



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE UN PROGRAMA POR COMPETENCIAS
PARA LA MATERIA “LENGUAJE CINEMATOGRAFICO I” DE LA LICENCIATURA
EN CINE DE LA UPAEP**

Tesis que para obtener el título de Maestría en Educación Superior
Presenta Luis Ricardo Ramos Hernández
Directora de tesis: Dra. Lilia Mercedes Alarcón Pérez

Noviembre 2014

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL	
1.1 CONTEXTO INTERNACIONAL	
1.1.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación y el cine	12
1.1.1.1. Programa de Alfabetización Mediática e Informativa	14
1.1.1.2. La Alianza de Civilizaciones de la UNESCO	16
1.1.1.3. Conferencia Internacional sobre la Alfabetización Mediática e Informativa (AMEI) en las sociedades del conocimiento	17
1.1.2. La Unión Europea, educación y cine	19
1.1.2.1. Consejo Audiovisual de Cataluña	25
1.1.2.2. ERASMUS, escuelas de cine	26
1.1.2.3. Estudios cinematográficos en Francia	27
1.2 CINE EN LATINOAMÉRICA	
1.2.1. Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano (FNCL)	28
1.2.2. Federación de Escuelas de la Imagen y Sonido de América Latina (FEISAL)	30
1.2.3. Cuba, escuela cinematográfica	31
1.3 CONTEXTO NACIONAL	
1.3.1. México y el Cine	34
1.3.2. La primera escuela de cine en México, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	36
1.4 LA LICENCIATURA EN REALIZACIÓN AUDIOVISUAL DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA (UPAEP)	39
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1 LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	44
2.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POR COMPETENCIAS	47
2.3 PROYECTO ALFA TUNING	49
2.4 LAS COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA (UPAEP)	51
2.5 UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA	52

2.5.1. Principales autores en la conformación de las competencias de apreciación y expresión artísticas	55
2.5.1.1. Piaget	56
2.5.1.2. Ausubel	58
2.5.1.3. Dewey	59
2.5.1.4. Bruner	61
2.5.1.5. Vygotsky	63
2.5.1.6. La intervención didáctica	67
2.6 EL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO POR COMPETENCIAS	68
2.6.1. Competencia “Representación Audiovisual” desde el Enfoque Complejo	69
2.6.1.1. Identificación y Normalización de Competencias	71
2.6.1.2. Presentación Gráfica de la Competencia “Representación Audiovisual”	74
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	80
3.1.1. Población y procedimiento	81
3.1.2. Evaluación diagnóstica a través de la prueba protocolo	82
3.2 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y PROGRAMA POR COMPETENCIAS DE LA MATERIA “LENGUAJE CINEMATOGRAFICO I”	88
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS	
4.1 CONOCIMIENTOS	97
4.2 HABILIDADES	98
4.3 ACTITUDES	104
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS	110
ANEXOS	118

INTRODUCCIÓN

De entre todas las disciplinas artísticas, el cine ha despertado desde sus inicios un entusiasmo inigualable. Fue visto por Lenin como el medio idóneo para llevar educación a las masas y fue considerado por Juan De Dios Peza como poco menos que un milagro, capaz de hacer moverse a los muertos. Como ejemplo de un cine educativo baste la experiencia de las misiones culturales de la Escuela Moderna en España y las Misiones Pedagógicas del Vasconcelismo en México, que contaron entre su repertorio de materiales con vistas cinematográficas didácticas y de entretenimiento; pero también el enorme catálogo del National Film Board de Canadá y las cintas declaradas por la UNESCO como Memoria del Mundo en 2003. Los materiales audiovisuales resguardan creaciones y testimonios de un valor universal, tanto por su capacidad de transmitir el pensamiento y las imágenes documentales desde el siglo XIX en adelante, como por su cualidad de ser leídos y entendidos por seres humanos desde edades tempranas. A través del video y el cine, se puede mostrar algo que tomaría mucho tiempo en ser descrito, nos permite sentirnos ahí en el lugar, como sucede cuando vemos imágenes documentales de la Primera Guerra Mundial o de la Revolución Mexicana.

Pensamos en la alfabetización audiovisual como una parte del desarrollo de los seres humanos, necesaria en el siglo XXI, amén de la formación de profesionales para la industria del cine y la televisión. Unos y otros están frente a la oportunidad de relacionarse mejor con los contenidos audiovisuales, de manera crítica y mejor informada. Los profesionales además, cargarán con una responsabilidad mayor, la de dirigirse a la gente, no sólo de manera eficaz, sino a través de contenidos mejor pensados; diseñados más allá de los parámetros del entretenimiento y el comercio.

La educación ha integrado la tecnología para expandir su impacto. Los medios audiovisuales, desde la experiencia de la Telesecundaria en México, dan cuenta de su gran capacidad de transmisión de información en el entorno y de contenido escolar, siendo un programa que ha servido para llevar la educación básica a comunidades aisladas, que vieron poco de los avances de la Revolución Mexicana durante la primera mitad del siglo XX. Basada en la “Telescuola” italiana”, el proyecto de “Telealfabetización” inició su fase experimental en 1966 (DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS, 2010), en la que un estudio concluyó que los avances de los estudiantes que recibían la guía de un profesor monitor fueron muy superiores a los del grupo control, que no tenía monitor. Desde entonces conviven las dos figuras en el programa, el telemaestro y el maestro monitor. Más

recientemente, con datos de 2007, sabemos que un 21.4% de los estudiantes del nivel secundaria toman clase en telesecundarias unitarias y bidocentes, con profesores de la SEP, bajo el formato de la telesecundaria. (INEE, 2007:207).

La necesidad de incluir la decodificación de mensajes audiovisuales en la competencia lectora fue vista por Paulo Freire (1984:42), quien lo consideraba “irresistible y complementario de la palabra”. El reconocimiento de la importancia de los medios electrónicos ha llevado a países como Francia y Reino Unido a incluir materias de apreciación cinematográfica dentro de un currículum con énfasis en el desarrollo de un pensamiento crítico, en niveles básicos, medios y profesionales:

“Estudiarán el cine como medio de comunicación, como manifestación artística y como institución social y económica. Abordarán también el estudio de una variedad de estilos cinematográficos, desarrollando sus destrezas de observación, análisis crítico y reflexión personal ... (pero también) estos alumnos tienen que elaborar proyectos prácticos... o bien un story board... un guión... o una secuencia de video entre 10 y 25 planos”. (EVANS, 2007)

En el arte cinematográfico, como en la escuela de cine, el aprendizaje nunca termina. Las escuelas de formación audiovisual realizan una doble función, habilitar para el trabajo en las industrias culturales, pero también desenvolverse como centros de creación y formación artística. En la actualidad, las escuelas de cine realizan una tarea efectiva para la incorporación de sus egresados a la industria, se vinculan con estudios de producción, incorporan programas de práctica profesional en contextos reales y facilitan el acercamiento con organismos públicos y privados. En los últimos años han realizado un vuelco hacia el uso de tecnologías digitales, sacando enorme provecho de la democratización de los insumos para las prácticas en campo y laboratorio.

Para el cineasta Michael Rabiger, las ventajas de acudir a la escuela de cine, por sobre el aprendizaje autónomo, son notables:

“Aprender el oficio de una manera estructurada, lo que incluye tanto la teoría y la práctica. Aprender a utilizar las instalaciones técnicas. Aprender el profesionalismo... a aprovechar a los mentores... Ponerse a trabajar antes de presentar películas a una audiencia. Familiarizarse con todos los aspectos de su medio, incluyendo la historia y la estética. Volar alto en las filosofías emocionantes del cine y de la vida... Desarrollar una red de contactos, cada uno tiene a

ayudar a los otros después de graduación. Hacer películas personales, puesto que tú eres lo que se pone que debe estar en la pantalla...” (RABIGER cit, en GORBE 2010:38)

Las experiencias de proyectos de clase en la educación básica que involucran la elaboración de materiales audiovisuales son amplias y muy satisfactorias. Celestin Freinet incluyó en su técnica de correspondencia escolar una serie de películas estudiantiles en las que los chicos se mostraban ellos y su entorno a sus pares de lugares lejanos. En México, algunas prácticas de campo del Centro Activo Freire durante los años ochenta contaron con la presencia de una cámara súper 8mm. Estudiantes como Daniel Giménez Cacho y Emmanuel Lubezki editaron y narraron esas prácticas con temáticas tales como la zafra de caña de azúcar o la vegetación en los Tuxtlas, Veracruz. Por su amplitud e importancia, el texto libre audiovisual en México merece una atención particular en posteriores trabajos de investigación.

Si bien la escritura audiovisual puede articularse a través de las etapas educativas, es en la formación de nuevos cineastas que adquiere una relevancia nacional y profesional: el aprendizaje del lenguaje cinematográfico como desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para realizar una película (filmmaking), poniendo un especial interés en la creatividad y la expresión libre de los nuevos creadores audiovisuales. El documento de la UNESCO “Educación de medios masivos o Educación para la Comunicación” se plantea la necesidad de llevar a un nivel de lectura y escritura dicha alfabetización digital; se advertía una responsabilidad pública de convertir a la ciudadanía de receptores pasivos a usuarios de los medios.

“...ya sea que tengan la oportunidad de participar o no ser más que usuarios de los medios de comunicación, la necesidad de los socios de ser educados para la comunicación se ha vuelto evidente. Al igual que el público tiene el derecho a la alfabetización, tiene el mismo derecho a la educación para la comunicación a través de los medios de comunicación... Esta formación debe ser provista en cuatro niveles; 1. Educación general 2. Aprender acerca de las estructuras de los medios de comunicación 3. Aprender a leer los medios 4. Aprender a escribir a través de los medios”. (DESSAUCY, 1978: 6)

Un siguiente nivel en la escritura a través de los medios audiovisuales deberá transitar por la expresión personal, es decir, la utilización de las herramientas propias del cine

de una manera no sólo descriptiva y redundante, sino que busque lo expresivo, lo dramático e incluso aquello que Barthes llama “lo obtuso”. Las herramientas pedagógicas del texto libre y el texto dirigido, ideadas por el pedagogo francés Celestin Freinet nos ofrece un ejemplo sustantivo en el que se potencia el trabajo sobre los contenidos al conjugarlos, mediante la técnica, con el discurso de los estudiantes. El énfasis deja de estar en el curriculum y pasa al proyecto de clase, mediante la expresión: “El sujeto recuerda, mediante imágenes, aquello que vio, tocó, olió, gustó o registró en percepciones anteriores... Saberlas describir es una tarea que se realiza a través de los textos libres”. (COSTA, 1969). En un ambiente de confianza, la expresión y la creatividad van de la mano.

Planteamiento del Problema

El entramado social actual refleja y hace eco de los cambios no sólo tecnológicos y comunicacionales sino además los educativos. La pedagogía, al igual que las formas de relacionarnos, evoluciona y se adapta a las circunstancias. La distancia, antes concebida como un inconveniente a la hora de comunicarnos, ha ido viendo cómo su valor disminuye llegando incluso a desaparecer. La digitalización y la interactividad constituyen algunos de los factores que hacen posible la interrelación a miles de kilómetros y de forma directa. A la comunicación no presencial contribuyen formas de comunicación cada vez más sofisticadas y tecnológicas.

El desarrollo de las competencias audiovisual y mediática constituye el resorte sobre el cual se conforma el perfil profesional importante para la industria cultural mexicana. Para la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), es importante la creación y producción de contenidos audiovisuales acordes con su ideología y valores. En cualquier caso, consideramos que la competencia mediática y audiovisual puede habilitar a la próxima generación de profesionales que revitalicen la industria del cine y la TV, logrando que nuevos contenidos, en diversos estilos de realización se produzcan en Puebla.

La UPAEP implementa desde 2009 el modelo curricular por competencias, basado en el proyecto Tunning. En la licenciatura de Cine y Producción Audiovisual, a la fecha están por definirse las competencias específicas de los licenciados y licenciadas en cine, sus rasgos de desempeño y formas de evaluación. Resulta necesaria esta definición conceptual, para sintonizar el plan de estudios de la licenciatura con el enfoque educativo de la institución.

Se advierte actualmente un vacío formal del currículum y la formación de los cineastas. Aquello que el plan de estudios debe incluir, cómo puede organizarse el trabajo

para formar a los profesionales del cine. Incluso definir lo que los cineastas tienen que desarrollar para entrar en un aula y enseñar cine.

Ante esta situación surgen las siguientes **preguntas de investigación**:

1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo del lenguaje audiovisual de los estudiantes de primer semestre?
2. ¿Cuáles serán las competencias genéricas que se necesitan desarrollar para incrementar el lenguaje audiovisual de éstos?
3. Si realizamos una intervención didáctica en base a las competencias definidas, ¿se mejorará el nivel del lenguaje audiovisual de los estudiantes al final del primer semestre?
4. ¿Cuál es el nivel de desarrollo del lenguaje audiovisual de los estudiantes después de haber realizado la intervención didáctica?

A partir de las anteriores preguntas de investigación esta investigación tiene los siguientes objetivos:

Objetivo General

Desarrollar el lenguaje audiovisual de los estudiantes de primer semestre, implementando el enfoque por competencias en la materia “Lenguaje Cinematográfico I”.

Objetivos particulares

- Definir las competencias que se necesitan para incrementar el lenguaje audiovisual, en la materia “Lenguaje Cinematográfico I”.
- Identificar el nivel de desarrollo del lenguaje audiovisual de los estudiantes de primer semestre.
- Instrumentar una intervención didáctica a través de un programa de desarrollo de competencias de Lenguaje Audiovisual.
- Saber el nivel de desarrollo del lenguaje audiovisual de los estudiantes de primer semestre después de la intervención didáctica.

Justificación

Los cambios en el discurso educativo de los últimos años muestran una clara tendencia hacia el enfoque educativo basado en competencias, “en prácticamente todo el

mundo...existe una euforia por establecer planes de estudio fundamentados en las competencias". Pero ¿qué competencias se deben favorecer? En el informe La Educación encierra un tesoro (DELORS, 1996), documento emitido por la UNESCO, se hace especial énfasis en los cuatro pilares de la educación, en donde se plantean los principios de las competencias que es necesario desarrollar en los centros escolares para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, se resalta la importancia de fomentar no solo aspectos cognitivos, sino sociales y prácticos.

En este sentido, nadie duda de que sea imprescindible que la educación se adapte a los cambios sociales y culturales y a los nuevos requerimientos científicos, tecnológicos y laborales, desde nuestro punto de vista la clave de la capacidad de los sistemas educativos para realizar dichas adaptaciones está fundamentalmente en el profesorado.

Asimismo, es importante que los profesionales que se desempeñan también en la formación universitaria de licenciados en cinematografía, se adapten de una manera efectiva al modelo educativo por competencias a través del uso de materiales, planeaciones curriculares y criterios de evaluación claros. La educación superior debe transitar hacia una práctica fundamentada, efectiva, responsable desde el punto de vista ético, de manera que la experiencia universitaria sea vivida como una etapa fecunda, de formación en las áreas del conocimiento y de crecimiento en todos los aspectos del ser humano; una práctica justa e idealmente una práctica democrática enriquecedora.

Nosotros planteamos que los docentes que trabajamos desde la óptica de competencias debemos estar en un ambiente donde se pueda generar un sinnúmero de reflexiones y opiniones sobre el modelo, que nos permita evaluar en retrospectiva los contenidos curriculares y las formas de enseñanza, plantear cambios hacia el futuro y responder a las demandas de la industria y la sociedad actuales.

Consideramos que vivimos el momento ideal para replantear el sentido de los ejercicios de filmación y videograbación. La oportunidad implica incorporar las prácticas eficaces de la universidad moderna, fijar las áreas de trabajo con objetivos claros, verificar el desempeño en todas las áreas, incluyendo la colaboración y la motivación; así como establecer rutas definidas de acción, para estudiantes y profesores, de manera que podamos confiar tanto en nuestro ojo para apreciar el talento, como en un mapa de ruta que nos guíe

hacia la construcción de mensajes audiovisuales claros y la expresión artística a través de la imagen en movimiento.

Podemos decir que a partir de nuestra investigación hemos podido desarrollar una serie de propuestas para que los alumnos incrementen su lenguaje audiovisual, y puedan participar en la sociedad con buenas perspectivas, integrando una visión fresca, imaginativa y creativa a las producciones audiovisuales que habrán de realizar.

Metodología

La investigación que hemos realizado es:

Cuantitativa. La metodología cuantitativa es aquella que permite examinar los datos de manera científica, o más específicamente en forma numérica, generalmente con ayuda de herramientas del campo de la estadística, estamos hablando de investigación desde las ciencias sociales empleando métodos de recolección de datos numéricos con el propósito de conocer los niveles de conocimiento del lenguaje audiovisual y su percepción actitudinal hacia el trabajo colaborativo.

Es de tipo descriptivo porque detallamos los elementos obtenidos en la recolección de datos en lo referido a los niveles de conocimiento del lenguaje audiovisual. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables, para definir líneas de acción en la intervención didáctica.

Exploratoria. “Se realiza cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado” (BATTHYÁNY, K. y CABRERA, M. 2004) para la cual es característico partir de datos ya existentes que pueden provenir de distintas fuentes: entrevistas a expertos, examen y contratación de situaciones análogas, etc. Su finalidad básica es el descubrimiento de ideas y conocimientos, identificando los problemas y variables de mayor relevancia. Nuestro caso es uno de los primeros trabajos en determinar y evaluar los niveles de desarrollo de la competencia audiovisual en una universidad de Puebla.

Cuasi experimental sin grupo control. La investigación cuasi experimental proviene del ámbito educativo, donde la investigación de ciertos fenómenos no podía llevarse a cabo siguiendo los procedimientos experimentales (CAMPBELL y STANLEY, 1966) y tampoco los resultados son del todo replicables. Esta investigación se realiza con un solo grupo con medidas pretest y posttest; antes y después de la intervención didáctica. Sus resultados no son generalizables, pero consideramos útil compartir las experiencias de evaluación, diseño e instrumentación de nuestro programa educativo por competencias.

Alcances y Limitaciones

Alcances. Definimos inicialmente las competencias que se deben desarrollar para la formación de Licenciados de Cine y Producción Audiovisual, presentamos una metodología a partir de una intervención didáctica que nos permitió, desarrollar el lenguaje audiovisual de los estudiantes.

Limitaciones. Los resultados de la intervención didáctica son únicos y no son generalizables, puesto que se trata de una investigación de carácter educativo, las condiciones de trabajo que tuvimos en este grupo son, como en toda investigación social, imposibles de repetir. En cambio, esperamos que resulte de utilidad la experiencia de trabajo, los ejercicios propuestos, los marcos de referencia que utilizamos y la forma de evaluación que aquí compartimos.

CAPITULO I

MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo presentamos el contexto internacional, diversos documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la necesidad de educar para y en los medios audiovisuales, haciendo énfasis en el cine. La educación cinematográfica en la Unión Europea; el Consejo Audiovisual de Cataluña, el programa europeo Erasmus y las escuelas de cine, estudios cinematográficos en Francia. Enseguida las escuelas de cine en América Latina, El trabajo de la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano (FNCL), la Federación de Escuelas de Imagen y Sonido de América Latina (FEISAL) y brevemente ejemplificamos la experiencia de la Escuela Internacional de Cine y TV de Cuba.

En el Contexto Nacional hacemos una breve remembranza de lo que ha sido el cine en México, así como la enseñanza cinematográfica en el Centro de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), posteriormente, revisamos el caso de la Licenciatura en Realización Audiovisual de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), donde se realizó nuestra investigación.

1.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

1.1.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación y el cine

Organismos educativos y culturales han alzado la voz sobre la urgencia de incluir en el currículum un filtro cultural para descifrar las verdaderas intenciones de los mensajes incluidos en las películas y los programas televisivos. Hablamos de aprender sobre los medios de comunicación, pero con la condición de que no se trata sólo de conocer las tecnologías, sino, sobre todo, los lenguajes con los que se expresan, las estrategias comunicativas y los contenidos de sus mensajes. Se trata de:

“... conocer el audiovisual como forma diferenciada de expresión y las implicaciones de su uso social... como vehículo de intercambio social y expresión artística, como forma de entretenimiento y transmisión de ideología y de valores. Por lo tanto, es imprescindible que la educación de los ciudadanos y ciudadanas incorpore este ámbito, tanto en el terreno de la

enseñanza formal como en el de la educación no formal". (CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUNYA, 2006)

El cine, como la más popular y accesible de las artes, despierta el entusiasmo por su incorporación al ámbito educativo. Conceptos como la "Educación en Comunicación" y la "Alfabetización Audiovisual" nos muestran que instancias como el Consejo Audiovisual de Catalunya (CAC) y la UNESCO, respectivamente, han incluido al cine, al video y la televisión como formas de transmisión de la cultura equiparables a la palabra escrita. Otro ejemplo contundente es el empleo generalizado del término "mediateca" en sustitución del concepto de "biblioteca" en países francófonos, lo que significa que ninguna biblioteca en el futuro dejará de contar con materiales audiovisuales. La "Educación en Comunicación" significa enseñar y aprender sobre los medios de comunicación como objeto de estudio, "debe tener lugar en el ámbito de la educación formal y en el de la educación no formal. En consecuencia, debe implicar tanto a niños como a adultos... debe promover el espíritu de comunidad y de responsabilidad social, así como la autonomía personal" (CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUNYA, idem).

Desde los años cincuenta, los organismos internacionales han sugerido el empleo del cine como parte de la educación audiovisual en la educación. En el documento "La educación cinematográfica", la UNESCO sugiere que la educación en los medios audiovisuales debe darse en la escuela, en el espectador adolescente "capaz de sentir profundamente la belleza al mismo tiempo que se trata de encontrar una actitud ante el mundo del arte. Ya puede apreciar los valores estéticos del séptimo arte, si está familiarizado con el lenguaje cinematográfico":

"La Unesco ha publicado este libro porque estima que la mejor manera de proteger al público, y en particular a la juventud, contra los errores y los excesos cometidos en materia de cine y de televisión, consiste en despertar, desarrollar y formar el sentido crítico de los espectadores, no para incitarles a criticar "por el gusto" de criticar, sino a escoger lo que se le ofrece con tanta profusión, y a comprender mejor el significado de las películas. Si a algunos les repugna emplear la palabra "crítica", podríamos decir que es preciso formar el "gusto" o —quizá mejor aún— el "juicio" del espectador". (PETERS, 1961: 6)

El autor nos indica que, que cada vez hay más indicios, que muestran que en diferentes regiones del mundo existe la preocupación de dar al público una cultura

cinematográfica, que no ha de reducirse sólo a las películas de cine propiamente dichas, sino también extenderse a las de televisión. En muchos países, la educación cinematográfica ya ocupa un lugar en numerosas escuelas, no sólo como actividad extraescolar, llevada a cabo por un cineclub, sino que figura entre las materias inscritas en el programa.

Para dar una idea del creciente interés que suscita esta disciplina, bastará con señalar que, según las indicaciones dadas por la Society for Education in Film and Television in England, muy activa en el Reino Unido, cerca de 700 escuelas de ese país daban una educación cinematográfica a sus alumnos en 1960; que en un congreso celebrado en Viena en 1960, la Oficina Católica Internacional preconizó la introducción en los programas escolares de cursos de iniciación al cine y a la televisión; o que el Centro Internacional de Film para la Juventud, de Bruselas, consagra una parte cada vez más importante de sus esfuerzos a esa iniciación.

1.1.1.1. Programa de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)

En él se parte de que en esta nueva era que nos ha tocado vivir, observamos cambios profundos que afectan a las relaciones sociales y económicas. El mundo ha cambiado y los ciudadanos y ciudadanas necesitamos claves para situarnos. El conocimiento, la información, la tecnología son fuentes directas de poder y éste es el cambio de paradigma del mundo. Los ciudadanos y las ciudadanas precisamos del cimiento crítico y los instrumentos analíticos que nos permitan convertirnos en agentes sociales autónomos y racionales.

En este sentido, los cambios tecnológicos y comunicativos requieren un nivel de conciencia y responsabilidad social y personal que, en estos momentos, no tenemos. El poder impone códigos de información. El impacto mediático o noticioso se revela más importante que la realidad misma. Los medios dominantes simplifican el estado de las cosas del mundo y se dictan consignas y visiones simples de la realidad, casi siempre con una respuesta emocional dirigida desde quien elabora esos mensajes, con intenciones claras. En un mundo democrático, los ciudadanos debemos ser capaces de distinguir la forma de confección de esos mensajes y poseer las herramientas necesarias para entender el mundo en toda su complejidad, crear agencias informativas independientes y ciudadanas, de manera que las distintas voces y formas de pensar que existen en el mundo sean escuchadas.

Con este fin, la UNESCO creó el “Programa de Formación en Alfabetización Mediática e Informativa”, destinado a los docentes. Esta es una de las principales medidas del

organismo para promover sociedades capaces de utilizar debidamente los medios de comunicación y la información y fomentar el acceso universal a la información y al conocimiento, así como el desarrollo de medios de comunicación libres, independientes y pluralistas.

Por un lado, la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. El “Currículum AMI” y el “Marco de Competencias para Profesores” incorpora las dos ideas. La estrategia de la UNESCO reúne estas dos áreas como un conjunto combinado de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarios para la vida y el trabajo en la actualidad. La “AMI” cubre todos los tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información, tales como bibliotecas, archivos, museos e Internet, con independencia de las tecnologías utilizadas. Además de vincular diferentes disciplinas hasta entonces separadas, y se rige por el siguiente principio: “dar a los ciudadanos los conocimientos básicos sobre la función de los medios de comunicación y dispositivos de información en las sociedades democráticas, cada vez que la función se realiza correctamente y los ciudadanos para evaluar críticamente la calidad del contenido que se transmite”. (UNESCO, 2006)

A través de la actuación de los profesores de diversos países, se plantea un modo de trabajo mediante el cual se desarrollan habilidades y adquieren conocimientos esenciales para los ciudadanos del siglo XXI. La idea es que la gente pueda tomar parte en el sistema de medios de comunicación a través de la tecnología, al tiempo que desarrolla el pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos durante toda la vida, para participar en el desarrollo de la sociedad y convertirse en ciudadanos activos. La sociedad actual debe transformar los medios de información para convertirlos en herramientas de ida y vuelta. Involucrarse con los contenidos, responder a los mensajes emitidos por los medios electrónicos, opinar.

La misión de la UNESCO consiste en crear sociedades alfabetizadas en el campo de los medios de comunicación e información a través de una estrategia integral que incluye la preparación de un modelo de programa de alfabetización mediática e informacional para profesores, un acceso simplificado la cooperación internacional, el desarrollo de directrices para la elaboración de las políticas nacionales y estrategias en los medios de comunicación y de información de alfabetización, la articulación de un marco integral de indicadores de

alfabetización mediática e informacional, la creación de una red universitaria de alfabetización mediática e informacional, la articulación y la creación de un centro internacional de información sobre los nuevos medios de información, todo ello en colaboración con la “Alianza de Civilizaciones” de las Naciones Unidas y de conformidad con las directrices para los organismos de radiodifusión sobre la promoción de contenido generado por el usuario y la “alfabetización mediática e informacional”.

1.1.1.2. La Alianza de Civilizaciones de la UNESCO

“Alianza de Civilizaciones” es el nombre del programa adoptado por las Naciones Unidas el 26 de abril de 2007 bajo la Secretaría General de Ban Ki-moon, con el nombramiento de Jorge Sampaio como Alto Representante de las Naciones Unidas. La sede central de la organización está ubicada en Nueva York. El nombre trata de plantear una alternativa a la tesis de Samuel Huntington del “Choque de Civilizaciones”, que sostenía que Oriente y Occidente no pueden sino entrar en una guerra de aniquilación.

La Alianza de Civilizaciones (United Nations Alliance of Civilizations), junto con la UNESCO (2010), plantea que la Educación y la “Alfabetización Mediática” son nuevos métodos pedagógicos que toman en consideración las nuevas culturas emergentes de la Sociedad de la Información. Algunos prefieren términos como “Educación en Medios”, “Educomunicación”, “Alfabetización Audiovisual”, “Alfabetización Digital”, o inclusive “Alfabetizaciones del Siglo XXI”. Investigadores en áreas de Estudios Mediáticos y Ecología Mediática también están contribuyendo al desarrollo de nuevas iniciativas educativas.

A través de la página temática entorno a la Educación e Información Mediática, la Alianza promueve el intercambio global y multilingüe así como el intercambio cultural mediante el desarrollo de la Educación y Alfabetización Mediática. La Alianza estableció una red de universidades en la que el área central de investigación y participación social es el desarrollo de la Educación y Alfabetización Mediática como plataforma para el diálogo intercultural. Dicha red se inscribe dentro del programa de Cátedras UNITWIN de la UNESCO.

Para la Alianza de Civilizaciones, los niños y los jóvenes de las sociedades industrializadas están en contacto con los medios tecnológicos (televisión, internet, videojuegos, DVDs, radio, telefonía móvil, etc.) más tiempo del que pasan en la escuela. En gran medida, este contacto tecnológico está orientado hacia la venta de productos o la

propaganda ideológica. Se cree que los jóvenes de esta misma generación hablan con su familia menos de la mitad del tiempo del que usaban los jóvenes de la generación anterior para el mismo fin. La Alianza de Civilizaciones se hace las siguientes preguntas: “¿Quién está educando a los jóvenes? ¿Quién les proporciona valores éticos y sociales? ¿Quién les provee con modelos de comportamiento a seguir?” (UNAOC, 2010)

La Alianza de Civilizaciones desea:

“... contribuir a la creación de una comunidad internacional de conocimiento que impulse —a nivel local y global— iniciativas pedagógicas y legislativas para el desarrollo de la educación y alfabetización mediáticas. Nuestros objetivos incluyen promover el diálogo, el análisis y el intercambio de ideas y recursos entre investigadores y legisladores; así como proveer el fácil y rápido acceso a materiales didácticos a los educadores que estén interesados en implementar educación y alfabetización mediáticas en sus aulas”. (UNAOC, 2010)

Este organismo da cuenta de las fallas en política educativa respecto de la tecnología de la mayoría de los países. Observa que la educación a las nuevas tecnologías de información se reduce a proporcionar habilidades técnicas (cómo utilizar la computadora) pero no desarrolla el sentido crítico necesario para su utilización, es decir que no existe una “educación digitalizada”. Impulsar la expansión del Internet es muy importante, pero también lo es el desarrollo de iniciativas educativas que enseñe a consumidores de media cómo interpretar críticamente la información que reciben.

De especial interés nos resultan sus iniciativas de producción para jóvenes, como el proyecto Plural+, que busca incentivar que los jóvenes de los países desarrollados se pasen de ser puros consumidores de contenidos audiovisuales, para volverse también creadores.

1.1.1.3. Conferencia Internacional sobre la Alfabetización Mediática e Informativa (AMEI) en las sociedades del conocimiento

En el marco de la Conferencia Internacional sobre la alfabetización mediática, se propone crear conciencia sobre la importancia de la alfabetización mediática entre los profesionales de la comunicación, del sector educativo, los legisladores y el público en general; diseñar políticas y estrategias profesionales para la promoción de la AMI, así como

para identificar los retos existentes; contribuir en la mejora de la respuesta a nivel mundial, regional y nacional en materia de AMI, como por ejemplo en la evaluación de las competencias en AMI; identificar y promover las mejores prácticas, así como estrechar la cooperación internacional entre las partes implicadas. (UNESCO, 2012)

“La Alfabetización Mediática e Informativa enriquece la capacidad de las personas para disfrutar de sus derechos humanos fundamentales (...) todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”. (UNESCO 2012: 21)

Se considera la Alfabetización Mediática e Informativa en el centro del aprendizaje permanente como una forma de adquirir competencias que “doten a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información. En conjunto, fomentan un entorno propicio en el que los medios de comunicación y otros proveedores de información puedan proporcionar servicios de calidad”. (UNESCO 2011: 16)

Basado en las recomendaciones del grupo de expertos de la UNESCO sobre AMI y los módulos desarrollados en el currículum que acompañan al marco, hay tres áreas temáticas principales que están interrelacionadas y que se han delineado de forma general dentro del currículum, bajo las cuales el Currículum AMI para Profesores se halla enmarcado. Estas son: Conocimiento y entendimiento de los medios e información para los discursos democráticos y la participación social; Evaluación de los textos mediáticos y fuentes de información. Producción y uso de los medios y la información.

Estos han sido articulados en seis áreas principales de la educación en general para que los profesores los puedan desarrollar progresivamente y creen un marco curricular en dónde se pueda insertar el Marco del Currículum AMI para Profesores de la UNESCO.

La UNESCO (2012) reconoce que la sociedad actual, en términos generales, necesita aplicar una nueva noción de alfabetización, que sea plural, dinámica y situacional, no solamente relacionada a habilidades numéricas y de escritura, sino también relacionada con competencias de identificación, comprensión, creación y comunicación de información y de otros contenidos, a través de cualquier medio de comunicación o plataforma. También se

hace sumamente importante el poder interpretar los mensajes de los medios y poder producir contenidos propios, así como el compartirlos usando diversas herramientas o canales de información. Para ello es necesario que los individuos, las comunidades y las naciones adquieran nuevas habilidades basadas en las nuevas nociones de alfabetización.

1.1.2. La Unión Europea, educación y cine

Para Pier Paolo Pasolini, cine y realidad se leen de manera análoga, el cine es “semiología de la realidad”, las miradas de la gente se leen igual en la vida que en las películas, los gritos, los gestos. En concordancia con esta tesis del cineasta italiano, el Parlamento Europeo se apresta a defender el derecho de los estudiantes europeos de conocer el patrimonio cultural a través del cine:

“...que la educación cinematográfica contribuye a desarrollar el espíritu crítico y a la formación general de los jóvenes, pues permite conjugar el conocimiento del patrimonio y la conciencia de la complejidad del universo de las imágenes y los sonidos... que la educación a través de las películas, incluidos la cultura y el lenguaje del cine, permite a los ciudadanos alcanzar una comprensión crítica de las diferentes formas de los medios, ampliando y desarrollando así los recursos y horizontes que ofrece la llamada alfabetización digital” (PARLAMENTO EUROPEO, 2011)

Considerando que todas las personas tienen derecho a participar en la vida cultural colectiva y a disfrutar de las artes y que, además, el arte cinematográfico ayuda a las poblaciones a conocerse mutuamente compartiendo la misma experiencia humana y contribuye a la formación de una identidad europea

El 20 de diciembre de 2007, la Comisión Europea adoptó una Comunicación titulada “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital”, que se centraba en la alfabetización para la comunicación comercial y trataba asuntos relacionados con la publicidad y la alfabetización mediática para las obras audiovisuales, con lo que en parte se pretendía aumentar la concienciación sobre el cine europeo y potenciar las habilidades creativas y la alfabetización para el entorno en línea, de manera que, por ejemplo, se proporcionaría a los ciudadanos una mejor comprensión del funcionamiento de Internet y los motores de búsqueda.

Un año después, las conclusiones del Consejo sobre alfabetización mediática adoptadas por el Consejo de Educación, Juventud y Cultura (2008), respaldan la visión estratégica propuesta por la Comisión europea de la alfabetización mediática como un factor importante para una ciudadanía activa en la actual sociedad de la información.

Por otro lado, el Consejo de Lisboa llegó a la conclusión de que “las industrias de contenido audiovisual crean valor añadido aprovechando y reflejando en la red la diversidad cultural europea”. La Agenda Europea para la Cultura, que inició su actividad en 2007, establece un marco político estratégico para abordar las principales dificultades en el ámbito de la cultura, mientras que las conclusiones del Consejo de mayo de 2009 sobre la cultura como catalizador de la creatividad e innovación subrayan la contribución específica que puede aportar la cultura y solicitan un concepto más amplio de la innovación como parte de la estrategia de Lisboa después de 2010.

La Comisión pretende crear consenso acerca de aspectos fundamentales de la alfabetización mediática (definiciones, objetivos) y apoyar el análisis e intercambio de buenas prácticas en el entorno digital, incluida la economía del sector de los medios de comunicación en Europa, concretamente mediante la organización de reuniones del Comité de contacto AVMS, la promoción y el apoyo de actividades en el marco de la iniciativa MEDIA 2007, la cooperación con las demás instituciones europeas y organizaciones internacionales como el Consejo de Europa, la UNESCO y la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas, y la promoción de una asociación pública y privada en materia de alfabetización mediática. (Diario Oficial 2009)

Para el Parlamento Europeo, la cultura, el cine, la televisión, la música, la literatura, las artes escénicas y el patrimonio europeo, y otros ámbitos afines, van a disfrutar de un mayor apoyo en el marco del nuevo programa "Europa Creativa" de la Comisión Europea, que para este fin, ha revisado los criterios para evaluar de acuerdo con las normas de ayudas estatales de la UE los regímenes de ayuda de los Estados miembros en favor de películas y otras obras audiovisuales. La nueva Comunicación sobre el Cine permite ayudas estatales para un abanico más amplio de actividades, subraya la capacidad de decisión de los Estados miembros para definir las actividades culturales merecedoras de ayudas, introduce la posibilidad de conceder más ayudas a producciones transfronterizas y promueve el patrimonio cinematográfico.

Pide a los Estados miembros y a la Comisión que concedan ayudas financieras para la digitalización total del material de los cines de la UE, y que establezcan programas europeos

y nacionales que respalden la transición más rápida posible a las tecnologías digitales y favorezcan la circulación de las películas europeas en un entorno audiovisual que es muy competitivo a nivel mundial; Resalta, a este respecto, que los programas deben adaptarse de forma flexible a las necesidades prácticas; Recalca que el cine digital debe tener por objeto mejorar la calidad de la imagen y del sonido (cuando se aplique la resolución mínima 2K) con el fin de permitir una programación más diversificada y flexible de los actos en directo, y también de acontecimientos en diferido y de manifestaciones educativas, culturales y deportivas, así como el uso de una amplia gama de tecnologías innovadoras que continúen atrayendo al público en el futuro.

Subraya que es esencial apoyar y promover las producciones de la UE, y reconoce que la UE contribuye de manera significativa a la creatividad digital y la innovación, como el 3D; Reconoce que aunque la digitalización de los cines sea una cuestión de máxima prioridad debe tenerse en consideración un desarrollo tecnológico coherente, ya que a medio y largo plazo podría ser necesario proceder a nuevas adaptaciones a formatos de proyección más recientes; Recuerda que la transición europea hacia el cine digital debe tener como objetivo la creación de nuevas oportunidades para la distribución de películas europeas, el mantenimiento de la diversidad de la producción europea y la mejora de su accesibilidad para los ciudadanos europeos.

Considera que el video a la carta puede proporcionar a las empresas de cine europeas la oportunidad de llegar a un público más amplio; Reconoce que la creación y la innovación son asuntos de interés general, e insiste en que se dé prioridad y apoyo a las inversiones en programas, a fin de estimular la oferta de contenidos culturales de calidad en las redes; Insta a los cines pequeños e independientes a que aprovechen todas las ventajas de su potencial comercial, a través de la diversificación de productos, añadiendo valor a los servicios que prestan y utilizando el segmento de mercado que ocupan; Considera que la digitalización supone una oportunidad muy importante para promover la presencia de las lenguas regionales oficiales en los cines, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras;

“... el cine se encuentra en el centro del modelo cultural europeo. El cine, plasmando interpretaciones de la diversidad cultural, pone de manifiesto su valor cultural e industrial para cualquier sociedad deseosa de ejercer su influencia dentro de sus fronteras y más allá. El cine es una de las manifestaciones culturales con más capacidad de suscitar un sentimiento de pertenencia a un espacio compartido y, en este caso, de dar vida a un espíritu europeo. La

cultura es una construcción humana y política en cuyo corazón se halla el cine”. (COMISIÓN EUROPEA, 2013)

Con su apoyo al cine europeo, el Parlamento Europeo y el Premio LUX desean abordar el reto de encontrar nuevas formas de comunicación con los ciudadanos de la UE, haciendo del cine europeo uno de los espejos de debate más potentes entre los miles de rostros de una Europa pluralista que ante la actual crisis económica, política y social que amenaza también el arte, la cultura y el cine, se desea respaldar la creatividad europea y su diversidad. El apoyo y el respaldo al cine europeo es un medio para la superación de las crecientes fronteras —tanto físicas como psicológicas— que dividen Europa.

Por lo cual cada año, el Premio LUX pone el foco sobre películas que llegan al corazón del debate público europeo. El cine, como medio de masas cultural, puede constituir un vehículo ideal para el debate y la reflexión sobre Europa y su futuro. Más allá de las historias que cuentan, las películas seleccionadas o que compiten por éste, indagan y cuestionan los valores europeos compartidos y abordan cuestiones transfronterizas como la crisis económica y social, la inmigración, la justicia, la solidaridad, las libertades civiles y los derechos fundamentales.

Cada filme presenta una mirada a las vidas de los europeos, sus convicciones y dudas, y su búsqueda de una identidad. Las películas ayudan a airear distintas visiones de algunas de las cuestiones sociales y políticas del día y, como tal, contribuyen a establecer un debate más amplio sobre la identidad europea y sus diversidades, el cine es una de las más ricas y vigorosas manifestaciones culturales y tiene el potencial de hacer frente a los muros del miedo y de la inseguridad que envuelven nuestras vidas. El cine es un espejo en el que podemos reconocer todo lo que tenemos en común o hasta qué punto son curiosas e interesantes nuestras diversidades.

La alfabetización mediática suele definirse como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos. Acercarse a los medios de comunicación con sentido crítico tanto en cuanto a la calidad como a la precisión de los contenidos, por ejemplo, con capacidad para evaluar la información, discriminar la publicidad de diversos medios de comunicación o utilizar inteligentemente los motores de búsqueda.

El concepto de alfabetización que usa el Parlamento Europeo conlleva no sólo la lectura del cine, sino también su escritura, un segundo piso de posibilidades para el cine y el audiovisual en el aula. Puesto que la percepción artística es parte del desarrollo cognitivo, del mismo modo en que los sentidos juegan un papel importante en el aprendizaje e incluso en el aula. La identificación de experiencias de manera visual conlleva también su representación mental. Las imágenes son fundamentales en el desarrollo de la invención, la representación de signos ligadas a procesos cognitivos.

“... la alfabetización mediática implica poseer las capacidades para utilizar de forma autónoma los distintos medios de comunicación, para comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de dichos medios y sus contenidos, así como para comunicarse incluso en contextos variados y crear y difundir contenidos en los medios de comunicación; constata que, dada la multiplicidad de fuentes disponibles, lo esencial es la capacidad de filtrar certeramente y ordenar la información obtenida a partir del torrente de datos e imágenes de los nuevos medios de comunicación.” (PARLAMENTO EUROPEO, 2008:32)

En su exposición de motivos se plantea que "El cine europeo en la era digital" es ante todo una invitación a plantearse la propia función del cine: ¿qué papel desempeña en la creación y sostenibilidad de una sociedad civil? El vínculo que une a los ciudadanos con las instituciones nacionales o europeas es frágil. Y en el centro de esta frágil relación se encuentra la cuestión de nuestra identidad, tanto individual como colectiva. Pero ¿qué significa hoy ser un ciudadano europeo? El cine proporciona una contundente respuesta.

El cine debe contemplarse como una actuación política dirigida a dar forma al alma europea, como sostenía Wim Wenders: "Europa tiene su propia alma, anclada en la cultura. Y esta cultura ha sido moldeada por un instrumento que constituye la piedra angular de nuestra conciencia individual y colectiva y que, a su vez, crea una esperanza europea. Este instrumento no es otro que el cine." (WENDERS cit en BORYS, P. 2011:18) Las palabras de Wim Wenders deberían ser el principio por el que se oriente cualquier intento de conformar el futuro del cine europeo.

Por lo que se refiere a la redefinición de la función del cine en el contexto europeo, "El cine europeo en la era digital" cuestiona las políticas públicas aplicadas para respaldar el cine europeo. El cine debe contemplarse de dos modos distintos: por un lado como un instrumento cultural donde las inversiones producen resultados intangibles a largo plazo y, por otro, como

un destacado sector de la industria europea. Si la creación es el corazón de la cultura, la industria sería su pulmón.

El cine europeo afronta su mayor reto hasta la fecha: enfrentarse a las exigencias de la tecnología moderna. El futuro del cine está vinculado inseparablemente a la llegada de la era digital. Las tecnologías modernas transforman el sector audiovisual y plantean retos y posibilidades en cuanto a la producción, la distribución y la accesibilidad del cine europeo, pero también encierran ciertos peligros en lo referente a la transición del sistema analógico al digital. El proceso de transformación debe completarse con rapidez y ser coordinado a escala nacional y europea. Participar en este proceso debe ser responsabilidad tanto del sector público como del privado.

El cine europeo tiene un enorme potencial. Según datos del Observatorio Europeo del Sector Audiovisual, en la Unión Europea hay aproximadamente 30 000 salas. En la mayoría de los casos se trata de cines pequeños que únicamente cuentan con una o dos salas. En los últimos años se ha observado la aceleración del proceso de digitalización de los cines a causa de la producción de películas digitales, principalmente procedentes de los Estados Unidos, así como una creciente demanda de películas con tecnología 3D.

En 2010 el número de cines con proyectores digitales era de 8 682, más del doble que los 4129 registrados en 2009. El potencial del cine europeo también se traslada a la producción cinematográfica. En 2010 se filmaron 1 203 películas en Europa, frente a las 754 realizadas en los Estados Unidos. Asimismo, los cines europeos vendieron cerca de mil millones de entradas para películas europeas, lo que representa el 27% del mercado. Sin embargo, el mercado cinematográfico europeo, con todo su potencial, no está aún integrado y no resulta fácil la distribución de películas dentro de la UE. La accesibilidad a los cines no es equilibrada: en Europa Occidental hay 16102 personas por sala, frente a las 40750 de Europa Central y Oriental.

En el marco de las perspectivas financieras para el periodo 2014-2020, las autoridades culturales europeas promueven la revisión de sus programas de producción audiovisual, especialmente MEDIA y MEDIA MUNDUS; para mantener un potente apoyo económico encaminado al cine y, en un sentido más amplio, a la cultura y la educación. Según la forma en que ven las cosas, la aculturación y la educación son dos caras de la misma moneda.

La educación cinematográfica debe aportar al público los conocimientos necesarios sobre los medios y hacer que alcancen una mejor comprensión y apreciación de los distintos

contenidos disponibles. Al enseñar a los ciudadanos a "interpretar una imagen" como elemento integral de la educación, se amplía su conocimiento del mundo, se conforma su proceso de percepción y pensamiento, se desarrolla su imaginación y se les ayuda a aprender el lenguaje del cine. Introducir a un público joven en el mundo de la cultura cinematográfica —ampliando de este modo su conocimiento—, permite educar a personas que mantendrán un interés por las creaciones cinematográficas de valor y que serán capaces de apreciarlas. Tal como señalaba el profesor Erwin Panofsky en 1934: "son las películas las que moldean, más que ninguna otra fuerza, las opiniones, los gustos, el lenguaje, la ropa, el comportamiento e incluso el aspecto físico".

Sin duda, los gastos de los Estados miembros en educación cinematográfica representan una inversión rentable a largo plazo. Por consiguiente, se insta a los Estados miembros a que introduzcan la educación cinematográfica en sus programas educativos nacionales. Si aspiramos a fomentar la diversidad cultural, sobre la que se basa la UE, la opción de las potencias culturales europeas es claramente la de invertir en los jóvenes, en su educación y en sus posibilidades de desarrollo.

1.1.2.1. Consejo Audiovisual de Cataluña

Compartimos el ejemplo catalán por su persistencia en la promoción y defensa de la cultura local a través de la cinematografía. En Cataluña se encuentra el órgano de regulación del audiovisual más antiguo de España. Se origina en 1996 y se inspira en el Consejo Audiovisual francés. Se crea como un órgano dependiente, asesor en materia cultural de la Generalitat.

El Consejo Audiovisual de Cataluña, es un ente público con capacidad para operar tanto en el ámbito público como en el privado. Quizá uno de sus mayores problemas es que pretende ser totalmente independiente pero a la vez se crea como un órgano consultivo del gobierno autonómico que ha adquirido con el tiempo gran prestigio y reconocimiento social. Está integrado por diez miembros, de los cuales nueve son elegidos por el Parlamento catalán y uno, el presidente, por el gobierno autonómico; eso sí, todos los seleccionados deben tener prestigio en el mundo audiovisual, a su vez, en el marco de las competencias de la Generalitat, velar por el respeto de los derechos y libertades que, en el ámbito de los medios de comunicación audiovisual de radiodifusión sonora, televisión y cualquier otro sistema de transmisión de sonido o imagen, son reconocidos en la Constitución y el Estatuto de Autonomía, y, especialmente, garantiza el cumplimiento de la normativa reguladora de la

programación y la publicidad, y de las condiciones de las concesiones, así como el cumplimiento de la eficacia y observancia de la normativa europea y de los tratados internacionales relativos a la materia.

Para el CAC está claro que una de las principales alfabetizaciones es la audiovisual, por lo tanto, los contenidos audiovisuales son medios principales de comunicación social, en ese contexto se puede valorar la iniciativa de la Generalitat y el Consejo Audiovisual de Cataluña que puso en el 2006 en 50 centros de primaria y secundaria “un programa de educación en comunicación audiovisual que quiere dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para analizar críticamente y saber interpretar los mensajes audiovisuales” (CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUNYA, 2009).

Durante la jornada del Consejo de Administración celebrada por EGEDA, (Sociedad de Servicios para los Productores Audiovisuales), en octubre de 2009 en Sitges, se firmó un convenio de colaboración con l'Acadèmia del Cinema Català para promover y fomentar el desarrollo de la industria audiovisual de Cataluña, que ha continuado desarrollándose en adelante.

La colaboración entre l'Acadèmia de Cinema Català y EGEDA se enmarca dentro de una política de fomento e instrumentación de las nuevas tecnologías, especialmente centrada en las posibilidades que ofrece el “video on demand”, y que se materializa en los servicios y actividades que EGEDA y la Acadèmia desarrollan para facilitar la adaptación de la industria audiovisual a las nuevas formas de exhibición de sus contenidos.

El acuerdo regula la puesta en marcha de la web veogaudi.cat, plataforma de *streaming* para los miembros de la Acadèmia que, mediante el citado acuerdo, forma parte del portal de descarga legal de obras y grabaciones audiovisuales desarrollado por EGEDA a través del proyecto EGEDA Digital. A través del mismo, los productores de las películas que compiten anualmente por los Premios Gaudí pueden presentarse a los miembros de la Acadèmia de forma segura y gratuita.

En 2001 EGEDA se incorporó en calidad de *Patron Member* a la European Film Academy (EFA), una institución que inició sus actividades hace más de 20 años y cuya proyección, en lo que respecta a la promoción del cine europeo, es ilimitada. Los “Premios del Cine Europeo” (European Film Awards) gozan de un gran prestigio que crece cada año.

EGEDA, fiel a su forma de entender la promoción de la producción audiovisual española, no podía dejar de estar presente en el patrocinio y respaldo de la Academia Europea de Cine desde sus inicios. La colaboración de la Entidad se extiende a las

actividades generales de la Acadèmia, entre otras, a la organización de sus premios anuales y sus conferencias, talleres y clases magistrales.

1.1.2.2. ERASMUS, escuelas de cine

La política de Erasmus de la Escuela de Cine y Video se ha establecido para contribuir a la modernización de los sistemas de educación superior en Europa. Se ha tenido en cuenta la misión de formar grupos de interés, siendo su objetivo la movilidad de estudiantes, profesores y trabajadores en el sector audiovisual, abarcando el ámbito geográfico de países de la Unión Europea y de Sudamérica.

Entre sus objetivos destacan: Impulsar la movilidad, siendo no sólo enviar, sino recibir estudiantes de ciclos (formación profesional de grado superior) y personal académico y no académico; hacia instituciones de educación superior y empresas del sector audiovisual de los países de la Unión Europea y de Sudamérica, para impartir docencia y/o recibir formación, así como la participación del personal de las empresas en la impartición de formación o talleres en instituciones de dichos países.

Fomentar la cooperación de alianzas estratégicas y a largo plazo con empresas locales, regionales, autoridades educativas y demás instituciones de investigación, interlocutores sociales, organizaciones de jóvenes y demás organizaciones relevantes, para que las personas que participen en la movilidad adquieran habilidades adicionales por medio del estudio y/o las prácticas. Consideramos que sería interesante instrumentar las estrategias de intercambio del modelo Erasmus para enriquecer la formación de las y los estudiantes. La política de internacionalización de las universidades mexicanas está en desarrollo y nos parece pertinente abonar en ese sentido hacia el futuro.

1.1.2.3. Estudios cinematográficos en Francia

El primer esfuerzo internacional de apoyo técnico y educativo a los profesionales de los medios audiovisuales lo constituye el CILECT, Centro Internacional de Enlace de las Escuelas de Cine y Televisión. Las escuelas de cine que formaron el CILECT en 1955, se propusieron crear una herramienta de educación, información, documentación e investigación. A la fecha ha publicado una serie de manuales de producción y animación, realizando proyectos audiovisuales y congresos de envergadura internacional sobre el tema.

Desde 1944 a 1985, el IDHEC (Institut d'hautes études cinématographiques, Instituto de Altos Estudios Cinematográficos) era la principal escuela francesa de cine para profesionales franceses y extranjeros. En 1985, fue reestructurada y en 1986 se creó La FEMIS. Desde 1998, La FEMIS se constituyó como una institución pública, bajo la tutela del Ministerio de Cultura y Comunicación, la cual ha capacitado a más de 1.000 profesionales en los últimos 25 años. Ha llegado a ser una referencia en Francia y en el extranjero (especialmente en la Unión Europea), ofreciendo un excelente nivel de formación. Cada año, de 1.200 candidatos que se presentan para ingresar a La FEMIS, únicamente 50 son seleccionados; además es una institución que busca conjugar la investigación artística, el desarrollo profesional y la capacitación técnica. Cuestión necesaria de tomar en cuenta por las instituciones formadoras de profesionales del cine, que no deben consagrarse a la consecución de alguno de esos objetivos.

Conjuntamente con la Louis Lumière, es una de las dos grandes escuelas públicas de cine en Francia y forma parte del círculo cerrado de las escuelas de cine de renombre mundial, con el mismo concepto que la Tisch School of the Arts de Nueva York, University of Southern California (USC) en Los Ángeles, el National Film and Television School (NFTS) en Londres o el Film and TV School of the Academy of performing Arts in Prague (FAMU) en la República Checa.

1.2. CINE EN LATINOAMÉRICA

1.2.1. Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano (FNCL)

Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano (FNCL), fue creada con el propósito de contribuir al desarrollo e integración de nuestras cinematografías y lograr el desarrollo de un universo audiovisual común, además de cooperar con el rescate y afianzamiento de la identidad cultural de América Latina y el Caribe. Fundada por el Comité de Cineastas de América Latina (C-CAL) el 4 de diciembre de 1985. Hoy en día está integrada por cineastas de 18 países. La FNCL, estructura su quehacer en torno a tres ejes estratégicos:

1. Desarrollo e integración del cine en América Latina y el Caribe. Más que un eje de trabajo es el principio de la política institucional. Heredera directa del Movimiento del Nuevo Cine Latinoamericano, la Fundación nace con el propósito de contribuir, a través de los programas, proyectos y acciones a consolidar el concepto de espacio audiovisual

latinoamericano y caribeño. Este propósito se concreta en el ámbito regional como tal, en su estructura y en sus órganos rectores. El impacto regional e internacional de los programas de la Fundación, dirigidos al fortalecimiento de las industrias cinematográficas y audiovisuales de la región, se percibe en el ejemplo de la Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, constituida por la FNCL en 1986, y devenida referente iberoamericano de la enseñanza audiovisual. Es prioritario en los planes de acción, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, su uso intensivo y la optimización de la vasta red de cineastas y profesionales del audiovisual

2. Patrimonio cultural audiovisual: Memoria de la diversidad. La preservación de la memoria cinematográfica y audiovisual latinoamericana y caribeña, desde sus orígenes, y en los diferentes soportes por los que ha transitado. Del cine silente al sonoro, tanto de ficción como documental, de largo y cortometraje, al video —desde el video de los pueblos originarios hasta el joven video arte digital— y las producciones en multimedia. En segundo lugar, la FNCL incluye en este eje el rescate, preservación y difusión de la memoria documental y gráfica de las cinematografías latinoamericanas y caribeñas y de sus creadores, desde las trayectorias nacionales y regionales del movimiento del nuevo cine latinoamericano, la historia y aportación del Comité de Cineastas de América Latina y el recorrido de la propia Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano.

3. Cine y audiovisual como industria cultural. El cine constituye uno de los iconos de reconocimiento de realidades sociales, luchas, sensibilidades y sueños de millones de latinoamericanos. La FNCL ha intentado que se reconozca el valor estratégico de esta industria donde converge lo tangible e intangible en su existencia económico-industrial e ideológico-cultural. De ahí que sus programas y proyectos prioritarios incorporen acciones destinadas a la formación y capacitación de recursos humanos, particularmente los jóvenes, a la creación o estimulación de espacios de contacto entre los propios cineastas de la región, y con potenciales fuentes financiadoras o coproductoras, estudios e investigaciones que contribuyan a diseñar políticas y estrategias regionales para el espacio audiovisual.

La Fundación trabaja con la perspectiva de considerar el fortalecimiento de las industrias cinematográficas y audiovisuales como garante fundamental de expresión de la diversidad cultural, de la memoria que atesora la existencia de los pueblos, y en la

perspectiva de enriquecer los referentes socioculturales con énfasis en las nuevas generaciones cuyos referentes fundamentales provienen de los productos audiovisuales.

1.2.2. Federación de Escuelas de la Imagen y Sonido de América Latina (FEISAL)

FEISAL es una entidad civil internacional, sin fines de lucro, cuyo objeto principal es la promoción, fomento, defensa de los intereses, el intercambio y la cooperación entre las instituciones de enseñanza de imagen y sonido de nivel superior, de los países latinoamericanos y del Caribe. Cuenta con más de 40 miembros de 11 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En el marco del Primer Festival Internacional de Escuelas de Cine de la ciudad de México y con motivo del Segundo Encuentro Latinoamericano de Escuelas de Cine y Televisión, en 1990, se decidió crear la Federación de Escuelas de la Imagen y El Sonido de América Latina (FEISAL), con el propósito de “desarrollar a través de la acción conjunta de sus miembros, las condiciones necesarias para propiciar y fomentar la educación y el entrenamiento a nivel superior de los futuros profesionales de la imagen y el sonido de la región” (BERTONE, 2008)

De acuerdo con el Acta Constitutiva de 1990, esta Federación tiene como objetivos centrales en lo académico: intercambiar docentes, intercambiar planes de estudio, programas y metodologías de enseñanza; compartir becarios en tesis o investigación, perfeccionar la docencia, compartir bibliografía, publicaciones y material didáctico (sobre materias específicas como sonido, montaje, etcétera; producción de material de seguimiento: memorias y documentos; y producción de videos sobre charlas, seminarios y cursos). Producir y/o coproducir publicaciones.

En lo técnico-productivo: intercambiar producciones escolares, intercambiar técnicas y metodologías de producción, llevar a cabo coproducciones estudiantiles, intercambiar resultados de investigación; formar e intercambiar videotecas, desarrollar una base de datos productiva y de servicios. Realizar coproducciones interescolares vinculadas a las necesidades académicas, intercambiar inventarios de recursos técnicos, instalaciones y servicios de las escuelas miembros.

En lo institucional: promover la relación con organizaciones que puedan brindar apoyo a los propósitos de la Federación y cada uno de sus miembros, participar en los eventos que

cada miembro organice, coadyuvar a la preservación de la memoria de las cinematografías nacionales e intercambiar los materiales producidos; difundir y hacer circular el material producido por las escuelas, promover la capacitación de docentes en medios audiovisuales orientados a todos los niveles de la enseñanza y promover proyectos de interés común. (BERTONE, 2008)

La puesta en práctica de estos objetivos, será la primera función de la Federación bajo la responsabilidad de un Comité Ejecutivo provisional constituido por cinco miembros directores de escuelas o carreras: Gustavo Montiel Pagés, del Centro de Capacitación Cinematográfica de la Ciudad de México, D.F., México; Fernando Birri, de la Escuela Internacional de San Antonio de los Baños. Cuba; María Dora Genis de Murao, del Departamento de Cine, Radio y Televisión de la Escuela de Comunicación y Arte de la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Liliane Blaser, del Instituto de Formación Cinematográfica COTRAIN, de Caracas, Venezuela y Humberto Ríos, del Centro de Experimentación y de Realización Cinematográfica del Instituto Nacional de Cinematografía de Buenos Aires, Argentina. La presidencia de dicho Comité quedó a cargo de Gustavo Montiel Pages, y su sede en la ciudad de México, D.F.

Al conjuntar la experiencia de las escuelas de cine latinoamericanas se conforma un frente común de resistencia frente a la potencia cultural colonialista del cine de Hollywood. Las cinematografías nacionales deben estar conscientes de la labor a contracorriente que realizan desde la formación de sus profesionales, para desarrollar un trabajo contracultural, cooperativo y solidario para con los demás países miembros.

1.2.3. Cuba, escuela cinematográfica

El cine cubano fue introducido a la isla a principios del siglo XX, con el inicio de la producción cinematográfica de alrededor de 80 películas completas antes de la Revolución cubana en 1959. En su mayoría, estas películas eran melodramas. Después de la Revolución, Cuba entró al período conocido como la "época de oro del cine cubano".

Después de que los hermanos Auguste y Louis Lumière inventaran y popularizaran el cinematógrafo, se dedicaron a viajar por las principales ciudades y capitales del continente americano. El 24 de enero de 1897, Gabriel Veyre llevó el primer cinematógrafo a La Habana desde México. La primera presentación se llevó a cabo en el Paseo del Prado n.º 126, al lado del teatro Tacón, hoy llamado Gran Teatro de La Habana. Cuatro cortometrajes fueron

mostrados: Partida de cartas, El tren, El regador y el muchacho y El sombrero cómico. Las entradas costaban 50 centavos y 20 para niños o militares. Poco después, Veyre protagonizó el primer filme producido en la isla, llamado "Simulacro de incendio", un documental sobre los bomberos de La Habana.

Desde 1932 (unos pocos años antes de la Segunda Guerra Mundial), el cine europeo y estadounidense se expandieron a otras ciudades importantes de América Latina, y los empresarios de Hollywood coparon el mercado.

El primer género que se produjo a gran escala fue el de revisión histórica. En Cuba, películas como El capitán Mambí y Libertadores o guerrilleros (1914), de Enríque Díaz Quesada con el apoyo del General Mario García Menocal, se destacan. Díaz Quesada adaptó a película una obra española del novelista Joaquín Dicenta en 1910, una tendencia de la época, que adaptaba obras literarias a películas, como también imitaciones a Charles Chaplin, comedias francesas y aventuras de vaqueros. El período de producción de películas mudas se extendió hasta 1937, cuando la primera película completa de ficción se produjo.

Antes de la Revolución cubana de 1959 el total de películas filmadas fue de aproximadamente 80 completas. Se destacaron "La Virgen de la Caridad" (protagonizada por Miguel Santos) y "Romance del Palmar" (con Ramón Peón). Muchos actores cubanos también hicieron presencia en México y Argentina. Músicos como Ernesto Lecuona, Bola de Nieve o Rita Montaner también actuaron o participaron en la banda sonora de películas de diferentes países.

Cabe destacar el Cineclub de la Habana fundado por Germán Puig y Ricardo Vigón en 1948, que en 1951 tomaría el nombre de Cinemateca de Cuba.

En los primeros días de 1959, se creó un departamento cinematográfico dentro de la Dirección de Cultura del Ejército Rebelde, la cual produjo documentales como "Esta tierra nuestra" de Tomás Gutiérrez Alea, y "La vivienda" de Julio García Espinosa. Este departamento fue el antecesor de lo que se convertiría en el ICAIC (Instituto Cubano del Arte y la Industria Cinematográficos), fundado en marzo de 1959, como resultado de la primera ley de cultura.

Al período comprendido entre 1959 y 1969, muchos críticos cinematográficos lo bautizaron como la "Época de oro del cine cubano", generalmente por la producción de "Lucía" (1968) de Humberto Solás y "Memorias del subdesarrollo" (1968) de Tomás Gutiérrez Alea. Estos dos directores son catalogados como los dos mejores que ha tenido Cuba. En

1974 recibió mucha difusión el documental “De cierta manera”, de Sara Gómez, una inteligente crítica al machismo y el racismo aún existentes. La película “Memorias del subdesarrollo” fue seleccionada entre las 100 mejores de todos los tiempos por la Federación Internacional de Clubes de Cine, pero probablemente la más notable de la última década del siglo XX fue la película “Fresa y chocolate” (1993) de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, retrata la intolerancia y muestra la amistad entre un homosexual y un joven revolucionario militante de la Unión de Jóvenes Comunistas. Fue la primera película cubana nominada a los premios Óscar.

En materia de documentales y cortometrajes, el documental “Now” (1965) de Santiago Álvarez es considerado por algunos críticos como el primer videoclip en la historia. El documental combina una canción con una sesión ininterrumpida de imágenes que muestran la discriminación racial en los Estados Unidos.

Los dibujos animados cubanos se iniciaron en 1974, con el filme “Elpidio Valdés”, un personaje que representa a un guerrero mambí batallando por la independencia cubana de la ocupación española en el siglo XIX. Fue muy popular entre los niños cubanos. Posteriormente, “Vampiros en La Habana” (1983), del mismo Juan Padrón, lleva a la animación latinoamericana a su mejor momento.

Otro icono del cine cubano fue el Noticiero ICAIC Latinoamericano, dirigido por Alfredo Guevara, quien fungió muchos años como presidente de la ICAIC. Años después fue dirigido por el director Santiago Álvarez y el mexicano Rodolfo Espino, productor de documentales.

Una actividad importante es el Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano, que se celebra cada año en La Habana desde 1979, de los más importantes en Latinoamérica. El 15 de diciembre de 1986 se inauguró en San Antonio de los Baños, Artemisa, Cuba, la Escuela Internacional de Cine y Televisión, EICTV. Se cristalizaba así un sueño forjado en las necesidades, experiencias y reflexiones críticas, vividas a lo largo de 30 años de Nuevo Cine Latinoamericano.

Presidieron la ceremonia Gabriel García Márquez, Fidel Castro, Julio García Espinosa y Fernando Birri. García Márquez en su condición de presidente de la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, creadora de la Escuela; Fidel Castro en la de Jefe de Estado de Cuba, nación que dio, en uno de sus actos de hospitalidad y solidaridad, las instalaciones y el equipamiento inicial y suministró el amplio grupo humano que permitió, y permite aún, su funcionamiento administrativo; García Espinosa, en la de primer soñador del proyecto y

presidente del Instituto Cubano de Arte y la Industria Cinematográficos, ICAIC; Birri, en la de precursor y en cierta medida profeta de la idea y primer director de la EICTV.

Fueron testigos los miembros del Comité de Cineastas de América Latina, organismo que gestó la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, y los miembros de ésta (muchas veces los mismos, destacados y esforzados cineastas latinoamericanos). Filial de la FNCL, la EICTV es una institución con personalidad jurídica, con fines docentes, productivos e investigativos, orientada a la formación de recursos humanos en las disciplinas audiovisuales, en el ámbito latinoamericano e internacional; de utilidad pública sin ánimo de lucro, con patrimonio y personalidad propios. Se rige conforme a sus estatutos, instituidos por el Consejo Superior de la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, y por sus reglamentos internos. La EICTV de San Antonio de los Baños, está considerada como una de las instituciones más importantes de su tipo en el mundo.

El ICAIC también contiene la Cinemateca de Cuba e inició el programa de Cinemóviles, que lleva el cine a regiones apartadas de las urbes. El ICAIC ayudó a promover proyectos como el Grupo de Experimentación Sonora, entre 1969 y 1977, que influenció y patrocinó la música de Cuba, en especial la Nueva Trova. Figuras como Silvio Rodríguez, Pablo Milanés y Leo Brouwer, fueron algunos de los artistas que se participaron en el programa.

Concebida originalmente para estudiantes de América Latina, África y Asia, la EICTV puso en práctica la filosofía docente de "aprender haciendo", a través de cineastas en activo que transmiten conocimientos avalados por el ejercicio y la experiencia. En la actualidad, su matrícula está abierta a interesados en el audiovisual de todo el mundo, por sus aulas han pasado miles de profesionales y estudiantes de más de 50 países, que la han convertido en un espacio para la diversidad cultural, de alcance multinacional.

1.3. CONTEXTO NACIONAL

1.3.1. México y el cine

El cine mexicano inició en 1896 y es uno de los más desarrollados de América Latina, junto con los de Brasil y Argentina. La primera película filmada en México fue "El general Díaz paseando a caballo en el Bosque de Chapultepec", obra de Claude Ferdinand Bon Bernard y Gabriel Veyre, enviados a México por los hermanos Lumière para presentarle al presidente el cinematógrafo, y la primera película sonora mexicana fue "Santa" (1932), de Antonio Moreno, que utilizó el sistema sonoro mexicano inventado por el ingeniero Joselito Rodríguez y

basada en la novela del escritor Federico Gamboa, ambos mexicanos. (GARCÍA RIERA, 1992)

La formación para el trabajo en el cine ha cambiado con el desarrollo de la industria en México. El modo de acceder a los puestos de trabajo en la industria fue el Sindicato de Trabajadores de la Producción Cinematográfica. El cine se aprendía en la práctica, subiendo en el escalafón del sindicato; al gremio se entraba “jalando cables”, para después buscar con el tiempo un lugar como segundo asistente, luego script, primer asistente de dirección y, finalmente, obteniendo la licencia de director cinematográfico; lo mismo para los cinefotógrafos, ingenieros de audio, diseñadores de producción, etc. Entre la primera capacitación laboral y la actual, las universidades son la diferencia.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) inició en los años sesenta un importante movimiento en favor del cine de calidad: fue pionera en la creación de cineclubes en México y en 1963 fundó el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC), primera escuela oficial de cine en nuestro país. Dentro de ese panorama, surgió en el país una importante corriente de cine independiente, cuyo primer antecedente había sido la experiencia de “Raíces” (1953).

Un grupo de jóvenes críticos mexicanos y españoles —siguiendo el ejemplo de sus colegas franceses— iniciaron este movimiento con la filmación de “En el balcón vacío” (1961) de Jomí García Ascot. La filmación de “En el balcón vacío” (1961) alentó la celebración, en 1965, del Primer Concurso de Cine Experimental de largometraje, convocado por la industria cinematográfica. De este concurso y del segundo, celebrado en 1967, surgieron directores como Alberto Isaac, Juan Ibáñez, Carlos Enrique Taboada y Sergio Véjar, quienes desarrollarían parte importante de su carrera en los años setenta y ochenta. (FERNÁNDEZ, 1988)

El llamado “Nuevo Cine Mexicano” de los años 90 se había convertido en un género propio que se dedicó exclusivamente a retratar la realidad social de México, siempre “desde una mirada de superioridad, con miras a presentarse en festivales de cine y preparado (s) para la ávida y voraz cinefilia europea”. (AYALA BLANCO, 1983) A principios de los años sesenta, una nueva generación de críticos de cine mexicanos comenzó a hacer notar públicamente la necesidad de renovar las prácticas de una industria moribunda. A diferencia de otros tiempos, los críticos de los sesenta no se sentían obligados a defender al cine mexicano por un simple nacionalismo. Lo realizado en Europa y otras latitudes colocaba al

cine de nuestro país en un lugar muy desventajoso. El público también había cambiado. Con más acceso a otros productos fílmicos y a la televisión, la clase media había abandonado al cine mexicano en favor de las películas hollywoodenses. Sectores de la población más sofisticados preferían las novedades de la vanguardia europea.

El origen de los directores cinematográficos de nuestro país está regularmente en alguna de las siguientes categorías: fotógrafos de profesión que experimentan con la cámara cinematográfica (caso de Rubén Gámez y los pioneros hermanos Alva, Salvador Toscano, etc.), mexicanos formados en el extranjero, como Emilio Fernández o Alejandro González Iñárritu, sindicalizados formados en la capacitación para el trabajo como Carlos Enrique Taboada, extranjeros que han solicitado y obtenido trabajo en el país (Luis Buñuel) o llamados por el gobierno para dirigir películas (Carlos Saura) y, a últimos tiempos, estudiantes y egresados de las escuelas de cine como Emmanuel Lubezki o Carlos Carrera.

A pesar del origen autodidacta de muchos de los más talentosos cineastas de México, es innegable la necesidad de que sean las universidades las principales formadoras de talento para la industria y el arte cinematográfico; de manera que la profesionalización sea potencializadora de buenas historias, innovación técnica y formal, libertad creativa, etcétera. Del número mayor de egresados de las universidades se desprende toda una generación de entusiastas profesionales del cine dispuestos a emprender el largo y difícil camino de la producción fílmica, con la potencia creativa como su mayor arma.

1.3.2. La primera escuela de cine en México, el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

El CUEC de la UNAM, es la escuela de cine más antigua de América Latina y una de las más prestigiadas del mundo, su objetivo fundamental es la enseñanza de la expresión y las técnicas fílmicas para formar profesionales universitarios en las ramas de Realización, Guión, Cinematografía, Dirección Artística (escenografía, ambientación y vestuario), Sonido, Edición y Producción.

Podemos decir que, a fines de los años sesenta, el cine mexicano pasaba por una de sus peores etapas. La pérdida del mercado latinoamericano, debida a la pobreza temática y artesanal, reflejaba la muy penosa situación de una industria que se negaba a renovarse. La industria cinematográfica mexicana de aquella época declinaba ya en el número de

producciones, y en la calidad de las mismas. Pensar en enseñar a hacer un cine digno en aquel entonces era pues, un acto de resistencia.

La UNAM realizó a partir de los años sesenta una labor de difusión de cinematografías europeas y del cine independiente norteamericano a través de los cineclubes en las escuelas y facultades. A partir de estas experiencias, de la publicación regular de las primeras revistas especializadas y de la inquietud de los universitarios de la época, surgió la primera escuela de cine en América Latina en 1963: el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos. Desde su primer programa de estudios, el CUEC incluía un par de cursos de “Lenguaje Cinematográfico”, basados en las normas del lenguaje cinematográfico clásico, al estilo del libro “Montaje cinematográfico, arte de movimiento” (SÁNCHEZ, 1994). El curso fue organizado por Alfredo Joskowicz en ejercicios prácticos, cada uno diseñado a partir de una de las normas del lenguaje clásico de Hollywood, llamado por Godard “modo de representación institucional”.

Una práctica para aprender a pegar dos emplazamientos sobre el mismo movimiento de un autor, otra para cuidar que las miradas de los personajes sigan una continuidad espacial, una más para desarrollar una puesta en escena coreográfica con movimientos de cámara. Prácticas filmicas para colocar la cámara y pegar cortes invisibles, de narrativas simples proporcionadas por el maestro en pequeños guiones.

Para Manuel González Casanova, pionero del cine universitario y fundador del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC).

“El cine es uno de los grandes medios de educación de que disponemos ya que su enseñanza se extiende a todos los niveles sociales y a todas las edades, influyendo particularmente en los grupos con menos educación (por ello...) no [encontré] otro camino que procurar una educación, una educación elevada para los responsables de la producción cinematográfica. Si su función es la de maestros que van a educar al pueblo démosle una formación de maestros. Si su obra contribuye a transformar nuestra cultura y nuestra actitud frente a la vida, lo menos que requieren es una educación universitaria”. (JOSKOWICZ, 1996:28)

El plan de estudios resultaba coherente con la realidad de la industria cinematográfica los años sesenta; sin embargo nunca fue propiamente puesto al día. Ni la llegada del video, ni la creación de nuevas escuelas de cine, entre ellas el Centro de Capacitación

Cinematográfica del IMCINE significaron una renovación de la enseñanza del lenguaje cinematográfico.

En la Memoria de actividades del CUEC de 1973, González Casanova testimonia un comienzo difícil para el joven centro porque, decía, “partíamos del cero absoluto”, ya que las actividades se realizaban en un pequeño local de la Ciudad Universitaria, no tenía el presupuesto ni la infraestructura para ser considerado una escuela, pero contaba con todo el entusiasmo de aquellos que creyeron en la necesidad de hacer realidad la creación de un espacio universitario dedicado al estudio sistemático del cine.

El maestro Joskowicz participó en el diseño de los programas del CCC en 1975 y asesoró el diseño de la licenciatura en Cine y Producción Audiovisual de la UPAEP en 2008. La oportunidad que representa la formalización por competencias de un programa de lenguaje cinematográfico resulta única, puesto que quedarían patentes los aspectos técnicos del oficio de hacer películas, pero sobre todo, potencialmente también los aspectos creativos, la solución de problemas de forma imaginativa, la proposición de temas, giros argumentales, etc.

El compromiso social de la escuela se vio refrendado rápidamente cuando en 1968, sus estudiantes filmaron al movimiento estudiantil mexicano cuyas imágenes conformarían el largometraje documental “El grito” y se convertirían en las más reproducidas de la historia contemporánea de México. Sus estudiantes documentaron con oportunidad el terremoto de 1985 y los movimientos estudiantiles de 1986 y 1999.

Desde 1972 pertenece al “Centre International de Liaison des Ecoles de Cinéma et de Télévision” (CILECT) y actualmente encabeza su región iberoamericana que aglutina a 131 escuelas de cine de 55 países de todos los continentes. Es fundador de la Federación de las Escuelas de la Imagen y el Sonido de América Latina (FEISAL).

Luego de una primera ola de películas universitarias que tomaron fuertes riesgos creativos, producidas mediante la colaboración de estudiantes y maestros, como el caso de la cinta “Moebius” en la Universidad del Cine (WOLF, 2009) e incluso de “Seres Humanos” por el Centro de Capacitación Cinematográfica de México, notamos una tendencia en las producciones de las escuelas superiores de cine más recientes en contra de la marginalidad, de toda actitud independiente, de búsqueda, intento de experimentación e incluso del compromiso político. Se deja ver un academicismo, un acartonamiento justificado en conceptos como la “calidad”. Esta falta de toma de riesgos en la producción universitaria de nuestro país no se puede adjudicar a un solo factor causal —así sea el más básico de todos,

como es la clase de Lenguaje Cinematográfico— pero imaginamos que hay un componente importante en el tipo de ejercicios fílmicos que los maestros solicitan, fomentan, califican con notas más altas. Si bien reconocemos la necesidad del aprendizaje del Lenguaje Cinematográfico clásico de Hollywood dentro de la formación de los profesionales del cine, consideramos de gran importancia encontrar un modo creativo de construir ese conocimiento.

En el CUEC, maestros y estudiantes colaboran en la producción de películas de corto y largometraje, asumiendo los espacios como la Fimoteca, TV UNAM y el CUEC, como baluartes de conservación del patrimonio audiovisual, la promoción y difusión entre el público mexicano y la creación de nuevos materiales en sintonía con el espíritu universitario.

Las facultades de arte han de ser el campo experimental por excelencia, el lugar donde se cometan la mayor cantidad de errores y se tomen la mayor cantidad de riesgos calculados.

1.4. LA LICENCIATURA EN REALIZACIÓN AUDIOVISUAL DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA (UPAEP)

El 17 de agosto de 2009 la Universidad Popular Autónoma del Estado (UPAEP) se convirtió en la primera casa de estudios, fuera de la ciudad de México, en ofrecer la licenciatura en Cinematografía a 54 estudiantes, procedentes de todo el país. El coordinador de la carrera, Alfredo Naime, consciente de que apenas llevan tres semanas de clases, asegura que no se trata del puro bluff: “nos estamos comprometiendo, tanto los docentes como los alumnos, a sacar adelante esta licenciatura, que pretende combinar la teoría del conocimiento con la práctica. (LLAVEN, 2009)

Durante el año 2008, el maestro Alfredo Naime Padua organizó y diseñó el proyecto de escuela y el plan de estudios de la Licenciatura en Cine y Producción Audiovisual para la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. La solicitud fue entregada en enero de 2009 a la SEP, poco después llegó el anuncio de autorización, “sin solicitud de correcciones ni ajustes”, según información del CIAC de la universidad y en entrevista con el coordinador de la carrera. Las clases iniciaron en agosto de 2009 y le fue otorgado el Registro de Validez Oficial un año después, con el código R.V.O.E. SEP-5/SES/2334/07, siendo su director fundador el propio maestro Naime Padua. En un principio, la licenciatura fue ubicada en el Departamento de Arquitectura, Diseño y Arte. Posteriormente, la UPAEP entró en un proceso de reingeniería de sus departamentos, la facultad de Ciencias Sociales de la UPAEP integró a

la LCPA al área en 2011 y fue admitida en la Federación de Escuelas de la Imagen y Sonido (FEISAL) en 2013.

La UPAEP define el perfil vocacional de la licenciatura en Cine y Producción Audiovisual (CPA) de la siguiente manera:

“Las películas no se hacen solas. Así pues, la Licenciatura en Cine y Producción Audiovisual forma a un profesional competente para desarrollarse en cualquiera de las etapas y procesos de la producción de discursos fílmicos, significativos, tanto por su entrenamiento en los lenguajes escritos, visuales y técnicos, como por una formación humanista que sea base de su compromiso ético profesional” (UPAEP, web)

El siguiente es el programa de estudios de la materia Lenguaje Cinematográfico I, antes de nuestra intervención como constaba hacia 2010 en el plan de estudios de la licenciatura en Cine y Producción Audiovisual de la UPAEP:

LENGUAJE CINEMATOGRAFICO I	
1. El plano	2. Elementos del plano cinematográfico
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un plano? • ¿Qué duración tiene? • ¿Cuántos planos tiene una secuencia, cuántos planos tiene una película? • El paso entre planos. • Corte directo, disolvencia, fades. 	<ul style="list-style-type: none"> • La descripción de un plano. Escala de planos y overshoulder. Altura de cámara. • Formato del Shooting, número de plano, tamaño de cuadro, altura de cámara (de ser necesario), personaje, descripción de la acción, referencia de diálogo (si lo hay). • Shooting list, ejemplos
3. Montaje de una escena	4. Corte en discontinuidad y discontigüidad
a. Corte sobre la misma acción <ul style="list-style-type: none"> • Reglas generales • Cambio de angulación y de tamaño • Overlap • Matching b. Bipolaridad <ul style="list-style-type: none"> • Efecto Kulechov 	<ul style="list-style-type: none"> • Elipsis • Flashback

<ul style="list-style-type: none"> • Punto de vista (P.O.V) • Narraciones paralelas • Acciones paralelas 	
---	--

TABLA 1. Programa Lenguaje Cinematográfico I.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN CINE Y PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL DE LA UPAEP	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Persona, Sentido de Vida y Universidad (5) Lengua y Pensamiento Crítico I (4) Modelos Clásicos de Narrativa y Dramaturgia (6) Teoría de la Imagen (6) Teoría y Práctica del Sonido (6) Lenguaje Cinematográfico I (6) Estética Cinematográfica (6)	Arte Contemporáneo (6) Lengua y Pensamiento Crítico II (4) Taller de Escritura Narrativa (redacción y estilística) (6) Historia del Cine (6) Producción de Proyectos (6) Lenguaje Cinematográfico II (6) Cinefotografía e Iluminación I (6)
TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
Segundo Idioma I (6) Historia del Cine Mexicano (6) Realización I (9) Cinefotografía e Iluminación II (6) Guión I (6) Producción y Montaje de Ficción (9)	Ética (4) Segundo Idioma II (6) Realización II (9) Estética del Cine Documental (6) Cinefotografía e Iluminación III (6) Guión II (6) Producción y Montaje del Documental (9)
QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Cultura y Responsabilidad Social (4) Segundo Idioma III (6) Corrientes y Géneros Cinematográficos (6) Dirección Escénica y de Actores (6) Estética de la Iluminación I (6) Teoría de la Adaptación (6) Cine y Búsqueda del Hombre: Nuevas Tecnologías (6)	Segundo Idioma IV (6) Tendencias Humanistas del Cine Contemporáneo (6) Realización III (9) Estética de la Iluminación II (6) Guión III (6) Musicalización y Procesos de Postproducción (9)

	Servicio Social Comunitario
SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Análisis Fílmico (6) Dirección Artística (6) Taller de Animación (9) Optativa I Optativa II Optativa III	Emprendedores I (7) Taller de Técnicas de Edición (9) Preproducción y Rodaje (9) Seminario de Dirección Artística (6) Optativa IV Optativa V Servicio Social Profesional
NOVENO SEMESTRE	
Emprendedores II (7) Seminario de Estructura Narrativa (6) Seminario de Postproducción (9) Optativa VI Optativa VII Optativa VIII	

TABLA 2. Programa de Estudios de la Licenciatura en Cine y Producción Audiovisual. (UPAEP, web)

El plan contenido en la tabla anterior es muy similar al que se usa en otras escuelas de cine del país, como el CCC y el CUEC, en origen propuesto por el maestro Alfredo Joskowicz. Para cada contenido, los estudiantes realizan un ejercicio con un guión estándar y se revisa el resultado mediante proyección en clase, aunque este procedimiento no está asentado por escrito.

Hay que destacar que en clases análogas a ésta, llevadas a cabo en otras escuelas de cine de nuestro país, las planeaciones y contenidos de clase suelen ser una reminiscencia de la forma de enseñanza de gremio, o oficio. Hemos observado que los conocimientos se comparten de maestro a alumno, a partir de ejercicios parecidos a los desarrollados por Alfredo Joskowicz en el CUEC y el CCC y sólo el maestro, generalmente un exalumno del profesor Alfredo, es quien sabe lo que hay que observar de cada ejercicio y puede proporcionar retroalimentación a los estudiantes.

Es notable que quienes han diseñado el curso, es el caso de los profesores Carlos Hugo Gómez Oliver, Javier Bourges y yo, somos egresados de la carrera de cinematografía y participaron en esa materia como estudiantes de las mismas escuelas de cine, el CUEC y el

CCC. Después de la experiencia de trabajar en el diseño instruccional de “Lenguaje Audiovisual I” en la UPAEP, nos queda claro que para desarrollar un programa de la materia es importante explicitar el contenido de los temas, la naturaleza de los ejercicios o los aspectos que han de evaluarse a través de ellos.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo lo iniciamos desarrollando el concepto de competencias y implementación en los programas de Educación Superior; abordamos la educación artística por competencias, la experiencia del Proyecto Alfa Tuning y el documento que rige el enfoque por competencias en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Más adelante en el capítulo, definimos al constructivismo como fundamento para nuestra intervención didáctica, debido a que la obra de los autores constructivistas Piaget, Ausubel, Dewey, Bruner y Vygotsky, nos permiten entender la conformación de las competencias de apreciación y expresión artística, desde la primera infancia hasta la formación profesional, y a lo largo de la vida.

2.1. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La tendencia a utilizar el enfoque por competencias en los programas de educación superior ya tiene algunos años y el desarrollo de competencias ha llegado a convertirse en un tema central en el campo de la educación, para el desarrollo de habilidades intelectuales, prácticas instrumentales o artísticas.

Para Guglietta (2011), la introducción de las competencias en la Educación Superior responde esencialmente a la necesidad de alinear el mundo educativo con el mundo del trabajo. El mercado laboral requiere agentes de cambio, lo que exige a las universidades formar titulados flexibles, autónomos y emprendedores: “El reto es formar profesionales con compromiso ético, capaces de comprender el mundo y su complejidad y transformarlo en beneficio de todos”.

Se señala que el énfasis tradicional en el conocimiento objetivo no parece satisfacer por más tiempo los requerimientos de una sociedad cambiante. Incluso el entrenamiento en habilidades bien definidas para la aplicación de conocimiento objetivo en formas productivas y apropiadas parece ser inadecuado como base para el trabajo profesional. Los empleadores demandan, cada vez más, profesionales que sean capaces de actuar en ambientes complejos, caracterizados por problemas no definidos, información contradictoria, colaboración informal, procesos abstractos, dinámicos y altamente integrados (WESTERA, 2001).

Desde esta mirada, el concepto de competencia está fuertemente asociado con la capacidad para dominar tales situaciones complejas, y esto supone que la competencia trasciende los niveles de conocimientos y habilidades para explicar cómo éstos son aplicados

de forma efectiva. Como resultado, el término ha llegado a convertirse en atractivo tanto para educadores como para empleadores porque es fácilmente relacionado con capacidades, aptitudes y habilidades apreciadas.

El documento "Conocimiento Complejo y Competencias Educativas", de la UNESCO (2009), da cuenta de que la educación y la capacitación basadas en competencias han cobrado un auge inusitado en todo el mundo, particularmente en los países que se propusieron ofrecer a los jóvenes una pertinente, eficaz y eficiente educación, y plantea que el concepto:

“..remite a la idea de aprendizaje significativo... la capacidad, expresada mediante conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto... es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad”.
(AGUERRONDO, 2009:8)

Lo anterior nos lleva a considerar que uno de los fundamentos importantes de una lógica de competencias es la actividad contextualizada. La competencia no puede ser simplemente la descripción de una acción o de un comportamiento; es mucho más que eso, trascender esta visión reducida y tratar a la competencia como una "estructura organizadora de la actividad". Conocer significa poder adaptarse a las situaciones, saber sacar partido de ellas, no dejarse llevar por los acontecimientos. Por ello, es importante que la actividad del sujeto se organice, con una mezcla de invariabilidad y adaptación a las circunstancias. Debe apostarse a que existan organizadores de la actividad, y analizar una competencia es poder identificar esos organizadores.

“En ese sentido, ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica” (PASTRÉ, 2005:8)

La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias y destrezas que son necesarias para alcanzar un objetivo específico. Es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma

adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2002).

La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) define las competencias como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (ANUIES, 2006:4)

Podemos decir que el concepto de competencia se centra en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término en cada etapa del proceso educativo y para dotarlo de lo necesario para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas de su forma autónoma, flexible, y este capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Debemos tener en cuenta que el enfoque por competencias considera que los conocimientos no son maneras de actuar predeterminadas, escritas en piedra, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, los estudiantes requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, integradas para un mismo propósito en un determinado contexto, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. Los estudiantes eficaces han de ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.

En ese sentido, su formulación es general aunque puedan plantearse en niveles de concreción: una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas; además varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio. Es decir, una misma competencia puede empezar a

desarrollarse desde la edad más temprana y seguir haciéndolo a los ochenta años, como puede ser la apreciación del cine, sólo que se manifiesta su desarrollo en diversos indicadores de desarrollo.

Por lo tanto, las competencias resultan valiosas, significativas, representativas o pertinentes según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales de que se disponen; aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante y operan un cambio en la lógica de la didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse y aprenderse se transforme en un saber enseñado y aprendido en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

Dice Perrenoud acerca de la necesidad de poner en contexto la aplicación de las competencias:

“a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos. b) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación. d) Las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra.” (PERRENOUD, 2004:11)

Por ese motivo consideramos necesario que los maestros verifiquemos personalmente el desarrollo de las prácticas en campo, observando el desarrollo de los ejercicios, el desenvolvimiento individual y colectivo del trabajo.

2.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA POR COMPETENCIAS

Señala Agirre que “la educación artística es el mejor caldo de cultivo para la imaginación y la creatividad, pero también para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento convergente y divergente”. (AGIRRE, 2009) El paradigma de las competencias ofrece a los maestros de lenguaje audiovisual una manera de organización y trabajo nueva.

La oportunidad de evaluar, organizar y sistematizar los avances particulares de los estudiantes lejos de las mistificaciones del talento o la falta de él.

El aprendizaje del cine exige, por su naturaleza, ser abarcado de manera holística, los maestros de cine deben potenciar la voz interna de los estudiantes, amén de facilitar las herramientas que les permitan representar a través del lenguaje audiovisual, para construir mensajes, analizar la realidad y para crear. Las competencias audiovisuales pasan también por encontrar los puntos fuertes de los estudiantes, lograr que identifiquen su voz creativa. Deben permitir un acceso a la tecnología democratizada de cámaras y software de edición y acercarlos a las estrategias de narración de historias. La Asociación de Maestros Artistas ofrece la siguiente lista de competencias básicas como guía de la enseñanza-aprendizaje del arte de manera formal:

La comprensión de una forma de arte, el conocimiento de su lenguaje formal básico, el conocimiento de las tendencias, la historia y los estilos de la disciplina, el conocimientos de los artistas clave de la historia del arte, tanto clásicos como contemporáneos. La comprensión del proceso creativo (por ejemplo, la inspiración, la planificación, el desarrollo de una idea, utilizando materiales y técnicas, la expresión). 2. Entender el ambiente del aula, la pedagogía, el desarrollo humano, sus procesos y productos, la continuidad en la experiencia de las artes. La capacidad de planificación de una lección, incluyendo la planificación, la ejecución y la socialización de los resultados. (AMERICANS FOR THE ARTS, 2012)

Con el fin de desarrollar el conocimiento y las habilidades artísticas, la competencia se estructura identificando tres componentes fundamentales, la acción, el constructo conceptual y el contexto o condición de desempeño de esa competencia. En consecuencia, al definir las capacidades de los estudiantes para diseñar secuencias audiovisuales y realizarlas, debemos considerar el aprendizaje de la teoría del lenguaje audiovisual, del desarrollo de habilidades de conceptualización espacial y las actitudes hacia el trabajo cooperativo en diversas condiciones de producción audiovisual.

El cine continúa evolucionando como un arte, un oficio, y una ciencia; en su desarrollo, las escuelas de cine juegan un papel importante en la formación de nuevos cuadros. Tanto en el cine como en la enseñanza, el aprendizaje nunca termina; por ello se deben acercar a los estudiantes todo el apoyo, las herramientas y los recursos disponibles a través de las

asociaciones de la industria, los gremios, el acercamiento a los organismos públicos y organizaciones que permitan mejorar las capacidades de los nuevos realizadores.

2.3. PROYECTO ALFA TUNING

Uno de los proyectos más influyentes en la educación superior en Europa y que se ha ido expandiendo en este continente, hacia América Latina y México, es el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe. Los participantes de la elaboración de este proyecto eligieron el vocablo inglés “to tune”, que significa “afinar” en términos musicales, para transmitir la idea de que las universidades buscan llegar de manera conjunta a puntos de referencia comunes, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, y la confianza mutua.

En el proyecto, el vocablo se mantiene en gerundio para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, porque la educación necesita estar en diálogo con las necesidades sociales. Es decir, parte de la premisa de que un área social y económica tiene que ir en paralelo a un área de educación (TUNING, 2007).

En el año 2000 un grupo de universidades aceptó trabajar de manera colectiva, en la elaboración del proyecto piloto que denominaron Tuning, en el cual se plantean dos fases temporales para entender los planes de estudio y hacerlos comparables; la primera comprende del año 2000 al 2002 y la segunda, del año 2003 al 2004. Periodo en el cual se propusieron desarrollar cuatro líneas de acción: a) las competencias genéricas, b) las competencias específicas de las áreas temáticas, c) el papel del sistema ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y d) enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

Este proyecto define las competencias como “combinaciones dinámicas de conocimientos, habilidades y actitudes y representan aquello que los que cursan el programa han de ser capaces de hacer al final del mismo”. (TUNING, 2007)

Retomando las consideraciones anteriores, se origina el proyecto Alfa Tuning América Latina, como independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos.

El proyecto Alfa Tuning, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto Tuning Educational Structure in Europe, y para lograr los propósitos y objetivos antes

mencionados, programa también el desarrollo de cuatro líneas de acción 1) Competencias genéricas y específicas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) Calidad de los programas.

Sobre las competencias genéricas, se busca identificar aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Las competencias específicas son las que se relacionan con cada área temática, y tienen una gran importancia para cualquier titulación por que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a los programas.

El proyecto plantea 27 Competencias Genéricas de América Latina: 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo; 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano; 6. Capacidad de comunicación oral y escrita; 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma; 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; 9. Capacidad de investigación; 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; 12. Capacidad crítica y autocrítica; 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones; 14. Capacidad creativa; 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; 16. Capacidad para tomar decisiones; 17. Capacidad de trabajo en equipo; 18. Habilidades interpersonales; 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente; 21. Compromiso con su medio socio-cultural; 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales; 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma; 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos; 26. Compromiso ético; 27. Compromiso con la calidad. (MEDINA, 2011)

Muchas de estas competencias resultan fundamentales en las facultades de cine de América Latina, puesto que enfrentamos el reto de desarrollar proyectos independientes, participar en industrias culturales desplazadas por la hegemonía de mercado de empresas norteamericanas y trabajar con recursos limitados.

2.4. LAS COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA (UPAEP)

La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) decidió instrumentar el modelo curricular por competencias. Aún están por definirse las competencias específicas de los licenciados y licenciadas en cine, también de las diferentes especialidades técnicas, como la cinefotografía y el diseño de producción. El formato por competencias es utilizado por primera vez en las planeaciones de curso por parte de los maestros de la licenciatura en cinematografía de manera regular.

Entre las competencias elegidas por la UPAEP como parte de la formación integral de los estudiantes (UPAEP, 2011), destacan por su relación con la licenciatura en Cine y Producción Audiovisual, las siguientes:

“1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue... Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas y considerando sus talentos”...2. “Aprecia la cultura y es sensible al arte... Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones... Experimenta el arte como un hecho compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad”. (UPAEP, 2011)

En éstas se pueden apreciar habilidades fundamentales para la colaboración, el trabajo en equipo, el aprovechamiento de los recursos de producción, elementos vitales para el profesional del cine; por otro lado, la valoración del arte y su apropiación cotidiana. Más adelante se observan aspectos propios del pensamiento crítico y la creatividad, que resultarán muy útiles en varios momentos de la formación profesional de los cineastas.

“5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos... Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.”

Otras competencias fundamentales para la producción cinematográfica son aquellas concernientes al trabajo en equipo y las habilidades de comunicación:

“6. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados... Expresa ideas y conceptos de una manera lógica y ordenada mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas... 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos... Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.” (idem)

Hoy en día los maestros de la licenciatura trabajan a partir de estos y algunos otros atributos y competencias referidos en el mismo texto rector. Las posibilidades de una adaptación satisfactoria del modelo son considerables, tomando en cuenta que posteriormente se agregarán atributos particulares de la profesión, conocimientos, habilidades, actitudes, respecto de la historia del cine y su estudio; así como el uso de las herramientas de trabajo que le son propias, el guión, el storyboard, las carpetas de producción, la teoría del montaje, etc. Todo esto sin dejar de lado las cualidades que han mostrado los estudiantes de cine en nuestro país, como son la solidaridad con los movimientos sociales y el desarrollo de una mirada crítica y propositiva hacia la sociedad y el poder.

2.5. UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA

De acuerdo con Coll y Zubiría (2004), el enfoque de la Educación Superior por competencias encuentra fundamento en los enfoques constructivista del desarrollo cognitivo, psicosocial y sociocultural.

De tal manera que si la educación en el siglo veintiuno está integrada en la vida, y se desarrolla en contextos reales de aprendizaje, tiene como retos satisfacer una demanda de trabajadores capaces de incorporarse a la producción eficaz en el mercado internacional, a la vez que debe formar ciudadanos para las sociedades más democráticas y justas a las que aspira el género humano. En un mundo de carácter cambiante, la relación del conocimiento con la realidad presenta un reto al que responde el paradigma constructivista. A través del lenguaje se conoce, representa y transforma el entorno. El sujeto conoce y se involucra con su entorno, lo que incide en su desarrollo cognitivo y en su capacidad para realizar tareas fundamentales.

“El constructivismo plantea respuestas para estos contextos socioculturales abiertos, en los que contenidos, materiales y recursos educativos... se convierten en facilitadores de múltiples interacciones y perspectivas para la representación e internalización del conocimiento”. (ZUBIRIA, 2004)

Consideramos ideal la formación de un grupo de trabajo constructivista, en el que la cooperación suceda en una atmósfera de confianza, apoyo mutuo y creatividad, con la orientación y guía de los profesores que estén lo suficientemente cerca para dar consejos y encontrar las dificultades y los errores; pero también se encuentren a la distancia adecuada para dejar las mentes volar, como en un juego infantil cuando los padres no están a la vista. Los profesores vayan y regresen justo a tiempo, cuando sea necesario.

“El Constructivismo tiene implicaciones significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI, desde la formulación de objetivos educativos centrados en una educación basada en competencias, hasta la construcción de conocimientos a través de la creación de zonas de desarrollo próximo, enfocadas a potencializar capacidades tanto a nivel intrapsicológico como intersicológico” (ZUBIRIA, 2004 :89)

La postura constructivista de la educación se nutre de distintas teorías psicológicas que comparten la importancia que se le da a la actividad de construcción del estudiante de su aprendizaje. La persona que aprende aporta elementos que se relacionan y trascienden a lo que le ofrece la situación de aprendizaje. En consecuencia, el proceso pedagógico debe partir de las capacidades cognitivas del aprendiz, de sus conocimientos y experiencias previas; debe también promover el trabajo cooperativo, la enseñanza recíproca entre iguales y la experiencia con problemas reales, para así facilitar la construcción de significados (DÍAZ y HERNÁNDEZ, 1999). En el proceso educativo, el aprendiz resulta también enseñante, es necesariamente activo. Sabiendo que el fin último de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias: aprender a aprender (COLL, 1988).

Desde parámetros constructivistas, la educación basada en competencias, coloca la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo en el contexto inmediato, sino a la vida misma, a lo que viven aquí y ahora, y también a lo que tal

vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Así se plantean contenidos que tienen significado integral para la vida.

De esta manera la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: La primera nos dice que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o bien reconstruye) los saberes de su entorno cultural, éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros. La segunda indica que la actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que posee ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar, debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones educativas es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya definidos una buena parte de los contenidos curriculares. La tercera de las ideas plantea que la función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar, explícita y deliberadamente dicha actividad. La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de poseer las diversas competencias o habilidades que se exige, como por ejemplo: comprender, recordar, sintetizar, conocer, etc., para que el alumno o alumna pueda desarrollar correctamente dicha actividad en el aula de clase. (COLL, 1990)

Por lo anterior, consideramos que los principios educativos asociados con la concepción constructivista del aprendizaje-enseñanza son los siguientes:

El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal, se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo; es un proceso de (re) construcción de saberes culturales y el grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.

El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz, por lo que el aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas y se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber o aprender.

El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que en él, juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones que realizan los docentes sobre el “éxito” y el “fracaso”, las expectativas y representaciones mutuas; por lo cual requiere contextualización: los estudiantes deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido, que se facilita en apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos. Los materiales, procedimientos y situaciones planeadas también se pueden modificar en la medida en que conocemos a los estudiantes y sabemos lo que les resulta significativo, atractivo o necesario.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo más justo para todos, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los "otros" significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido.

Desde esta concepción elaboramos esta propuesta, teniendo siempre en cuenta que al trabajar con adultos, se puede ir tomando la responsabilidad de la construcción por parte de cada uno de los estudiantes; de manera que los profesores dejemos de ser, cada vez más, una especie de contenedores que depositan el conocimiento en otros “que no saben”.

2.5.1. Principales autores en la conformación de las competencias de apreciación y expresión artísticas

Hemos elegido los siguientes autores dada su relevancia en la conformación del corpus teórico actual y la conformación del paradigma del aprendizaje y la educación por competencias, especialmente significativos en la conformación de las competencias de apreciación y expresión artísticas, dado su amplio trabajo en la definición de espacios de trabajo libres y creativos, en los que maestros y estudiantes aprenden en comunidad motivados por el gusto y afianzados por su vocación.

2.5.1.1. Piaget

El enfoque psicogenético considera al conocimiento como un proceso, en el que sujeto y objeto establecen una relación indisoluble. En el objeto audiovisual la relación se construye entre objetos reales e icónicos, objetos representacionales, para los que el desarrollo de la capacidad de abstracción en el sujeto resulta fundamental:

“La representación, en cambio, se caracteriza por el hecho de que va más allá del presente, extendiendo el campo de adaptación en el tiempo y el espacio...Evoca lo que se ubica fuera del campo inmediato, perceptual y activo. La representación por lo tanto, la unión de un significante que permite evocar un referente, aportado por el pensamiento. A este respecto, la institución colectiva del lenguaje es el factor principal en la formación y la socialización de representaciones”. (PIAGET, 1999: 273)

El mundo y sus lenguajes son aprehensibles mediante la práctica, por eso es importante que los programas educativos contemplen una buena dosis de trabajo en campo y contextualización en la realidad; la relación con el mundo es *de ida y vuelta*, con un énfasis en el trabajo de los estudiantes:

“Una interacción recíproca en la que el sujeto conoce cada vez más al objeto, pues se aproxima más a él... al hacer uso de las estructuras que posee va creando una representación cada vez más acabada del objeto... el objeto se aleja más del sujeto... el objeto se vuelve más complejo y plantea nuevas problemáticas al sujeto y nunca acaba por ser conocido completamente” (HERNÁNDEZ, 2009: 26)

Piaget considera primordial la voluntad de los alumnos, sus deseos y su capacidad de elegir las actividades que les parecen más interesantes. Este impulso natural que proporciona la autonomía resulta lógico y necesario en el aprendizaje del arte, en el que se estimula la creatividad y es posible la expresión libre de los estudiantes. Las maneras de captar el interés del grupo pasan por la implementación de proyectos de interés colectivo, el recuento de actividades cotidianas, experiencias clave, etc. Cabe destacar que en los niveles medios y superiores se suele encontrar una flexibilidad de contenidos que no es posible en las primeras etapas educativas, lo que permite acomodar el currículum a los proyectos, considerándolos la parte medular del trabajo del curso.

"Los métodos activos que requieren un tipo de trabajo que es a la vez espontánea y guiada por las preguntas planteadas, y el trabajo en el que el alumno redescubre y reconstruye las verdades en lugar de recibirlas ya hechas, son tan necesarios para el adulto como para el niño... se debe recordar que cada vez que un adulto aborda nuevos problemas, su secuencia de reacciones se asemeja a la forma en que las reacciones se producen en el curso del desarrollo mental". (PIAGET, 1965:43)

Los instrumentos y las actividades deben responder a las estructuras cognitivas de los estudiantes y al currículum del curso, los esquemas de enseñanza han de preparar situaciones didácticas que funcionen como tierra fértil para la práctica, la reconstrucción del conocimiento y el descubrimiento de los contenidos que han sido escondidos debajo de las actividades para que ellos los encuentren. Las oportunidades del trabajo escolar que nos proporciona el enfoque psicogenético abren la puerta al aprendizaje más allá del aula, a la discusión entre compañeros respecto de un problema que deben afrontar en colectivo y al acercamiento hacia el objeto de estudio de un modo apasionante.

El desarrollo según Piaget apunta hacia la "autonomía moral e intelectual":

"El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca" (PIAGET, 1964, cit, en HERNÁNDEZ, 2009)

Esta autonomía nos resulta vital en la formación como artistas, puesto que el arte que nos interesa es el que no está hecho en moldes, sino el que aporta una manera especial de ver el mundo y de relacionarse con él; amén del rol que el trabajo colectivo juega en el aprendizaje del lenguaje cinematográfico y del que tanto Vygotsky como Piaget dan cuenta de manera amplia.

"La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores." (PIAGET en ROMAN, 2005:46).

Proponemos una actitud nueva en la que los estudiantes no reciben verdades prefabricadas, sino que se vuelven los constructores de su propio conocimiento. Los maestros permitiéndose ser creativos en la planeación y el desarrollo de estrategias y acciones intencionales. Siendo innovadores y están altamente motivados en su profesión, plantean actividades variadas, y al modo de los ejecutantes de jazz, son capaces de adaptarse a las condiciones particulares que plantean estudiantes y grupos de estudiantes diversos.

2.5.1.2. Ausubel

La educación activa nos invita a plantear situaciones problemáticas que movilizan los intereses de los estudiantes y mueven a la acción. Los estudiantes de esta nueva etapa de la educación escuchan, detectan problemas, se comunican y buscan la colaboración con otros interesados para la resolución de problemas concretos. En contraposición a la retención memorística de información, Ausubel propone el aprendizaje significativo que, si bien no está limitado a la escuela y la universidad, lo considera un espacio privilegiado para acceder a la memoria semántica y modificar las estructuras cognitivas.

Los cineastas y estudiantes de cine se apropian de los conocimientos relacionados con la ficción y la representación bidimensional a lo largo de la vida; en un proceso constructivo en el que se adquiere la claridad semántica, los anclajes pertinentes en la teoría, el desarrollo intelectual, la práctica y la motivación para echar mano de los recursos materiales e intelectuales disponibles, manteniendo en todo momento los ojos abiertos a los fenómenos de la realidad, las relaciones humanas y las manifestaciones culturales y artísticas.

El aprendizaje significativo teorizado por Ausubel (1983), propone defender y practicar un verdadero cambio en el sujeto. Si nos remitimos al concepto de aprendizaje: "proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua" (GONZÁLEZ SERRA, 2000) veremos que en el aprendizaje significativo estos cambios serán producidos por nuevos conocimientos, los que adquirirán un sentido personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas del educando. Se elude así a la memorización y mecanización del aprendizaje de contenidos carentes de significados.

"El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es

potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (AUSUBEL, 1983: 48).

He ahí la autenticidad del cambio que propone el aprendizaje significativo, que debe contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos con aquellos ya formados en las estructuras cognoscitivas de los estudiantes. De esta manera es que surge un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él.

En este sentido, los materiales y las prácticas relacionan coherente y no arbitrariamente las estructuras existentes con los nuevos conocimientos. De esta manera, los significados “aparecen” en cada sujeto cognoscente de manera única. Una práctica audiovisual que siga la teoría de Ausubel deberá inclinarse hacia el descubrimiento, es decir, no será la misma para todos, no dará las respuestas de “cómo se deben hacer las cosas” sino que promoverá que sean los propios estudiantes quienes se den cuenta de las razones que hay detrás de las normas del lenguaje cinematográfico y así puedan tomar una postura frente a ellas.

Una de las condiciones para que ocurra el aprendizaje significativo, es que el material a ser aprendido sea incorporable a la estructura cognitiva del aprendiz, de manera no arbitraria y no literal. Un material con esa característica sería potencialmente significativo. En él se debería considerar, además, dos factores muy importantes: su propia naturaleza, y su naturaleza en relación a la estructura cognitiva del aprendiz. De acuerdo con lo anterior, cabe distinguir entre significado lógico y significado psicológico. (MOREIRA, 1994)

El significado lógico se refiere al significado inherente de ciertos tipos de materiales simbólicos, en virtud de la propia naturaleza de esos materiales. La evidencia del significado lógico está en la posibilidad de relacionar, de manera sustantiva y no arbitraria, material e idea.

El significado psicológico, a su vez, es una experiencia enteramente idiosincrática. Se refiere a relacionar en forma sustantiva y no arbitraria, un material lógicamente significativo con la estructura cognitiva del aprendiz, individualmente. “La materia a ser enseñada puede, así, tener significado lógico, pero carecer de significado en su relación sustantiva y no arbitraria con la estructura cognitiva de un aprendiz en particular” (RIOSECO y ROMERO, 1999).

Nos entusiasma la posibilidad de construir una relación sólida entre las habilidades de representación más básicas, como son la fotografía y el dibujo, con otras más complejas en la

construcción de esa competencia de representación audiovisual. Nadie llega a la escuela de cine en blanco, al contrario, todos debemos echar mano de nuestras estructuras previas, así en la habilidad, como en el gusto y la creación.

2.5.1.3. Dewey

John Dewey es considerado el padre de la educación experiencial. Su trabajo ha sentado las bases para la teoría del aprendizaje de la experiencia. Muchos teóricos han explorado los campos abiertos por su trabajo y lo han aplicado en diversos contextos: en particular merece nuestra atención la posibilidad de aplicación de su teoría en la educación artística y audiovisual.

Para John Dewey la preparación debe ser para la vida presente, atendiendo las preocupaciones de la vida de los niños, mucho más que “por su valor disciplinario... sustituye el ejercicio de facultades como la memoria o la voluntad... por el interés y el esfuerzo... rechaza el aprendizaje rutinario... y lo sustituye por una enseñanza basada en la acción”. (ESPOT, 2006)

La clave de su teoría, podríamos decir, gira en torno a las actividades, para aprender es necesario actuar. Esta acción se realiza en libertad, nunca como parte de un proyecto rígido o autoritario. En la teoría de Dewey, se permite revisar y corregir, como en el tanteo experimental de Celestin Freinet, enfrentándose a los modelos tradicionales que eligen de antemano todas las opciones sin tomar en cuenta a los estudiantes. Podemos decir que este autor, no sólo realiza una crítica al modelo tradicional sino que ofrece alternativa.

Las características de esta educación pueden ser utilizadas en la formación de cineastas de la manera siguiente:

“1. La educación experiencial es aprender haciendo. 2. La educación experiencial es una estrategia educativa que conecta el aula teoría con la práctica en el mundo real. 3. La educación experiencial es el proceso de activa participación de los estudiantes en una experiencia que tienen consecuencias reales. 4. La educación experiencial es prácticamente una "obligación" en la educación técnica para la educación en el nuevo milenio. 5. La educación experiencial es un proceso de educación basado en el aprendizaje por contacto directo experiencia y utilizando todos los sentidos. 6. La educación experiencial no está separada de la educación tradicional, sino que lo complementa ofreciendo oportunidades. 7. La

educación experiencial es un proceso que difiere de la educación tradicional, al sostener que el conocimiento es individual y colectivamente construido por las personas”. (HANDLEY, 2002)

En concordancia con la educación experiencial, valoramos la posibilidad de un modelo que permita la experimentación y creatividad a partir de los contenidos de clase permitirá ofrecer soluciones y formas diversas de mirar las cosas. En él se pueden incluir estudios de caso de cineastas, el desarrollo de un ojo crítico, rehacer películas o hacer nuevas películas con nuevos conocimientos adquiridos. Se puede incorporar a las materias relacionadas con la incubación de negocios incluidas en el curriculum de la licenciatura, un enfoque propio de la industria del cine, en el que se desarrollen y *pitchen* proyectos e historias para comprender cómo funciona la industria del cine y se obtengan experiencias propias de la vida profesional.

Es fundamental aprender a través de la experimentación y de las equivocaciones. Los cineastas aprenden a través de la experimentación por ensayo y error que es un componente del aprendizaje informal (MARSICK y WATKINS, 1990); aunque no solamente, porque permite experimentar la “deconstrucción, construcción y reconstrucción de imágenes e ideas en la clase”. Aprender de los errores es un ejemplo de aprendizaje incidental donde las actividades y puntos de vista pueden ocurrir y ocurren para combinarse con el aprendizaje informal.

Podemos entender el aprender de los errores como el momento en que los cineastas reconocen aquello que han de cambiar a fin de mejorar la próxima vez. Para el norteamericano John Dewey no toda experiencia es educativa. De hecho, considera que algunas experiencias crean lo contrario de aprendizaje y las distorsionan, impiden su crecimiento, “reducen el campo a un surco”. (DEWEY, 2004). El ideal del trabajo en el aula debe llevarnos a poner en movimiento las formas y esquemas mentales, los hábitos, prejuicios y preconcepciones; de esta forma podremos incluir nueva información y desarrollar nuevos esquemas. Son esa clase de experiencias de aprendizaje reales, las del hacer, las que nos interesan.

2.5.1.4. Bruner

Bruner plantea que la enseñanza efectiva surgirá solamente de la comprensión del mismo proceso de aprendizaje, que está muy ligada con el entendimiento que ganemos acerca de nuestro propio proceso o modo de pensar; para esto señala que los seres humanos tienen una fantástica capacidad para distinguir objetos o procesos en su ambiente. Observa que para que una persona pueda dar sentido a su ambiente ha de seleccionar de un casi

infinito número de objetos discriminables, los que parece que tienen algo en común y entonces considerarlos como una simple categoría o un manejable grupo de categorías. Lo que hace la persona es conceptualizar o categorizar.

Para Jerome Bruner, la conceptualización es "el proceso por el cual el ser humano clasifica los objetos y acontecimientos, en una forma significativa, como un modo de entender discriminativamente lo que le rodea". (MARTÍNEZ SALANOVA, 2010)

También se interesa por las etapas evolutivas del desarrollo intelectual, que tiene que ver con el modo de representación del mundo exterior. Estas etapas de crecimiento mental se caracterizan por una creciente independencia del pensamiento. Son etapas progresivas del desarrollo mental y orgánico, cada una se apoya en la que le antecede y prepara a la que le sucede. El desarrollo de la autoexplicación permite al alumno pasar del comportamiento adaptable al uso consciente de la lógica y del razonamiento.

Por el proceso de independencia del pensamiento, pasamos de las acciones concretas a las abstracciones, etapa en que nos manejamos con códigos de categorías de símbolos. La etapa intermedia es llamada por Bruner de la "representación icónica".

La representación por la imagen, o representación icónica constituye un nivel mayor de autonomía del pensamiento. Las imágenes se convierten en grandes resúmenes de la acción, en las que el interés está centrado en la forma el tamaño y el color. La representación icónica se rige principalmente por principios de organización perceptiva

Esta representación se manifiesta a través de palabras. Los símbolos son arbitrarios; su referencia a las cosas es muy remota "y casi siempre son marcadamente productivos o generativos en el sentido de que un lenguaje o cualquier sistema de símbolos tiene reglas para la formación y transformación de frases que pueden dar un sentido exacto de la realidad mucho más de lo que sería posible mediante imágenes o actos". (BRUNER en CHAVARRÍA, M., 1985:43). La representación simbólica constituye un modelo que sirve para resolver problemas.

Bruner enfatiza en el aprendizaje por descubrimiento, en el que el alumno es el eje central, enfrentando al alumno a crecientes desafíos para potenciar su capacidad de resolver situaciones problemáticas y así posteriormente hacer transferencia de sus aprendizajes a situaciones nuevas, por lo que se tiene que inducir al aprendiz a una participación activa en este proceso.

El aprendizaje por descubrimiento implica que lo que va a ser aprendido no se presenta en su forma final, sino que ser reconstruido por el alumno antes de ser asimilado o

incorporado significativamente en su estructura cognitiva; el alumno ha de reordenar la información, integrarla con su estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada, de forma que se produzca el aprendizaje esperado.

En este sentido, los estudios de Bruner en el aprendizaje de lenguaje bien pueden explicar los procesos del aprendizaje del llamado "lenguaje cinematográfico", si bien entendemos que las imágenes audiovisuales no tienen una sintaxis idéntica al lenguaje, de alguna manera el montaje conlleva una yuxtaposición ordenada de ideas gráficas, para las cuales la noción de este autor resulta significativa:

"Entender la estructura de un sujeto es comprenderlo de modo que se le pueda relacionar con muchas otras cosas de manera significativa. Conocer la estructura, en definitiva, es entender cómo las cosas están relacionadas". (BRUNER, 1977)

2.5.1.5. Vygotsky

De Lev Vygotsky hemos querido retomar el concepto de formación del pensamiento a través del lenguaje, como medio y lugar privilegiado de formación de ideas y el concepto de zona de desarrollo próxima.

Para este autor, el lenguaje es un instrumento que permite representar la realidad, al tiempo que sirve para regular y controlar los intercambios sociales. Aprender a usar la lengua no puede reducirse al conocimiento de las reglas que rigen su sistema, sino que debe significar aprender a usarlas en contextos reales de producción y recepción. Desde su posición, entre lenguaje y pensamiento existe una relación dinámica continua que se origina, cambia y crece durante su evolución, son procesos complementarios, interrelacionados y relacionados con otros aspectos psicoevolutivos afectivos, sociales y motrices, etc. (VYGOTSKY, 1988)

A su vez, plantean que la relación del individuo con su realidad exterior no es simplemente biológica, ya que por medio de la utilización de instrumentos adecuados puede extender su capacidad de acción sobre ella. Entre estos instrumentos, le atribuye un lugar especial al lenguaje, que es el que le permite actuar sobre la realidad a través de los otros y lo pone en contacto con el pensamiento de los demás y con la cultura, que influyen recíprocamente sobre él.

De esta manera puede afirmarse que el pensamiento, como las demás funciones psíquicas superiores, tiene un origen social, y es consecuencia de una relación social y no el resultado del despliegue de las posibilidades de un individuo aislado.

Del lenguaje gráfico a la decodificación de imágenes audiovisuales podemos partir hacia la habilidad de crear imágenes como forma de expresión de los profesionales del cine, haciendo énfasis en la libertad de la experiencia, la práctica dirigida o promovida en clase, pero finalmente libre.

“El dominio del lenguaje gráfico...y finalmente el lenguaje musical... permite... que logre nuevas formas de comportamiento interpersonal e intrapersonal que repercuten en su propio equilibrio, interacción, adaptación y transformación activa respecto a su entorno sociocultural” (VYGOTSKY cit, en ZUBIRIA, 2004)

Por otro lado enfatiza el papel activo del sujeto en todo proceso de aprendizaje, al igual que en la creación artística:

“Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano” (Vygotsky, 1988:100).

Todos los alumnos aprenden de sus maestros por medio de la interacción social y el lenguaje; si no fuera importante aprender de esta manera con la ayuda y guía de maestros y compañeros, no existirían las escuelas.

Vygotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es al que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor de desarrollo. Introduce el concepto “zona de desarrollo próximo o zona proximal de desarrollo” que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo de potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje se produce más frecuentemente en situaciones colectivas y agregaríamos que también más ricamente en la diversidad.

La Zona de Desarrollo Próximo se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo posible, mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más experimentados para llegar a ella. Educador y educando trabajan juntos en las tareas que el segundo no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. La ZDP, incorpora la idea de actividad colectiva, en la que quienes “saben más” o “son más diestros” compartirán sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para complementar el conocimiento.

“... la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (VYGOTSKY, 1988:133)

De tal forma que si las competencias son aquellas habilidades, conocimientos y actitudes a través de las cuales los estudiantes maduran “sus comportamientos inteligentes a nivel de la interdependencia de roles sociales. Las zonas de desarrollo próximo implican promover el desarrollo del estudiante desde su estado actual hasta su estado potencial, diseñando una serie de actividades que se disponen en etapas secuenciadas de los procesos de enseñanza aprendizaje”. (ZUBIRIA, 2004) La experiencia de los cineastas de hoy deberá moldear el diseño curricular del aprendizaje cinematográfico por venir, los contenidos, los ejercicios a realizarse, los materiales de apoyo etc. en facultades y escuelas de cine.

Nos parece importante sintonizar el enfoque de los teóricos de la educación con la experiencia del profesor universitario de cine y documentalista Michael Rabiger, quien sostiene que existen algunas ventajas al acudir a la escuela de cine, lo considera el lugar ideal para:

“Aprender el oficio de una manera estructurada, lo que incluye tanto la teoría y la práctica. Adquirir una visión general de todo el proceso productivo. Aprender a utilizar las instalaciones técnicas. Aprender el profesionalismo (Sé amable con la gente en el camino, vas a su encuentro en el camino). Aprender a utilizar los mentores y cómo ser uno mismo. Experimente con las funciones, técnicas, temas, y la artesanía. Ponga trabajar antes de una audiencia.

Familiarizarse con todos los aspectos de su medio, incluyendo su historia y la estética. Volar alto en las filosofías emocionantes del cine y de vivir la vida. Continuar a crecer (el trabajo duro, de toda la vida por todos nosotros). Desarrollar una red de contactos, cada uno tiende a ayudar a los otros después de graduación. Hacerlas películas que muestran lo que puedes hacer, tú eres lo que se pone que debe estar en la pantalla...” (RABIGER cit, en GORBE, 2010:38)

El aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela de cine tiene relación estrecha con algunas dimensiones de las competencias propuestas por la OCDE, en particular con aquellas referentes a la información y comunicación. Hemos corroborado que los tiempos por venir se deberá luchar por cerrar la brecha tecnológica, para lograr que la gente y sus intereses tengan un lugar importante en el mar de mensajes y contenidos de los medios electrónicos.

“En la dimensión de la comunicación las habilidades prácticas son necesarias para la comunicación efectiva; éstas están en conexión con el uso de las herramientas adecuadas, un uso correcto de lenguaje y el resto de aspectos que tienen en cuenta al contexto para ser capaces de alcanzar una comunicación efectiva. La alfabetización en medios, el pensamiento crítico y la comunicación son habilidades que pertenecen a esta división. La colaboración o el trabajo en equipo y la flexibilidad y adaptabilidad” (OCDE, 2010)

Los nuevos profesionales del cine y la televisión habrán de poner sus competencias al servicio de la sociedad, de manera que permitan acceder a la información pública a la mayoría, mostrar en pantalla la cultura de nuestros pueblos, proteger sus intereses y manifestaciones artísticas, lingüísticas, etc.

La oposición entre las esferas artística e industrial del cine son parcialmente retóricas (ANDERSON, 1990) puesto que en la escuela de cine los estudiantes bien podrían emplearse en la industria, desarrollarse como artistas, trabajar para la producción televisiva, etc. Incluso podríamos prever que algunos cineastas encontrarán un desarrollo profesional como maestros del área, en que harán uso de su aprendizaje en contextos educativos formales, sus experiencias cinematográficas, y el cuerpo de su saber cinematográfico para navegar su camino de enseñar el cine. El debate en curso, sin embargo, en los círculos empresariales y académicos es la relación entre la teoría y la práctica, su impacto en el aprendizaje, y su

transferibilidad para trabajar en entornos del mundo real. Así pues, nos concentramos en cómo aprendemos y ayudamos a aprender el lenguaje cinematográfico.

2.5.1.6. La intervención didáctica

John Dewey apreciaba una falta en el desarrollo educativo al proceder por “saltos acrílicos” (DEWEY, 1933) de una teoría a otra, y proponía que el profesor aprendiera a moverse por sus propias ideas e inteligencia, mediante una práctica reflexiva y la integración de sus observaciones a las teorías, de manera que se convierte en consumidor y generador de conocimiento.

Una intervención didáctica la planificación debe ser el punto de referencia estable, desarrollado a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, si bien, como un proyecto de acción, puede y debe conservarse abierto, flexible y adaptable. “Una buena planificación se ve favorecida si se poseen conocimientos técnicos adecuados para su realización... los elementos técnicos son un medio, nunca un fin en sí mismos”. (PARCERISA, 2007)

Al actuar como profesor investigador:

“... cuestiona su enseñanza; innova, renueva, pone a prueba sus creencia... reflexiona sobre su práctica... Las cuestiones de investigación surgen de la experiencia cotidiana, de las discrepancias entre lo que se pretende y lo que ocurre en clase... De ahí que los resultados inesperados de una evaluación, el bajo nivel alcanzado en una unidad didáctica o la desmotivación del alumnado... sean motivos suficientes que desencadenen su curiosidad” (LATORRE, 2003)

La teoría y la práctica educativas están en un diálogo constante, la relación entre enseñar e investigar debe ser constante también. La práctica creativa de Whitehead, cit. en Latorre (2003), parte de la práctica, de su observación problematizadora como punto de partida, que luego recurre a la teoría para sustentar la reflexión que deviene en una práctica reformulada, para luego aportar los elementos encontrados de manera que se enriquezca la teoría, una teoría igualmente reformulada.

Los profesores investigadores se formulan nuevas cuestiones, observan y recogen datos a partir de la práctica en el aula. Analizan e interpretan la información, obtienen conclusiones a la luz de las teorías, para generar nuevos materiales de consulta, resultados de investigación y conocimientos.

La doctora Melanie Uttech considera a la intervención didáctica, como una reflexión sobre el terreno, una forma de investigación cualitativa:

“... Aprendí que ser maestra -investigadora, donde enseño y aprendo al mismo tiempo, era la mejor solución para responder mis preguntas en torno a mi práctica docente. Pronto aprendí que para ser maestra-investigadora sólo me faltaba aprender a sistematizar mi manera de recoger y analizar los datos para poder aprender lo que mis estudiantes podían enseñarme a mí”. (UTTECH, 2006)

Para el curso de Lenguaje Cinematográfico utilizamos como referente el programa de curso establecido y, a partir de los resultados de evaluación y las anotaciones sobre la experiencia de curso, proponemos una definición de la competencia “representación audiovisual” y una propuesta curricular para el curso, orientado según el enfoque por competencias.

2.6. EL LENGUAJE CINEMATográfico POR COMPETENCIAS

Hay una larga lista de competencias esenciales para concebir, escribir, realizar y montar creaciones audiovisuales. Una de ellas debe ser el interés por el comportamiento humano, a sabiendas que para contar historias es necesario trabajar con todos los sentidos, tener una buena comunicación con los demás.

Una de las competencias más destacadas es aprender a aprender. Carnevale, Gainer y Meltzer (1990) afirman que la habilidad de aprender a aprender, es una necesidad para todos los trabajadores, es la clave para la adquisición de nuevos conocimientos y para afilar la capacidad de pensar a través de problemas y superar retos. Abre la puerta a todo tipo de aprendizaje y facilita la adquisición de otras habilidades, de manera que los estudiantes tomen el control de su formación y la llevan más allá de la escuela.

Las experiencias concretas en la educación en la realización de películas incluyen actividades tales como ver películas, hacer cortometrajes, visitar estudios cinematográficos o conocer a profesionales de la industria. En la fase de la observación reflexiva, los alumnos escriben críticas de las películas que han visto, analizan las películas hechas por sus compañeros, realizan prácticas de iluminación, actuación o decoración de sets y locaciones. A continuación, desarrollan ideas de películas y traducen estas ideas en secuencias concretas, con espacios y actores reales. En la fase de conceptualización, los alumnos pueden leer

libros acerca de películas y cineastas; ver películas y compararlas con las críticas de cine respectivas, acudir a conferencias dictadas por expertos como una ayuda a la experiencia general de aprendizaje.

En las competencias del arte se debe tomar en cuenta un eje de articulación constituido por la cultura, el conocimiento de la historia de la disciplina artística y el desarrollo del pensamiento lateral y la creatividad. La creatividad podría ser definida como la capacidad de las personas para ver una situación desde muchos puntos de vista y utilizar las nuevas perspectivas e ideas para romper los patrones preconcebidos que inhiben el aprendizaje y la solución de problemas.

2.6.1. Competencia “Representación Audiovisual” desde el Enfoque Complejo

La competencia fundamental del lenguaje audiovisual es la “representación audiovisual”. En ella queda de manifiesto lo necesario para comunicarse a través del video y el cine; es decir, la consideramos la competencia madre para diseñar, producir y realizar.

El enfoque complejo propuesto por Tobón, tiene muchos puntos de encuentro con los demás enfoques de las competencias, sin embargo, también tiene varias diferencias que le dan identidad, las cuales pueden sintetizarse en los siguientes puntos: “1) las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación... 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué; que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación... y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad”. (TOBÓN, 2007: 14).

Este autor concibe a las competencias como:

“Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas” “[...] la

capacidad en tanto potencia para resolver problemas con el uso de conocimientos científicos, artísticos, tecnológicos y técnicos que se desprenden metódicamente de procesos lógicos y estéticos". (TOBÓN, 2008: 5).

Para la descripción y normalización de competencias según Tobón, existen los siguientes modelos:

Tipo de modelo de descripción de competencias	Énfasis en la descripción
A. Normalización basada en el enfoque de unidades de competencia laboral – profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de competencia • Elementos de competencia
B. Normalización basada en niveles de dominio y rúbricas	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles de dominio en cada competencia y rúbricas
C. Normalización basada en niveles de dominio solamente	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo niveles de dominio en cada competencia
D. Normalización sistémico – compleja: problemas y criterios	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas • Competencias • Criterios
E. Normalización basada en criterios de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias • Criterios en cada competencia

TABLA 3. Fuente: Tobón (2008: 9) La Formación Basada en Competencias en La Educación Superior: El enfoque complejo.

Ugueto y Cardozo (2010: 410) rescatan de Tobón un modelo eficaz para identificar, normalizar y describir las competencias, desde un enfoque “sistémico complejo”. Este modelo se basa en tres componentes: problemas, competencias y criterios. Usaremos este modelo para la descripción de nuestra competencia, de modo que podamos utilizarla en la definición del perfil académico de egreso en la licenciatura en Cine y Producción Audiovisual; a manera de primer acercamiento, sin dejar de lado una revisión próxima de la pertinencia y la integralidad del diseño curricular y su eficacia en la formación profesional. Cabe resaltar que otras universidades han adoptado el enfoque y lo han encontrado suficientemente viable en la formación y evaluación de competencias por los maestros y maestras.

Nosotros consideramos a las competencias en un sentido amplio, con potencialidad de desarrollo a lo largo de la vida y también al servicio del bien común, la responsabilidad colectiva y la protección del planeta. La representación audiovisual será definida posteriormente según el modelo de Tobón para establecer las características de competencia profesional que debemos solventar en la escuela de cine, las etapas de desarrollo según

niveles de desempeño y dominio identificables a lo largo de los cursos de “Lenguaje Cinematográfico” y, posteriormente, en la materia de “Realización”.

2.6.1.1. Identificación y Normalización de Competencias

De acuerdo con Zúñiga (2003), para la normalización se deben tener en cuenta dos conceptos, elemento y unidad de competencia. Un elemento de competencia describe los resultados laborales que los trabajadores deben lograr a partir de contribuciones individuales, mientras que una unidad de competencia consiste en la función precedente que agrupa las contribuciones individuales.

En la competencia “representación audiovisual”, consideramos los siguientes desempeños específicos: ante un guión dado, elabora una planeación de tiros de cámara claros, congruentes y creativos. Realiza y monta una secuencia de video de manera que representa la narración requerida de manera clara, las intenciones de los personajes, sus acciones y el devenir de la historia.

Como criterios de desempeño para la evaluación de la competencia:

- Describe cada plano y cada secuencia de una película con precisión.
- Elabora documentos de rodaje útiles para una filmación.
- Representa bidimensionalmente, con eficacia, en un storyboard y una plantilla cinematográficos, el espacio tridimensional de un set o locación.
- Identifica los ejes, de mirada, de acción, en una escena filmada o por filmarse.
- Coloca la cámara de modo que la angulación de las miradas, de unos y otros personajes, se corresponden y en pantalla parece que se miran.
- Colabora en equipo durante la realización de un ejercicio fílmico.
- Elige planos adecuados según la intención dramática, descriptiva o expresiva, de un guión
- Coloca la cámara adecuadamente, equilibrando los elementos que se muestran con aquellos que no aparecen a cuadro, en función de lo que cada plano debe mostrar y en relación con los planos que van antes y después de aquél.

El rango de aplicación de la competencia lo constituyen los diferentes escenarios y contextos donde debe lograrse y demostrarse el desempeño indicado en el elemento de competencia; en el caso de la “representación audiovisual”, podemos considerar la

elaboración de ficciones en video, tanto a partir de guiones preexistentes, como de ideas originales; en condiciones de producción y equipos de trabajo diversos.

En cuanto a los saberes esenciales: el cumplimiento de los criterios de desempeño requiere de conocimientos y estos deben ser identificados y descritos de forma clara y concisa, se sugiere describir los tres tipos de conocimiento con base en el saber conocer, el saber hacer y el saber ser (COMELLAS, 2002). Como saberes esenciales de nuestra competencia, proponemos un léxico del lenguaje cinematográfico, audiovisual; una cultura audiovisual, artística y popular variada. Asimismo, creemos que el estudiante de cine identifica los roles de un crew cinematográfico y sus responsabilidades, pero también conoce la estructura narrativa tradicional, así como su traducción al montaje de una escena audiovisual.

El estudiante presenta habilidades de representación icónica de la figuras humanas en relación con el cuadro y con el fondo, combina, altera, cambia ideas, imágenes, situaciones de manera que resulte algo nuevo, diferente o interesante. Puede desempeñar roles distintos y cumple con sus responsabilidades de manera puntual y satisfactoria. También es capaz de montar una historia sencilla en video con claridad, de principio a fin.

En cuanto a las actitudes de la competencia “representación audiovisual”, consideramos fundamentales las siguientes: el estudiante comparte sus ideas sin autocensurarse, trabaja en equipo, colabora en grupos y proyectos diversos y desempeña roles distintos con profesionalidad. Por último, se interesa por aplicación de la teoría de la narración en las diversas cinematografías a lo largo de la historia.

Como posibles evidencias requeridas para corroborar y evaluar el grado de competencia audiovisual de la persona, proponemos la elaboración de documentos de rodaje para un guión dado, la producción reflexiva de textos acerca de películas que le resultan interesantes; así como la producción de secuencias de ficción en video compuestas por varios planos, evaluando en ellos tanto la continuidad espacio temporal, como la claridad con la que se identifican las intenciones de los personajes, sus acciones y el devenir de la historia.

La metodología de los proyectos formativos fue propuesta por Tobón a finales de los años noventa con base en las contribuciones originales de Kilpatrick (1918). Esto se hizo integrando las competencias, el proyecto ético de vida y los procesos de emprendimiento creativo a partir de proyectos de investigación en el aula con docentes de todos los niveles

educativos en diferentes países de Iberoamérica (TOBÓN, PIMIENTA y GARCÍA FRAILE, 2010).

Tobón considera la posibilidad de elaborar proyectos formativos que reemplazan a cursos formales específicos en la formación de una o varias competencias, teniendo como base un determinado nodo problematizador. (TOBÓN, 2004). En el caso que nos ocupa, consideramos valioso emplear los ejercicios de práctica audiovisual en video como nodos problematizadores, a través de los cuales se articulan las habilidades, conocimientos y actitudes que deseamos desarrollar en conjunto con los estudiantes.

Algunos de los ejes clave que propone para formar las competencias en los proyectos formativos son explicados a continuación, a partir de la guía de evaluación por competencias consultada en el texto “Evaluación de las competencias en la Educación Básica” de Sergio Tobón (2010):

Hacer que los estudiantes tengan claridad en las metas a ser alcanzadas y en los aprendizajes esperados. Con base en los saberes previos es necesario conectar el nuevo aprendizaje; que realicen prácticas pertinentes a movilizar los conocimientos, articulando las competencias de las demás asignaturas. Esta acción nos parece especialmente relevante por cuanto ha hecho falta explicitar en el programa de clase presentado con anterioridad en la asignatura “Lenguaje Cinematográfico I”.

Asegurar que los estudiantes estén en un proceso de mejoramiento continuo de acuerdo con los aprendizajes esperados. Para ello es importante que dialoguen en parejas o grupos, y con ellos mismos, antes, durante y después de las actividades de aplicación. Así podrán reconocer sus errores y mejorar; fortalecer sus actitudes, para que tengan la disposición necesaria hacia la formación y aplicación de las competencias. Con este fin, hemos planteado una parte de evaluación y trabajo actitudinal, que permita conocer el grado de disposición de los estudiantes para trabajar en equipo y colaborar con sus compañeros en las distintas tareas de producción de los ejercicios del curso. De esta manera pretendemos valorar los logros y los aspectos a mejorar, así como identificar los niveles de dominio que los estudiantes van alcanzando en el proceso. Profesor y estudiantes retroalimentan los resultados de los ejercicios en pantalla, lo que implica una coevaluación, la heteroevaluación, la socioevaluación y la autoevaluación.

Permitir mediante las actividades de trabajo colaborativo que los estudiantes complementen sus habilidades, actitudes y conocimientos; se apoyen de forma mutua, facilitando mejores escenarios para la formación, con herramientas, equipos, materiales y

bibliografía que ayuden al desarrollo de las competencias que se tienen como metas. El ambiente en el aula debe ser cálido, cómodo, de confianza y respeto. Insistimos en la promoción de ambientes de colaboración y no de competición; procurando que la comunicación entre los docentes y directivos, entre los docentes, familias y estudiantes, y entre los mismos estudiantes sea con claridad, cordialidad y respeto.

2.6.1.2. Presentación gráfica de la competencia “Representación Audiovisual”

A continuación, utilizando el modelo de Tobón para la organización gráfica de una competencia, presentamos la competencia “representación audiovisual”, como un eje de desarrollo de las habilidades, la construcción de conocimientos y la adquisición de actitudes hacia la producción audiovisual.

Dimensiones del desarrollo humano de la competencia “Representación Audiovisual”. La comunicación en una sociedad diversa y compleja	
<p>Identificación de la competencia: Competencia “Representación audiovisual”. Construye mensajes de ficción claros y congruentes mediante imágenes planeadas y dirigidas por él. Elabora productos audiovisuales limpios, claros, con un buen control de luz, composición y calidad fotográfica.</p>	<p>Elementos de la competencia: Desempeños específicos que componen la competencia identificada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ante un guión dado, elabora una planeación de tiros de cámara claros, congruentes y creativos. 2. Realiza y monta una secuencia de video de manera que representa la narración requerida.
<p>Criterios de desempeño:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Es capaz de describir cada plano y cada secuencia de una película con precisión. b. Elabora documentos de rodaje útiles para una filmación. c. Representa bidimensionalmente, con eficacia, en un storyboard y una plantilla cinematográficos, el espacio tridimensional de un set o locación. d. Identifica los ejes, de mirada, de acción, en una escena filmada o por filmarse. e. Coloca la cámara de modo que la angulación de las miradas, de unos y otros personajes, se correspondan y en pantalla parece que se miran. 	<p>Saberes esenciales: Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.</p> <p>Conocimientos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene un léxico del lenguaje cinematográfico audiovisual. 2. Posee una cultura audiovisual, artística y popular variada. 3. Identifica los roles de un crew cinematográfico y sus responsabilidades. 4. Conoce la estructura narrativa tradicional, así como su traducción al montaje de una

<p>f. Colabora en equipo durante la realización de un ejercicio filmico.</p> <p>g. Elige planos adecuados según la intención dramática, descriptiva o expresiva de un guión.</p> <p>h. Coloca la cámara adecuadamente, equilibrando los elementos que se muestran con aquellos que no aparecen a cuadro, en función de lo que cada plano debe mostrar y en relación con los planos que van antes y después de aquél.</p>	<p>escena audiovisual.</p> <p>Habilidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Representación icónica de la figuras humanas en relación con el cuadro y con el fondo. 2. Combina, altera, cambia ideas, imágenes, situaciones de manera que resulte algo nuevo, diferente, interesante. 3. Desempeña roles distintos y cumple con sus responsabilidades de manera puntual y satisfactoria. 4. Es capaz de montar una historia sencilla en video con claridad, de principio a fin. <p>Actitudes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparte sus ideas sin autocensurarse. 2. Trabaja en equipo, colabora en grupos y proyectos diversos y desempeña roles distintos con profesionalidad. 3. Se interesa por aplicación de la teoría de la narración en el cine.
<p>Rango de aplicación y Evidencias Requeridas:</p> <p>Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.</p> <p>a. Elabora de documentos de rodaje para un guión dado.</p> <p>b. Produce una secuencia de ficción audiovisual en varios planos con continuidad espacio temporal, en la que se identifican las intenciones de los personajes, sus acciones y el devenir de la historia.</p>	<p>Problemas:</p> <p>Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia. En la Competencia “Representación Audiovisual” se enfrentan los problemas referentes a traducir en un discurso audiovisual coherente las ideas literarias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La traducción de una idea o una historia al audiovisual arroja un material confuso en sus elementos y su sentido. 2. La falta de previsión de la producción arroja resultados incompletos o insatisfactorios en pantalla, de manera que no está lo que uno planeó que estuviera.
	<p>Caos e incertidumbre:</p> <p>Es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El trabajo colaborativo de producción necesario para el desarrollo de la competencia implica roces sociales o de

	<p>poder.</p> <p>2. La presión del set o de la locación impide que haya claridad espacial en la realización, de manera que las imágenes no se corresponden o su secuencia no resulta fluída.</p>
--	--

TABLA 4. Propuesta para la definición de las dimensiones del desarrollo humano de la competencia "Representación Audiovisual".

Aplicación práctica

Las prácticas, el trabajo teórico, el uso de materiales y la participación en ejercicios que arrojan evidencias de aprendizaje, dan un nuevo panorama del proceso que se desarrolla en el interior de aquello que llamamos aprendizaje. Explica Miguel Zabalza que aquello que se intercambia en el proceso educativo, tanto las entradas (eso que ofrece y prepara el maestro), como las salidas (aquellos productos del trabajo de los estudiantes) deben llegar a un equilibrio, llevar al "éxito", si bien éste no está garantizado (ZABALZA, 2011).

Mediante el "practicum" se propone esclarecer el agujero negro del aprendizaje y sus modelos. Optimizar la organización de los contenidos para un aprendizaje eficaz, considerando a los modelos como formas de representación. En los programas actuales se toma en cuenta la formación con énfasis en la aplicabilidad y las experiencias fuera del aula; éstas aparecen como partes estructurales en perfil profesional por venir. En el área cinematográfica, es de señalarse el papel fundamental que la participación de estudiantes ha jugado en los proyectos cinematográficos profesionales de sus escuelas.

La producción de primeras películas de egresados del CCC ha contado desde sus inicios con practicantes que desempeñan labores cada vez más relevantes en la producción de esas películas. Integración y formación son la clave de un modelo. Se puede afirmar que el *practicum* es una parte relevante de la formación de los nuevos profesionales del cine, por cuanto "Los "modelos" constituyen formas de representación retrospectiva (reflejar en un esquema lo que se está haciendo), pero también un marco de referencia prospectivo (organizar lo que se va a hacer)". (ZABALZA, 2011)

Es importante conocer el léxico especializado que define el tamaño de aquello que aparece a cuadro. Según la distancia entre el sujeto u objeto fotografiado y la cámara, un primer plano o "extreme close up" define una parte del rostro o del objeto ocupando la totalidad de la pantalla y más, de manera que aparece fragmentado. Por otro lado, el primer plano o "close up", se refiere al encuadre que muestra al objeto o la cabeza humana en su

totalidad. Su importancia es dramática y revela la calidad de la actuación o la expresión más íntima del sujeto fotografiado.

Hay varios grados de primer plano en función de lo ajustado del tiro. La terminología varía según los países e incluso diferentes empresas, pero en general estos son:

“Medium shot”: muestra la figura humana a la altura de la cintura, de este modo, tenemos un médium close up si llega al pecho y un plano americano, si llega a las rodillas. Un plano general o *full shot* muestra a la persona de cuerpo entero, un *longshot*, va más atrás. Según la altura de la cámara, hay ángulos picados (desde arriba), contrapicados (desde abajo) y “holandeses”, inclinados respecto del horizonte. “Medium Close Up” (“MCU” en los guiones de la cámara): A medio camino entre un plano desde la cintura (“medium shot”) y un primer plano. Por lo general, cubre la cabeza y los hombros del sujeto.

“Close Up” (“CU”): Una cierta característica, como la cabeza de alguien, ocupa todo el fotograma; Detalle de primer plano (“ECU” o “XCU”). El tiro es tan estrecho que sólo un detalle de la materia, tal como los ojos de alguien, puede ser visto.

Al encuadrar un sujeto, nunca se le debe poner exactamente en el centro del marco. En su lugar, se debe situar en el marco de acuerdo con la ley de la sección áurea. (BORDWELL, 2006)

Los movimientos de cámara pueden ser sobre rieles (“dolly in” y “out”), sobre cualquier otra cosa (“travelling”), o simulados por el cambio de distancia focal (“zoom in” y “back”). Para el teórico francés Marcel Martin, los movimientos de cámara pueden ser descriptivos, si la cámara acompaña a un objeto o persona en movimiento o incluso si dota de vida una figura estática; o dramáticos, si la cámara, mediante su planificación, o composición expresa el estado anímico de un personaje o su particular punto de vista, subjetivo, o la relación entre dos entes, unidos mediante el movimiento de la misma. (MARTIN, 2008)

Cuadro elaborado a partir de “Las cinco “C” del cine”, de MASCELLI, J. (1990):

Escena, plano y secuencia	La escena define el lugar o decorado donde se realiza la acción. El Plano define una vista continua, sin interrupción. La secuencia es una serie de escenas o planos completa en sí misma.
Tipos de ángulos de cámara, en modo subjetivo y objetivo	El ángulo objetivo filma desde un punto de vista lateral. El subjetivo filma desde uno personal. La cámara cambia lugares con un personaje de la película.
Tamaño del	Gran plano general, vista a gran distancia. Plano general, el personaje

sujeto, ángulo del sujeto y altura de cámara	se ve completo de pies a cabeza. Plano medio, de la cintura arriba. “Close up”, se ve el rostro del personaje. “Insert” es el plano detalle de un objeto. El ángulo puede ser picado (hacia abajo) o contrapicado (hacia arriba).
Cambio de angulación y tamaño	Al cambio de plano en continuidad, se sugiere que la acción se repita de un plano al siguiente, cambiando la perspectiva desde la cual se observa la acción, esto permite ocultar los detalles discontinuos alrededor de los personajes que participan en la acción.
Continuidad de tiempo y espacio	La continuidad se mueve sólo hacia adelante y cronológicamente, aún en el “flashback”. En el espacio, la continuidad puede ser “truqueada” por la perspectiva y el lente.
Continuidad de dirección. Eje de acción. Eje de mirada	El eje de acción implica que, si un personaje se desplaza en pantalla de izquierda a derecha, al cambio de plano su dirección debe permanecer en el mismo sentido. El eje de miradas significa que, cuando los personajes se enfrentan y miran en pantalla, el personaje que aparece del lado izquierdo debe seguir de ese lado en planos subsecuentes y viceversa.

TABLA 5 “Las cinco “C” del cine”, de MASCELLI, J. (1990)

El contenido no escrito de este programa corresponde igualmente a una bibliografía clásica, “Las cinco “C” de la cinematografía” de Joseph Mascelli y el “Manual de Montaje” de Rafael C. Sánchez. En ellos se desarrolla una definición de los elementos teóricos del lenguaje cinematográfico, según podemos observar en el cuadro anterior, elaborado a modo de resumen esquemático. En estos textos sobre “lenguaje cinematográfico”, se percibe una orientación normativa: “una película... debe presentar un flujo continuo, suave y lógico... es la continuidad lo que decide el éxito o el fracaso de la producción” (MASCELLI, 1990) Este afán se corresponde con los propósitos del primer curso de Lenguaje Cinematográfico I. Se busca una habilitación para la narración clásica, pero no explora otras formas narrativas contemporánea. Se sugiere que los cursos posteriores de lenguaje audiovisual contemporáneo desarrollen las habilidades de montaje, tanto para la continuidad como para la discontinuidad; así del flujo como el choque de las imágenes y la exposición tradicional como de la exposición experimental, creativa y ensayística, del cine contemporáneo. La experimentación con las posibilidades del video y la mutación de imagen y sonido, la multiplicación de pantallas, la interactividad, la imagen virtual, etcétera.

Hemos iniciado este capítulo desarrollando el concepto de competencias y su pertinencia en la Educación Superior, continuando la educación artística por competencias; el Proyecto Alfa Tuning y las competencias en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; del enfoque constructivista desarrollamos brevemente las aportaciones para la conformación de las competencias de apreciación y expresión artística, de Piaget, Ausubel, Dewey, Bruner y Vygotsky; hemos elaborado un pequeño léxico audiovisual y mostrado los textos fundacionales del aprendizaje del lenguaje audiovisual, como son los de Mascelli y C. Sánchez.

Definimos el Lenguaje Cinematográfico por competencias; la competencia “representación visual” desde el enfoque complejo, así como su representación gráfica. De esta manera hemos construido el marco para realizar una evaluación diagnóstica de la competencia correspondiente a la materia “Lenguaje Cinematográfico”, planear una intervención didáctica y construir una propuesta de diseño instruccional a partir de la experiencia de la presente investigación.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Mediante la presente investigación, llevamos a cabo una propuesta de competencias básicas de narrativa audiovisual para una recientemente creada Licenciatura en Cine y Producción Audiovisual de una universidad privada en Puebla (La Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla). Definimos los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que están en juego en el primer ciclo educativo de la formación de profesionales del cine y la televisión. Posteriormente, evaluamos el desempeño del grupo de primer semestre que cursa la materia “Lenguaje Cinematográfico I” según los indicadores de desempeño definidos, para determinar las áreas de oportunidad sobre las cuales trabajar con los estudiantes.

3.1. Características de la investigación

La investigación que hemos realizado es:

Cuantitativa. La metodología cuantitativa es aquella que permite examinar los datos de manera científica o, más específicamente, en forma numérica, generalmente con ayuda de herramientas del campo de la estadística; estamos hablando de investigación desde las ciencias sociales empleando métodos de recolección de datos numéricos, con el propósito de conocer el estado de la competencia “representación audiovisual” de los alumnos.

Exploratoria. “Se realiza cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado”, Hernández (2003), su rasgo más característico es partir de datos ya existentes que pueden provenir de distintas fuentes: entrevistas a expertos, examen y contrastación de situaciones análogas, etc. Su finalidad básica es el descubrimiento de ideas y conocimientos, identificando los problemas y variables de mayor relevancia. La investigación tiene un alcance exploratorio. Los resultados de este primer acercamiento nos permitirán poner a discusión con otros especialistas del área los componentes de estas habilidades, conocimientos y actitudes, a la vez que nos facilitará la evaluación de dichas competencias en grupos de trabajo posteriores.

Esta definición de las variables de la competencia de expresión a través del lenguaje audiovisual nos parece un buen aporte que puede ser tomado como referencia y como punto de partida para el enriquecimiento, de modo que, en el futuro, sea más claro el panorama de evaluación, se particularicen los rasgos de observación de los progresos en el aprendizaje y la enseñanza de la producción audiovisual.

La investigación es cuasiexperimental sin grupo control, puesto que en el ámbito educativo, la investigación de ciertos fenómenos no podía llevarse a cabo siguiendo los procedimientos experimentales (CAMPBELL y STANLEY, 1973). Esta investigación se realiza con un solo grupo con medidas pretest posttest. Antes y después de la intervención didáctica. La lectura de los resultados del pretest permitió conocer el nivel real de desarrollo de esas habilidades, de manera que después de obtener esa información, pudimos reestructurar el curso y atender las necesidades más apremiantes en el grupo. Se aplicó un pretest a un grupo de estudiantes, el grupo único de la materia “Lenguaje Cinematográfico I” en el primer semestre; a partir del diagnóstico de las áreas de oportunidad, se diseñó una intervención didáctica y, posteriormente un posttest.

3.1.1. Población y procedimiento

Mediante la aplicación del instrumento, se logró medir el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de la narración audiovisual en un grupo del segundo año de la carrera de Cine y Producción Audiovisual en la UPAEP. El pretest se aplicó a 15 estudiantes del curso de “Lenguaje Cinematográfico I”, de los cuales cinco son mujeres y diez son hombres. Los participantes tienen entre veinte y veintitrés años de edad. El pretest fue aplicado en octubre de 2012 y el posttest en diciembre del mismo año.

Durante el mes de septiembre de 2012 realizamos una aplicación de prueba piloto basada en los contenidos del curso “Seminario de Evaluación por Competencias” de la Maestría en Educación Superior. A partir del resultado de la prueba piloto, que arrojó falta de claridad en algunos aspectos y poca solidez en el área de “Actitudes”, se ajustaron los reactivos de la prueba, organizándolos en áreas de “Conocimientos”, “Habilidades” y “Actitudes”. También se quitó el requisito de que los estudiantes pusieran su nombre en la prueba para brindar confianza, al hacer hincapié en que su objetivo fue el de una evaluación de carácter diagnóstico.

Alcances y Limitaciones

Alcances. Definimos inicialmente las competencias que se deben desarrollar para la formación de Licenciados de Cine y Producción Audiovisual, presentamos una metodología a

partir de una intervención didáctica que nos permitió, desarrollar el lenguaje audiovisual de los estudiantes.

Limitaciones. Los resultados de la intervención didáctica son únicos.

3.1.2. Evaluación diagnóstica a través de la prueba protocolo

Se plantearon una serie de pruebas para la evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes del lenguaje cinematográfico. Hemos enfatizado la necesidad de que los reactivos del instrumento de evaluación tengan una estrecha vinculación con situaciones reales y ejemplos concretos, de manera que no queden lejanos o incoherentes con la práctica de la realización audiovisual.

La primera parte de la prueba está dedicada al conocimiento del léxico especializado del lenguaje cinematográfico. A continuación, algunos ejemplos:

En el reactivo número 2 aprovechamos para observar igualmente la habilidad de plasmar en una representación icónica la descripción, al tiempo que vemos el dominio que se tiene de los tamaños de cuadro y la escala humana. En esta sección valoramos conceptos como los movimientos y las posiciones de la cámara y la escala de planos.

2. Dibuja un plano a partir de la siguiente descripción.
F.S. JOHNNY le obsequia un ramo de flores a su MADRE.



En el número 5, observamos el conocimiento de uno de los movimientos de cámara y la posibilidad de encontrar entre pequeños fragmentos de guión alguno que sugiere el uso de tal movimiento. Siguiendo con las pruebas de conocimiento, preguntamos por el zoom, único de los movimientos que puede hacerse con la cámara perfectamente estática.

5. Encierra con un círculo el inciso en el que el plano insinúa un dolly back.
Respuesta correcta: c) El PADRE yace muerto en el sillón, la cámara se aleja lentamente y se descubre un enorme charco de sangre en el cuarto.

Los reactivos 18, 19 y 20 sirven para saber el conocimiento existente acerca de algunos cineastas clave en la historia y el desarrollo del lenguaje cinematográfico. En particular, preguntamos sobre el suspenso de Hitchcock y la teoría de D.W. Griffith acerca del

montaje. En el curso se revisan materiales de Alfred Hitchcock y se desarrolla su concepto de “suspense”, al que hace referencia el siguiente reactivo:

18. Según Hitchcock, ¿cuándo debe explotar una bomba en una película?

Respuesta correcta: d) No debe explotar nunca

Desarrollo de la competencia “representación audiovisual” en la prueba protocolo

VARIABLE CONOCIMIENTOS		
Es capaz de describir cada plano y cada secuencia de una película con precisión.	a. Léxico del lenguaje cinematográfico, audiovisual.	Ejercicio. Descripción de un plano a partir de una imagen. Ilustración. Dibujar un plano a partir de una descripción. ¿Cuál de las siguientes es un dolly back. ¿Cuál de los siguientes movimientos es virtual, óptico, simulado? ¿Cuál de las siguientes definiciones es Nadir? Señala cuál de las siguientes imágenes es un contrapicado.
	Conoce la estructura narrativa tradicional, así como su traducción al montaje de una escena audiovisual.	Continuidad espacio-temporal. Elipsis Flashback
	Posee una cultura audiovisual, artística y popular variada.	Principales directores del cine cuyas sus aportaciones teóricas contribuyeron a la estandarización del lenguaje cinematográfico.

TABLA 6. Propuesta de evaluación de la variable “Conocimientos” en la competencia Representación Audiovisual.

Posteriormente, incluimos un fragmento de guión cinematográfico que trata sobre la relación imposible entre una monja y su superiora. Esta historia nos sirve para solicitar la fragmentación de la acción en planos y la representación de esos planos en un storyboard.

1 EXT. / PATIO DEL CONVENTO / DIA

KATHYA camina tímida por el patio y se encuentra

de frente con la madre DIANA. KATHYA se ruboriza enamorada frente a DIANA, quien le da indicaciones, pero hace una pausa al notar la actitud extraña de la hermana y le dice:

DIANA

(Frígida)

Hermana Kathya, ¿Cómo esta?

KATHYA

Hola madre, bien estoy bien, gracias

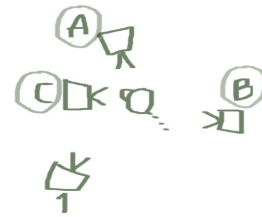
DIANA

¿Esta segura? La veo muy nerviosa

A partir de este fragmento de guión, solicitamos la elaboración del shooting (lista de tiros) y el storyboard (representación de esos tiros en pantalla), lo que corresponde con la sección de “habilidades” de nuestro instrumento de evaluación. Más adelante, esta misma historia de las monjas Kathya y Diana nos servirá para realizar una prueba de creatividad.

Posteriormente, en el reactivo 9 indagamos acerca de la capacidad de ubicación espacial de los estudiantes en un caso hipotético de cambio de plano, de manera que una posición de cámara (1) respecto de la siguiente (A, B o C) conserve el mismo eje de acción del personaje, es decir, que su movimiento siga el mismo sentido en pantalla, de derecha a izquierda.

9. ¿En cuál de los tres posibles emplazamientos (a, b, c) debería ir la cámara número 2 para hacer un overlap respetando el eje de acción del personaje? Tacha el inciso correcto.
- c) En la C



En el siguiente ejercicio, el número 10, pedimos información sobre la ubicación temporal de una serie de ilustraciones. Los estudiantes debían elegir entre los dibujos aquel que representaba un mayor brinco temporal respecto de los otros. El reactivo 11 es uno de los dirigidos a mostrar la creatividad de los participantes. Se les solicita que propongan un giro interesante para la historia plasmada en el fragmento de guión, presentado previamente en el instrumento.

En el reactivo 12 ponemos a prueba la habilidad de ubicarse en el espacio bidimensional de la pantalla. Mediante fotogramas de películas, preguntamos cuál de las opciones de la derecha se correspondería con el fotograma de la izquierda en un montaje audiovisual, de manera que en pantalla pareciera que se miran una a la otra. Esto corresponde a la habilidad de “raccord”, según la cual, los planos de una escena muestran coherencia y flujo entre sí, con apariencia de continuidad según una construcción espacio-temporal propuesta.

12. En el montaje de una película, ¿cuál de las imágenes de la derecha se podría pegar después de la imagen de la izquierda, de manera que las miradas de los personajes se junten? Une con una línea la imagen de la izquierda con una de las imágenes de la derecha.



Respuesta correcta: para cruzar miradas, los personajes deben ver hacia lados opuestos, si una ve a derecha, la otra debe ver a izquierda.

En el reactivo 13 vemos aspectos de creatividad, en particular, aquella capacidad de usar los elementos dados para obtener algo nuevo, que resulte interesante y continuar una historia con los elementos que hay en juego. En la historieta se aprecia un personaje que pretende cruzar un acantilado y se imagina un árbol para usarlo como puente. Después, dejamos tres cuadros en blanco para que los estudiantes los llenen con dibujos que continúen y concluyan la historia.

13. Completa la siguiente secuencia de imágenes para concluir la historia del personaje de una manera interesante



En el reactivo 22 hacemos un juego tomado de la revista “The New Yorker”; solicitamos que los estudiantes propongan una línea de diálogo para el cartón de humor. Una vez más, mediante la creatividad se ponen en juego los elementos de un mensaje para alterarlo, cambiarlo de orden, sentido, tamaño, etc.

22. Escribe una línea de diálogo para el siguiente cartón de humor.



VARIABLE HABILIDADES		
<p>Ordena planos que puedan ser colocados uno después de otro, de modo que correspondan entre sí en secuencia, punto de vista, etc.</p>	<p>Representación icónica de la figuras humanas en relación con el cuadro y con el fondo.</p>	<p>Ejercicio. A partir de este fragmento de guión haz una lista de dos tiros. Ilustración. Dibuja un storyboard a partir de este shooting list.</p>
	<p>Identifica los ejes, de mirada, de acción, en una escena filmada o por filmarse.</p>	<p>¿Cuál de las siguientes imágenes se podría pegar después de la imagen de referencia, de manera que las miradas de los personajes se junten? Ilustración. Dibuja en esta plantilla dónde podría ponerse el siguiente emplazamiento de cámara para cortar sobre el mismo personaje, de manera que al repetir la acción desde un emplazamiento de cámara diferente, se pueda editar en continuidad, es decir, en “overlap”.</p>
	<p>Combina, altera, cambia ideas, imágenes, situaciones de manera que resulte</p>	<p>Ejercicio. Ordena las imágenes para que cuenten la historia. Ilustración. Dibuja el último cuadro de manera que concluya la historia.</p>

	algo nuevo, diferente, interesante.	
	Trabaja en equipo, colabora en grupos y proyectos diversos y desempeña roles distintos con profesionalidad.	Escala nominal para evaluar el nivel de compromiso con la creación colectiva: a. Que los ejercicios ofrezcan la historia definida de antemano. b. Se puede definir colectivamente la historia en equipo. c. Prefiero que cada estudiante director/a defina la historia de su ejercicio individualmente.
	Comparte sus ideas sin autocensurarse.	A partir de una imagen o comienzo de historia, preguntar ¿qué podría pasar después?

TABLA 7. Propuesta de evaluación de la variable “Habilidades” en la competencia Representación Audiovisual.

Para la tercera parte, la de actitudes, pedimos las opiniones de los participantes respecto a su disposición para crear colectivamente, respetar y aceptar las opiniones de los demás y sobre la oportunidad de trabajar en conjunto una vez que terminen la formación, de manera profesional. Los aspectos particulares que se tratan en esta prueba son la creación colectiva de historias en contraste con la idea de “autor”, la especialización en la división del trabajo en la producción audiovisual; el respeto-involucramiento en la labor que realizan los compañeros, y el gusto por compartir el set con los compañeros de la escuela en la actualidad y en un futuro.

15. “Respecto del trabajo en equipo con mis compañeros...”

a. Estoy dispuesto/a a colaborar en los ejercicios de los demás sin importar el rol que te toque desempeñar. b. Disfruto trabajar en todos los roles del cine durante estos ejercicios escolares. c. Creo que cada quien debe desempeñar el rol para el que es más talentoso. d. Prefiero trabajar individualmente que con mis compañeros.

Hemos considerado que uno de los indicadores del gusto por el trabajo en equipo es la ideal posterior colaboración con los compañeros de la universidad de manera profesional al egresar de la educación superior. Para medir esto usamos una escala likert en la que se pregunta lo siguiente:

17. ¿Qué tan dispuesto/a estás para trabajar con tus compañeros de manera profesional, al terminar los estudios?

Muy poco dispuesto 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy dispuesto

VARIABLE ACTITUDES		
Colaboración y práctica con los demás, desempeñando las funciones correspondientes a su rol dentro de un crew de rodaje.	Trabaja en equipo, colabora en grupos y proyectos diversos y desempeña roles distintos con grado de profesionalismo.	Escala nominal: *Prefiero trabajar individualmente que con mis compañeros. *Puedo desempeñar cualquier trabajo en un crew. *Sólo estoy dispuesto a hacer ciertos cargos que me gustan. *Una película es responsabilidad del director/a, es lo único que quiero hacer. Escala Likert. ¿Te gustaría trabajar profesionalmente con tus compañeros?

TABLA 8. Propuesta de evaluación de la variable “Actitudes” en la competencia Representación Audiovisual.

El concepto de currículum incluye otros aspectos que deben tenerse en cuenta en su planificación. De esta manera, se incluyen las estrategias educativas a utilizar, los contenidos, los objetivos del programa y los resultados del aprendizaje, las experiencias de los estudiantes, la planificación docente, el entorno educativo, la evaluación, los estilos y ritmos de aprendizaje y la programación de tareas.

La identificación de las necesidades formativas de aquellos a quienes se dirige el programa, la actuación profesional de expertos, la opinión de determinados agentes implicados en la profesión, ya sea el público, los analistas y críticos, los empleadores, productores, etc. Clásicamente, desde los trabajos de Bloom y otros autores, ha sido habitual establecer en todo programa educativo una serie de objetivos de aprendizaje, clasificados en tres categorías o campos tradicionales, que se han convertido en clásicos, como son los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

3.2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y PROGRAMA POR COMPETENCIAS DE LA MATERIA “LENGUAJE CINEMATOGRAFICO I”

Tomando como base el resultado arrojado por la prueba protocolo (pretest), elaboramos un programa de clase para la intervención didáctica, que desembocó en una propuesta de programa por competencias para la asignatura “Lenguaje Cinematográfico I”, siguiendo el modelo por competencias. A continuación, presentamos como parte del proceso de diseño y definición de las competencias básicas de los creadores audiovisuales. Hemos planteado el programa de curso “Lenguaje Cinematográfico I” en tres bloques temáticos, 1.

Conoce la historia, terminología y uso del lenguaje audiovisual. 2. Representación visual, Traduce en imágenes proporcionadas las ideas y los planos de un guión o una idea. 3. Diseña y realiza una escena en video a partir de una idea o guión dado.

El curso se desarrolló a través de sesiones semanales de tres horas, en las que los veinte estudiantes realizaron trabajo de apreciación de obras cinematográficas, elaboraron fotografías, videos y prácticas audiovisuales que detallaremos a continuación.

Nuestro programa de Lenguaje Cinematográfico se propuso lograr el conocimiento y la habilidad de la construcción de productos audiovisuales a la manera clásica. Distinguir sus elementos y herramientas características, para aplicarlos en la planeación y realización y montaje de secuencias cinematográficas simples y complejas.

Los problemas eje del ciclo académico fueron:

- El reconocimiento de los estilos de realización de cineastas clásicos, el modo en que colocan la cámara y “cortan”, de manera que los estudiantes puedan emular sus soluciones de realización en ejercicios propios.
- La representación bidimensional de situaciones abstractas, literarias, definidas en un guión cinematográfico, mediante la utilización de herramientas de la industria, como el storyboard, el shooting y las plantillas de sets.
- La claridad de puesta en escena, realización y montaje de clips de video en una organización que permite contar historias a través de la cámara.

A este respecto nos enfrentamos con el reto de desarrollar habilidades técnicas y facilitar la creatividad como un elemento transversal en el desarrollo de tales habilidades.

Indicadores de desarrollo de la competencia “Representación Audiovisual”

- a. Es capaz de describir cada plano y cada secuencia de una película con precisión.
- b. Elabora documentos de rodaje útiles para una filmación.
- c. Representa bidimensionalmente, con eficacia, en un storyboard y una plantilla cinematográficos, el espacio tridimensional de un set o locación.
- d. Identifica los ejes “de mirada”, de acción, en una escena filmada o por filmarse.
- e. Coloca la cámara de modo que la angulación de las miradas, de unos y otros personajes, se corresponden y en pantalla parece que se miran.
- f. Colabora en equipo durante la realización de un ejercicio fílmico.

- g. Elige planos adecuados según la intención dramática, descriptiva o expresiva, de un guión.
- h. Coloca la cámara adecuadamente, equilibrando los elementos que se muestran con aquellos que no aparecen a cuadro, en función de lo que cada plano debe mostrar y en relación con los planos que van antes y después de aquél.

TABLA 9 Rasgos de desempeño de la competencia “representación audiovisual”.

A continuación, la formalización del programa en formato por competencias, con el contenido por bloques temáticos, conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollarse.

LENGUAJE CINEMATOGRAFICO I			
PROGRAMA POR COMPETENCIAS			
Profesor Luis Ricardo Ramos Hernández			
BLOQUES TEMÁTICOS			
1. Conocer la historia, terminología y uso del lenguaje audiovisual. 2. Representación visual: traducir en imágenes proporcionadas las ideas y los planos de un guión o una idea. 3. Diseño y realización de una escena en video a partir de una idea o guión dado.			
Bloque 1			
<ul style="list-style-type: none"> Conoce la historia, terminología y uso del lenguaje audiovisual 			
Conocimientos	Conoce el trabajo de David W. Griffith y sus aportes a la representación audiovisual.		
Habilidades	Elabora pequeños ejercicios de raccord, diseña planos sucesivos que al montarlos dan la idea de continuidad espacio-temporal.		
Actitudes	Trabaja en equipo de forma responsable y respetuosa de sus compañeros.		
Tema	Estrategias de Enseñanza	Evaluación y Estrategias de Aprendizaje	Niveles de desempeño óptimo
a. Historia del Lenguaje del cine	Análisis de Broken Blossoms	Historieta con un close up.	Las acciones son claras y exponen situaciones dramáticas. El Close Up está elegido para dar realce a un momento del personaje.
b. Tamaños de cuadro.	La escala de planos en la historia del cine.	Serie fotográfica.	Los planos de las fotografías corresponden al tamaño de cuadro solicitado, están en correcta exposición, no oscuras ni quemadas.

c. El plano y el plano-secuencia estático.	Visualización de escenas y planos largos estáticos del cine.	Elaboración de un video con la cámara fija.	Buena composición, situación dramática interesante y resolución satisfactoria.
--	--	---	--

TABLA 10. Primer bloque del programa.



Ilustración 1: Ejercicio de “overlap”.

El Bloque 1 plantea un acercamiento histórico a la narración cinematográfica desarrollada por Griffith en el tema “Historia del Lenguaje del cine”. Se revisa el modo en que David Wark planteaba las secuencias y cortaba en momentos dramáticos hacia un acercamiento (“close up”). En las sesiones se llevó a cabo una revisión de la película “Broken Blossoms” del autor norteamericano, que nos da pie para apreciar el uso de los intertítulos, en los que aparecen los diálogos de la película, así como la firma del autor. También se hace énfasis en que la narrativa de la película recae principalmente en las imágenes, a diferencia de otro tipo de cine en el que se deja mayor peso a los diálogos. Esto se ejemplifica muy bien con

el personaje que interpreta Lilian Gish, el cual se fuerza a sonreír abriendo la comisura de sus labios con su mano, proporcionando un ejemplo magnífico de resolución dramática (la tristeza permanente del personaje) a través de la gestualidad de la imagen. Como estrategia de aprendizaje, se propone la realización de una tira cómica o historieta, en la que, a la manera de Griffith, se resuelva una situación dramática usando las acciones gestuales de los personajes y presentando el rostro en *close up* en reacciones y momentos privilegiados de expresividad.

El tema “b. Tamaños de cuadro” considera un trabajo fotográfico para ilustrar y distinguir dichos tamaños, de modo que se enumeran los nombres que reciben ciertos encuadres en los Estados Unidos, en España y en México, esto con el objetivo de unificar términos. Se toma una foto en *close up*, una en *medium close up*, una en *medium shot*, una en *plano americano*, otra en *full shot* y una más en *long shot*. En paralelo con el trabajo sobre la nomenclatura de planos, se hace un recuento de las características que hacen que una

fotografía esté “bien compuesta”. De modo transversal se puede plantear este ejercicio en conjunto con la clase de Fotografía, para integrar las nociones de “zona áurea” y el cuidado en la composición en términos de horizonte, distancia de la cabeza al límite del cuadro, exposición fotográfica correcta, no oscura ni quemada, etc.

El tema “c. El cambio de plano” se desarrolla con un ejercicio en video al que llamamos “el truco de magia”. En este ejercicio se planea la elaboración de dos planos de video, de manera que, al pegarlos, el movimiento que inicia en el primero continúa en el segundo. Se solicita a los estudiantes que, aunque el movimiento parece continuo, al segundo plano agreguen un elemento que no estuviera en el primero, de manera que exista una sorpresa en el montaje. En la figura, en el plano precedente el personaje tiene la mano vacía, pero al cambio de plano cuando abre el puño, caen unas piedras.

Este es un ejercicio planeado para el tema “c. El cambio de plano”. El “overlap” es un concepto que queda muy bien ejemplificado con este ejercicio, en el que también se trabaja creativa y lúdicamente, puesto que queda planteado para una resolución divertida e ingeniosa. En la evaluación de este ejercicio se pueden verificar habilidades espaciales en la representación audiovisual, un requisito previo hacia la evidencia contenida en el nivel de desempeño “Es capaz de montar una historia sencilla en video con claridad, de principio a fin”.

Bloque 2			
<ul style="list-style-type: none"> Representación visual. Traduce en imágenes proporcionadas las ideas y los planos de un guión o una idea. 			
Conocimientos	Relaciona algunas obras de la cinematografía mundial con el proceso de producción.		
Habilidades	Elabora los documentos de producción de un rodaje, shooting, plantilla, storyboard, con dibujos proporcionados y coherentes.		
Actitudes	Investiga sobre películas y directores de su interés.		
Tema	Estrategias de enseñanza	Evaluación y Estrategias de Aprendizaje	Nivel de desempeño óptimo
a. El cambio de plano	Video “el truco de magia”	Dos planos continuos con un overlap en el corte.	Los dos planos juntos parecen el mismo movimiento. El truco de magia es ingenioso.

b. El Storyboard.	Elaboración de un storyboard a partir de un guión.	Representa con exactitud las proporciones humanas.	El storyboard representa eficazmente la descripción de los planos.
c. El guión.	Elabora una historia con ayuda de la lluvia de ideas.	Puede concretar una idea en una escena escrita.	El guión es preciso en sus personajes, en el lugar y la atmósfera, así como en la acción que ocurre en él.
d. Documentos de realización.	Hace el guión técnico para la historia que escribió.	Puede representar bidimensionalmente una historia.	El guión técnico resulta útil y coherente para la producción de una pequeña escena.

TABLA 11. Segundo bloque del programa.

El bloque 2 los temas son los siguientes “a. El Storyboard”, “b. El guión”, “c. Herramientas de realización”. El primero de los temas se expone mediante la presentación de ejemplos de storyboards de la historia del cine, por ejemplo el de “El mago de Oz”, de la misma manera se realizan prácticas de dibujo en las que se hace énfasis en la proporción de la cabeza respecto del cuadro, de manera que se representen eficazmente tamaño y posición de los cuerpos humanos en cada plano, según la descripción hecha en guiones y “shooting lists”.

En el segundo tema, “b. El guión”, se hace una práctica de creación colectiva, a la manera del taller de creación de historias de Gabriel García Márquez que puede consultarse en “La bendita manía de contar” y “Me alquilo para soñar”, (GARCÍA MÁRQUEZ, 2004). En esta experiencia, los estudiantes participan en una lluvia de ideas en las que se trabaja con el hemisferio derecho del cerebro, buscando la ausencia del tiempo y las frecuencias cerebrales creativas. En este taller, el facilitador plantea situaciones dramáticas y solicita a los estudiantes que completen la idea proponiendo personajes que puedan formar parte de ese universo. O, a la inversa, si el coordinador plantea personajes con ciertas características para que los estudiantes sugieran un ámbito interesante en el que colocarlo. Por ejemplo “Tenemos un hombre que le tiene mucho miedo a los animales, ¿cuál podría ser su empleo?” o “Hay muchos puestos de comida en la calle en nuestro entorno, ¿cuál sería un menú poco común para ofrecerse en las esquinas mientras los automovilistas esperan el semáforo?”; de esta manera, los estudiantes participan con ideas para solucionar situaciones dramáticas

hipotéticas y eligen aquellos comienzos de historias y otras ideas que les parecen más atractivas para desarrollarlas individualmente.

Durante las sesiones de trabajo del bloque 2 con el grupo de “Lenguaje audiovisual I” se formularon ideas y los estudiantes escribieron historias interesantes, que abrieron los horizontes respecto del trabajo y la colaboración creativa con sus compañeras y compañeros.

La retroalimentación del profesor tendió a buscar las soluciones menos lógicas y más arriesgadas durante la etapa de creación y lluvia de ideas, pero sugirió cuidar la coherencia y la organicidad de las historias cuando éstas se encontraron en una fase de crecimiento y corrección durante la cual fueron retrabajadas.

Bloque 3			
• Diseña y realiza una escena en video a partir de una idea o guión dado			
Conocimientos	Realiza búsquedas visuales que sirvan como referencia para plantear atmósferas, crear estados anímicos para una escena o personaje particular.		
Habilidades	Puede expresar un estado interior a través de imágenes audiovisuales.		
Actitudes	Colabora con los demás aportando ideas, respetando los espacios y las tareas de los otros.		
Tema	Estrategias de enseñanza	Evaluación y Estrategias de Aprendizaje	Nivel de desempeño óptimo
a. La creación de historias colectivas.	El estudiante escribe un guión.	Desarrolla su creatividad.	Recibe ideas y las usa en la creación de historias.
b. Preproducción de ejercicios.	Por equipos se prepara la producción de cortometrajes.	Trabajo en equipo, planeación y proyectos.	Se trabaja colectivamente. Se hace el trabajo previo a la producción con profesionalismo.
c. Producción.	Rodaje de un cortometraje por equipos.	Trabajo en equipo, realización del proyecto.	Factura del video. Uso de los materiales de planeación.

TABLA 12. Tercer bloque del programa.

El bloque 3 contiene tres temas, “a. La creación de historias colectivas”, “b. Preproducción de ejercicios” y “c. Producción de cortos”. En el primero de ellos, los

estudiantes retoman las historias trabajadas el bloque anterior y las transforman en guiones, usando el formato de la industria, con sus requerimientos de escritura y presentación tal como permite el programa de software “Celtx”. Es en este instante que puede palpase la cristalización de una idea buena en algo tan valioso como un guión audiovisual.

El segundo tema “b. Preproducción de ejercicios” permite trabajar con un guión real creado por los estudiantes, de manera que sirva para una práctica de preproducción audiovisual real. Consideramos que es mejor aprender el oficio de la producción con historias propias, puesto que imprime el valor agregado de la creación al trabajo logístico, aumenta el involucramiento y la autoestima de los estudiantes como nuevos creadores audiovisuales. En este tema, se solicita la elaboración de un proyecto para realizar un cortometraje con el guión obtenido, de manera que los participantes dividen los roles de trabajo y preparan, por un lado, documentos de realización y, por el otro, la logística de producción de un cortometraje. En esta instancia debe evaluarse el trabajo colectivo, el involucramiento responsable con el proyecto y el trato entre colegas. Cuidando siempre, en la medida de lo posible, que sea visto el trabajo como algo de todos, para hacer el contrapeso necesario a la arraigada “política de autor” que plantea relaciones verticales entre los trabajadores audiovisuales y señala que es la voluntad de una sola persona la que debe primar por sobre la de los demás.

En el último tema del bloque, es decir, “c. Producción de cortos”, se pide a los estudiantes que realicen el cortometraje correspondiente al proyecto que han llevado a cabo en los momentos anteriores del curso. Aquí debe considerarse la importancia de la experiencia de producción tanto o más que el resultado final en video de los cortometrajes. Es decir, considerar el lenguaje audiovisual como la competencia “representación audiovisual”, que ha de desarrollarse a lo largo de la vida; evaluando los aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes que fueron movilizados durante la experiencia y no únicamente el resultado final.

Al final de la intervención se realizó el postest para comparar los resultados. Pedimos también una retroalimentación de las experiencias del curso, de manera que la experiencia de docentes y alumnos pueda ser valorada en su eficacia a través de la aplicación de la prueba final, pero también pueda ser contextualizada a través de las experiencias de los estudiantes.

Para el postest aplicamos el instrumento a 15 estudiantes del curso de “Lenguaje Cinematográfico I”, que habían hecho previamente el test en el mes de septiembre. Debemos anotar que la velocidad con la que respondieron el instrumento fue mayor la segunda ocasión, también notamos una disminución considerable en el nivel de estrés de los estudiantes,

conscientes, tal vez, de que la prueba no tenía repercusión en sus calificaciones. A continuación compartimos los resultados del pretest y el postest.

CAPÍTULO IV

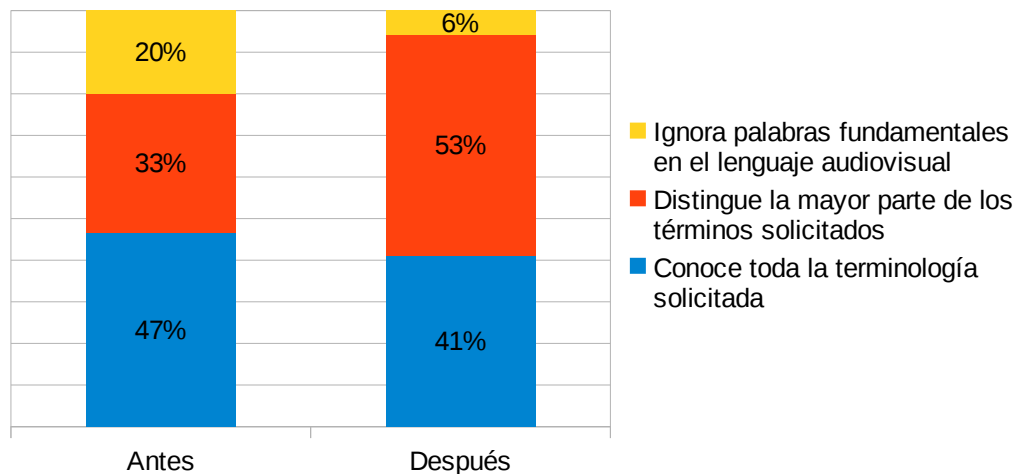
ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados más relevantes de nuestra investigación, en la que evaluamos aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes hacia el aprendizaje del lenguaje audiovisual, en aspectos de lectura (input) y escritura (output) audiovisual; necesarios para la formación de los y las profesionales de la industria del cine y la televisión. Hemos dividido los resultados en áreas de conocimientos, habilidades, actitudes y creatividad.

4.1. CONOCIMIENTOS

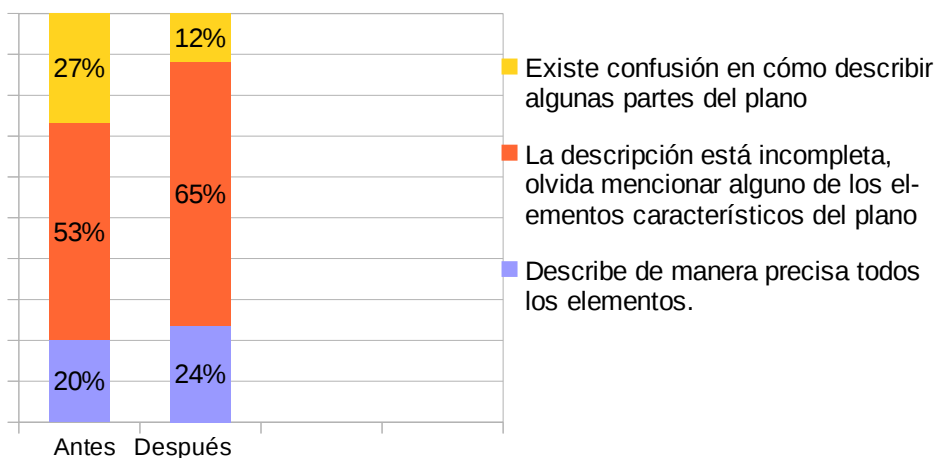
En la parte de conocimientos comparamos el nivel de familiarización que los estudiantes tienen con la terminología del lenguaje audiovisual. Mediante algunas pruebas evaluamos el conocimiento de aquellos términos específicos de la industria audiovisual como son las posiciones y la altura de cámara, los movimientos, el tamaño del cuadro, etc. Pudimos observar que el nivel de conocimientos se incrementó del 33% al 47% en el nivel “conoce la mayor parte de los términos”, lo que indica una mejora sustancial respecto del pretest, pero que consideramos aún debe incrementarse con la práctica y el uso de la terminología en las clases de producción, y en los ejercicios de práctica, de manera que el uso se vuelva natural y generalizado.

Gráfica 1: Léxico especializado del lenguaje audiovisual, tamaños de cuadro, movimientos de cámara



En el siguiente aspecto de la prueba, se solicitó la descripción de un fotograma siguiendo la nomenclatura de la industria del cine, que define el tamaño de cuadro y la acción de los personajes. Encontramos que la tarea de describir un plano arrojó descripciones poco exhaustivas, dado que la mayoría de estudiantes que hicieron una “descripción incompleta, (...) pasa por alto alguno de sus elementos” mostró un incremento del 53% al 65%, lo que puede indicar que al volverse familiar la descripción de los planos, y al haberse realizado el mismo examen con anterioridad, algunos estudiantes pudieron haber pasado por alto los detalles a ser descritos; o probablemente no quedó claro en nuestra prueba la necesidad de una descripción extensiva.

Gráfica 2: Descripción de un plano usando el léxico especializado.



En general, se clarificaron los términos técnicos del lenguaje audiovisual y resulta significativa la reducción en la confusión respecto de cómo describir algunas partes del plano; lo que quiere decir que el curso tuvo éxito en la apropiación del léxico especializado por parte de los estudiantes. De 27% a 12%, al término de la intervención.

4.2. HABILIDADES

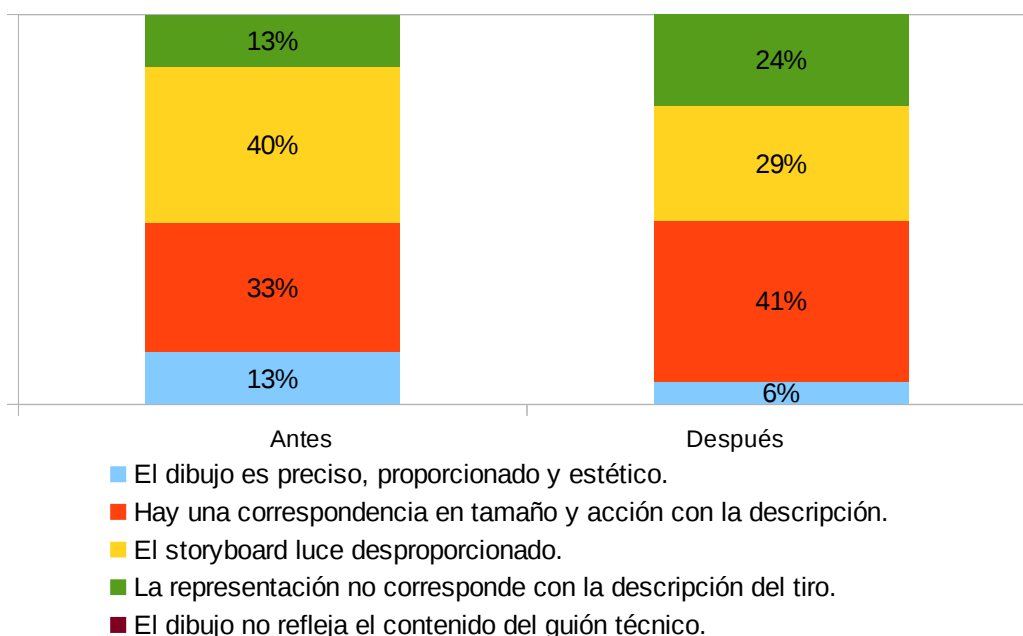
En el área “Habilidades”, destacan aquellas relacionadas con el dibujo, así como la conceptualización que se requiere para ir de una historia contada literariamente, es decir de modo abstracto, hacia una visualización en posibles tiros de cámara, es decir, en concreto.

Hemos de hacer notar que esta capacidad conceptualización que significa pasar de una historia a un espacio bidimensional, el storyboard, y luego tridimensional, como es en la

realidad de un set, constituye el corazón del oficio cinematográfico. El modo en que evaluamos esa capacidad de traslación entre códigos y coordenadas espaciales pudo verse bien reflejada en esta parte de la prueba.

La traducción espacial implicada en el área *nivel de representación icónica*, quedó de manifiesto de la siguiente manera. Los participantes ilustraron un fragmento de guión técnico usando la herramienta del storyboard. El resultado fue que el 40% de los y las participantes realizaron representaciones de la figura humana desproporcionadas, un porcentaje que decreció hasta el 29% en el posttest; por otro lado, aquellas representaciones mejor hechas, en el nivel de correspondencia entre tamaño y acción subió del 33% al 41%.

Gráfica 3: Representación mediante un storyboard



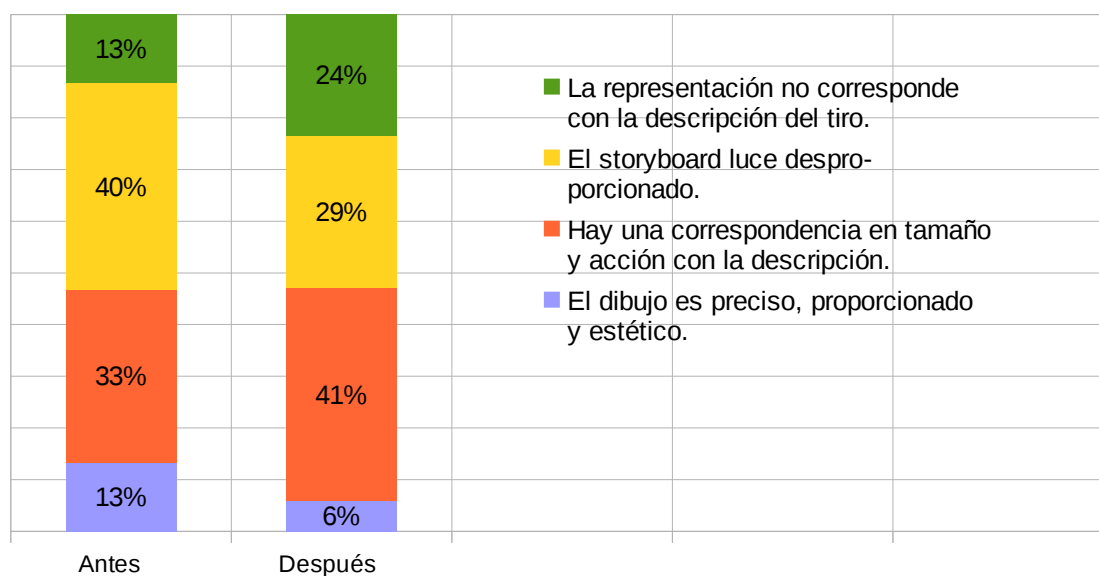
Es natural que habilidades como la representación icónica y la ubicación en el espacio mejoren con la práctica. El dibujo, como casi todas las habilidades, se consigue practicando; esto a pesar de que no dedicamos lecciones “ex profeso”, nos parece que se consiguió de un modo natural, al ver los estudiantes la utilidad de tener como herramientas de realización un storyboard mejor dibujado, es decir, que represente con más justicia las proporciones humanas y las ideas que proponen para ilustrar, es decir “realizar” una pequeña historia audiovisual.

La capacidad de representación a través de dibujos que guardan las proporciones humanas mejoró en el postest, aunque el interés en una prueba que ya había sido resuelta con anterioridad, y por lo tanto perdía en cuanto a reto, impidió tener el cuidado necesario para que correspondieran las resoluciones visuales del storyboard con la propia descripción planteada por lo estudiantes; esto en un 24% en el postest.

La traducción de una historia abstracta en términos espaciales, es decir, al plasmarla en dibujos que implican una posición en el espacio de los personajes y la cámara, es uno de los elementos del pensamiento abstracto fundamental para la formación de los profesionales de la industria audiovisual.

En la siguiente parte (Narración con imágenes) solicitamos a los estudiantes que resolvieran la narración de un fragmento de guión en tres tiros. Entre las competencias de la narrativa audiovisual, consideramos esta habilidad como fundamental.

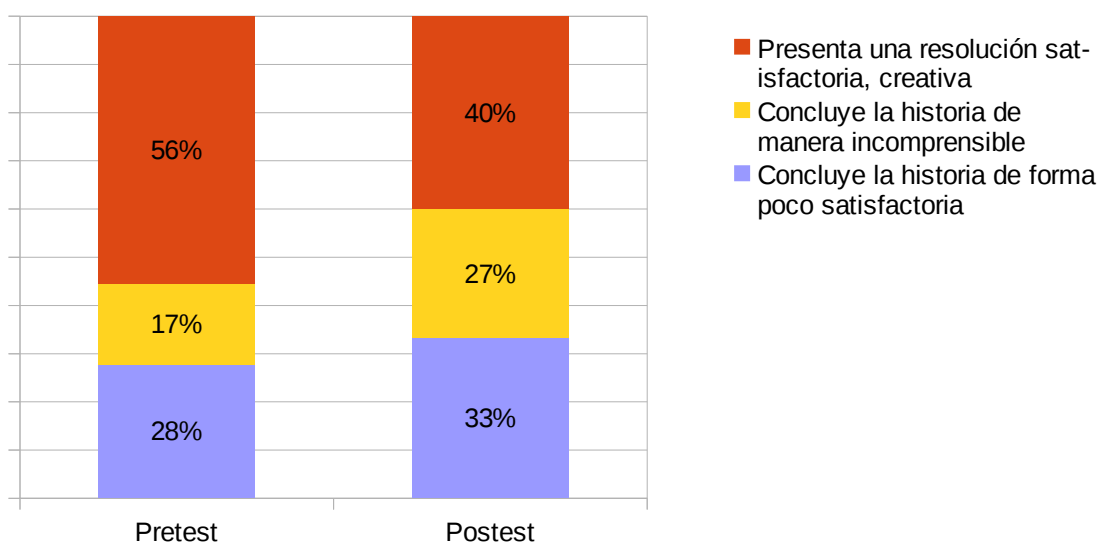
Gráfica 4: Narración de una historia a través de planos



Aquellos estudiantes que realizaron un trabajo satisfactorio, concordante con la historia planteada y con el número de planos solicitado, creció de un tercio hasta el 41% en el postest. También disminuyó la falta de proporción entre los dibujos, ya sea en la figura humana (cabeza demasiado grande, objetos demasiado grandes), o con respecto al tamaño de cuadro indicado.

Creatividad. Se les solicitó a los participantes que completaran una secuencia de imágenes, una tira cómica, para concluir una historia “de manera interesante”. Notamos un descenso en los cuadros incomprensibles (del 33% al 18%) en favor de un aumento en las soluciones creativas o notables, hasta el 53%. Este dato es alentador si consideramos que el pretest y el postest pedían el mismo ejercicio; uno podría haber esperado una repetición de fórmulas o quizá un aburrimiento por desempeñar dos veces la misma tarea, pero, los resultados creativos fueron superiores la segunda vez.

Gráfica 5: Completar la tira cómica con un final interesante



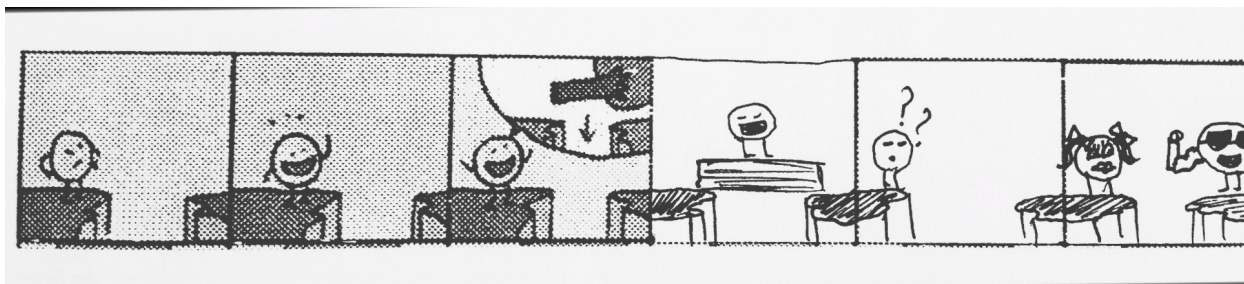
Presentamos a los participantes un fragmento de guión y les solicitamos que propusieran una continuación interesante para la historia. Los estudiantes propusieron conclusiones “creativas y satisfactorias, con los elementos dados” sumados a aquellos que propusieron “giros notables” en un 82% de los casos después de la intervención. Esto significa un logro importante de nuestro curso, que sin estar centrado en la escritura creativa, sí integró un taller de incubación de historias que proporcionó buenas herramientas para cumplir con la tarea requerida, es decir, terminar una escena inconclusa, haciéndolo de manera creativa. Los estudiantes siguen y concluyen con la trayectoria de la historia, proponen acercamientos entre los personajes, intercambios de miradas, fugas y ocultamientos en un granero. Es decir, juegan con las posibilidades del mundo que se les ha propuesto.

Giros interesantes para la historia. Kathy vuelve a su cuarto y se persigna imaginando las manos de la madre superiora. Kathy obsequia una cajita misteriosa como regalo a la madre superiora. Kathy saca una pistola y dice: “Si me niega el placer de amarla, tendré que matarla”. En otra: “Kathy se aleja, pero de su túnica saca un condón usado”, e incluso “La superiora detecta un ligero olor alcohólico en el aliento de Kathy”.

Es de subrayarse que las soluciones creativas en este ítem fueron igualmente buenas en la prueba preliminar y en la prueba posterior, con un incremento en el oficio de contar y en el cumplimiento del requisito de la prueba, es decir, no únicamente venir con algo ingenioso, sino proponer una conclusión consistente con la premisa. La creatividad debe estar sujeta a la congruencia de la obra y, en ese aspecto, nos parece satisfactoria la intervención didáctica realizada durante el semestre.

Lo más alentador de los resultados del apartado de creatividad es que a pesar de haber realizado el mismo ejercicio en la prueba de pre y postest, a la segunda oportunidad hubo mayores riesgos creativos tomados, aumentaron del 8% al 25% los estudiantes cuyas propuestas agregaron giros inesperados, interesantes y coherentes con la historia. Los giros fueron más arriesgados en la segunda prueba, lo que podría corroborar nuestros conceptos de la creatividad, acerca de que siempre es mejor trabajar y retrabajar las ideas, incluso dejarlas “reposar” para retormarlas posteriormente.

Aquellas soluciones que resultaron “fuera de lugar” también sufrieron un incremento del 25% al 35%. Entre este tipo de respuestas tuvimos las siguientes: “la madre superiora siempre quiso tener una aventura lésbica. Kathy se va caminando y se le caen unas monedas de oro del hábito... Kathy está enamorada del novio de su madre. Un embarazo del gemelo perdido de su madrastra. Una enfermedad incurable de la superiora. Kathy queda embarazada del jardinero. La madre superiora ayuda a que Kathy escape del convento. Kathy se desploma y muere”. Consideramos que en el ámbito de la creatividad siempre es preferible tener una imaginación fuera de control que reproducir las fórmulas conocidas o evitar correr riesgos.



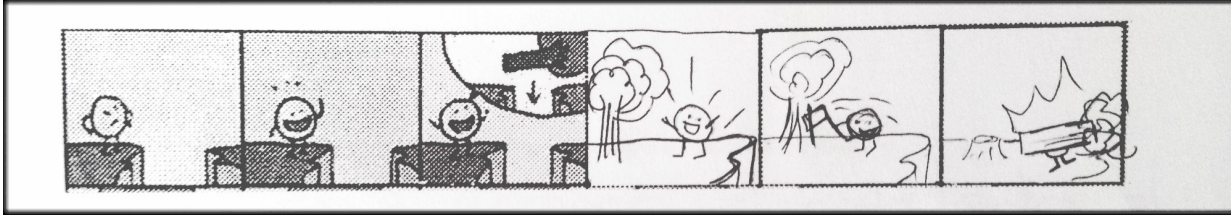
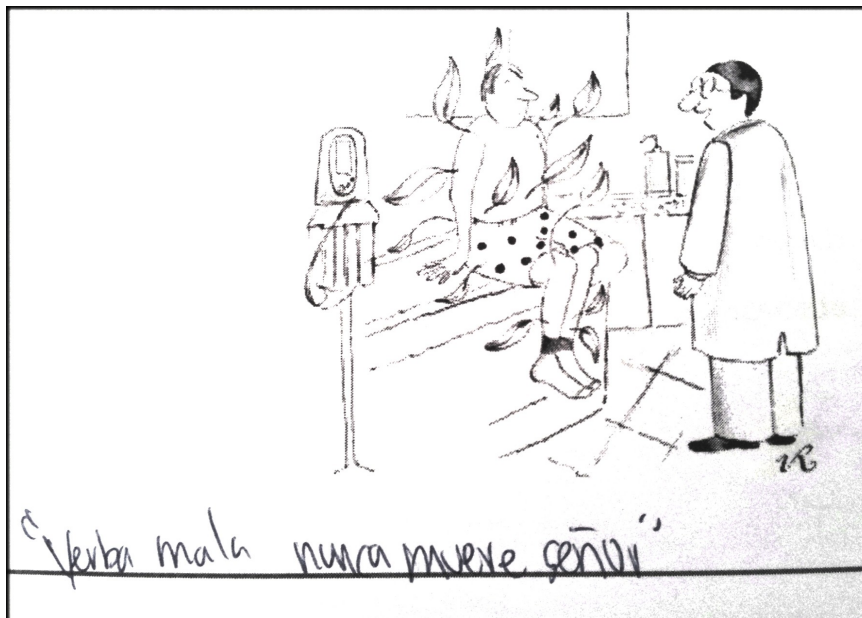


Ilustración 2: Completa la tira cómica.

Consideramos que el trabajo sobre la creatividad rindió buenos frutos durante el curso. Los estudiantes desarrollaron herramientas para encontrar soluciones poco usuales a problemas planteados, en particular el uso del hemisferio derecho del cerebro y prácticas como la lluvia de ideas, la concentración, la alteración de proporciones de las cosas, de la relación causa-efecto, etc. A continuación dos ejemplos que sobresalen por su ingenio, es decir, por la forma creativa en que se combinan los elementos propuestos para otorgarles un giro nuevo. En el primero de ellos (ilustración 3) el personaje piensa en cortar un árbol para cruzar un acantilado. En la propuesta del estudiante para concluir la tira cómica, el personaje sí logra cruzar el acantilado, pero sólo para decepcionarse porque una versión femenina de él está con alguien más fuerte y guapo que él. En el segundo ejemplo, pedimos a los estudiantes que definieran el diálogo de un cartón humorístico. En la imagen, un doctor atiende el caso de un paciente al que le han salido hojas por todo el cuerpo; el doctor dice “Yerba mala nunca muere, señor”. Quisimos compartir este diálogo en particular porque le da



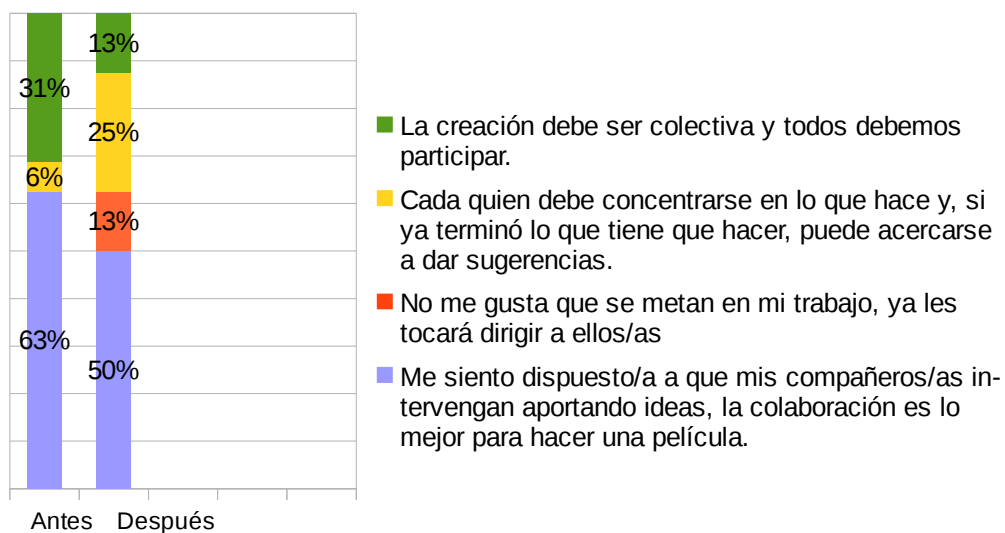
un giro lingüístico a un gag visual, lo que resulta completamente inesperado, es decir, creativo.

4.3. ACTITUDES

En el rubro de las actitudes, nos hemos preocupado por la tendencia dominante de considerar el trabajo cinematográfico y audiovisual como una labor liderada por una sola persona, sumamente vertical y autoritaria. Quisimos preguntar a los estudiantes acerca de sus actitudes respecto del trabajo cooperativo y la creación compartida. Los resultados fueron los siguientes.

Entre el pretest y el postest, los estudiantes de primer año de la licenciatura pasaron de una idea más dulce hacia trabajo con sus compañeros de grupo hacia una un poco más realista. Vemos un incremento notable, del 6% al 25% en aquellas personas que opinaron que “cada quien debe concentrarse en su tarea y, si ya terminó con lo que tiene que hacer, puede acercarse a dar sugerencias”; lo que no descarta del todo la intención de colaborar, pero sí sugiere una forma ordenada de hacerlo. Por otro lado, hay que subrayar el descenso en la aseveración “la creación debe ser colectiva y todos debemos participar” (del 31% al 13%) y de la disposición a la intervención de los demás en la creación propia (del 63% al 50%). Esto quiere decir que la “política de autor” bien puede continuar lejana a la realidad de los estudiantes, quienes siguen considerando la importancia de la colaboración en la construcción de proyectos.

Gráfica 6: Actitud hacia la colaboración creativa

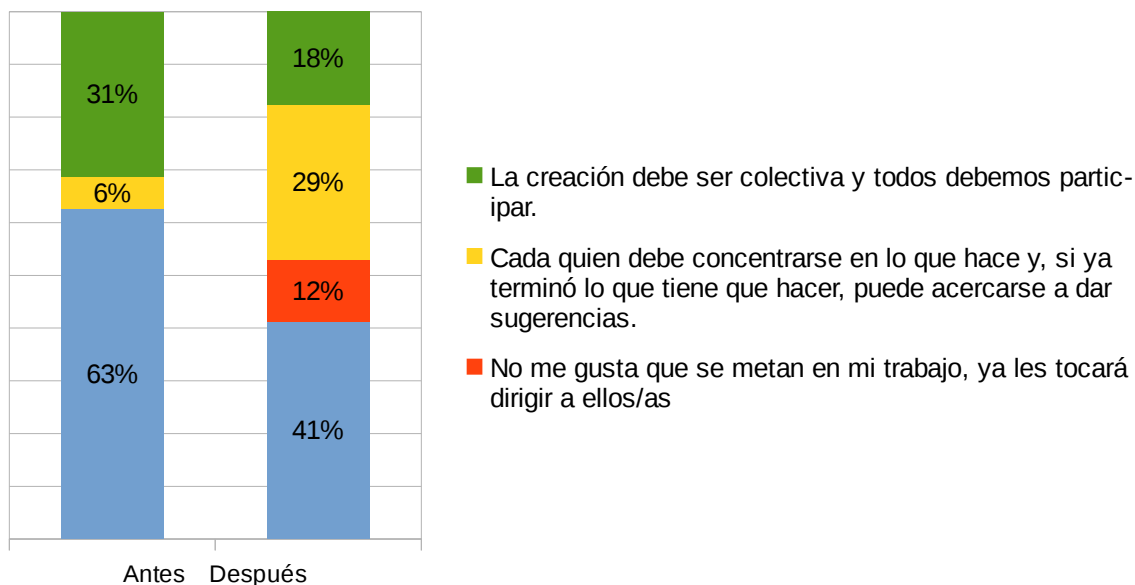


En un panorama tan complicado como el nuestro para la producción audiovisual local, los proyectos que cuentan con una fuerte cooperación y un arduo trabajo voluntario de los participantes tienen mejores oportunidades de ser producidos.

En la siguiente pregunta se observa un incremento en la disposición de cooperación por parte de los participantes. Se cuestionó acerca de la disposición de desempeñar tareas distintas, considerando la tolerancia hacia las responsabilidades de los otros y la receptividad hacia las sugerencias de los demás. Nos entusiasma el incremento de la respuesta “Estoy dispuesta/o a colaborar en los ejercicios de los demás sin importar el rol que me toque desempeñar”. Esta respuesta pasó de un 13% inicial hasta el 29% en la respuesta final.

Como es notorio, el entusiasmo por participar en producciones audiovisuales dio paso a un despliegue general de actitudes más profesionales. Se hizo énfasis en la necesidad de colaborar en un ambiente, responsable, respetuoso de los roles de trabajo, pero cooperativo y con un ambiente de trabajo “entre colegas”, que resulta central en el desarrollo de los profesionales de la industria audiovisual, en particular frente a la realidad de la producción independiente y de bajos recursos en la que se desarrolla la actividad en el estado de Puebla.

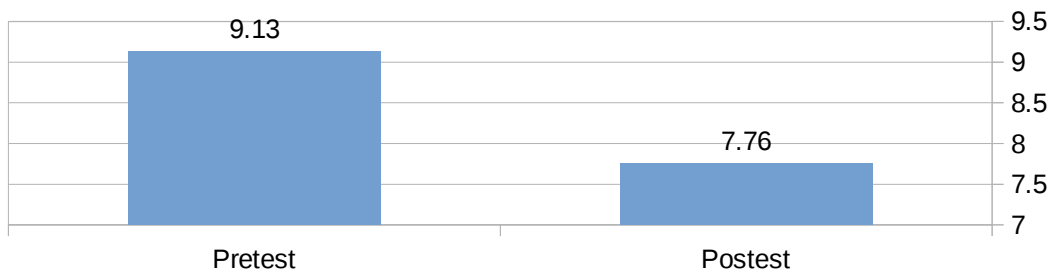
Gráfica 7: Actitud frente a la intervención de otros en la actividad propia



Por último, se le preguntó a los estudiantes “¿Qué tan dispuesta/o estás para trabajar con tus compañeros de manera profesional al terminar los estudios?”, proporcionando una “escala likert”, en la cual 0 equivale a “muy poco dispuesto” y 10 a “muy dispuesto”. El resultado fue el

siguiente, en el pretest el resultado promedio fue de 9.13, mientras que en el posttest, el promedio de las respuestas fue de 7.73; de manera que puede decirse que el trato continuo y la experiencia de producción en colaboración con los compañeros dañó un poco la idea romántica de trabajar profesionalmente con los demás.

Gráfica 8: Disposición para trabajar profesionalmente con tus compañeras/os



CONCLUSIONES

Los resultados que encontramos nos arrojan información sobre la viabilidad de estos métodos para la evaluación del aprendizaje del lenguaje cinematográfico. En definitiva no es necesario realizar producciones múltiples para conocer el estado de las habilidades, los conocimientos y las actitudes de los estudiantes de las licenciaturas de cine y de producción audiovisual.

- La competencia fundamental del aprendizaje del lenguaje audiovisual es la “Representación Audiovisual”. En ella queda de manifiesto lo necesario para comunicarse a través del video y el cine; es decir, la consideramos la competencia madre para producir y realizar, como complemento con aquella otra que permite decodificar y consumir de manera crítica los productos audiovisuales.
- La creatividad mejora con la práctica, con el conocimiento más profundo y con la construcción de una cultura más vasta. Nos resulta muy claro que la idea de que son mejores la improvisación y la espontaneidad para la creatividad debe matizarse. Una idea creativa puede madurar con el tiempo, perfeccionarse y ser reemplazada por una mejor.
- En el conocimiento del léxico y la terminología especializada los resultados son menos alentadores. Consideramos preciso el uso cotidiano y en la práctica de los términos profesionales, para lograr una inmersión más técnica en el lenguaje; probablemente se puede pensar en un acompañamiento del o los profesores en las prácticas, así como fomentar la participación y la observación de rodajes profesionales, donde puedan los estudiantes apreciar de cerca la atmósfera, el léxico y el rigor que se ponen en juego en una producción audiovisual.
- La intervención mostró avances significativos en algunos aspectos del desarrollo de competencias audiovisuales.
- En el aspecto actitudinal nos congratulamos especialmente por la buena respuesta hacia la dinámica de cooperación. En particular resaltamos la estupenda disposición mostrada en la aplicación final, de un tercio de los estudiantes, a participar en ejercicios y producciones de sus compañeros “sin importar el cargo que les toque desempeñar”. Esto tiene una importancia capital en medio de una crisis de la industria, de producción y exhibición, especialmente en nuestra entidad, donde nunca ha existido el cine como una actividad productiva constante. La producción

independiente, el uso de los medios digitales de distribución, en particular de las redes sociales y la red 3.0 pueden dar a la nueva generación de creadores audiovisuales una ventana para mostrar su trabajo, que no podemos asegurar que repercutirá en una satisfacción profesional, pero sí podemos tomarnos el tiempo para verificar que los estudiantes hayan desarrollado las competencias audiovisuales de manera suficiente para ser profesionales.

- El roce y las experiencias de producción con los compañeros implican un nivel de ansiedad que es necesario vigilar, para lograr un desempeño profesional, responsable, que no implique competición, sino que mantenga el ambiente de cooperación y cordialidad.
- Descubrimos que el instrumento utilizado es un buen parámetro del avance del grupo en los aspectos evaluados, por lo tanto recomendamos el uso de algunos de sus reactivos por parte de los docentes de realización, producción y lenguaje audiovisual; sin embargo, no debemos desestimar la importancia de una evaluación personal de los productos en video de cada uno de los estudiantes, de manera que puedan apreciarse y sea posible retroalimentar los avances específicos en un taller.
- Cabe indicar que para la prueba final, la capacidad de representación realista mejoró, aunque el interés en una prueba que ya había sido resuelta con anterioridad, y por lo tanto perdía en cuanto a reto, impidió tener el cuidado necesario para que correspondieran las resoluciones visuales del storyboard con la propia descripción planteada por lo estudiantes; esto en un 24% en el postest.
- Los estudiantes propusieron conclusiones “creativas y satisfactorias, con los elementos dados” sumados a aquellos que propusieron “giros notables” en un 82% de los casos después de la intervención. Esto significa un logro importante de nuestro curso, que sin estar centrado en la escritura creativa, sí integró un taller de incubación de historias que proporcionó buenas herramientas para cumplir con la tarea requerida, es decir, terminar una escena inconclusa, haciéndolo de manera creativa. Los estudiantes siguen y concluyen con la trayectoria de la historia, proponen acercamientos entre los personajes, intercambios de miradas, fugas y ocultamientos en un granero. Es decir, juegan con las posibilidades del mundo que se les ha propuesto.

- La traducción de una historia abstracta en términos espaciales, es decir, al plasmarla en dibujos que implican una posición en el espacio de los personajes y la cámara, es uno de los elementos del pensamiento abstracto fundamental para la formación de los profesionales de la industria audiovisual.
- Finalmente, si bien consideramos que muchos indicadores de las competencias audiovisuales pueden ser valorados a través de una prueba escrita, también creemos que la verificación de ciertas habilidades del lenguaje audiovisual pueden constatarse de mejor manera a través de la producción y proyección de prácticas en video, en particular la forma en que los estudiantes colocan la cámara en distintas posiciones para dotar una escena de continuidad espacio-temporal.

En conclusión, nuestra prueba protocolo nos mostró un panorama detallado del nivel de desarrollo del lenguaje audiovisual de los estudiantes de primer semestre, lo que nos permitió definir una competencia fundamental, la “Representación Audiovisual”, a partir de la cual pudimos desarrollar una estrategia de intervención y el diseño instruccional de la materia “Lenguaje Cinematográfico I”, sus ejes problematizadores, niveles de desempeño, propuestas de contenido y de ejercicios prácticos a desarrollarse durante el curso.

A partir de la intervención didáctica encontramos una mejoría sustancial en los niveles de conocimiento del léxico y la historia del cine, en las habilidades de diseño y producción de secuencias audiovisuales y en la capacidad de las y los estudiantes de conjugar ideas previas para presentar resoluciones visuales y audiovisuales creativas. Por último, reconocimos la necesidad de enfatizar las actitudes de cooperación, definir mejor los roles y funciones de cada miembro de una unidad de rodaje, de manera que se minimicen los roces entre compañeros y se fomente un espíritu de trabajo libre y fecundo, en un ambiente de respeto y creatividad, fundamental para la escuela de cine y para todas las aulas en general.

REFERENCIAS

AGIRRE, I. (2009), "Fundamentos curriculares de la educación artística", en L. Jiménez, I. Agirre y L. Pimentel, Educación artística, cultura y ciudadanía, Madrid, Santillana, pp. 75-87.

AGUERRONDO, I. (2009) "Conocimiento complejo y competencias educativas". UNESCO: Ginebra.

AMERICANS FOR THE ARTS (2012) "The Arts Education Field Guide, Washington, DC, May 2012. Design by Andee Mazzocco, Whole-Brained Design, LLC.

ANDERSON, L. (1990) "Competencia cinematográfica y de dirección actuarial en la escuela de cine: Un estudio de socialización y producción cultural" Pennsylvania: Universidad de Pennsylvania.

ANUIES (2006) "Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda". Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior: México.

AUSUBEL, D. (2002) Adquisición y Retención del Conocimiento: Una Perspectiva Cognitiva. Barcelona: Paidós.

AYALA BLANCO, J. (1982) "La aventura del cine mexicano". México: Grijalbo.

BATTHYÁNY, K. y CABRERA, M. (2004) "Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Teoría, método y creatividad", Buenos Aires, Editorial Lugar, 2004.

BERTONE, R (2008) "Acta constitutiva de la Federación de Escuelas de la Imagen y el Sonido de América Latina". FEISAL: México.

BORDWELL, D. y THOMPSON, K. (2008) "Film art: an introduction". McGraw Hill.

BOURDIEU, P. (1984) "Distinction A Social Critique of the Judgement of Taste" Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. (1977) "The process of education". Harvard: Harvard University Press.

CALDERÓN, L (2006) "Autonomía universitaria, Génesis de la UPAEP". Puebla: UPAEP, Instituto de Investigaciones Humanísticas.

CAMPBELL y STANLEY (1973) "Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social". Buenos Aires: Amorrortu.

CARNEVALE, A. P., GAINER, L. J., & MELTZER, A. S. (1990). "Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want. San Francisco: Jossey-Bass.

CHAVARRÍA, M. (1985) "Desarrollo y atención del niño de 7 a 12 años". Antología. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

CLOUTHIER, J. y GRAVEL, D. (1985) "La formación en comunicación audiovisual - Situación presente y orientaciones posibles" Montreal: Institut International de la Communication.

COLL, C. (1981) "Psicología Genética y Educación. (Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de Jean Piaget. Col. Psicología. Versión Castellana de Reyes de Villalonga. Barcelona: Oikos-Tau.

COLL, C. (Comp.) (1983) "Psicología genética y aprendizajes escolares", trad. Reyes de Villalonga, Santiago Pi-Sunyer y Antonio Andrés Pueyo. 224 pp. México: Siglo XXI.

COLL, C., et al. (1993) "El constructivismo en el aula", ed. Grao de Servies Pedagógicas: Barcelona; Col. Biblioteca de aula. Barcelona: Grao.

COLL, C. (1997) "Psicología y Currículum", Ediciones Paidós Ibérica S. A., Sexta reimpresión. Barcelona: Paidós.

COLL, C. (1997) "Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento", Ediciones Paidós Ibérica S. A., Cuarta reimpresión. Barcelona: Paidós.

COLL, C. (1997) ¿Qué es el constructivismo?, Colección Magisterio Uno. Buenos Aires: Editorial Magisterio.

COMELLAS, M. (2002) "Las competencias del profesorado para la acción tutorial". Madrid: Wolters Kluwer.

CONSEJO AUDIOVISUAL DE CATALUÑA (2006) "La educación en comunicación audiovisual: perspectivas y propuestas de actuación en Cataluña" en *Quaderns del CAC*. Barcelona: CAC Número 25, Mayo-Agosto 2006

COSTA, R. (1969) "Seis lecciones sobre los textos libres". México D.F.: Escuela Activa Patricio Redondo.

D'AMICO, C. (1992) "Animación, la perspectiva de los maestros. Informe del Simposio Internacional en Urbino, Italia" CILECT.

DESSAUCY, J. (1978) "Educación de medios masivos o Educación para la Comunicación" Paris: UNESCO.

DEWEY, J. (1933) "How we think. A restatement of the Relation of Reflective Thinking out the Educative Process". D.C. Heath and Company.

DEWEY, J. (2004) "Experiencia y educación". Madrid: Biblioteca Nueva.

DÍAZ BARRIGA, A. (coord.) (1995) "Procesos curriculares, institucionales y organizacionales". México: COMIE.

DÍAZ BARRIGA, A. (coord.) (1995) "Didáctica y Currículum". Colección "Problemas Educativos". México: NUEVOMAR.

DÍAZ BARRIGA, A. y HERNÁNDEZ, R. (1999) "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo", Cap. 5. México: McGraw Hill.

DÍAZ DE MIGUEL, M. (2004) "Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Programa de Estudios y Análisis. Madrid: Dirección General de Universidades.

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS (2010) "La telesecundaria En México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos". México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

ESPOT, R. (2006) "La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere". Colección Monografías Escuela Española, Educación al día. Didáctica y Pedagogía. Madrid: Praxis-Wolters Kluwer.

ESQUIVIAS, M. (2004) "Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones", en la Revista Digital Universitaria. 31 de enero 2004. Volumen 5 Número 1. DGSCA-UNAM

EVANS, P (2007) "La enseñanza de cine en el sistema educativo británico" En la Sección Temas. Revista Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación. Número 29, v. XV. Huelva: Grupo Comunicar. pp 27-29

FERNÁNDEZ VIOLANTE, M. (1988) "La docencia y el fenómeno fílmico: Memoria de los XV años del CUEC, 1963-88" México: Coordinación de Difusión Cultural de la U.N.A.M.

FERREIRO, E. (1999) "Vigencia de Jean Piaget". México: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. y GUIMARÃES, S. (1984): "Sobre educação: diálogos". Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCÍA, G. (2004) "La bendita manía de contar: Taller de Guión de Gabriel García Márquez". Barcelona: Ollero y Ramos, EICTV.

GARCÍA RIERA, E. (1992) "Historia documental del cine mexicano". UdeG, CONACULTA: México.

GONZÁLEZ SERRA, D. (2000) "Una concepción integradora del aprendizaje humano", en Revista Cubana de Psicología, v. 17, núm. 2.

GORBE, D. (2010) "Experiencias de cineastas aprendiendo el arte de enseñar la realización cinematográfica" Tesis doctoral del departamento de educación por la U. de Cambridge. Ann Arbor: ProQuest

GUGLIETTA, L. (2011) "Educación superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Una visión integrada". En IESALC Informa, revista de Educación Superior. No. 217. Agosto 2011. IESALC.

HANDLEY, R. (2004) "Educación alternativa: ¿Qué significa, cómo se ve?" USA: Real School.

HERNÁNDEZ, R. (2003) "Metodología de la investigación". México: McGraw-Hill.

HERNÁNDEZ, G. (2009) "Paradigmas en psicología de la educación" México: Paidós.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, (2007). "Panorama educativo de México". http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2007/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR04b-A/2007_AR04b-A_.pdf México: INEE.

JOSKOWICZ, A. (1996) "¿Es el cine un arte de analfabetas?" En Estudios Cinematográficos, núm. 7: Edición. Octubre-Diciembre, 1996.

KILPATRICK, W. (1918) "The project method". Teachers College Record 19, pp 319-334. GMU

LATAPÍ, P. (1992) "¿Qué es una educación humanista?" en: revista CONAFE: Educación y cultura, no. 6, abr jun, págs. 4-9 México: CONAFE.

LATORRE, A. (2003) "La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa". Barcelona: Grao.

LEE, P (2001) "El cineasta como artista-educador: una indagatoria en la enseñanza-aprendizaje dentro del curriculum de las Artes Cinematográficas" Tesis para obtener el grado de doctor en filosofía por la Universidad de Toronto. Instituto de Estudios Educativos de Ontario (inédito)

LLAVEN, Y. (2009) "La carrera de cine catapultará a la ciudad más allá de ser una locación para filmar: Naime" en La Jornada de Oriente, 4 de septiembre de 2009.

MARSICK, V. y WATKINS, K. (1990) "Informal and Incidental Learning in the Workplace". Croom Helm series on theory and practice of adult education in North America. USA: Routledge.

MARTIN, M (2008) "El lenguaje del cine". Barcelona: Gedisa. Segunda Edición.

MARTÍNEZ SALANOVA, E. (2010) "La concepción del aprendizaje según J. Bruner". Universidad de Huelva.

MASCELLI, J. (1990) "Las cinco claves del cine". Buenos Aires: Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina.

MAZA, M. (1996) "100 Años de Cine Mexicano" Monterrey: ITESM-MARCO

MCKERRAN, J. (1999) "Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos".

MEDINA, R. (2011) "Propuesta para criterios de evaluación basados en competencias". México: Universidad Autónoma de Nayarit.

MOREIRA, M. (1994) "Cambio conceptual : crítica a modelos actuales y una propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. Trabajo presentado en la conferencia internacional "Science and Mathematics Education for the 21 st Century : Towards Innovatory Approaches, Concepción, Chile, 26 de septiembre al 1º de octubre.

OCDE (2010) "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE" Paris: OCDE.

PALACIOS, J. (1984) "La cuestión escolar: la educación por la acción". Madrid.

PARCERISA, A. (2007) "Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela". Barcelona: Grao.

PARLAMENTO EUROPEO (2011) "Cinéma européen à l'ère numérique" Resolución del 16 de noviembre de 2011, en Estrasburgo. Inédito, revisado en su versión web <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A7-2011-0366>

PANSZA, M.. (2005) "Pedagogía y Currículo" México: Editorial GERNIKA.

PANSZA, M.; Pérez, J. Esther Carolina y Morán, O. Porfirio (2006) "Fundamentación de la didáctica", TOMO 1 México: Editorial GERNIKA.

PANSZA, M.; (2005) "Operatividad de la didáctica", TOMO2. México: Editorial GERNIKA.

PASOLINI, P. (2006) "El cine como semiología de la realidad". México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos .

PASTRÉ (2005) "La didactique professionnelle" Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

PERRENOUD, D. (2004) "Diez nuevas competencias para enseñar". Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.

PETERS, J. (1961) "La Educación Cinematográfica; Prensa, cine, radio y televisión en el mundo". Paris: UNESCO. .

PIAGET, J. (1965) "La construcción de lo real en el niño". Buenos Aires: Proteo.

PIAGET, J. (1999) "Play, dreams and imitation in childhood" London: Routledge.

PINTO, W. (2004) "La pedagogía del arte, una experiencia de creación e intercambio" Ponencia al II Congreso de las Artes. Tema: Pedagogía artística. Lima: inédito.

RAMOS RIVERO, P. (2004) "De la educación cinematográfica a la educación para la comunicación en Cuba", dentro de la sección Reflexiones de Comunicar, 24, 2005. Revista Científica de Comunicación y Educación pp.113-119.

RIOSECO, M. y ROMERO, R. (1999) "La dimensión afectiva, como base para la contextualización de la enseñanza de la física". En Estudios Pedagógicos. No. 25:51-70.

ROMAN, J. (2005) "Homo politikos". LibrosenRed.

SÁNCHEZ, R. (1994) "Montaje Cinematográfico: arte de movimiento". México: Universidad Nacional Autónoma de México.

TABA, H. (1967) "Manual pedagógico para estudios sociales elementales". Palo Alto, CA: Addison-Wesley.

TOBÓN, S. (2004). "Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica". Bogotá: Ecoe Ediciones.

TOBÓN, S. (2007). "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular" en la revista *Acción Pedagógica*, nº 16. Enero - Diciembre 2007. pp.14-19

TOBÓN, S. (2008) "Principales estrategias didácticas para formar competencias". Bogotá: Cife.

TOBÓN, S., PIMIENTA, J. y GARCÍA FRAILE, J. (2010) "Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias". Pearson.

TOBÓN, S. (2011) "Evaluación de las Competencias en la Educación Básica". México: Editorial Santillana.

TUNING (2007) "Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina". Informe final América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.

UGUETO, M. y CARDOZO, N. (2010) "Competencias individuales y el currículo universitario ante el reto del desarrollo endógeno" en *Visión Gerencial*, Año 009, No 2.

UNAOC (2010) "Educación y Alfabetización Mediáticas". New York: UNAOC-UNITED NATIONS.

UNESCO (2003) "Informe de la 6ª reunión del Comité Consultivo Internacional del Programa Memoria del Mundo", Gdansk (Polonia), 28-30 de agosto de 2003. UNESCO.

UNESCO (2010) "Reporte final sobre la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística" Segundo reporte del profesor Larry O'Farrell. Seúl: UNESCO.

UPAEP (2011) "Competencias genéricas fundamentales para la formación integral del estudiante UPAEP" Puebla: UPAEP.

UPAEP (web) "Licenciatura en cine y producción audiovisual". Folleto descargable en http://www.upaep.mx/images/0204_Admisiones/Planes/CineyProduccionAudiovisual.pdf.

UTTECH, M. (2006) "¿Qué es una investigación-acción y qué es un maestro investigador?" Revista de Educación, Número 8. Universidad de Huelva.

VISCONTI, M. y VERARDI, M. (2010) "Desafíos de los estudios audiovisuales en América Latina: Actas del II Congreso de ASAECA". Buenos Aires: ASEAC

VYGOTSKY, L. (1988) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". México: Grijalbo.

VYGOTSKY, L. (2001) "La imaginación y el arte en la infancia". México: Ediciones Coyoacán.

WENDERS, W. cit., en BORYS, P. (2011) "Informe sobre el cine europeo en la era digital". Comisión de Cultura y Educación. Bruselas: Parlamento Europeo.

WESTERA, W. (2001) "Competences in education: a confusion of tongues". Journal of Curriculum studies. 33 (1).

WOLF, S. (2009) "Cine argentino, Estéticas de la producción". Buenos Aires: Bafici.

YANIZ, C. (2008) "Planificar desde competencias para promover el aprendizaje" Cuadernos Monográficos del ICE. No. 12. Bilbao: Deusto Digital. pp. 31-33

ZABALA VIDELA, A. (1995) "La Práctica Educativa. Cómo enseñar. Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido". Barcelona: Colección El Lápiz.

ZABALZA, M. (2011) "El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión" *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43

ZUBIRIA, H. (2004) "El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI". México: Plaza y Janés.

ZÚÑIGA, L. (2003). "Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral". Bogotá: SENA.

ANEXOS

Se plantearon una serie de pruebas para la evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes del lenguaje cinematográfico. Hemos enfatizado la necesidad de que los reactivos involucrados en el instrumento de evaluación tengan una estrecha vinculación con situaciones reales y ejemplos concretos, de manera que no queden lejanos o incoherentes con la práctica de la realización audiovisual. Finalmente, el modo más elocuente de la evaluación del lenguaje cinematográfico es la realización de prácticas y videos, pero consideramos que muchos indicadores de las competencias audiovisuales pueden ser valorados sin necesidad de los despliegues técnicos y de producción de los ejercicios prácticos.

- La primera parte de la prueba está dedicada al conocimiento del léxico especializado del lenguaje cinematográfico. En el reactivo número 2 aprovechamos para observar igualmente la habilidad de plasmar en una representación icónica una descripción de planos, también el dominio que se tiene de los tamaños de cuadro y la escala humana.

Luis Ricardo Ramos Hernández, Maestría en Educación Superior. Instrumento de Evaluación de las competencias audiovisuales.

Responde con atención.

I. CONOCIMIENTOS

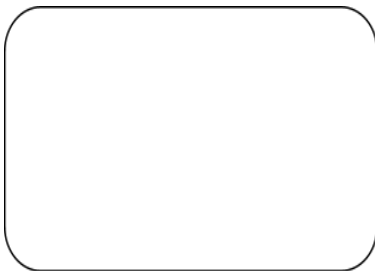
Instrucciones: resuelve los siguientes ejercicios relativos a los conocimientos del lenguaje del cine.

1. Describe esta imagen usando la nomenclatura del cine, tamaño, posición, etc.



2. Dibuja un plano a partir de la siguiente descripción.

F.S. JOHNNY le obsequia un ramo de flores a su MADRE.



3. ¿Qué es un nadir? Encierra el inciso correspondiente.

- w) Un movimiento en el que la cámara gira sobre el eje óptico.
- x) Un punto de vista totalmente desde abajo.
- y) Es la distancia focal más corta, después del ojo de pescado.
- z) Es un extreme close up.

4. Pon una (X) debajo del plano en el que está representado un contrapicado.



()



()



()

5. Encierra con un círculo el inciso en el que el plano insinúa un dolly back.

a) VERONA entra a la oficina agitada, va tomando cosas de los escritorios, temblorosa, como en un terremoto.

b) Un MAYA corre entre la vegetación de la selva, es perseguido desde el punto de vista de una bestia, posiblemente un jaguar.

c) El PADRE yace muerto en el sillón, la cámara se aleja lentamente y se descubre un enorme charco de sangre en el cuarto.

d) Nos acercamos despacio hasta alcanzar el ojo de ERNESTO, que se cierra intermitentemente en un tic nervioso.

6. ¿Cuál o cuáles de los siguientes movimientos es virtual, óptico, simulado? Subráyalo.

a) El Travelling

b) El zoom in

c) La cámara en mano

d) El roll

Instrucciones. Lee con atención el siguiente fragmento de guión.

1 EXT. / PATIO DEL CONVENTO / DIA

KATHYA camina tímida por el patio y se encuentra de frente con la madre DIANA. KATHYA se ruboriza enamorada frente a DIANA, quien le da **indicaciones**, pero hace una pausa al notar la actitud extraña de la hermana y le dice:

DIANA

(Frígida)

Hermana Kathya, ¿Cómo esta?

KATHYA

Hola madre, bien estoy bien, gracias

DIANA

¿Esta segura? La veo muy nerviosa

II HABILIDADES

Resuelve los siguientes ejercicios usando las habilidades desarrolladas hasta ahora en tu formación audiovisual.

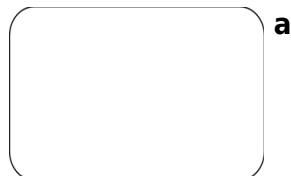
7. A partir del guión haz una lista de tres tiros, en los que se cuente la historia.

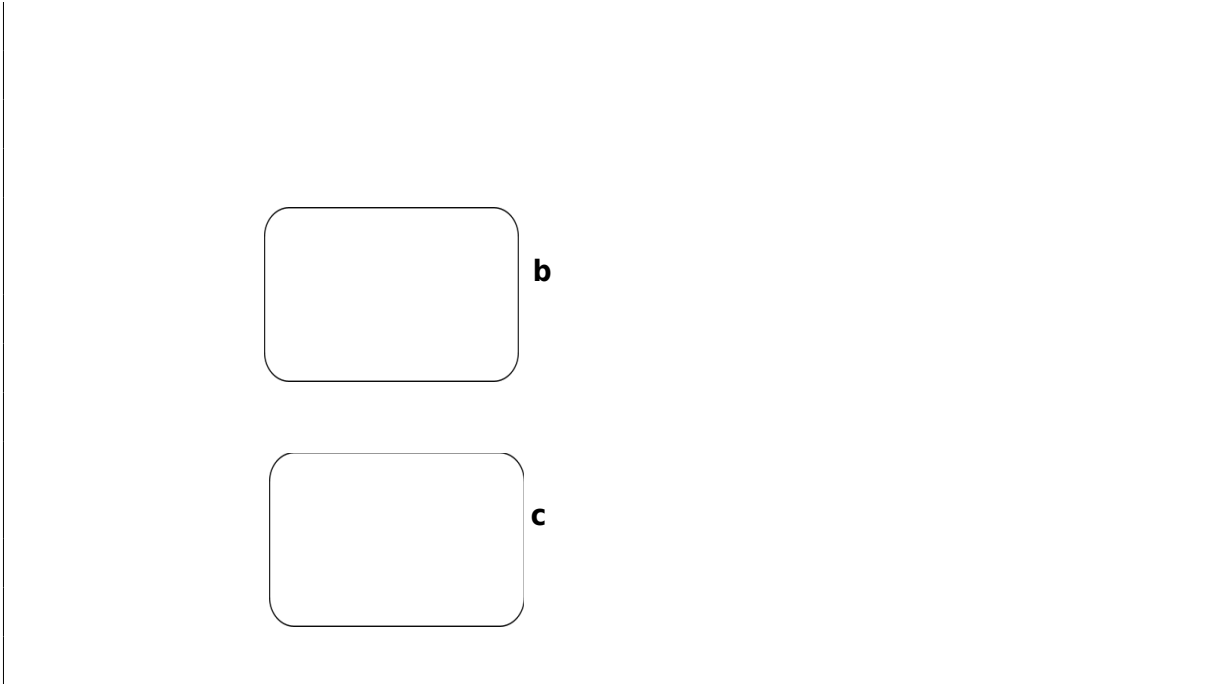
a.

b.

c.

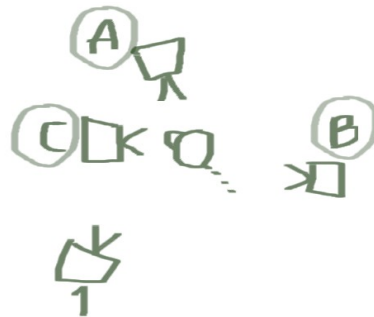
8. Realiza el storyboard correspondiente a la lista de tiros anterior.



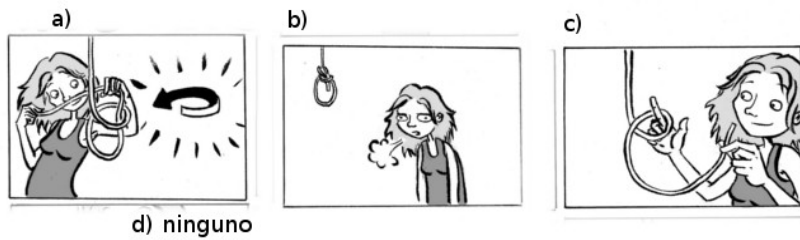


9. En cuál de los tres posibles emplazamientos (a, b, c) debería ir la cámara número 2 para hacer un overlap respetando el eje de acción del personaje. Tacha el inciso correcto.

- a) En la A
- b) En la B
- c) En la C
- d) En ninguna



10. Cuál de los siguientes cuadros representa la mayor elipsis respecto de otro de los cuadros de la historieta. Tacha el inciso que corresponda o el inciso "d)" si consideras que no corresponde ninguno.

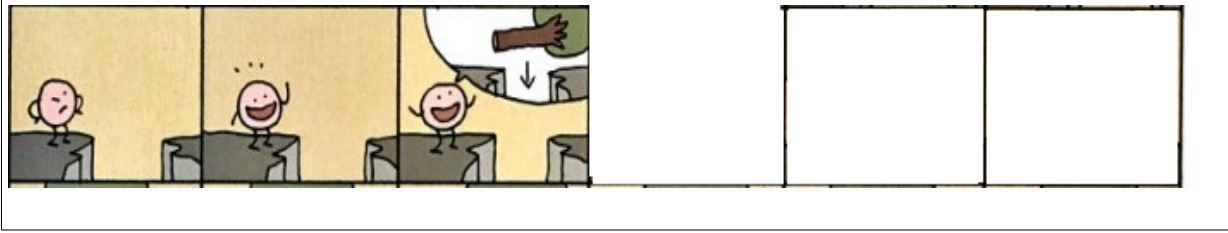


11. Qué podría pasar después en el guión de la hermana KATHYA, describe brevemente lo que consideras que podría pasar de interesante en la historia.

12. En el montaje de una película, ¿cuál de las imágenes de la derecha se podría pegar después de la imagen de la izquierda, de manera que las miradas de los personajes se junten? Une con una línea la imagen de la izquierda con una de las imágenes de la derecha.



13. Completa la siguiente secuencia de imágenes para concluir la historia del personaje de una manera interesante



III ACTITUDES

Encierra en un círculo aquella estimación que se acerque mejor a lo que consideras.

14. “Considero que para la practicar los conocimientos y habilidades de Lenguaje Cinematográfico es preferible...”

- w. Enfocar el trabajo teórico sobre los conocimientos del lenguaje del cine.
- x. Que los ejercicios ofrezcan una misma historia para todos definida de antemano.
- y. Definir colectivamente la historia en equipo.
- z. Que cada estudiante director/a defina la historia de su ejercicio individualmente.

Encierra en un círculo el número o letra que más se acerque a tu opinión.

15. “Respecto del trabajo en equipo con mis compañeros...”

- a. Estoy dispuesto/a a colaborar en los ejercicios de los demás sin importar el rol que te toque desempeñar.
- b. Disfruto trabajar en todos los roles del cine durante estos ejercicios escolares.
- c. Creo que cada quien debe desempeñar el rol para el que es más talentoso.
- d. Prefiero trabajar individualmente que con mis compañeros

16. “Cuando me corresponde dirigir un ejercicio...”

- 1. Me siento dispuesto/a a que mis compañeros/as intervengan aportando ideas, la colaboración es lo mejor para hacer una película.
- 2. No me gusta que se metan en mi trabajo, ya les tocará dirigir a ellos-as.

3. Cada quien debe concentrarse en lo que hace y, si ya terminó lo que tiene que hacer, puede acercarse a dar sugerencias.

4. La creación debe ser colectiva y todos debemos participar.

17. ¿Qué tan dispuesto/a estás para trabajar con tus compañeros de manera profesional, al terminar los estudios?

Muy poco dispuesto 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy dispuesto

18. Según Hitchcock, cuándo debe explotar una bomba en una película.

- a) Lo antes posible
- b) En el momento menos esperado
- c) Después de mucho esperar
- d) No debe explotar nunca

19. En caso de que recuerdes aquella teoría, ¿qué opinas acerca de ella?

20. ¿Qué cineasta consideraba cortar una escena “cuando esta llegara a su climax”.

- a) Edwin S. Porter
- b) Fritz Lang
- c) David W. Griffith
- d) Sergei M. Eisenstein

21. Inventa un chiste visual, un gag de una sola imagen, en el que un automóvil usa otra clase de ruedas en lugar de neumáticos. Sería usada para ilustrar la campaña “no conduzcas alcoholizada/o”.

22. Escribe una línea de diálogo para el siguiente cartón de humor.



Contenidos temáticos de Lenguaje Cinematográfico II UPAEP (2008)	
5. El rodaje en el cine	6. Planos de correspondencia en el cine
<ul style="list-style-type: none"> • Roles y funciones de los implicados en un rodaje • Documentos de rodaje • Dinámica y protocolo • Plantillas y Storyboard 	<ul style="list-style-type: none"> • Acción y reacción • Escenas en Oversoulder. • Escenas correspondientes • Escenas paralelas • Ejercicio práctico (Pelea)
7. Punto de vista narrativo	8. Eje de mirada cambiante
<ul style="list-style-type: none"> • Objetividad • Subjetividad • Ejes • Ejercicio práctico (Baile) 	<ul style="list-style-type: none"> • Definición y reglas • Ejercicio práctico (Poker)
9. Eje de acción cambiante	10. Estructuras temporales básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Definición en el espacio 	<ul style="list-style-type: none"> • Elipsis externa

<ul style="list-style-type: none"> • Eje y montaje • Ejercicio práctico (Caja) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elipsis interna • Ejercicio práctico (La biblioteca)
11. Tiempos narrativos	
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo objetivo • Tiempo subjetivo • Tiempo onírico • Tiempo imaginario • Ejercicio práctico (La clase) 	