



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL**

**EL CORTOMETRAJE EN EL AULA.
HACIA UNA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,
EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL.**

P R E S E N T A:

LETICIA VÁZQUEZ SÁNCHEZ

TUTOR:

**DR. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
FES ACATLÁN**

MEXICO, D.F. SEPTIEMBRE DE 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
---------------------------	---

CAPÍTULO 1. LA LECTURA DE LA IMAGEN EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO. RETOS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.	10
---	----

1.1 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: UN BACHILLERATO DE CULTURA BÁSICA	11
---	----

1.2 EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	13
--	----

1.2.1 EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL BAJO EL ENFOQUE COMUNICATIVO	14
---	----

1.2.2 INSERCIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN LOS PROGRAMAS DE TLRIID	17
--	----

1.2.3 EL TLRIID III. EL TEXTO ICÓNICO-VERBAL: APRENDIZAJES, HABILIDADES Y VALORES	22
---	----

1.3 ELEMENTOS PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA	25
---	----

1.3.1 EL ALUMNO: CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE	26
--	----

1.3.2 EL PAPEL DEL DOCENTE	31
----------------------------------	----

CAPÍTULO 2. EDUCAR CON EL CINE. RECURSOS DIDÁCTICOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.	34
---	----

2.1 APRENDER A APRENDER CON LA IMAGEN	35
---	----

2.1.1 QUÉ ES LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL	38
--	----

2.1.2 ENSEÑAR Y APRENDER CON EL CINE. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	42
---	----

2.1.3 EL CORTOMETRAJE: UN FORMATO CINEMATOGRAFICO	45
---	----

2.1.4 EL CORTOMETRAJE Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS	49
--	----

2. 2 APRENDER A HACER Y A SER. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE	54
---	----

2.2.1 METODOLOGÍA DIDÁCTICA	55
-----------------------------------	----

2.2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO	56
2.2.3 MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	63
2.2.4 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS.....	71
2.2.4.1 IMPLEMENTACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ABP	73
2.2.4.2 EL ESCENARIO	75
2.2.4.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO	76
CAPÍTULO 3. EL CORTOMETRAJE EN EL AULA	78
3.1 ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE I, II Y III.....	79
3.2 OBJETIVO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y CRITERIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN.....	89
3.3 EL CORTOMETRAJE EN EL AULA. HACIA UNA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	97
3.4 APRECIACIONES FINALES. RESULTADOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	134
CONCLUSIONES	143
FUENTES DE CONSULTA.....	150
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recepcional aborda el tema del cortometraje como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica de la imagen en el nivel medio superior. Debido a que la temática mencionada podría dispersarse por la gama de posibilidades que involucra, se delimita a la construcción de una propuesta didáctica que favorezca la alfabetización audiovisual fundamentada en el *Enfoque Comunicativo* (EC) y la metodología del *Aprendizaje Cooperativo* (AC).

La propuesta se ubica en el contexto de los planes y programas de estudio vigentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)¹ y se instrumenta en la *Unidad I. Lectura crítica del texto icónico-verbal* del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (TLRIID III), no obstante posee la cualidad de ser aplicable a cualquier sistema de bachillerato o preparatoria.

Vastas son las razones académicas y personales por las que nace la inquietud de plantear el uso de los medios masivos en la educación, que si bien han sido de gran utilidad didáctica, también han representado un reto para la enseñanza de cualquier disciplina. La importancia de fortalecer habilidades lingüísticas y desarrollar las propias para una lectura de la imagen, obedece a las exigencias de una formación integral cada vez más demandante y una estructura semiológica imperante en nuestra sociedad.

En la actualidad, el empleo de instrumentos audiovisuales para la enseñanza-aprendizaje en el CCH, incluye medios como la televisión, el cine, el video y, recientemente, la recepción digitalizada para abordar diversos contenidos, sin embargo, no han sido motivo suficiente para impulsar una educación audiovisual.

En esos términos, se propone el cortometraje (llamado de esta manera por su duración) como un recurso didáctico para alfabetizar audiovisualmente² al

¹ En 2004 se realizó la última actualización hacia los programas de los primeros cuatro semestres y un año más tarde se dio por terminada la labor para quinto y sexto semestres. El resultado de la revisión permanece vigente hasta la fecha.

² Se entiende como el proceso de enseñanza aprendizaje para la lectura de imágenes, es decir, para su decodificación reflexiva a partir del estudio de los elementos que constituyen el lenguaje visual y audiovisual.

alumnado, claro está sin dejar de lado su importancia como un bien cultural, medio de expresión artística libre, un hecho de comunicación social, un objeto de estudio, de comunicación, de enseñanza y, por supuesto, de aprendizaje.

Bajo esos parámetros, el cortometraje ofrece un abanico de posibilidades para su abordaje. Desde cero a 30 minutos brinda un sinnúmero de sucesos narrativos que proporcionan ventajas como las temáticas y los tiempos. Una historia breve permite trabajar perfectamente en una sesión tanto la planificación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en un solo proceso.

A su vez, los múltiples géneros (ficción, animación, drama, comedia, documental, etc.), son completamente flexibles a los intereses de enseñanza de los docentes y por ende, a las necesidades de aprendizaje del alumno, por ejemplo, para la lectura crítica del *texto icónico-verbal*.

En resumen, el séptimo arte es considerado una alternativa pedagógica para enfrentar el mundo mediático con el cual se convive diariamente, sobre todo niños y jóvenes. La observación y la comprensión de los códigos verbales y no verbales invitan a la reflexión y la crítica, es decir, convierte a los receptores en espectadores activos; además de despertar la curiosidad y la motivación hacia nuevos temas.

La selección del material audiovisual para la presente propuesta, que se compone de producciones nacionales: *El presidente de la república paseando a caballo en el bosque de Chapultepec*, dirigido por Gabriel Veyre (1896), *Jacinta* de Karla Castañeda (2008), *El héroe* dirigida por Carlos Carrera (1993), *La suerte de la fea...a la bonita no le importa* a cargo de Fernando Eimbcke (2002), *Buen provecho* del director Eduardo Canto (2009) y *Barbacoa de chivo* de Carlos Carrera (2004), e internacionales: "11' 09" 01" cuya dirección corrió a cargo del francés Claude Lelouch (2002), obedece a las necesidades de los aprendizajes a alcanzar como: reconocer los elementos lingüísticos y verbales en un texto, reconocer valores, recursos retóricos, identificar el referente de un texto, relacionarlo con su contexto, decodificar e interpretar el sentido del texto icónico-

verbal a partir de la observación.³ Por ello, no se limita a un género específico, a una temática o una nacionalidad concreta.

En esa misma línea, la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la comunicación audiovisual en los programas indicativos, obligan a replantear habilidades como la lectura y la escritura en función de nuevas competencias para la comprensión y producción de textos de diversa índole. El Área de Talleres es un espacio propicio para realizar dicha labor, como su nombre lo indica, el trabajo en el taller se refiere al ejercicio continuo de las habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) que, incorporado a otros elementos, constituyen la competencia comunicativa⁴.

Asimismo, el EC y el AC conforman la dupla afín para cubrir los requerimientos de educación en el CCH, misma que parte de los principios *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*. No obstante, aprender a colaborar, aprender a leer críticamente informaciones, íconos, imágenes fijas y móviles y, aprender a convivir, son tres principios complementarios que responden a las necesidades de la educación del siglo XXI en el nivel medio superior.

La principal problemática a la que se enfrentan los docentes para cumplir las expectativas de los últimos tres principios son: los cambios sociales y el impacto que producen los medios de comunicación en las audiencias. Ante ese contexto es necesario diseñar y aplicar estrategias que permitan el trabajo en equipo y la decodificación de los mensajes para que de esta forma se pueda alfabetizar en términos de imagen.

Gracias a que el cine se ha abordado en el aula con menor frecuencia, en comparación con los otros textos contemplados en el programa de estudio del TLRIID III, resulta un terreno fértil para implementar la propuesta. Dado que las nuevas generaciones son más cercanas a medios audiovisuales que escritos, la

³ V. UNAM Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, pp.70-72.

⁴ V. Carlos, Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, pp. 31-51.

cinematografía, no sólo se concibe como una gran industria del entretenimiento, sino que también se ha incorporado al sistema educativo.⁵

En general, los medios de comunicación masiva, contribuyen a los procesos de enculturización del espectador -en este caso, en los estudiantes- a través de la elaboración y difusión de mensajes que tienen que ver con aspectos de la vida pública y sobre todo de la privada, por ello, se puede decir que interviene en la formación y conformación de la personalidad del individuo.

En esos términos, los adolescentes suelen apropiarse de modelos de conducta propuestos para desenvolverse en diversos ámbitos de la esfera social. De acuerdo con algunos estudios de carácter socio-antropológico⁶, se ha comprobado que la influencia de los medios masivos en los niños y jóvenes es mucho más alta que en adultos debido a que los primeros están en la constante búsqueda de su identidad, de ahí la importancia de educar para la recepción.

Razón por la cual, el presente trabajo tiene la finalidad de diseñar e implementar una propuesta didáctica utilizando el cortometraje como recurso para la alfabetización audiovisual, sustentada en el EC y el AC. Busca resaltar los valores educativos y culturales que se utilizarían como un estímulo para el desarrollo, en primer lugar, de la habilidad para leer y decodificar el lenguaje icónico-verbal del cortometraje, después, para estructurar argumentos a favor y en contra de lo que se presenta en pantalla y, finalmente, ser capaz de fijar una postura personal a través de la producción del comentario, cuyo fin se resume en un aprendizaje significativo de la lectura de la imagen.

Entonces, la pregunta sería ¿cómo alfabetizar y desarrollar la competencia comunicativa en un ambiente colaborativo y a su vez contrarrestar el consumo pasivo de los medios?

La respuesta a ese cuestionamiento sería: si se implementa el cortometraje como recurso didáctico para adquirir la habilidad de leer reflexivamente la imagen

⁵ Tomás, Valero Martínez, "Cine e Historia: una propuesta didáctica", Revista Historiagenda No.14 octubre-diciembre 2005, p.61.

⁶ Un ejemplo de dichas investigaciones es la de Ricardo Fernández Muñoz, profesor de la Universidad de Castilla la Mancha E.U. de Magisterio de Toledo "*Influencia y utilización didáctica de los medios audiovisuales en el aula: análisis de su incidencia en la motivación y en el aprendizaje de los alumnos*". V. <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Poster.htm>

en movimiento con la metodología del AC, entonces se favorecería la alfabetización audiovisual y la socialización del conocimiento, lo que permite subsanar el consumo indiscriminado de los medios de comunicación.

Para dar cuenta de lo que se ha planteado hasta el momento, la información se organiza de la siguiente manera: en el *Capítulo 1* titulado *La lectura de la imagen en el bachillerato universitario. Retos de la educación del siglo XXI*, se contextualiza sobre la estructura educativa que permea al CCH y la forma en que se ha sugerido la lectura de la imagen en el bachillerato de la UNAM, dando la pauta para implementar propuestas como la que aquí se construye.

El *Capítulo 2. Educar con el cine. Recursos didácticos y métodos de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior* tiene el propósito de proporcionar las bases teórico-metodológicas para la construcción de la propuesta didáctica desde la perspectiva del enfoque comunicativo, el AC y la alfabetización audiovisual. Se conforma de dos apartados: en la primera parte, se expone el cine en la modalidad de cortometraje como una opción formativa desde el punto de vista de una educación para la recepción; la segunda parte, se ocupa de explicar la metodología del AC para lograr los fines concernientes a la socialización del conocimiento y el fomento de valores y actitudes.

El *Capítulo 3. El cortometraje en el aula*, amalgama los aspectos teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos, dando como resultado tangible la propuesta didáctica. Este capítulo consta de cuatro secciones. La primera, contiene las aportaciones de las diferentes Prácticas Docentes (PD I, PD II y PD III), mismas que funcionan como diagnóstico, desarrollo y evaluación para construir la propuesta de intervención. En la segunda sección, se exponen los objetivos y criterios para la planeación. En la tercera, se muestra detalladamente la versión final de la propuesta didáctica; incluye la planeación de 11 sesiones, cada una con una serie de actividades sistematizadas, material de apoyo e instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa acordes a los aprendizajes establecidos. En la cuarta parte, se recogen los resultados de la aplicación, así como las experiencias obtenidas a lo largo de las sesiones.

En las últimas páginas, se concluye haciendo una revisión de cada capítulo, se expone lo más relevante y al mismo tiempo, se incluyen abstracciones sobre la pertinencia del método didáctico en cuestión (AC), el uso de los medios masivos para fines educativos, la importancia de la alfabetización audiovisual en el nivel medio superior y el papel que juega el docente en los procesos de enseñanza aprendizaje en la lectura de la imagen.

Finalmente, se espera que el presente trabajo de intervención docente, sea un aliciente para el profesorado y un aporte significativo para la educación media superior.

CAPÍTULO 1. LA LECTURA DE LA IMAGEN EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO. RETOS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.

Atendiendo a las exigencias actuales para la educación media superior, el bachillerato de la UNAM se esfuerza por ofrecer a sus alumnos una enseñanza acorde a los requerimientos del siglo XXI.

Los nuevos enfoques en la educación proponen dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesorado para poner en primer plano el aprendizaje y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Este cambio en la orientación educativa tiene fundamento en las aportaciones de Vigotsky, quien plantea la importancia sustancial de la interacción de los individuos en la construcción del conocimiento⁷.

Dichas contribuciones, implican no sólo la reorientación de la docencia, sino también los métodos empleados para promover la interacción y la socialización entre pares dentro del aula. Partiendo de esa idea, la misma institución reconoce que debe ampliarse el horizonte para ofrecer una formación integral que involucra la convivencia y otras habilidades necesarias para el desarrollo cognitivo, motriz, y afectivo.

Para conocer más al respecto, en este primer capítulo, se presenta una breve contextualización sobre los principios que rigen al modelo educativo del CCH y la forma en la que se ha insertado la lectura de la imagen en el bachillerato de la UNAM en sus programas de estudio, así como el enfoque para el estudio de la lengua, los retos que representa para la institución la inclusión de las TIC y la alfabetización audiovisual, características del alumnado y del personal docente. Todos ellos elementos necesarios para fundamentar la pertinencia de la propuesta didáctica que aquí se plantea.

⁷ Guadalupe T., Martínez Montes, *Del texto y sus contextos*, p. 63.

1.1 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES: UN BACHILLERATO DE CULTURA BÁSICA

Desde su creación, el CCH se ha caracterizado por las acciones que lo colocan como referencia para las innovaciones en educación media superior en México y América Latina. A menudo, se retoman rasgos de su modelo educativo, ya sea en su concepción filosófica, o en algunos aspectos curriculares y didácticos.

El modelo educativo⁸ de la actualmente llamada Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, gira en torno a tres ejes; el primero, es de *cultura básica*⁹, que surge en 1971 en oposición a la cultura enciclopédica que prevalecía en los sistemas educativos de la época.

El segundo eje se centra en la *organización académica* por áreas, es decir, los contenidos de la enseñanza (conocimientos, habilidades, actitudes) y las prácticas académicas se distribuyen en grandes campos del conocimiento que se aglutinan en disciplinas específicas acordes a sus objetos de estudio y métodos de trabajo.

El tercer y último eje alude al alumno como *sujeto de la cultura*, se considera el actor principal de su formación, por ello, el proyecto del Colegio se sustenta en tres principios pedagógicos: *aprender a aprender*, -significa que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta-, *aprender a hacer* -se refiere a que los estudiantes desarrollen habilidades que le confieran poner en práctica sus conocimientos aprendidos en el aula y en el laboratorio; supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase-, y *aprender a ser* -enuncia el propósito que el discente, además de adquirir

⁸ Se entiende como modelo educativo el conjunto de ejes organizativos que caracterizan el proyecto educativo de una institución.

⁹ Se refiere al conjunto de principios, elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mejores y más amplios saberes y prácticas. Esta cultura comprende competencias y habilidades (competencia comunicativa, habilidad para adquirir información fundada, formular y resolver problemas, procesos de razonamiento inductivo, deductivo y analógico: capacidad crítica), asimismo, determina los aspectos capitales del Colegio, el Plan de Estudios Actualizado, las formas de trabajo y el ambiente de la institución.

conocimientos, desarrolle valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y de sensibilidad artística.

Asimismo, en el Plan de Estudios Actualizado (PEA) se incorporan dos nuevos principios: *aprender a pensar* –desarrollo de procesos cognitivos y abstractos- y *aprender a convivir*, es decir, fomentar prácticas sociales que complementan la educación.

No obstante, la propuesta que se plantea en las siguientes páginas sugiere dos principios agregados que consisten en *aprender a conocer*, que implica penetrar en el significado de las informaciones. Y finalmente, *aprender a leer críticamente* informaciones, íconos, imágenes fijas y móviles, imágenes generadas por ordenador, realidad virtual, y todo aquello que, además de la cultura de la letra impresa, provenga del mundo de las nuevas tecnologías, en donde tiene cabida por supuesto el cine.

Grosso modo, se busca que el educando sea crítico, capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, de tal forma que logre afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes y a su vez, que desarrolle actitudes de integración social.

Dadas las posibilidades pedagógicas que ofrece el bachillerato de la UNAM, se considera pertinente la inserción de propuestas como la que se desarrollará a lo largo de este trabajo como una herramienta que contribuya a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes a partir de expresiones artísticas como el cine y de métodos aptos para la colaboración y socialización.

Asimismo, la alfabetización audiovisual como apoyo a las asignaturas de corte humanístico, contribuye con la cultura básica, ya que la experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él¹⁰. Tal como señala la maestra María Eugenia Regalado Baeza: “la información visual es un recurso privilegiado para la comunicación humana, ya que la visión proporciona una experiencia directa, con lo cual los datos visuales

¹⁰ Donis A, Dondis, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, p.35.

como vehículo de información posibilitan mayor aproximación a la realidad”¹¹ sobre todo si se considera que el uso de la imagen es cada vez más recurrente para comunicar.

1.2 EL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

De acuerdo a la organización académica en el CCH, los conocimientos se agrupan en cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias experimentales, Histórico- social y Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (ÁTLC), es en esta última donde se centra la atención para el desarrollo de la propuesta.

Dicha área, pretende que el estudiante, conozca el uso consiente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés) y los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad¹². Por tanto, el área pone énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa¹³ del alumno debido a sus repercusiones en la vida intelectual y social.

La lengua como sistema, no representa para el ÁTLC un objeto de estudio exclusivo, del mismo modo no es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que le den prioridad al uso que hacen de la misma. Desde esa perspectiva:

... los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor en la enseñanza deseada, no para formar eruditos en Lingüística, Poética o Retórica, sino en cuanto ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las

¹¹ Ma. Eugenia, Regalado Baeza, “Importancia de la alfabetización visual. Reflexiones en el contexto de la reforma integral del bachillerato nacional”. En *Eutopía* núm. 7 jul-sep 2008 p. 28.

¹² Disponible en www.cch.unam.mx

¹³ “La competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, es todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”. (V. Carlos, Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, pp. 31-51).

lenguas maternas o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio.¹⁴

Como se puede apreciar, la enseñanza de la lengua, no se limita a la gramática, sino que involucra procesos complejos que permiten al alumno reconocer qué sabe, por qué lo sabe y para qué le sirve.

Para ello, se sugiere que los alumnos lean textos literarios, históricos, de divulgación científica, políticos y periodísticos, cuyo fin es el de formar lectores expertos y motivados por la misma. No obstante, los llamados textos visuales e icónico-verbales han sido incluidos para su abordaje, ya que estos son parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

1.2.1 EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL BAJO EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Como ya se ha apuntado en apartados anteriores, el plan de estudios está en la búsqueda constante de responder a las exigencias educativas del momento y el conocimiento del lenguaje no fue la excepción.

Es así como en el PEA (1997-2004), nace el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV en donde se aglutinan las habilidades de lectura, redacción e investigación documental, atendiendo al carácter formativo y humanístico del área y al mismo tiempo, esboza a los múltiples usos de la lengua, es decir, adopta el enfoque comunicativo como base para el desarrollo de habilidades lingüísticas como hablar, escuchar, leer, escribir. Nociones corregidas y amplificadas en la revisión del PEA (2005- 2006).

Desde la configuración de las

“prácticas comunicativas, que paulatinamente se interiorizan como normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y permiten advertir también los procesos mentales implicados en la comprensión y producción de textos, como procedimientos

¹⁴ Actualización del Plan y de los Programas de Estudios. p 43. Material del curso *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, impartido en agosto de 2007.

necesarios para hacer posible la negociación de significados y la creación de significados”¹⁵,

el Colegio adoptó institucionalmente el Enfoque Comunicativo (EC) para el estudio de las materias del ÁTLC, ya que retoma la enseñanza gramatical como un soporte para llegar a la textualidad y no como un sistema rígido.

El EC hace referencia a la aplicación de un conjunto de concepciones teóricas de la lengua como la semiótica, pragmática, etnolingüística, sociología de la interacción, teoría del discurso, por mencionar algunas, de igual manera, ha enriquecido su estudio y ha favorecido su relación con los signos, el arte y los medios de comunicación.¹⁶

Tiene como objetivo la mejora de la competencia comunicativa del alumnado, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos¹⁷.

Dicho de otro modo, con este enfoque, se enaltece el uso de la lengua antes que la norma como único elemento para entender significados desarrollando así en los alumnos la competencia comunicativa producto de un conjunto de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico verbales¹⁸.

Es decir, involucra el uso cotidiano de la lengua, que inevitablemente implica la adquisición de un capital de lenguaje que los alumnos pondrán en práctica para darle sentido a los textos que producen en situaciones concretas de interacción. Cabe resaltar, que la utilidad que ellos le darán al conocimiento no es exclusivo de las aulas, sino al contrario, debe servir como instrumento para fortalecer sus relaciones sociales y laborales. En resumen, los estudiantes aprenderán a *hacer cosas con las palabras*, además de reflexionar sobre los

¹⁵ UNAM CCH, *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*, p. 79.

¹⁶ UNAM Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, p. 6.

¹⁷ Carlos, Lomas, “El saber lingüístico y el saber hacer cosas con las palabras: competencia comunicativa y enseñanza de las lenguas”, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, pp. 34 y 35.

¹⁸ UNAM, *op.cit.*, p. 80.

diferentes usos de la lengua, bajo las nociones de situación comunicativa y contexto.

Por ello, no es fortuito que las asignaturas destinadas al aprendizaje del campo de conocimiento en cuestión se impartan de manera obligatoria en los cuatro primeros semestres en la modalidad de taller en sesiones de dos horas tres veces por semana. Se pretende que en 120 minutos se logren objetivos concretos y se culminen los procesos de aprendizaje en el aula.

Debido a que el pensamiento se manifiesta a través del lenguaje, son diversos los propósitos que plantea el programa desde la perspectiva comunicativa para el desarrollo de habilidades de pensamiento, adquisición de conocimientos y desarrollo de valores y actitudes.

“El estudiante tiene que desarrollar una gran flexibilidad y capacidad de adaptación ante las diferentes situaciones de comunicación: variedad de usos, de registros, de propósitos de comunicación, aspectos que tienen que ver con su proceso de maduración intelectual y emocional [no hay que perder de vista que la población concentrada en esta entidad académica son en su mayoría adolescentes]. En el trabajo con la lengua también aprende a razonar, a deducir, a comparar, a jerarquizar, a elaborar síntesis, a sacar consecuencias, todos aquellos procesos cognitivos útiles en cualquier situación de aprendizaje”.¹⁹

Del mismo modo, “propone una formación con actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos que lo enriquezcan como ser humano”²⁰, pone énfasis en desarrollar una actitud crítica, propositiva y creativa en el contexto de aprendizaje. Asimismo, el aspecto valoral en los últimos años ha adquirido mayor relevancia bajo los parámetros de formación integral, característica del Colegio.

En ese sentido, el TLRIID, bajo el EC representa un importante apoyo para lograrlo, ya que el trabajo en la modalidad de taller ofrece grandes posibilidades de interacción y contextos de aprendizaje. El rol del profesor, el papel del alumno y

¹⁹ UNAM Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV* p. 8. *Nota: Los corchetes son anotación propia.

²⁰ *Ibíd.*, p. 5.

los métodos de aprendizaje se reconfiguran para responder a las exigencias del aprendizaje de los jóvenes estudiantes.

Bajo el escenario de una enseñanza constructivista, el profesor ya no se ubica en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, debe proponer actividades acordes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, orientar el trabajo, propiciar la participación y el diálogo. En consecuencia, el alumno ya no se concibe como un ente pasivo y receptivo, sino como un sujeto comprometido con su aprendizaje, el desarrollo de la competencia comunicativa y la apropiación de su lengua para facilitar su socialización²¹.

La interacción entre profesor-alumno y entre pares es posible gracias a la naturaleza de la asignatura, ya que al ponerse en práctica habilidades de la expresión oral, lectura, escritura e investigación se establecen vínculos para llevar a cabo el trabajo en equipo, el cual demanda métodos de aprendizaje específicos. Por tanto, es necesario contar con herramientas metodológicas y didácticas que auxilien a hacer efectivas las premisas del EC dentro y fuera de las aulas.

Recapitulando, la enseñanza de la lengua en el CCH bajo el EC no se limita a la enseñanza de la lengua desde la gramática, sino que favorece el aprendizaje a partir de los diferentes usos de la lengua en situaciones reales de la vida social. Se concreta en el saber hacer.

1.2.2 INSERCIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN LOS PROGRAMAS DE TLRIID

A fin de dar a conocer en qué medida se sugiere la inserción de los medios audiovisuales para efectos de enseñanza-aprendizaje en general y la posibilidad que ofrece para promover la lectura de la imagen, a continuación se presenta un esbozo de la forma en que se han incluido en el PEA (2004), en particular de las cuatro asignaturas de TLRIID (I a IV).

En el TLRIID I, que se compone de cuatro unidades se encuentra una inclinación a favorecer aprendizajes de lecto-escritura en primer lugar y en

²¹ *Ibíd.*, p. 8.

segundo término a la oralidad y la escucha. En la *Unidad 1. Construcción del yo a través de textos orales y escritos*, se omite toda posibilidad de un medio audiovisual en el apartado de las estrategias, aprendizajes y temáticas, pues como su nombre lo indica, existe una tendencia al desarrollo de la oralidad y la escritura.

Es en la *Unidad 2. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos*, donde se mencionan noticiarios o entrevistas que se incluyen en la categoría de medios de comunicación para el aprendizaje de la escucha atenta o dirigida de textos grabados, como puede observarse se restringe a lo auditivo.

Hasta este momento la imagen no tiene cabida dados los propósitos de la unidad, sin embargo, no se puede eludir la presencia de algunos medios como herramienta para la enseñanza. Las habilidades lingüísticas para esta unidad son: escucha, oralidad, escritura y lectura, en ese orden.

En la *Unidad 3. Lectura y escritura para el desempeño académico*, se contempla como eje de aprendizaje la lectura, es a través de elementos paralingüísticos como la tipografía y la fotografía que, dicho sea de paso, pueden encontrarse en la prensa escrita -periódicos o revistas- representan una alternativa como medios didácticos para la lectura exploratoria, es decir, se sugiere un primer acercamiento a la lectura de la imagen como etapa inicial para la comprensión de un texto.

La *cuarta unidad, Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia*, privilegia la lectura de textos escritos para formar lectores autónomos. La habilidad de la escucha se trabaja en función de la lectura de poemas y para la lectura de relatos, se plantea como recurso didáctico de apoyo la relación de estos con los comics (recurso visual) y filmes de acción (recurso audiovisual).

Con respecto al TLRIID II se tienen las siguientes observaciones:

En la *Unidad 1. Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita* se le da prioridad a la habilidad de la escritura mediante el perfeccionamiento de la misma, se ejercita la argumentación además de la narración y descripción. En menor proporción se desarrolla la lectura. No se

sugieren los medios audiovisuales ni como temática ni como recurso para el desarrollo de habilidades.

En la *Unidad 2. Ejercitación de operaciones textuales* y la *Unidad 3. Integración y revisión de operaciones textuales*, la precedencia son las habilidades de escritura, la lectura y la oralidad para la redacción de un trabajo escolar. La *Unidad 4. Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos*, tiene como propósito ejercitar la lectura y escritura cuyo producto será la elaboración del comentario como actividad final de la unidad. La escucha es una habilidad tomada en cuenta para conocer los argumentos vertidos en el comentario que fundamenta las explicaciones del sentido del poema.

A grandes rasgos, no se sugieren los medios audiovisuales como temática ni como recurso para el desarrollo de habilidades lingüísticas como en el caso del TLRIID I.

En el TLRIID III, particularmente en la *Unidad I. Lectura crítica del texto icónico-verbal*, se inserta la lectura de signos que incluye palabras e imágenes a través de la caricatura política, el anuncio publicitario, el cartel, la propaganda y el cine. Aquí, ya puede apreciarse de manera tangible la utilización de diferentes medios de comunicación para la enseñanza-aprendizaje de la lectura de imágenes, cabe mencionar que el propósito de la unidad contempla además, la producción y difusión de dichos textos creados por el alumno una vez que sea capaz de analizar e interpretar previamente los mensajes. Las habilidades que se ejercitan en esta unidad son la escritura y la oralidad, principalmente.

Dadas las temáticas y aprendizajes a alcanzar en esta unidad, es posible instrumentar la propuesta didáctica, motivo del presente trabajo, para contribuir metodológica y sistematizadamente a la alfabetización audiovisual, ya que los contenidos y propósitos son compatibles con la estrategia que se construye y se explica detalladamente en el capítulo 3.

En cuanto a la *Unidad 2. Argumentar para persuadir*, guarda cierta relación con la primera unidad, ya que al tener como propósito distinguir textos argumentativos mediante su análisis es necesario recurrir a los paratextos e

inevitablemente a las imágenes e iconografías para identificar la intención de los mismos. Lectura y escritura son las habilidades que predominan para el aprendizaje, la oralidad y la escucha aparecen como sugerencia de evaluación, resultado de los textos argumentativos producidos por el alumno.

La *Unidad 3. Argumentar para demostrar*, desarrolla la lectura y escritura en la misma lógica del texto argumentativo, sin embargo, no se hace explícito el uso de los medios audiovisuales para conseguirlo.

Por último, la *Unidad 4. Lectura e interpretación del espectáculo teatral*, como lo indica el título, está dedicada al texto dramático, la puesta en escena y la interpretación del espectáculo teatral. Las habilidades en juego son las cuatro en igualdad de circunstancias: lectura, escritura, oralidad, y escucha.

Finalmente, el TLRIID IV se compone de cinco unidades, la primera *Círculo de lectores de textos literarios*, dedicada a que el alumno se constituya como un lector autónomo de este tipo de textos, propone el cine como medio para difundir experiencias de lectura en la modalidad de ciclos de cine. Se evalúa la escritura y la oralidad a través de la lectura y exposiciones.

Es a partir de la *Unidad 2. Diseño de un proyecto de investigación*, que se inicia el trabajo de investigación. Se pretende que a partir del diseño se fortalezcan las cuatro habilidades lingüísticas adquiridas en semestres anteriores y de este modo, llevar a cabo una investigación académica. No se sugieren medios audiovisuales para tal efecto.

En la *Unidad 3. Acopio y procesamiento de la información*, se consideran como fuente de información, periódicos, revistas o la web. No se especifica, pero otras pueden ser el video, algunos filmes, particularmente documentales, programas de radio y televisión.

La *Unidad 4. Redacción del borrador* se ocupa de poner énfasis en las habilidades de lectura y escritura. El uso de imágenes se menciona exclusivamente para ilustrar la información obtenida de la investigación y los resultados.

Para finalizar, la *Unidad 5. Presentación del trabajo*, desarrolla la oralidad, habilidad que se plantea como motivo de evaluación, apoyada en medios audiovisuales para socializar y difundir los resultados de la investigación.

En resumen, el actual programa de la materia de TLRIID I-IV que se encuentra en proceso de revisión para próximas modificaciones, contempla la inserción de medios de comunicación como recurso para la enseñanza-aprendizaje de diferentes temáticas, sin embargo, los medios audiovisuales quedan excluidos en un alto porcentaje puesto que, como se expuso en párrafos anteriores, sólo hay una unidad que plantea la lectura de la imagen como temática a través de diferentes medios, entre ellos el audiovisual, que dicho sea de paso es optativo, aunado a esta deficiencia no se observa continuidad ni relación explícita con el resto de los programas de TLRIID, la lectura de la imagen o la llamada alfabetización audiovisual, parece estar desvinculada y fragmentada. La única posibilidad de relación que existe es perceptible en el Taller de Comunicación I y II, cuyo propósito es atender a los nuevos sistemas de signos complejos y a su presencia en los medios de comunicación²².

En general, existe un interés por el desarrollo de las cuatro habilidades básicas, sin embargo, no se mencionan de manera específica las que cubran las necesidades de la alfabetización audiovisual, por tanto, la inclusión de las TIC y la comunicación audiovisual crea la necesidad de replantear la lectura y escritura en función de nuevas competencias de comprensión y producción de textos icónico-verbales.

Las estadísticas señalan que la población juvenil presenta insuficiencias de atención escolar y cultural. Por ello, el uso del cine en la educación se concibe en este trabajo como un recurso para coadyuvar al desarrollo de habilidades intelectuales y capacidades para la resolución de problemas y un aprendizaje autónomo. Del mismo modo, se pretende la adquisición de la postura crítica ante lo que aprende. Valores como la responsabilidad, la honestidad y la tolerancia, acompañados de actitudes de liderazgo y el trabajo cooperativo son esenciales

²² V. Universidad Nacional Autónoma de México. *Programas de estudio del Taller de Comunicación I y II*.

para la vida. El *aprender a aprender* se consolida a partir de la adquisición de nuevos conocimientos, en este caso los que conciernen a la alfabetización audiovisual.

1.2.3 EL TLRIID III. EL TEXTO ICÓNICO-VERBAL: APRENDIZAJES, HABILIDADES Y VALORES

El TLRIID III pertenece a un grupo de cuatro asignaturas ubicadas en el ÁTLC, dentro del plan de estudios vigente del CCH. El principal objetivo de estas cuatro materias es desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos a través de cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar, con el propósito de comprender su cultura.

Asimismo, implica la inclusión de capacidades motrices, cognitivas y afectivas traducidas en los elementos estructurales de las áreas, es decir, las actitudes y valores -científicos y humanísticos-, las habilidades intelectuales que constituyen la capacidad de enfrentar problemas conceptuales y prácticos, tanto en la vida académica como en la cotidiana y, finalmente, el conjunto de información disciplinaria que tiene que ver con la selección de los contenidos y la manera en que estos serán abordados.

En ese sentido, los propósitos generales del TLRIID III pretenden que los alumnos sean capaces de elaborar textos argumentativos, emitan comentarios críticos e identifiquen el lenguaje empleado en algunos textos. Como puede apreciarse, se plantea la argumentación como hilo conductor del tercer semestre y propone trabajar con textos persuasivos derivados del periodismo y de la publicidad, aunque no se descartan los de otro tipo, para conocer las diversas intenciones de dichos textos y sus contextos de producción.

De igual manera, se sugiere ejercitar la capacidad de análisis a partir de textos icónico-verbales, ya que estos son una fuente importante de persuasión en la vida cotidiana de los estudiantes.

Específicamente, la Unidad I de la materia en cuestión titulada *Lectura Crítica del Texto Icónico-Verbal*, misma que es el punto de partida de la propuesta

didáctica, no es más que un entrenamiento para la decodificación crítica e interpretación de los lenguajes empleados en los mensajes emitidos por los medios de comunicación masiva, tal es el caso del anuncio publicitario, la caricatura política, el comic, los carteles, la propaganda u otros más complejos como los programas de televisión y/o los filmes.

La argumentación adquiere relevancia bajo ese enfoque, ya que es necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa en términos de persuasión presente en los textos a trabajar; dicho de otro modo, el alumno será capaz de formular el referente de un texto y relacionarlo con su contexto²³. Este tipo de aprendizaje se justifica desde el punto de vista formativo, ya que al proporcionar herramientas didácticas para realizar la decodificación permite al adolescente identificar las intenciones ocultas en los textos al comprender el manejo por el emisor de presupuestos ideológicos y la manipulación que ejercen en el receptor²⁴, pues hoy en día la relación de los estudiantes con los contenidos mediáticos es cada vez más íntima.

Explícitamente la primera unidad del TLRIID III tiene como propósito que el alumno “interpretará textos icónico-verbales mediante la decodificación crítica de sus signos: imágenes y palabras, a fin de identificar el carácter persuasivo de los textos”²⁵, para lograrlo, el programa de la materia plantea siete aprendizajes que se concentran en habilidades como el reconocimiento, la descripción, identificación, interpretación, decodificación, elaboración y difusión; todas ellas para desarrollar capacidades de argumentación, análisis, inferencia y crítica.

Se sugiere una serie de estrategias para coadyuvar a la adquisición de los aprendizajes y un listado de temáticas como conocimientos disciplinarios entre los que destacan: Texto icónico-verbal, Situación comunicativa, Recursos retóricos, Construcción de referente, Producción de textos y Tipos de escritos: comentario analítico.

²³ UNAM, *Área de Talleres Lenguaje y Comunicación. Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, p. 68.

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ *Ibíd.*, p. 70

Es hasta los indicadores de evaluación que se hace alusión a la forma en que se trabajará en el taller y a las actitudes de los alumnos. Es decir, se propone el trabajo en equipo, protocolos para evaluar exposiciones y las actitudes derivadas del valor de la responsabilidad y el respeto²⁶.

Una limitante que presenta indiscutiblemente es la falta de metodologías didácticas. Las estrategias expuestas son incompletas, en ellas sólo se plantea lo que se espera realice el alumno a partir de diversas técnicas, sin embargo, no se menciona el cómo, de modo que no hace patente la experiencia de aprendizaje para los estudiantes.

En términos generales, se podría decir que dichas estrategias no están diseñadas para que el alumno alcance el autoaprendizaje y el desarrollo de sus habilidades, ya que se observa que es el profesor quien se encarga de proporcionar todo al alumnado. A su vez, es importante identificar cuáles son las temáticas y el grado de complejidad que implica, pues al tener un orden lógico que permita transitar de un proceso cognitivo a lo práctico, lo aprendido adquiere sentido y utilidad para el estudiante.

Por otro lado, el bachillerato universitario se caracteriza por ofrecer una formación integral que incluye valores y actitudes, no obstante, este elemento estructural presente en las cuatro áreas de conocimiento, es casi nula en los programas. Para el caso concreto del TLRIID, se privilegian los aprendizajes conceptuales y procedimentales dejando de lado los actitudinales, ya que no se mencionan clara y oportunamente cuáles son los valores y actitudes específicos que deben fomentarse en el aula, en qué circunstancias y con qué objetivo. Es aun menos precisa la forma en que estos aprendizajes se incluyen como criterios de evaluación formativa.

En teoría, el TLRIID III, busca la autonomía del aprendizaje, el desarrollo de habilidades y virtudes que ayudarán al alumno en su formación académica, laboral y social; sin embargo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se plantean no son lo suficientemente efectivas para lograr los propósitos deseados,

²⁶ Sólo se mencionan, pero no se proporcionan más datos sobre la forma de ejecutarlo. En el resto de las unidades del TLRIID III, no se hace explícito el aspecto actitudinal en ningún sentido.

dificultando el posible puente que pudiera vincular las materias básicas y las de quinto y sexto semestres, en este caso se alude particularmente a la relación entre la primera unidad del TLRIID III y el Taller de Comunicación II.

Por ello, es necesario enfatizar en el programa lo que se persigue con cada temática, replantear los métodos de aprendizaje haciendo evidente la forma en que se alcanzarán los propósitos y establecer habilidades, conocimientos disciplinarios, valores y actitudes que el alumno desarrollará con el fin de que se sienta ubicado dentro de su propio aprendizaje.

Ante esas posibilidades se vislumbra un terreno fértil para la implementación de la propuesta que tiene el objetivo de contribuir teórica, metodológica y didácticamente a una mejor formación.

1.3 ELEMENTOS PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe concebirse como un proceso de comunicación constituido por un emisor (rol que puede adoptar indistintamente el docente y el discente), un receptor (en algunos casos será el profesor y en otros los alumnos), un contenido procedimental, conceptual o actitudinal (traducido en el mensaje) un canal (soporte por donde se vehicula el mensaje, ya sea impreso, auditivo, audiovisual o cibernético) y un código adecuado al contenido, al emisor y al receptor.

Como puede notarse, en el acto de enseñar se requiere de una serie de elementos; un sujeto que enseña, un sujeto que aprende, un contenido que se enseña y aprende, un método, procedimiento, estrategia, etc., por el que se enseña y finalmente la interacción de esos elementos.

Con el fin de poner en contexto el ámbito escolar actual en el nivel medio superior, en apartados subsecuentes se dan a conocer las características de los actores principales: el alumno y el profesor. Posteriormente, en el capítulo dos se abordarán los métodos acordes a la propuesta didáctica y en un tercero, se presentarán los elementos en conjunto.

1.3.1 EL ALUMNO: CARACTERÍSTICAS DEL ADOLESCENTE

Desde sus inicios, el proyecto educativo del CCH ha dejado claro que el actor principal en el proceso de aprendizaje en el contexto escolar es el alumno, cada generación posee características particulares derivadas de las condiciones sociales, económicas, culturales, educativas y tecnológicas del momento, por ello se puede afirmar que las generaciones actuales tienen estilos de vida distintos a las de la década de los 70, no obstante, la mayor parte de ellos tienen una característica en común, son adolescentes.

Abordar el tema de la adolescencia implica una gran complejidad debido a la variedad de aspectos que esta conlleva. No es propósito de este apartado proporcionar un estudio especializado en el tema, únicamente pretende dar a conocer algunos aspectos relevantes para entender lo que sucede en el aula.

La adolescencia podría parecer fascinante para algunos estudiosos, pero para los no especialistas como padres y profesores que en algún momento de la vida experimentarán ese proceso de crecimiento en sus hijos y alumnos respectivamente, resulta un tanto complicado.

Establecer un diálogo con el tema de la adolescencia no es una tarea sencilla, como todo conocimiento es algo inacabado, no existe una verdad absoluta que la defina de manera culminante. Diversas disciplinas (biología, psicología, sociología, etc.) se han dedicado a abordarla desde su campo de estudio aportando elementos para la construcción de una definición. Si bien no existe un concepto universal, es importante recuperar algunas acepciones.

En primera instancia, *Adolescencia* es un término de las sociedades modernas que surge luego de los cambios socioeconómicos producidos por la revolución industrial. Etimológicamente, del latín *adolescencia* y esta de *adolesco*, significa “crecer”²⁷ hacia la madurez; este último, durante mucho tiempo se ha confundido con el vocablo *adolecer* que en estricto sentido simboliza estar enfermo e incluso tener algún defecto. Se ha sobreentendido entonces, que ser adolescente es sinónimo de estar enfermo o defectuoso.

²⁷ *Diccionario de las ciencias de la educación*, p.53.

Otra acepción nos remite a la etapa de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la adultez; es el período de transición entre ambas, pero ¿qué indica el comienzo y el término de esa metamorfosis? La biología se ha encargado de explicarlo con los cambios corporales, la maduración sexual y, por ende, la capacidad reproductiva.

Por su parte la psicología la concibe como un estado de ambigüedad, contradicción, tensión y frustración. Al igual que la biología, apunta a aspectos psicofisiológicos, pero también a los psicoafectivos que incluyen la hipersensibilidad, inestabilidad emocional, evolución de los procesos intelectuales, entendidos como la aparición o desarrollo del pensamiento abstracto, así como un interés por la observación de sí mismo. Y justamente es en este ambiente donde el adolescente está en una constante búsqueda de su propia identidad y se crea una necesidad por encontrar el sentido de su vida.

Tomando en cuenta estas consideraciones cabría la pregunta ¿cuánto tiempo dura el periodo de transición? La respuesta tal vez obvia e inmediata sería afirmar que inicia con los cambios físicos y termina con la inserción en el mundo de los adultos, pero es aquí donde interviene un tercer concepto que está en función del aspecto cultural, es decir, la duración dependerá del ambiente sociocultural en que se desenvuelva el individuo en proceso de crecimiento, ya que los nuevos comportamientos que debe aprender para adaptarse a la adultez obedecen a las diversas concepciones que imperen en cada una de ellas, tal como menciona Winnicott: “no hay realización personal sin sociedad, ni sociedad fuera de los procesos de crecimiento colectivos de los individuos que la componen.”²⁸

A ciencia cierta ninguna disciplina ha dado respuestas determinantes con respecto al tema en cuestión, si bien es cierto que nació por un cambio socioeconómico y que se ha modificado con el paso del tiempo, también es cierto que puede ser susceptible de sufrir modificaciones a partir de la dinámica que día con día experimenta cada sociedad.

²⁸ D. W, Winnicott, *Realidad y juego*, p. 182.

Por lo tanto, el adolescente, al formar parte de una colectividad está en función de instituciones enculturadoras como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación.

Desde esta perspectiva, se apuntará que la familia como primer transmisor de patrones culturales, es el principal agente de socialización, ya que cumple la tarea de adaptar a los hijos al grupo social dentro del cual han nacido y deben desarrollarse, esto se liga con la educación y, evidentemente con la escuela, misma que proporciona una formación intelectual y profesional que rebasa las posibilidades de la familia.

Por su parte, los medios de comunicación contribuyen en ese proceso de enculturización a través de la elaboración y difusión de mensajes que representan aspectos de la vida pública y privada. Se diría que, de los mensajes emitidos, el adolescente retoma modelos de conducta para conducirse en el ámbito personal, familiar y social, debido a que están en la constante búsqueda de su identidad, además de que carecen de elementos para hacer una lectura crítica de los mensajes. La contrariedad de la etapa que viven, facilita la adquisición de patrones a seguir en los cuales se identifican y retoman para resolver lo que no pueden enfrentar, de ahí la importancia del trinomio adolescencia, medios y educación visual.

En la actualidad, no se puede negar que las nuevas generaciones cada vez son más cercanas a medios audiovisuales que escritos, lo que conlleva a incrementar el tiempo que pasan frente a ellos, especialmente la televisión o en la web. El impacto de los medios de comunicación visual en el público adolescente es un asunto que es importante tratar, ya que a diario se está frente al bombardeo, principalmente, de imágenes.

Características generales de la población estudiantil²⁹

Los estudiantes que cursan el bachillerato en el CCH poseen características que en cierta medida inciden en su desempeño escolar, entre ellas se encuentra la condición socioeconómica y sus antecedentes académicos.

La población escolar del plantel Naucalpan se compone de jóvenes de clase media, media baja y baja provenientes del D. F. y del Área Metropolitana. La mayoría proceden de municipios como Naucalpan, Tlalnepantla, Atizapán, Cuautitlán Izcalli, Coacalco, Tultitlán, Tultepec, Ecatepec, Nicolás Romero y Zumpango, aunque recientemente se han detectado alumnos que a diario se trasladan de Pachuca y Toluca, por mencionar algunos.

En general, cada generación va en aumento el porcentaje de mujeres que ingresa en comparación con el género masculino. Las edades oscilan entre los 14 y 16 años. Es decir, la población estudiantil se compone mayormente de adolescentes, aunque también existe registro de alumnos que ingresan al tener 17 años o más.

En el rubro de educación antecedente, se encontró que la mayoría proviene de escuelas públicas incorporadas a la SEP ubicadas en el Distrito Federal y Municipios del Estado de México.

En cuanto a los hábitos de estudio, hay un dato que llama la atención, se identificó un alto porcentaje de estudiantes que acostumbra estudiar solo y el resto manifestó haberlo hecho en equipo (5%); dato del que se desprende la siguiente interpretación: el trabajo colaborativo no se ha fomentado lo suficiente en las aulas de educación básica y puede ser una posible explicación sobre la renuencia de los alumnos para trabajar en equipo, fundamental en las aulas del bachillerato.

El Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) aplicado en el colegio desde la generación 1991, se emplea con el fin de conocer el nivel de conocimientos de los alumnos de nuevo ingreso y poseer datos sobre las actitudes y habilidades con las que cuentan los estudiantes en las 4 áreas: Matemáticas, Lectura de comprensión,

²⁹ Los datos aquí descritos fueron retomados del documento *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*, Coordinación Lucía Laura Muñoz Corona y Juventino Ávila Ramos.

Química e Historia y de este modo construir el perfil de ingreso de los estudiantes. Las evaluaciones diagnósticas muestran serias deficiencias académicas en matemáticas y en el manejo de la lengua materna, lo que indica que las evaluaciones cuantitativas asentadas en la instrucción secundaria, no reflejan el nivel requerido para cursar la educación media superior, ya que los resultados se encuentran por debajo de los parámetros esperados en el CCH. No obstante, a pesar de los desalentadores datos obtenidos, es necesario mejorar la calidad de los aprendizajes y buscar mayores niveles de egreso.

Por ello, ante las particularidades de la población estudiantil y en concordancia con los principios del bachillerato universitario, los propósitos del PEA y sus programas, específicamente del ÁTLC, la propuesta didáctica que se plantea en el presente trabajo, contribuye al perfil de egreso facultando al alumno en habilidades, actitudes y conocimientos para³⁰:

- Hacer uso comunicativo de la lengua en su manifestación oral y escrita.
- Leer diversos tipos de textos incluyendo los icónico-verbales.
- Distinguir entre textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización y revisión.
- Buscar con eficiencia información, incluyendo las NTIC, como fuente de consulta.
- Incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos-icónico verbales y los textos audiovisuales.
- Comprender e interpretar textos audiovisuales vigentes en la cultura contemporánea y juzgar críticamente los sentidos que proponen los medios de comunicación masiva.
- Desarrollar aprendizajes cooperativos y ser parte de una formación humanística.

³⁰ Los puntos aquí señalados se enumeran en el documento: *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*, pp. 93 y 94.

- Promover una educación en valores donde se destaquen la interacción, la negociación para establecer acuerdos, respeto a las ideas del otro y a la diferencia.
- Respetar las ideas, ajenas, citar las fuentes adecuadamente, no plagiar.

Cabe mencionar, que estas características del perfil de egreso que sugiere el bachillerato de la UNAM y que empatan con los propósitos de la propuesta didáctica, pueden ser incluidas en otros sistemas de nivel medio superior con las modificaciones que las instituciones y/o docentes consideren pertinentes en beneficio de la preparación académica de sus estudiantes.

1.3.2 EL PAPEL DEL DOCENTE

Después de haber descrito las características del alumno promedio en el bachillerato, ahora es turno de conocer el rol del profesor en el contexto de una educación integral.

Actualmente, la docencia en el nivel medio superior demanda que sus profesores estén formados con una visión socio-ético educativa, psicopedagógico-didáctica y disciplinaria en un sentido epistemológico, teórico-metodológico y técnico, tal como lo ha propuesto la Maestría en Docencia para Educación Media Superior (MADEMS) con el fin de elevar la calidad educativa ofrecida por la institución.

Ante dichas exigencias, es necesario reconstruir la figura del profesor sobre todo entendiendo su labor bajo la noción de cultura básica, los principios del colegio y los avances tecnológicos. El principal escenario donde debe darse la transformación es el aula, pues, en primera instancia, esta debe ser concebida por los docentes como un espacio social donde la comunicación humana juega un papel fundamental para la formación personal, social y académica de los estudiantes para favorecer las interacciones profesor-alumno, alumno-alumno con el apoyo de todos los medios disponibles para generar aprendizajes significativos.

Específicamente en las clases con la modalidad de taller, el profesor debe proponer actividades y secuencias didácticas que facilitan la adquisición de conocimientos a partir de los saberes previos y de las necesidades del alumnado, las cuales determinan qué aprendizajes es necesario promover y retomar para ejercitar las habilidades involucradas en los contenidos de cada materia³¹. En el caso del estudio de la lengua es fundamental el desarrollo de habilidades como leer, hablar, escuchar y escribir, a las que se ha aunado las que se involucran la lectura de la imagen.

El reto es ¿cómo lograrlo considerando que los alumnos son seres humanos íntegros en capacidades y aptitudes para aprender? La creatividad para transformar el conocimiento complejo en sencillo con el fin de potenciar lo cognitivo, afectivo y psicomotriz, representa un desafío para las instituciones y la docencia del nuevo siglo, puesto que, se deben adecuar las condiciones del medio, de la escuela y del aula para que las actividades diseñadas en función del aprendizaje, respondan al tipo de formación propuesta y, a su vez, hacer que el conocimiento sea útil y significativo.

Cabe señalar que, para orientar la comprensión y empleo de códigos visuales y audiovisuales, es decir alfabetizar audiovisualmente, es necesario modificar los patrones didácticos, se deben tomar en cuenta el uso de las tecnologías y los medios de comunicación para reorganizar el aprendizaje; en consecuencia se requieren de nuevas funciones por parte de los profesores.

En ese sentido, no es el docente quien se encargue de proporcionar toda la información, esta puede presentarse con mayor eficacia por los medios apropiados, ya sea para trabajarla con grupos numerosos, de forma individual o para ser usada en un pequeño grupo de discusión. El profesor deja de lado el trabajo rutinario y puede hacer de su labor una actividad profesional y creativa, orientando y guiando a los alumnos. Dicho trabajo de orientación y guía supone amplia participación en la planificación, selección y/o producción de materiales audiovisuales para adecuarlos a las necesidades de los grupos o de los individuos a los que van destinados.

³¹ *Ibíd.*, pp. 78, 79.

Por otro lado, el uso de la tecnología para mejorar la comunicación, obliga a cambiar los métodos tradicionales por otros más ágiles para alcanzar las metas educativas. La gran resistencia del personal docente a estos cambios se debe a que, el romper con la rutina perturba una situación habitual. También, erróneamente se cree que los nuevos medios deshumanizan la enseñanza, desplazan a los profesores y que la educación en consecuencia se hará automática sin la calidad humana que le da la comunicación entre profesor y alumno.

En la actualidad, con el aumento de las disciplinas de estudio, del contenido de las mismas, la especialización y el incremento de la demanda profesional, lo que sucede y de lo que generalmente se olvidan los educadores, es que la verdadera humanización y el sello personal sólo pueden conseguirse con el uso adecuado de los recursos tecnológicos. La mera transmisión de información, donde el profesor es el protagonista, nulifica la posibilidad de permitirle realizar el trabajo de orientador y guía en la formación de sus alumnos.

En el siguiente capítulo se expone con mayor profundidad las posibilidades didácticas que ofrece el cine como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje de la lectura de la imagen, así como la metodología que coadyuve a dicha labor.

CAPÍTULO 2. EDUCAR CON EL CINE. RECURSOS DIDÁCTICOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

El cine como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del texto icónico-verbal en la educación media superior, es el tema que se desarrollará en las próximas páginas.

El presente capítulo comprende dos grandes apartados. La primera parte se encarga de anclar el principio de *aprender a aprender* con la imagen, dando una perspectiva general de la relevancia de los medios de comunicación para el logro de aprendizajes, poniendo énfasis en la alfabetización audiovisual y el desarrollo de la competencia comunicativa. Se plantea una educación para la recepción debido a que en la actualidad el alumno se encuentra inmerso en un entorno saturado por la imagen, ya sea por medio de la televisión, la publicidad, el internet y por supuesto, el cine.

Asimismo, se describe un panorama general del cine como expresión artística, industria del entretenimiento y medio de comunicación social. Posteriormente, se abordan las características generales del cortometraje, así como las posibilidades didácticas que ofrece.

No se trata sólo de aludir a los recursos para cumplir con los contenidos disciplinarios establecidos en los programas de estudio, sino que el desarrollo de habilidades intelectuales y el ejercicio de prácticas sociales que fomentan los valores y las actitudes en los jóvenes, adquieren importancia para fortalecer la cultura básica y una educación integral. Por ello, en la segunda parte del capítulo se explica la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC) como mecanismo para exaltar los principios de *aprender a ser y a hacer*.

2.1 APRENDER A APRENDER CON LA IMAGEN

La presencia de los recursos audiovisuales en el contexto educativo cada vez es más evidente. La televisión, el cine, el video y recientemente la recepción digitalizada son sólo algunas de las herramientas que los docentes han encontrado atractivas para solucionar problemas de aprendizaje.

Diversas investigaciones³² han revelado que el uso de películas y videos adecuados dan como resultado un mayor aprovechamiento en menos tiempo y una mayor retención de lo aprendido, incluso se ha demostrado que los jóvenes cuyo aprendizaje se da a partir del lenguaje de las imágenes en movimiento, están mejor capacitados para aplicar lo que aprendieron que aquellos que no han tenido dicha preparación.

De tal suerte que el uso de estos recursos en el salón de clases es propicio para estimular cualquier tipo de aprendizaje de diversas disciplinas, ya que despierta el interés por aprender, motiva el conocimiento, desarrolla la creatividad, aumenta la actividad psíquica y emocional del estudiante en el proceso de aprendizaje y acelera el ritmo de la clase³³. En términos generales, la imagen en movimiento ofrece una serie de ventajas al maestro para desarrollar su proceso didáctico.

Haciendo hincapié en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos audiovisuales, son además una forma de socialización para el alumno, por lo tanto, es ineludible dotarlo de herramientas que le permitan discriminar, comprender e interpretar conscientemente lo que recibe; de modo que al evaluar

³² Un ejemplo de dichas investigaciones es *"Influencia y utilización didáctica de los medios audiovisuales en el aula: análisis de su incidencia en la motivación y en el aprendizaje de los alumnos"*. V. <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Poster.htm>, de Ricardo Fernández Muñoz, profesor de la Universidad de Castilla la Mancha E.U. de Magisterio de Toledo. Otras investigaciones pueden consultarse en:

http://eyg-ferre.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf,

<http://percepcion-audiovisual.blogspot.com/2007/04/textos-audiovisuales-al-aula.html>, de Enrique, Martínez, *El valor del cine para aprender y enseñar*. Comunicar 20, 2003, Revista Científica de Comunicación y Educación. ISSN: 1134-3478, pp. 45-52.

³³ Enrique, Martínez, *El valor del cine para aprender y enseñar*. Comunicar 20, 2003, Revista Científica de Comunicación y Educación. ISSN: 1134-3478, pp. 45-52.

<http://percepcion-audiovisual.blogspot.com/2007/04/textos-audiovisuales-al-aula.html> 12/12/12

aquello que le aportará conocimiento, también será capaz de crear estos textos como otra forma de comunicar ideas, sentimientos, informaciones, etc.

El texto audiovisual es complejo, implica un lenguaje propio lleno de connotaciones que ameritan una enseñanza preparada para lograr que los alumnos se conviertan en espectadores y consumidores activos y reflexivos.

Si bien se ha dicho que el uso de los recursos audiovisuales coadyuvan a los aprendizajes en distintas áreas de conocimiento, también es posible ubicar su utilidad desde un EC de la enseñanza de la lengua, -que es donde se sitúa la presente propuesta-, ya que se estarían aprovechando los recursos del lenguaje cinematográfico para facilitar la habilidad de argumentar a partir de la persuasión, en donde los textos audiovisuales juegan un rol social y masivo.

El aprendizaje no sólo implica el uso de los medios masivos para el trabajo y la comunicación, sino que además se desarrollan habilidades donde es necesaria una competencia para la comunicación audiovisual, analizando y reflexionando sobre los mensajes de esta índole, conociendo sus códigos y siendo capaces de utilizarlos para comunicar.

El cine como recurso para aprender con la imagen

En primera instancia se debe situar al cine como medio de comunicación social en dos sentidos, primero porque desempeña las funciones del resto de los otros medios (televisión, radio, prensa): informar, entretener y educar/formar; segundo, porque se ajusta al sistema básico del proceso comunicativo: emisor (productor/realizador) y receptor (público) conectados a través de un canal o medio (proyección luminosa) mediante el cual circulan ciertos mensajes formalizados (films) por medio de recursos lingüísticos.

Para el asunto que compete, debe considerarse también su función enculturizadora debido a que interviene en la socialización de los individuos. Dicho de otro modo, debe tomarse en cuenta la idiosincrasia tanto del emisor como del receptor, como señala Andrew Tudor, ambos están sometidos a una diversidad de atributos culturales, sociales, orgánicos y personales que otorgarán un espesor

particular al fenómeno cinematográfico a partir del momento en que este adquirió dimensiones industriales y masivas,³⁴ desde esta perspectiva el cine puede asumir el papel de difusor de una ideología, tal como sucedió en la época de Porfirio Díaz en el período de la revolución, en la etapa fascista de Mussolini en Italia o en la Alemania nacional-socialista de Hitler.

Ello implica generar -por medio del contenido de los films- ciertas pautas de conducta para que directa o indirectamente, <<los públicos>> adopten, interioricen, resignifiquen y posteriormente, reproduzcan dichos patrones de comportamiento en su actividad social.

Actualmente la cinematografía, tal vez no produzca grandes cambios en la estructura social, pero sí muestra ciertos lineamientos en cuanto a modelos de comportamiento, ideas, moda, actitudes, roles, usos y costumbres así como puntos de vista en un tiempo y espacio determinado, mismos que el espectador, en mayor o menor medida, integra a su vida cotidiana y sobre todo, a sus relaciones interpersonales gracias a los mecanismos de identificación.

Desde el ángulo del contenido de los mensajes, es necesario *aprender a ver*, o propiamente dicho, a leer los códigos expresados en una película de manera crítica para evitar ser manipulado por las imágenes. En ese sentido se confirma la urgencia por implementar una educación audiovisual, no sólo en niveles medios y superiores, sino desde los básicos, ya que cuando se llega a la etapa de la adolescencia, se es susceptible de buscar respuestas ante el futuro incierto en los productos comunicativos.

El cine, por lo tanto, es una herramienta didáctica que puede utilizarse para instruir al estudiantado en la identificación de los elementos que conforman su lenguaje generando las bases para su análisis y, posteriormente, dotarlo de habilidades que le permitan aprender a leer los códigos de los mensajes y reflexionar críticamente sobre lo audiovisual en un proceso consiente de lo que se consume, ya sean producciones nacionales o internacionales.

Lo anterior, queda inserto en los aprendizajes de los programas institucionales del bachillerato de la UNAM, específicamente en el programa del

³⁴ V. Andrew, Tudor, *Cine y comunicación social*, p. 20.

TLRIID III cuyo hilo conductor es la argumentación bajo el EC, en donde la alfabetización audiovisual juega un papel fundamental para la lectura crítica del texto icónico-verbal.

Se reitera la importancia de no mantenerse al margen en un mundo plagado de mensajes audiovisuales, por el contrario, es necesario fortalecer el aprendizaje de la lectura de la imagen mediante propuestas didácticas basadas en recursos audiovisuales³⁵, en este caso el cine a través del cortometraje.

2.1.1 QUÉ ES LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

A partir de la segunda mitad del siglo XX incrementa el número de estudios científicos sobre la percepción visual cuyo propósito era fundar principios de las teorías de composición gráfica. Se establecieron reglas del lenguaje de las imágenes que inciden directamente en la semántica, la retórica y la comunicación visual que va desde la pintura, escultura y arquitectura hasta la publicidad, la televisión y el cine. Es decir, se establecieron las bases para una alfabetización visual.

El concepto tradicional de alfabetización (lectoescritura; lectura que implica la comprensión de textos y la escritura como la habilidad para comunicar de manera eficiente mediante signos) contempla la *alfabetización visual y audiovisual*.

Para entrar en materia es importante señalar las bases de la gramática visual. Donis A. Dondis afirma que la imagen posee una sintaxis visual comparable a la gramática lingüística con términos tales como línea, color forma, tono, dimensión textura, etc.³⁶, La lectura de imágenes apunta a la identificación de elementos visuales dentro del mensaje en lugar de verbo preposición, enunciado, etc.

La alfabetización visual, en términos de desciframiento e interpretación del lenguaje de la imagen, permite identificar sus signos básicos (elementos y

³⁵ UNAM. Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV.

³⁶ Donis A, Dondis, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*.

características susceptibles de análisis), posibilitando la reflexión sobre su significado.

Antes de continuar, conviene aclarar que los propósitos de la propuesta didáctica planteados en el capítulo 3, no sólo cubren el plano de lo visual, sino que por la naturaleza del medio (cine) es necesario contemplar el audio para una lectura más completa, pero al mismo tiempo, compleja. A continuación se ofrecen concepciones sobre la alfabetización *audiovisual*.

Si bien el término adquiere relevancia a principios del siglo XXI, ya se discutía el término desde 1989 por El Congreso Internacional de la Association for Media Literacy de Canadá quien definía la alfabetización audiovisual como la capacidad de descodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas.³⁷ La alfabetización apunta entonces a la crítica de los mensajes visuales con los que cotidianamente hay interacción.

Por otro lado, Morán afirma que es:

“problematizar lo que no es visto como problema y desideologizar lo que sólo es visto como ideología sin que se pierdan las dimensiones de entretenimiento y de modernidad que son fundamentales [...] implica entender las nuevas codificaciones, las sutilezas de la imagen, de la música, de la articulación entre lo verbal, lo visual y lo escrito.”³⁸

En estricto sentido es una definición más elaborada debido a que incluye los elementos sonoros propios de medios audiovisuales, sin embargo queda pendiente el sentido pedagógico, mismo que para Ma. Eugenia Regalado:

“consiste en un proceso de enseñanza-aprendizaje para la lectura de imágenes, es decir, para su decodificación reflexiva a partir del estudio de los elementos que constituyen el lenguaje visual. Implica comprensión, es el medio de ver y compartir significados a cierto nivel de universalidad previsible”³⁹.

³⁷ Ma. Amor, Pérez Rodríguez, *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*, p. 83.

³⁸ Moran, M., ¿Por qué educar para la comunicación? En Aparici, R. (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales*, p. 47.

³⁹ María Eugenia, Regalado Baeza, *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual*, p.20.

Asimismo, involucra un proceso de aprendizaje que permite observar con profundidad lo que se ve invitando a la reflexión para convertir al espectador en observador activo. Presenta una alternativa pedagógica para enfrentar el mundo mediático presente en la convivencia diaria.

La incorporación de proyectos curriculares para la alfabetización visual y/o audiovisual en la escuela daría paso a la construcción colegiada de propuestas pedagógicas que atiendan la adquisición de habilidades tanto para la lectura como la producción de imágenes.

Los textos escritos, leyendas, citas, aparecen cada vez más en la pantalla, principalmente en las traducciones de la literatura a películas. La cinematografía seduce, informa, entretiene, proyecta (imaginariamente) a otras realidades, a otros tiempos y otros espacios.

Mientras que el texto escrito lleva a leer de manera lineal, las imágenes incitan a poner mayor atención, a detenerse a observar y recorrer con la mirada la composición de las mismas, por ello es fundamental instruir al espectador, principalmente niños y jóvenes para percibir las imágenes como un conjunto y no como elementos seccionados que por sí mismos perderían significado.

El adolescente lee lo que puede visualizar, necesita ver para comprender, pues toda su habla es más sensitivo-visual que racional y abstracta; el lenguaje audiovisual desarrolla múltiples aptitudes perceptivas: demanda constantemente la imaginación y resiste la afectividad con un papel de mediación primordial ante el mundo, en cuanto que el lenguaje escrito desarrolla más el rigor, la organización, la abstracción y el análisis lógico.

La propuesta de utilizar el cortometraje para aprender a leer textos icónico-verbales, introducir un nuevo asunto, despertar la curiosidad, la motivación hacia nuevos temas; fomentaría el deseo en los alumnos de investigar, profundizar, cuestionar y reflexionar sobre lo que ofrecen los medios audiovisuales.

Asimismo, el cortometraje en el aula como medio para el desarrollo de habilidades, puede mostrar determinado tema, de forma directa o indirecta. De forma directa, cuando informa sobre un tema específico orientando su

interpretación. De manera indirecta, en tanto muestra un tema, permitiendo abordajes múltiples e incluso interdisciplinarios.

En términos generales, la importancia de insertar al cine en salón de clases responde a las necesidades específicas de la alfabetización audiovisual, pero además es necesario subrayar el valor cultural puesto que se está educando con arte. Para finalizar este apartado se muestra el siguiente cuadro:

Tendencias pedagógicas en la alfabetización visual/audiovisual

Educación para la recepción	Educación visual
<p>Educación para los medios; ofrece a los receptores-consumidores de productos visuales orientación y reflexión de tales productos a través de un proceso de decodificación-interpretación de las imágenes a la vez que proporciona elementos básicos para la producción de mensajes alternativos.</p> <p>Se preocupa por el impacto que los mensajes de los medios tienen sobre las visiones del mundo, el pensamiento, la historia y la cultura de diferentes pueblos.</p> <p>No se concentra en las imágenes, sino en todo tipo de mensajes transmitidos por los medios masivos de comunicación.</p>	<p>Consiste en un proceso <i>especializado en la cultura visual</i> que se orienta tanto hacia la interpretación y valoración, como a la creación de <i>productos visuales</i>.</p> <p>Predomina en la enseñanza de asignaturas o especialidades relacionadas con el arte y el diseño.</p> <p>La educación visual puede ubicarse como una propuesta pedagógica más general, que incorpore elementos por ambos enfoques y ambas tendencias de la comunicación visual para la lectura y producción de imágenes.</p>

Fuente: Elaborado por la autora, basado en Charles Creel, Mercedes y Guillermo Orozco (comps.), *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, 1990 y D. A., Dondis, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, 2002.

Cualquier tendencia, implica discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales y artificiales. Gombrich definió a nuestro tiempo como una época visual⁴⁰, con ello algunos estudiosos de la comunicación opinan que estamos inmersos en una época en la que la imagen se impondrá a la palabra escrita.

Al parecer ese escenario es una realidad casi inminente, en consecuencia, resulta imperante establecer nuevos esquemas pedagógicos para abordar de manera apropiada ambos lenguajes.

2.1.2 ENSEÑAR Y APRENDER CON EL CINE. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Hasta la fecha (2015) los programas de TLRIID I a IV del CCH se rigen por el EC, cuyo objetivo fundamental no es aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua.

Como ya se había adelantado en el Capítulo 1, dicho enfoque busca que los alumnos desarrollen una serie de competencias, dentro de las cuales sobresalen dos para los intereses de esta propuesta: la competencia comunicativa y la competencia semiológica.

De acuerdo con Carlos Lomas, la competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también que decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, es todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado⁴¹.

Bajo esa lógica, las clases serían entonces más activas y participativas, ya que los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación en un contexto cotidiano. Por supuesto deben tomarse en cuenta las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones de la comunidad estudiantil.

⁴⁰ E.H, Gombrich, *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*.

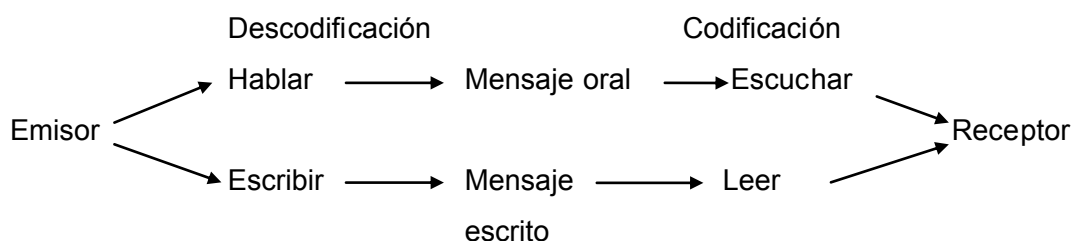
⁴¹ Carlos, Lomas, *op.cit.*, p.33.

Los diferentes métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación –competencia comunicativa-, se denominan enfoques comunicativos.

Existen algunos rasgos que se deben considerar para la forma del trabajo en clase:

- Los ejercicios recrean situaciones verosímiles de comunicación, de modo que las diversas etapas del proceso comunicativo se practiquen en clase durante la realización de la actividad. Son libres de expresar lo que quieren comunicar, ya que comparten el mismo código.
- Utilizar textos completos –de preferencia breves-⁴².
- La lengua que aprenden los alumnos es real y contextualizada, la que se usa en la calle (lengua estándar). Los textos que se utilizan son auténticos, no son creados especialmente con el propósito de educar.
- Generalmente, trabajan en parejas o en grupos, lo cual permite organizar situaciones de comunicación en el aula.⁴³
- Las actividades permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas:

PROCESAMIENTO DE MENSAJES



Fuente: Cassany, Daniel. *et al*, *Enseñar lengua*, p. 87.

El esquema anterior ilustra el procesamiento de mensajes basados en la lengua escrita y oral, pero aun queda el vacío con respecto a las habilidades comunicativas básicas para el proceso de la lectura visual.

⁴² Situación que justifica el uso de cortometrajes como textos icónico-verbales breves.

⁴³ Característica que se refuerza con el AC.

Con respecto a la imagen, es necesario considerar la competencia que tiene que ver con el conocimiento de lenguajes basados en la imagen digital, realidad virtual, simbologías icónicas, desarrollo de sistemas gráficos, además de otros medios de representación. Lomas la denomina *competencia semiológica*, es aquella que permite el adecuado uso de la interpretación de los mensajes procedentes de los medios de comunicación. Dicha competencia exige: el conocimiento del modo en que cada discurso utiliza los materiales lingüísticos e iconográficos, una identificación de la intención comunicativa de quien constituye el mensaje y una actitud crítica ante el uso y manipulaciones de los lenguajes verbales y no verbales de estos medios⁴⁴.

Para el EC la unidad de trabajo es el texto, por lo tanto, para desarrollar la competencia semiológica se necesitan imágenes que constituyan el mensaje, el cual está conformado por un código visual que se apoya en el empleo de las palabras, lo que constituye el llamado texto icónico-verbal.

Por lo anterior, se puede deducir que las habilidades que hacen posible tanto la elaboración (codificación) de mensajes, como su interpretación (decodificación) se complementan con el esquema anterior dando como resultado el siguiente cuadro:

Habilidades comunicativas básicas

Codificadoras Permiten la formulación y producción de mensajes.	Decodificadoras Permiten la interpretación y comprensión de mensajes.	El pensamiento es una habilidad comunicativa, esencial para la codificación y decodificación de mensajes.
Hablar Escribir Producir mensajes visuales	Escuchar Leer Leer imágenes	Pensar-reflexionar Pensar-reflexionar Pensar-reflexionar

Fuente: María Eugenia, Regalado Baeza, *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual. Curso básico*, p. 37.

⁴⁴ Josefina, Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y literatura para educar en el siglo XXI*, pp.382-383.

Finalmente, la competencia semiológica incluye conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen el análisis de los usos y formas ícono-verbales de los medios de comunicación, es decir, una interpretación crítica de los mensajes audiovisuales mostrados en los cortometrajes.

2.1.3 EL CORTOMETRAJE: UN FORMATO CINEMATOGRAFICO

La historia del cortometraje en México se caracteriza por su marginalidad, rezago y olvido a pesar de su importancia real como medio de expresión artística y de comunicación. Por ello, su producción no necesariamente debería limitarse a las escuelas de cine, sino que debería ser difundido como parte de la cultura y como instrumento audiovisual de enseñanza-aprendizaje. En las siguientes líneas se explicará de manera breve el origen del aludido formato cinematográfico para entender su valor histórico, cultural y didáctico.

El nacimiento del cine está íntimamente ligado al del cortometraje, basta recordar que las primeras realizaciones tienen una duración que van desde cero a los siete minutos. Posteriormente, al evolucionar el cinematógrafo los cortos promedio fueron estandarizados a una duración de 15 minutos, aunque las exigencias del público obligaron a que los productores extendieran la longitud de las cintas.

De 1895 a 1912 es el periodo mudo por excelencia donde dominó el formato corto y en el que se elaboraron las bases para el lenguaje cinematográfico⁴⁵. Es hasta 1913 cuando nace formalmente el cortometraje, aunque la primera cinta considerada como tal es *El regador regado*, antecedente directo del citado formato -primer gag de la historia del cine (1895) de Luis Lumière- debido a que tiene un argumento, es decir, consta de inicio, desarrollo y final.

El término cortometraje se emplea a partir de 1913 cuando el largometraje se establece como norma comercial en Estados Unidos y se puede diferenciar a

⁴⁵ El lenguaje del cine parte fundamentalmente de cuatro elementos básicos: la selección de partes de realidad, los movimientos, el montaje y el sonido.

las películas por su duración clasificándolas de la siguiente manera: desde cero a 30 minutos es corto, de 31 a 59 minutos es medimetro y de 60 minutos en adelante es considerado un largometraje.

A finales de los años cincuenta los cortos como películas comerciales casi habían desaparecido de las salas cinematográficas y solamente eran exhibidas como atracción extra. Continuaban produciéndose aunque de manera independiente y esporádica, por ello sólo se encontraban en el cine documental, científico, educativo, de animación, publicitario y en algunos noticiarios.

En los sesenta con la proliferación de teorías movimientos y corrientes estéticas –pertenecientes al cine moderno-, de las escuelas de cine aunado al *boom* de la televisión, el corto encontró alternativas para su exhibición.

A partir de los noventa, se producen cortos con historias muy bien terminadas en todos los géneros y con un completo dominio del lenguaje cinematográfico, mezcla de creatividad y calidad.

En el espacio de lo audiovisual, específicamente las diferencias genéricas y de clasificación, están viviendo ese proceso de composición; en otras palabras, las herramientas de que se valen los realizadores no son necesariamente determinantes en la construcción de los discursos, de tal manera que los géneros discursivos no pueden mantenerse dentro de parámetros rígidos. Hoy en día se hacen docudramas, ficciones experimentales, animaciones sin dibujo, entre otra larga lista de combinaciones posibles entre cine y video.⁴⁶ Un ejemplo de ello es *El héroe* (1993) de Carlos Carrera (material utilizado para la estrategia didáctica que se detallará en el siguiente capítulo).

Resumiendo, el cortometraje mexicano nació a la par del cine y ha estado presente a lo largo de su historia como documento histórico, documentales y noticiarios. A mediados del siglo XX perdió su fuerza y su estancia disminuyó, aunque su presencia fue marginada, ha sido un formato que se permite libertades tanto de forma como de contenido. A partir de los años 60 este género experimentó nuevas maneras, técnicas, temáticas y estéticas de hacer cine,

⁴⁶ Instituto Mexicano de Cinematografía, *2ª Jornada de Cortometraje Mexicano*, p. 3.

finalmente en la década de los noventa, el corto demostró su calidad en todos sus ámbitos y lo contrastó con la presencia y el reconocimiento mundial.

En la actualidad, el corto ha dejado de ser un ejercicio escolar para convertirse en una alternativa de producción fílmica y continuar haciendo cine con una amplia gama de posibilidades narrativas, tecnológicas y didácticas.

Definición, características y temas

Las acepciones con respecto al cortometraje no presentan variaciones significativas. Así por ejemplo, el *Diccionario de Términos Cinematográficos usados en México* define el cortometraje como “una película cinematográfica, generalmente documental, cuya proyección en pantalla dura menos de una hora”⁴⁷. *La enciclopedia ilustrada de cine* precisa que es un filme cuya longitud es inferior a 100 metros, aunque puede considerarse como tal toda película que tenga una duración menor de 60 minutos⁴⁸. Jean Mitry lo concreta a una película de carácter documental cuya duración no excede a los 30 minutos con longitud de 300 a 600 metros.

La brevedad de la película es la principal característica del cortometraje, de ahí su nombre: *corto*, que significa conciso y *metraje* que indica la longitud de la cinta magnética con la que se trabaja.

“El cortometraje es considerado hoy (...) un territorio libre con propiedades y significaciones específicas en donde un realizador puede expresarse libremente (...) es un formato que no está comprometido necesariamente a las exigencias comerciales ni estatales, lo cual permite al cineasta exponer sus reflexiones e ideas sin censura.”⁴⁹

Sin duda, es un discurso complejo que posee la ventaja de ser una historia breve que no necesita alargarse dos horas o más para entretener al espectador, sin embargo, tiene la desventaja de ser un producto que sólo se exhibe en cine

⁴⁷, Ana María, Cardero, *Diccionario de términos cinematográficos usados en México*, p. 50.

⁴⁸ *Enciclopedia ilustrada de cine*, p. 150.

⁴⁹ Elías, Levín Rojo, “El discurso, básico para ganar el concurso de la II Jornada De Cortometraje Mexicano” en Uno más Uno, sección Cultura, p. 22.

clubes, festivales y pocas veces en salas comerciales; no es rentable y son cintas que no tienen una retribución económica inmediata.

Al no tener un financiamiento como los largometrajes, los productores y directores se esfuerzan por mostrar historias innovadoras con un mínimo personal técnico y en ocasiones tecnológico, pero sin descuidar la calidad.

Mundialmente se utilizan diversas estrategias para difundir este formato: programas de televisión - por ejemplo *Pantalla de cristal* por Canal 22-, corridas especiales de cortometrajes, festivales y muestras nacionales e internacionales.

Dicho lo anterior, el corto no es un género, es un formato cinematográfico con el que se trabaja en la industria filmica, por lo tanto, se pueden encontrar géneros como ficción, animación, drama, comedia, documental, western, thriller, horror, épico, melodrama, tragedia, etc., en el formato en cuestión.

Del mismo modo, las temáticas y las técnicas han evolucionado, pues mientras que en sus inicios las corridas de toros, las peleas de gallos, los ejercicios de exhibición de los militares, las reproducciones de hechos históricos y la representación de obras consagradas de la literatura, de cuentos infantiles y piezas dramáticas, las carreras de automóviles, los incendios espectaculares, los viajes de trenes y sus descarrilamientos, los temblores e inundaciones, las giras presidenciales, las verbenas populares, los paseos dominicales y hechos de la calle⁵⁰, eran motivo de filmación, sin necesidad de fingir o actuar ante la cámara; actualmente en los cortometrajes se abordan temas de carácter cultural, religioso, turístico, ecológico, político, económico y de problemática social con técnicas de grabación y actuación sofisticadas en la mayoría de los casos.

Debido al avance de los medios audiovisuales, el video es una herramienta que actualmente se utiliza para la grabación de películas cortas e incluso hay combinaciones entre celuloide y cinta magnética gracias a computadoras especializadas. A continuación se verán las cualidades didácticas del cortometraje.

⁵⁰ Juan Felipe, Leal y Fernández, *El arcón de las vistas*. p. 16.

2.1.4 EL CORTOMETRAJE Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

La mayoría de los medios de comunicación, se encarga de elaborar productos con fines de entretenimiento o incluso con alguna intención evasiva, por el contrario, son muy pocos los medios que dedican sus espacios y/o tiempo aire al ámbito educativo. Aunque existen estudios sobre el carácter didáctico de los medios, los que refieren al cine son escasos, no obstante, existen suficientes evidencias para poder afirmar que los filmes constituyen un recurso adecuado para la educación en todos los niveles.

En primera instancia se parte de la idea de ver el cine como una obra artística y entender que motiva, incita, sensibiliza hacia aquellos valores artísticos. El guión literario, dirección, mensaje, expresión dramática de los actores, el entorno cultural en el que se desarrolla, fotografía, música, etc., son algunos de los aspectos que contribuyen a convertir un filme en herramienta didáctica. De una buena película se puede aprender tanto a nivel personal como profesional.⁵¹

En general, la cinematografía ha sido objeto de análisis de corte comercial, artístico, psicológico, sociológico y pedagógico por ser un medio que contribuye a transmitir valores culturales, sociales y educativos con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores. En tal caso cualquier cortometraje puede dar pie a diversas lecturas por temáticas, discurso cinematográfico, estructura narrativa, época o lugar de acción; será el profesor quien oriente la lectura y clarifique aquello que resulta difícil de comprender.

Es posible aprender del cine, en tanto que:

“una película es un libro de imágenes en movimiento, un documento historiado, un relato en el que los conceptos se convierten en personajes y el argumento en acción. De ella podemos aprender del mismo modo del que aprendemos de los libros.”⁵²

⁵¹ Para ahondar sobre el tema de las posibilidades del cine, se recomienda consultar Román Gubern, *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona 1987.

⁵² Saturnino, De la Torre, *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*.

No obstante, es necesario entender que mucho del cine comercial contribuye a fomentar, transmitir, afianzar o cambiar valores y antivalores sociales. Las películas de este corte llevan una fuerte carga de influencia social por la distribución y la cantidad de mensajes que representan. Los alumnos al estar en contacto visual con la violencia, la injusticia, la apología del sexo, la intolerancia, que recientemente, se han convertido en los grandes atractivos del cine actual, se enfrentan a un bombardeo de mensajes implícitos o explícitos que ayudan a generar conductas sociales o antisociales y que cada uno trata de interpretar en función de lo que conoce o lo que quiere encontrar.

Saturnino de la Torre afirma que “en tanto no somos conscientes de los mensajes actúan como currículos ocultos”⁵³, como mensajes no controlados. Por ello, el profesor debe mediar entre la película y el alumno, asimismo, es importante organizar, planificar y/o dosificar los aprendizajes para la lectura de la imagen con el uso del cortometraje como un estímulo que ofrece información determinada, de lo contrario, se contribuiría al analfabetismo audiovisual funcional.

El cortometraje, al no ser cien por ciento comercial, poseer valores artísticos, técnicos y culturales, ser relatos concisos, con capacidad para sorprender e impactar con tan sólo unas imágenes, el poder de síntesis, atrapar al espectador, crear expectación, gozar de libertad de expresión, tener la cualidad de desencadenar los sentimientos del público y mostrar mensajes humanos, ofrece un sinnúmero de posibilidades didácticas, que finalmente, formará a los alumnos.

El film seleccionado puede ser más o menos apropiado para los fines que se persigan, todo dependerá de la elección y de la capacidad para percibir sus mensajes, roles, relatos, situaciones, cambios, etc. Es un colaborador del profesor en varios sentidos: ayuda a aproximar al alumno a lo cotidiano, a los lenguajes de aprendizaje y de comunicación en la sociedad, e introduce también nuevos aspectos en el proceso educativo.

Es necesario establecer nuevos puentes entre el cine y otras dinámicas en el salón de clases. A continuación se citan de manera específica algunas ventajas de la utilización del cine como medio para el aprendizaje:

⁵³ *Ibíd.*

- El cine, sobre todo hablando del cortometraje, parte de lo concreto, de lo visible, de lo próximo a los sentidos. El séptimo arte tiene la capacidad de provocar sentimientos, emociones en donde experimentamos sensorialmente al otro, al mundo y nosotros mismos.
- Explora posibilidades para visualizar situaciones, personas, escenarios, colores, relaciones espaciales (próximo-distante, alto-bajo, derecha-izquierda, grande-pequeño, equilibrio-desequilibrio) con ritmos visuales (imágenes estáticas y dinámicas).
- La mayor parte de las veces apoya al habla, a la narración; aproxima a lo cotidiano, a la forma como se comunican habitualmente las personas, los diálogos expresan el habla coloquial, en tanto que el narrador, cuando existe de manera explícita, «hilvana» las escenas, las otras formas del hablar culto, orientando la significación de conjunto. La narración hablada ancla todo el proceso de significación.
- El cine combina la intuición con la lógica, la emoción con la razón, es decir, a partir de lo sensorial, de lo emocional, de lo intuitivo, se orienta para acceder posteriormente a lo racional mediante la reflexión de aquello que se vio en pantalla.

Propuestas para uso del cortometraje

No existe un orden riguroso del uso del cortometraje en el aula, pero sí presupone total libertad de adaptación de estas propuestas a la realidad de cada profesor y de sus alumnos. En seguida se presentan algunas alternativas.

Como sensibilización: Es el uso más importante y recurrente en la escuela. Un buen cortometraje puede funcionar para introducir un nuevo asunto, despertar la curiosidad, la motivación hacia nuevos temas de manera interesante. Eso facilitaría el deseo de los alumnos de investigar para profundizar en la trama del corto y de la disciplina en cuestión.

Como ilustración: Ayuda a mostrar lo que se dice en clase, a crear escenarios desconocidos para los alumnos. Puede ejemplificar algún hecho histórico o biográfico, que si bien es ficción, ayuda a situar a los alumnos en el tiempo y el espacio.

Como integración o soporte de otros medios: Se refiere a buscar elementos en común para su empleo en clase; por ejemplo, el cortometraje como soporte de la televisión, del largometraje o el video. Grabar programas televisivos, bajar videos de la red, alquilar o comprar películas de larga duración y documentales para ampliar el conocimiento sobre el cine. Iniciar a los alumnos en el lenguaje audiovisual.

Como texto icónico-verbal: se entiende por texto icónico-verbal, aquel que está compuesto por dos tipos de signos; icónico-visual se refiere al conjunto de imágenes donde salen a cuadro objetos dispuestos según reglas específicas, y verbales-lingüísticos: enunciados que se dicen o están escritos en spots publicitarios, carteles, títulos y diálogos en caricaturas políticas, la voz del narrador, subtítulos, créditos en una película, etc. Ambos se relacionan y complementan su significado. En tal caso, el cine es considerado un texto de esta categoría, ya que se integran elementos visuales y sonoros. Al usar la imagen y la palabra y, a su vez, las relaciones entre ambas; comunican determinadas propuestas de sentido que el espectador-lector busca interpretar. En resumen, un film de la duración que sea es un texto, que si bien no se lee de manera convencional de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, busca centrar la mirada como una totalidad, en otros términos, no se trata del hecho de ver, sino de observar. Esta propuesta impacta directamente en la alfabetización audiovisual, motivo del desarrollo de este trabajo de intervención.

Como producción: Cuando los alumnos dominan algunos conocimientos sobre el cine o el lenguaje audiovisual en general, suelen elaborar sus propios cortometrajes como una herramienta útil de expresión. Sirve para documentar

eventos, estudios sobre el medio, experiencias, entrevistas, testimonios, etc. Dentro de esta propuesta se pueden destacar dos alternativas:

- Como intervención: El profesor necesita perder el miedo, incluso si se permite la expresión, perder el respeto al séptimo arte; tal como interfiere en un texto escrito modificándolo, agregando nuevos datos, nuevas interpretaciones y referentes más próximos al alumno, puede interferir, modificar un material audiovisual, agregando una nueva pista sonora, editando secuencias o introduciendo otras escenas con nuevos significados. Actualmente, los programas de edición cada vez son más accesibles para la manipulación de cualquier material de esta naturaleza.
- Para ejemplificar la elaboración de un trabajo escolar: como nueva forma de comunicación. La producción de un cortometraje tiene una dimensión moderna en tanto medio contemporáneo que integra lenguajes, es lúdica, porque a través de la cámara, permite jugar con la realidad. Filmar es una de las experiencias más envolventes, se puede impulsar a los alumnos a producir dentro de una materia o en un trabajo interdisciplinar, también elaborar documentales hechos por ellos mismos y presentarlos en la escuela como trabajos finales.

Como espejo: El corto como espejo es de gran utilidad para que el profesorado se vea a sí mismo, examine su comunicación con los alumnos, sus cualidades y sus defectos. Para análisis del grupo y de los roles de cada uno, para acompañar su comportamiento desde el punto de vista participativo, es decir, incentivar a los más retraídos y pedir a los extrovertidos que le den más espacio a sus compañeros. Es un aliciente para contribuir al *aprender a ser*, a socializar, a convivir.

Como instrumento del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): el cortometraje puede ser utilizado con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como el diseño y uso de *escenarios* con los que se genera la

motivación en el estudiante. Los *escenarios* son recursos didácticos conectados con una realidad que conocen los alumnos, producen conflictos cognitivos y sirven como vehículos para transportar problemas desestructurados, pero definidos que posteriormente, los motivan a investigar y aprender (aprendizaje significativo). La elección del *escenario* debe estar en función del interés que debe despertar en el receptor para que éste se enganche en la resolución del problema. Cualquier cortometraje o fragmento del mismo puede cumplir la función de *escenario* según las necesidades de cada profesor y disciplina.

2. 2 APRENDER A HACER Y A SER. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

*“Las cosas que debemos aprender para poder hacerlas,
las aprendemos haciéndolas.”*
Aristóteles

Dos de los principios pedagógicos del CCH son los que se mencionan en el título de este apartado. En diversas ocasiones se ha hecho referencia a esos pilares: *Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser*, como eje rector del plan de estudios del bachillerato de la UNAM. Sin embargo, poco se ha escrito sobre la manera –pedagógicamente hablando- de hacerlos efectivos en las aulas, se alude al *qué* y sutilmente el *para qué*, pero queda de lado el *cómo*.

En el discurso oficial, no se hace explícita una metodología fundamentada aplicable, no sólo que cumpla con las expectativas institucionales, sino también que responda a las necesidades tangibles e inmediatas en los salones de clases.

El contexto socioeconómico y cultural de los jóvenes que conforman la comunidad universitaria en el nivel medio superior, los grupos numerosos y las condiciones de infraestructura de cada plantel, son factores determinantes que intervienen en el rendimiento académico.

Por ello, ante la carencia de una sistematización para lograr aprendizajes mediante el desarrollo de habilidades y el fomento de valores, el presente trabajo sugiere como base metodológica para la propuesta didáctica los principios del trabajo grupal en un ambiente colaborativo, es decir el AC.

2.2.1 METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Hasta aquí se ha hablado sobre la pertinencia de la aplicación de una metodología didáctica en el ámbito educativo a nivel medio superior, pero ¿qué se entiende por metodología didáctica? Es el conjunto de procedimientos pedagógicos que implica métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, cuyo objeto es llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza, y en consecuencia, los de la educación con un nuevo esfuerzo y un máximo de rendimiento⁵⁴.

Desde esa concepción, la metodología, más que centrarse únicamente en la enseñanza y proporcionar sistemáticamente métodos, se encarga de proporcionar al profesor criterios, recursos, técnicas y prácticas sociales que le permiten justificar y construir el método que pedagógicamente responde a las expectativas de cada situación didáctica que se plantea.

En ese sentido, se recurre a una *metodología moderna activa y constructivista*, *ad oc* a los objetivos del plan de estudios del CCH, en donde el alumno es el centro del aprendizaje, siendo el profesor un facilitador, un guía para descubrir los nuevos aprendizajes, relacionándolos con sus conocimientos previos.

La colaboración entre compañeros refleja la idea de la actividad colectiva. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. Cabe señalar que, quienes forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, profesores, contenidos, propósitos; invariablemente no son los mismos, por lo tanto, resulta indispensable atender a las necesidades para lograr los objetivos académicos. Una alternativa para llevar a cabo procedimientos de esta naturaleza es el AC.

⁵⁴ Giuseppe, Nérici Imídeo. *Hacia una didáctica general dinámica*, p. 56.

2.2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO

El estudio de los procesos que involucran el trabajo grupal ha permitido la construcción y consolidación de una metodología que constituye una de las herramientas factibles e innovadoras en el escenario de la educación: el Aprendizaje Cooperativo (AC).

Los antecedentes del uso práctico del AC en la educación datan de miles de años atrás; Sócrates enseñaba a los alumnos en pequeños grupos su famoso *arte del discurso* involucrándolos en diálogos, Séneca apelaba a este método a través de afirmaciones como *qui docet discet* (cuando enseñas aprendes dos veces). Durante la edad media, los gremios de arte enfatizaban que los aprendices debían trabajar juntos en pequeños grupos, los más hábiles trabajando con el maestro y luego enseñando sus habilidades a aquellos menos experimentados.

En las últimas tres décadas del siglo XIX el uso del AC por el Coronel Francis Parker, dominó la educación norteamericana. Ya en el siglo XX John Dewey, pedagogo estadounidense, es considerado como uno de los precursores de este nuevo modelo educativo, promovía la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática.

Para Janice A. Miller y David W. Peterson el AC es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y simultáneamente el de los demás. La cooperación consiste en trabajar dos o más personas coordinadamente para alcanzar objetivos comunes. Representa una variedad de interacciones estructuradas entre dos o más alumnos, mismas que son planificadas por el profesor para conseguir objetivos académicos y socioemocionales.⁵⁵

Johnson y Johnson afirman que:

"el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen

⁵⁵ Charles, Maher, *Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes*, p. 117.

al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación"⁵⁶

y para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo.

Según Spencer Kagan

“el aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje.”⁵⁷

Como se puede apreciar, existen diversas definiciones del enfoque del AC, en resumen, se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante que utiliza pequeños grupos de trabajo (generalmente tres a cinco personas, seleccionadas de forma intencional) que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo.

Esta metodología didáctica supone mucho más que acondicionar el aula de distinta manera a la tradicional y, más que plantear preguntas para ser discutidas en grupo.

"La interacción ofrece una posibilidad de detectar y neutralizar prejuicios, preconceptos, inhibiciones, falencias en las habilidades sociales, etc., pero para ello es necesario que el maestro haga más que simplemente asignar tareas en grupo."⁵⁸

Según Johnson y Johnson, hay cinco elementos esenciales del AC:

- **Interdependencia positiva:** Es la base del AC, existe cuando los estudiantes perciben un vínculo con el grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa. Deben de coordinar los esfuerzos con los compañeros para poder completar una tarea, compartiendo recursos,

⁵⁶ David W., Johnson, Roger T., Johnson, *Los nuevos círculos de aprendizaje, cooperación en el salón de clase y en la escuela*, pp. 1-13, 26-36.

⁵⁷ Spencer, Kagan, *Cooperative Learning*, 1994.

⁵⁸ G. Elizabeth, Cohen, *Reestructuración de la escuela: condiciones para productivos grupos pequeños*. Universidad de Stanford. Revisión de investigación educativa, vol. 64. No. 1. pp. 1-35. En <http://rer.sagepub.com/content/64/1/1.full.pdf+html> fecha de consulta: 14 de agosto de 2013.

proporcionándose apoyo mutuo y celebrando juntos sus éxitos. Sin interdependencia no hay cooperación.

- **Valoración y responsabilidad personal ligada a la del equipo:** Se requiere la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va haciendo tanto el individuo como el equipo. De esta manera se puede conocer quien necesita más apoyo para completar las actividades y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente se requiere evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo de grupo, proporcionar retroalimentación a nivel individual así como grupal, auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros, asegurar que cada integrante sea responsable del resultado final. Uno de los propósitos de los equipos del AC es fortalecer a cada miembro de forma individual, es decir, que los alumnos aprendan juntos para poder desempeñarse mejor como individuos.

- **Interacción cara a cara:** es una condición muy importante, ya que existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades. La interacción permite que los integrantes del equipo obtengan retroalimentación de los aprendizajes y en cierta medida motiven a otros miembros a trabajar colaborativamente.

- **Habilidades sociales:** Los miembros de los equipos cooperativos deben desarrollar también habilidades interpersonales o sociales⁵⁹, para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas. Todos los estudiantes necesitan tener habilidades para comunicarse, para crear y cultivar confianza, demostrar dotes de mando, participar en polémica

⁵⁹ Las habilidades sociales desempeñan un papel importante en las situaciones cooperativas, la enseñanza de estas, es un requisito básico para el aprendizaje académico, pues el aprovechamiento mejora a medida que los estudiantes se vuelven más eficaces en aprender los unos de los otros.

productiva y manejar conflictos⁶⁰. El docente debe enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión con las que enseña las materias escolares. Dado que la cooperación guarda una relación directa con el conflicto es importante que dentro de ese contexto se fomente la práctica de valores universales como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la honestidad. La enseñanza y la práctica de estas habilidades se concreta en niveles de actividad constructiva y de crecimiento personal, por lo tanto, se alude a actitudes y valores que comprenden el tercer principio del CCH, *aprender a ser*.

- **Procesamiento en grupo o Evaluación grupal:** esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del equipo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y cómo mantienen relaciones eficaces de trabajo. Los equipos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones sobre cuáles conductas conservar o modificar.

El empleo del AC requiere una acción disciplinada por parte del docente. Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos equipos de aprendizaje, también representan los lineamientos que deben aplicarse rigurosamente para crear las condiciones que conduzcan a un ambiente de colaboración eficaz.

En ese sentido, un aspecto fundamental en el trabajo colaborativo para la consecución de metas es la conformación de equipos. El AC comprende tres tipos:

1. **Equipos formales:** funcionan durante un período que va de una hora a varias clases o semanas. En estos equipos los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros completen la tarea de aprendizaje asignada. Garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar

⁶⁰ David W., Johnson, Roger T., Johnson, *op. cit.* p. 95

el material de estudio, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

2. Equipos informales: operan durante unos cuantos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa; puede ser una conferencia corta para desarrollar un tema sencillo, una demostración, una película o un video. Cumple el objetivo de promover un clima apropiado para el aprendizaje a fin de crear expectativas sobre el contenido de la clase y asegurarse que los alumnos procesen cognitivamente el material de estudio, pueden funcionar para dar cierre a una sesión.

3. Equipos de base: tienen un funcionamiento de largo plazo de por lo menos un año y son equipos de aprendizaje *heterogéneos*, con miembros permanentes cuyo objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar.

Permite que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas, que los motiven a esforzarse en sus tareas a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas y aprender a tener un buen desarrollo cognitivo y social.⁶¹

Dentro de esta categoría es necesario señalar las características de los equipos homogéneos y heterogéneos respectivamente:

Homogéneos: los miembros de esta clase de equipo poseen una capacidad similar para enseñar determinadas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales, estos miembros pueden ser elegidos por los mismos estudiantes.

Heterogéneos: son equipos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses, permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas y produzcan

⁶¹ *Ibíd.*

un mayor desequilibrio cognitivo necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los alumnos. Tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, lo cual incrementa el razonamiento y retención a largo plazo de los alumnos.

Otra condición que debe considerarse en el AC es el establecimiento de **Roles** dentro del grupo de trabajo, es decir, se indica la función que debe desempeñar cada integrante en el equipo. Se revela qué puede esperar cada miembro del equipo que hagan los demás integrantes y, por tanto, a qué está comprometido cada uno de ellos. El rol asignado debe de ser de manera interconectada y rotativa entre los miembros de cada grupo. Johnson, Johnson y Holubec⁶², proponen los siguientes:

- Compendiador: se encarga de resumir las principales conclusiones o respuestas generadas por el grupo.
- Inspector: se asegurará que todos los miembros puedan decir explícitamente como llegaron a las conclusiones o respuestas.
- Entrenador: corrige los errores de las explicaciones o resúmenes de los otros miembros.
- Narrador: pide a los integrantes del grupo que relacionen los nuevos conceptos y estrategias con el material aprendido previamente.
- Investigador-Mensajero: consigue los materiales que el grupo necesita. Se comunica con los otros grupos y con el profesor.
- Registrador: escribe las decisiones del grupo y edita el reporte del trabajo.
- Animador: refuerza las contribuciones de los miembros.
- Observador: cuida que el grupo esté colaborando de manera adecuada.

⁶² David W., Johnson, Roger T., Johnson y Edythe J., Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, 1999.

Los anteriores son algunos de los roles que los autores sugieren, finalmente el docente puede idear los propios según las necesidades de aprendizaje que tenga con sus alumnos y de cómo quiere que se comporten en el equipo cooperativo. Dependiendo del tamaño del grupo un alumno puede asumir una o más funciones.

Recapitulando, el uso de este método hace posible entender los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, a través de una verdadera interrelación. Asimismo, los estudiantes aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y convivir. En esos términos, Kagan describe la necesidad del AC y concluye:

“Necesitamos incluir en nuestras aulas experiencias de aprendizaje cooperativo, ya que muchas prácticas de socialización tradicionales actualmente están ausentes, y los estudiantes ya no van a la escuela con una identidad humanitaria ni con una orientación social basada en la cooperación. Las estructuras competitivas tradicionales del aula contribuyen con este vacío de socialización. De este modo los estudiantes están siendo mal preparados para enfrentar un mundo que demanda crecientemente de habilidades altamente desarrolladas para ocuparse de una interdependencia social y económica”.⁶³

A su vez, ofrece a los docentes un marco metodológico-práctico que les facilita comprender los procesos de aprendizaje escolar y los dota de diversos métodos empleados para estructurar la interacción entre los alumnos en el aula que les ayudan a planificar, desarrollar y evaluar las acciones grupales. Proporciona técnicas que repercuten positivamente en el desempeño académico, el desarrollo de valores y el aumento de la calidad de los procesos cognitivos y los productos de aprendizaje.

En definitiva, es una *metodología moderna activa y constructivista* en donde el aprendizaje se centra en el alumno, el profesor se convierte en un facilitador para descubrir los nuevos aprendizajes partiendo de sus conocimientos previos,

⁶³ Spencer, Kagan, *op.cit.*, 1994.

en un ambiente de colaboración. Cuando los compañeros trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas.

Las características abordadas teóricamente sobre el AC empatan con el modelo educativo del CCH, el modo de enseñanza, la infraestructura y el número de alumnos por grupo, permite que sea una alternativa práctica para que los alumnos trabajen juntos maximizando su propio aprendizaje y simultáneamente el de los demás, es decir, se alcanzan objetivos comunes tanto académicos como socioemocionales. Se propicia la interacción social y la autonomía, no sólo en su entorno social y académico inmediato, sino en su futuro profesional, es decir, contribuye al *aprender a hacer y al aprender a ser*.

2.2.3 MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

El AC incluye diversos métodos empleados para estructurar las interacciones académicas alumno-alumno dentro del aula. La palabra método proviene del término griego *methodos* que significa **camino** o **vía**, en sentido estricto se refiere al **medio utilizado para llegar a un fin**, es la manera ordenada de hacer cierta cosa en particular⁶⁴ y, para efectos de esta propuesta, de enseñar o aprender algo.

Partiendo de esa noción, se pueden referir los procedimientos aplicables al terreno educativo, por lo tanto, el método es uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: medio, maestro, alumno, ambiente y contenido. Entre ellos se dan relaciones dialécticas que hacen posible que el alumno obtenga aprendizajes significativos. En términos generales, se entiende por método una secuencia de actividades y acciones que se desarrollan para alcanzar un objetivo.

Para los fines de la propuesta aludiremos al método de trabajo colectivo, que se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Funciona a través de un plan de trabajo repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parte de responsabilidad del todo.

⁶⁴ José María, Mendoza Bermejo, *La Ciencia y su Método*, 1999.

De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la cooperación entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado también Método de Enseñanza Socializada⁶⁵. Los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera pueda avanzar. El énfasis de nuestros días en el uso de grupos de compañeros para aprender cualquier disciplina -en este caso lenguaje a través de la lectura de la imagen- atestigua el reconocido impacto del medio social durante el aprendizaje.

Por otro lado, dentro del método ya descrito, se circunscribe el manejo del método mixto de trabajo, nombrado de tal forma debido a que se combina cuando se planea en su desarrollo actividades socializadas e individuales. Es una alternativa recomendable en el contexto áulico de grupos numerosos como es en el caso del CCH, pues da oportunidad para una acción socializadora que responde al principio de *aprender a convivir* propuesto por la UNESCO y, al mismo tiempo, a otra de tipo individualizador que conjuntamente con la anterior, refuerzan el *aprender a ser*, principio fundamental del bachillerato universitario.

Investigaciones realizadas por autores como Elizabeth Cohen, Johnson & Johnson, Rosenshine, por mencionar algunos, han dado cuenta de las ventajas que ofrece la aplicación de los métodos de corte cooperativo; por ejemplo, una vez que los profesores aprenden como implementarlos, logran aplicar sus conocimientos en una amplia gama de las áreas del currículum.

Con el fin de aproximar al lector a la metodología didáctica propuesta, a continuación se resumen brevemente algunos métodos de aprendizaje cooperativo más recurrentes. Cabe aclarar que no es propósito de este apartado ahondar en todas las posibilidades de cada método, simplemente se presentan como alternativas susceptibles a la adaptación. Veamos en qué consiste cada uno.

⁶⁵ *Ibíd.*

Equipos de estudiantes: División de logros (STAD) (Slavin, 1978).

De cuatro a cinco alumnos son asignados a equipos de aprendizaje heterogéneos.⁶⁶ El profesor presenta el material que debe ser revisado y luego proporciona apuntes de estudio a los miembros del equipo, estos lo estudian hasta que logran comprenderlo. Posteriormente los alumnos hacen exámenes individuales, pero se promedian para calcular la calificación global del equipo. Esto permite verificar su progreso cuando se compara con promedios anteriores. Por tanto, a los equipos de calificación elevada y a los alumnos de alto rendimiento se les reconoce su esfuerzo en un boletín de noticias de la clase que se realiza semanalmente.

Torneos de equipos y de juegos (TGT)⁶⁷ (De Vries, Slavin, Fennessey, Edwards y Lombardo, 1980).

Emplea la misma estructura de equipo y el mismo formato de enseñanza que el STAD. El objetivo es comparar el nivel de rendimiento de los equipos de AC⁶⁸. El docente que aplique este método, debe formar equipos heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento de sus miembros, e indicar a los alumnos que su meta es asegurarse que todos los integrantes del equipo aprendan el material asignado, deben estudiar en conjunto.

Una vez que se ha estudiado el material, comienza el torneo. El docente utilizará un juego de preguntas (cada una de ellas escrita en una ficha), una hoja de respuestas y una serie de reglas de procedimiento. Cada alumno integrará un trío junto con dos miembros de otro equipo de aprendizaje que tengan nivel similar

⁶⁶ Tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, lo cual incrementa el razonamiento y retención a largo plazo de los alumnos.

⁶⁷ Para ahondar en este método consultar el *Manual del 5° diplomado en estrategias de aprendizaje colaborativo, Módulo 1*, México, 2007, pp. 31-33.

⁶⁸ Los alumnos trabajan juntos y su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del equipo. En ese sentido el trabajo en conjunto arroja resultados mayores que si se realizara de forma individual. Se le enseñan formas de relación interpersonal y se fomenta la práctica de valores como la responsabilidad, la honestidad, la tolerancia, la solidaridad, entre otros.

de rendimiento según sus antecedentes. Se entregará a cada trío un juego de fichas con preguntas sobre el material aprendido en los equipos cooperativos.

Los alumnos se turnarán para tomar una ficha del juego y responder la pregunta. Si la respuesta es correcta, el alumno conservará la ficha; si es incorrecta, la regresará y la pondrá en el último lugar del conjunto de fichas. Las reglas establecen que los alumnos pueden refutar la respuesta de otro si creen que es incorrecta. Si el que la refuta está en lo cierto, se queda con la ficha. El miembro del trío que obtenga más fichas gana el juego y recibe seis puntos; el que queda en segundo recibe cuatro, y el tercero dos puntos. Los puntos obtenidos por cada integrante del trío se suman a los de los otros miembros de su equipo de base de AC. El equipo que tenga más puntos es el ganador. Es importante que el docente prepare con sumo cuidado los materiales didácticos a fin de evitar conflictos o conductas problemáticas.

***Rompecabezas** (Aronson, 1978 y Slavin, 1980)

Se puede emplear para iniciar el desarrollo de una temática, sirve para revisar gran cantidad de información o, en su caso, para analizar detalladamente un tema determinado en poco tiempo.

Los estudiantes forman equipos heterogéneos de cuatro o cinco miembros. El profesor da a los alumnos información de un tema determinado distribuido en diferentes partes como si fueran piezas de un rompecabezas (la información debe repartirse en su totalidad a todo el equipo en partes más o menos iguales). En esta fase cada alumno obtiene una parte del material didáctico necesario para hacerse experto en la materia y realizar la tarea asignada (puede realizar un resumen, cuadro conceptual, mapa mental, etc., o cualquier organizador gráfico para apoyarse).

En una segunda fase, cada integrante del equipo compartirá con el resto de sus compañeros (del equipo) la parte de la información revisada y se asegurará de que la comprendan adecuadamente. Al mismo tiempo que se convierte en experto, cumple la función de transmitir, enseñar y aprehender la información

compartida. De esta manera se puede analizar la totalidad de la información en un corto tiempo.

Existen algunas variantes:

- a) **Rompecabezas por equipo.** En esta variante, se distribuye la totalidad de la información, previamente seccionada por equipo. En la segunda fase, se enumera a los integrantes de cada equipo de forma en que se reagrupen en nuevos conjuntos para compartir la información. De esta manera se consigue que interactúen con los otros equipos fomentando la interdependencia positiva.

- b) **Rompecabezas individual y por equipo.** Es una variante en la que se combinan las anteriores. Principalmente es útil para analizar una gran cantidad de información. La totalidad de la información se puede seccionar según la cantidad de equipos, y a su vez, cada sección se reparte entre los integrantes de cada equipo. En la primera fase los alumnos revisarán la información. En la segunda fase compartirán con los demás integrantes de equipo su propia información para conjuntarla. En la tercera fase se enumera a los alumnos para formar nuevos equipos para compartir la información de la fase anterior. Durante el desarrollo de cada fase, los alumnos pueden elaborar cualquier tipo de apunte para apoyarse, para que al final de la técnica tengan la información completa.

En general, este método con sus variantes, se puede emplear también como cierre de una unidad temática o como repaso; en este caso, se distribuye la información revisada durante la unidad terminada antes de un examen o evaluación.

***Exposiciones simultáneas**

Las exposiciones simultáneas pueden ser de utilidad para iniciar (como apertura) o finalizar (como cierre) una unidad temática. Constan de varias fases: en la primera, se fragmenta y distribuye la información que se necesita revisar en diferentes equipos (el número de secciones de información y equipos debe coincidir), cada uno de ellos revisará una parte de la información y se prepararán para exponerla al resto del grupo.

Los integrantes del equipo realizarán un cartel de forma individual (se recomienda que sea del tamaño de una cartulina o un pliego de papel manila) donde representará lo más relevante de la información para su exposición. Es necesario recordar a los alumnos que el cartel no debe contener sólo texto, se sugiere que recurran a las imágenes para enriquecer la explicación.

Una vez elaborado el cartel procede la segunda fase, en la cual deberán ahora fraccionarse (como se hace en el rompecabezas) los integrantes de cada equipo para formar nuevos equipos de manera que en los nuevos haya un integrante de cada uno de los equipos anteriores. Por ejemplo, si en los cinco equipos preliminares había cuatro integrantes, se formarían cuatro nuevos equipos con cinco integrantes cada uno.

Lo interesante de este método radica en su movilidad, significa que cada uno de los integrantes del equipo uno (a los que se les distribuyó el primer tema) se colocan frente al mini-auditorio de su nuevo equipo (el que resultó del rompecabezas en la segunda fase) y les expone su tema con apoyo del cartel realizado. Una vez terminada la exposición (el docente determinará el tiempo en función de la amplitud y complejidad de los temas que se revisaron), los integrantes del segundo equipo ahora ocupan el lugar del uno y continúa la explicación del contenido dos.

Los papeles se invierten, los integrantes del primer equipo se sientan en el lugar que se desocupó y el equipo dos realiza entonces su exposición frente al mismo auditorio. Terminada la segunda ronda de exposiciones, se procede con las

que faltan de la misma forma hasta terminar los temas de todos los equipos. Previo a llevar a cabo la actividad se debe configurar el salón de clases.

El profesor puede colocarse al centro de los equipos para monitorear la actividad de manera que no obstruya la fluidez de la misma y tratará de intervenir lo menos posible durante las exposiciones. En caso necesario de aclarar puntos de la temática revisada se recomienda las retome en un cierre de la sesión.

Se sugiere efectuar una evaluación de las actividades realizadas, tanto los aspectos cognitivos, como habilidades, actitudes y valores para los cuales se propone el uso de rúbricas, existen algunas pre-elaboradas, sin embargo, el docente tiene la libertad de construir sus propios instrumentos de evaluación.

Al igual que el *Rompecabezas*, las exposiciones simultáneas tienen algunas variantes: una fase, dos fases, multifases, multifases con información fraccionada, asistidas, de equipo vacío, etc.⁶⁹ No es propósito de este apartado ahondar en ellas, sin embargo, se muestran como propuestas versátiles y variadas de exposiciones que favorecen el trabajo cooperativo, el límite es la imaginación del profesor quien puede modificar e inventar sus propias variantes de acuerdo a sus necesidades de enseñanza-aprendizaje.

Investigación de grupo (Shara y Shara, 1976)

Los alumnos autoseleccionan su grupo cooperativo formado por dos a seis miembros. El equipo escoge un tema de una unidad y posteriormente decide quien estudiará y preparará información sobre subtemas para realizar un informe final. Se motiva a los alumnos para emplear diversos recursos, promover discusiones, buscar información en diferentes fuentes. Finalmente, los equipos presentan sus proyectos a la clase y se completa la evaluación individual y colectiva.

⁶⁹ Para saber más sobre estas variantes consultar: Juan, Gómez Pérez. et. al. *Manual del 5° diplomado en estrategias de aprendizaje colaborativo. Módulo 3. Aprendizaje por proyectos*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Nacional de Educación Química de la Facultad de Química. México, 2007. 50 p.

***Aprendizaje Cooperativo Progresivo (ACP) o Slavin-Construcción Progresiva**

El método de *Slavin* aunado a la Construcción Progresiva es otra de las posibilidades dentro de la metodología del aprendizaje cooperativo. Se concibe como una mezcla entre una clase tradicional y colaborativa, consta de una exposición breve y muy organizada de un tema que contemple los aprendizajes que desea lograr el profesor en un tiempo de no más de 20 minutos, utilizando el pizarrón, presentaciones en ppt, acetatos u otro recurso. El mobiliario debe organizarse de tal forma que los alumnos queden frente a frente con el profesor, sin escribir nota alguna y poder preguntar durante la exposición.

Al término de la exposición, en la primera fase los alumnos individualmente deben reconstruir el tema en forma escrita con aquello que recuerden en un lapso de tiempo especificado.

En la segunda fase, se forman pares de alumnos para compartir información y lograr construir el tema de manera más completa. Se recomienda utilizar tintas de diferente tono para que se pueda apreciar la nueva información en cada libreta y trazar una línea horizontal al finalizar la fase. A criterio del profesor, pueden planearse la tercera o cuarta fase con 3, 4 ó 5 alumnos, que le permite construir el tema completamente.

El *ACP* se refiere a la construcción del tema por el alumno, primero en forma individual y luego a través del intercambio de información con otro estudiante, en seguida con un tercero y por último en equipo de 4 ó 5 integrantes.

Una variante de *Slavin*, completamente colaborativa, consta de varias fases en donde el alumno construye su conocimiento de manera progresiva, significa que trabaja de manera individual algún aspecto de un tema asignado por el profesor y obtiene sus propias conclusiones, posteriormente se forman parejas para comparar la información, discutirla y complementarla, finalmente se forman cuartetos para llegar a un conocimiento más profundo.

Otra versión de este método es *Slavin-Construcción progresiva inversa* es decir, análoga a la anterior, sólo que se inicia con equipos de 4 ó 5 alumnos en la

primera fase, y se termina en la última en forma individual. Para cada una de las fases y las variantes se deben considerar aspectos como la tarea académica, el producto, el tiempo y los roles.⁷⁰

Como puede notarse, estos son sólo algunos métodos que ofrece el aprendizaje cooperativo⁷¹. No obstante, todas las alternativas aquí mostradas pueden sufrir adaptaciones que los docentes juzguen convenientes de acuerdo a sus necesidades de enseñanza-aprendizaje, que como bien se explicaba al inicio, no son privativas de un campo de conocimiento o un nivel educativo en particular, por el contrario, pueden ser aplicadas en cualquier disciplina y sistema formativo.

En este caso se alude al subsistema de bachillerato de la UNAM, CCH como el espacio de atención para materializar, mediante aprendizajes encaminados a la alfabetización audiovisual, habilidades, actitudes y valores, la efectividad de la metodología didáctica del aprendizaje cooperativo. En el siguiente apartado se exponen las bondades del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como otra posibilidad de abordar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2.2.4 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El origen del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se remonta a los años 60 y 70 en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá), surge como una propuesta educativa innovadora con la finalidad de preparar mejor a sus estudiantes y satisfacer las demandas de la práctica profesional.

Ante los resultados obtenidos al aplicar esta alternativa de aprendizaje para adquirir información, sintetizarla en posibles hipótesis y probarlas a través de una investigación adicional, muchas instituciones de nivel superior, principalmente en Estados Unidos, comenzaron a implementar procesos similares. En los últimos 30

⁷⁰ Los aspectos mencionados serán detallados en el capítulo 3 y se podrá verificar la aplicación en el diseño de las sesiones de la propuesta didáctica.

⁷¹ Las descripciones presentadas están basadas en las fuentes: *Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid 1989 y *Manual del 5° diplomado en estrategias de aprendizaje colaborativo. Módulo 1, 2, y 3*. México, 2007. **Nota:** Aquellos que aparecen con * son los métodos que se utilizan para el desarrollo de la propuesta didáctica.

años universidades de Holanda, Australia y México han adoptado paulatinamente en su estructura curricular el ABP.

Barrows, define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.⁷² Dicho de otro modo, consiste en colocar a los estudiantes frente a un reto, un problema escenificado, el cual sirve de punto de partida para adquirir, aplicar y desarrollar nuevos saberes a través de una estrategia indagadora de tipo socrático.

Como puede observarse, el aprendizaje está centrado en el alumno, promoviendo que este sea significativo mediante el desarrollo de una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. El proceso es muy similar al del AC, parte de la organización de grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa; en este caso, se busca resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido⁷³ de sus alumnos.

El rol del profesor se convierte en el de un facilitador del aprendizaje. Aunque la propuesta educativa se originó y se adoptó primero en las escuelas de medicina de diferentes universidades de prestigio, los logros alcanzados han motivado que sea utilizada en una gran variedad de instituciones y especialidades en todo el mundo.

Desde sus inicios el ABP ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de las diferentes áreas en las que ha sido implementado, lo cual implica algunas variaciones con respecto a la propuesta original. Sin embargo, sus características fundamentales, descritas en párrafos anteriores, se conservan para efectos de esta propuesta.

Debido a las posibilidades de aprendizaje que ofrece el ABP aunado a la falta de motivación, aprendizaje superficial y la desvinculación entre la enseñanza y la vida real, es oportuno incluirlo como método complementario para lograr los fines didácticos en el nivel medio superior, puede ser aplicado en las cuatro áreas

⁷² H.S, Barrows, *A Taxonomy of problem based learning methods, Medical Education*, pp. 481-486.

⁷³ Los estudiantes trabajan juntos, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo que han aprendido.

del conocimiento -Matemáticas, Historia, Talleres y Ciencias Experimentales- y conlleva en su proceso el desarrollo en el alumno de diversas habilidades, actitudes y valores que contribuyen a mejorar su desempeño como estudiante y como individuo. Además, podría ser un primer acercamiento y un entrenamiento propedéutico a los retos que seguramente se enfrentará el alumnado en los estudios superiores en un futuro casi inmediato.

Uno de los planteamientos de H. Barrows y Coll al desarrollar el ABP, fue tratar de evitar la confrontación entre la forma de aprender durante la vida académica y la manera de trabajar a lo largo de la vida profesional. Ante la apreciación generalizada de los estudiantes que el verdadero aprendizaje ocurre cuando se enfrentan a los problemas en el ambiente real de trabajo después de terminar la carrera, H. Barrows realizó observaciones sistemáticas, por tanto le ha permitido tener una base teórica⁷⁴.

Este modelo busca establecer una metodología orientada a promover el desarrollo intelectual, científico, cultural y social del estudiante. Sus métodos, en todo momento (la evaluación incluida), favorecen que el estudiante *aprenda a aprender haciendo*, permite tomar conciencia metacognitiva, es decir, darse cuenta de sus propios procesos de pensar y aprender; este conocimiento consciente permite su mejoramiento.

2.2.4.1 IMPLEMENTACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ABP

Para implementar esta forma de trabajo el docente presenta a cada equipo de alumnos un problema relacionado con la realidad mediante un escenario (visual, auditivo, audiovisual, textual, gráfico, etc.), cuyo propósito es desencadenar la creatividad, el interés, la curiosidad, la investigación, asimismo, poner en juego sus conocimientos previos, fomentar actitudes y valores en un ambiente

⁷⁴ H. S., Barrows, K. Bennett. *Experimental Studies on the Diagnostic (problem solving)*. Skill of the Neurologist, Their Implications for Neurological Training, 1981.

cooperativo, que conduzca a la solución de los problemas planteados (pensamiento resolutivo).⁷⁵

En otros términos, induce al estudiante a investigar mediante sus propios cuestionamientos con el propósito de adquirir conocimientos y habilidades utilizando como estímulo situaciones problemáticas desestructuradas del mundo real.⁷⁶ Es decir, se trata de crear en el alumno la necesidad de aprender a partir del conflicto cognitivo al que se somete, por ende el ABP es considerado un modelo educativo constructivista centrado en el alumno y su aprendizaje.

Otros aspectos que caracterizan a la metodología en cuestión parten del trabajo cooperativo, es decir, es un aliciente para promover las tareas en equipo en diferentes áreas del conocimiento y al mismo tiempo, alcanzar ciertos aprendizajes que plantea el curso. El papel del docente es determinante, ya que debe actuar como tutor o facilitador del conocimiento.

Asimismo, promueve las siguientes habilidades⁷⁷:

- Comunicar los resultados de una investigación en forma oral, gráfica y por escrito.
- Razonar crítica y creativamente.
- Tomar decisiones razonadas en situaciones originales.
- Identificar, encontrar y analizar la información requerida para una tarea particular.
- Comunicar ideas y conceptos a otras personas.
- Colaborar productivamente en el trabajo de equipo.
- Lograr la autoconfianza necesaria para usar sus habilidades de comunicación, socialización y pensamiento en un grupo de personas.

⁷⁵ Eloísa, Díez López, *La inteligencia escolar, aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*. Colección perfeccionamiento docente. Teoría para la práctica, pp. 230-234.

⁷⁶ H., .Jiménez y E., León, *Aprendizaje basado en problemas* (Depto. Modelo Educativo) ITESM, Campus Edo. de México, 2003.

⁷⁷ Tomado del *Manual del 5° diplomado en estrategias de aprendizaje colaborativo. Módulo 2. Aprendizaje basado en problemas*, p. 29.

2.2.4.2 EL ESCENARIO

En apartados anteriores, se ha mencionado que el instrumento para implementar el ABP en el aula es el uso de escenarios, estos se consideran recursos didácticos conectados con una realidad que conocen los alumnos, producen conflictos cognitivos y sirven como vehículos para transportar problemas desestructurados, pero definidos que, posteriormente los motivan a investigar y aprender⁷⁸.

La elección de tal vehículo debe estar en función del interés que debe despertar en el receptor para que éste se enganche en la resolución del problema. Los escenarios se presentan de diversas formas; por ejemplo, puede ser un fragmento de una película, un videoclip, un cortometraje, un texto breve, un artículo corto de periódico o revista, una imagen creada, una fotografía, un archivo de sonido, una canción, una maqueta, un producto natural (animal, vegetal o mineral), una demostración experimental breve, un cuento –representado o relatado-, un collage, una escenificación teatral corta, un sociodrama, etc., la lista puede ser interminable, lo importante es que el diseño y uso de escenarios genere la motivación en el alumno.

Además, debe permitir la posibilidad de establecer juicios y tomar decisiones basados en hechos, información lógica y fundamentada, inducir a la discusión y por supuesto, considerar el trabajo cooperativo.

Es evidente que no existe una receta única para el *diseño del ABP*, pero la mayoría de los autores coinciden en que hay que seguir una serie de pasos básicos que pueden sufrir algunas variaciones dependiendo de: el número de alumnos, el tiempo disponible, los objetivos o propósitos a alcanzar, la bibliografía disponible, los recursos con los que cada profesor y entidad educativa cuenta, etc. En seguida se describe el proceso para la evaluación del proceso con ABP.

⁷⁸ *Ibíd.* p.43.

2.2.4.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO

Al llegar a la solución del problema, se genera un sinnúmero de actividades que pueden ser evaluadas, entre ellas: el trabajo de cada individuo, la presentación del equipo, el reporte escrito del grupo, los conocimientos adquiridos, por mencionar algunos.

En la aplicación del ABP el profesor, al mismo tiempo que proporciona el problema, debe indicar cuáles serán los criterios de evaluación, esto se puede llevar a cabo a través de una rúbrica o matriz de valoración. Es importante considerar, en el momento de planificar la evaluación, tanto el aporte individual como el trabajo grupal.

A continuación, se presentan algunas acciones susceptibles de evaluación:

Aporte individual: Es el trabajo –en forma de reporte, ensayo, etc. – que un alumno genera como producto de sus actividades para la solución del problema y como parte de un equipo. Puede ser el análisis o síntesis de cierta información, la obtención de datos experimentales o algún otro producto que demuestre su trabajo individual.

Aporte en equipo: Es semejante al trabajo o aporte individual, pero ahora como resultado del trabajo colaborativo.

Evaluación del compañero (co-evaluación): Es la evaluación que hace un alumno a sus compañeros, con base en una tabla de características y nivel de desempeño.

Autoevaluación: Es la que hace el alumno sobre sí mismo mediante una reflexión de lo que ha aprendido y su contraste con los objetivos del problema o curso.

Finalmente, por las características descritas líneas más arriba, la metodología del AC y ABP, es considerada como una forma alternativa de trabajo eficiente que se apega a la concepción de la educación integral a la que alude el modelo educativo del CCH, misma que repercutiría en los ámbitos social, cultural y científico a partir del desarrollo de habilidades y fomento de valores.

En el siguiente capítulo se detalla el diseño de la propuesta didáctica basada en la explicación teórica, tanto del cine como recurso para el aprendizaje del texto icónico-verbal como la aplicación práctica de la metodología didáctica abordada en la segunda parte del presente apartado.

CAPÍTULO 3. EL CORTOMETRAJE EN EL AULA

*El cine es una de esas ideas, fruto de la técnica fotográfica
y de la imaginación creadora, que ha enriquecido
el conocimiento humano.
Saturnino De la Torre.*

Una vez que se ha revisado el contexto de la institución académica que sirvió de referencia para ubicar el modelo educativo, las condiciones de infraestructura, enfoques didácticos y escenarios de aprendizaje, además de conocer las posibilidades pedagógicas del uso de los medios audiovisuales particularmente, el cine como recursos para la enseñanza aprendizaje y detallar la metodología didáctica del AC, es momento de mostrar la propuesta para abordar la alfabetización audiovisual.

Uno de los propósitos de la MADEMS es considerar en todo momento la práctica docente puesto que es una maestría profesionalizante, por lo que en este último capítulo es fundamental conocer, aunque de manera breve, pero significativa, el análisis y resultados de la PD I (consiste en la observación de un profesor que pertenezca a una institución educativa para diagnosticar su nivel de conocimiento con el modelo educativo y qué tan coherente son sus prácticas con el mismo), PD II (a partir de ese diagnóstico el profesor practicante elabora una propuesta didáctica para hacer notar las fortalezas y debilidades de su docencia, éstas son evaluadas por el profesor titular y los alumnos del grupo) y PD III (la propuesta sufre algunas modificaciones así como mejoras en la práctica a partir de lo observado en la PD II). Cada una cumplió una función importante y permitió la construcción de la propuesta final.

En la tercera parte del capítulo se concreta la versión final de la propuesta didáctica que recoge las experiencias teórico-metodológicas, resultado de las PD I, II, III y las subsecuentes aplicaciones en grupos y cursos formales, lo anterior en pro de una docencia acorde con los lineamientos del modelo educativo del bachillerato de la UNAM y a su vez, una forma de alfabetizar audiovisualmente al alumnado de nivel medio superior.

3.1 ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA. APORTACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE I, II Y III.

Práctica Docente I (Diagnóstico)

Las asignaturas *Práctica Docente I, II y III* en el currículo de la MADEMS adquieren relevancia sobre otras asignaturas del plan de estudios toda vez que se consideran la columna vertebral de la profesionalización docente. Por tal motivo, se considera importante hacer mención de las aportaciones de las materias mencionadas en el presente apartado, puesto que respalda el proceso de construcción de la propuesta didáctica.

Acciones como “observar, analizar y reportar la labor de planeación, conducción y evaluación de por lo menos un docente titular de la asignatura de la línea de formación disciplinaria, con base en un marco teórico-metodológico”⁷⁹, conforman el objetivo específico de la PD I, para tal efecto se consideró la labor educativa de la profesora Jannette Monserrat Fernández Saavedra quien desde 2005 forma parte de la planta docente del CCH Plantel Naucalpan, impartiendo las asignaturas: TLRIID I a IV y Taller de Comunicación I y II.

La observación se llevó a cabo durante las clases del grupo 242 del turno vespertino, cuya materia impartida corresponde al TLRIID II. En dicho grupo alrededor de 40 alumnos estaban inscritos, sin embargo, regularmente asistían entre 25 y 30.

Las grabaciones se realizaron los lunes y viernes en el horario de 14:00 a 16:00 hrs. en el salón 22. Con base en la guía de observación (ver anexos) se filmaron cinco sesiones en las siguientes fechas (también se señalan las temáticas abordadas en esas clases): 1) 30 de marzo - Elección de un tema de investigación 2) 9 de abril – Fichas de registro: Bibliográficas y Hemerográficas 3) 20 de abril – Fichas Ciberográficas 4) 23 de abril – Esquema 5) 5 de mayo – El poema. Rima y Metro.

⁷⁹ MADEMS. <http://www.posgrado.unam.mx/madems/docs/tronco10.pdf> Fecha y hora de consulta 21 de diciembre de 2010, 19:00 hrs.

A grandes rasgos se obtuvieron los siguientes resultados⁸⁰ a partir de las observaciones de la práctica docente de un caso específico del CCH Naucalpan:

- La profesora Fernández cumple con las características docentes; enseña, da a conocer los objetivos de aprendizaje al alumno y transmite conocimientos.
- Existen características de su quehacer que se apegan al modelo educativo, sin embargo, la mayoría de sus acciones permiten encuadrar su práctica en un método de enseñanza tradicional⁸¹, es decir, ella proporciona los contenidos mediante el dictado de los mismos.
- No cuenta con instrumentos de evaluación específicos y no existe un cierre significativo de cada sesión por falta de tiempo. A pesar de que existe participación por parte de los alumnos son finalmente receptores pasivos de la información.
- Los espacios de enseñanza se limitan al aula y la evaluación es sólo sumativa.
- En las sesiones observadas, se alude al enfoque comunicativo, se plantean algunas actividades que ponen en práctica el habla, la escucha, la lectura y la escritura.
- El trabajo de investigación –en este caso- tiene como propósito acercar al alumno a temas que le interesan y que puede relacionar con su vida cotidiana, sin embargo, éstos mostraron poco interés al realizarlo, ya que no cumplían con las tareas solicitadas. No hay una apropiación de lo que se enseña.
- No se considera una evaluación de tipo cualitativo, cuando es claro en el programa que también es importante fomentar lo actitudinal. En resumen, el aprendizaje es considerado desde una perspectiva cuantitativa a nivel de acreditación.

⁸⁰ Cabe aclarar que el análisis realizado fue extenso y exhaustivo, sin embargo, se rescatan los resultados más significativos por razones de tiempo y espacio.

⁸¹ *Diccionario de las ciencias de la educación*. Aula Santillana, México, 1999.

Una vez que se detectaron las inconsistencias que se presentan entre la práctica docente y el currículo, producto de un caso particular, nos da la pauta a un primer acercamiento de las consideraciones para la planeación de la propuesta que cumpla las expectativas de aprendizaje según el modelo educativo, el enfoque de la asignatura y los métodos de evaluación (fase diagnóstica de la propuesta didáctica).

Práctica Docente II (Desarrollo de la primera versión)

Teniendo como antecedente los resultados de la PD I, en este apartado se exponen las derivaciones de una propuesta didáctica que pretende empatar las exigencias institucionales con el quehacer docente.

Para lograr el objetivo de la PD II⁸², la autora de esta propuesta se sometió a un proceso de observación en el que a través de videgrabaciones se puso en evidencia el desempeño docente en actividades frente a grupo.

Las apreciaciones de la práctica docente se analizaron desde diferentes perspectivas; evaluación por parte de los alumnos del grupo 338, de tres compañeros del grupo de PD II –María Luisa Chavarría Rivero, Iriana González Mercado y José Ángel Vidal Mena- y las observaciones del maestro supervisor – Enrique Pimentel Bautista, titular del grupo donde se llevó a cabo la práctica-.

Asimismo, lo anterior cubre los objetivos del PROFODI II, donde se identifican las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas referentes a la práctica docente. El conjunto de datos convergen en una exhaustiva autoevaluación que por razones de espacio no se incluye en este apartado, pero que sin duda contribuyeron a mejorar la propuesta didáctica y resolver problemáticas suscitadas durante las sesiones.

⁸² Colaborar con el docente-experto como ayudante y coparticipe, asumiendo la responsabilidad en la planeación, la conducción y la evaluación de algunos de los temas que conforman el programa de estudios de la asignatura en la cual el nivel de participación es el de ayudantía y colaboración. MADEMS <http://www.posgrado.unam.mx/madems/docs/tronco11.pdf> Fecha y hora de consulta 21 de diciembre de 2010, 21:00 hrs.

Con respecto a la aplicación de la propuesta didáctica, la tarea encomendada fue colaborar con el profesor Pimentel, docente titular de la asignatura, en la planeación, conducción y evaluación de algunos contenidos temáticos de la Unidad 1 (Situación comunicativa: Contexto: valores y presupuestos ideológicos, Estereotipos en los medios, Recursos retóricos) del TLRIID III que integra el programa de estudios del ÁTLC del CCH.⁸³

La planeación está basada en el Modelo T⁸⁴ del Dr. Martiniano Román Pérez complementada con el AC. El material didáctico seleccionado es de dos tipos: escrito –*Lectura de la imagen, Elementos del proceso de comunicación, Elementos para la alfabetización visual*- y audiovisual –cortometrajes: *La suerte de la fea... a la bonita no le importa* y *11'09"01*-.

Como instrumentos de evaluación se utilizaron rúbricas para considerar el aspecto valoral y actitudinal, asimismo, se elaboró un cuadro que enlista el producto a entregar con su respectivo valor numérico, así como los criterios de evaluación.

La selección de actividades, contenidos y recursos estuvieron determinados por el tema de la presente tesis y los tiempos establecidos para las actividades del curso. La práctica se realizó en el grupo 338 en el turno vespertino en el horario de 18 a 20 horas en septiembre y octubre. Enseguida, se proporcionan de manera breve los resultados de aprendizaje que presentaron los alumnos del grupo 338:

- **Objetivos de las clases:** Para el total del grupo se cumplieron los objetivos planteados, los alumnos nunca perdieron de vista la meta. El objetivo referente a la producción de textos escritos se logró. Se refuerza la práctica de la escritura, habilidad lingüística considerada en los programas del TLRIID del CCH.
- **Pertinencia del material:** El uso de material audiovisual –cortometrajes- es un recurso que indudablemente facilita la labor sobre todo si este abordan temáticas atractivas para los adolescentes, favorecieron la comprensión del

⁸³ Para referencias más amplias consultar www.cch.unam.mx

⁸⁴ El Modelo T se utilizó en el diseño de las sesiones debido a que fue propuesto por el profesor en turno quien impartía la asignatura Práctica Docente II del currículo de la MADEMS.

tema. Además se ponen en práctica dos habilidades lingüísticas: la lectura icónica y gráfica, así como la escucha.

- **Relación con conocimientos previos y lo visto en clase:** El 90% de los alumnos logró relacionar sus conocimientos previos con lo visto en clase. Debido a que fue una temática que guardaba cierta continuidad con lo que ya habían revisado en sesiones anteriores con el profesor titular, facilitó la recuperación dichos conocimientos para el óptimo desarrollo de los contenidos en las clases. Se consiguió que los estudiantes relacionaran lo aprendido con su vida cotidiana. Esporádicamente surgían dudas relacionadas por el tema, no obstante, la mayoría de las veces los alumnos resolvían sus dudas, ya que el material proporcionado para las sesiones incluía la información necesaria para explicar posibles incertidumbres.
- **Ambiente cordial:** Una de las características del AC es fomentar la interacción entre los estudiantes por equipo y a nivel grupal, la mayoría de los alumnos experimentó una manera agradable de aprender bajo este método, no obstante para otros no resultó del todo favorecedor, ya que es muy probable que no tengan desarrolladas las capacidades de socialización, por ello es que no coinciden con la mayoría de sus compañeros.
- **Valores:** Los valores que se promovieron durante las sesiones fueron: respeto, responsabilidad, honestidad y tolerancia. Los tres valores que el grupo señaló como importantes fueron: la solidaridad, la honestidad y la puntualidad. Se mencionan otros como la igualdad, la amistad y la prudencia aunque en menor grado que los anteriores.
- **Valores que le faltan al grupo:** el respeto, la puntualidad y el trabajo en equipo.
- **Evaluación:** La mayor parte de los alumnos cumplieron con las tareas académicas establecidas, no obstante, debido a que todas las actividades planeadas se llevaron a cabo por tiempo, algunos de ellos no obtuvieron la revisión correspondiente que garantizaba el término de una etapa del proceso.

- **Desarrollo de capacidades.** Una de las capacidades mejor desarrolladas fue el pensamiento creativo, esto se pudo constatar al producir su propio collage y representar aspectos visuales y teóricos con respecto a los estereotipos.
- **La implementación de roles:** no funcionó al cien por ciento, para los alumnos fue difícil adoptar un papel específico, por lo tanto, es importante tomar ese punto a consideración para hacer modificaciones a la hora de implementar la metodología de AC.
- **Nivel individual:** Dentro de los logros a nivel individual los alumnos señalaron que al aportar responsablemente conocimientos a los compañeros, implicaba poner su mejor empeño para analizar y comprender textos de toda índole (escritos, orales, icónicos, icónico-verbales) y a su vez, desarrollar mejor su manera de pensar y expresarse. Aunque en menor medida, manifestaron que pueden aprender sin ayuda del profesor. Reconocen la presencia de los valores en clase para aprender a ser mejores personas, especialmente a ser más tolerantes.
- **Por equipo:** Dentro esta categoría, se observa que en mayor porcentaje se hace referencia a la comunicación, lo que significa mejor interacción entre los integrantes, de igual manera señalaron la adquisición de valores, ya que no sólo se evalúa la parte del contenido, sino también la actitudinal.
- **Nivel grupal:** lo que más se puso en práctica fue el trabajo en equipo. Seguido de compartir conocimientos y en el mismo nivel se ubican: *conocer a mi grupo* y desarrollar la comunicación, cumpliéndose así los propósitos del AC así como los objetivos planteados para cada clase.

En términos generales, la realización de esta práctica apela a una conducción distinta para mejorar el quehacer docente y al mismo tiempo motivar a los alumnos a construir su propio aprendizaje mediante las estrategias de AC. Los resultados obtenidos son la evidencia para las posibles mejoras en la planeación de la versión final.

Práctica Docente III (Evaluación de la propuesta didáctica)

En cuanto a la PD III, debido a la compatibilidad de aprendizajes y tiempos establecidos, la práctica se contempló para el Taller de Comunicación II. Esta práctica se realizó en el CCH-Naucalpan en el grupo 608, del cual la profesora Jannette Monserrat Fernández Saavedra fue titular. Se efectuó en el turno matutino en el horario de 7:00 a 9:00 hrs. los meses de marzo y abril.

Una vez que se llevó al aula la planeación realizada, contemplando las adecuaciones, resultado de la práctica anterior (PD II), se presentan las apreciaciones desde la planeación, conducción, monitoreo y evaluación, así como los resultados de aprendizaje que lograron los alumnos del grupo antes mencionado.

○ Resultados de la planeación

- La planeación estuvo en función de los tiempos, condiciones y disposiciones acordadas con la profesora titular. Las actividades seleccionadas fueron adecuadas a los aprendizajes establecidos tanto conceptual, procedimental y actitudinalmente.
- Los objetivos se cumplieron medianamente, debido al tiempo. La complejidad del tema se consideró a la par del tiempo para cada actividad. El nivel de reflexión por parte del grupo 608 rebasó las expectativas, los alumnos profundizaron y potencializaron sus capacidades de razonamiento lógico (análisis, argumentación y reflexión) aun más de lo que se esperaba.
- Los cortometrajes y la publicidad impresa resultó un aliciente atractivo para ahondar sobre los aprendizajes además de que se logró enlazar lo académico con experiencias de la vida cotidiana.
- Los productos parciales entregados cumplieron con las características requeridas, los alumnos tenían muy claro las particularidades de cada uno excepto del comentario crítico (tanto los estudiantes del 338 como del 608), ya que carecían de respaldos de

autoridad y prevalecía la dispersión de ideas, no era identificable una tesis clara. Indicativo de reforzar la lengua escrita.

- En cuando a las notas, los resúmenes, cuadros, mapas y el análisis, se pudo observar su capacidad de comunicación mediante la expresión oral y escrita los cuales sirvieron como herramientas para el examen final mismo que se ejecutó de manera oral. La comprensión de la información escrita se vio reflejada en la aplicación de algo concreto de la realidad.

○ **Resultados de la conducción**

- Se implementó la metodología del AC. En el grupo asistían regularmente 28 estudiantes, se organizaron equipos de cuatro miembros teniendo un total de 7 equipos heterogéneos informales fomentando así la capacidad de socialización entre los estudiantes.
- El grupo manifestó su disposición, su atención, participación y permitieron la adquisición de los aprendizajes planteados. Se fomentaron responsabilidades mediante roles y a su vez promover los valores.
- La tolerancia, el respeto y la responsabilidad fueron la piedra angular para sensibilizar hacia el trabajo cooperativo. El acto de socialización permitió establecer vínculos, si bien no afectivos si de trabajo académico de acuerdo a los intereses en común.

○ **Resultados del monitoreo**

- Se implementaron diversos instrumentos que dieron cuenta de los avances que tuvieron los jóvenes en el proceso. Se aplicó un examen diagnóstico, el cual recupera conceptos y alude a las habilidades de identificación, observación y análisis.
- La implementación de los roles funcionó, desde la primera sesión se les hizo entrega por equipo de una hoja que describe la función de una serie de roles, que se pondrían en práctica durante las sesiones.

- Se les proporcionó un cuadro que contenía los productos, los criterios a considerar y el valor de cada uno dentro de la evaluación total. Los imprevistos de la PD II permitieron hacer ajustes a una segunda aplicación (para el Taller de Comunicación II).
 - En plenaria los propios alumnos hicieron alusión a los valores que desde el inicio se consideraron para el desarrollo de la práctica. Se entregó desde la primera sesión una rúbrica para dar a conocer cuales eran las actitudes que estaban en juego para el desarrollo de las sesiones. Mediante la rúbrica del compañero se fomentó la coevaluación.
 - Los organizadores gráficos fueron una herramienta fundamental para el proceso de asimilación y la relación entre los conocimientos previos y los adquiridos.
 - Al final de las tres sesiones se realizó un examen oral en cascada con base en el análisis de un anuncio publicitario. Las cuatro habilidades -hablar, escuchar, escribir y leer- estaban contempladas implícitamente en los objetivos de la planeación, las cuales se tomaron en cuenta para la evaluación. Los resultados tanto cualitativos como cuantitativos fueron progresivos.
 - En cuanto registro de productos y comportamientos es más sistematizada y clara para ubicar el desempeño de cada alumno.
- **Resultados de los aprendizajes (Evaluación cualitativa y cuantitativa)**
- Los alumnos desarrollaron la capacidad de comunicación a partir de la socialización del conocimiento. Al trabajar en equipos, pusieron en práctica el diálogo para llegar a acuerdos.
 - Aplicaron su sentido analítico, argumentativo y reflexivo para producir textos formales.
 - Los valores planteados –responsabilidad, tolerancia y respeto- se exteriorizaron durante las tres clases.

- La implementación de roles funcionó de manera favorable, en el transcurso de las sesiones se fueron habituando al adquirir una responsabilidad determinada dentro del equipo.
- Se consideraron los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, además de incluir la coevaluación mediante rúbricas de valores.
- Las evaluaciones de los exámenes diagnósticos las calificaciones oscilaban entre el 6 y 8. El examen medía el nivel de conocimientos y hacía hincapié en las habilidades.
- Al final de la práctica, el grupo obtuvo un promedio de 9, el cual se consiguió de a partir de los aprendizajes conceptuales y actitudinales adquiridos durante las sesiones.
- Para la evaluación formativa, los aprendizajes conceptuales cumplieron las expectativas, los alumnos profundizaron en los temas propuestos, mismos que los llevó al análisis y la reflexión sobre la mediatización de los mensajes de la comunicación masiva y su impacto en la vida cotidiana. La evaluación en este aspecto responde a un promedio de 9.6.
- En cuanto a lo procedimental, fue necesario insistir en la producción de textos que cumplan con los criterios formales.
- La parte actitudinal, para llevarla al nivel de hábitos quedó inconclusa, faltó un número de sesiones considerable, pues es parte de un proceso que implica tiempo y práctica constante.
- La utilización de materiales adecuados a las estrategias jugaron un papel importante para lograr los aprendizajes y los objetivos, pues al presentar recursos como el cine o la publicidad permitió que los alumnos relacionaran lo aprendido a nivel conceptual con aspectos tangibles de la realidad y encuentren sentido a lo que se trabajó en las sesiones, es decir hallar un *para qué*.
- Finalmente, la evaluación sumativa como proceso de las sesiones fue muy satisfactoria, el registro sistematizado de las actividades son

el reflejo del trabajo conjunto alumno-docente. Los instrumentos elaborados para obtener las evaluaciones fueron acertados. Dada su efectividad, auxiliaron eficazmente para obtener el promedio citado (9) a nivel grupal.

Sin duda, las contingencias de la primera práctica permitieron hacer los ajustes necesarios para ofrecer una mejor implementación en la segunda aplicación y sobre todo en la construcción de la propuesta didáctica final misma que se presentará más adelante.

3.2 OBJETIVO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y CRITERIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN

Para la propuesta didáctica definitiva se tomaron en cuenta dos aspectos; por un lado, los resultados que arrojaron la PD I, II y III presentados en el apartado anterior y por otro, los objetivos planteados al inicio de este de trabajo recepcional.

El diseño de la propuesta incluye la utilización del cortometraje como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización audiovisual en la educación media superior, fundamentada en el EC y la metodología del AC. La propuesta se ubica en el contexto de los programas de estudio vigentes del CCH y se instrumenta en la *Unidad I. Lectura crítica del texto icónico-verbal* del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III. Asimismo, se hace mención a los objetivos particulares:

- Construir estrategias de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de aspectos disciplinarios del cortometraje como texto icónico-verbal.
- Coadyuvar al alumno a realizar una lectura reflexiva y crítica de la imagen a partir de la observación de cortometrajes seleccionados.
- Desarrollar habilidades para la codificación y decodificación de la lectura crítica del texto icónico-verbal (cine).
- Motivar en los alumnos el principio de *aprender a aprender haciendo* en un ambiente cooperativo.

- Fortalecer habilidades lingüísticas básicas Hablar-Escuchar-Leer-Escribir para un buen desarrollo de la competencia comunicativa.
- Fomentar valores mediante prácticas sociales en el aula como parte de la formación integral.

La planeación didáctica comprende 11 sesiones de dos horas cada una cuyo propósito es situar al discurso cinematográfico como texto icónico verbal para aprender a leer imágenes crítica y reflexivamente.

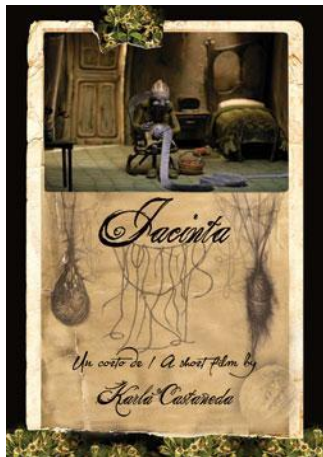
El material audiovisual que se utiliza es:

- ***El presidente de la república paseando a caballo en el bosque de Chapultepec*** (1896) como un referente de las primeras evidencias del surgimiento del cine en México.



Fuente: Imagen obtenida de la web.

- ***Jacinta*** de Karla Castañeda (2008) para constatar la evolución del lenguaje cinematográfico, narrativo y la calidad de producción.



Fuente: Imágenes obtenidas de la web.

- **El héroe** Dir. Carlos Carrera (1993) corto animado que permite identificar elementos del discurso cinematográfico y al mismo tiempo elementos de la alfabetización audiovisual.



Fuente: Imagen obtenida de la web.

- **La suerte de la fea... a la bonita no le importa** Dir. Fernando Eimbcke (2002) y **Buen provecho** Dir. Eduardo Canto (2009) muestran aspectos sobre valores y estereotipos.



Fuente: Imágenes obtenidas de la web.

- **"11' 09" 01"** de Claude Lelouch (2002) filme de corte internacional útil para ubicar el propósito del texto y relacionarlo con su contexto de producción.



Fuente: Imágenes de la web.

- **Barbacoa de chivo** de Carlos Carrera (2004) cortometraje mexicano de mayor duración con relación a los anteriores, en el que se ponen en práctica las habilidades adquiridas para leer la imagen críticamente.



Fuente: Imagen obtenida de la web.

Los cortometrajes poseen valores artísticos, todos son susceptibles a la interpretación, todos tienen una intención de aprendizaje aunque no necesariamente vinculado con el mensaje del filme.

La minuciosa selección del material audiovisual obedece a las exigencias de aprendizajes como: reconocer los elementos lingüísticos y verbales en un texto, reconocer valores, recursos retóricos, identificar el referente de un texto y relacionarlo con su contexto, decodificar e interpretar el sentido del texto icónico-verbal.

Los aprendizajes a alcanzar no sólo están encaminados a los saberes disciplinarios, sino que en el proceso también se incluyen los llamados *contenidos procedimentales y actitudinales* bajo los principios de *aprender a hacer y a ser*, es decir, el alumno, debe manifestar actitudes favorables dentro del aula para coadyuvar a su formación como individuo y como ser social. En ese sentido, el trabajo colaborativo además, contribuye al principio de *aprender a convivir* puesto que promueve valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, los cuales se fomentan en las sesiones programadas; sin embargo, es sabido que muchos estudiantes carecen de habilidades sociales que les impide colaborar entre sí. Para ayudar a dichos propósitos se opta por la metodología del AC con los siguientes métodos:

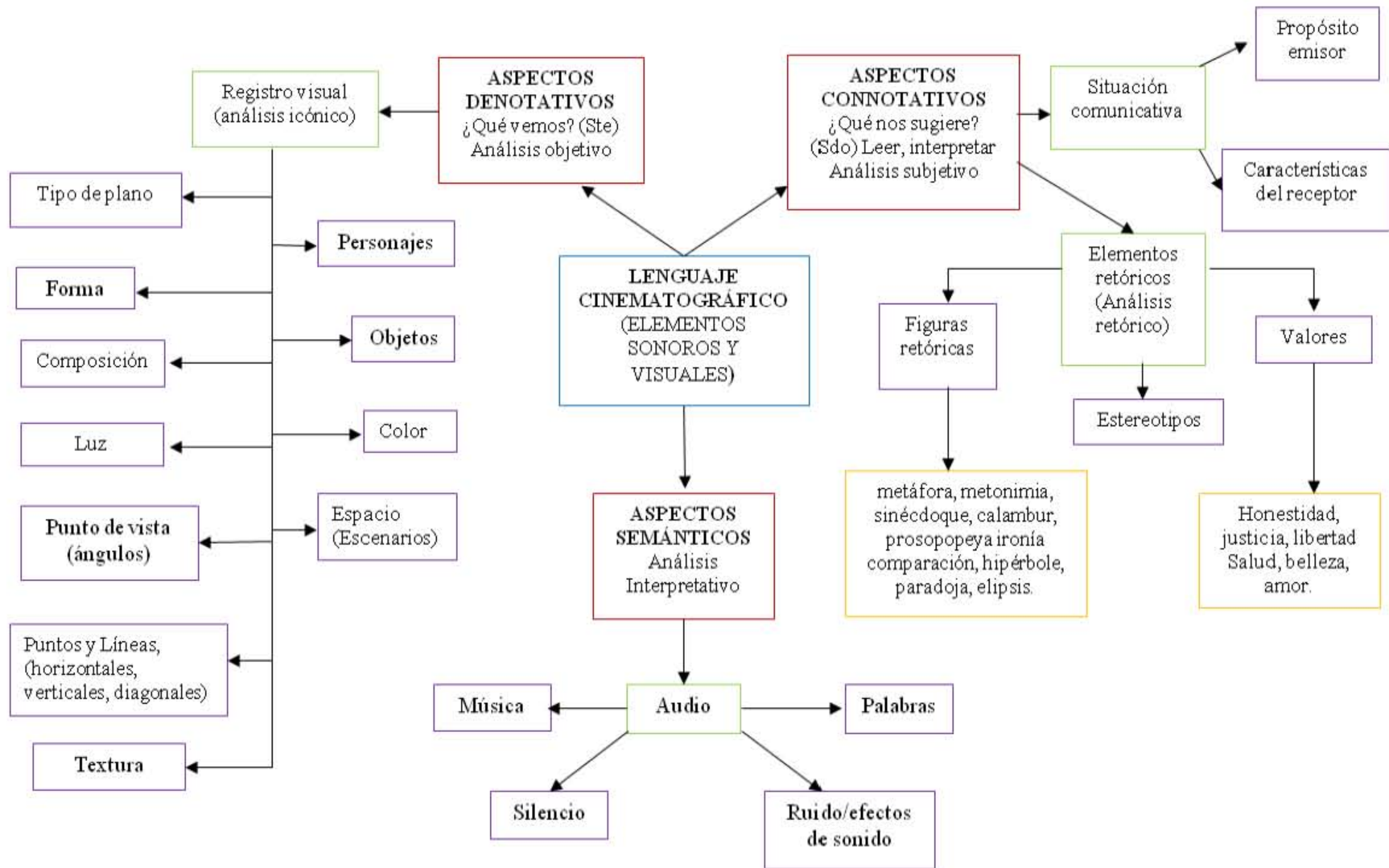
- Rompecabezas. Para ayudar a conocer y dominar la metodología de aprendizaje.

- Exposiciones simultáneas. Contribuye a abordar una gran cantidad de información en poco tiempo.
- Aprendizaje Cooperativo Progresivo (ACP) o Slavin-Construcción Progresiva. Promueve la interacción entre los alumnos y la construcción gradual del conocimiento.
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Permite problematizar y desarrollar el pensamiento crítico.

Para llevar a cabo una tarea académica, los alumnos generalmente deben tomar notas precisas y detalladas, resumir periódicamente lo que están aprendiendo en la clase, leer el material asignado y escribir resúmenes. Con el fin de que realicen todas estas actividades en forma cooperativa, el docente puede emplear las siguientes actividades:

- Tomar notas en pares.
- Hacer resúmenes o emplear el uso de organizadores gráficos junto con los compañeros.
- Leer y explicar por parejas.
- Redactar y corregir entre integrantes del equipo.
- Ejercitar y repasar la lección en pares.
- Preparar debates

Cada medio de comunicación tiene su propio lenguaje creativo, en el caso del cine se compone de: selección de partes de la realidad, sonido, movimiento y montaje. Entender la gramática, sintaxis y sistema metafórico del lenguaje mediático, especialmente el de los sonidos e imágenes, el cual va mucho más allá de lo racional hasta llegar al núcleo de las emociones más profundas, incrementa la apreciación y el disfrute de este tipo de experiencias a la vez que ayuda a que las personas sean menos susceptibles a la manipulación. Una de las mejores formas de entender cómo se construye este tipo de discursos es justamente analizándolos. Los saberes disciplinarios que se abordarán en las sesiones se sintetizan en el siguiente modelo de análisis:



Modelo de análisis para material audiovisual. Fuente: Elaborado por la autora basado en la sintaxis de la imagen.

Con respecto a las habilidades a desarrollar es indispensable tener conocimiento de las que los estudiantes poseen y a su vez cuáles son las que desarrollarán durante las sesiones. El alfabetismo en los medios es un proceso de educación que enseña y fortalece habilidades diferentes. A continuación se enuncian las habilidades que se deben adquirir.

Acceder: Cuando se *accede* a los mensajes, es posible reunir información útil y relevante y comprender efectivamente su significado. Por lo tanto, el alumno puede:

- Leer mensajes icónico-verbales con un alto nivel de comprensión.
- Reconocer y entender un amplio vocabulario de palabras, símbolos y técnicas de comunicación.
- Desarrollar estrategias para localizar información proveniente de una amplia gama de fuentes.
- Seleccionar y clasificar diferentes tipos de información relevante de acuerdo con el propósito y la tarea.

Analizar: en la medida en que se *analizan los* mensajes, se puede examinar la forma como están diseñados, la estructura y la secuencia, asimismo, se puede hacer uso de conceptos artísticos, literarios, sociales, políticos y económicos para entender el contexto en el que ocurre el mensaje. De manera concreta permite al estudiante:

- Utilizar conocimientos y experiencias previas para predecir resultados.
- Interpretar un mensaje utilizando conceptos como: propósito, audiencia, punto de vista, formato, género, guión, contexto.
- Recurrir a estrategias que incluyan comparar y contrastar, hecho y opinión, causa y efecto.
- Utilizar el conocimiento sobre contextos históricos, políticos, económicos, sociales en los que se crean e interpretan los mensajes.

Evaluar: al ejecutar esta acción en los mensajes mediáticos, las personas pueden relacionarlos con sus propias experiencias y realizar juicios sobre la veracidad, calidad y relevancia de éstos. Esto incluye ser capaz de:

- Apreciar y disfrutar la interpretación de mensajes de diferentes géneros y formas.
- Responder oralmente o por escrito a mensajes de diferente complejidad y contenido.
- Evaluar la calidad de los mensajes basándose en su forma y contenido.
- Juzgar el valor de un mensaje con base en sus propios principios éticos, religiosos o democráticos.

Finalmente, el docente es el mediador entre el medio o recurso, en este caso cortometrajes, y los aprendizajes para lograr una alfabetización audiovisual. La propuesta didáctica, tiene la intención de decodificar los elementos cinematográficos para entender la lectura de la imagen, se busca producir cambios respecto a aprendizajes, conocimientos, procedimientos y reforzar valores y actitudes. El análisis y la reflexión son fundamentales para descifrar los significados y mensajes de los medios.

3.3 EL CORTOMETRAJE EN EL AULA. HACIA UNA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*“Debemos preparar a la
juventud para vivir en un mundo
de imágenes, palabras y sonidos poderosos”*
UNESCO, 1982

La experiencia de haber participado pasiva⁸⁵ y activamente⁸⁶ en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitió vislumbrar inconsistencias entre el discurso formal y las prácticas reales dentro del salón de clases. El discurso institucional pareciera darle mayor importancia a los contenidos, ya que en repetidas ocasiones se alude al *qué enseñar*, pero poco se habla del *cómo* lograrlo. Si bien en los programas indicativos del ÁTLC se incluye un apartado de estrategias, estas no son suficientes para alcanzar los aprendizajes planteados, por lo que es necesaria la intervención creativa del profesor.

Ante la ausencia de una didáctica aplicable, surge la necesidad de buscar nuevas alternativas que permitan desarrollar de manera eficaz el quehacer docente. En ese sentido, el empleo de modelos didácticos, métodos de aprendizaje y a su vez, instrumentos audiovisuales como la televisión, el cine, el video y el internet, resultan ser una mancuerna conveniente para lograr el aprendizaje en los estudiantes del colegio.

No sólo se trata de cumplir con los contenidos disciplinarios establecidos en los programas de estudio, sino que el desarrollo de habilidades intelectuales y el ejercicio de prácticas sociales que fomentan los valores y las actitudes en los jóvenes, adquieren importancia para fortalecer la cultura básica y contribuir a una educación integral.

Por ello, para la construcción de la propuesta se considera un modelo didáctico ecléctico que destaque el desarrollo de aprendizajes, habilidades,

⁸⁵ Observación del ejercicio docente de un profesor del Colegio como parte de las actividades contempladas en la PD I.

⁸⁶ Observación participante en la implementación de la propuesta didáctica, producto de la PD II y III.

valores y actitudes, como una opción propicia para obtener aprendizajes satisfactorios en las asignaturas de lenguaje del área de talleres, mismas que se imparten con 50 alumnos aproximadamente.

¿Cómo trabajar con grupos numerosos? Una posible solución es recurrir al trabajo en equipo. La labor es exhaustiva, sobre todo si se considera que el 70% de los profesores del área citada atienden semestralmente entre 250 y 300 estudiantes; bajo esa perspectiva, un cambio de actitud en los docentes y la apertura para probar otros métodos son la clave para lograr mejores resultados.

En términos generales, la propuesta didáctica, alude a una conducción distinta para mejorar el quehacer docente y al mismo tiempo motivar a los alumnos a construir su propio aprendizaje mediante una adaptación de los procedimientos del AC.

Después de conocer los lineamientos en los que se pretende alcanzar una educación de calidad a nivel medio superior, es propósito de este capítulo ofrecer una alternativa para materializar dichos fines a partir de un modelo que promueve el ejercicio de prácticas sociales en el aula, una metodología didáctica, medios o recursos para llevarla a cabo y finalmente contenidos o temáticas a abordar.

Planeación didáctica para LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO ICÓNICO-VERBAL

PROPÓSITO DE UNIDAD:

Interpretará textos icónico-verbales mediante la decodificación crítica de sus signos: imágenes y palabras, a fin de identificar el carácter persuasivo de los textos.

TIEMPO: 22 horas

TEMA: Texto icónico-verbal: Cine

TIEMPO: 22 hrs/11 sesiones

PROPÓSITO DE LAS SESIONES: *Situar al discurso cinematográfico como texto icónico verbal para aprender a leer imágenes crítica y reflexivamente.*

Sesión de Presentación. Diálogo y trabajo.

- ✓ Conoce a los miembros del grupo mediante la técnica *Diálogo y trabajo*⁸⁷ para observar capacidades creativas, el trabajo en equipo, habilidades de organización y posibles liderazgos.
- ✓ Facilita el conocimiento mutuo, la aceptación del otro y la integración grupal.

Sesión 1. El cortometraje: origen del cine mexicano.

- ✓ Identifica las diferencias de producción existentes entre el origen del cine y los cortometrajes actuales mediante los films titulados *El Presidente Montando a Caballo en Chapultepec* (1896) y *Jacinta* (2008) con el método de AC *Rompecabezas* fomentando la tolerancia.

Sesión 2. El lenguaje cinematográfico. Primera parte: la fotografía.

- ✓ Conoce los tres elementos fundamentales del lenguaje visual: *ángulo de cámara, iluminación y composición* para entender cómo los diferentes aspectos de una fotografía influyen en su significado, poniendo en práctica el trabajo individual y el AC promoviendo la tolerancia.

⁸⁷ Técnica tomada y adaptada de Edith, Kuri y Chehaybar, *Técnicas para el aprendizaje grupal*. Grupos numerosos, pp. 71 y 72.

Sesión 3. El lenguaje cinematográfico. Segunda parte: análisis icónico.

- ✓ Realiza análisis icónico de la imagen por medio de la proyección del cortometraje *El Héroe* (1993) y el método de AC *Rompecabezas*⁸⁸ potenciando la tolerancia.

Sesión 4. Situación comunicativa en el corto.

- ✓ Identifica la situación comunicativa en el cortometraje *11'09"01"* (2002) de Claude Lelouch a fin de relacionarlo con su contexto de producción utilizando el método de AC *Rompecabezas* fomentando el respeto.

Sesión 5. Valores y presupuesto ideológicos: Estereotipos. Primera parte.

- ✓ Reconoce elementos retóricos en la imagen –estereotipos y valores– mediante la proyección del cortometraje *La suerte de la fea...a la bonita no le importa*, (2002) como escenario de ABP⁸⁹, la elaboración de textos orales y escritos en grupo colaborativo promoviendo el respeto.

Sesión 6. Valores y presupuestos ideológicos: Estereotipos. Segunda parte.

- ✓ Analiza elementos retóricos en la imagen –estereotipos y valores– a partir del cortometraje *La suerte de la fea...a la bonita no le importa* para la elaboración de textos escritos (comentario) en grupo colaborativo desarrollando el respeto.

Sesión 7. Retórica de la imagen.

- ✓ Identifica y analiza figuras retóricas en la imagen visual por medio de la observación de imágenes fijas y en movimiento poniendo en práctica el ACP fomentando la responsabilidad.

⁸⁸ Otra alternativa para esta sesión son las Exposiciones simultáneas.

⁸⁹ El cortometraje *Buen provecho* (2009) puede ser utilizado como escenario para los mismos fines de la sesión o para reforzar el aprendizaje abordado.

Sesión 8. Decodifica y analiza un corto.

- ✓ Decodifica los signos icónicos y verbales del cortometraje *Barbacoa de chivo* (2004) con base en un modelo de análisis para textos audiovisuales en equipos cooperativos potenciando la responsabilidad.

Sesión 9. Recepción crítica. Construcción del análisis (borrador).

- ✓ Elabora un borrador del análisis previo al cine-foro con ayuda de las observaciones del profesor en equipos cooperativos potenciando la responsabilidad.

Sesión 10. Exposición del análisis. Cine-foro: *Desmenuzando barbacoa de chivo*.

- ✓ Presenta su escrito ante el grupo a manera de cine-foro a fin de dar a conocer los resultados de la interpretación del significado y sentido del cortometraje como texto icónico-verbal promoviendo la puntualidad.

APRENDIZAJES:

- **Conceptuales.** Conocimiento sobre el cine, el cortometraje y los elementos icónicos de la imagen visual: forma, tamaño, textura, color, composición, etc. Texto icónico-verbal, situación comunicativa, figuras retóricas, denotación, connotación y persuasión.
- **Procedimentales.** El alumno pone en práctica las habilidades lingüísticas para producir textos orales y escritos. Así como de procesos cognitivos que le permitan realizar los análisis críticos.
- **Actitudinales:** se fomentan valores como la tolerancia, respeto, responsabilidad y puntualidad mediante prácticas sociales dentro y fuera del salón de clases para lograr un ambiente de cooperación.

Algunas Consideraciones:

- El profesor siempre debe hacer explícito el propósito de la sesión al inicio de la misma.
- Es importante que en las primeras sesiones se lean las instrucciones de cada fase en voz alta para aclarar posibles dudas, posteriormente se recomienda que los alumnos al familiarizarse con la metodología sean capaces de dominarla.
- Todos los materiales de lectura a los que se hace referencia en las sesiones están contenidas en los anexos de la propuesta didáctica.
- A los alumnos siempre se les recomienda que escriban sus nombres en los productos que son entregados al profesor para facilitar el registro de sus actividades y al mismo tiempo tener un control de sus avances.
- Es necesario que en cada fase los alumnos escriban en su cuaderno el rol que desempeñarán para facilitar la futura evaluación actitudinal.

Para los anexos:

Se incluye un disco compacto (CD), con el material didáctico para el desarrollo de las 11 sesiones. La manera de hacerlo llegar al grupo es mediante una copia para cada alumno en un CD. Otra forma de proporcionarlo, es a través del correo electrónico o, si el profesor lo decide, se puede enviar por alguna red social.

SESIÓN DE PRESENTACIÓN DIÁLOGO Y TRABAJO

Material para el profesor

En el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades, los jóvenes que conforman la comunidad estudiantil experimentan diferentes vivencias en la primera sesión de cada inicio de curso. Generalmente, los alumnos de primer ingreso desconocen las instalaciones y a los integrantes del grupo al que pertenecen. Por el contrario, para los de tercer y quinto semestres la institución y una cantidad considerable de la población ya les resulta muy familiar, incluso es notoria la existencia de relaciones interpersonales afectivas en diferentes niveles.

Obedeciendo al procedimiento que la institución lleva a cabo para conformar los grupos de tercer semestre, es indispensable que el profesor desde el primer momento lleve a cabo una serie de acciones que le permitan hacer un análisis del grupo y, de este modo, obtener datos en beneficio del desarrollo del curso, del aprovechamiento de los alumnos como individuos y como grupo, y finalmente, conseguir indicadores para hacer los ajustes necesarios al ejercicio de la práctica docente.

Por lo anterior, se sugiere la aplicación de técnicas grupales que coadyuven a dicha labor, sobre todo para desmitificar la idea equívoca que predomina sobre el trabajo en equipo.

Al implementar estas técnicas, permite acelerar el proceso de integración y de conocimiento entre los miembros del grupo, evidentemente no ocurre de manera inmediata, por el contrario, es un proceso que requiere tiempo y trabajo constante.

Propósitos de la sesión

- ✓ Conocer a los miembros del grupo mediante la técnica *Diálogo y trabajo*⁹⁰ para observar capacidades creativas, el trabajo en equipo, habilidades de organización y posibles liderazgos.
- ✓ Facilitar el conocimiento mutuo, la aceptación del otro y la integración grupal.

Tiempo: 2 horas aproximadamente.

NOTA: Toda técnica, al ser un instrumento para lograr los propósitos planteados, es susceptible a las modificaciones que el profesor considere pertinentes de acuerdo a la dinámica del grupo.

⁹⁰ Técnica tomada y adaptada de *Técnicas para el aprendizaje grupal*. Grupos numerosos. Chehaybar y Kuri Edith. México2000: CESU-UNAM/Plaza y Valdés. p. 71 y 72.

Desarrollo de actividades

SESIÓN: DIÁLOGO Y TRABAJO

(Técnica de integración grupal)

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se recomienda seguir para el desarrollo de la sesión.

(Inicio)

Tiempo: 10 minutos.

Seguida de la presentación del profesor ante el grupo y de la asignatura a impartir, se explica la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo. Se da a conocer el propósito de la técnica sugerida.

(Proceso)

Fase I. Tiempo: 20 min.

- **Conformación de equipos:** Se solicita a los integrantes que elijan una pareja, preferentemente alguien con quien hasta ese momento no haya tenido interacción alguna.
- **Tarea:** Una vez formadas las parejas se les indica que deben realizar algo juntos, pueden salir o quedarse en el aula y utilizar todos los recursos a su alcance. El tiempo destinado para dicha labor será de 15 minutos.

Fase II. Tiempo: 20 min.

- **Conformación de equipos:** Pasados los 15 minutos, se les pide a los integrantes que formen equipos de cuatro parejas para que comenten sobre lo que cada una realizó. Posteriormente, el equipo elige de entre los dos trabajos expuestos el que presentará en plenaria y anota los criterios con que fue seleccionado.

Fase III. Tiempo: 20 min.

Se pide que cada equipo haga la presentación del trabajo elegido.

Fase IV. Tiempo: 15 minutos

Una vez presentados los trabajos, el profesor hace una serie de preguntas que los alumnos deben responder en equipo. Todas ellas en función del objetivo de la técnica.

Se sugieren las siguientes:

1. ¿Cómo se sintieron cuando se les dejó en la libertad de hacer algo?
2. ¿Uno de los miembros de la pareja se impuso al otro?
3. ¿Fueron creativos en lo que realizaron? ¿Por qué?
4. ¿Cómo se sienten ahora?

(Cierre)

Tiempo: 30 min.

Las respuestas se comparten en plenaria, de este modo el profesor detectará y señalará los puntos que considere importantes para reflexionar sobre ellos con el grupo.

Posibles puntos de reflexión.

Dificultad para:

- Reunir las ideas de otras personas en una misma tarea.
- Crear algo diferente.
- Controlar la impotencia al no tener las cosas hechas
- Organizarse y administrar el tiempo.
- Desarrollar la capacidad creativa.

Además, será necesario invitar a los alumnos a que mediten sobre las cualidades y carencias que poseen para mostrar interés, responsabilidad y compromiso en la realización de tareas en conjunto.

SESIÓN 1. EL CORTOMETRAJE: ORIGEN DEL CINE MEXICANO

Propósito de la sesión:

- ✓ Identifica las diferencias de producción existentes entre el origen del cine y los cortometrajes actuales mediante los films titulados *El Presidente Montando a Caballo en Chapultepec* (1896) y *Jacinta* (2008) con el método de AC Rompecabezas fomentando la tolerancia.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Método: Rompecabezas

(Inicio) (10min.)

- Proyección del cortometraje titulado *El Presidente Montando a Caballo en Chapultepec* (1896). Duración: 30 segundos. Disponible en:
http://www.youtube.com/watch?v=MSqpLI_7_FU o en:
<http://www.youtube.com/watch?v=iOWf5Lw5bs0&feature=related>
- Posteriormente se proyecta el cortometraje *Jacinta* Dir. Karla Castañeda. Productor: Luis Téllez. CONACULTA e IMCINE. Género: Animación. 2008. Duración: 9 min. México. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=OiZ1Y6x8zyo>

(Proceso) (85 min.)

Fase I. Tiempo: 15 min.

- **Conformación de equipos:** Formar **equipos base** (homogéneos) de 5 personas.
- **Tarea académica:** En equipo, comentar aspectos generales (características, época, personajes, historia, etc.) sobre los cortometrajes proyectados y establecer las diferencias.
- **Producto:** Notas en el cuaderno.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, organizador, observador, todos son redactores.

- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA: Se acepta la diversidad de ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias para establecer acuerdos.

Fase II. Tiempo: 20 min.

- **Conformación de equipos:** El mismo de la fase anterior.
- **Tarea académica:** Leer atentamente la información que les fue asignada del material didáctico **Anexo 1. *El cine: El arte del siglo XX.***
- **Producto:** Resumen.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, organizador, observador, consultor, todos son lectores y redactores.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado. En caso de no cumplir con las formas y tiempos establecidos no se evalúa a ningún miembro del equipo.

Fase III. Tiempo: 20 min.

- **Conformación de equipos:** Heterogéneos/informales de 5 integrantes. Rejilla.
- **Tarea académica:** Intercambiar mediante la expresión oral, la parte de la información revisada en la fase anterior con los nuevos integrantes de equipo a fin de complementarla.
- **Producto:** Notas en el cuaderno de trabajo.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, consultor, organizador, todos son lectores y redactores.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA.
- **Evaluación:** No hay en esta fase.

Fase IV. Tiempo: 30 min.

- **Conformación de equipos.** Regresar a sus equipos iniciales.

- **Tareas académicas:**
 - a) Mediante expresión oral se comunica al resto de los integrantes la información adquirida a fin de complementarla.
 - b) Con los conocimientos teóricos adquiridos hasta el momento y los referentes audiovisuales proyectados, en equipo, deben contestar las siguientes preguntas:
 - Construir un concepto propio sobre el cine
 - ¿Ambas proyecciones se consideran cortometrajes? ¿Por qué?
 - ¿A qué tipo de discurso cinematográfico pertenece cada uno? (clásico, moderno o posmoderno)
 - Menciona las similitudes y diferencias que existen entre una filmación y otra.
 - ¿Cuál es la relación que existe entre el cortometraje y el nacimiento del cine en México?
- **Producto:** Cuestionario resuelto (todos deben tener en el cuaderno y entregar uno al profesor por equipo).
- **Roles:** Checador de tiempo, organizador, supervisor de tareas, todos son lectores y redactores.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado. El cuestionario debe entregarse en el tiempo establecido y las respuestas deben ser lo más completas posible. Se tomará en cuenta la ortografía.
- **Calificación:** Cada respuesta tiene un valor de 2 puntos, dando un total de 10.

(Cierre) (15 min.)

El profesor elige de manera indistinta cinco cuestionarios, lee las respuestas y amplía la información si así lo considera para aclarar dudas y concluir la sesión.

Tarea extraclase: se solicita a los alumnos llevar de manera individual (preferentemente) una cámara digital o un celular con cámara para la actividad de la siguiente sesión.

SESIÓN 2. EL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO. PRIMERA PARTE: LA FOTOGRAFÍA.

Propósito de la sesión:

- ✓ Conoce los tres elementos fundamentales del lenguaje visual: *ángulo de cámara, iluminación y composición* para entender cómo los diferentes aspectos de una fotografía influyen en su significado, poniendo en práctica el trabajo individual y el AC promoviendo la tolerancia.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Método: Debido a la cantidad de información y la forma en que se presenta en esta sesión no se sugiere un método de AC específico, simplemente se enlista una secuencia de actividades de tipo cooperativo para que el alumno se familiarice con el lenguaje cinematográfico a partir de la fotografía.

(Inicio) (15 min.)

Para esta sesión se retoman los aprendizajes de la clase anterior.

- De manera individual, se solicita a los alumnos que enlisten lugares, situaciones u objetos donde cotidianamente encuentren imágenes fijas.
- Es importante que describan al menos una imagen y expliquen brevemente por qué llamó su atención (las respuestas se recuperarán posteriormente).
- Enseguida se les indica que con una cámara digital capturen, de manera individual, 5 fotografías de objetos, personas, paisajes, animales, etc. Los alumnos pueden utilizar el salón de clases como escenario o bien, salir para tener una gama más amplia.

(Proceso) (70 min.)

Fase I.

- **Conformación de equipos:** Al incorporarse todo el grupo al salón de clases, el profesor reúne a los alumnos en equipos heterogéneos (5 personas).
- **Tarea académica:** Cada integrante comparte las fotografías correspondientes al resto del equipo.
- **Producto:** Elaborar una lista para asignarle un nombre a cada foto (25 en total).
- Enseguida el profesor proyecta el material audiovisual *Los Planos*, SEP. DGTVE, CETE⁹¹. Duración: 25min.
- **Producto:** Notas de la información proyectada, ya que será de ayuda para realizar actividades posteriores.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA: Se acepta la diversidad de ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias para establecer acuerdos.

Fase II.

- **Tarea académica.** Una vez terminada la proyección los alumnos en equipo: Clasifican sus imágenes según el tipo de plano, punto de vista y/o ángulo al que pertenecen, asimismo, anotan los errores que presentan sus imágenes.
- **Producto:** Explicación escrita de cada foto según los datos teóricos.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA.

(Cierre) (20 min.)

- Exposición breve de una fotografía por equipo.
- Conclusiones por parte del profesor apoyadas en las exposiciones de los alumnos.

⁹¹ Actualmente, en la red existe una cantidad considerable de material que detalla esa información. Si el docente lo decide, también puede recurrir a esos recursos alternativos.

SESIÓN 3. EL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS ICÓNICO.

Propósito de la sesión:

- ✓ Realiza análisis icónico de la imagen por medio de la proyección del cortometraje *El Héroe* (1993) y el método de AC *Rompecabezas*⁹² potenciando la tolerancia.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Método: Rompecabezas

(Inicio) (5 min.)

- Proyección del cortometraje titulado *El Héroe*, Dir. Carlos Carrera. Productor Pablo Bakshi. CONACULTA e IMCINE. Género: Animación. Duración 5 min. México, 1993.
Disponibile en: https://www.youtube.com/watch?v=gmkhej_lhXM

(Proceso) (75 min.)

Fase I. Tiempo: 20 min.

- **Conformación de equipos:** Formar equipos base (homogéneos) de 5 personas.
- **Tarea académica:** Leer el material contenido en el **Anexo 2**. Cuatro equipos leerán ***La comprensión del lenguaje cinematográfico*** tres equipos estudiarán ***“Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada (Guía para la lectura de textos publicitarios)”*** en *El espectáculo del deseo* de Carlos Lomas, y los tres restantes leerán ***“Módulo 6. Elementos del lenguaje visual. Lectura de imágenes (1)”*** en *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico* de Ma. Eugenia Regalado Baeza.

⁹² Otra alternativa para esta sesión son las Exposiciones simultáneas.

- **Producto:** Notas en el cuaderno.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, supervisor de aprendizaje, consultor, observador –todos son lectores-.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA. Se acepta la diversidad de ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias para establecer acuerdos.

Fase II. Tiempo: 25 min.

- **Conformación de equipos:** Heterogéneos/informales de 5 integrantes (Rejilla).
- **Tarea académica:** Mediante expresión oral, compartir y a su vez recibir la parte de la información revisada por cada equipo en la fase anterior con los nuevos integrantes de equipo a fin de complementarla.
- **Producto.** Mapa conceptual (todos deben tener en el cuaderno y entregar uno al profesor por equipo).
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, supervisor de aprendizaje, consultor, observador, –todos son lectores-.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA.
- **Evaluación:** El mapa debe contener los conceptos básicos de la lectura, ortografía y cumplir con la estructura de mapa conceptual.

Fase III. Tiempo: 30 min.

- **Conformación de equipos:** Informales –otros- de 5 integrantes (rejilla).
- **Tarea académica:** Retomando los conceptos aprendidos y de acuerdo con lo visto en la proyección; ubicar los elementos del análisis icónico en el corto tomando como base el siguiente cuadro:

Tipo de plano	Forma	Composición	Luz	Punto de vista (ángulos)	Puntos y Líneas	Textura	Personajes	Objetos	Colores y significado	Espacio (escenarios)

Cuadro de análisis icónico. Fuente: Elaborado por la autora con base en el lenguaje cinematográfico y elementos del lenguaje visual.

- **Producto:** Cuadro en donde se vacíe la información, todos deben tener en el cuaderno y se entrega una copia al profesor.
- **Roles:** checador de tiempo, supervisor de tareas, supervisor de aprendizaje, consultor, observador.
- **Prácticas sociales:** TOLERANCIA. Rúbrica. (Se evalúan las primeras 3 sesiones).
- **Evaluación:** El cuadro debe tener información completa, ortografía, sintaxis, adecuación.
- **Calificación:** Según la calidad del cuadro puede obtener 6, 8 y 10 puntos.

(Cierre) (10 min.)

- Exposición oral del cuadro por parte de 1 alumno de cada equipo (se elige al azar).
- El profesor llena el cuadro en el pizarrón con las participaciones y concluye el tema.

SESIÓN 4. SITUACIÓN COMUNICATIVA EN EL CORTO

Propósito de la sesión

- ✓ Identifica la situación comunicativa en el cortometraje *11'09"01"* (2002) de Claude Lelouch a fin de relacionarlo con su contexto de producción utilizando el método de AC Rompecabezas fomentando el respeto.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Método: Rompecabezas

(Inicio) (20 min.)

- El profesor hace referencia a los elementos de la situación comunicativa y mediante una lluvia de ideas recupera los conocimientos previos de los alumnos. Las ideas se enlistan en el pizarrón.
- En seguida se proyecta el cortometraje titulado *"11'09" 01"*. Dir. Claude Lelouch. Productores: Alain Brigand, Jacques Perrin, Nicolas Mauvernay. Galatée Films. Docudrama. 2002. Duración: 11 min. Francia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ALxTRbeaG1c>

(Proceso) (75 min.)

Fase I. Tiempo: 30 min.

- **Conformación de equipos:** Formar equipos (heterogéneos/ informales) de 5 integrantes. Sugerencia utilizar la técnica *Rejilla*.
- **Tarea académica:** Leer material proporcionado por el profesor ***Elementos que intervienen en el proceso de comunicación***, así como los **textos relacionados con el cortometraje proyectado**⁹³ (**Anexo 3**).
- **Producto:** Paráfrasis en el cuaderno de trabajo.

⁹³ De una antología de 5 textos relacionados con la temática del cortometraje, el profesor debe asignar uno a cada equipo a fin de contextualizar el hecho narrado.

- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, consultor, organizador, todos son lectores y redactores.
- **Prácticas sociales:** RESPETO. Reconocimiento y aceptación de cualidades, merito o valor propio así como el de otros individuos.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado.

Fase II. Tiempo: 25min.

- **Conformación de equipos:** Formar equipos heterogéneos/informales de 8 integrantes. En esta fase es indispensable que exista al menos un alumno que represente a cada uno de los textos que fueron revisados en la fase anterior.
- **Tarea académica:** Intercambiar mediante la expresión oral, la parte de la información revisada en la fase anterior con los nuevos integrantes de equipo a fin de complementarla.
- **Producto:** Notas en el cuaderno de trabajo de los datos que consideren relevantes.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, consultor, organizador, todos son lectores y redactores.
- **Prácticas sociales:** RESPETO.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado.

Fase III. Tiempo: 20 min

- **Conformación de equipos:** Regresar a sus equipos iniciales.
- **Tareas académicas:**
 - a) Retomando los conceptos revisados en la sesión y de acuerdo con lo visto en la proyección:
 - Describe brevemente circunstancias sociales, históricas, económicas y políticas del acontecimiento.
 - Describe a los personajes (edad, clase social, profesión).

b) Ubicar la situación comunicativa del corto tomando como base las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el emisor?
- ¿Cuál es el canal de difusión?
- ¿Cuál es el referente del cortometraje?
- ¿A quién está dirigido el mensaje?
- ¿Cuál es el propósito de comunicación?

- **Producto:** Cuadro en donde se vacíe la información (todos deben tener en el cuaderno y entregar uno al profesor por equipo).
- **Roles:** checador de tiempo, supervisor de tareas, supervisor de aprendizaje, consultor, observador, todos son lectores y redactores.
- **Prácticas sociales:** RESPETO.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado. El cuadro debe tener información lo más completa posible, además de entregarse en el tiempo establecido. Se tomará en cuenta la ortografía, sintaxis y adecuación.
- **Calificación:** El cuadro tiene un valor de 10 puntos. El puntaje obtenido dependerá del número de respuestas correctas representadas en el cuadro.

(Cierre) (10 min.)

- Exposición oral de los elementos de la situación comunicativa aplicada al cortometraje visto por parte de un alumno de cada equipo, el cual es elegido al azar por el profesor.
- El profesor llena el cuadro en el pizarrón con las participaciones y concluye.

SESIÓN 5. VALORES Y PRESUPUESTOS IDEOLÓGICOS: ESTEREOTIPOS. PRIMERA PARTE.

Propósito de la sesión:

- ✓ Reconoce elementos retóricos en la imagen –estereotipos y valores- mediante la proyección del cortometraje *La suerte de la fea... a la bonita no le importa*, (2002) como escenario de ABP⁹⁴, la elaboración de textos orales y escritos en grupo colaborativo promoviendo el respeto.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Método ABP

(Inicio) (10 min.)

- Presentación del escenario:

Proyección del cortometraje titulado *La suerte de la fea... a la bonita no le importa*. Dirección, Guión: Fernando Eimbcke. Producción: Carolina Fox.

2002. Duración: 10 min. México. Disponible también en:

<https://www.youtube.com/watch?v=N4BFuVXT5nU>

(Proceso) (95 min.)

Fase I. Tiempo: 15 min.

- **Conformación de equipos:** Formar equipos heterogéneos –informales- de 5 personas.
- **Tareas académicas:**
 - a) En equipo, identificar el referente (temática) del cortometraje y reconocer la problemática planteada.
 - b) Formular preguntas, todas las que surjan a partir del escenario (cortometraje), no hay cantidad limitada. NO ES NECESARIO RESPONDERLAS.

⁹⁴ El cortometraje *Buen provecho* (2009) puede ser utilizado como escenario para los mismos fines de la sesión o para reforzar el aprendizaje abordado.

- **Producto:** Todos los integrantes deben tener la temática, la problemática y las preguntas redactadas en el cuaderno de trabajo.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, abogado del diablo, consultor y observador, todos redactores.
- **Prácticas sociales:** RESPETO.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado. Aunque la cantidad de preguntas es ilimitada, deben tener las suficientes para continuar con el proceso y considerarlas evaluables.

Fase II. Tiempo: 20 min.

- **Conformación de equipos:** Formar equipos heterogéneos (informales/otros) de 5 personas.
- **Tarea académica:** Compartir las temáticas, las preguntas, las problemáticas e identificar las coincidencias con los integrantes del nuevo equipo. **NO ES NECESARIO CONTESTAR LAS PREGUNTAS.**
- **Producto:** Lista de preguntas completada y referente rectificado, si es el caso.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, abogado del diablo, consultor y observador, todos lectores.
- **Prácticas sociales:** RESPETO
- **Evaluación:** No hay en esta fase.

Fase III. Tiempo: 30 min.

- **Conformación de equipos:** Regresar a sus equipos iniciales.
- **Tareas académicas:**
 - a) Definir el problema (en caso de que sufra alguna modificación), discutir la pertinencia de las preguntas, seleccionar las que consideren apropiadas y **CONTESTARLAS A PARTIR DE SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS.**

- b) Una vez que se identifiquen las que no puedan ser resueltas, se enlistan los aprendizajes (conceptos) que se necesitan para responderlas.
- c) Enseguida, leer el material sobre la temática para facilitar la tarea: **Módulo 7 elementos del lenguaje visual. Lectura de imágenes (2) “Lectura subjetiva” p.p. 131-137** en *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico* de Ma. Eugenia Regalado Baeza, y las **definiciones de: valor, estilos de vida e ideología (Anexo 4)**.
- **Producto:** El problema, las preguntas y los aprendizajes resueltos en el cuaderno. Se entrega una copia al profesor por equipo.
 - **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, observador, todos lectores, todos redactores.
 - **Prácticas sociales:** RESPETO.
 - **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado.

Fase IV. Tiempo: 30 min.

- **Conformación de equipos:** En el mismo equipo.
 - **Tarea académica:** Para analizar un filme, es necesario ejercitar habilidades perceptivas, a continuación se presenta una lista de preguntas⁹⁵ que ayudarán a identificar algunos elementos en el cortometraje.
1. ¿Qué les sugiere el título del cortometraje?
 2. ¿Cuál es la función del inicio? (presentar: a los personajes, el final, algún acontecimiento en particular, etc.)
 3. ¿Cómo se relaciona con el final?
 4. ¿Cuántos personajes aparecen?
 5. ¿Qué características tiene cada personaje? (edad, condición social, profesión, vestimenta, comportamientos –evidentes-).

⁹⁵ La mayoría de las preguntas hacen referencia al modelo que propone Lauro Zavala para el análisis cinematográfico. Otras han sido creaciones de la autora de la propuesta didáctica. Asimismo, existe la posibilidad de que algunas de ellas ya hayan sido formuladas en las fases I y II de la sesión por algún equipo.

6. ¿Qué cosas tienden a preferir o a rechazar los personajes?
7. ¿Cómo se relaciona el sonido con las imágenes? (música, efectos sonoros, silencios).
8. ¿En qué lugares se desarrolla la historia?
9. ¿Qué sentido tiene el final?
10. ¿Cuáles valores y estilos de vida están implícitos en el corto?
11. ¿Qué les pareció el cortometraje?

- **Producto:** Cuestionario resuelto en el cuaderno de trabajo. Se entrega una copia al profesor por equipo.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, observador, todos lectores, todos redactores.
- **Prácticas sociales:** RESPETO.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado. El cuestionario debe tener información lo más completa posible, además de entregarse en el tiempo establecido. Se tomará en cuenta la ortografía, sintaxis y adecuación.

(Cierre) (15 min.)

- Se da por terminada la sesión con la entrega del cuestionario resuelto. El final de esta clase queda abierto debido a que las actividades de la siguiente sesión la complementan y concluyen.

SESIÓN 6. VALORES Y PRESUPUESTOS IDEOLÓGICOS: ESTEREOTIPOS. SEGUNDA PARTE.

Propósito de la sesión:

- ✓ Analiza elementos retóricos en la imagen –estereotipos y valores – a partir del cortometraje *La suerte de la fea...a la bonita no le importa* para la elaboración de textos escritos (comentario) en grupo colaborativo desarrollando el respeto.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

(Inicio) (20 min.)

- Previa revisión, el profesor hace entrega de los cuestionarios de la sesión anterior con observaciones al respecto del contenido de las respuestas.
- Posteriormente, el profesor proporciona las instrucciones para la elaboración de un comentario.

(Proceso) (55 min.)

Fase I. Tiempo: 40 min.

- **Conformación de equipos:** reunión en equipos de base.
- **Tarea académica:** Con base en los aprendizajes, redactar un comentario en donde externen una crítica u opinión sobre los estereotipos que presentan los medios masivos de comunicación y su efecto en la sociedad. El comentario se realiza por duplicado, una copia se entrega al profesor y una la conserva el equipo. Las siguientes preguntas se sugieren como guía para la elaboración del comentario⁹⁶:
 - ¿Cuándo se convierten en estereotipos las imágenes de los medios?

⁹⁶ Se recomienda tomar las preguntas como guía a modo de construir párrafos con cada una de las respuestas. Del mismo modo, estas pueden ser flexibles, es decir, cada equipo elige el orden en que aparecerán en el escrito, incluso es válida y conveniente la inserción de otros cuestionamientos que los alumnos consideren pertinentes siempre y cuando no se desvíe la temática.

- ¿Cuáles son diferentes estilos de vida?
- ¿Cuándo están los medios “simplemente entreteniendo” y cuando están “enseñando”?
- ¿Generan los medios nuevos estereotipos o simplemente repiten los ya existentes en la sociedad?
- ¿Deben acabar los medios con el uso de estereotipos nocivos?
- **Producto:** Comentario de una a dos cuartillas de extensión.
- **Roles:** Checador de tiempo, supervisor de tareas, abogado del diablo, consultor y observador, dos secretarios. Todos aportan ideas.
- **Prácticas sociales:** RESPETO.
- **Evaluación:** Sello o firma en ambas copias del comentario.
Criterios: Se toman en cuenta las propiedades textuales: adecuación, cohesión, coherencia, presentación. Debe tener título, introducción, desarrollo y conclusión, el contenido debe fundamentar su opinión (utilizar respaldos de autoridad) sobre la presencia de los estereotipos en los medios y sus efectos en la sociedad.
- **Calificación:** el comentario tiene un valor de 10 puntos. El puntaje obtenido dependerá de los criterios señalados en la evaluación.

Fase II. Tiempo: (15 min.)

- **Conformación de equipos:** En el mismo equipo.
- **Tarea académica:** Se intercambian los comentarios de los diferentes equipos al azar con dos propósitos; el primero, para evaluar la calidad del escrito de acuerdo a los criterios establecidos en el formato anexo a este documento **Revisión de comentario (Anexo 5)** y el segundo, para socializar la solución del problema planteado.
- **Producto:** Comentario evaluado y calificado según el formato.
- **Roles:** Un lector y todos correctores de estilo.
- **Prácticas sociales:** RESPETO. Rúbrica. (Se evalúan las 3 sesiones 4-6).
- **Evaluación y calificación:** En esta fase serán los mismos alumnos quienes evalúen los comentarios.

Calificaciones de acuerdo al puntaje del escrito.

PUNTAJE/cantidad de respuestas SI	CALIFICACIÓN
1-5	4
6-10	6
11-15	8
16-20	10

(Cierre) (20 min.)

- Una vez que se llevó a cabo el ejercicio, de forma voluntaria, un integrante de cada equipo da lectura en voz alta al escrito que evaluó y a su vez, el profesor anota en el pizarrón ideas principales de cada comentario y da una conclusión general. Finalmente, se devuelven los comentarios a sus respectivos equipos con las observaciones de los compañeros que revisaron.

SESIÓN 7. RETÓRICA DE LA IMAGEN

Propósito de la sesión:

- ✓ Identifica y analiza figuras retóricas en la imagen visual por medio de la observación de imágenes fijas y en movimiento poniendo en práctica el ACP fomentando la responsabilidad.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Método ACP

(Inicio) (10min.)

- Se recuperan los conocimientos previos sobre las figuras retóricas mediante la participación libre de los alumnos.
- Introducción al tema por parte del profesor.

(Proceso) (70 min.)

Fase I. (Tiempo 25 min.)

- **Conformación de equipos:** El profesor reúne a los alumnos de dos en dos de forma indistinta para formar parejas.
- **Tareas académicas:**
 - a) Del total de las parejas que resulten en el grupo, la mitad leerán “**Retórica visual**” p.p. 138-150 en *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico* de Ma. Eugenia Regalado Baeza y la otra mitad leerán “**Retórica de la imagen**” p.p. 144-150, en *El espectáculo del deseo* de Carlos Lomas (**Anexo 6**).
 - b) Elaborar un cuadro sinóptico para recuperar los conceptos e ideas principales de la retórica visual.
- **Producto:** Cuadro sinóptico por parejas.
- **Roles:** Un lector y un redactor.

- **Prácticas sociales:** RESPONSABILIDAD: Dar cuenta de los actos propios, es decir, medir y reconocer las consecuencias de un suceso que se llevó a cabo con plena conciencia y libertad.
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno de trabajo de cada integrante con el producto terminado.
Criterios: Estructura, ideas y conceptos principales, ortografía.

Fase II. (15 min.)

- **Conformación de equipos:** El profesor reúne a dos parejas, una que haya revisado el texto de Carlos Lomas y otra que haya trabajado el de Ma. Eugenia Regalado y formar cuartetos.
- **Tareas académicas:** En cuartetos,
 - a) Compartir el contenido de las respectivas lecturas.
 - b) Complementar la información e incluirla en el cuadro sinóptico.
- **Producto:** Cuadro sinóptico.
- **Roles:** Checador de tiempo, todos lectores, todos redactores.
- **Prácticas sociales:** RESPONSABILIDAD.
- **Evaluación:** No hay en esta fase.

Fase III. (30min.)

- **Conformación de equipos:** En el mismo cuarteto.
- **Tarea académica:** Cada equipo revisa el **Mapa mental Figuras Retóricas (ANEXO 6)**. Según las definiciones, deben identificar la figura que representa cada una de las imágenes.
- **Producto:** Mapa mental resuelto.
- **Roles:** Checador de tiempo, todos aportan ideas
- **Prácticas sociales:** RESPONSABILIDAD.
- **Evaluación:** Sello o firma en el mapa mental de cada cuarteto con el producto terminado.

(Cierre) (20 min.)

- El profesor elige a un integrante de cada cuarteto y le asigna una figura del mapa mental para que pase al frente a explicarla según los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la sesión.
- El profesor precisa datos y concluye.

Tarea académica extra clase: pedir a los alumnos que lleven información sobre la película *Cero y van 4* específicamente centrada en el cortometraje **Barbacoa de Chivo** (Ficha técnica, datos del director, año de exhibición, contexto, historia), para la siguiente sesión.

SESIÓN 8. DECODIFICA Y ANALIZA UN CORTO

Propósito de la sesión:

- ✓ Decodifica los signos icónicos y verbales del cortometraje *Barbacoa de chivo* (2004) con base en un modelo de análisis para textos audiovisuales en equipos cooperativos potenciando la responsabilidad.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

(Inicio)

En esta sesión el profesor:

- Reitera al grupo que ya es lo suficientemente hábil y que posee los conocimientos necesarios para analizar un producto audiovisual como texto icónico-verbal.
- Hace un breve resumen de los aprendizajes teóricos abordados hasta el momento y finalmente expone la forma en que guiará la sesión.
- Para una primera lectura se proyecta el cortometraje completo titulado *Barbacoa de chivo*. Dir. Carlos Carrera. Productor Álvaro Garnica, Eckehardt Von Damm y Fernando Sariñana. Videocine/Cinopolis Producciones. Género: Comedia/Drama. Duración 19 min. 46 seg., México, 2004. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=aJ0Dprr4XaA>
- Posteriormente se explica que, para su análisis, este será fragmentado según el número de equipos base⁹⁷.

⁹⁷ Por ejemplo si en el grupo hay un total de 10 equipos de base y el cortometraje dura 20 minutos, a cada equipo le corresponden 2 minutos para efectuar su análisis, aunque se sugiere ser fragmentado por escenas para conservar la estética y composición de la imagen.

(Proceso)

Fase I. 15 min

Conformación de equipos: Reunión en equipos base.

- **Tareas académicas:**
 - a) Revisar cuidadosamente el **Modelo** (incluido en **Anexo 7**).a seguir para elaborar el análisis del fragmento que el profesor asigna a cada equipo.
 - b) Anotar las dudas que surjan de la revisión del modelo en el cuaderno. Por ejemplo, si el contenido de algunas categorías no queda lo suficientemente claro.
- **Producto:** Dudas escritas en el cuaderno de trabajo.
- **Roles:** Un lector y todos redactores.
- **Prácticas sociales:** RESPONSABILIDAD.
- **Evaluación:** No hay en esta fase.

Fase II.

- En esta fase el profesor notifica a cada equipo la parte que le tocará analizar del cortometraje.
- Según el orden de las secuencias se solicita la presencia de cada equipo para asesorarlos con respecto a las dudas, proyectarles el segmento asignado para el análisis del corto y revisar la tarea extraclase (datos de la película en general y el corto en particular).
- **Evaluación:** Sello o firma en el cuaderno con la tarea extraclase.

(Cierre)

- **Tarea académica extraclase (INDIVIDUAL):** elaboración del análisis del cortometraje según las categorías establecidas en el modelo.

Recomendación para los alumnos:

Dada la complejidad de los productos audiovisuales es conveniente observar varias veces el corto poniendo énfasis en las secuencias asignadas.

El cortometraje está disponible en youtube.

SESIÓN 9. RECEPCIÓN CRÍTICA, CONSTRUCCIÓN DEL ANÁLISIS (BORRADOR)

Propósito de la sesión:

- ✓ Elabora un borrador del análisis previo al cine-foro con ayuda de las observaciones del profesor en equipos cooperativos potenciando la responsabilidad.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

(Inicio) (15 min.)

- El profesor registra el análisis que quedó como tarea extraclase de manera individual.

(Proceso) (100 min.)

Para fomentar el trabajo en el taller de lectura y redacción se siguen las siguientes actividades cooperativas:

- **Conformación de equipos:** Reunión en equipos base.
- **Tareas académicas:**
 - a) A fin de complementar el análisis del fragmento del cortometraje *Barbacoa de chivo*, cada integrante proporciona su información al resto del equipo, encuentran las similitudes y discuten sobre las diferencias para llegar a un consenso.
 - b) Se construye el análisis.
- **Producto:** Escrito en donde se vea reflejado el análisis denotativo, connotativo y semántico de la(s) escena(s) asignada(s), así como un punto de vista o reflexión general sobre la importancia de la lectura de la imagen.
- **Prácticas sociales:** RESPONSABILIDAD. Rúbrica. (Se evalúan las 3 sesiones 7-9).

- **Evaluación:** Sello o firma en el análisis concluido. Se entrega una copia del borrador al profesor.

Criterios: La estructura del escrito consta de inicio, desarrollo y conclusión.

(Cierre) (5 min.)

Entrega del borrador y puntualización de los detalles para la entrega del trabajo definitivo.

SESIÓN 10. EXPOSICIÓN DEL ANÁLISIS. CINE-FORO “DESMENUZANDO BARBACOA DE CHIVO”

Propósito de la sesión:

- ✓ Presenta su escrito ante el grupo a manera de cine-foro a fin de dar a conocer los resultados de la interpretación del significado y sentido del cortometraje como texto icónico-verbal promoviendo la puntualidad.

Indicaciones para el alumno y el profesor.

A continuación se presenta una serie de instrucciones que se deberán seguir para el desarrollo de la sesión.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

(Inicio) (10 min.)

- El aula se acondiciona para simular una conferencia, o bien, dentro de la institución se reserva un espacio apropiado para la presentación (auditorios, salas, teatros, etc.)
- Al inicio de la sesión cada equipo entrega al profesor el informe por escrito.
- Los alumnos nombran a un representante de equipo para exponer oralmente el resultado de su fragmento analizado.
- Se asignan roles: un moderador y 10 expositores.
- Se otorga un tiempo a cada alumno para la exposición considerando un lapso para ronda de preguntas y respuestas.

(Proceso) (90 min aprox.)

Fase única.

- La exposición sigue un orden cronológico, inicia el alumno cuyo equipo analizó la primera parte del corto y así sucesivamente hasta llegar a las secuencias finales.
- Una vez finalizadas las exposiciones y conocer la totalidad del análisis se abre el foro para las participaciones comentarios, preguntas y respuestas.

- **Prácticas sociales.** PUNTUALIDAD: cuidado y diligencia en hacer las cosas a su debido tiempo. (Rúbrica).
- **Evaluación:** se considera el análisis escrito (50%) y el desempeño como expositor (50%).

(Cierre) 10 min.

- Reflexiones finales por parte del profesor.
- Cierre de la sesión y de la unidad.

Evaluación de la unidad:

La evaluación de la unidad consta de: todos los productos entregados⁹⁸, la suma de aquellos que cuenten con una calificación, la exposición y el resultado de la evaluación cualitativa a partir de la rúbrica de valores⁹⁹.

⁹⁸ En el Anexo titulado **Evidencias**, se incluye un ejemplo de cada producto solicitado en las sesiones. Todos fueron elaborados por alumnos de tercer semestre durante ciclos escolares 2010-I al 2014-I.

⁹⁹ En el Anexo **Rúbrica y roles**, se incluye la rúbrica de valores utilizada para la evaluación cualitativa.

3.4 APRECIACIONES FINALES. RESULTADOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La implementación de la propuesta descrita en el apartado anterior, es producto de una constante aplicación y mejoramiento de la misma. Comenzó como una planeación de tres sesiones que poco a poco fue evolucionando hasta que finalmente se construyeron 11.

A lo largo de estos años de estudio (semestres 2010-I al 2014-I), se pudo constatar que el método pedagógico más adecuado para los fines que se persiguen en el nivel medio superior es el constructivista, en donde el profesor adopta la función de andamiaje –facilitador del aprendizaje- con ayuda del cual el alumno podrá alcanzar sus objetivos. Se le estimula para que *aprenda a aprender* de manera activa, es decir, es el estudiante quien construye y modifica su proceso de aprendizaje dándole la cualidad de significativo, al establecer relaciones entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes, se produce un proceso de reflexión sobre la acción intelectual,¹⁰⁰ por ello, en los programas del CCH se le da prioridad al aprendizaje antes que los contenidos (temáticas).

No obstante, los grupos numerosos, la infraestructura, así como los cambios en la cultura y en la vida social, son elementos clave para replantear la enseñanza en el nivel medio superior. Razón por la cual, la metodología didáctica conocida como AC fue una opción viable para el logro de metas y la obtención de resultados favorables.



Alumnos del CCH en sesión de AC.

¹⁰⁰ José María, Quintana Cabanas, *Teoría de la educación concepción antinómica de la educación*, p. 288.

Bajo este método, tanto alumnos, profesores e institución hacen una especie de *Feedback*, con el fin de replantear el proceso de enseñanza aprendizaje y proponer modificaciones. El aula se considera como un espacio de experimentación en donde el “error” se vea como fuente de superación,¹⁰¹ particularmente, haciendo énfasis en la enseñanza de la competencia comunicativa, lo cual significa, adecuar los contenidos lingüísticos y literarios, los métodos de enseñanza en el aula y las tareas de aprendizaje, de forma que hagan posible que el alumnado utilice los conocimientos, las normas y los procedimientos expresivos y comprensivos habituales en los intercambios comunicativos entre las personas¹⁰² aunado por supuesto a la competencia semiológica.

La inserción de las nuevas tecnologías a las aulas han modificado la forma de adquirir la información, evidentemente, el estilo de vida de las nuevas generaciones distan significativamente de las que pertenecieron a los años 70. En este caso el cine resultó un aliciente para el aprendizaje del texto icónico-verbal y al mismo tiempo a lograr una alfabetización audiovisual.



Los materiales de apoyo y los recursos tecnológicos son fundamentales para el desarrollo de las sesiones.

Una vez que se llevó al aula la aplicación de la versión final de la propuesta didáctica, se reportan los resultados de los rubros más importantes de acuerdo al AC.

¹⁰¹ Ángel, Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, p.39.

¹⁰² Carlos, Lomas, *op. cit.* pp. 31-51.

Planeación

La planeación se consideró en función del tiempo destinado y los aprendizajes planteados en el programa de estudios del CCH; 22 horas distribuidas en 11 sesiones de dos horas cada una. Cabe aclarar, que aunque se apega a las necesidades de un programa específico, no es exclusiva de un sistema de bachillerato en particular, por el contrario, es una propuesta dirigida al nivel medio superior en general con la cualidad de ser flexible a las modificaciones que el profesorado considere pertinentes.

Las metas planteadas se consiguieron de manera satisfactoria, la mayoría de las actividades se llevaron a cabo en el salón de clases en un ambiente de colaboración en el tiempo destinado para las mismas.



Equipos cooperativos realizando diversas tareas académicas.

La complejidad de los contenidos se consideró a la par del tiempo para cada actividad, sin embargo, la creatividad para resolverlas y el nivel de reflexión por parte de los diferentes grupos rebasó las expectativas. Los alumnos incrementaron sus capacidades de análisis, argumentación y reflexión. Las tareas académicas elegidas fueron acordes a los aprendizajes establecidos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal.

Tanto el material escrito como el audiovisual resultó excelente para los propósitos de las sesiones. Debido a la selección minuciosa de los siete cortometrajes que implica determinadas temáticas y un discurso cinematográfico

con ciertas características, resultaron adecuados para cada aprendizaje, ya que permitió transferir lo académico a experiencias de la vida cotidiana.



Fuente: Imagen de la web. Escena del cortometraje “La suerte de la fea a la bonita no le importa”. Utilizado como Escenario de ABP.



Preparando material para exposiciones simultáneas.

De acuerdo con lo solicitado en los productos, estos cumplieron con las especificaciones demandadas, los alumnos siguieron cabalmente las instrucciones para elaborar cada uno. Las notas, los resúmenes, los cuadros, mapas y el análisis audiovisual, reflejaron su capacidad de comprensión mediante una clara comunicación escrita. Lo aprendido en el transcurso de las 11 sesiones impactó en la aplicación de algo concreto de la realidad.

Valores

El trabajo en equipo, permitió reconocer en los grupos que deben ser solidarios. El aprendizaje con un método distinto al que practicaban cotidianamente, también les hizo reflexionar sobre la importancia de participar colaborativamente, no sólo para cumplir con las tareas requeridas, sino para socializar el conocimiento y mejorar las relaciones interpersonales.

Son notorios los resultados esperados de acuerdo a la planeación, es decir, se logró que los adolescentes tomaran en cuenta de qué manera lo vivido en las sesiones cobra relevancia en su desarrollo individual. Al establecer roles para

concretar tareas académicas, cada integrante del equipo tenía que hacerse responsable de una actividad en particular.



La asignación de roles es fundamental en el trabajo cooperativo.

Por medio de la implementación del método didáctico, se logró que se reflexionara sobre la parte actitudinal, que dicho sea de paso, forma parte de los planes y programas de estudio del bachillerato de la UNAM y sin embargo, en la práctica pasa inadvertido.

Los valores considerados para las sesiones son: responsabilidad, tolerancia y respeto se vieron reflejados durante las clases. La puntualidad es una de las debilidades de los grupos del turno vespertino, pues aunque se les insistía en la oportuna asistencia a la clase, la mayor parte llegaba con cierto retraso. Caso contrario a los grupos del turno matutino, cuyas características y hábitos distan significativamente.



Al asumir una responsabilidad todos los miembros del equipo se involucran en la realización de las tareas para obtener mejores resultados.

Es importante señalar que al inicio de las sesiones, una minoría presentó actitudes un tanto renuentes para asumir un rol, no obstante, los mismos estudiantes reconocen que les faltan una serie de valores para mejorar su aprendizaje y a su vez, que les ayuden a ser mejores personas. En términos generales coinciden en que se fomentó el *aprender a ser*.

Aprendizaje y evaluación

Una de las tareas más importantes, pero también una de las más complicadas para un profesor del CCH o de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que trabaja con grupos numerosos, es justamente la de revisar actividades clase con clase. La implementación del AC permite agilizar dicha práctica. Para el alumno es importante que su profesor lo tome en cuenta a través de la revisión, pues le da sentido a lo que hace. En este caso todas las sesiones se utilizaron rúbricas y listas de cotejo para el registro de avances.

Asimismo, los productos elaborados¹⁰³ cumplen con diversas funciones, es decir, se planearon para que los alumnos desarrollaran determinadas habilidades, además, se pudo trabajar en un ambiente agradable a pesar de que en un determinado momento a los alumnos les resultó desconcertante integrarse a diferentes equipos en una sola sesión. Para dar cuenta de los valores planteados –responsabilidad, tolerancia y respeto- se utilizaron rúbricas que dieron cuenta de los comportamientos y actitudes que los alumnos habían manifestado¹⁰⁴.

A grandes rasgos, se puede percibir que incrementó su capacidad de comunicación a partir de la socialización del conocimiento. De tal suerte que al trabajar en equipos, pusieron en práctica la expresión oral y escrita, además de que tuvieron que recurrir al diálogo para llegar a acuerdos con respecto a lo que producirían.

¹⁰³ Véase Anexos Evidencias.

¹⁰⁴ Véase Anexos Rúbrica y Roles.



El desarrollo de habilidades sociales también se puso en práctica durante las sesiones.

Incrementó su razonamiento lógico a partir del desarrollo del sentido crítico, argumentativo, capacidad de síntesis y análisis para producir un texto formal. La actividad del comentario estaba programada para que la realizaran durante la última parte de la sesión, la cual fue concluida favorablemente.

Llegar a una sola meta, forma parte de la ideología que profesa el AC, si bien es cierto que los equipos no se forman de manera voluntaria, es loable que los alumnos reconozcan que al trabajar juntos pueden obtener resultados satisfactorios aunque no se integren en equipo con sus amigos. La organización y el respeto forman parte importante para conocer a sus compañeros; mencionaron que el ambiente que se generó fue ameno y con la suficiente confianza para llevar a cabo las actividades.



El uso de las diferentes técnicas del AC fomenta el ejercicio de la interdependencia positiva.

Los productos reflejan el manejo de la expresión escrita a partir de la información a estudiar. Todos y cada uno de los organizadores gráficos fueron una herramienta fundamental para el proceso de asimilación y la relación entre los

conocimientos previos y los adquiridos. Los productos a entregar cumplen con diversa funciones, estaban diseñados para que los alumnos desarrollaran las habilidades señaladas en las respectivas planeaciones, además de que gracias al vínculo que se logró establecer con el AC se fomentaron los valores requeridos para el desarrollo de las sesiones.



Técnica ACP.

Con respecto de la capacidad para socializar, en general los alumnos mostraron una gran disposición para el trabajo en equipo, no se evidenció renuencia para participar cooperativamente en las tareas a realizar. Escuchar de manera atenta, compartir y aportar ideas, facilitaron la integración de cada alumno en los equipos para compartir experiencias en este aspecto se pudo constatar el andamiaje al cual hace referencia Bruner.



La interacción permite que los integrantes del equipo obtengan retroalimentación de los aprendizajes y en cierta medida motiven a otros miembros a trabajar colaborativamente.

En términos generales, se lograron los propósitos planteados en las sesiones. En cuanto a los aprendizajes de la alfabetización audiovisual se observaron principalmente las siguientes habilidades:

- Uso de los materiales audiovisuales de manera reflexiva.
- Hay un proceso de evaluación de los mensajes mediáticos.
- Hace uso del pensamiento crítico.
- Identifica los elementos que componen el lenguaje cinematográfico.
- Evalúa la credibilidad de la información que proviene de los medios.
- Identifica que situaciones son parte de la realidad y cuales son elementos de ficción para presentar una temática.
- Entiende el poder de las imágenes visuales y sabe cómo leerlas.
- Es consiente de un universo cultural variado y conoce múltiples perspectivas.
- Se expresa en forma clara y creativa utilizando diferentes recursos visuales.
- Reconoce la influencia de los medios en las creencias, actitudes, valores y comportamientos.



Última sesión: Cine-foro Desmenuzando barbacoa de chivo.

El seguimiento de este proceso permite obtener resultados no sólo para las posibles adecuaciones de la planeación, sino también para verificar los avances del alumnado a nivel individual y por equipo. Asimismo, se ponen a prueba y verifican las habilidades docentes adquiridas, producto de la labor académica cotidiana.

CONCLUSIONES

El presente producto titulado *El cortometraje en el aula. Hacia una alfabetización audiovisual en la Educación Media Superior*, es un estudio de intervención docente centrado en la propuesta didáctica que ofrece una alternativa para abordar aprendizajes programados en el nivel medio superior. Propiamente no es una investigación de carácter sociológico, ya que responde a lineamientos acordes al objetivo general de la MADEMS que consiste en formar profesionales de la educación. Por ello, se antepone el aspecto psicopedagógico-didáctico sobre una línea de indagación específica. A continuación se sintetiza lo más relevante de cada capítulo y se posteriormente se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta.

- Como se señala en la introducción, el motivo por el que se desarrolla una propuesta de esta naturaleza es por la necesidad de implementar una alfabetización audiovisual (lectura del texto icónico-verbal) en una sociedad donde impera la imagen y la forma en que los medios de comunicación han penetrado en las aulas como recursos constructivos en los aprendizajes de lengua, idiomas y ciencias sociales, por mencionar algunas.
- Haciendo un análisis del *Capítulo 1*, titulado *La lectura de la imagen en el bachillerato universitario. Retos de la educación del siglo XXI*, se pudo constatar en primer lugar, la importancia de uno de los subsistemas de bachillerato de la UNAM como una entidad de innovación académica con una perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza gracias a la evolución en sus planes y programas de estudio.
- El modelo educativo, los principios fundamentales y la cultura básica son los pilares que sostienen a la institución que alude a una visión científica, humanística, artística, multidisciplinaria, y a su vez, contribuyen a la

adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La inclusión de las artes en las humanidades abre la posibilidad de recurrir a cualquier expresión artística para la enseñanza media superior en diferentes áreas del conocimiento. Asimismo, la inserción de textos visuales, (llamados *icónico-verbales*) no es ajena a los programas de estudio del nivel educativo mencionado, sin embargo, la forma en que estos han sugerido la lectura de la imagen en el bachillerato de la UNAM, específicamente en el CCH, dan la pauta para implementar propuestas como la que aquí se presentó para el desarrollo de la competencia comunicativa. El TLRIID, bajo el EC resultó un escenario propicio para lograrlo, ya que el trabajo en la modalidad de taller, ofrece grandes posibilidades de interacción y contextos de aprendizaje de la expresión oral, lectura, escritura e investigación, se establecen vínculos para llevar a cabo el trabajo en equipo, el cual demanda métodos de aprendizaje específicos.
- El *Capítulo 2. Educar con el cine. Recursos didácticos y métodos de enseñanza aprendizaje en el nivel medio superior* se abordaron los métodos de aprendizaje a los que se alude en el punto anterior, así como el principal recurso didáctico, el cine.
- En primera instancia se pudo engarzar los principios del colegio con los propósitos de la propuesta; *aprender a aprender* con la imagen, sin dejar de lado una clara concepción de lo que implica la alfabetización audiovisual y la presentación del cortometraje con sus posibilidades didácticas, que si bien estos no fueron creados con el objetivo de educar, resultan un material de apoyo para el contexto de aprendizaje.
- Por otro lado, las características de la metodología del AC son compatibles con los principios de *aprender a hacer*, que corresponden a la socialización

del conocimiento y de *aprender a ser*, complemento del *aprender a convivir*, cuyos fines son el fomento de valores y actitudes. Mediante ciertos métodos, el profesor promueve el desarrollo intelectual, científico y social del alumno de manera autodirigida.

- Es en el *Capítulo 3. El cortometraje en el aula*, donde se da a conocer el proceso de construcción de la propuesta didáctica. Las aportaciones de las diferentes PD (I, II y III) representan un valioso antecedente a la versión final mostrada en el tercer segmento del apartado. Los resultados de la aplicación, así como las experiencias obtenidas, validan la pertinencia de promover la alfabetización audiovisual.
- El cine es un material que, además de desarrollar aspectos históricos y del lenguaje cinematográfico, constituye un instrumento de apoyo en cualquier área educativa como recurso complementario para la formación.
- Desde sus inicios, la cinematografía no sólo ha seducido al público con imágenes en movimiento, también es considerada un vehículo fundamental para contar historias a través de personajes, situaciones, relaciones, realidades o ficciones que pueden servir para ilustrar y trabajar en el aula numerosos aspectos de la práctica docente, que van desde contenidos puramente curriculares hasta actitudes, valores o competencias que el alumnado debe desarrollar.
- Dicho lo anterior, el cortometraje se concibe como una herramienta pedagógica para fortalecer la cultura básica, que incluye habilidades intelectuales (haciendo énfasis en las habilidades lingüísticas, conocimientos disciplinarios, actitudes y valores) enfocados a la enseñanza-aprendizaje del texto icónico-verbal en los alumnos de nivel medio superior, que para este caso se tomó como referencia el CCH plantel

Naucalpan, no obstante, esta propuesta está diseñada para ser aplicada a cualquier sistema educativo de nivel medio superior.

- Resaltar los valores educativos y culturales que se utilizarían como pretexto para el desarrollo, en primer lugar, de la habilidad para leer y decodificar el lenguaje icónico-verbal del cine, después, para estructurar argumentos a favor y en contra de lo que se presenta en pantalla y, finalmente, ser capaz de fijar una postura personal a través de la producción del comentario crítico, fue el propósito central de este trabajo, mismo que se alcanzó a través de las 11 sesiones.
- El quehacer docente obedece en gran medida a las exigencias curriculares, sin embargo, en el aula aparecen los conflictos y las contradicciones, ya que hay un choque entre lo que se plantea de manera institucional y lo que realmente se aplica en el salón de clases. Después de experimentar la aplicación del proyecto que ameritó tiempo y brío considerable, primero para la planeación y luego para la ejecución, es necesario señalar las posibles modificaciones para un mejor funcionamiento. Enseguida se mencionan.
- Un punto que debe reconsiderarse es la complejidad del tema texto Icónico-verbal, los alumnos mostraron interés en conocer y profundizar en él, sin embargo, el tiempo asignado en los programas de estudio no es suficiente para abordarlo. Algunos estudiantes pusieron mayor atención a los detalles para la lectura de la imagen y algunos otros, paradójicamente a pesar de tener un contacto cercano con lo audiovisual, requirieron de mayor tiempo para realizar una lectura minuciosa de los elementos.
- Se pudo verificar que las carencias de comprensión de lectura son una constante, producto de una formación básica deficiente extendida a semestres anteriores. Pocos han desarrollado la habilidad para llevarla a

cabo y sólo algunos lograron asimilar la información rápidamente en procesos que implicaban mayor esfuerzo.

- La construcción del conocimiento conlleva un proceso, que evidentemente fue posible percibir de manera contundente a lo largo de las 11 sesiones, los avances fueron significativos, aunque también es importante considerar las características del grupo (numeroso, en ocasiones integrado o desintegrado según la dinámica de cada grupo).
- Es fundamental sensibilizar a estudiantes y docentes en la metodología del AC. Al inicio, pueden parecer reiterativos los métodos y técnicas utilizados en la propuesta didáctica, sin embargo, es necesaria la práctica constante para habituarlos a este modo de trabajo en el aula.
- Preparar al alumnado para una metodología didáctica como el trabajo cooperativo ayuda a que los aprendizajes no sólo se lleven a la memoria a corto plazo, sino que esos conocimientos sean relevantes y los puedan aplicar en su vida cotidiana. Del mismo modo, se les hace notar la importancia del trabajo en equipo.
- Esta actividad debe efectuarse desde el inicio del semestre para evitar posibles prejuicios que obstaculicen el desarrollo de las relaciones humanas durante el curso, lo cual permite especular que se evitaría un ambiente hostil, erradicaría la idea de las clases tradicionales y la conformación de equipos poco equitativos.
- Es preciso recordar que las primeras PD permitieron elaborar un diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la observación situaciones que aportaron ideas para una siguiente aplicación de la propuesta en circunstancias distintas. La práctica constante de la metodología de trabajo (AC), contribuyó a dominar las técnicas, mejorando

así la labor docente y el logro de los objetivos propuestos con mayor eficacia. Gracias al diagnóstico, se originó el diseño de las once sesiones presentadas en el capítulo 3, mismas que arrojaron resultados satisfactorios para el aprendizaje de las temáticas de la unidad I del tercer semestre de la asignatura TLRIID.

- En cuanto a la producción de textos escritos se debe insistir y persuadir a los alumnos a utilizar los organizadores gráficos para sistematizar y jerarquizar la información, que a su vez no son herramientas exclusivas de las asignaturas de talleres, sino que pueden ser aprovechadas para el resto de las materias que componen el plan de estudios. Asimismo, abrir la posibilidad al cine como herramienta didáctica para generar mayor interés en los jóvenes.
- Se requiere de un compromiso personal, profesional e institucional, para el fomento de las actitudes y valores los cuales no se enseñan, se inculcan, así como la introducción de estrategias que fomenten la socialización para conseguir una educación integral, sobre todo si estas se logran proyectar en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes – social, familiar, académico, laboral-.
- En términos generales, los objetivos propuestos para el presente trabajo recepcional, se cumplieron en gran medida a pesar de las adversidades, de tiempo, de grupo, de apoyo institucional, técnico y tecnológico. Lo importante es que al poner en práctica este proyecto docente, se reafirma que el AC, el ABP y el ACP, con sus respectivas técnicas, son una opción viable para llevar al aula y optimizar el quehacer cotidiano como docente. El compromiso es aun mayor, lo que implica una preparación responsable y constante.
- Queda demostrado que el dominio del código cinematográfico permite una mejor comprensión de la lectura de la imagen, facilitando un mayor

aprovechamiento en la alfabetización audiovisual, lo cual no se lograría sin la ayuda de la utilización del video. Es ahí donde radica la fortaleza de la presente propuesta.

- En general, la propuesta cuenta con la versatilidad para ser aplicable a cualquier sistema de bachillerato o preparatoria, incluso, sigue siendo vigente para los programas del ÁTLC del CCH aun cuando a la fecha se encuentran en proceso de actualización.
- Se sugieren como líneas de investigación para estudios pedagógicos posteriores referentes al séptimo arte: el cine por internet, el telecine o el cine comercial. Debido a que los formatos están revolucionando la manera de percibir el cine, valdría la pena reflexionar sobre un análisis desde la tercera y cuarta dimensión (3d, 4d respectivamente) así como la tecnología de 48 cuadros por segundo, es decir, hablar sobre el invento del siglo XXI, el cine digital.
- Otra posibilidad sería la utilización del uso sistemático del video en los programas del TLRID del CCH, no sólo para la lectura de la imagen, sino para auxiliar diversos aprendizajes.

Finalmente, estas últimas líneas se reservan para exhortar al profesorado a utilizar el film como un recurso para la educación, es un espacio formativo poco explorado con escasas publicaciones sobre su carácter didáctico, específicamente en el nivel medio superior. Como es sabido, los medios audiovisuales en general, tuvieron un origen ajeno a lo educativo, sin embargo, actualmente funcionan como una herramienta con valor instructivo.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

- Actualización del Plan y de los Programas de Estudios, *Material del curso Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, impartido en agosto de 2007.
- Amar, Rodríguez Víctor Manuel, *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*, Grupo Comunicar Ediciones, Huelva, 2003.
- Aparici, R. (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales*, L. Torre, Madrid, 1993.
- Barrows H. S., Bennett K., *Experimental Studies on the Diagnostic (problem solving). Skill of the Neurologist, Their Implications for Neurological Training*, Issue, Illinois, 1981.
- Barrows, H.S., *A Taxonomy of problem based learning methods. Medical Education*, Issue, Illinois, 1986.
- Camarero, Gloria, et. al., *La mirada que habla (cine e ideologías)*, Akal, Madrid, 2002.
- Cardero, Ana María, *Diccionario de términos cinematográficos usados en México*, UNAM, México, 1994.
- Carmona, Ramón, *Como se comenta un texto filmico*, Cátedra, Madrid, 1991.
- Cassany, Daniel et al., *Enseñar lengua*, Graó, España, 1998.
- Charles Creel, Mercedes y Guillermo Orozco (comps.), *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, Trillas, México, 1990.
- Chehaybar, y Kuri Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, México, 2000.
- CCH-UNAM, *El proceso de revisión del plan y de los programas de estudio del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Cuadernillo No. 31, noviembre de 1994.
- CCH-UNAM, *Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 2006-2010*, UNAM DGCCH, México, 2006.
- Cortés, López Ladi, *Taller para apoyar la docencia de profesores de asignatura*. Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, Colegio de Ciencias y Humanidades, enero 2006.
- De la Torre, Saturnino, *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, Octaedro, Barcelona, 1996.

- Díaz, Barriga Ángel, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Ediciones Pomares, México, 2005.
- *Diccionario de las ciencias de la educación*. Aula Santillana, México, 1999.
- Díez, López Eloísa, *La inteligencia escolar, aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Colección perfeccionamiento docente. Teoría para la práctica, Arrayan Editores, Madrid, 2006.
- Dondis, D.A., *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Ediciones G. Gili, México, 2002.
- *Enciclopedia ilustrada de cine*, Labor, Barcelona, 1969.
- Flores, Auñón Juan Carlos, *El cine, otro medio didáctico*, Escuela Española, Madrid, 1992.
- García, Riera Emilio, *Historia documental del cine mexicano*, Universidad de Guadalajara, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Jalisco y el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), México, 1997.
- Gómez, Pérez Juan. et. al., *Manual del 5° diplomado en estrategias de aprendizaje colaborativo. Módulo 1*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Nacional de Educación Química de la Facultad de Química México, 2007.
- _____, *Manual del 5° diplomado en estrategias de aprendizaje colaborativo. Módulo 2. Aprendizaje basado en problemas*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Nacional de Educación Química de la Facultad de Química, México, 2007.
- _____, *Manual del 5° diplomado en estrategias de aprendizaje colaborativo. Módulo 3. Aprendizaje por proyectos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Nacional de Educación Química de la Facultad de Química, México, 2007.
- González, Casanova Manuel, *Las vistas. Una época del cine en México*, UNAM, México, 1992.
- Gombrich, E.H., *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
- Gubern, Román, *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1987.
- Hueso, Ángel Luis, *El cine y el siglo XX*, Ariel, Barcelona, 1998.

- Instituto Mexicano de Cinematografía, *2ª Jornada de Cortometraje Mexicano*, México, 2000.
- Jiménez, H. y León, E., *Aprendizaje basado en problemas* (Depto. Modelo Educativo) ITESM, Campus Edo. de México, 2003.
- Jiménez, Pulido José, *El cine como medio educativo*, Laberinto, Madrid, 1991.
- Johnson, David W., Johnson Roger T. y Holubec, Edythe J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires, 1999.
- Johnson, David W., Jhonson, Roger T, *Los nuevos círculos de aprendizaje, cooperación en el salón de clase y en la escuela*, Association for supervision and curriculum development (ASCD), Alexandria, Virginia, E. U.A., 1995.
- Kagan, Spencer, *Cooperative Learning*, San Clemente, CA Kagan Publishing, California, 1994.
- Leal y Fernández, Juan Felipe, *Vistas que no se ven: filmografía mexicana 1986-1910*, UNAM, México, 1993.
- Lomas, Carlos, *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística, Paidós, Barcelona, 2001.
- _____, *El espectáculo del deseo: Usos y formas de la persuasión publicitaria*, Octaedro, España, 1996.
- Maher, Charles, *Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1989.
- Martínez, Montes Guadalupe T, *Del texto y sus contextos*, Edere, México, 2002.
- Mendoza Bermejo, José María, *La Ciencia y su Método*, Paidós, España, 1999.
- Monterde, José Enrique, *Cine, historia y enseñanza. Cuadernos de Pedagogía*, Ed. Laia, Barcelona, 1986.
- Monterde, José Enrique, et. al., *Los "nuevos cines" europeos 1955/1970*, Lerna, Barcelona, 1987.
- Muñoz, Corona Lucía Laura y Ávila Ramos Juventino, *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*, UNAM y CCH, Octubre de 2012.
- Nérici, Imideo Giuseppe, *Hacia una didáctica general dinámica*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1992.

- Payne, Michael, *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*, Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Pérez, Rodríguez Ma. Amor, *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*, Paidós, España, 2004.
- Prado, Aragonés Josefina, *Didáctica de la lengua y literatura para educar en el siglo XXI*, La Muralla, Madrid, 2004.
- Quintana, Cabanas José María, *Teoría de la educación Concepción antinómica de la educación*, Dykinson, Madrid, 1995.
- Regalado, Baeza María Eugenia, *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual. Curso básico*, PYV Editores, México, 2006.
- Rojas, Soriano Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, 7ª edición, UNAM (Textos Universitarios), México, 1982.
- Romaguera, Ramió Joaquim, *El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1999.
- Romaguera, Ramió Joaquim, et. al., *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1989.
- Tudor, Andrew, *Cine y comunicación social*, Ed. G. Gili, Barcelona, 1974.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*, 2006.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, *Programas de estudio del Taller de Comunicación I y II*, 2006.
- Universidad Nacional Autónoma de México, *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*, México, Febrero de 2006.
- Winnicott, D. W., *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1999.
- Zumbiaur, Carreño Francisco Javier, *Historia del Cine y de otros medios audiovisuales*, EUNSA, España, 1999.

HEMEROGRAFÍA

- Eutopía (CCH), Año I, No. 6 y 7 (Abril-Junio y Julio) Septiembre 2005.
- Levín Rojo Elías. “El discurso, básico para ganar el concurso de la II Jornada De Cortometraje Mexicano” en *Uno más Uno*, sección Cultura, (México D.F. 1º de noviembre de 1996) p. 22.

- Martínez, Enrique. "El valor del cine para aprender y enseñar." *Comunicar 20, Revista Científica de Comunicación y Educación*. ISSN: 1134-3478, 2003, p.45-52.
- Regalado, Baeza Ma. Eugenia. "Importancia de la alfabetización visual. Reflexiones en el contexto de la reforma integral del bachillerato nacional". En *Eutopía* núm. 7 (jul-sep 2008) p. 28.
- Valero, Martínez Tomás. "Cine e Historia: una propuesta didáctica". *Revista Historiagenda* No.14 (octubre-diciembre 2005) p.61.

CIBEROGRAFÍA

- "11' 09" 01". Dir. Claude Lelouch. Productores: Alain Brigand, Jacques Perrin, Nicolas Mauvernay. Francia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ALxTRbeaG1c>
- **ANTOLOGÍA 11 09 01**
 - o Bermúdez, Juan Antonio, "Once maneras de escribir la historia". http://fama2.us.es/fco/frame/new_portal/textos/num3/11deseptiembre.pdf 24 de julio 2010 10:25 am.
 - o "Claude Lelouch – Biografía". http://www.biosstars-mx.com/c/claude_lelouch.html 20 julio 2010 8:15 pm.
 - o "El día de los reproches". <http://www.cinestrenos.com/cartelera/critica/11septiembre/11septiembre.htm> 20 julio 2010, 4:50 pm
 - o "EU, bajo el fuego miércoles". 12 de septiembre de 2001 lajornada.com.mx 24 de julio 2010 7:27 pm.
 - o "Reflexiones de los directores". http://www.miradas.net/0204/criticas/2002/0211_110901.html 16 julio 2010, 7:39 pm.
- "Barbacoa de chivo". Duración: 20 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gCr2YHDPR0o>
- Cohen, G. Elizabeth. "Reestructuración de la escuela: condiciones para productivos grupos pequeños". Universidad de Stanford. Revisión de investigación educativa. 1994 vol. 64. No. 1. pp 1-35. En <http://rer.sagepub.com/content/64/1/1.full.pdf+html> 14 de agosto de 2013, 9:32 pm.
- "El Héroe". Dir. Carlos Carrera. México. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=gmkhej_lhXM

- “El Presidente Montando a Caballo en Chapultepec (1896)”. México, Disponible en:
http://www.youtube.com/watch?v=MSqplI_7_FU o en:
<http://www.youtube.com/watch?v=iOWf5Lw5bs0&feature=related>
- Fernández, Muñoz Ricardo. Universidad de Castilla la Mancha E.U. de Magisterio de Toledo “Influencia y utilización didáctica de los medios audiovisuales en el aula: análisis de su incidencia en la motivación y en el aprendizaje de los alumnos”.
<http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Poster.htm> 12 de diciembre de 2012, 3:48 pm.
- “Jacinta” Dir. Karla Castañeda. México. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=OiZ1Y6x8zyo>
- J. M. Caparrós-Lera. “Historia contemporánea y cine: una propuesta de docencia e investigación”. Centre d'Investigacions Film-Història (Parc Científic de Barcelona). <http://www.ub.es/geocrit/b3w-231.htm> 15 de mayo de 2012, 11:34 am.
- “La suerte de la fea... a la bonita no le importa”. Dirección, Guión: Fernando Eimbcke. México. Disponible también en:
<https://www.youtube.com/watch?v=N4BFuVXT5nU>
- “Lenguaje del cine”.
<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lenguajecine.htm> 16 de julio 2010, 5:010 pm.
- MADEMS. <http://www.posgrado.unam.mx/madems/docs/tronco10.pdf> 21 de diciembre de 2010, 7:00 pm.
- Martínez, Enrique. “El valor del cine para aprender y enseñar”. Comunicar 20, 2003, Revista Científica de Comunicación y Educación. ISSN: 1134-3478, p.45-52. En <http://percepcion-audiovisual.blogspot.com/2007/04/textos-audiovisuales-al-aula.html> 12 de diciembre de 2012, 4:40 pm.
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesores. Madrid. 2013
<http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/materiales/274-el-cine-un-recurso-didactico?start=1> 15 mayo 2014, 6:19 pm.
- “Tipos de plano”.
<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/tiposdeplano.htm> 16 julio 2010, 5:08 pm.

- Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de ciencias y humanidades. “Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” www.cch.unam.mx 28 de Septiembre de 2012, 4:21 pm.
- Zavala, Lauro. Cine Clásico, Moderno y Posmoderno en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9898110039A.PDF> 20 de noviembre de 2009, 1:24 pm.

FILMOGRAFÍA

- *11' 09" 01 Septiembre 11*. Dir. Claude Lelouch. Productor Alain Brigand. Séquence 19. Productions. Género: Docudrama. Duración 11min 09 seg. Francia, 2002.
- *Barbacoa de chivo*. Dir. Carlos Carrera. Productor Álvaro Garnica, Eckehardt Von Damm y Fernando Sariñana. Videocine/Cinopolis Producciones. Género: Comedia/Drama. Duración 19 min. 46 seg. México, 2004.
- *Buen provecho*. Dir. Eduardo Canto. Productor René Ybarra. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) e Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Género: Comedia. Duración 8 min. México, 2009.
- *El Héroe*. Dir. Carlos Carrera, Productor Pablo Bakshi. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) e Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Género: Animación. Duración 5 min. México, 1993.
- *El Presidente de la República paseando a caballo en el bosque de Chapultepec*. Dir. Gabriel Veyre y Claude Ferdinand Bon bernanrd. Vista. Duración 30 seg. México, 1896.
- *Jacinta*. Dir. Karla Castañeda. Productor Luis Téllez. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) e Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Género: Animación. Duración 9 min. México, 2008.
- *La suerte de la fea a la bonita no le importa*. Dir. Fernando Eimbcke. Productor Carolina Fox. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) e Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Género: Comedia. Duración 9 min. México, 2001.

ANEXOS

MATERIAL

DIDÁCTICO

A N E X O 1

SESIÓN 1

EL CORTOMETRAJE: ORIGEN DEL CINE MEXICANO

TEXTO

EL CINE: EL ARTE DEL SIGLO XX

EL CINE: EL ARTE DEL SIGLO XX

*Lumière inventa una máquina: el cinematógrafo.
Méliés inventa un arte: el cine,
es pionero de un arte nuevo que no habla
y que no interroga, es fabricante de ilusiones,
es lo extraordinario dentro de lo ordinario...*

PARA CONCEPTUALIZAR AL CINE

Hablar de cine resulta demasiado complejo, ya que ello implica mencionar desde sus orígenes, sus inventores, etapas, lenguaje, escuelas, filmes, etc., lo cierto es que la cinematografía jugó un papel importante en la cultura del siglo XX y por supuesto en el siglo actual, no sólo como obra artística, entretenimiento, medio de difusión y expresión, sino como objeto de análisis y estudio.

En general, el cine es considerado como el arte de la expresión a través de imágenes en movimiento (del griego kinos-grafos). El *Diccionario de términos cinematográficos usados en México* lo define como la técnica que consiste en la reproducción de una serie de imágenes y sonidos que producen la impresión de continuidad y movimiento al proyectarse con cierta cadencia.¹⁰⁵

Técnicamente se basa en un fenómeno óptico en el cual el ojo humano no es capaz de distinguir entre dos imágenes sucesivas separadas entre sí por menos de 24 décimas de segundo, a este fenómeno se le llama persistencia retiniana.¹⁰⁶

Como medio de expresión, se concreta en el filme o la película que es una banda flexible y sensible a los rayos luminosos, que pasa de forma discontinua ante el objetivo de una cámara de toma de vistas según un ritmo determinado (16 imágenes por segundo en el cine mudo, 24 en el sonoro y 36 en pantalla Imax).

Cabe mencionar que la fotografía es el antecedente del cine, misma que se ha convertido en el descubrimiento más importante para la historia del arte, puesto que el ser humano ya no diseñará la imagen (como en la pintura o la escultura) sino que controlará el proceso físico-químico del que resultará una imagen más objetiva, o bien, menos subjetiva de la realidad.

¹⁰⁵ Cardero, Ana María. *Diccionario de términos cinematográficos usados en México*. UNAM, México, 1994, p.43.

¹⁰⁶ Fenómeno fisiológico según el cual el ojo humano retiene las imágenes durante una fracción de tiempo y que permite percibir su movimiento como si fuesen imágenes móviles. Esta facultad varía según la intensidad de luz que impresiona a la retina.

Por lo tanto, la fotografía será la tecnografía que suministre la matriz icónica a las representaciones que se impondrán en la posterior cultura de la imagen: en el cine, la televisión y el video.¹⁰⁷

EL CINE COMO ARTE

El cine puede ubicarse como arte, medio de comunicación, como espectáculo y recientemente como documento histórico.

Se dice que el cine es arte por heredar una tradición estética de la cultura plástica y las prácticas escénicas que al reunir las constituyen el llamado “séptimo arte”. Es decir, de la literatura toma la utilización de la palabra por medio de los personajes, contar historias mediante figuras retóricas y técnicas narrativas (acción, tiempo, espacio, descripción). Del teatro, la historia, el argumento, los personajes, las situaciones, caracteres, actores, interpretación y puesta en escena. De la poesía, la atención por los detalles, el poder de evocación, sugerencia de emociones, estética, entre otros.

El color, la luz, perspectiva y los puntos de vista son producto de la pintura. De la arquitectura retoma las construcciones, los decorados y paisajes, mientras que de la música, su empleo en la banda sonora, instrumentos, temas y ritmos, así como de la danza el baile y el ritmo del montaje (con respecto a los planos).

Para Christian Mertz el movimiento, a diferencia de la fotografía, es el que transmite al cine una fuerte impresión de la realidad, es por tanto, el arte del siglo XX.¹⁰⁸

EL CINE: UN MEDIO DE COMUNICACIÓN MASIVA

Podemos situar al cine como medio de comunicación social en dos sentidos, primero porque desempeña las funciones del resto de los otros medios (televisión, radio, prensa): informar, entretener y educar/formar; segundo, porque se ajusta al sistema básico del proceso comunicativo: emisor (productor/realizador) y receptor (público) conectados a través de un canal o medio (proyección luminosa) mediante el cual circulan ciertos mensajes formalizados (films) por medio de recursos lingüísticos.

Otro elemento que debe considerarse es su función enculturadora debido a que interviene en la socialización de los individuos. Dicho de otro modo, debe considerarse la idiosincrasia tanto del emisor como del receptor, ya que, como señala Andrew Tudor ambos están sometidos a una diversidad de atributos culturales, sociales, orgánicos y

¹⁰⁷ Zumbiaur Carreño, Francisco Javier. *Historia del Cine y de otros medios audiovisuales*. EUNSA, España, 1999, p.14.

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 37 y 38.

personales que otorgarán un espesor particular al fenómeno cinematográfico a partir del momento en que éste adquirió dimensiones industriales y masivas,¹⁰⁹ desde esta perspectiva el cine puede asumir el papel de difusor de una ideología.

Ello implica generar -por medio del contenido de los films- ciertas pautas de conducta para que directa o indirectamente, <<los públicos>> adopten, interioricen resignifiquen y posteriormente, reproduzcan dichos patrones de comportamiento en su actividad social.

Actualmente, la cinematografía tal vez no produzca grandes cambios en la estructura social, pero si muestra ciertos lineamientos en cuanto a modelos de conducta, ideas, moda, actitudes, roles, usos y costumbres así como puntos de vista en un tiempo y espacio determinado, mismos que el espectador, en mayor o menor medida, integra a su vida cotidiana y sobre todo, en sus relaciones interpersonales gracias a los mecanismos de identificación.

Desde la perspectiva del contenido de los mensajes, es necesario aprender a ver, o propiamente dicho, a leer los códigos expresados en una película de manera crítica para evitar ser manipulado por las imágenes. En ese contexto podemos decir que el fenómeno comunicativo cinematográfico también es un medio de expresión dado que maneja un discurso desde los diferentes campos de la vida social, pero como tal se debe tomar distancia frente a la imagen y desarrollar la capacidad de discernir y elegir ante lo que se muestra en pantalla.

LA INDUSTRIA DEL ENTRETENIMIENTO

Mucho se ha especulado entre que si verdaderamente el cine es arte antes que entretenimiento, o bien, si este surgió como industria de entretenimiento y entonces existe una contradicción con su carácter artístico. Ante tal disyuntiva aquí se presentan los elementos que argumentan tal postura.

En un primer momento se cuestionó su supuesta artísticidad debido a su cercanía con lo mercantil. Por citar un ejemplo; en la medida en que la literatura como medio expresivo, se mantenía más distanciada de lo comercial llegándole a la minoría, ello representaba poseer una condición artística, lo cual tampoco garantiza que lo que se produce sea de calidad, por el contrario, el cine al masificarse logrando alcances inimaginables, pierde esa cualidad artística.

¹⁰⁹ Ver Tudor, Andrew. *Cine y comunicación social*. Ed. G. Gili. Barcelona, 1974, p. 20.

Pero si se apela a la historia encontramos que el cine nace en la era industrial (siglo XX), eso significa que surgió en un contexto positivista en donde el perfeccionamiento de las técnicas de reproducción, el desarrollo científico y tecnológico son una prioridad, en este caso estamos frente a la reproducción de la realidad.

Por otro lado, tampoco podemos ignorar que el cine es resultado de su época como algo simbólico, ya que, al tiempo que muestra las imágenes de los avances tecnológicos, también pone de manifiesto el optimismo de la sociedad en la medida que puede moldear su entorno físico y social. Es decir, que el cine incida en el imaginario de los públicos, no significa que renuncie a ese carácter industrial. El cine no nace arte y deviene industria por la vía de su mercantilización, sino que el cine nace industria por su procedencia, sus dependencias y su espíritu.¹¹⁰

Durante el siglo XIX, el teatro, el circo, el cabaret, la revista musical, las ferias, entre otros, representaban las formas de entretenimiento en la cultura occidental, no obstante, el cine vino a suplantarlas, ya que al no anexárseles, sino que al incorporar elementos de cada una, se convirtió en la industria del espectáculo del siglo XX.

En este sentido, la televisión, el video, e incluso, el internet constituyen una gran competencia para el medio en cuestión, puesto que modifica las formas de producción y las maneras de hacer llegar los productos fílmicos al público consumidor.

Hasta aquí se ha hecho notar las diferentes facetas del cine, no podemos asegurar que sea sólo arte porque cada producción es única e irrepetible (en apariencia) y que ello signifique que todas las películas sean de calidad o que como medio de comunicación cumpla funciones sociales e ideológicas, ni mucho menos se puede afirmar que sea mero entretenimiento, aunque algunas propuestas cinematográficas se rijan por el llamado star-system, al contrario, es justamente esa riqueza que proporciona el medio el pretexto para llevarlo a otro ámbito, el educativo, para su estudio y análisis.

¹¹⁰ Monterde, José Enrique. *Cine, historia y enseñanza. Cuadernos de Pedagogía*. Ed. Laia, Barcelona, 1986, p. 14

EL DISCURSO CINEMATOGRAFICO. CINE: CLÁSICO, MODERNO Y POSMODERNO¹¹¹

Dentro de la heterogeneidad que se hace presente en el cine es indudable señalar que su lenguaje es universal. Para construir el discurso cinematográfico se requieren de diversos elementos que a su vez lo han caracterizado de acuerdo a sus diferentes etapas.

Así por ejemplo, el término *clásico* se atribuye al cine norteamericano que se produjo entre 1900 y 1960 -cuya naturaleza ha sido estudiada, con mayor profundidad, por David Bordwell y su equipo-, en donde se respetan las convenciones semióticas, visuales, sonoras, genéricas e ideológicas, mismas que pueden ser reconocidas por cualquier espectador. Se apoya especialmente en lo relativo al punto de vista, la composición visual, la edición, la relación entre imagen y sonido; es cinematografía tradicional.

Es espectacular por excelencia, es decir convierte cualquier experiencia humana en un espectáculo narrativo audiovisual que cumple con las convenciones establecidas. Corresponde a lo que los formalistas rusos llamaron *narración*, en otros términos se refiere al paso de un plano general a un plano de detalle.

A su vez la composición de las imágenes cumple una función representacional, es decir, la narración es la representación de una realidad preexistente.

El sonido acompaña a la imagen y refuerza e intensifica el sentido de la misma. La secuencia de imágenes es causal, por lo tanto en la edición se confirma la relación que cada imagen ocupa con las demás.

Los personajes reproducen las convenciones de los arquetipos, por ejemplo del héroe, antagonista y el resto. La estructura narrativa está organizada secuencialmente de tal forma que se hace coincidir a la historia con el discurso. El final es epifánico, es decir, se presenta una revelación sorpresiva y concluyente en donde se resuelven todos los enigmas.

La ideología de los filmes pertenecientes a esta periodo son de carácter teleológico; la visión del mundo corresponde a llevar al protagonista a la anagnórisis (el reconocimiento de su verdadera identidad).

Finalmente, el cine clásico al tener una naturaleza espectacular y didáctica puede ser disfrutado por cualquier espectador independientemente de su experiencia personal y

¹¹¹ Adaptación del texto *Cine Clásico, Moderno y Posmoderno* de Lauro Zavala. No. 46 en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9898110039A.PDF>

cinematográfica; se apoya en los elementos específicos de la tradición genérica y cultural. Su lector implícito es cualquier espectador que desea ver una narración audiovisual de carácter tradicional, espectacular y efectiva. Un ejemplo de este tipo de cine es *Psicosis* (Alfred Hitchcock, 1962), una narración que va de plano general a primer plano.

Por el contrario, el *cine moderno* es el conjunto de recursos estéticos característicos de los “nuevos cines” surgidos entre 1955 y 1970 en Europa en los que se subvierten y a la vez se alude a las convenciones del cine clásico. Se distingue por su oposición al realismo narrativo especialmente a través del distanciamiento brechtiano y otros recursos críticos.¹¹²

Lauro Zavala alude al conjunto de películas narrativas que se alejan de las convenciones del cine clásico, cuya evolución ha establecido una tradición de ruptura. Estas formas de cine no surgen de la tradición artística, sino de la imaginación de artistas individuales que ofrecen elementos específicos derivados de su visión personal de las posibilidades expresivas del lenguaje cinematográfico. Es decir, mientras el cine clásico es tradicional, el cine moderno es individual. Por tanto, el cine moderno se define por su novedad contextual.

El inicio en el cine moderno es descriptivo –comienza en un plano muy cerrado para posteriormente pasar a un plano más abierto-, no existe necesariamente un orden secuencial, carece de intriga de predestinación de modo que, puede o no tener relación con el final.

Los recursos visuales como la edición y la composición de las imágenes son expresionistas, surrealistas o responden a cualquier otra forma de ruptura de las convenciones objetivistas del cine tradicional.

El sonido es sincrónico y sinestésico; en otras palabras, precede a la imagen o tiene total autonomía frente a ella –la imagen no corresponde deliberadamente con la banda sonora, lo cual neutraliza el posible sentido dramático de la propia imagen-.

La puesta en escena tiene más importancia que el personaje. Corresponde a una lógica anti-narrativa, por lo que se altera la sucesión del tiempo cronológico, la sucesión ordenada es sustituida por la fragmentación o la trivialización de momentos dramáticos.

Debido a que en el cine moderno el director adquiere mayor relevancia que las tradiciones genéricas, los críticos franceses, en la década de 1950, hablaban ya de un

¹¹² Monterde, José Enrique; Esteve Rimbau y Casimiro Torreiro: *Los “nuevos cines” europeos, 1955/1970*. Barcelona, Lerna, 1987.

cine de autor, mismo que no está sometido a las convenciones del cine tradicional, sino a sus propias necesidades expresivas de carácter individual.

Las estrategias intertextuales –características de toda estética de ruptura- juegan con textos individuales y se manifiestan en forma de metaficción o parodia¹¹³. El final es abierto, se neutraliza la resolución de los conflictos; caso contrario a las convenciones epifánicas.

La ideología que define al cine moderno se deriva de un distanciamiento de las convenciones de la tradición narrativa por ello, se sustenta en una permanente ambigüedad moral de los personajes, una indeterminación del sentido último del relato y una relativización del valor representacional de la película.

La película moderna es dicotómica, por un lado está dirigida a un determinado tipo de espectador y por otro, a ningún público en particular. En ese sentido, el lector implícito es el que está dispuesto a conocer la propuesta del director y está a la expectativa de la presencia de ninguna tradición genérica o incluso cultural. Por ello, toda película moderna forma parte de un proyecto artístico anti-espectacular.

El cine moderno puede explicarse a partir de la filosofía empirista de Karl Popper, para quien el lenguaje es una ventana que permite ver realidades que, de otra manera, no podrían ser conocidas. El cine es así un instrumento semiótico para el conocimiento de diversas dimensiones de la realidad que no son evidentes en la experiencia cotidiana. Un claro ejemplo de este tipo de cine es “Un perro andaluz” de Luis Buñuel y “Citizen Kane” de Orson Welles.

Por su parte, lo *posmoderno* es una categoría utilizada para hacer referencia al cine surgido a partir de la década de 1960 en el que se incorporan elementos del cine clásico y del cine moderno lo cual da lugar a la presencia simultánea de collage genérico, auto-referencialidad, hiper-realismo y otras estrategias igualmente paradójicas, que a la vez utilizan y ponen en evidencia las convenciones de la representación clásica (S. Connor, L. Hutcheon).

Algunas de las manifestaciones del cine producido a partir de la segunda mitad de la década de 1960, periodo en el que empieza a surgir lo que algunos han llamado un *cine de la alusión*¹¹⁴. Este mecanismo de intertextualidad genérica es el antecedente más

¹¹³ La parodia tiene una naturaleza irónica y suele ser irreverente, la metaficción pone en evidencia las fronteras entre la realidad y las convenciones de toda representación.

¹¹⁴ Conjunto de películas construidas a partir del empleo (irónico o no) de las convenciones temáticas y genéricas del cine clásico, es decir, utiliza estructuras narrativas y arquetipos de personajes característicos de la tradición clásica.

inmediato de lo que se denomina *cine posmoderno*, el cual surge de una combinación de los elementos tradicionales del cine clásico y algunos componentes específicos derivados del proyecto moderno.

Películas como *Amélie* (Jean-Pierre Jeunet, 2001), *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) y *Danzón* (María Novaro, 1982) son muestra de este tipo de cine, ya que cumplen con la simultaneidad de narración -de plano general a primer plano- y descripción -de primer plano a plano general-.

Así por ejemplo, atendiendo a esta sucesión de estrategias puede depender precisamente de la perspectiva de interpretación que adopte el espectador al observar este inicio en relación con el resto de la película. Por ende, una película puede ser considerada como posmoderna cuando su inicio contiene un simulacro de intriga de predestinación.

La imagen pretende construir una realidad que sólo existe en el contexto de la película misma, en otros términos se diría que tiene autonomía referencial. Esta característica puede ser reconocible cuando se emplean ciertos recursos de realidad virtual, aunque también puede lograrse manipulando las imágenes con el fin de hacer evidente su naturaleza cinematográfica.

El sonido cumple una función didáctica, asincrónica o sinestésica. Esta simultaneidad de registros propicia que la película pueda ser disfrutada por muy distintos tipos de espectadores, cada uno con expectativas y experiencias estéticas radicalmente distintas entre sí.

La edición puede alternar o simular estrategias causales o expresionistas. La puesta en escena es autónoma frente al personaje y no está sometida a la naturaleza de éste. La estructura narrativa está organizada como un sistema de simulacros de narrativa y metanarrativa, de modo que cada secuencia tiene no sólo un sentido literal, sino que también puede ser leída como una reflexión acerca de la película misma.

El empleo de las convenciones genéricas y estilísticas es itinerante y a su vez lúdico, lo cual significa que alterna fragmentos simultáneos o alternativos de diversos géneros y estilos.

Los intertextos son genéricos con algunos recursos de metaparodia y metalepsis, es decir, parodias simultáneas a más de un género o estilo (como en el caso de *Shrek*), y yuxtaposición de niveles narrativos (*La rosa púrpura de El Cairo*). Además, se adoptan estrategias de citación, alusión o referencia a reglas genéricas.

El final contiene un simulacro de epifanía, por lo que puede ser considerado como virtual. El sentido del final depende del contexto de cada interpretación proyectada por cada espectador particular.

La ideología en el cine posmoderno se deriva de una estética de la incertidumbre que se organiza a partir de un sistema de paradojas. Bajo esa lógica, cada película construye un universo autónomo frente a la realidad exterior, y por lo tanto puede ser considerado como un ejercicio de presentación artística.

En términos generales, el cine posmoderno puede ser explicado a partir de la filosofía del lenguaje del último Wittgenstein, para quien el lenguaje construye una realidad autónoma frente a la realidad que perciben nuestros sentidos. El cine es un instrumento para construir realidades que no necesariamente tienen un referente en la realidad externa al espacio de proyección.

EL CINE Y SU RELACIÓN CON EL CORTOMETRAJE

*El cine fue un hecho definitivo:
enseñó a los hombres a mirar con los ojos
y a narrar con las imágenes.
Juan Felipe Leal*

El nacimiento del cine está íntimamente ligado al del cortometraje, basta recordar que las primeras realizaciones tienen una duración que van desde uno a los siete minutos. Posteriormente, al evolucionar el cinematógrafo, los cortos promedio fueron estandarizados a una duración de 15 minutos, aunque las exigencias del público obligaron a que los productores extendieran la longitud de las cintas.

De 1895 a 1912 es el periodo mudo por excelencia donde dominó el formato corto y en el que se elaboraron las bases para el lenguaje cinematográfico¹¹⁵. Es hasta 1913 cuando nace formalmente el cortometraje aunque la primera cinta considerada como tal es *El regador regado*, antecedente directo del cortometraje -primer gag de la historia del cine (1895) de Luis Lumière- debido a que tiene un argumento, es decir, consta de inicio, desarrollo y final.

El término cortometraje se emplea a partir de 1913 cuando el largometraje se establece como norma comercial en Estados Unidos y se puede diferenciar a las películas por su duración clasificándolas de la siguiente manera: desde uno a 30 minutos es corto,

¹¹⁵ El lenguaje del cine parte fundamentalmente de cuatro elementos básicos: la selección de partes de realidad, los movimientos, el montaje y el sonido.

de 31 a 59 minutos es medimetroaje y de 60 minutos en adelante es considerado un largometraje.

El cortometraje en México

A las primeras producciones se les denominó “vistas fijas”, las cuales fueron descritas por Manuel González Casanova como “escenas animadas de muy breve duración – aproximadamente 2 min.- que muestran situaciones cotidianas”.¹¹⁶ A estas películas también se les conoció como “fotografías en movimiento” o “cine de esquina” debido a que únicamente se retrataban los objetos colocados frente a la cámara y generalmente esta era montada en la calle. Este tipo de cintas tiene como característica principal la exposición de la realidad, es decir, son fragmentos de vida, clara y sincera, sin pose ni fingimientos o artificios.¹¹⁷

De ese modo inició el cine en Francia con Luis Lumière al filmar “salida de los obreros de las fábricas (1885). En México, como en otros países, se llegaba a anunciar la filmación de las vistas por medio del periódico indicando el lugar y la hora para que la gente asistiera.

El 6 de agosto de 1896, el presidente Porfirio Díaz recibió a Gabriel Veyre y su socio Claude Ferdinand Bon Bernard (concesionarios de la Casa Lumière) quienes exhibieron por primera vez en México el cinematógrafo y proyectaron algunas vistas producidas en Francia dejando impresionados al general y sus acompañantes.

Después de la proyección privada en el castillo de Chapultepec se realizaron algunas filmaciones en donde el actor principal fue precisamente Porfirio Díaz¹¹⁸, quien sacó partido del carácter propagandístico del cine al igual que algunos caudillos de la Revolución Mexicana como Madero, Obregón, Zapata, Orozco y Villa, mismos que aparecieron en cintas como La vista de la revuelta (1911) de Salvador Toscano.

Y fue así como el cine comenzó a abordar nuestro país, Salvador Toscano es considerado uno de los pioneros del cine y el cortometraje mexicano, fue el primer exhibidor y productor de películas.

Por algunos años, mientras otros países desarrollaban el lenguaje cinematográfico y optaban por el cine de argumento, en México parecía continuarse indefinidamente en la

¹¹⁶ González Casanova Manuel, Vistas, p. 21.

¹¹⁷ Leal y Fernández, Juan Felipe. Vistas que no se ven. p. 12.

¹¹⁸ Las primeras películas filmadas en México fueron: Grupo en movimiento del general Díaz y de algunas personas de su familia, Escena en los baños Pane, Escena en el Colegio Militar, escena en el Canal de la Viga y El general Díaz paseando a caballo por el Bosque de Chapultepec.

tradición lumieresca, es decir, en la observación de los objetos móviles cinematográficos. La producción de ese tiempo cayó en la monotonía, ya que únicamente se retrataba a la gente en sus ceremonias matrimoniales, paseos y costumbres.

Afortunadamente esto no duró mucho tiempo, la influencia de películas extranjeras y la cuestión económica dieron origen a los primeros cortometrajes como una necesidad de retener y entretener al público en las salas cinematográficas. Es decir, las vistas fueron creciendo y complicándose; se contaban anécdotas sencillas, comedia o drama, se relataron encuentros deportivos e incluso se reconstruyeron acontecimientos conocidos¹¹⁹.

De esta forma surgió el cortometraje en México como el formato que contará historias complejas dejando atrás a las famosas vistas. No hay que olvidar que las vistas fueron el antecedente directo del cortometraje, la similitud entre estos dos formatos es la corta duración, asimismo se puede decir que las vistas evolucionaron pues en lugar de filmar desde un solo punto estático, ahora tendrían dinamismo puesto que los planos, tomas y movimientos le dieron otra dimensión.

El cortometraje mexicano nació a la par del cine y ha estado presente a lo largo de su historia como documento histórico, revistas musicales documentales y noticiarios. A mediados del siglo XX perdió su fuerza y su estancia disminuyó, aunque su presencia fue marginada ha sido un formato que se permite libertades tanto de forma como de contenido. A partir de los 60 este género experimentó nuevas maneras, técnicas, temáticas y estéticas de hacer cine y finalmente en la década de los noventa el corto demostró su calidad en todos sus ámbitos y lo contrastó con la presencia y el reconocimiento mundial.

¹¹⁹ Leal y Fernández, Juan Felipe. *Op. Cit.* p. 22.

CRONOLOGÍA DEL CORTOMETRAJE MEXICANO

1895 - 1920	Toda la producción es cortometraje.
1920 - 1930	Producción de cortos documentales, propaganda, revistas semanales de noticias. Carecen de argumento.
1930 - 1940	Difusión del cine sonoro; los documentales retrataban el desarrollo social en México, se explota lo turístico, es más experimental. Comenzaba el corto de argumento como los musicales y los cómicos con fin publicitario. Se presentaban antes de los largometrajes, era un extra para el público.
1940 - 1950	El género de ficción sobresalió dejando de lado el documental. Lo cómico prevaleció. La Época de Oro del Cine Mexicano desbancó al cortometraje y se relegó como mero ejercicio fílmico.
1950-1960	La televisión modificó el papel del medio audiovisual que representaba el cine. La televisión pasó a ser el primer medio de comunicación, información y diversión ocasionando una baja en la producción y en la asistencia a las salas cinematográficas.
1960 - 1970	La producción de cortometrajes fue abundante y con gran calidad como respuesta a la demanda televisiva. En 1963 Manuel González Casanova funda el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México, primera escuela de cine en el país. Con el movimiento del 68 y los juegos olímpicos, el coto se vio beneficiado.
1970 - 1980	Se produjeron 88 cortos documentales y nueve de animación. En 1971 se crea la primera empresa cinematográfica estatal: Centro de Producción de Cortometrajes (CPC). En 1975 se funda el Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC), importante productor de cortometrajes del país.
1980 - 1990	Decadencia de la cinematografía nacional. Baja la producción de cortometraje debido a que el largometraje estaba en su apogeo (cine de ficheras). En 1983 se funda el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) para promover el desarrollo del cine mexicano. Producción de cortometrajes documentales, educativos, científicos o de divulgación artística. Se comenzaba a perfilar una cultura del cortometraje mundial.
1990 - 2000	Cortos de ficción y documentales. Historias muy bien determinadas en todos los géneros y con un completo dominio del lenguaje cinematográfico, se conjunta creatividad y calidad. Por ejemplo: "El héroe" de Carlos Carrera y "De tripas corazón" de Antonio Urrutia. Década del <i>boom</i> del cortometraje mexicano.
2000 a la fecha	Existe una combinación de géneros, se producen docuficciones, mismos que tienen mayor difusión a través de diversas estrategias: programas de televisión - <i>En cortito</i> Canal 40, <i>Cinescape</i> Canal 34, por citar algunos-, corridas especiales de cortometraje, festivales y muestras nacionales e internacionales.

FUENTES DE CONSULTA

- **BIBLIOGRAFÍA**

- Cardero, Ana María. *Diccionario de términos cinematográficos usados en México*. UNAM, México, 1994.
- García, Riera Emilio. *Historia documental del cine mexicano*. México, 1994.
- González, Casanova Manuel. *Las vistas. Una época del cine en México*. UNAM México, 1992.
- Leal y Fernández, Juan Felipe. *Vistas que no se ven: filmografía mexicana 1986-1910*, UNAM, México 1993.
- Monterde, José Enrique. *Cine, historia y enseñanza. Cuadernos de Pedagogía*. Ed. Laia, Barcelona, 1986.
- Monterde, José Enrique; Esteve Riambau y Casimiro Torreiro: *Los “nuevos cines” europeos, 1955 / 1970*. Barcelona, Lerna, 1987.
- Tudor, Andrew. *Cine y comunicación social*. Ed. G. Gili. Barcelona, 1974.
- Zumbiaur, Carreño, Francisco Javier. *Historia del Cine y de otros medios audiovisuales*. EUNSA, España, 1999.

- **CIBEROGRAFÍA**

- *Cine Clásico, Moderno y Posmoderno* de Lauro Zavala. No. 46 en:
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9898110039A.PDF>

ANEXO 2

SESIÓN 3 EL LENGUAJE CINEMATOGRAFÍCO. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS ICÓNICO

TEXTOS

1. La comprensión del lenguaje cinematográfico.
2. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada (Guía para la lectura de textos publicitarios) en *El espectáculo del deseo* de Carlos Lomas.
3. Módulo 6. Elementos del lenguaje visual. Lectura de imágenes (1)” en *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico* de Ma. Eugenia Regalado Baeza.

Texto 1

LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO¹²⁰

El lenguaje cinematográfico o fílmico se caracteriza por utilizar un *lenguaje* exclusivamente *audiovisual*, en el que intervienen diversas técnicas y elementos que constituyen un mensaje meramente trabajado y estructurado. La información transmitida por este canal informativo, es una información creada conscientemente, estudiada y tratada en cada detalle, en cada elemento constitutivo del “lenguaje audiovisual”.

Para ser conscientes de la información recibida debemos *alfabetizarnos visualmente*, y conocer los elementos esenciales del lenguaje cinematográfico. Una vez alfabetizado, podrás completar tu formación y tu aprendizaje a través de un medio multimedia de forma completa y activa, utilizando el lenguaje audiovisual para aprender y entender el mensaje de forma global.

El lenguaje audiovisual utiliza como medio de expresión los siguientes elementos:

- espacio fílmico
- ritmo fílmico
- tiempo fílmico
- escala fílmica
- luz fílmica
- movimiento fílmico
- sonido fílmico
- tono y color fílmico
- estructura narrativa fílmica
- los ángulos

El espacio fílmico

Al montar los diversos fragmentos de película que componen una escena se crea un **espacio** y un ambiente nuevos que surgen de la imagen y que capta el espectador, que tiene la impresión que los fragmentos reunidos constituyen una acción unitaria.

En el experimento cinematográfico de L.W. Kulechov en 1920, la escena es la siguiente:

1. Un joven avanza de derecha a izquierda.
2. Una mujer va de izquierda a derecha.
3. Se encuentran y se dan la mano. El joven señala con la mano cualquier cosa.
4. Un gran edificio blanco con una escalera.
5. Ambos suben la escalera.

¹²⁰ Tomado de: *Lenguaje del cine*.

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lenguajecine.htm> Consultado 16 julio 2010 5:08
Tipos de plano. <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/tiposdeplano.htm> Consultado 16 julio 2010 5:08 pm

Cada fragmento fue filmado en lugares diferentes, pero el montaje creó un espacio nuevo inexistente en la realidad pero que para el espectador resulta real.

Existen dos tipos de espacio:

El geográfico, que se utiliza para situar la acción en cualquier punto de la geografía.

El dramático, que se utiliza para localizar y ambientar la psicología de los personajes y situaciones. Es un recurso muy usado para subrayar ideas o sentimientos.

El tiempo filmico

El **tiempo** en el cine es diferente al tiempo real. Es un tiempo variable, no necesariamente lineal, que incluso se puede acelerar o invertir. Las formas de utilización del tiempo filmico son:

- Adecuación: Igualdad entre el tiempo de acción y el de proyección.
- Condensación: Mucha acción en poco tiempo.
- Distensión: Alargamiento subjetivo de la duración objetiva de una acción.
- Continuidad: El tiempo de la realidad fluye en la misma dirección que el filmico. (Es el caso de las biografías lineales.)
- Simultaneidad: Se alternan dos tiempos vitales en donde la acción pasa de uno al otro. (Es el caso de los films de persecuciones, o de suspenso, o cuando el protagonista principal acude a salvar a la protagonista que se halla en peligro.)
- "Flash back": Salto atrás en el tiempo. Se retrocede a épocas anteriores. El recuerdo de alguien suele ser el procedimiento más habitual.

Tiempo psicológico: Una serie de planos largos con escasa acción puede aumentar la impresión de duración del film (caracteriza a los films psicológicos). Al contrario sucede con planos de corta duración y donde pasan cosas de gran interés (hace referencia a los films de acción). Algunos recursos que utiliza:

- Elipsis: Supresión de los elementos tanto narrativos como descriptivos de una historia, de tal manera que a pesar de estar suprimidos se dan los datos suficientes para poderlos suponer como sucedidos o existentes.
- Recursos para representar el pasado: virajes de color o de color a blanco y negro, dobles pantallas, sobreimpresiones...
- Recursos para representar el paso del tiempo: las hojas de un calendario van cayendo, un reloj, una vela o un cigarrillo que se van consumiendo, los cambios de luz natural, los cambios de estaciones del año, la evolución física de una persona, las sobreimpresiones...

El movimiento

En los films aparecen dos tipos de movimientos:

- o El movimiento **dentro del encuadre**, en el que la cámara queda inmóvil mientras los personajes se mueven dentro del cuadro. También se puede obtener por

fragmentos, por medio del montaje (se hacen tomas de la acción desde ángulos diferentes y después se montan dando continuidad dramática a la acción.)

El movimiento de la cámara se obtiene a partir de su propia rotación sin que se desplace, con desplazamiento o combinando ambos procedimientos.

En el primer caso, los movimientos de **rotación** se suelen realizar alrededor de tres ejes, perpendiculares entre sí, que pasan por el centro de la cámara, siendo uno de ellos el eje óptico. Según la cámara se apoye en uno de los ejes tendremos un movimiento diferente:

- Panorámica horizontal, de derecha a izquierda o al revés.
- Panorámica vertical, ascendente o descendente.
- Panorámica oblicua, combinación de las dos anteriores.
- Panorámica circular, en un ángulo de 360 grados.



Barrido, a gran velocidad difuminando la imagen.



- o Movimiento de balanceo

Las panorámicas tienen diferentes usos: el descriptivo (nos da a conocer el escenario), el dramático (presentación de los diversos elementos de la acción) y el subjetivo (en función de los personajes u objetos que se desplazan).

En el segundo caso, en los movimientos de **translación** la cámara puede tener diversos movimientos ("*travellings*"), que se pueden realizar físicamente (desplazando la cámara) u ópticamente (por medio del "zoom"):

- *Travelling* de profundidad de aproximación, donde la cámara se traslada de un plano lejano a otro más cercano. Suele tener una función psicológica y dramática (iniciar un "flash back").
- *Travelling* de profundidad de alejamiento, donde la cámara se aleja de un motivo encuadrado desde muy cercano. Tiene una función descriptiva, dramática (finalizar un "flash back").
- *Travelling* vertical: la cámara sube o baja acompañando al sujeto.



- Travelling paralelo: la cámara acompaña el motivo lateralmente.

- Travelling circular: describe 360 grados alrededor del motivo.
- Travelling divergente: modifica la perspectiva del espectador distorsionando la relación entre cámara y motivo.



Grúa: se utiliza el eje vertical y puede conseguir toda clase de combinaciones de movimientos.

Otros movimientos: cámara lenta o rápida (cambiando la velocidad de las tomas fotográficas), marcha atrás de las figuras, imagen parada...

El movimiento también tiene diversas funciones: descriptivas (acompañamiento del motivo en movimiento, creación de un movimiento ilusorio en un objeto estático, descripción de un espacio o de una acción con sentido dramático unívoco) y dramáticas (definición de las relaciones espaciales entre dos elementos de la acción, relieve dramático de un personaje o de un objeto importante, expresión subjetiva del punto de vista de un personaje, expresión de la tensión mental de un personaje).

El ritmo

Es la impresión dinámica dada por la duración de los planos, las intensidades dramáticas y, en último caso, por efecto del montaje. Sin embargo, el ritmo del cine es ritmo visual de la imagen, ritmo auditivo del sonido y ritmo narrativo de la acción.

El ritmo se crea:

- Con la duración material y psicológica de los planos. Según cual sea la duración de los planos, el film tendrá un ritmo u otro. Motivos cercanos piden el cambio rápido del plano, porque se capta rápidamente lo que contienen; el contrario pasa con planos que presentan motivos lejanos.

- Planos de duración más larga crean un ritmo **lento**. Se pueden obtener efectos de aburrimiento, monotonía, miseria material o moral de un personaje, ambientes contemplativos...
- Planos de corta duración crean un ritmo **rápido**. Se pueden obtener efectos de impresión de gran actividad, agilidad, de esfuerzo, de ambiente de tragedia fatal, de choque violento...

El ritmo de un film también está supeditado a la dinámica del movimiento, tanto por parte de la cámara como de los elementos representados. No obstante, normalmente en un film el ritmo varía en función del tema o del dramatismo de las escenas. El equilibrio en la duración de los planos se ha de mantener con una cierta lógica en cada secuencia, pero no forzosamente a lo largo de todo el film.

La composición interna de las líneas del encuadre puede provocar una modalidad propia en el ritmo del montaje.

- Clases de ritmo con los elementos de la banda sonora:
 - Analítico: Planos cortos y muy numerosos; es un ritmo rápido que se traduce en dinamismo, dramatismo, actividad, esfuerzo...
 - Sintético: Planos largos y poco numerosos; resulta un ritmo lento, puede expresar sensualidad, monotonía, poesía...
 - "In crescendo": Planos cada vez más breves (tensión, dramatismo); planos cada vez más largos (relajación, serenidad).
 - Arrítmico: Los planos son breves o largos, sin tonalidad especial. A veces cambian repentinamente aportando sorpresa.

La escala

El cine tiene su **imagen** propia y característica, diferente de otras imágenes, como las de las artes plásticas e incluso las fotográficas, porque la imagen fílmica no acaba en sí misma, exige el paso de una imagen a otra; está en movimiento.

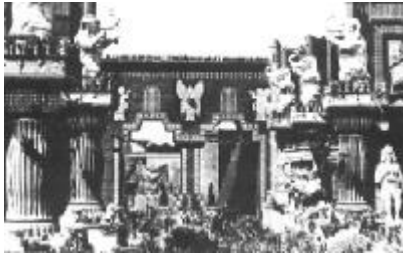
La imagen cinematográfica no es una mera reproducción de la realidad, sino una interpretación y reelaboración de ésta. Ello hace que cada autor, al crear sus imágenes, consigue expresarse de una forma diferente a la de otro autor.

La imagen fílmica está constituida por diversos elementos:

- Los esenciales: La escala, el ángulo y la iluminación.
- Los integrales: El color, el sonido...

La **escala** es la relación entre la superficie del cuadro de la pantalla ocupada por la imagen de un objeto determinado y la superficie total del mismo cuadro. Viene determinada por el tamaño del objeto, por la distancia entre éste y la cámara, y por el objetivo usado.

El **plano** es el conjunto de imágenes que constituyen una misma toma. La planificación es la relación de distancia y tamaño entre la cámara y el motivo. Si tomamos la figura humana como medida, según ocupe una mayor o menor escala en la pantalla, el plano se llama:



- Gran plano general, muestra un gran escenario o una multitud. La persona no está o bien queda diluida en el entorno, lejana, perdida, pequeña, masificada. Tiene un valor descriptivo y puede adquirir un valor dramático cuando se pretende destacar la soledad o la pequeñez del hombre enfrente del medio.



- Plano general, muestra un escenario amplio en el cual se incorpora la persona, y ocupa entre una 1/3 y una 1/4 parte del encuadre. Tiene un valor descriptivo.

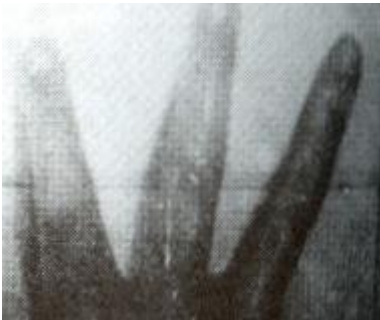


- Plano de conjunto, abraza un pequeño grupo de personas o un ambiente determinado. Interesa la acción y la situación de los personajes. Tiene un valor descriptivo, narrativo o dramático.

- Plano figura, cuando los límites superior e inferior del cuadro casi coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana. Tiene un valor narrativo pero comienza a potenciar el valor expresivo o dramático.
 - Plano americano (o 3/4). Los límites inferior y superior de la pantalla coinciden con la cabeza y las rodillas de la persona. Tiene un valor narrativo y dramático.
 - Plano medio. Presenta la figura humana cortada por la cintura, de medio cuerpo para arriba. También hay el plano medio corto (el busto) y el plano medio largo (de la pantorrilla para arriba). Tiene un valor expresivo y dramático, pero también narrativo.
 - Primer plano. El rostro entero de la persona. Tiene un valor expresivo, psicológico y dramático.
 - Primerísimo plano. Muestra una parte del rostro o del cuerpo. Potencia los valores del primer plano, aunque también puede ser meramente descriptivo.



Plano figura



Plano detalle. Muestra un objeto o una parte de un objeto. Puede tener un valor descriptivo, narrativo, simbólico o dramático.



La **profundidad de campo** es el espacio entre el primer término y el último que se enfocan en un mismo encuadre. Se utiliza como elemento de gran valor dramático y psicológico.

- Los objetivos **gran angular** tienen una gran profundidad de campo y sacan los fondos enfocados, al revés de los **teleobjetivos** que tienen poca profundidad y por eso sacan fondos desenfocados.

La **escena** es una serie de planos que forman parte de una misma acción o también ambiente dentro de un espacio y de un tiempo concretos.

La **secuencia** es una serie de escenas que forman parte de una misma unidad narrativa.

El **plano-secuencia** es un plano de mucha duración que se convierte por si misma en una secuencia; es una secuencia que se rueda en un solo plano, en una única toma y que conserva las unidades espaciales y temporales.

Los ángulos

Al tomar vistas con una cámara, normalmente el eje óptico (línea imaginaria que une el centro del encuadre con el centro del objetivo) de la cámara coincide con la línea recta que va desde nuestro punto de vista hasta el horizonte. Pero en lugar de eso, puede

formar diversos ángulos con respecto a él y entonces la cámara adopta diversas posiciones o ángulos. La **angulación** es la diferencia que hay entre el nivel de la toma y el motivo que se filma.



Normal. El nivel de la toma coincide con el centro geométrico del objetivo o bien con la mirada de la figura humana. La cámara está situada a la altura de los ojos de los personajes, independientemente de su postura.



Picado. Cámara inclinada hacia el suelo. Sirve para describir un paisaje o un grupo de personajes, expresa la inferioridad o la humillación de un sujeto, o la impresión de pesadez, ruina, fatalidad...



El eje óptico puede llegar a ser totalmente perpendicular al eje horizontal, mirando la cámara hacia abajo ("vista de pájaro" o cenital).



Contrapicado. Cámara inclinada hacia arriba. Físicamente alarga los personajes, crea una visión deformada; expresa exaltación de superioridad, de triunfo... El eje óptico puede llegar a ser totalmente perpendicular al eje horizontal, mirando la cámara hacia arriba ("vista de gusano").



Inclinado o americano. Si la cámara está inclinada, entonces la angulación también lo está y el plano que se obtiene también.

Ángulo imposible. Se consigue por medio de efectos, trucajes, manipulación del decorado... (una imagen tomada desde dentro de una nevera abierta, p.ej.) La subjetiva es cuando el visor de la cámara se identifica con el punto de vista de uno de los personajes creando una sensación de perspectiva subjetiva o mediatizada.

La perspectiva favorable: Un buen encuadre es aquel en el que todos los elementos necesarios en el momento de la descripción o narración cinematográfica muestran sus formas en mejores condiciones de visibilidad.



En el rostro humano, la perspectiva favorable no es ni la posición frontal ni la de perfil a la cámara, sino la posición de 3/4.

La luz

Hay tres elementos que condicionan la iluminación fílmica: el movimiento de los actores y objetos delante de la cámara, la sucesión de un plano a otro y la continuidad de luz entre ambos, y la rapidez de la sucesión de los planos que exige a la luz el papel de dar a conocer con precisión lo que sucede e interesa más de cada plano.

Clase de luz:



Natural. Proporcionada por la misma luminosidad del día.

Artificial. Proporcionada por la iluminación artificial.



La luz **difusa** se obtiene por medio de difusores y no produce sombras, distribuyéndose de forma uniforme. Imita o refuerza efectos naturales de la luz ambiente.



La luz **directa** produce sombras en los objetos y sombras proyectadas por éstos. Se consigue el modelado de los volúmenes de los objetos produciendo sombras convenientemente estudiadas en su superficie, el dibujo de los contornos de los objetos con haces de luz directa que caen desde arriba y en dirección contraria al ángulo de la cámara, y el contraluz situando la cámara encarada hacia los haces luminosos.

El tono y el color

El diferente grado de luz que un objeto absorbe o rechaza dará como resultado en la imagen unos valores de **tono** que irán desde el blanco al negro, pasando por una serie de grises. Toda la gama de tonos posibles constituye la escala de tonos.



La mirada se dirige a lo más iluminado, al tono más claro antes que a las zonas más oscuras.



Al contrario, si se da un encuadre de gran calidad, lo primero que atraerá la mirada será un objeto oscuro.

Usos del color en el cine:

El color pictórico. Intenta evocar el colorido de los cuadros e incluso su composición.

El color histórico. Intenta recrear la atmósfera cromática de una época.



El color simbólico. Se usan los colores en determinados planos para sugerir y subrayar efectos determinados.

El color psicológico. Cada color produce un efecto anímico diferente. Los colores fríos (verde, azul, violeta) deprimen y los cálidos (rojo, naranja, amarillo) exaltan.

El color y la perspectiva: los colores cálidos dan impresión de proximidad, y los fríos de lejanía. También influye el valor de la intensidad tonal de cada color: los valores altos, iluminados, sugieren grandiosidad, lejanía, vacío... Los valores bajos, poco iluminados, sugieren aproximación.

Los fondos iluminados y claros intensifican los colores, dan ambiente de alegría y los objetos tienen más importancia en su conjunto. Los fondos oscuros debilitan los colores, entristecen los objetos que se difuminan y pierden importancia en el conjunto.

El color sirve para centrar la atención, favorecer el ritmo en la narración y en el montaje, y expresar con más fuerza ciertos momentos.

El sonido

La banda sonora de un film está compuesta, esencialmente, con cuatro grandes tipos de sonidos:

1. La palabra. El uso más frecuente es el diálogo, articulado por la presencia física de unos intérpretes que hablan. Pero tampoco hay que olvidar otras aplicaciones como la "voz en off", discurso en tercera persona y sin presencia del narrador en la imagen que, sobre todo, se usa en la estructura temporal del "flash back". La palabra es también presente en las letras de los musicales.
2. La música. Con frecuencia aparece como complemento de las imágenes. Excepto en los musicales o en biografías de compositores donde la música es protagonista. La música de contexto es cuando se oye la música de un aparato musical que aparece o se escucha en una escena.
3. Los ruidos. Acompañan a las imágenes.
4. El silencio. La pausa o la ausencia de sonidos condiciona una determinada situación, con frecuencia de angustia. El silencio es usado dramáticamente.

La composición de la imagen

Es la armónica distribución de los objetos dentro del cuadro.

El **encuadre** es el espacio delimitado por el rectángulo que se interpone entre el ojo humano y los objetos o personajes que quieren ser captados con la cámara.

La finalidad que ha de conseguir la composición de la imagen en un encuadre es que la mirada del espectador encuentre con rapidez y precisión el objeto importante, y comprenda de forma suficiente el significado. La composición ha de establecer, pues, un centro de atención.

Lo que llama más la atención en un encuadre es:

- las figuras u objetos en movimiento, o con un movimiento más rápido que los otros.
- las figuras u objetos que vemos en una perspectiva favorable.
- lo que es más cercano a la cámara.
- lo que está iluminado. Alguna cosa oscura rodeada de una gran claridad.

Otra finalidad importante de la composición es el equilibrio de líneas, superficies, volúmenes y espacio en torno al centro de atención, excepto que, por razones dramáticas, expresivas o simbólicas, interese el desequilibrio.

Formas más usuales de composición del encuadre:

- En triángulo: se emplazan las figuras de tal manera que formen un triángulo con vértice en el margen superior y con base sobre el inferior.
- En triángulo doble: las figuras forman dos triángulos cuyos vértices coinciden en un punto y las bases se apoyan sobre los márgenes laterales.
- En diagonal: las figuras se colocan a un lado o al otro de la diagonal del rectángulo.
- Con resultantes de línea quebrada o curva.

Medios utilizados para la composición:

Las líneas, superficies, volúmenes de los objetos encuadrados:

- la división de una recta, de una superficie o un volumen en partes iguales carece de interés.
- la división en partes desiguales atrae la atención, huye de la monotonía.
- las líneas y planos horizontales producen un efecto de calma.
- las verticales producen un efecto de estrechamiento que cohibe.
- las líneas oblicuas abiertas hacia arriba en forma de V producen exaltación.
- las oblicuas en forma de V invertida producen depresión.
- las líneas circulares entrecruzadas con verticales y horizontales pueden suavizar un conjunto.

Estrechamiento del campo de la cámara (a través de una ventana, puerta...)

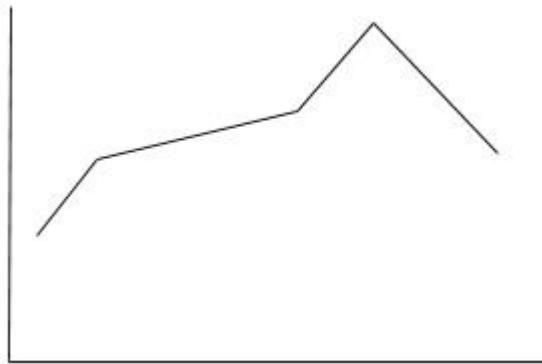
Interposición de elementos del decorado (rejas, troncos, muebles...) más cercanos a la cámara, al enmarcar el centro de interés, pueden darle más fuerza.

La estructura narrativa de un film

La trayectoria de la acción que sigue la continuidad narrativa a lo largo de la acción fílmica debe ser fluida. El paso de un conjunto de encuadres a otro lo debe marcar la acción.

- El arranque: Es preciso que contenga tensión emotiva, carácter visual, dinamismo, para que capte la atención. También, debe presentar el conflicto, los personajes que intervienen, sus problemas y lo que constituirá el núcleo de atención de todo el desarrollo argumental.
- El desarrollo: Para que una idea esté bien desarrollada es preciso que contenga calidad emotiva, diversas líneas de fuerza convergentes y unidad narrativa.
- La culminación y el desenlace: El "clímax" es el momento culminante de la narración y el desenlace la consecuencia lógica de todo lo anterior.

Curva del interés: Si en unos ejes de coordenadas tomamos como abscisa la duración y como ordenada el interés, el diagrama "standard" será:



El montaje

Es la ordenación narrativa y rítmica de los elementos objetivos del relato. El proceso de escoger, ordenar y empalmar todos los planos rodados según una idea previa y un ritmo determinado.

La expresión del montaje es el elemento más importante de todos los anteriores y fruto de todos ellos. La elección, el ritmo, la medida van a la búsqueda de darnos una significación. Porque imágenes sueltas pueden adquirir al unirse agrupadas un nuevo significado.

El espacio y el tiempo fílmicos entran en juego:

La **elipsis** es la supresión de los elementos tanto narrativos como descriptivos de una historia, de tal forma que a pesar de estar suprimidos se dan los datos suficientes para poderlos suponer como existentes. La elipsis viene motivada por la necesidad de recortar tiempo real, por razones narrativas (provocar el interés, sensaciones...), por razones técnicas de rodaje o interpretación que imposibilitan la filmación de ciertos hechos (accidentes, catástrofes...) y por razones éticas que impiden la representación de asuntos incómodos (muertes reales, ejecuciones...)

¿Cómo se hace la separación o unión de los planos y secuencias en un film? Por medio de diversas formas de articulación y puntuación:



Por corte: las imágenes de un plano suceden a las del anterior sin ningún proceso intercurrente.



Por fundido en negro: la escena se oscurece hasta no ver nada. Lo contrario es la apertura en negro. O también en blanco, en color o en iris.



Por encadenado: Una nueva escena va apareciendo encima de una antigua que se va fundiendo por superposición.



Por cortina: La progresión de una imagen en la pantalla hace desaparecer, por desplazamiento, la imagen anterior. Hay diferentes tipos de cortina.



Por barrido: Rápida panorámica que borra la nitidez de una imagen y da paso al plano siguiente.

Globalmente, las formas de paso indican una medida (un paso de tiempo o un cambio de espacio) y una expresión (una idea, un símbolo, un efecto...)

Según con vistas a la totalidad del relato cinematográfico:

Narrativo: Pretende narrar una serie de hechos. Puede ser:

- Lineal: El que sigue una acción única desarrollada por una sucesión de escenas en orden cronológico.
- Invertido: Se alterna el orden cronológico del relato a partir de una temporalidad subjetiva de un personaje o buscando más dramatismo.

GLOSARIO TEÓRICO DE TÉRMINOS CINEMATográficos

ACCIÓN ALTERNA: Forma de montaje que presenta dos secuencias que se alternan de manera simultánea a medida que progresa la acción, haciéndola evolucionar.

ACCIÓN CONTINUADA: Manera de hacer progresar la narración fílmica sin interrupciones ni saltos detrás.

ACCIÓN PARALELA: Presenta de manera alterna lo que está sucediendo en dos o más escenas diferentes dentro de la misma acción, y que o bien se complementan o bien la una puntúa a la otra.

ÁNGULO: Diferencia que hay entre el nivel de la toma y el objeto o figura humana que se filma.

ANTICLÍMAX: Momento de bajo interés o emoción en la acción del film, que sigue el desenlace a manera de complemento o de aclaración.

ARGUMENTO: Historia o asunto que trata el film a partir de una idea esquemática o general. Puede ser original o bien adaptado de otra obra. Las cuatro fases de creación de un argumento son: sinopsis, tratamiento, continuidad y guión técnico.

ASINCRONISMO: Efecto que se produce cuando no concuerdan el montaje visual y el sonoro.

"ATREZZO": Conjunto de instrumentos, herramientas y todo tipo de objetos que se usan en decoración.

"BACKGROUND": Fondo de un escenario o de un decorado.

BANDA DE EFECTOS: Banda magnética separada que ha de ir sincronizada con la imagen para la obtención del "master de sonido", o banda completa de sonido o mezcla final.

BANDA DE IMÁGENES: Zona de la película que contiene los fotogramas.

BANDA DE SONIDO: Contiene el sonido del film, o sea, el resultado de la mezcla de las bandas separadas de diálogos, música y efectos.

BARRIDO: Paso de un plano a otro por medio de una imagen intermedia casi difusa, que resulta de un movimiento rapidísimo y seco de la cámara, de tipo panorámico.

CÁMARA RÁPIDA: Efecto que se produce cuando se filma a una cadencia inferior a la normal (24 ips).

CÁMARA LENTA: Es cuando se filma a una cadencia superior a la normal.

CAMPO: Espacio visual que toma la cámara desde el punto de vista en que se halla y según el ángulo de encuadre.

CLÍMAX: Momento del más alto interés o emoción en la acción del film, en especial de tono dramático o espectacular, que se crea antes del desenlace.

CONTRACAMPO: Espacio visual simétrico al campo, o sea, el campo contrario, al revés.

CONTRAPICADO: Ángulo que se obtiene cuando la cámara filma desde abajo hacia arriba, y se agranda el objeto o la figura humana que toma.

CORTE: Paso o unión de un plano con otro, por medio del enlace o empalme directo sin que haya ningún otro plano entremedio.

CORTINILLA: Efecto óptico que permite substituir de manera gradual una imagen por otra, en diferentes direcciones.

DESENLACE: Momento del argumento que pronto conducirá al final de la historia que se quiere narrar; pone en orden las distintas piezas que han intervenido hasta entonces y prepara, pues, el final.

DISOLVENCIA: Acción de desvanecer gradualmente una escena, cosa que indica el paso del tiempo de una escena a otra, al pasar de un plano a otro.

EJE DE LA ACCIÓN: Línea imaginaria al largo de la cual se desarrolla la acción de los personajes en el espacio. Este eje viene determinado, en las acciones estáticas, por la dirección de las miradas de los personajes.

EJE ÓPTICO: Línea imaginaria que une el centro del encuadre con el centro del objetivo de la cámara.

ELIPSIS: Espacio, o también tiempo, que vemos simplemente sugeridos, sin que se muestre de forma clara, evidente, nítida.

EMPLAZAMIENTO: Situación de la cámara, punto de vista o ángulo que adopta a la hora de captar una escena.

ENCADENADO: Paso de un plano a otro por medio de una serie de fotogramas intermedios en que las imágenes se superponen.

ENCUADRE: El objetivo capta aquel espacio de la realidad que se quiere tomar y que posteriormente se proyectará.

ESCENA: Serie de planos que forman parte de una misma acción o también ambiente dentro de un espacio y de un tiempo concretos.

ESCORZO: Efecto que se produce cuando un objeto o una figura humana es tomada en un gran primer plano y, por tanto, queda desfigurada a causa del encuadre.

ESPACIO: Es el determinado por el campo que toma el encuadre de la cámara.

"FLASH BACK": Salto atrás en el tiempo.

FUERA DE CAMPO: Acción o diálogo que tiene lugar fuera del campo visual de la cámara.

FUNDIDO (en negro o en blanco o color): Plano que se va haciendo cada vez más oscuro (o blanco o de color), hasta que en la pantalla se hace el negro (el blanco o el color) total. Hay de cierre (fade out) y de apertura (fade in).

GRAN PLANO GENERAL: Muestra un paisaje o un gran decorado donde las figuras humanas y los objetos no tienen prácticamente ningún relieve.

GUIÓN LITERARIO: Narración argumental del film que contiene los personajes, los decorados, la ambientación, el vestuario..., así como los diálogos y el "off".

GUIÓN TÉCNICO: Especifica lo que se ha de ver y se ha de escuchar durante la proyección del film, y en el mismo orden en que aparecerá en la pantalla.

IDEA: Punto de partida para elaborar el argumento.

INSERTO: Plano que se intercala en medio de otros dos para destacar un detalle, describir un aspecto...

MOVIMIENTO DE BALANCEO: Es el obtenido cuando la cámara se mueve de derecha a izquierda y al revés sin pararse.

MONTAJE: Proceso de escoger, ordenar y empalmar todos los planos rodados según una idea previa y un ritmo determinado.

PANORÁMICA: Movimiento de rotación de la cámara. Puede ser horizontal, vertical, oblicua (combinación de las otras dos) y circular.

PICADO: Ángulo obtenida cuando la cámara filma de arriba a abajo, y que hace que el objeto o la figura humana filmada se empequeñezca.

PLANO: Conjunto de imágenes que constituyen una misma toma; es, pues, la unidad de toma. Hay de diferentes tipos según el ángulo de la cámara.

PLANO AMERICANO: Es el que muestra la figura humana desde las rodillas hacia arriba.

PLANO GENERAL: Es el que muestra las figuras y los objetos de una manera total, incluyendo la escena donde se hallan.

PLANO INCLINADO: Se obtiene cuando la posición de la cámara no es vertical.

PLANO "MASTER": Secuencia que se rueda en un solo plano para presentar la continuidad de una acción y que será enriquecida con insertos.

PLANO MEDIO: Es el que muestra la figura humana, cortada por la cintura o bien a la altura del pecho.

PLANO SECUENCIA: Secuencia que se rueda en un solo plano, en una única toma, sin ningún tipo de montaje, directamente y sin interrupción, y por eso conserva las unidades espacial y temporal.

PLANO SUBJETIVO: Muestra lo mismo que ven los ojos de un personaje. A veces el plano tiene el mismo movimiento que el intérprete.

PLANIFICACIÓN: Desglose del guión en planos.

PLANTEAMIENTO: Inicio o arranque de la historia que se quiere narrar.

PRIMER PLANO: Muestra el rostro entero o una parte de la figura humana, o bien un objeto globalmente.

PRIMERÍSIMO PLANO: Muestra una parte del rostro de la figura humana, o acerca una zona, o bien sólo una porción de un objeto.

PROFUNDIDAD DE CAMPO: Espacio entre el primer término y el último que se enfocan en un mismo encuadre.

"RACCORD": Enlace o continuidad de un plano a otro sin que se produzca ningún salto. Hay por movimiento, color, luz, contenido, sonido..., e incluso por combinación de algunos de estos aspectos.

RITMO: Impresión dinámica dada por la duración de los planos, las intensidades dramáticas y, en último término, por efecto del montaje.

SALTO DE EJE: Efecto óptico que se produce cuando se cruzan los ejes de acción y, por tanto, se da una perspectiva falsa en la continuidad de los planos correlativos.

SECUENCIA: Serie de escenas que forman parte de una misma unidad narrativa.

SINCRONIZAR: Hacer concordar exactamente la banda sonora con la banda de imágenes.

SINOPSIS: Resumen o esquema del tema o del argumento en que se incluyen las características mayores de los protagonistas.

SOBREIMPRESIÓN: Es cuando se impresiona dos veces el mismo fragmento de film, filmando cada vez imágenes diferentes que adquieren significado con la superposición.

"TRAVELLING": Movimiento mecánico de translación de la cámara en el espacio cuando ésta se desplaza encima de un móvil o bien sobre el hombro del operador.

BIBLIOGRAFÍA

Borràs,J.-Colomer,A. *El lenguaje básico del film*. Barcelona: Nido, 1977.

DD.AA. *Lecciones de cine*. 2 vols. Bilbao: Mensajero, 1968.

Fernández,J.J.-Duaso,M.D. *El cine en el aula. Lectura y expresión cinematográfica*. Madrid: Narcea, 1982.

Martin,M. *El lenguaje del cine. Iniciación a la estética de la expresión cinematográfica a través del análisis sistemático de los procedimientos filmicos*. Madrid: Rialp, 1990.

Mitry,J. *Estética y psicología del cine*. 2 vols. Madrid: Siglo XXI, 1984.

Perkins,V. *El lenguaje del cine*. Madrid: Fundamentos, 1990.

Rey,Ll.-Maquinay-A. *Cinema a l'escola. Materials de treball*. 2 vols. Sta.Coloma Gramenet: Casal del Mestre, 1982-84.

Romaguera,J. *El lenguaje cinematográfico*. Madrid: Eds.de la Torre, 1999.

Romaguera,J.-Riambau,E.-Lorente,J. *El cinema a l'escola. Elements per a una didàctica*. Vic: Eumo, 1986.

CIBEROGRAFÍA

Lenguaje del cine <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lenguajecine.htm>
Consultado 16 julio 2010 5:08 pm.

Tipos de planos <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/tiposdeplano.htm>
Consultado 16 julio 2010 5:08 pm.

9. INSTRUCCIONES DE USO PARA UN ITINERARIO DE LA MIRADA (GUÍA PARA LA LECTURA DE TEXTOS PUBLICITARIOS)

«La mirada sigue los caminos que se le han reservado en la obra.»

PAUL KLEE

La utilidad pedagógica de esta guía para la lectura de textos publicitarios es, en mi opinión, doble: por una parte, en ella se definen de forma clara y precisa algunos de los conceptos más relevantes a los que hemos ido aludiendo a lo largo de estas páginas; por otra, propone un itinerario lector para una comprensión crítica del significado literal y del sentido simbólico de los mensajes de la persuasión publicitaria (una especie de *instrucciones de uso* que orienten la mirada del lector sobre la textura de los anuncios).

Conviene insistir de nuevo en que tales *instrucciones de uso* presuponen un lector implícito (las personas interesadas en los usos, formas y efectos de la comunicación publicitaria y el profesorado comprometido con el análisis crítico de los textos y de los contextos de la persuasión de masas en el aula) y no están escritas con fines didácticos, es decir, pensando en su uso pedagógico con los alumnos y alumnas de la educación obligatoria, ya que ni el tono ni el contenido ni la extensión de la guía serían en ese caso los más adecuados. No obstante, cabe la posibilidad de que, a partir de estas líneas (orientadas inicialmente a contribuir al conocimiento de los usos discursivos de la publicidad, a la reflexión sobre las formas que adquieren en su búsqueda del sentido y a la formación del profesorado en los conceptos, procedimientos y actitudes que se abordan en una unidad didáctica), el profesorado adapte esta guía al contexto de aula en el que trabaja (ciclo formativo, características de los alumnos y de las alumnas, entorno sociocultural...) y elabore un itinerario lector *adecuado* a los fines educativos de su trabajo pedagógico en torno a los textos publicitarios.

Esta guía, en fin, propone un método para el comentario de anuncios televisivos (véase en este sentido también SABORIT, 1988:71-90) por lo que buena parte de los conceptos y de los procedimientos comprensivos que en ella se incluyen no son aplicables a los textos publicitarios impresos (por ejemplo, los referidos al cronometraje y al cómputo de planos, a las técnicas sintácticas de inserción de los planos, al movimiento de cámara o al dispositivo sonoro y musical). Por otra parte, es evidente que esta guía establece una especie de *desideratum* en su afán de describir el conjunto de aspectos impli-

cados en los usos publicitarios, por lo que conviene evaluar, en función del dispositivo textual de cada anuncio y de las intenciones comunicativas que contiene, qué aspectos de los enumerados son realmente significativos en él y cuáles por el contrario son irrelevantes.

0. LOCALIZACIÓN

- Hora y día de emisión.
- Programa: inserción del fragmento publicitario en el comienzo, intermedio o final.
- Estereotipo de destinatario al que se dirige según horario y tipo de programa.
- Objeto anunciado.

1. CRONOMETRAJE

- Duración temporal del fragmento publicitario que va a ser objeto de análisis.

2. REGISTRO VISUAL

Nos detendremos en este apartado en la descripción y comentario de los signos iconográficos, de sus elementos y de sus características, así como en el análisis de otros aspectos sintácticos y retóricos de la imagen publicitaria. Entendemos, con Eco (1968b [1972: 37]) por signo icónico «lo que nos parece reproducir ciertas propiedades del objeto representado».

2.1. CÓMPUTO DE PLANOS

Tomando el plano como escenario de la significación iconográfica, contar el número de planos del anuncio. La relación entre la duración temporal del anuncio y el número de planos nos da ya indicios relevantes del ritmo. En efecto, el resultado de la ecuación establecida entre la duración del anuncio y el número de planos nos permite calcular el promedio de duración de cada plano y por tanto conocer cuál es en principio el tratamiento del ritmo en cada narración audiovisual y su significación²⁰ en la construcción de la fic-

20. Pongamos un ejemplo de cómo el tratamiento del ritmo en la ficción publicitaria construye un sentido u otro: en la publicidad televisiva dirigida al segmento infantil de la población, y en concreto en la publicidad de juguetes, es frecuente observar rasgos formales o temáticos

ción publicitaria. No obstante, el ritmo así establecido puede atenuarse o aumentarse mediante otros procedimientos expresivos como el uso de las líneas y del punto de vista, el compás del dispositivo musical, el movimiento de los personajes o de los objetos dentro del plano...

2.2. CONTENIDO MATERIAL DE CADA PLANO

Dentro de los límites del encuadre, analizar los rasgos significativos de las imágenes (punto, línea, luz, color, tipo de plano, punto de vista, movimiento...) y describir los personajes, los objetos, las acciones y los escenarios insertos en ellas.

2.2.1. El punto

El punto es «la más pequeña forma elemental» de toda imagen (KANDINSKY, 1972: 25). Aunque encierra mayor significación en la imagen pictórica o fotográfica que en la electrónica o televisiva, se trata aquí de analizar, si procede, la textura de puntos en el plano, las connotaciones de equilibrio o inestabilidad desplegadas por su posición en el interior del encuadre, los modos de asociación de los puntos y su contribución a la sugerencia de formas, movimiento, ritmo, dirección...

2.2.2. La línea

La línea es «la traza que deja el punto al moverse y es, por tanto, su producto (...), un salto de lo estático a lo dinámico» (KANDINSKY, 1972: 57). Insinúa formas y crea la sensación de relieve, de movimiento y de profundidad: a través de la perspectiva las líneas crean la ilusión del espacio. Por otra par-

que connotan discriminación sexual. Así, no hace falta ser un lector de iconogramas publicitarios muy astuto para observar, por ejemplo, el diferente uso de los códigos cromáticos que se hace en los anuncios dirigidos a niños o a niñas (en función de la asignación tópica, aunque codificada e interiorizada culturalmente, de determinados colores a uno u otro sexo), los estereotipos encarnados por los personajes en sus acciones o escenarios (a los niños se les supone una mayor capacidad física e intelectual, un mayor dinamismo y creatividad, frente al presunto estatismo y temura de las «futuras mamás») o el sentido ideológico obvio asociado a los enunciados verbales.

Más complejo sería, sin embargo, comprobar, tras una observación rigurosa de un corpus significativo de anuncios, que el número de planos en el mismo período de tiempo es mayor en el caso de los anuncios dirigidos a niños que en el caso de los anuncios destinados a las niñas. Este tipo de operaciones sintácticas, que afectan al ritmo de la narración audiovisual y en consecuencia al ritmo de suministro de la información, esconde presuposiciones de orden tópico que asignan menores recursos cognitivos a las niñas constituyendo así sistemas de discriminación sexual más eficaces, por menos obvios, que el tradicional tratamiento estereotipado de los colores, los personajes, las acciones o los escenarios (LOMAS, 1991:50).

te, tal y como demuestran los estudios de Klee (1981), Dondis (1973) y Kandinsky (1972), entre otros, el dinamismo de una imagen depende en gran medida de la dirección de las líneas inscritas en el plano. Mientras que las líneas horizontales connotan, evocan o sugieren sensaciones de quietud, estabilidad, serenidad y reposo y las líneas verticales connotan, evocan o sugieren autoridad, prestigio y equilibrio (véase ilustración 21), las líneas diagonales introducen la sensación de dinamismo, violencia, erotismo y transgresión (véase ilustración 22).

Es decir, mientras que la referencia *horizontal/vertical* facilita el equilibrio «no sólo del hombre sino también el de todas las cosas que se construyen o diseñan (...), la dirección diagonal es la formulación opuesta, es la fuerza direccional más inestable y, en consecuencia, la formulación visual más provocadora. Su significado es amenazador y casi literalmente subversivo» (Dondis, 1973 [1976: 60 y 61]). El empleo dominante de un tipo u otro de líneas no depende tan sólo de las elecciones estéticas del autor sino sobre todo de las intenciones comunicativas del enunciador del texto y en consecuencia de su voluntad de desplegar en el lector un tipo u otro de connotaciones y de provocar unos u otros efectos.

2.2.3. La luz

Las imágenes son visibles gracias a la mediación de la luz. Ésta no sólo hace posible la representación iconográfica de la realidad sino que, dependiendo de su volumen, tono y dirección, las sensaciones y significados que construyen las imágenes serán unas u otras.

2.2.4. El color

El significado otorgado a los colores es en gran medida de naturaleza cultural (los códigos del color son, al igual que los códigos lingüísticos, signos arbitrarios). En los usos publicitarios del color se observa una tendencia creciente a un empleo basado en estereotipos perceptivos de naturaleza convencional que asignan determinadas gamas de tonos y colores a cada sexo, a grupos sociales, a sentimientos, a ideologías... Por ello, en el análisis de los usos cromáticos del anuncio habrá que atender al tono o brillo de los colores, a la relación entre los diversos colores —armonía/contraste...—, a la verosimilitud, simbolismo y significación cultural de los colores, a los procesos de manipulación cromática en la representación de la realidad, a su contribución a la construcción de los estereotipos sociales... (véase PÉREZ RUIZ, 1979: 251-268).

2.2.5. El plano

Si toda imagen representa un fragmento de la realidad en el que aparecen personas, objetos, escenarios y acciones, el plano es el espacio visual en el que ese fragmento de la realidad se representa acotado dentro de los límites de un encuadre. En palabras de Vasili Kandinsky, (1972: 127), el plano es «la superficie material llamada a recibir el contenido de la obra». En la lectura de imágenes el plano (cinematográfico, televisivo, viñeta de cómic, publicitario...) es casi siempre la unidad mínima de comentario textual ya que en su seno es posible observar los elementos iconográficos, verbales y sonoros mediante los cuales se construye el sentido de la comunicación audiovisual.

Al igual que con el resto de los signos de las imágenes, la elección de un plano u otro no se deriva tan sólo de opciones técnicas o estéticas sino que casi siempre obedece a las intenciones comunicativas de su autor y a su voluntad de transmitir en la enunciación visual determinado mensaje o determinada visión (o versión de la realidad). No conviene olvidar, como señala Català Domènech (1993: 148), que «el plano es eminentemente exclusivista: impide cualquier otra mirada que no sea la que él prefigura».

El tamaño del plano sigue una escala que tiene como referencia a la figura humana:

- *Plano de detalle*: Representa una pequeña parte de la figura humana o de un objeto. Por su naturaleza fragmentaria, este plano no es sino una elipsis que oculta al espectador determinados aspectos de la realidad con el fin de subrayar en una hipérbola visual un rasgo del cuerpo del personaje o de un objeto (véase ilustración 23) o de introducir el suspense o la intriga por ocultación de lo real inmediato.
- *Primer plano*: El encuadre acota la representación de la figura humana a la altura de los hombros y tiene como finalidad esencial el reflejo de la expresividad del rostro, permitiendo intuir el estado emotivo del personaje. Una variante es el *gran primer plano*, que corta el encuadre por la parte superior de la frente y por la barbilla. La expresividad del rostro en este caso se concentra en la boca y en la mirada (véase ilustración 24).
- *Plano medio*: El encuadre corta la figura humana a la altura de la cintura. Se distingue la expresión del personaje aunque se adopta ya un cierto distanciamiento (véase ilustración 25).
- *Plano americano o de tres cuartos*: En él se acota la representación de la figura humana a la altura de las rodillas (véase ilustración 26). Sigue mos-

trando la expresividad del rostro pero permite reflejar ya las acciones del personaje e insinúa el escenario.

- *Plano entero*: La dimensión del espacio representado tiene como referencia la figura humana (véase ilustración 27). Plano ideal para describir las acciones físicas, amplía la visión del espacio escénico con respecto a planos anteriores.

- *Plano de conjunto*: En el encuadre caben varias figuras humanas holgadamente (véase ilustración 28).

- *Plano general o panorámico*: Es un plano descriptivo del escenario donde se desarrolla la acción y la figura humana está ausente o apenas se distingue (véase ilustración 29).

2.2.6. Punto de vista

El punto de vista se obtiene a partir del ángulo de visión que adopta la cámara para representar en cada plano la escena o el personaje. Si los planos se elaboran, como acabamos de ver, a partir de la figura humana, uno de los criterios para decidir el punto de vista desde el que se nos invita a contemplar la realidad representada es la altura desde la que la cámara dirige nuestra mirada sobre los personajes, sobre los objetos y sobre los escenarios.

- *Punto de vista medio o natural*: La realidad se representa a la altura de los ojos del personaje.

- *Punto de vista en picado*: La acción se observa por encima de los personajes o de los objetos. A veces sirve para minimizar o ridiculizar un personaje (véase ilustración 30). Otras, para representar un campo visual de otro modo inaccesible (véase ilustración 31).

- *Punto de vista en contrapicado*: La acción se observa desde abajo. El personaje produce así una impresión física superior a su realidad como persona (véase ilustración 32). Tanto el cine americano como la publicidad utilizan sistemáticamente un ligero contrapicado para representar de una forma hiperbólica, enfatizada y ostentosa la dimensión de los objetos (véase ilustración 33) y la entidad física de los personajes.

- *Punto de vista nadir*: Es un contrapicado absoluto en el que el punto de vista se sitúa debajo del personaje. Una variante más moderada es el *punto de vista de gusano*, en el que el ángulo de visión se sitúa a ras de tierra.

- *Punto de vista cenital o de pájaro*: Es un punto de vista en picado absoluto. El punto de vista se sitúa en la vertical superior del personaje, del objeto o del escenario.

2.2.7. Movimiento

Es el desplazamiento de los personajes, de los objetos o de la propia cámara dentro del plano. Los movimientos internos de los personajes y de los objetos modifican la composición del encuadre. En cuanto a los movimientos de cámara hay que destacar:

- *Panorámicas*: Desplazamiento de la cámara sobre los ejes de espacio (arriba/abajo, izquierda/derecha) mientras el pie de la cámara permanece inmóvil. Tienen un carácter eminentemente descriptivo.

- *Travellings*: Desplazamiento de toda la cámara en perpendicular hacia lo filmado (*travelling de profundidad* en avance o en retroceso) o en paralelo con respecto a lo filmado (*travelling de acompañamiento*). Afectan al punto de vista y tienen un sentido dramático.

- *Complejos*: Logrados por combinación de los anteriores o instalando la cámara en una grúa.

2.2.8. Unión entre planos

Aludiremos aquí a las formas de unión (a la sintaxis) entre los planos y a la significación que construye un uso u otro de los nexos de inserción de los planos a lo largo de una secuencia publicitaria.

- *Corte directo*: Los planos se suceden uno tras otro de forma brusca, sin transiciones ni procedimientos de enlace.

- *Fundido*: El plano se diluye en un color uniforme que llena toda la pantalla. El fundido, normalmente en negro, puede ser de cierre o de apertura para el siguiente.

- *Fundido encadenado*: La imagen de un plano va desapareciendo gradualmente mientras aparece sobreimpresionada poco a poco la imagen del plano siguiente.

- *Cortinilla*: Un elemento convencional (iris, arrastre de una imagen por otra...) subraya el paso de un plano a otro.

La organización sintáctica de todos los planos de un anuncio con arreglo a este conjunto de variables, en función de diversas leyes narrativas, es determinante para definir el estilo visual del relato publicitario y en consecuencia para indagar sobre la intención comunicativa del texto.

2.3. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS IMÁGENES

• Iconicidad/abstracción

Si la imagen es fiel al objeto, al escenario o al personaje representado en aspectos como el color o las formas, entonces diremos que tal imagen posee un alto grado de iconicidad. A medida que la imagen deja de parecerse en sus rasgos materiales al objeto o al personaje que representa por analogía o semejanza, disminuye el grado de iconicidad y aumenta el grado de abstracción (MORRIS, 1962; MOLES, 1969 y 1975a). Esto supone una cierta dificultad de lectura y de interpretación en las imágenes abstractas por lo que en la comunicación publicitaria son más habituales las imágenes con un nivel suficiente de iconicidad. No obstante, dependiendo de los atributos del objeto anunciado y del *capital cultural* del destinatario, el texto publicitario puede acudir al prestigio de un artista contemporáneo y a la «enciclopedia del lector» (Eco, 1979) para plantear un tratamiento abstracto de la imagen y dotar así de *distinción* estética y cultural (BOURDIEU, 1979) al mensaje publicitario.

• Simplicidad/complejidad

Las imágenes simples (obvias) requieren poca atención lectora por parte del destinatario y no ofrecen especial dificultad interpretativa al habitar en el territorio de la *denotación* mientras que las imágenes complejas (obtusas) difieren en el color, la forma o las texturas, representan diversos objetos y situaciones o están cargadas de *connotaciones* simbólicas por lo que, en palabras de Barthes (1964), contienen una *cadena flotante de significados*.

• Monosemia/polisemia

Las imágenes monosémicas son aquellas en las que predominan los valores referenciales o descriptivos con una intención informativa dominante. Por el contrario, en la comunicación publicitaria normalmente se juega con la pluralidad de sentidos del enunciado verbal o de la imagen, combinando el mensaje literal del anuncio (la alusión a la marca, la referencia verbal o icónica a las calidades y a las cualidades del objeto) con otros mensajes simbólicos más complejos, más culturales, más ambiguos o sugerentes.

• Originalidad/redundancia

Una imagen puede estar integrada por elementos formales o por rasgos temáticos novedosos o repetidos. En el primer caso la imagen puede ser original por utilizar procedimientos abstractos de representación de la realidad,

por el uso (Eco, 1972) de figuras retóricas que implican un alto nivel de transgresión del código convencional (con lo que se viola el *horizonte de expectativas* del espectador gracias a una elevada *tasa de metáfora*) o por reflejar una situación poco frecuente o imposible, con lo que se rompe con una percepción tópica de la realidad.

Por el contrario, cuando la redundancia o repetición de imágenes, palabras y escenas (reiteración de formas, mensajes y situaciones para anuncios de contenido similar) se utiliza para establecer modelos de conducta que puedan ser emulados por los destinatarios, asistimos a la construcción de los estereotipos sociales. Tales estereotipos (la mujer como reclamo erótico o como utensilio doméstico, el hombre como símbolo del poder, los diferentes y desiguales atributos simbólicos asignados a las niñas o a los niños, a los grupos sociales, a las razas, a las etnias...) traducen y fomentan determinados valores ideológicos en nuestras sociedades y reducen la compleja y radical diversidad de las formas de vida a arquetipos integrados de forma sumisa y complaciente en un mundo cuyo sentido sólo es posible gracias al consumo de objetos.

• Denotación/connotación

El conjunto de elementos sensorialmente observables en una imagen (personajes, objetos, acciones, escenarios, movimientos, líneas, colores, luz, texturas...) constituyen la dimensión denotativa o literal de las imágenes. En una lectura denotativa o descriptiva de las imágenes nos limitaremos por tanto a enumerar sus rasgos materiales (formales, temáticos o argumentales) evitando emitir juicios o expresar el conjunto de sugerencias o connotaciones que asociamos a tal lectura.

Por el contrario, la connotación no es mostrada de una forma literal sino desplegada de manera simbólica mediante alusiones retóricas que parten de los *saberes culturales* del lector (BARTHES, 1964; PÉNINOU, 1972; ENEL, 1977), por lo que con frecuencia las sugerencias que provoca una imagen connotada no son las mismas en cada destinatario. Como señala Eco (1972: 117), la connotación es «la suma de todas las unidades culturales que el significante puede evocar institucionalmente en la mente del destinatario».

La denotación es objetiva
 literal
 obvia
 informativa,
 visible,
 natural
 simple
 monosémica

La connotación es subjetiva
 simbólica
 obtusa
 interpretativa
 oculta
 cultural
 compleja
 polisémica

Color	Significado
Amarillo	Es un color vivo, dinámico, con energía, cuya característica principal es la luminosidad, así también es estimulante, agradable, vistoso y refrescante; es alegre, llamativo, jovial y vivo. Se identifican con este las personas extrovertidas y alegres; así también representa arrogancia, dominio y poder. Se asemeja a la luz tanto artificial como del sol y de la luna, simboliza oro y se asocia con lo amargo, con productos químicos y medicinas, así como con lo ácido.
Anaranjado	Es un color muy cálido, vivo, alegre; es animado. Produce deseo, juventud, radiación; es receptivo, cálido, íntimo. Significa acción, firmeza, poder y sabrosura. Se relaciona con el fuego, el calor y la luz. Es buen estimulante del apetito. Las personas extrovertidas se relacionan con él.
Azul	Es un color frío, sereno, pasivo, tranquilo, ordenado, profundo. Es preferido por las personas adultas, pues expresa madurez; las investigaciones psicológicas han descubierto que el azul desacelera el metabolismo y relaja los músculos. Se asocia desde tiempo con la realeza y con la vida intelectual, con lo masculino, la meditación y la relajación. El azul oscuro está relacionado con la formalidad, la profundidad y soberbia. El azul claro con la frescura, la delicadeza, la juventud y la fragilidad. Es un color conservador; se asemeja al cielo, al agua, al frío, a la nieve y al hielo. Se relaciona con lo dulce, lo empalagoso y lo cremoso, y si es azul oscuro con lo amargoso.
Blanco	Es un color que sugiere pureza; se asocia tradicionalmente con la virginidad; expresa veracidad e inocencia, es espíritu y brillantez; evoca una acción refrescante desinfectante, sobre todo cuando está próximo al azul; es luz total, es positivo, estimulante, delicado; significa honestidad e integridad. Es el color del bien, y se asocia con la nieve y el frío.
Cafe	Es un color muy sobrio, demuestra seriedad y formalidad. Se relaciona con personas serias, elegantes, formales y responsables. Se asocia con la tierra y el desierto; se relaciona con los malos olores, lo amargo, con el polvo y lo sucio.
Gris	Es un color neutro, símbolo de indecisión, se asocia con la tristeza, la formalidad del hombre de negocios, por su ausencia de energía. Es conservador, refleja la vejez, la muerte cercana, el miedo, la monotonía y depresión, es un color sucio. Sugiere la inteligencia, la sabiduría, la apatía, la reserva y la escrupulosidad.
Negro	Representa la oscuridad absoluta, la fuerza del místico, la pesadez, el terror o el mal; es el color del luto evoca la brujería, la magia negra y las fuerzas sobrenaturales. Tiene características de dominio, seriedad, solemnidad, profundidad; es elegante, distinguido, representa lo desconocido, es un color sofisticado y tiene connotaciones de sexualidad.
Purpura	Es un color mezclado de violeta y rojo. Se caracteriza por ser majestuoso e imponente; representa la sensualidad, es orgiástico, ostentoso. Es el tono de color que refleja sabiduría y experiencia.
Rojo	Es el color de mayor atracción. Significa fuerza, alegría de vivir, masculinidad, dinamismo, intensidad, virilidad, furor, fiereza, energía. Es positivo, agresivo, excitante; también es un color que incita a la imaginación. El rojo es utilizado para realizar las propiedades estimulantes y fortificadoras de un producto. Se asocia con el fuego, calor y sangre. Las personas extrovertidas y alegres se identifican con él.
Rosa	Es un color femenino, es tímido, dulce, afectuoso, sutil, sugiere la suavidad, la intimidad, la frescura, la limpieza, la pureza y la ligereza. Es armonioso y relajante; se asocia con lo dulce y empalagoso, con los buenos olores, sobre todo con las flores. Las mujeres y sobre todo las jóvenes y femeninas, se identifican con este color.
Verde	Es un color pasivo, calmado, relajante; está relacionado con el equilibrio emocional. Es humedad, frescura; denota una relación de la naturaleza. No se dirige a ninguna dirección y no encierra ningún sentimiento de alegría, tristeza o pasión; es un color neutro. Se asocia con la vegetación, con el bosque, el agua, la hierba; se relaciona con los líquidos y el sabor amargo.
Violeta	Es uno de los colores más fríos y oscuros de todos. Se asocia con la meditación, misticismo, el secreto, misterio, sabiduría, dolor, tristeza, melancolía. Es un color negativo y atraído; se relaciona con la intimidad, la sublimación, con la tristeza y humildad. Se asocia con lo dulce y lo empalagoso; su aroma nos remite a las flores.

sido manifestaciones derivadas de la actual corriente de desconstrucción. La definición de sentido como respuesta a este nuevo modo de pensar ha tenido que mutar, como un virus respondiendo a la presión del entorno (J. Foncuberta, *op. cit.*:179).

Ejemplos de esto se encuentran en las imágenes anteriores, cuyo autor es el reconocido fotógrafo contemporáneo Misha Gordin.

Ejercicio*

Elaboración de un cartel por medio del fotomontaje, con el propósito de difundir y transmitir un mensaje que tenga repercusión social.

- Posibles temas: educación para la paz, para la democracia, para la igualdad de sexos o razas, respeto y conservación del patrimonio nacional, educación medioambiental, emigración a los EU, etcétera.
- Debatir en equipo la idea a difundir.
- Elegir las imágenes de revistas o periódicos.
- Crear el texto o eslogan recortando palabras.
- Componer sobre una cartulina con imágenes y texto.

* Basado en una propuesta de Francisco Maeso Rubio, Módulo de publicidad, curso de verano, UCM, *op. cit.*

MÓDULO 6

ELEMENTOS DEL LENGUAJE VISUAL. LECTURA DE IMÁGENES (1)

- De la mirada a la apreciación.
- Lectura objetiva.
- Análisis icónico.

De la mirada a la apreciación

Entre los principios básicos de aproximación a la lectura de la imagen en general, y desde una "perspectiva visual", pueden considerarse:

- La acción de ver (denotación).
- La acción de leer (connotación).
- La acción de interpretar (connotación).

Lo anterior nos permitirá realizar una valoración de la imagen, partiendo de la propia experiencia personal y con respecto al objeto apreciado (María Acaso, *op. cit.*).

Lectura objetiva

La acción de ver

El ver no se limita únicamente al registro de la realidad, tal cual, sino que implica un juicio de alguna manera. La per-

cepción visual involucra un proceso cognitivo y representa una actuación interpretativa y propositiva de parte del receptor (Alejandro Montes de Oca citado por Juan Manuel López, 1994:234).

El *contacto* se establece, en principio, a partir de las formas o de otros elementos formales (color, composición, etc.) que "capturan", "atraen" o "cautivan" al receptor. Pero ello no es solamente por la posibilidad de impacto visual. Cada uno de dichos elementos formales y su conjunto producen en el receptor uno o varios significados, cumpliendo en el mensaje visual una *función fática* o de *contacto* (Juan Manuel López, *op. cit.*:236).



Foto: Testuya Tamano.

Ahora bien, respecto al análisis de las imágenes, en términos metodológicos, el nivel de lectura objetiva o nivel denotativo, se refiere a una enumeración y descripción de los objetos, cosas y/o personas en el contexto y localización espacial (Aparici y García-Matilla, *op. cit.*:102).

La acción de leer. Pasos hacia la interpretación

Incluye además de la identificación de los elementos anteriores, las líneas de atención o fuerza, el tipo de plano, la textura, el uso de la luz y del color, la relación de los personajes y de los objetos. Conviene también analizar el nivel de originalidad, complejidad e iconicidad de la imagen (*idem*).

Análisis icónico

Algunos de los elementos del lenguaje visual que pueden considerarse para la lectura objetiva de la imagen son:

- Tamaño
- Formato
- Forma
- Textura
- Color
- Iluminación
- Composición

El tamaño

Consiste en las dimensiones físicas del producto visual. Las decisiones que toma el emisor con respecto al tamaño de un producto visual, pueden relacionarse con el tipo de impacto que se pretende sobre el espectador: psicológico o

social (María Acaso, *op. cit.*), así como a la comodidad de su manejo y ubicación.

El impacto psicológico del tamaño corresponde más o menos a la fórmula:

Más pequeño = Intimismo con el espectador
 Más grande = Sensación de pequeñez por parte del espectador

Tamaño más grande, mayor distancia por el espectador, mayor impacto social y psicológico.



Mano izquierda, Fernando Botero, bronce, 1997.

Tamaño más pequeño: el espectador tenderá a aproximarse lo más posible a la imagen para apreciarla mejor.



Exposición de arte posmoderno.
 Varios autores, EU, 2000.

El formato

Llamamos *formato* a la forma y orientación del soporte del producto visual, que puede ser: rectangular, horizontal, vertical, circular, cuadrado.

El formato de las imágenes está determinado por su *ratio*, es decir, por la relación de medida entre los lados vertical y horizontal (Rafael Gómez, *op. cit.*:1225).

La elección del formato por el emisor puede ser tomada considerando la adaptación al soporte, la facilidad de lectura o el contenido simbólico.

Formato horizontal*La caza, José Ma. Velasco, 1840.**Formato vertical**Paul como arlequín, Pablo Picasso, 1924.**Formato circular**La Madone Conestabile, Raphael, vers. 1503.**La forma*

La forma es la apariencia externa de una cosa, en contraposición a su fondo.

También es el conjunto de líneas y superficies que determinan el contorno o límite de un producto visual, de tal manera que la base para percibir las formas está definida por el contraste, es decir, por las diferencias en el campo visual (Robert G. Scoot, *op. cit.*:11).

En su manifestación visual, la forma está compuesta de elementos y del carácter y la disposición de éstos, así como de la energía que provocan en el observador (Dondis, *op. cit.*:128). Las formas permiten reconocer la naturaleza compositiva de las figuras, pueden apreciarse a través de la delimitación de las líneas, colores, texturas, contornos y contrastes (Rafael Gómez, *op. cit.*:126).

Tipos de formas

1. Según su estructura:
 - Bidimensionales. Todo lo plano: pintura, cartel, fotografía, cine, etcétera.
 - Tridimensionales. Todo lo que contiene volumen: escultura, grabado, instalación, *performance*...
2. Según su apariencia:
 - Formas naturales u orgánicas. Pertenecen a la naturaleza o son tomadas de ella.
 - Formas artificiales o geométricas. Creadas por el ser humano, construidas matemáticamente.
 - Formas regulares. Delimitadas por curvas o rectas con un criterio matemático.
 - Formas irregulares. Se encuentran limitadas por curvas y rectas sin criterios matemáticos.

Forma bidimensional artificial, regular y figuras alargadas



Los santos Pedro y Pablo, El Greco, 1608.

Textura

La textura es el elemento visual que sirve frecuentemente de "doble" de las cualidades de otro sentido, el tacto (Dondis, *op. cit.*:70).

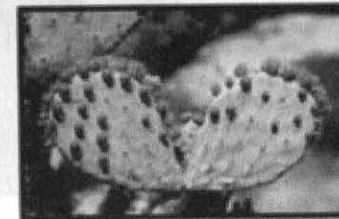
Además, la textura es el aspecto superficial de la materia de la que está hecho un producto visual, así como la representación visual de dicha materia, que puede percibirse con la vista y con el tacto, llamándose respectivamente texturas visuales y texturas táctiles.

Pueden ser: mate/brillante, rugosa/lisa, suave/áspera, rayada, punteada, etcétera.

Tipos de textura

1. *Textura visual o simulada*: cuando lo que vemos y tocamos no coincide, predominando la cualidad óptica.
2. *Textura real*: cuando lo que vemos y tocamos coincide, es decir, que coexisten las cualidades táctiles y ópticas.

Textura visual o simulada



En esta obra maestra observamos distintas texturas visuales: rugosas, lisas, suaves, brillantes y mate.



El entierro del conde Orgaz,
El Greco, 1586.

Ejemplo de textura real son las instalaciones, en las cuales lo que vemos y lo que tocamos coincide, debido a que están realizadas con objetos reales, tales como botellas, muebles, arena, troncos, flores, muros, pisos, etcétera.

El color

El color es esencialmente luz y se asocia con el ojo huma-

Naturaleza muerta con muletas,
Daniel Spoerri, 1971-1976.



no. Está cargado de información y es una de las experiencias visuales más penetrantes que todos tenemos en común.

Dado que la percepción del color es la parte simple más emotiva del proceso visual, tiene una gran fuerza y puede emplearse para expresar y reforzar la información visual (Dondis, *op. cit.*:69).

Hay tres colores primarios o elementales: amarillo, rojo y azul. Cada uno representa cualidades fundamentales. El amarillo es el color que se considera más próximo a la luz y el calor; el rojo es el más emocional y activo; el azul es pasivo y suave (*ibidem*:67).

La percepción del color tiene que ver, además, con la cultura y el contexto ambiental. Por ejemplo, una tribu australiana puede distinguir hasta 12 tonos de verde, para cada uno de los cuales tiene un nombre.

El color se asocia a una amplia categoría de significados simbólicos, entre ellos los siguientes considerados por María Acaso, *op. cit.*

Amarillo básico	Representa luz, es cálido y lleno de energía.
Rojo básico	Oro, riqueza, calor, juventud. Representa pasión, fuerza, sangre, ira, sexo, lujuria, amor, guerra, peligro.
Azul básico	Color frío, tranquilidad, mar, reposo, creencia, cielo, realeza, seguridad.
Naranja (rojo + amarillo)	Símbolo de poder, riqueza, alegría, resplandor. Estimula el apetito.
Verde (amarillo + azul)	Color de la tranquilidad y naturaleza. Simboliza fertilidad, sosiego, esperanza vida.

Continúa...

... continuación

Púrpura (rojo + azul)	Símbolo de poder, prestigio. Con el oro y plata color lujoso, romántico y femenino.
Marrón: rojizo verdoso, tostado claro	Color cálido tranquilizante, se asocia a la madera, la tierra, el otoño, el campo. Puede crear nostalgia e imágenes históricas.
Gris	Color neutral, mejor fondo para colocar colores, evoca sabiduría, inteligencia, vejez, experiencia, resignación, humildad.
Negro	Oscuridad, peso, solidez, solemnidad, seriedad profunda, siniestro, muerte, miedo, terror. En sentido positivo, es elegante y sofisticado.
Blanco	Positivo, luminoso, brillante. Se asocia con la pureza, castidad, inocencia, honestidad, integridad, vacío, fantasma, frío.



Tulip Fields in Holland, Claude Monet, 1886.



Girasoles, Van Gogh, 1888.

Iluminación

La luz es un elemento muy importante en la composición de una imagen visual en general, y en la imagen artística en particular. Permite crear sombras, resaltar colores, personajes u objetos, destacar volúmenes, crear la idea de movimiento, etcétera.

Al mismo tiempo, la luz constituye un elemento simbólico que permite:

- Expresar sentimientos y emociones.
- Crear una atmósfera poética.
- Utilizarse como una metáfora.

La fotografía en el cine depende en gran medida de la iluminación. Por medio de ella es posible crear un ambiente simbólico que comunica más allá de la sola imagen.



María Candelaria,
México, 1943.
Director: Emilio
Fernández.
Fotógrafo: Gabriel
Figuroa.

Uno de los grandes maestros de la iluminación en el arte academicista.



Abuela espulgando al nieto,
Murillo, 1670.

Los artistas contemporáneos hacen también un uso magistral de la luz.



El baño, Fernando Botero, 1995.

La composición

Es la estructura en la que los distintos elementos del lenguaje visual se disponen en el espacio, de forma que éstos se contemplan como un conjunto, formando a la vez una unidad.

La estructura constituye en buena manera el "clímax" de la creación de la imagen, comprende el encuadre, el punto de interés y la disposición de los elementos (María Acaso, curso de verano, UCM).



Las tres gracias, Rubens, 1639.

Punto de interés: tres figuras femeninas.
 Encuadre: rectangular vertical.
 Disposición de los elementos: triangular, equilibrada.
 En vista detenida pueden observarse los detalles, como las flores y las figuras en ambos extremos.

Ejercicio

- Reflexionar individualmente o en equipo acerca de: tamaño, formato, forma, textura, color, composición e iluminación.



Las meninas, Diego Velázquez, 1656-1657.

ANEXO 3

SESIÓN 4 SITUACIÓN COMUNICATIVA EN EL CORTO

TEXTOS

4. Elementos que intervienen en el proceso de la comunicación.
5. Antología de textos sobre 11 09 01.

Texto 1

1. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN

- **Los elementos imprescindibles** en cualquier acto de comunicación son:

Emisor. Emite el mensaje y puede ser persona, grupo, animal o máquina.

Receptor. Recibe el mensaje.

Código. Conjunto de signos y de reglas que combinados se utilizan para construir el mensaje.

Mensaje. Informaciones que el emisor envía al receptor. Pueden ser unilaterales o bilaterales, dependiendo de si el mensaje llega o no de forma inmediata al receptor y de si se da o no comunicación recíproca. Estas características dependen de dos factores:

- De la situación temporal o espacial en que se realiza el mensaje. (Libros o televisión).
- De la desigualdad en el conocimiento del código por parte del emisor y el receptor, posiblemente por causas sociales o culturales.

Canal. Vía por la que circula el mensaje. (radio, tv, cine, prensa, rotulos, anuncios publicitarios, etc.)

- **Los elementos no imprescindibles o extralingüísticos** del proceso de comunicación son:

- I. **Referente.** Es el objeto, de carácter material o no, al que representa o al que remite el mensaje o el signo.
- II. **Situación.** Conjunto de circunstancias espaciales y temporales, sociales e incluso personales en medio de las cuales se desarrolla la comunicación.
- III. **Ruido.** Defectos que originan una pérdida de información o que dificultan la comprensión del mensaje.

1.1 TEORÍA DE LA INFORMACIÓN

- El principio de la comunicación supone una posibilidad de elección. El emisor escoge un mensaje del conjunto de mensajes disponibles; el receptor teniendo en cuenta esas alternativas podrá interpretar adecuadamente el contenido del mensaje.
- La cantidad de información que es capaz de suministrar un estímulo depende del número de elecciones posibles o alternativas y de las posibilidades de ocurrencia. El contenido informativo varía en proporción inversa a la probabilidad.
- En la recepción de un mensaje siempre queda un grado de incertidumbre, tenemos un conocimiento parcial de la fuente de información. Este grado de incertidumbre lo llamamos entropía, que a veces se define como lo opuesto a la información.

- En un acto de comunicación hay información en tanto aumenta el conocimiento del emisor. Cuanto más previsible sea la aparición de una unidad de comunicación, menos contenido aportará. Habrá significación cuando pueda ser decodificada por el receptor.

2.- LA SITUACIÓN COMUNICATIVA.

2.1.- CONCEPTO DE SITUACIÓN.

La situación es el conjunto de los elementos extralingüísticos presentes en el momento de la comunicación. El término "contexto de situación" fue propuesto por Malinowski para definir el escenario donde funciona el lenguaje. Este concepto se refiere sólo a las características que son pertinentes al discurso que se está produciendo.

2.2.- ELEMENTOS DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA.

Para Hymes los rasgos del contexto de situación que pueden ser relevantes para identificar el tipo de acto comunicativo:

1. **El emisor.** No se entiende como un mero decodificador sino como un sujeto real, con sus conocimientos y creencias.
2. **El receptor o destinatario.** Sólo se refiere a sujetos. El mensaje está construido para él y condiciona la forma del mensaje. Puede clasificarse por estratos sociales: edad, profesión, nivel económico, género, etc.,
3. **El tema:** de lo que se habla.
4. **El enunciado.** Expresión lingüística que produce el emisor, construido según un código lingüístico. Cada intervención del emisor es un enunciado.
5. **El marco.** Coseriu habla de contexto extraverbal para referirse al conjunto de "circunstancias no lingüísticas que se perciben directamente o que son conocidas por el hablante" –lenguaje no verbal-.
6. **Las relaciones físicas** de los interactantes: gestos, movimientos corporales.
7. **El canal.**
8. **El código.**
9. **La forma del mensaje.** Impresa, audiovisual, visual.
10. **La intención.** Necesaria para interpretar correctamente los enunciados.

ANTOLOGÍA 11 09 01

Texto 1 Sinopsis:

11'09"01 Once de septiembre es una película colectiva, compuesta por 11 cortometrajes dirigidos por 11 cineastas representativos de una gran diversidad cultural; con una inspiración común: los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York y sus consecuencias; con una duración simbólica: 11 minutos, 9 segundos y 1 imagen (11'09"01). A todos los directores se les ha garantizado plena libertad artística.

Es un compromiso que se inscribe en un mensaje de paz y de tolerancia entre los pueblos. Una parte de los beneficios de la película está destinada a una organización humanitaria internacional.

Reflexiones de los directores

Ken Loach - Reino Unido

"La interpretación de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 ha estado dominada por unos medios manipulados por los políticos y los intereses que representan, pero deberían oírse otras voces, ya que lo que sucedió tiene distintos significados para los distintos pueblos y a veces estos significados se pierden debajo de la propaganda. La política es demasiado importante para dejarla únicamente en manos de los políticos".

Claude Lelouch - Francia

"Tras haber dicho espontáneamente que sí a este proyecto, me fui a correr como hago habitualmente cuando estoy buscando una idea. En pleno Bois de Boulogne me crucé con una pareja de sordomudos en plena discusión. Como desde *Une fille et des fusils*, me ha apasionado ese mundo de silencio, me dije que por qué no dedicar 11 minutos de silencio en homenaje a todos esos muertos...".

(Una pareja formada por una chica sorda y un chico oyente, viven en la ciudad de Nueva York. El se va a trabajar el día 11 de Septiembre, y ella se queda en casa... La torres gemelas caen y ¿se volverán a ver?...)

Danis Tanovic - Bosnia-Herzegovina

"Estuve reflexionando mucho tiempo acerca de cómo hacer la película, aunque sabía desde el principio que quería hacer algo que hablara de Bosnia: quería mostrar que habíamos vivido una experiencia terrible, que nos permitiría entender mejor lo que estaban sintiendo en Nueva York. Para mí, el acontecimiento más trágico en Bosnia sucedió en Srebrenica el 11 de julio de 1995, y desde esa fecha, el 11 de cada mes, las mujeres de Srebrenica se manifiestan

en las calles. Ésa fue la idea de partida".

Sean Penn - Estados Unidos

"Los que nos dedicamos a la creación artística tenemos el deber de reflexionar sobre el estado del mundo en el que vivimos y ver qué podemos aportar a través de nuestro trabajo".

Shohei Imamura - Japón

"Todos hemos perdido a algún familiar durante la Segunda Guerra Mundial: yo mismo perdí a un hermano en el mar de Tianjin. Japón cometió abusos de poder; también sufrió la bomba atómica. Lo que yo quería era describir ese estado de supremo despertar que nos permite aceptar las tragedias vinculadas a la guerra o a un conflicto".

Amos Gitai - Israel

"El ambiente de rodaje fue de gran entusiasmo, porque todo el equipo se sentía estimulado por el objetivo de llegar a evocar, en un único plano secuencia, la realidad de Israel".

Samira Majmalbaf - Irán

"Quería mostrar cómo una niña oriental, que nunca ha visto Nueva York ni sus torres, que lo ignora todo acerca del modo de vida occidental, se ve afectada por el proceso de mundialización, cómo esos acontecimientos pueden cambiar el curso de su vida. Quería mostrar cómo la destrucción de dos torres en una ciudad occidental puede provocar la destrucción de muchas ciudades en Oriente".

Yusef Chahine - Egipto

"Hice mis estudios en California. Es cierto que, aunque con retraso, mis películas pueden visionarse en las más prestigiosas universidades de Estados Unidos. ¿Quién no se ha sentido seducido por la elegancia de Fred Astaire o por las piernas de Cyd Charisse? Luego vinieron la injusticia, los dobles raseros... ¿Ver su sueño continuamente, impunemente violado puede hacer que el amante de Estados Unidos se sienta traicionado... furioso?"

Idrissa Uedraogo - Burkina Faso

"Como todos los africanos, me sentí muy impresionado por la violencia de los atentados del 11-09-01; como ellos, compartí el dolor de las familias y del pueblo americanos. Espero recibir, a mi vez (como todos los africanos), ese mismo impulso de solidaridad con África en relación con el paludismo, el sida, el hambre, la sed".

Mira Nair - India

"Tenía ganas de hacer una película sobre la realidad de la vida cotidiana para nosotros, los asiáticos del sur, en la ciudad de Nueva York, después del 11 de septiembre. La vida ha cambiado de forma irrevocable, y, en mi opinión, para siempre. Me molesta profundamente la fobia antiislámica que se ha extendido por todo el mundo, y me pareció que ya era hora de que los cineastas habláramos. Nuestra película cuenta una historia verdadera: cómo una madre se dedica a buscar a su hijo que, ese día funesto, no volvió a casa".

Alejandro González Iñárritu - México

"Tuve sentimientos muy contradictorios durante los días que siguieron al 11 de septiembre. Necesitaba exteriorizar mis emociones haciendo algo, así que tomé fotografías que fueron rechazados por una revista estadounidense que las consideraba políticamente incorrectas. Me sentía furioso, frustrado y decepcionado. Solamente trataba de mostrar los peligros, las injusticias y las consecuencias trágicas de lo que pasaba en Afganistán... el nacionalismo extraño que está resurgiendo. Titulé esas fotos: Cegados por la luz, lo que tiene mucho que ver con mi cortometraje: el sol puede guiarte, pero si se le mira mucho tiempo te quemará los ojos y te dejará ciego".

http://www.miradas.net/0204/criticas/2002/0211_110901.html 16 julio 2010 7:39 pm

Texto 2

El día de los reproches

Tras los atentados del famoso día parecía imprescindible hacer la rosca de una manera u otra al jefe ultrajado. Parece que así nació la idea de hacer esta película, en la que 11 directores de diferentes países y culturas deberían dar su visión del famoso día. Pero lo que al principio parecía un ejercicio de complacencia y burdo peloteo se transformó en algo mucho menos complaciente por obra de unos directores en muchos casos comprometidos por la causa de la justicia, por encima incluso de consideraciones políticamente correctas. No es el caso de todos los episodios, pero muchos aprovechan el pésame lanzar alguna pulla al "inocente" amigo americano.

La idea es la siguiente. Hacer 11 cortometrajes de una duración exacta de 11' 9" y 1 fotograma, en el que, con temática libre, se tratara el tema del siglo. Todos (o casi) cumplen la premisa, pero hay algunas visiones muy críticas con la política exterior americana, y aprovechan para reclamar la atención del espectador sobre otros temas que han quedado hundidos bajo la avalancha del monopolio del dolor que pretenden tener los americanos (como si otros no tuvieran muchas más razones para quejarse).

Ciñéndonos al tema puramente cinematográfico debo decir que, como todas las películas de este formato, algunos de los cortos están muy bien y otros son muy malos (para mi gusto, se entiende). De lo que no se libra casi ninguno es del corsé que supone tener predeterminada la duración. Así, algunos se alargan demasiado para contar algo que necesitaría mucho menos tiempo, y otros lo tienen que resolver de forma demasiado apresurada. Como si lo del corto no fuera lo suyo.

Comienza la cinta con un episodio de la iraní Samira Makhmalbaf. Es uno de los dos que más me gustaron, y uno de los más contundentes. Tras el atentado, una maestra trata explicar a los niños que ha pasado algo muy grave. Les pregunta que es; uno dice que dos hombres del pueblo murieron al sacar agua del pozo, una niña cuenta que a su tía la enterraron hasta el cuello y la apedrearon, pero la maestra dice que ha sido aun más grave. El más duro y polémico quizá sea el del egipcio Youssef Chahine, aunque cinematográficamente no está entre los mejores. Tras los atentados al director se le aparece el fantasma de un marino americano de origen árabe muerto en un atentado en Beirut. Este le conduce a los lugares donde se gestan los atentados, siempre allí donde se han primado los intereses americanos e israelíes sobre la justicia. El corto no justifica la violencia, y lamenta tanto que muera gente inocente como que jóvenes con toda la vida por delante se inmolen por cualquier causa, pero muestra el marco de rabia y dolor en el que nace la violencia y pide a gritos una solución para ella.

También el del británico Ken Loach, muy en su línea, hurga en las heridas de la política exterior y los intereses imperialistas. Un exiliado chileno (Vladimir Vega) manda una carta a los Estados Unidos expresando su dolor por lo que han sufrido y pidiéndoles que recuerden otro 11 de septiembre en el que los enemigos de la libertad liderados por el general Pinochet y respaldados por el gobierno americano derrocaron al gobierno democrático elegido por su pueblo. Otros días 11 conmemora el bosnio Danis Tanovic, en los cuales las mujeres exiliadas de Srebrenica se manifiestan para reclamar por su situación. Pero el 11 de septiembre del 2001 las mujeres no quieren salir a la calle; están todas escuchando la radio interesadas en los que pasa y sabiendo que nadie las va a hacer caso ese día. Pero una joven y un mutilado deciden salir, por ellos mismos y por los que han caído ese día. Quizá sea uno de los más líricos y hermosos de los que forman este largometraje.

Entre los demás, me gustaría destacar muy especialmente el que cierra la cinta, el dirigido por Shohei Imamura. Es el que menos tiene que ver con el tema, pues su mirada es mucho más universal que la de los que se centran en el día señalado. En su habitual estilo lleno de imaginación y lirismo con algún toque de humor, cuenta como un soldado japonés vuelve traumatizado de la II Guerra Mundial creyéndose una serpiente. Se trata de una metáfora de los horrores de la guerra, y una declaración contra todo dogmatismo que justifique y utilice la violencia para defender cualquier doctrina. Para mi gusto, el mejor de la película.

En el lado negativo hay dos que me han desagradado especialmente. El del mexicano Alejandro González Iñárritu se limita a mostrar la pantalla en negro junto a un ruido estridente mostrando de vez en cuando breves fragmentos de los videos de la gente saltando de las torres. Me pareció de muy mal gusto. Si tienes ganas de ir al baño aprovecha estos 11 minutos y pico. Tampoco me gustó, aunque este por estrictas razones cinematográficas, el del israelí Amos Gitai. La idea me parece interesante: en un mercado de Tel Avid estalla una bomba. En medio de los muertos, la confusión y la sangre una periodista intenta informar en directo, pero otro suceso más importante requiere la atención de los informativos. El problema es que la planificación en plano secuencia me resulta poco conseguida, perdiendo en algunos momentos el control de lo que ocurre delante de la cámara. Además, se alarga demasiado y cansa; con 5 minutos habría tenido de sobra.

Los demás tienen algunas cosas de interés, pero no me han entusiasmado especialmente. Los del francés Claude Lelouch y la india Mira Nair están más apegados a los hechos, contándonos anécdotas más o menos verídicas alrededor de los mismos. El del actor y director estadounidense Sean Penn ha gustado mucho a algunos, tratando el asunto muy tangencialmente, desde una perspectiva muy personal, aunque también se me hizo un poco largo. Una curiosidad es el del director de Burkina Faso Idrissa Ouedraogo, que merece la pena aunque sólo sea por ver cine de este país, además de mostrar una curiosa mezcla de modos de vida, desde puestos callejeros y gente viviendo en chabolas hasta cámaras de video digital y coches de lujo conviviendo en el mismo barrio. Además, la historia es muy alegórica y está muy bien hecha.

El resultado global de la película es bastante interesante, pero por la disparidad de estilos y puntos de vista el resultado, como en todas las propuestas de este formato que he visto, es irregular. No creo que nadie salga del cine completamente satisfecho ni desilusionado. Quizá el mayor problema es que, gustando mucho algunos episodios y poco o nada otros, se salga con la sensación general de indiferencia. Y si hay algo negativo que se puede decir de un experimento cinematográfico, es precisamente eso.

<http://www.cinestrenos.com/cartelera/critica/11septiembre/11septiembre.htm> 20 julio 2010
4:50 pm

Texto 3

Claude Lelouch - Biografía

Claude Lelouch

Actor / Productor / Escritor de Diálogos

Nacido el 20 de octubre de 1937.

Lugar : Paris

En el Servicio Militar, Claude Lelouch forma parte del Servicio Cinematográfico de las Fuerzas Armadas, y aprovecha para filmar siete corto-metrajés.

1960 Funda su casa productora "Les Films 13", el mismo año Claude Lelouch, realiza su primer largometraje "Le Propre de l'homme", un fracaso financiero

1966 realiza "Un homme et une femme" de gran éxito, la película recibe la Palma de Oro en el Festival de Cannes, así como dos Oscars (Mejor película extranjera y mejor escenografía)

2004 Claude Lelouch será miembro del jurado del 30 Festival de Cine de Deauville, Francia, 2004.

Desde sus inicios en los años 60, Claude Lelouch atravesó épocas y modas, navegando entre las grandes producciones y los filmes más modestos. Su cine es a la vez popular y de autor. Sus largometrajes nunca han dejado al público indiferente. Forma parte del círculo de directores de cine francés que han sobrepasado las varias veces el millón de entradas. Es en Moscú en 1957 donde filmó clandestinamente algunos instantes de la vida de la URSS. Tras un servicio militar efectuado en 1960 en la sección de Cine del Ejército Francés, decidió volar con sus propias alas y creó su propia sociedad de producción: Les Films 13.

En 1960 grabó su primer largometraje, "Le propre de l'Homme". Con las ganancias obtenidas gracias a la dirección de cientos de mensajes publicitarios, pudo financiar su segunda película « L'amour avec des si » (1962), que le valió buenos comentarios de la crítica. Con algunos amigos (Pierre Barouh, Amidou, Jean-Pierre Kalfon), dirigió « Une fille et des fusils » en 1964 que ganó varios premios en festivales de cine.

El año 1966 marcó un parteaguas en su carrera. Claude Lelouch ganó La Palma de Oro en el Festival de Cannes con la película « Un homme et une femme », un hermoso melodrama en el que actuó la pareja mítica Anouk Aimée - Jean-Louis Trintignant. La cinta ganó también dos Oscars y ganó al menos 42 premios internacionales.

Claude Lelouch escribió y dirigió inmediatamente después más de treinta películas, alternando éxitos y fracasos pero sin dejar de creer en su buena estrella.

Entre sus películas destacan « L'aventure, c'est l'aventure » (1972, sélection au Festival de Cannes), « Le bon et les méchants » (1975), « Les uns et les autres » (1981, Festival de Cannes), « Edith et Marcel » (1983), « Viva la vie ! » (1984, Festival de Venise), « Partir, revenir » (1985), « Itinéraire d'un enfant gâté » (1988, tres nominaciones al César), « Il y a des jours. et des lunes » (1990, Festival de Venise), « Tout ça.pour ça ! » (1993), « Les Misérables » (1994, Golden Globe), « Hommes, femmes : mode d'emploi » (1996), « Une pour toutes » (2000), y también « And Now. Ladies & Gentlemen » (2002, seleccionada en el Festival de Cannes). El primer opus de su trilogía sobre la búsqueda del amor « Le genre humain : Les Parisiens », estará muy pronto en la pantalla grande.

http://www.biosstars-mx.com/c/claude_lelouch.html 20 julio 2010 8:15 pm

Texto 4

Once maneras de escribir la historia

Por Juan Antonio Bermúdez

Desde su atípico formato (once episodios de once minutos, nueve segundos y un fotograma cada uno, rodados por once directores diferentes), *11'09"01, 11 de septiembre* es una tan humilde como notable colección de notas al margen del discurso dominante, un arriesgado intento de interpretación desde el cine de esa vertiginosa fecha que desfloró a la historia oficial del siglo XXI.

Perlas irregulares, surgidas de la libertad creativa con la que han trabajado cada uno de los once realizadores convocados por el productor francés Alain Brigand, los once episodios son de muy distinta naturaleza formal y argumental, aunque hay varias líneas de reflexión que los atraviesan y podrían emparentarlos: la construcción mediática de la realidad, los aspectos cotidianos del apocalipsis y su relatividad.

Entre las definidas por una extrapolación del desastre de Manhattan a otros contextos, hay que situar el corto de la joven iraní Samira Majmalbaf sobre una maestra que explica a los niños que viven en un campo de refugiados afganos lo que ha sucedido en las Torres Gemelas, la película de Denis Tanovic que recuerda la tragedia del pueblo bosnio personalizada en las mujeres de Srebrenica o la pieza de Ken Loach que evoca a través de la conmovedora carta de un exiliado chileno otro fatídico 11 de septiembre: aquél de 1973 en el que un golpe de estado dirigido desde el Pentágono abatió la democracia de Allende.

Aún más certero al plantear la relativa trascendencia que puede tener un hecho, por muy espectacular o cercano que sea, resulta el precioso cortometraje de Sean Penn sobre un viejo solitario que habita un sombrío edificio vecino de la Zona 0 y que el día fatídico se despierta deslumbrado por la luz que entra por su ventana gracias al hueco que han dejado las Torres, y celebra esta luz con absoluta inocencia, ignorante de la tragedia que la causa.

También sitúa su episodio en Nueva York el francés Claude Lelouch, que consigue un relato muy literario sobre la brutal irrupción de la catástrofe pública en una historia íntima, la crónica de la crisis de una pareja con el trasfondo del atentado. Pero mucho más lejos transcurre el cortometraje del africano Idrisa Uedraogo, un prodigio de frescura e ingenuidad que, más allá que cualquiera de los otros, se atreve a parodiar la demonización de Ben Laden y a reclamar la misma compasión movilizadora que ha despertado el atentado de las Twin Towers para las eternas tragedias de África: el SIDA, el hambre, la malaria...

Aludido por sus raíces, el cineasta egipcio Yusef Chaine indaga en el odio entre Occidente y el Islam mediante la resurrección en la pantalla de algunas de las víctimas, mientras que la hindú Mira Nair se fija en una de

las más perversas consecuencias del 11-S: el acoso contra los árabes que viven en Estados Unidos. El israelí Amos Gitaï logra un perfecto ejercicio de matemática fílmica al recrear en un único plano secuencia los instantes que siguen a un atentado en una calle de Tel Aviv, con una dura crítica para el papel de los medios de comunicación en la retransmisión de estos sucesos.

Y, de una forma muy distinta, el mexicano Alejandro González Iñárritu plantea también una reflexión sobre la saturada representación mediática del 11-S con el episodio más experimental: once desconcertantes minutos de pantalla en negro, interrumpidos apenas por flashes con las imágenes más impactantes de ese día, los saltos al vacío de las personas atrapadas en las torres, y mecidos por una banda sonora de gran capacidad evocadora.

Como epílogo, el director japonés Shohei Imamura propone un cortometraje de hondo simbolismo antibelicista que elude las referencias directas al 11-S: un cuento sobre un hombre que regresa de la guerra convertido en serpiente. Su último plano deja un explícito mensaje: "Ninguna batalla es sagrada".

De todos los intentos que el cine hará por reflejar los sucesos del 11 de septiembre de 2001, esta película impulsada por el productor francés Alain Brigand quedará sin duda como uno de los más dignos y honestos. En Estados Unidos, las distribuidoras se han negado a proyectar *11'09"01, 11 de septiembre* en las salas comerciales, una muestra más de cómo funciona hoy la censura.

http://fama2.us.es/fco/frame/new_portal/textos/num3/11deseptiembre.pdf

24 de julio 2010 10:25

Texto 5

MIÉRCOLES ▫ 12 ▫ SEPTIEMBRE ▫ 2001

EU, BAJO EL FUEGO

A las 7:56 las agencias dan el primer aviso: un *Boeing 767* se impacta contra una de las torres del WTC

Cronología del día de la *pesadilla americana*

No se equivoquen, EU va a *cazar* a los responsables de estos actos cobardes, advierte Bush a las 8:40 de la mañana

DE LA REDACCIÓN

El día de la *pesadilla americana*.

7:56 Las agencias informativas internacionales y la televisión estadounidense informan que un avión *Boeing 767* de la compañía American Airlines, con 92 personas a bordo, se estrella contra una de las torres gemelas del World Trade Center en la ciudad de Nueva York. Dieciocho minutos después se impacta otro avión en las torres provocando una explosión que se transmite en vivo por las agencias televisivas. Las estructuras de los dos edificios de 110 pisos se cimbraron.

Las cadenas televisivas de todo el mundo se enlazan para transmitir imágenes de la destrucción en el corazón financiero del mundo.

8:40 El presidente de Estados Unidos, George Bush, declara que el suceso constituye un "aparente ataque terrorista contra nuestro país". Ordena una investigación exhaustiva de los sucesos y promete que su gobierno encontrará a los responsables. "No se equivoquen -subrayó- Estados Unidos va a cazar y a castigar a aquellos que son responsables por estos actos cobardes".

8:53 Dos explosiones sacuden el edificio del Pentágono, sede del Departamento de la Defensa de Estados Unidos y símbolo del poderío militar estadounidense. Un primer balance de las agencias internacionales calcula siete heridos. Posteriormente, la agencia Reuters informó que una sección completa del edificio del Pentágono, considerado el complejo de oficinas más grande del mundo, se derrumbó tras el impacto y ardió.

9:00 La Bolsa de Valores de Nueva York suspende sus actividades "como medida de seguridad, mientras se superan los trágicos acontecimientos de hoy", según declaró el presidente de la junta reguladora de mercados, Harvell Pitt.

9:07 Las autoridades estadounidenses de aviación civil ordenan cancelar todos los vuelos comerciales en territorio nacional, al tiempo que se cierran todos los aeropuertos.

La Casa Blanca es evacuada, poco después, se procede igual en el edificio del Departamento de Estado y en las instalaciones del Pentágono.

9:10 Se desploma la torre sur del World Trade Center, 75 minutos después del atentado. El segundo edificio se derrumba media hora más tarde, dejando una estela de humo, polvo y pánico en las inmediaciones de las construcciones que fueron símbolos de la gran urbe neoyorquina. El alcalde de esta ciudad, Rudolph Giuliani, ordena el desalojo de la zona y exhorta a los neoyorquinos a abandonar el sur de la isla de Manhattan.

La cadena televisiva CNN transmite imágenes de personas que, desesperadas, se avientan por las ventanas de los edificios antes de que ambos se desplomaran.

Una periodista de la agencia de prensa Afx declara a Afp que al interior de las torres se escuchó una "fuerte detonación". "Primero pensamos que era una bomba... y después escuchamos en las escaleras que era un avión porque las personas lo habían visto ya en CNN", declaró la reportera Ciara Lianne.

9:45 Ante el cierre de los mercados bursátiles en Nueva York y el desplome de las torres gemelas, los edificios altos, los negocios y la Bolsa de Valores de Chicago fueron evacuados y suspendieron sus actividades.

9:55 Un responsable del FBI indica que un avión secuestrado se dirige hacia el Pentágono. En la capital estadounidense, gran parte del centro está bloqueado y se acordona la Casa Blanca.

10:00 Otro avión *Boeing 77* de la compañía United Airlines, del vuelo 93 con 38 pasajeros, dos pilotos y cinco personas de tripulación se estrella en el condado de Somerset, al oeste del estado de Pittsburg, según confirmaron las autoridades locales. La nave se estrelló a unos 12 kilómetros al oeste de Jennerstown.

American Airlines anuncia la pérdida de dos de sus aviones de línea, que transportaban un total de 156 personas.

10:56 Comienzan las reacciones en el mundo Árabe, al conocerse el atentado. Unos 2 mil palestinos manifestaron su júbilo en la ciudad cisjordana de Naplusa, disparando al aire y cantando consignas a la gloria de Osama Ben Laden.

11:00 Se generaliza el pánico en otras ciudades de Estados Unidos y se ordena el desalojo del aeropuerto de San Francisco y la evacuación de los edificios más importantes de Miami, Washington y Los Ángeles, incluyendo la Casa Blanca. Se extrema la vigilancia en instalaciones como los parques de Walt Disney.

A las afueras del edificio del Departamento de Estado se detectó un coche-bomba. Se desactiva y son desalojadas las personas del edificio.

11:30 Canadá anuncia que se cancelan sus vuelos comerciales a Estados Unidos.

11:37 Convocan a una reunión de emergencia los integrantes de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN).

11: 41 La Guardia Nacional es llamada a reforzar los equipos de socorro de Nueva York y para mantener el orden en la ciudad, según anunció el alcalde Rudolph Giuliani.

12:00 La Dirección Nacional de Aeronáutica y Espacio de Estados Unidos cierra su Centro Espacial Kennedy, el mayor complejo espacial del país. Un portavoz de la NASA declara a la agencia Reuters que la estación de lanzamientos fue colocada en estado de "amenaza Delta", el más alto de cuatro niveles de emergencia.

13:08 Un funcionario de la Administración Federal de Aviación de Estados Unidos (FAA) declara a la agencia AFP que son cuatro aviones comerciales, dos de United Airlines y dos de American Airlines, los que presumiblemente fueron usados en los ataques perpetrados en Nueva York y Washington.

United Airlines confirma que su vuelo 93 desde Newark hacia San Francisco está desaparecido. También confirma minutos después que su vuelo 175 desde Boston hacia Los Ángeles también desapareció.

13:15 El colectivo de organizaciones musulmanas estadounidenses condena la serie de atentados sin precedentes. "Ninguna causa política puede justificar estos actos impunes", subraya el comunicado del Consejo de Coordinación Político Musulmano de Estados Unidos. Minutos antes, algunos legisladores estadounidenses declaran que sospechan que el millonario saudita Osama Ben Laden puede estar detrás de los atentados. Ben Laden radica actualmente en Afganistán, bajo la protección del gobierno talibán.

Al mismo tiempo, voceros del Frente Democrático para la Liberación Palestina (FDLP) y del Frente Popular para la Liberación Palestina (FPLP) descartan su autoría o su participación en los ataques.

13:38 El secretario general de la Organización de Naciones Unidas, Kofi Annan, llama a "combatir con firmeza el terrorismo donde quiera que éste se presente" y califica los ataques a las torres del World Trade Center como "actos terroristas, planificados y coordinados con precisión".

13:40 El secretario de Estado estadounidense, Collin Powell, abandona Perú a las 11:20 hora local, interrumpiendo su visita a este país donde se realiza la reunión de la Organización de Estados Americanos (OEA). Antes de partir, declara a la prensa que estos atentados no "matarán el espíritu democrático" de su país y calificó los hechos como una "terrible, terrible tragedia".

13:57 El líder palestino, Yasser Arafat, condena "enérgicamente" los atentados en Nueva York y en el Pentágono y a nombre de todo el pueblo palestino expresa sus condolencias al "gobierno y pueblo estadounidense".

Minutos antes el gobierno de Jordania condena también los actos porque "entran en contradicción con todos los valores religiosos y humanos".

El gobierno talibán de Afganistán condena también "duramente el terrorismo", porque "nosotros mismos hemos sido víctimas". "Lo que está pasando en Estados Unidos no parece ser obra de débiles. Parece ser un complot de aquellos que son fuertes y gozan de poder", agrega el portavoz del gobierno afgano Abdul Hayee Motmain".

La organización radical islámica Hamas también niega cualquier participación en los atentados. "Nosotros los palestinos luchamos contra Israel, pero no contra inocentes", afirma el vocero de este grupo, Abdel Asis Rantisi, a la agencia DPA.

14:00 La Dirección de Aviación Civil de Israel anuncia el cierre de su espacio aéreo y fue puesta en máximo estado de alerta. El primer ministro israelí, Ariel Sharon, expresa la disposición de su gobierno a otorgar "por todos los medios posibles" su ayuda a Estados Unidos.

14:04 La agencia de noticias televisiva CNN informa que la marina estadounidense envió dos grupos de portaviones hacia Nueva York y posiciona a otros barcos de combate a lo largo de la costa este, tras los atentados terroristas.

14:30 El presidente estadounidense, George Bush, arriba a la base aérea de Nebraska y convoca a sus asesores de seguridad nacional. Minutos antes declara la prensa que se habían tomado todas las medidas necesarias para proteger a los ciudadanos de Estados Unidos.

El portavoz de la Casa Blanca, Ari Fleshner, informa que la primera dama Laura Bush y sus dos hijas fueron trasladadas a un lugar seguro.

Las agencias informativas transmiten nuevas declaraciones de Bush. El mandatario estadounidense reitera que "la determinación de nuestra gran nación está siendo puesta a prueba. Pero no tengan la menor duda, le demostraremos al mundo que podemos superar esta prueba".

15:22 El presidente George W. Bush es trasladado en el avión presidencial a un "sitio seguro" en una base de la Fuerza Aérea en Nebraska, según informa su asesora Karen Hughes en conferencia de prensa.

15:30 Gobiernos europeos y latinoamericanos se suman a las medidas de emergencia. El primer ministro inglés, Tony Blair, anuncia la máxima alerta para la policía y los militares, así como la prohibición de todos los vuelos civiles sobre el centro de Londres. A su vez, el jefe del gobierno alemán, Gerhard Schroeder, califica la oleada de atentados contra Estados Unidos como "una declaración de guerra a todo el mundo civilizado".

15:34 Las autoridades de Nueva York calculan en "miles" los muertos provocados por los atentados terroristas, según información de la cadena televisiva CBS.

El alcalde Rudolph Giuliani declara que el balance será "más de lo que cualquiera de nosotros es capaz de soportar". Se confirma que las elecciones primarias municipales, a realizarse este martes, fueron aplazadas indefinidamente.

15:45 El portavoz del Pentágono, almirante Craig Quigley, informa que las fuerzas militares de Estados Unidos en todo el mundo han sido puestas en estado de "alerta máxima".

16:35 La agencia televisiva estadounidense CNN informa que el edificio 7 del complejo del World Trade Center, de 47 pisos de altura, se vino abajo después del desplome de las dos Torres Gemelas.

16:40 Los aliados estadounidenses de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) declaran su apoyo total a Estados Unidos y prometen "asistencia y apoyo" a la nación estadounidense. Los representantes de la alianza atlántica sostienen una reunión de emergencia por más de una hora.

El mandatario ruso, Vladimir Putin, manifiesta sus condolencias al pueblo estadounidense y pide un "proceder conjunto" de toda la comunidad internacional contra el terrorismo.

16:52 Desde la base aérea militar de Barksdale, en Louisiana, George Bush señala que se "perseguirá y castigará" a los responsables de los actos terroristas.

16:54 En declaraciones a la agencia Afp, una fuente anónima del gobierno estadounidense indica que el grupo de Ben Laden es el principal sospechoso de estar implicado en los ataques.

El gobierno de Irak considera que los ataques terroristas en Estados Unidos son "fruto de los crímenes estadounidenses perpetrados contra la humanidad".

A su vez, el líder libio Moammar Kadafi califica de "terrible" la oleada de atentados y afirma que su nación está dispuesta a ayudar, a pesar de "los diferendos políticos y los conflictos" con Estados Unidos.

El mandatario iraní Mohammed Jatami también expresa sus condolencias, al tiempo que el presidente egipcio, Hosni Mubarak, remarca que su país está en contra del terrorismo.

17:00 CNN informa que en la ciudad de Kabul, capital de Afganistán, se registran bombardeos a presuntos objetivos militares y estratégicos. "La ciudad parece estar en calma", afirma el corresponsal. La cadena televisiva CBS confirma el bombardeo.

17:08 Las naciones de Arabia Saudita, Qatar, Kuwait, Emiratos Árabes Unidos, Omán y Yemen denuncian los atentados en Nueva York y expresan su oposición al terrorismo.

17:22 La agencia informativa Ap destaca que las aerolíneas internacionales comienzan a desviar o cancelar sus vuelos hacia Estados Unidos.

La Administración Federal de Aviación de Estados Unidos confirma que un secuestro se presentó en el ataque de aviones contra el World Trade Center. "En el momento del primer choque en el centro de negocios nosotros sabíamos que había un secuestro en desarrollo, pero no podemos confirmar otra información adicional al respecto", declaró el portavoz Paul Takemoto.

17:36 El mandatario cubano, Fidel Castro, condena y repudia los atentados terroristas en territorio estadounidense y ofrece ayuda médica y humanitaria para la atención de las víctimas. Asimismo, Cuba ofrece sus bases aéreas para el aterrizaje o despegue de cualquier avión que lo requiriera.

17:39 De acuerdo con reportes de Dpa y Afp, momentos antes de que el vuelo 77 de la compañía American Airlines se estrellara contra el Pentágono, la pasajera Bárbara Olson logra hablar vía teléfono celular con su esposo. Según su declaración, los *piratas* aéreos sólo estaban armados con cuchillos y reagruparon a los pasajeros y pilotos en la parte trasera de la nave.

17:40 Las agencias informativas internacionales confirmaron las explosiones en la capital de Afganistán. Según Ap, las explosiones inician a las 2:30 de la madrugada. Comienza en la televisión la especulación sobre las posibles medidas de represalia contra el régimen talibán.

17:55 El vocero de la Casa Blanca, Ari Flescher, niega cualquier vinculación de Estados Unidos con los cohetes que impactan esta madrugada en Kabul. "No esperamos una respuesta irreflexiva de Estados Unidos hasta que las investigaciones hayan sido completadas", señala, a su vez, el vocero del régimen talibán Abdul Hayee Motmain.

17:57 En declaraciones a la agencia Reuters, la Asociación Nacional de Bomberos estima que las víctimas en Nueva York podrán alcanzar 10 mil personas, en las dos torres del World Trade Center, donde laboraban 40 mil personas aproximadamente.

18:05 Retorna el mandatario estadounidense, George W. Bush, a la Casa Blanca, en medio de un fuerte resguardo de seguridad.

Japón, Corea del Sur y Taiwán expresan su rechazo a los ataques terroristas. Corea del Sur pone en máxima alerta a sus fuerzas nacionales de seguridad, militares y policiales.

18:09 El vocero presidencial, Scott Mclellan, y el titular de la Defensa, Donald Rumsfeld, deslindan a Estados Unidos de cualquier responsabilidad en el ataque a Kabul.

De acuerdo con la agencia Afp, son de siete a ocho explosiones las que se escuchan en la capital afgana, seguidas por lo que parecía ser fuego antiaéreo y el zumbido de aviones de la milicia talibán. Al parecer, los misiles impactan en el sector del aeropuerto desde donde las fuerzas talibán replicaban.

18:58 La OTAN se deslinda de cualquier ataque contra Afganistán.

Por otro lado, Afp informa que el ejército israelí lanzó una operación en Yenón, en sector autónomo palestino, al norte de Cisjordania.

19:13 Por lo menos, 200 bomberos mueren durante el derrumbe del World Trade Center, señala el sindicato neoyorquino de tragafuegos. "Compañías enteras han desaparecido", dice un vocero del sindicato a CNN. La cadena televisiva informa que 78 policías están reportados como desaparecidos.

Al mismo tiempo, el titular de la Defensa, Donald Rumsfeld, indica que "decenas de personas murieron" en el atentado contra el edificio del Pentágono.

Las compañías aéreas confirman que un total de 264 personas mueren en los cuatro vuelos secuestrados.

19:30 El presidente de Estados Unidos, George W. Bush, transmite un mensaje nacional e internacional. Afirma que "miles de vidas se perdieron". Anuncia un combate sin cuartel al terrorismo y subraya que "no habrá distinción entre quienes hicieron" los atentados y quienes "los protegieron". Alude a los "cimientos" de la nación americana que no se perderán, a pesar de los ataques.

Por su parte, senadores y miembros de la Cámara de Representantes dicen que el Congreso permanecerá "unido para luchar contra el mal que ha sido perpetrado en nuestra contra", afirma el presidente de la cámara, Dennis Hastert.

20:55 Los gobiernos de Chile y Guatemala decretan "duelo nacional" ante los sucesos en territorio estadounidense.

Las cadenas internacionales de televisión transmiten imágenes de video-aficionados que captaron el momento del impacto de los dos aviones contra las Torres Gemelas. También se difunden presuntos testimonios de azafatas del vuelo quienes afirmaron que los terroristas "apuñalaron a nuestros compañeros".

21:15 Se incrementan los reportes de muertos y heridos, a causa de los atentados. CNN informa de 800 muertos a raíz del atentado en el Pentágono. Se confirman 200 bomberos muertos en Nueva York y 266 personas fallecidas que tripulaban los cuatro vuelos comerciales. La alcaldía de Nueva York informa que hay 2 mil 100 heridos en sus hospitales, mientras que en Washington se registran 2 mil personas heridas en sanatorios. Alrededor de 15 mil personas son desalojadas de los alrededores del World Trade Center.

Reportes de la Administración Federal de Aviación mencionan que entre 36 mil y 40 mil vuelos fueron cancelados ante los ataques.

22:45 La policía intercepta un vehículo cargado de explosivos en el puente George Washington de Nueva York y arresta a dos personas. Todos los puentes de Manhattan están cerrados a la circulación.

22:45 La policía intercepta un vehículo cargado de explosivos en el puente George Washington de Nueva York y arresta a dos personas. Todos los puentes de Manhattan están cerrados al tránsito.

lajornada.com.mx 24 de julio 2010 7:27

ANEXO 4

SESIÓN 5

VALORES Y PRESUPUESTOS IDEOLÓGICOS: ESTEREOTIPOS PRIMERA PARTE

TEXTOS

1. Los valores y los presupuestos ideológicos en los textos icónico-verbales. Definiciones: Valores, Estilos de vida, ideología, prototipo.
2. “Lectura subjetiva” pp. 131-137 en Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico de Ma. Eugenia regalado Baeza.

Texto 1

Los valores y los presupuestos ideológicos en los textos icónico-verbales

Los textos icónico-verbales al usar la imagen y la palabra y a su vez las relaciones entre ambas, comunican determinadas propuestas de sentido que el lector busca interpretar. Parte de estas propuestas de sentido son los valores y los presupuestos ideológicos, es decir, lo que el emisor considera como relevante en su sistema de pensamiento y actitudes éticas.

Los valores y los presupuestos ideológicos se pueden percibir en el medio donde aparece el mensaje y en el mensaje mismo. La retórica argumentativa está hecha de un conjunto de actos de lenguaje planificados y dirigidos a un público que no ha tomado una dirección precisa. Los recursos apuntan a ejercer una acción con fines a la toma de decisión que el mensaje propone.

Definiciones:

Valores: son todo aquello que se considera deseable objetos materiales o ideales abstractos, esa elección tiende a establecerse jerárquicamente de manera personal y social. Son principios, creencias, estándares o ideales que se consideran importantes o valiosos.

Estilos de Vida: la forma como vive la gente y las cosas que hace. Categorizados casi siempre por cultura, clase socio-económica, o por generalidades como: “humilde”, “ostentoso” “consumista”, “a la moda”, etc.

Ideología: es un sistema global de interpretación del mundo social dotado de una existencia y un papel histórico en el seno de una sociedad dada.

Se puede decir que es un sistema de representaciones y se distingue de la ciencia porque en ella la función práctico-social supera la función teórica (o de conocimiento).

Para T. A. Van Dijk las ideologías son sistemas socio cognitivos de las representaciones mentales socialmente compartidas que controlan otras representaciones mentales como las actitudes de los grupos sociales (incluyendo los prejuicios).

Prototipo:

Primer ejemplar de alguna cosa que se toma como modelo para crear otros de la misma clase.

Persona o cosa en la que destacan ciertas cualidades, por las que se toma como modelo: el prototipo de belleza va modificándose por épocas. Se crea el mito, es decir, conjunto de creencias e imágenes idealizadas que se forman alrededor de un personaje o fenómeno y que le convierten en modelo o prototipo: Greta Garbo es uno de los mitos del cine.

- Lectura subjetiva.
- ¿Qué es un estereotipo?
- Retórica visual.

Lectura subjetiva

La acción de interpretar

El nivel de lectura subjetiva o connotativa nos permite analizar los mensajes ocultos que subyacen en una imagen, de qué manera aparece disfrazada la información, qué propósitos persigue (Francisco Maeso, *op. cit.*), qué valoración tiene sobre la sociedad, el hombre, la mujer, la moral, y en última instancia, el grado de sugerencia que posee para cada individuo una misma imagen. Se trata entonces de interpretar dicha imagen en su contexto (Aparici y García-Matilla, *op. cit.*:102), puesto que el mensaje connotado se ubica esencialmente en el plano del *significado*, más que en el plano del *significante*.

Contexto de producción y de recepción:
la imagen en su contexto

El análisis connotativo requiere de considerar la imagen en el contexto de su producción y de su recepción, a partir de las siguientes formulaciones:

- Situación comunicativa: propósitos del emisor, biografía del autor, ubicación social del emisor, circunstancias (sociales, históricas, económicas, políticas, etc.) que rodean la producción de la obra.
- Características y posición del receptor: ¿a quién está dirigido el mensaje?, ¿cómo percibimos la imagen?

Otros elementos para realizar la lectura subjetiva son:

- Los estereotipos.
- Motivaciones personales a las que aluden las imágenes: poder, vanidad, aceptación, seguridad, satisfacción sexual, etcétera.
- Retórica de la imagen: figuras retóricas.

¿Qué es un estereotipo?

Es una representación social compartida por un grupo que define (de manera simplista) a las personas, a partir de convencionalismos que no toman en cuenta verdaderas características, capacidades y sentimientos.

Un estereotipo se constituye como un modelo o un "molde" de cualidades y valores que deben interiorizar y asumir mujeres y hombres en sociedad (Sofía Rodríguez, 2004).

Walter Lippmann utiliza por primera vez el término para referirse a: "los cuadros en nuestras mentes", los cuales

nos proveen de marcos de referencia ya elaborados para interpretar eventos de los cuales sólo estamos informados en parte.

El estereotipo precede al uso de la razón, constituye "una forma de percepción e impone una serie de caracteres a los datos de nuestros sentidos antes de que tales datos hayan alcanzado a llegar a la inteligencia" (W. Lippmann, citado por María Luisa Rodríguez, 1965:65).

Mediante la observación visual se generan estereotipos, es decir, colecciones de rasgos sobre los que un gran porcentaje de personas concuerdan como apropiados para describir clases y tipologías de personas y objetos.

Es aplicando "estructuras de transferencia" como nos identificamos con un personaje o asignamos valor positivo a un producto, o como proyectamos sentimientos de agresividad hacia otros personajes o asignamos un valor negativo a cierto producto... (Juán Ferrés I Prasst, 2003).

Lichtenstein: maestro de los estereotipos
plasmados en imágenes visuales

Los medios masivos de la información, promueven estereotipos que condicionan inconscientemente el comportamiento de las personas. Por ejemplo, las tiras cómicas han proporcionado ideas estereotipadas acerca de las formas



de vida en otros lugares y países, o de los integrantes de otros países, o de otros grupos sociales u ocupacionales, ocasionando la formación de conceptos erróneos, y en ocasiones hasta peligrosos y ofensivos (María Luisa Rodríguez, *op. cit.*:36).

Buena parte de la metanarrativa plasmada en cómics y filmes provenientes sobre todo de los Estados Unidos han contribuido a establecer estereotipos que favorecen la imagen del hombre blanco y clasemediero, y denigran la imagen de otros grupos étnicos (María Acaso, curso de verano, UCM).

La discriminación sexual y racial se practica en forma de estereotipos, por ello los estereotipos son dañinos para la convivencia. Las personas discriminan cuando actúan con base en sus prejuicios o estereotipos.

El estereotipo arrebató todo carácter individual a los miembros del grupo que considera. Cada uno aparece sólo como representante de un "tipo", y gracias a este proceso de despersonalización del individuo, se permite que la hostilidad del grupo exterior pueda descargarse en contra de él (Anne-Marie Rocheblave, 1968:46).

Entonces, la noción de estereotipo evoca una atmósfera de hostilidad hacia los integrantes de otras razas o culturas, como se muestra en los siguientes concentrados formulados a partir de las propuestas de Sofía Rodríguez (*op. cit.*), María Luisa Rodríguez (*op. cit.*) y Anne-Marie Rocheblave (*op. cit.*).

Estereotipos sexistas (México)

Estereotipo femenino esposa	Estereotipo masculino esposo
Mujer siempre buena, pasiva, obediente, servil, tierna, maternal, ama de casa eficiente y satisfecha, amable, comprensiva, discreta, delicada, dependiente y sin iniciativa, administradora de parte del dinero del hombre en el ámbito del hogar, temerosa, siempre joven, atractiva físicamente, apoyo incondicional para el hombre.	Hombre fuerte, valiente, adinerado, independiente, cabeza de familia, agresivo, rebelde, con iniciativa, activo, trabajador, emprendedor, expresivo, no sentimental, protector, potente sexualmente, siempre joven.

Estereotipos racistas (EU y Europa)

Africanos o negros	Latinos	Norteamericanos
Sucios Malolientes Agresivos Caníbales Primitivos	Sucios Tramposos Mojados-ilegales Atrasados Flojos	Héroes Adinerados Civilizados

Estereotipos racistas (EU)

Árabes y musulmanes	Italianos y colombianos
Traidores Terroristas Malvados Primitivos	Narcotraficantes Mafiosos Asesinos

Estereotipos racistas (México)

Indios o indígenas	
Primitivos	Deshonestos
Flojos	Tontos
Sucios	Testarudos
Supersticiosos	Cerrados
Traidores	Desconfiados

Según afirma Walter Lippman, las representaciones gráficas siempre han sido la forma más segura de infundir una idea, e inmediatamente después, las palabras que recuerden tales representaciones.

Por ejemplo, el cine mexicano especialmente durante la "época dorada", contribuyó a establecer y difundir más allá de nuestras fronteras el estereotipo del mexicano, del cual se tiene un concepto general que corresponde principalmente al del charro y del revolucionario (María Luisa Rodríguez, *op. cit.*:40).

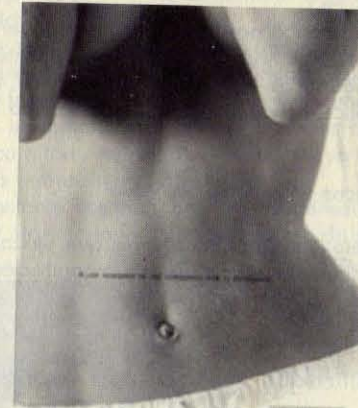


Allá en el rancho grande
Director: Fernando de Fuentes, México, 1936.

Motivaciones personales

"A las mujeres no les vendan zapatos... véndanles pies bonitos". Afirmaba un publicista norteamericano durante la posguerra (citado por Vance Packard, 1950).

Esta frase sintetiza la idea de la publicidad moderna, que pone en primer plano las emociones, incluso por encima de la calidad de los productos o servicios que se ofrecen a través de los medios audiovisuales.



De la anterior formulación se desprenden prácticamente todas las técnicas publicitarias que omiten o disimulan la presencia de los productos que anuncian, evocando, en cambio, necesidades, emociones o sentimientos de los posibles consumidores.

ANEXO 5

SESIÓN 6

VALORES Y PRESUPUESTOS IDEOLÓGICOS: ESTEREOTIPOS SEGUNDA PARTE

TEXTO

- 1. Formato para evaluar comentario.**

Formato para evaluar comentario

NOMBRE/EQUIPO: _____ GRUPO: _____

Criterios	SI	NO
Utiliza un título		
Divide el texto en párrafos (usa sangrías y los párrafos tienen extensión de 4-8 líneas)		
Contiene párrafo de inicio		
Las ideas que expresa son claras		
Utiliza un lenguaje adecuado para el tipo de texto		
Utiliza conectores para darle cohesión al texto		
Existe relación temática entre un párrafo y otro		
Se identifica claramente los párrafos de desarrollo		
Tiene respaldos de autoridad (citas y notas del material de lectura)		
Inserta de manera correcta las notas a pie de página		
Se identifica fácilmente su punto de vista		
Argumenta sus opiniones		
Ejemplifica sus críticas u opiniones con situaciones del cortometraje		
Contiene párrafo de conclusión		
Utiliza signos de puntuación adecuadamente		
Evita repetir palabras		
Muestra ortografía aceptable		
Emplea mayúsculas y minúsculas en el momento adecuado		
Es legible		
Cumple con las instrucciones del ejercicio		

Observaciones (indicaciones específicas para mejorar el escrito).

ANEXO 6

SESIÓN 7 RETÓRICA DE LA IMAGEN

TEXTOS

1. **“Retórica visual”** p.p. 138-150 en *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico* de Ma. Eugenia Regalado Baeza.
2. **“Retórica de la imagen”** (p.p. 148-150). en *El espectáculo del deseo* de Carlos Lomas.
3. **Mapa mental sobre las figuras retóricas.**

Retórica visual

La retórica es la sintaxis del discurso connotativo, la forma de organizar los elementos clave de significación de una imagen.

El uso de figuras retóricas a través del lenguaje visual consiste en emplear ciertos elementos del código icónico para transmitir un sentido distinto del que propiamente les corresponde, existiendo entre el sentido-figurado y el propio, alguna conexión, correspondencia o semejanza (María Acaso, *op. cit.*).

El análisis retórico posibilita identificar el sentido profundo de un mensaje, y utiliza métodos provenientes de otras disciplinas lingüísticas, entre ellas, la gramática, la semántica, la semiótica y la poética (Rafael Gómez, *op. cit.*: 166).

Figuras retóricas en el lenguaje visual

Las figuras retóricas son los nombres que utilizamos para clasificar las diferentes modalidades de organización retórica.

Una imagen puede contener varias figuras retóricas a la vez.

Clasificación de las figuras retóricas

Sustitución	Comparación	Adjunción	Supresión
Metáfora	Paralelismo	Repetición	Elipsis
Alegoría	Gradación	Hipérbole	
Metonimia		Préstamo	
Sinécdote			
Calambur			
Prosopopeya			
Ironía			

La clasificación de figuras retóricas procede del lenguaje verbal, por lo que en ocasiones puede presentarse cierta dificultad para clasificar el lenguaje visual, no obstante, es posible, según María Acaso (*op. cit.*), atender a la organización que se presenta en el cuadro anterior.

La metáfora

La metáfora es la figura retórica por excelencia utilizada en el lenguaje visual, consiste en cambiar el sentido recto por el figurado.

Como adelantábamos en otro apartado, prácticamente todo el lenguaje visual es metafórico, desde el momento en el que las imágenes son siempre representaciones de lo real o lo imaginario. Por ello, lo usual es calificar como metafórica a toda representación visual que utiliza un símbolo para representar al objeto real.

No obstante, los creadores de imágenes buscan aprovechar al máximo la función de "cambio de sentido" de la metáfora, a fin de enfatizar el valor o valores exaltados por las imágenes que permiten referir una cosa por medio de otra.

Por ejemplo, cuando se emplea la imagen de una zanahoria para representar "buena vista", atendiendo al mito popular de que los conejos gozan de excelente vista debido a que comen zanahorias.





La metáfora publicitaria, muchas veces acompañada de otra figura de tipo metonímico, se significa por la preeminencia que suele darse al término metaforizante sobre el objeto metaforizado. Por ello, a menudo, es *infrarreferencial* (Péninou, 1976:37).

Alegoría

Ficción en virtud de la cual una persona, animal o cosa representan o simbolizan otra distinta: la paloma es una alegoría de la paz.



La creación, Miguel Ángel, 1512.

También las alegorías se configuran como una serie ininterrumpida de metáforas (Rafael Gómez, *op. cit.*: 175).

Metonimia

Las metonimias representan las relaciones apreciables que existen entre dos o más imágenes.

Rafael Gómez cita un ejemplo para diferenciar una metonimia de una metáfora: una nube puede ofrecer una relación metonímica con la lluvia y una relación metafórica con el mundo de los sueños, por tanto es más fácil de evidenciar una metonimia que una metáfora, que puede poseer un significado más profundo (Carrere y Saborit, citados por Rafael Gómez, *op. cit.*:175).



LADA **¡Háblele!**

Con el plan **LADA 100. Nacional** habla



200 minutos
de larga distancia nacional
por \$100 al mes

Habla más, pagando menos.

Suscríbete desde tu casa o negocio al 01 800 123 2000 Lada sin costo. Si aún no estás con Telmex, aprovecha y goza de los beneficios de estar con Lada.

TELMEX

Las figuras metonímicas establecen criterios de relación por causalidad, procedencia, sucesión, dependencia o posesión (Rafael Gómez, *idem*).

Es el procedimiento que consiste en expresar el efecto por la causa, la causa por el efecto, el contenido por el continente, el todo por la parte, la parte por el todo.

Sinécdoque

Es también una figura metonímica que expresa el más por el menos, la parte por el todo o el todo por la parte. En general consiste en representar un objeto por alguna de sus partes, pero reposa fundamentalmente sobre la elección y tratamiento del detalle, detalle que tiene que asumir por sí solo al objeto en todo su valor.



La sinécdoque publicitaria más frecuente es la sinécdoque de la parte, que consiste en realzar una parte de un todo para expresar ese todo (Péninou, *op. cit.*:43).

Calambur

Conocido también como *trampantojo* (trampa al ojo). Consiste en un juego visual en el que se ocultan o truncan intencionalmente elementos que deberán ser descubiertos por el receptor.



Traición de las imágenes, René Magritte, 1928-1929.

Prosopopeya

Conocida también como *personificación*. Consiste en dotar a objetos o animales de personalidad. Es un tropo o sentencia por semejanza que, en general, atribuye cualidades de los seres animados a los inanimados y abstractos, o de los seres humanos a los animales u otros elementos de la naturaleza.

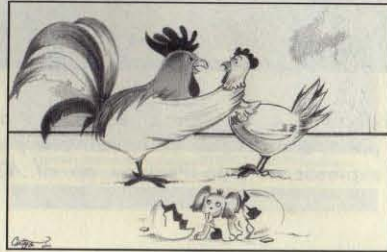
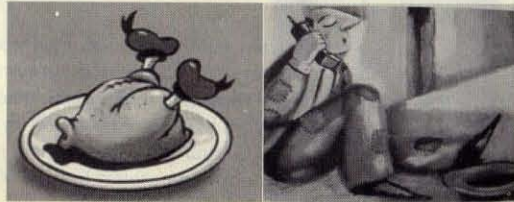


Ilustración: Cinthya Barrera.

Ironía

Burla fina y disimulada; conocida también como *eufemismo*. Consiste en modificar o cambiar el valor de las imágenes, procurando hacer entender lo contrario de lo que se expresa.



Paradoja, oposición o antítesis

La imagen se forma con dos o más elementos que se oponen completamente, consiguiendo expresar ideas contrarias en una misma imagen.



Foto: Fran Herbello

Paralelismo

La imagen se forma con dos o más elementos que guardan una semejanza entre sí.



Gradación

Es una modalidad de paralelismo que consiste en una serie de cosas ordenadas gradualmente. De lo grande a lo pequeño o de lo pequeño a lo grande.

Incluye también el paso delicado de una tonalidad a otra.



Adjunción

Repetición de elementos iguales que nos conducen al mismo objetivo. Se le conoce también como *anáfora* o *repetición*.



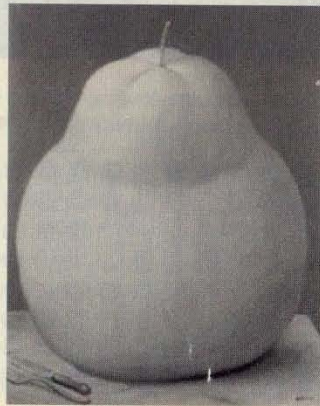
Hipérbole

Figura retórica que consiste en exagerar la expresión para producir una fuerte impresión. Aumento exagerado de alguno de los elementos para crear un mayor impacto visual, es decir, que busca imponer la atención y obligar a la mirada.

Es la figura de la pasión, del exceso, de la exageración (Péninou, *op. cit.*:48).



Casi siempre implica un agrandamiento del tamaño de las figuras, como si su mayor tamaño representara también un incremento de su cualidad, aunque la exageración puede ser igualmente en el color, el gesto, la forma, etc.; pues el receptor asume la exageración de la forma como si fuera del contenido (Alejandro Tapia, 1998:59).



Aproacionismo

No es exactamente una "figura retórica", pero es un recurso que emplean frecuentemente los creadores de imágenes, y que consiste en "tomar prestada" una imagen o idea de la historia del arte, de otras esferas de la cultura, o incluso propuestas de sectores sociales o políticos diversos (micronarrativas), para conformar nuevas imágenes.



La maja desnuda, Goya, 1803-1806.



La carta, Fernando Botero, 1976.



Gioconda, L. da Vinci,
1500.



Marcel Duchamps,
1960.



Autorretrato, Dalí,
1946.



Muppets, 1998.



The New Yorker, 1999.

Ejercicio

- Individualmente o en equipo, identificar las figuras retóricas utilizadas en las siguientes imágenes.



Foto: Paul Windsor, 1990.



Guitarras, Omar Alexis, 2006.

2.4. RETÓRICA DE LA IMAGEN

Los usos verbales de la persuasión han sido estudiados desde la tradición retórica y desde disciplinas más recientes como el análisis del discurso, la sociolingüística, la pragmática y la semiología. Eco (1968a), Barthes (1964), Durand (1970), Kinkenberg (1990), Gibert (1994: 108-121), el Grupo μ (1992) y otros proponen como hipótesis de trabajo la existencia de gran parte de las figuras retóricas clásicas en las imágenes. Las más frecuentes en la imagen publicitaria son la hipérbole, la metáfora, la metonimia, la elipsis, la antonomasia y la sinécdoque.

- la *metáfora* es una figura por medio de la cual se transporta el significado propio de un enunciado a otro significado en virtud de una cierta analogía. La metáfora es, por tanto, «una sustitución de una palabra por otra cuyo sentido literal posee cierta semejanza con el sentido literal de la palabra sustituida» (MORTARA GARAVELLI, 1988 [1991: 181]).

Mediante tal juego retórico, el enunciado verbal o visual que soporta el efecto de la metáfora se convierte en el eje semántico del anuncio, en connotación dominante que borra las huellas de lo denotado (véase ilustración 34), en guía para el *hacer interpretativo* sobre el texto ya que «*distingue* por elección el valor exaltado, acrecienta, mediante una referencia *exógena* al objeto, la originalidad del mensaje abriéndolo al exterior o, si se prefiere, introduciendo el *exotismo* en él» (PÉNINOU, 1972 [1976: 196]).

- la *metonimia* es una figura por medio de la cual se pasa de un significado real a otro adherido por continuidad. La metonimia es, en consecuencia, «la designación de una entidad por el nombre de otra que tiene con la primera una relación de causa a efecto o viceversa, de dependencia recíproca» (MORTARA GARAVELLI, 1988 [1991: 168 y 169]).

Como señala Le Guern (1976: 88), «mientras que la metáfora es percibida siempre por el hablante y el destinatario como un desvío (...), la mayor parte de las metonimias pasan desapercibidas en las condiciones normales de comunicación».

- la *sinécdoque* es una figura que «consiste en expresar una noción mediante una palabra que, por sí misma, designa otra noción cuya relación con la primera es cuantitativa: como cuando se nombra la parte por el todo y viceversa, el singular por el plural y viceversa, la especie por el género y el género por la especie...» (PÉNINOU, 1972 [1976: 196]).

En cuanto a la sinécdoque icónica, mediante la cual se sustituye en la representación visual de la persona, del objeto o de la escena el todo por la parte, nos hallamos ante «una de las figuras más explosivas de la publicidad predicativa y su rendimiento técnico es tanto mayor cuanto mayor es la dife-

rencia entre la discreción del significante elegido y la importancia del valor proclamado. El sentido es, pues, *irradiante*, la figura *centrífuga* y obligatoriamente *expansiva*» (PÉNINOU, 1972 [1976: 198]).

Du Marchais (citado por LE GUERN, 1976: 14) resume la diferencia entre metonimia y sinécdoque afirmando que «en la metonimia yo tomo un nombre por otro mientras en la sinécdoque tomo el *más por menos* o el *menos por más*».

- la *elipsis* es la omisión o supresión de unos o varios enunciados *haciendo ver* que se omiten y tiene por objeto en publicidad «resaltar la finalidad o las propiedades de un producto» (ENEL, 1974).

La elipsis en publicidad puede ser verbal (en ella el sentido lingüístico se restituye y se constuye con la alusión visual) o icónica (en la que el significado visual es posible por la designación lingüística del objeto omitido). Incluso en ocasiones asistimos a una arriesgada elipsis iconoverbal que elude la representación del objeto y apenas alude lingüísticamente a la marca (véase ilustración 35). En la elipsis, en consecuencia «no sólo se trata de suprimir un elemento sino de llevar al lector a percibir esa ausencia y a construir el elemento ausente» (DURAND, 1970, [1972: 100]).

- la *hipérbole* consiste (véase ilustración 36) en «la exageración, el exceso al amplificar o reducir la representación de la realidad mediante expresiones que (...) mantienen con la verdad una semejanza lejana» (MORTARA GARAVELLI, 1988 [1991: 204]). En publicidad la hipérbole es ante todo un rasgo de ostentación de un objeto que se presenta visualmente como absoluto (véase ilustración 37).

- la *antonomasia* consiste en usar, en lugar del nombre propio, un epíteto o una perífrasis que exprese una cualidad característica de la persona u objeto mostrado. Según Umberto Eco, en la antonomasia se encarnan casi todas las imágenes de la publicidad ya que en ella «cualquier entidad singular que aparece en la imagen, sobreentendida por antonomasia, representa genuinamente al propio género o a la propia especie» (Eco, 1968a [1972: 300]).

- la *prosopopeya* o *personificación* consiste en representar como personas a seres inanimados, a objetos o a entidades abstractas (véase ilustración 38). Heredera de la antigua alegoría, es una figura habitual en la representaciones retóricas de los objetos.

En efecto, en los anuncios es posible observar un uso retórico orientado a atribuir a las cosas —mediante el empleo de la prosopopeya verbal o visual— las cualidades y acciones de las personas, a personificar a los objetos y a las mercancías. Tal identificación entre los valores del objeto y los valores

del sujeto se realiza casi siempre por vía lingüística aunque en otras ocasiones el estatuto simbólico de la mercancía se construye mediante analogías entre las formas y los colores del objeto y del personaje, mediante correspondencias espaciales, mediante la inserción del producto en el cuerpo del personaje... (véase GONZÁLEZ REQUENA Y ORTIZ DE ZARATE, 1995: 28 y 38).

En el escenario de los anuncios observamos así el «paso del realismo de la materia (...) al simbolismo de la persona» (PÉNINOU, 1972 [1976: 97]). Sin embargo, en ese escenario asistimos al espectáculo de la inversión del artificio retórico, a la otra cara de la personificación: la *cosificación* de los personajes, la predicación (casi siempre lingüística) de las cualidades del objeto inanimado al personaje que lo encarna y acompaña en la escena gráfica y, por extensión e identificación, al destinatario del mensaje «colocando en un mismo plano de valor a los sujetos humanos y a los objetos materiales» (MARMORI, 1968 [1977: 21]). Esta identificación (ilusoria) entre los atributos del objeto y la personalidad de sujeto no sólo se construye, sin embargo, mediante la alusión lingüística sino que se enuncia visualmente por la semejanza de formas, colores y contornos (véase ilustración 39) y por la fragmentación del rostro (y de la mirada) del personaje (véase ilustración 40). Si Salvador de Madariaga (1926) escribió acerca de la «sanchificación» de don Quijote y de la «quijotización» de Sancho Panza para aludir a la contaminación psicológica entre el ingenioso hidalgo y el escudero, en publicidad la inmensa mayoría de los procedimientos retóricos de connotación se orientan tanto a la *cosificación de los personajes* como a la *personificación de los objetos*.

En esta estrategia comunicativa orientada a atribuir a las personas analogías y semejanzas con las señas de identidad de los objetos destaca la creciente tiranía de las marcas. En efecto, si el objeto de la publicidad era hasta hace poco *anunciar* productos, hoy es cada vez más *enunciar* marcas. El *valor de uso* de los objetos deja paso así al *prestigio simbólico* y distintivo de las marcas. El aluvión de las mercancías y la fabricación a gran escala de los objetos en la era industrial ha creado continuas semejanzas entre los productos, por lo que la tendencia de los objetos es a imitarse, a copiarse, a emularse.

Y si los objetos se igualan entre sí cada vez más en lo que se refiere a sus cualidades y calidades, adherirse a una marca no es sólo expresar la preferencia hacia un objeto frente a otros posibles: es ante todo adscribirse a una determinada filosofía, a un modo de ser, a un estilo de vida del que la marca es signo y emblema (véase ilustración 41). La marca es así portaestandarte de un vínculo íntimo con toda una concepción del mundo. En última instancia, «todo discurso antropocéntrico que la publicidad hace respecto a los objetos resulta concebible por la mediación de la marca, que hace penetrar al objeto en el circuito de la persona porque la marca es, a menudo, tratada también como analogía de la persona» (PÉNINOU, 1972 [1976: 97]).

2.5. OBJETO

En opinión de Durand (1968: 77), los elementos esenciales de un anuncio son «el producto (que interesa al anunciante) y los personajes (que interesan al lector)».

- Enumeración de los objetos que aparecen.
- Contexto urbano o entorno natural.
- Tiempo de aparición del objeto anunciado.
- Número de planos en los que aparece.
- Atributos asociados al objeto.
- Códigos gestuales y posicionales del objeto (ver PÉNINOU, 1972 [1976: 112-113]).

2.6. PERSONAJES

- Enumeración de los personajes.
- Contexto urbano o entorno natural.
- Protagonista y secundarios.
- Vestuario²¹, posiciones, movimientos, entonación, gestos, distancia: íntima, personal, social y pública²².
- Tipología del personaje: hombre/animal/ser fantástico, sexo, edad, clase social, raza, etnia, profesión, índice cultural, estatus económico...
- Acciones (espacio y tipo de las acciones).

21. Cabe aludir aquí a la dimensión significativa del vestuario de las personas en la medida en que «el lenguaje del vestido, como el lenguaje verbal, no sirve sólo para transmitir determinados significados. Sirve también para identificar, según los significados transmitidos y las formas significantes que se hayan elegido para transmitirlos, posiciones ideológicas» (Eco, 1976b: 20). Sobre la significación de la moda, ver Barthes (1967), Baudrillard (1974), Squicciarino (1986) y Lurie (1981 y 1992).

22. En este apartado nos ocuparemos de «la manera en que una persona utiliza el tiempo, el espacio, los movimientos del cuerpo (contactos visuales, expresiones faciales, gestos, poses y movimientos), la voz y los objetos» (HYBELS Y WEAVER, 1976: 81). Será conveniente, por tanto, analizar el uso de los *códigos proxémicos* (que se refieren al empleo que hace el personaje de la distancia existente entre él y sus interlocutores), *cinésicos* (que aluden a la utilización del repertorio de gestos, posturas y movimientos del rostro y del cuerpo) y *paralingüísticos* (que tienen que ver con las distintas maneras en que la velocidad, la inflexión, la potencia y el tono de voz influyen en la construcción del significado lingüístico).

Sobre la comunicación no verbal de las personas, véanse Davis (1976), Hall (1973), Goffman (1971) y Poyatos (1994).



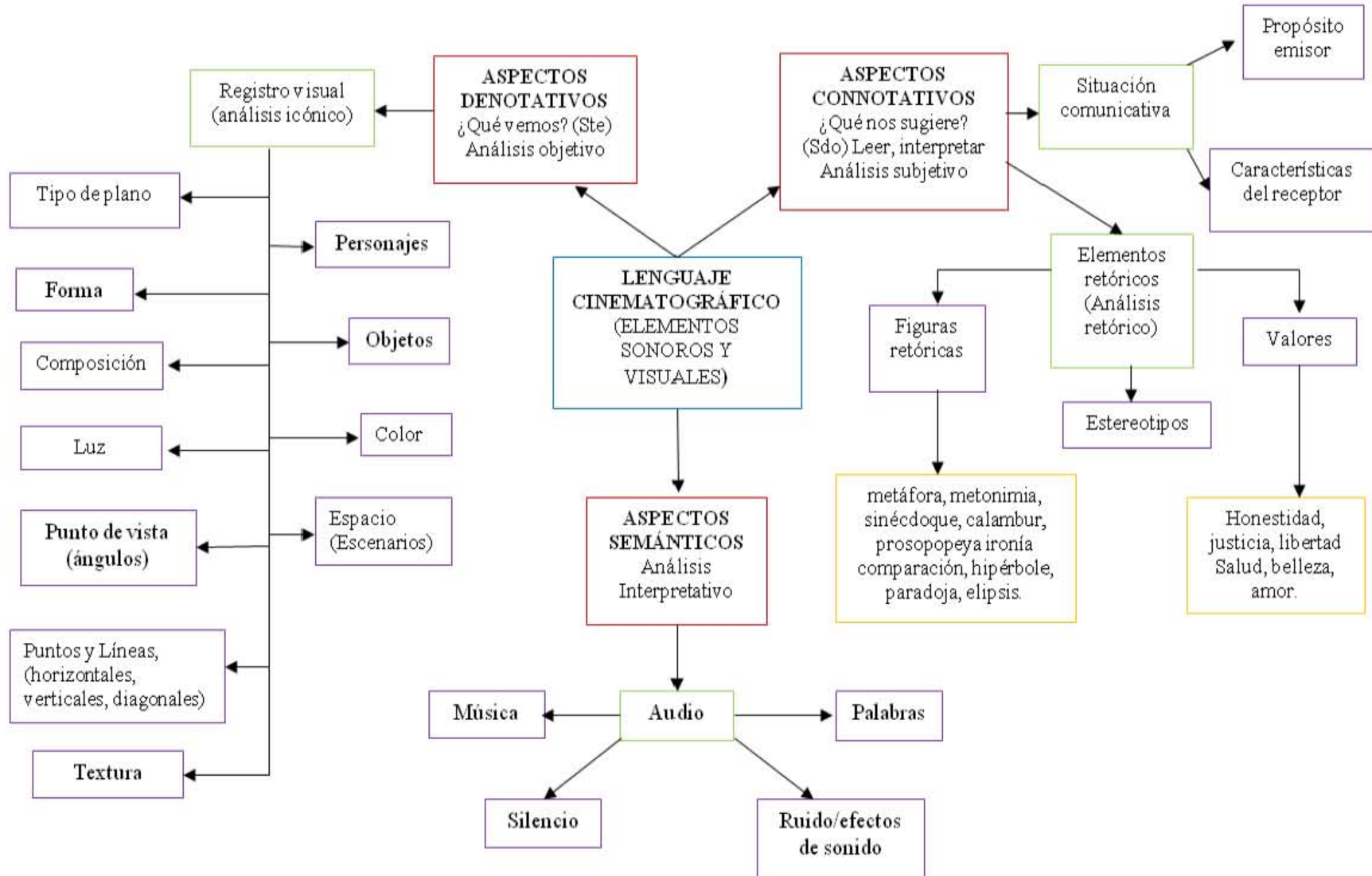
ANEXO 7

SESIÓN 8 DECODIFICA Y ANALIZA UN CORTO

TEXTO

1. Modelo de análisis para material audiovisual.

Modelo de análisis para material audiovisual. LVS – 21/09/2010.



ANEXO

ROLES Y RÚBRICA

DESCRIPCIÓN DE ROLES

Checador de tiempo: es el integrante del equipo que estará verificando el reloj para administrar el tiempo asignado y llevar a cabo la tarea académica. En caso de no terminar la tarea en el tiempo establecido, ésta persona tiene la obligación de consultar a los demás checadores para negociar con el profesor el tiempo extra requerido. Posteriormente, regresa al equipo y les informa a los integrantes las nuevas decisiones. La tarea académica debe terminarse dentro del tiempo acordado, de lo contrario, no se recibirá el trabajo realizado.

Supervisor de tareas: es responsable de que todos los integrantes del equipo cumplan y terminen la tarea asignada.

Supervisor de aprendizaje: se asegura de que todos los integrantes del equipo tengan un dominio del tema, ya sea para realizar una tarea específica o para sustentar un examen. Su trabajo será hacer preguntas sobre la temática para comprobar que todos lo hayan comprendido (no memorizar).

Consultor: es el encargado de expresar las dudas que tenga el equipo al profesor a fin de que sean despejadas. A su vez este integrante comparte la explicación al resto del equipo.

Observador: registra la frecuencia con que los miembros del equipo adoptan las actitudes deseadas, es decir, es el encargado de informar al profesor si algún integrante se rehúsa a participar en las actividades planteadas.

Secretario/Redactor: es la persona que se encarga de registrar las notas o ideas que vayan surgiendo en el equipo para posteriormente construir un texto formal.

Abogado del diablo: miembro del equipo que tiene la facultad de verificar la profundidad de comprensión de un tema haciendo preguntas difíciles a los demás integrantes del equipo.

Lector: Persona que le da lectura en voz alta a los textos seleccionados.

Organizador. Es el integrante del equipo que se encarga de administrar las tareas a fin de cumplir el objetivo en común.

**RÚBRICA DEL COMPAÑERO
EVALUACIÓN DE VALORES EN EL SALÓN DE CLASES**

Nombre: _____ **Grupo:** _____ **Fecha:** _____

Valores: S=10 AV=7 N=5

Instrucciones: Cada integrante del equipo anota su nombre completo en el lugar señalado. Posteriormente, otro integrante mediante consenso, anota en el recuadro correspondiente el **valor (S, AV, N)** que describa el comportamiento que tuvo su compañero durante la sesión. Todos los integrantes deben participar en el proceso, excepto el alumno que está sometido a la evaluación. ***NOTA: No es válido autoevaluarse. La evaluación de valores se lleva a cabo al finalizar cada sesión.**

VALORES/DESCRIPTORES	VALOR/NÚMERO DE SESIÓN EN QUE SE EVALUÓ									
	TOLERANCIA			RESPECTO			RESPONSABILIDAD			PUNTUALIDAD
	1	2	3							
TOLERANCIA										
Sabe escuchar cuando los otros hablan (opinión, instrucción o explicación).										
Establece diferencias con sus compañeros										
Se muestra amable con todos los integrantes del equipo.										
RESPECTO				4	5	6				
Muestra interés durante las actividades a realizar.										
Demuestra humildad ante las opiniones y comentarios de sus compañeros.										
Reconoce sus fortalezas y debilidades										
RESPONSABILIDAD							7	8	9	
Se involucra en las tareas asignadas en beneficio de su propio aprovechamiento y el de sus compañeros										
Permanece toda la sesión de trabajo en el equipo asignado										
Ocupa su tiempo para el aprovechamiento de su aprendizaje y el de sus compañeros.										
PUNTUALIDAD										10
Asiste a la hora indicada para reunirse con el equipo										
Lleva el trabajo que se le asignó para la reunión										
Cumple con el tiempo establecido (exposición)										

GUÍA DE OBSERVACIÓN DIDÁCTICA

Asignatura: Práctica docente I.

Nombre de la institución:			N=nunca
Nombre del profesor titular:			A=a veces
Asignatura:	Turno:	Horario:	S=siempre
Inicio y final de la observación:			
Nombre del profesor observador:			
Modalidad didáctica: TALLER.	N° de alumnos:		

CATEGORÍA: PLANEACIÓN

Criterios	Objetivo.	Aprendizaje
	Se da a conocer al grupo antes de comenzar. Es coherente con el aprendizaje. Corresponde con estrategia. Es coherente con el nivel deseado.	Reconoce o recupera información. (N1) Deduce, ejemplifica, interpreta. (N2) Critica, crea, resume, analiza. (N3)
	Estrategia.	Evaluación.
	Retoma conocimientos previos. Utiliza material didáctico. Fomenta el trabajo en equipo. Permite retroalimentación grupal.	Utiliza instrumento. Fomenta autoevaluación. Da a conocer criterios. Corresponde a aprendizaje.

Comentarios.

CATEGORÍA: INSTRUMENTACIÓN

Criterios	Enfoque comunicativo.		
	Propone actividades para desarrollar la escritura. Propone actividades para desarrollar la lectura.	Usa pizarrón. Usa material de apoyo.	Org. Textual. Se lee en clase.

Propone actividades para desarrollar el habla.
 Propone actividades para desarrollar la escucha.

Hay exposiciones.
 Interaccionan.

Confronta.
 Cuestionamiento.

Comentarios.

CATEGORÍA: EVALUACIÓN

Crterios	Instrumentación.	Comentarios.
	Aplica instrumento durante el proceso.	
	La realiza al final del proceso.	
	Utiliza sólo cuantitativa.	
	Utiliza sólo cualitativa.	
	Realiza ambas.	
	Utiliza diagnóstica.	

CATEGORÍA: ACTITUDINAL.

Crterios	Se fomentan y/o aplican actitudes como:	Comentarios.
	Compromiso.	
	Confianza.	
	Reflexividad.	
	Justicia.	
	Honradez.	
	Integridad.	
¿Los evalúa?	Si No	

ANEXO

EVIDENCIAS

CUESTIONARIO. SESIÓN 1.



9
21^o Octubre '11

1. Construir un concepto propio sobre el cine
2. Ambas proyecciones se consideraran cortometrajes, si no y por qué
3. A que tipo de discurso cinematográfico pertenece cada uno (clásico, moderno o posmoderno)
4. Menciona las similitudes y diferencias que existen entre una filmación y otra
5. Cual es la relación que existe entre el cortometraje y el nacimiento del cine en México.

1. El cine siendo considerado el séptimo arte, es el desarrollo surgido de la unión de imágenes y sonido mostrando las diferentes perspectivas de la realidad. (2)

2. Si, por una breve duración, por ser imágenes con movimientos y por exponer temas relacionados con la vida cotidiana. (2)

3. Clásico (Presidente montando a caballo) (1)
Moderno (Pronto al dromedario del problema).

4. Similitudes: Ambas hablan de política y el personaje principal es el personaje de la época. (1)
- ✓ Pronto abriremos el problema Dura Gmiri, es a color, es época más actual, personajes en caricatura, tiene sonido.
 - ✓ Diferencias: El presidente montando a caballo. Dura 30 seg, es en blanco y negro, la época es más antigua, el sonido, y ausencia de el, personajes reales.
5. El cortometraje es la pauta a seguir para formar el cine, pues es la mezcla de imágenes con movimiento y sonido. Siendo el origen el cortometraje del cine. (2)

- Cordero Alvarez Andrea Natalia.
- Romualdo Juan Ismael C.
- Martinez Trejo Julio Cesar
- Charco Fletes Lucero.
- Vite Perez Gerardo

385

ELEMENTOS DEL LENGUAJE VISUAL.

24-October-2011

MAPA CONCEPTUAL: SESIÓN 3.

De la mirada a la apreciación

desde una "perspectiva visual" pueden considerarse

- Denotación: La acción de ver
- Connotación: La acción de leer
- Connotación: La acción de interpretar

Permitirá realizar una valoración de la imagen, partiendo de la propia experiencia personal y con respecto al objeto apreciado

EDUIPO

- Martínez Cruz Yecenia
- Martínez Lara Brenda
- Rosalba Becerra Luyo Roberto
- Ramírez Molina Isaac
- Muñoz Céspedes Barbara

Lectura objetiva

La acción de ver

La percepción visual involucra un proceso cognitivo y representa una actuación interpretativa y propositiva de parte del receptor

El contacto se establece a partir de los formatos u otros elementos formales



Cumplen el mensaje visual una función fática o de contacto.

Pasos hacia la interpretación

incluye

- Las líneas de atención o fuerza
- El tipo de plano
- La textura
- El uso de la luz y del color
- La relación de los personajes y de los objetos

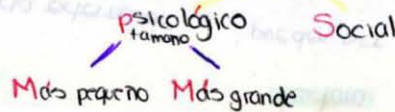
Análisis icónico

Algunos de los elementos del lenguaje visual que pueden considerarse para la lectura objetiva de la imagen son

- Tamaño
- Formato
- Forma
- Textura
- Color
- Iluminación
- Composición

Consiste en dimensiones físicas del producto visual

impacto



Formato

puede ser

Rectangular Horizontal Vertical Circular Cuadrado

Está determinado por su ratio, es decir por la relación de medida entre los lados vertical y horizontal

puede ser tomado considerando

Soporte

Facilidad de lectura

Contenido simbólico

Según su estructura

Según su apariencia

Bidimensionales

Tridimensionales

Naturales orgánicas

Artificiales geométricas

Regulares

Irregulares

Iluminación

Permite crear

Sombros

Resaltar colores

Personajes

Destacar volúmenes

construye un elemento simbólico que permite:

Expresar sentimientos y emociones

Crear una atmósfera poética

Utilizarse como una metáfora

Forma

Apariencia externa de una cosa, en contraposición a su fondo

Conjunto de líneas y superficies que determinan el contorno o límite de un producto visual

Formas

Según su estructura

Según su apariencia

Bidimensionales

Tridimensionales

Naturales orgánicas

Artificiales geométricas

Regulares

Irregulares

Textura

pueden ser

mate/brillante

rugosa/lisa

suave/áspera

rayada

punteada

tipos

Visual simulado

Real

Amarillo

Rojo

Azul

más próximo a la luz y el calor

emocional y activo

positivo y suave

Composición

Estructura en la que los distintos elementos del lenguaje visual se disponen en el espacio, de forma que éstos se contemplan como un conjunto, formado a la vez una unidad


Constituye en buena manera el "clímax" de la creación de la imagen, comprende el encuadre, el punto de interés y la disposición de los elementos

Fase 2

Tare académica: Retomando los conceptos aprendidos con las exposiciones y lo visto en el cortometraje "El héroe", ubicar los elementos del análisis icónico en el cortometraje, tomando como base lo siguiente:

Tiempo Fílmico	Movimiento de cámara.	Ritmo.	Escala de planos.	Ángulos.	Luz
(Psicológico) ¿Qué es? Es una serie de planos largos con escasa acción, puede aumentar la impresión de duración del film. Por ejemplo en el cortometraje aparece una escena, donde hay un silencio y un pausa cuando el hombre o héroe, impide que la joven salte las vías del metro.	Se utiliza un travelling vertical, ya que en el video se le ve el rostro al héroe y la expresión que tiene en su rostro y la cámara se mueve con un movimiento de arriba abajo, ya que el personaje camina y baja las escaleras. Panorámica descriptiva pues al empezar el video aparece la ciudad. Panorámica horizontal pues sigue al personaje cuando, el hombre se dirige hacia la mujer para detenerla	Planos de corta y larga duración. Puede ser el ritmo Arrítmico, pues los planos son breves o largos, sin tonalidad especial. A veces cambian aportando sorpresa. Podría ser cuando el héroe salva a la mujer y esta, en vez de agradecerle reacciona con gritos y hace que un guardia de seguridad lo detenga y lo golpeará. Mientras que la mujer se arroja a las vías del tren, acabando con su vida.	En el cortometraje se notan el Gran plano general, pues muestra a varias personas y también muestra el escenario que en este caso es la estación del metro y el héroe se logra distinguir por su color y la expresión que hay en su rostro. Plano de conjunto. Muestra a un grupo de personas, donde el héroe espera en las vías del metro. Plano medio. En algunas escenas aparecen las personas que van caminando, desde la cintura a la cabeza (cuando el viejito no puede pasar su boleto maltratado en la maquina). Plano detalle. Muestra los ojos de la joven que tienen desesperación por la llegada del metro.	Ángulo contrapicado, frente a las escaleras de la entrada de la estación del metro. Ángulo normal. Pues algunas tomas están a la altura de los ojos de el héroe al observar lo que hay en el ambiente del metro Ángulo contrapicado. Cuando la joven tiene satisfacción al ver que el héroe es detenido y golpeado por un miembro de la policía.	En el cortometraje, se utiliza la luz artificial, es difusa, produce muy pocas sombras.

CUADRO "EL HÉROE": SESIÓN 3.


Iluminación	Tipos de color	Significado del color	Sonido	Estructura Narrativa	Composición (solo un escena específica)
La iluminación del cortometraje es difusa y oscura, pues nos da a entender que el ambiente en el que está el héroe es triste y depresivo	Se utilizan los colores psicológicos. En la estación del tren se ocupan colores oscuros y sombríos, en las personas se ocupó el color gris. En el héroe se utilizó colores cálidos, mostrando la diferencia entre todas las personas	Los colores psicológicos son los colores fríos y los cálidos. En las personas y en el ambiente del metro se utilizan colores fríos que al verlos en el cortometraje nos deprimen. El color del héroe es cálido y hace que este personaje se exalte más que las otras personas.	En el cortometraje hay música de fondo, como un sonido alarmante o preocupante. Se escuchan los ruidos de las personas al caminar y el ruido del paso del metro. La voz. Cuando la mujer grita al ser salvada y cuando ella le dice al héroe "idiota". El silencio que hay cuando el hombre logra salvar a la mujer.	<p>Arranque: Cuando el hombre entra a la estación del metro y va observando la prisa que tiene la gente, sin importarle las demás.</p> <p>Desarrollo: El héroe al esperar el metro observa a una mujer bonita, pero con desesperación y parada muy a la orilla de la vía del metro. El héroe se da cuenta de que la mujer quiere quitarse la vida.</p> <p>Desenlace: El héroe va hacia a ella, él, la toma para salvarle la vida. La mujer lo mira y empieza a gritar y hace que un miembro del policía lo arreste y lo golpeé. Mientras el otro metro pasa y la mujer se arroja arrebatañdose su vida.</p>	 <p>La imagen es un plano general del paisaje de la ciudad. El punto de vista la cámara en un ángulo óptico nos permite observar las dimensiones del espacio de la ciudad, mostrando las azoteas de los grandes edificios.</p>

Encuadre (líneas, puntas significado)	Textura	Forma
Se ocupan las líneas oblicuas vierto hacia arriba V, producen exaltación; por ejemplo, el héroe salva a la mujer, cuando la mujer se arroja a las vías del metro. Oblicuas de forma V invertida producen depresión: El héroe al ir caminando en la estación observa a la gente	Es una textura visual asimilado pues lo que vemos en el cortometraje, no toman objetos reales ya que son dibujos en secuencia. Se puede observar que su textura es mate, suave y lisa.	Según la estructura es Bidimensional y que son dibujos, son planos y no tienen volumen. Según la apariencia son formas artificiales o geométricas, pues son dibujos hechos por el humano construidos matemáticamente.

con mucha prisa, empujándose unas con otras y peleándose sin importarles nada.

SITUACIÓN COMUNICATIVA

EL CORTOMETRAJE: 11'09"01 (11 de Septiembre) - Corto de Claude Lelouch.

emisor	Canal de difusión	Referente	Receptor	Propósito de comunicación
<p>cineasta, productor, guionista Claude Lelouch</p> 	<p>Se da a conocer por un cortometraje que es una producción audiovisual ó cinematográfica</p>	<p>Problemas de incomunicación en una pareja que vive en Nueva York; ella, sorda, escribe una carta de despedida mientras él ha ido a trabajar, justo en el momento de los atentados. Se percibe una situación de desesperación e impotencia al no saber la mujer los hechos que pasan a su alrededor cuando su esposo llega a su casa. El ser sordomuda y no poder percibir de la misma forma que los demás lo hacen, muestra una ansiedad de hacer muchas cosas y no poder hacer nada.</p>	<p>Edad: adulta de 30 en adelante Socioeconómico: alta, media-alta, media Ocupación: empresarios, Clase social: alta-alta, alta, media-alta, media.</p>	<p>Dar a conocer un hecho trascendente en la historia de Estados Unidos , viéndolo desde una gran diversidad cultural, con una inspiración común: el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York. En este se pretende entender el hecho desde la situación de una pareja de sordomudos.</p>

personajes	Sociales	Económicas	Históricas	políticas
<p>Mujer: Es una mujer entre los 30 y 35 años la aproximadamente años con una estatura media, delgada, sordomuda, celosa, desesperada, De clase media, con ocupación fotógrafa.</p>	<p>--inseguridad y la desconfianza creciente en la seguridad del mundo occidental</p> <p>--estado de psicosis de la población</p> <p>--medidas rigurosas de seguridad en los aeropuertos</p>	<p>- -impacto significativo en los mercados estadounidense y mundiales.</p> <p>--falta del equipo perdido en el distrito financiero de Nueva York.</p> <p>-- Los índices NYSE, y NASDAQ no abrieron hasta el 17 de ese mismo mes.</p>	<p>- -la búsqueda de Bin Laden,</p> <p>-- la declarada guerra al terrorismo y las alianzas</p> <p>-- Bush lanzó el primer ataque en contra de Afganistán Junto con el primer ministro británico, Tony Blair</p> <p>-- inició el largo movimiento bélico conocido como "la guerra contra el terrorismo".</p>	<p>- George W. Bush, no tardó en declarar que buscaría al culpable para hacer justicia</p> <p>--España fue uno de los países que ayudaron a EU.</p> <p>-- hubo alianzas para combatir el terrorismo</p>
<p>Hombre: Entre los 35 y 38 años con estatura alta, delgado, de clase media con una ocupación de guionista de sordomudos</p>	<p>--Wall Street permanece protegido contra un atentado terrorista.</p> <p>--las personas visitaban sitios concurridos o viajar</p>	<p>- -líneas telefónicas del sistema financiero del WTC impidieron que funcionara.</p> <p>- -recorte adicional de los impuestos para revitalizar el consumo</p> <p>--el Congreso aprobó un paquete financiero de 15 000 millones de dólares para el sector aéreo,</p>		

CUESTIONARIOS ESTEREOTIPOS. SESIÓN 6.

6/Sep/2010

Temática:

El precio de la vanidad de las mujeres

Problemática:

Usan métodos que puede perjudicar su salud
Por su afán de ser bella, no se daba cuenta de la realidad

Preguntas:

• ¿Realmente Susana hacía un esfuerzo para bajar de peso?

No, porque recurría a los métodos más sencillos; y le hacía falta realizar ejercicio físico. Quería solucionar su problema de "obesidad" con una varita mágica.

• ¿La envidia sería el motor para buscar el cuerpo perfecto?

En su caso, sí, porque ella deseaba tener el cuerpo como su amiga y como el hada; ya que para ella eran un ejemplo a seguir por ser delgadas.

• ¿Ella en algún momento Susana dejó de fijarse en la belleza exterior y apreció su belleza interna?

No, porque al querer verse sensual, no le permitía ver la realidad y darse cuenta de su verdadero yo.

• ¿A qué se debe su vocabulario?

A querer expresar el enojo, que sentía, por su "problema" y bajo autoestima.

• ¿A qué se debe que Susana imaginara a Pamela como su hada madrina?

Era un estereotipo, por su obsesión de tener la figura perfecta.

¿Crees que la belleza exterior es lo más importante?

Desde nuestro punto de vista, no, porque las personas no valen más o menos por su aspecto físico; lo más importante en las personas son sus valores y sentimientos. Aunque en la realidad, vivimos en un mundo que se basa en los prejuicios.

Aprendizaje

Los prejuicios son malos; y lo verdaderamente importante, es la belleza interna en las personas.

Equipo # 7

* Vega Cardona María Guadalupe

Reyes Benillo José Natanael

Domínguez Zabdiel Jennifer Axtia.

Cabrera Rosendiz Marco Antonio.

8-Septiembre-10

1- ¿Qué te expiere el título del cortometraje?

R- Que a una mujer bonita no le importa lo que le pase a los demás mientras que ella tenga lo que quiere.

2- ¿Cuál es la función del inicio? (Presentar a los personajes, el final, algún acontecimiento en particular, etc.)

R- Presentar el problema del personaje principal que es querer tener un cuerpo perfecto que nos hace suponer que al final ella va a tener lo que siempre quiso, y al tener la barrita en su poder consigue cambiar su cuerpo pero no queda conforme.

3- ¿Cómo se relaciona con el final?

R- No cambia su forma de pensar y consigue lo que quiere, siempre quiere más.

4- ¿Cuántos personajes aparecen?

R- 3, Susana, su amiga, Pamela.

5- ¿Qué características tiene cada personaje?

R- Susana alrededor de 25 años, clase media, empleada de oficina, portaba una camisa con rayas y un pantalón de vestir negro, valiente y desesperada.

• Su amiga, alrededor de 25 años, clase media, desempleada, portaba una oblonga blanca y pantalón de mezclilla y tacones, tenía un comportamiento exagerado y ~~desahogado~~ desahogada.

• Pamela, alrededor de 28 años, clase alta, modelo, portaba en traje de baño rojo y tacones, era amable y sencilla y con afán de ayudar a susana.

6- ¿Qué cosas tienen a preferir o rechazar?

R- Prefieren ser bellas y rechazaban la imperfección física.

7- ¿Cómo se relaciona el sonido con las imágenes?

R- Se adaptaba con el temperamento de los personajes.

8- ¿En qué lugares se desarrolla la historia?

R- En el departamento de Susana, en un restaurante, en el baño del restaurante y en el baño del departamento de Susana.

9- ¿Qué sentido tiene el final?

R- Que una mujer como Susana nunca va a estar conforme consigo misma.

LETICIA VÁZQUEZ SÁNCHEZ
REVISADO

¿Cuáles valores y estilos de vida están
simpliciter con el corto?

R= Amor, respeto, tolerancia, Autoestima.
no tenía un estilo tranquilo, de paz,
responsable, contactable.

M: ¿Que te parecía el colometrose?

Divertido y a la vez interesante ya
que nos presenta el problema de la prenan-
formidad física que sufren algunas mujeres
todo esto unido en mezcla de humor con
drama.

OMAR DELGADO GIL

SAMANTA AVILES PÉREZ

LAURA AGILAR BELLAÍAS

VIRIDIANA BUSTOS ARREGUÍN

SANDY NAVE SANCHES

LUIS ANTONIO SOLÍS PÉREZ

COMENTARIO. SESIÓN 6.

Calif. eq. 8

Comentario.

10-Septiembre-2010.

El corto "La suerte de la fea a la bonita no le importa", tiene un contenido de moralidad que se toca en puntos sensibles para la sociedad, en específico para un grupo de edades de 75 a 28 años.

Uno de los principales puntos que se toca en este corto, es el de los estereotipos, que se presenta de un modo satírico, para llegar a un público en específico.

El modo de abordarlo le quita formalidad sin excluir la reflexión que esto puede causar a un público tan vulnerable, ya que en los medios de difusión se les bombardean de imágenes estereotipadas.

Los medios convierten personajes de sus producciones en figuras de idolatración social, como presenta un molde de valores y actitudes predominantes, estereotipan a los espectadores, de este modo aceptan incondicionalmente las ideas y creencias de los emisores.

Para reafirmar esto, podemos presentar el ejemplo social de "Televisa" que en todas sus telenovelas muestra 2 estereotipos, uno para cada género:

Para los Hombres: Buscar a la "chica perfecta", bonita, con un buen físico, pura, inteligente" y la representa con la actriz Jacqueline Bracamontes.

Para las Mujeres: Buscar a su "príncipe azul, guapo, fuerte, sabio, con mucho dinero y que les crea ciegamente". Presentado ultimamente en la televisión con el actor William Levy.

Para llegar tener gran impacto en el público, los generadores de "Entretención" utilizan modelos retóricos, en las imágenes emitidas para llegar al consciente y subconsciente de público. En este caso a base de metáforas.

Retomando, las ideas del cortometraje, presentan estilos de vida que enmarcan a estos estereotipos, presentan 2 diferentes en el corto: El de Susana, que es una chica de clase media, que busca entrar a la clase alta basándose en su físico.

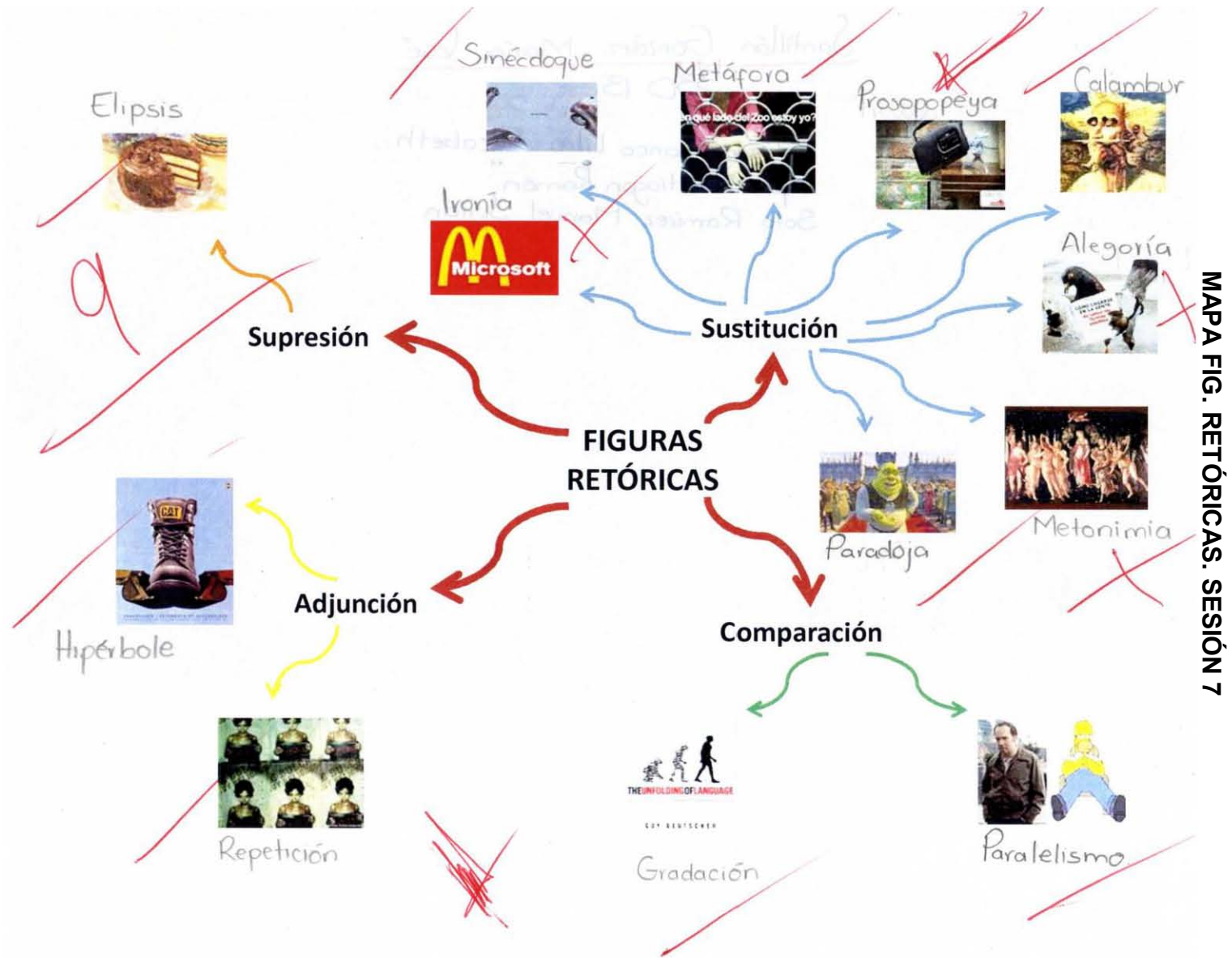
O bien el de su amiga que ya se encuentra dentro del grupo, pero debe pagar un alto costo, a nivel sentimental y psicológico, para poder permanecer ahí.

Complementando las ideas anteriores, continuamos creyendo que los emisores de información también ayudan a plantear los estilos de vida, ellos desde la cina, haciendo creer que el público en general al tener los estereotipos ira escalando en su estilo de vida.

Los medios se pueden dividir fácilmente en 2 grupos: Los que entretienen por vender y mostrar sus modelos o los que están mostrando otro punto de vista a partir del emisor.

Estos se pueden identificar con facilidad:

* Cuando te están dejando una reflexión de un problema social, te están enseñando.



MAPA FIG. RETÓRICAS. SESIÓN 7

Registro visual del Análisis

La textura que se puede apreciar claramente es simulada, debido a que solo podemos apreciarla en las imágenes y no con el tacto.

En el minuto 3:50 podemos apreciar la parte superior de una iglesia, en la cual hay bastantes líneas diagonales hacia arriba, lo cual dan ánimos y son positivas, y unas cuantas hacia abajo que representan lo contrario.

El punto de atención se centra en un semi-círculo que está precisamente en medio del edificio.

Posteriormente el fotógrafo vuelve a ajustar su cámara y observamos el mismo edificio, solo que en esta ocasión se aprecia en su mayoría líneas horizontales, que representan la serenidad.

Después cuando aparecen los hombres parados enfrente de una jardinera se forman varias verticales encima de sus cabezas, pero la que más llama la atención es la que se forma encima del protagonista, lo cual podemos interpretar, como que algo importante va a suceder con él.

Cuando la escena cambia, podemos ver que el está parado justamente en la esquina y se forman un ángulo, que podemos interpretar como que el está desesperado.

El fotógrafo toma varias fotografías, pero pone mayor atención en la iglesia; al momento de cambiar la escena, entra en hombre caminando y la atención se centra en el fotógrafo que está en la esquina inferior derecha, y su brazo forma una curva marcada que expresa un movimiento suave, más atrás se aprecian varias diagonales hacia arriba y otro semi-círculo detrás del hombre que entra en escena.

En el rostro del fotógrafo se forman varias curvas que expresan cierto cansancio y desconfianza, es en quien está centrada la atención durante esta escena. En el cordón de la cámara que lleva en el cuello hay varias líneas diagonales hacia abajo, que indican que algo malo le va a suceder.

La iglesia tiene un color café oscuro, lo cual representa elegancia.

El cielo está despejado y es de color azul pálido expresa serenidad y tranquilidad, el hombre va vestido de color gris que refleja su tristeza, mientras que el fotógrafo lleva un chaleco café, por lo que podemos suponer que es un hombre serio y responsable.

El ladrón que entra a escena posteriormente va vestido de traje negro y representa el mal.

En el fondo de las escenas se parecía el color verde de la vegetación que es un color neutro y no expresa nada.

Plano contrapicado

Este tipo de plano se aprecia cuando el hombre está tomando sus fotografías.

Primer plano. Cuando se muestra la cara del fotógrafo y parte de su entorno, así como cuando aparece el rostro del protagonista.

Gran plano general. Cuando se muestra a los cinco hombres y su entorno.

Plano general, es cuando entra el ladrón a escena y después se convierte a plano medio, cuando salen corriendo pasa a ser plano general y cambia a plano americano de nuevo, después regresa a ser plano general y finalmente americano.

El cortometraje presenta una forma bidimensional, artificial y regular con personajes reales

Ya que la composición establece un centro de atención. La atención está dirigida a la iglesia, ya que el profesor le toma varias fotos a esta, la cámara porque es el objeto con la que realiza la mayoría de las acciones, el celular también lo es porque es el objeto con el que empieza la discusión con el otro señor y los dos señores corriendo ya que están en movimiento rápido.

La iluminación es natural, ya que cuando el profesor se encuentra tomando las fotografías a la iglesia se puede observar el cielo y así la luz que tiene la toma es proporcionada por la luminosidad del día. Punto de vista Contrapicado Se logra observar este tipo de ángulo cuando el profesor está tomando las fotografías a la iglesia; ya que la cámara está inclinada hacia arriba. Normal Este tipo de ángulo se puede observar cuando el profesor observa a los hombres que están fuera de la iglesia a través de su cámara, por que los observa a la altura de los ojos. También se aprecia este tipo de ángulo cuando el hombre de traje se acerca al profesor a pedirle prestado el celular y cuando lo está persiguiendo. Picado Este tipo de ángulo se da cuando el profesor observa a través de la cámara al señor que acaba de llegar, ya que baja la mirada para ver una cosa abstracta, abstracto, un al cielo.

