



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación Audiovisual: 2020- 2022

**El audiovisual y el cine en las aulas de formación de profesores.
Percepciones sobre su uso, análisis y producción en el Centro Regional de
Profesores del Litoral sede Salto (Uruguay) en los años 2019 y 2020**

Director de Tesis: Dr. Alejandro Gortázar Belvis

Presentada por:

Silvia Raquel García Aguiar Fagúndez

Montevideo, mayo de 2024

Índice

Agradecimientos.....	iv
Glosario	v
Resumen	6
Abstract.....	7
1. Introducción.....	8
1.1. Antecedentes.....	12
1.2. Problema de investigación.....	14
1.3. Justificación.....	14
1.4. Objetivos	15
1.4.1. Objetivo general.....	15
1.4.2. Objetivos específicos.....	15
1.5. Síntesis de contenidos	16
2. Marco teórico.....	17
2.1. Cultura visual	17
2.2. El cine en el aula.....	19
2.3. Distintas pedagogías para el análisis del cine en el aula	20
2.3.1. El cine como arte	20
2.3.2. El cine como lenguaje	21
2.3.3. El cine como enfoque pedagógico histórico	24
2.3.4. El cine como derecho humano.....	26
2.3.5. El cine como medio didáctico.....	27
3. Metodología.....	30
3.1. Justificación del enfoque asumido	30
3.2. Estudio de caso.....	32
3.3. Organización para la recogida de datos.....	33
3.4. Técnicas e instrumentos.....	34
3.5. Validez y confiabilidad	35
4. Análisis de datos.....	37
4.1. Conociendo al grupo de docentes participantes	37
4.2. ¿Qué motiva a las docentes y los docentes a utilizar cine y audiovisual en el aula?	40

4.3. ¿A la luz de qué enfoque, perspectiva o teoría analiza o debate los audiovisuales presentados en el aula?	45
4.4. Piezas de cine o audiovisual utilizadas por docentes en sus aulas	50
4.5. ¿La llegada de la pandemia de COVID-19 cambió la modalidad de trabajo docente?	57
4.6. ¿Se producen audiovisuales en el CeRP del Litoral?	62
4.6.1. ¿Qué sucede con los materiales audiovisuales producidos en los cursos?.....	70
4.7. Resultados académicos del estudiantado luego de la utilización de piezas de cine o audiovisual	71
4.8. Sugerencias de docentes a la institución respecto a la utilización de cine y audiovisual	76
5. Conclusiones.....	81
Referencias bibliográficas	84
Anexo	90

Agradecimientos

A mi esposo Rivera, a mis hijas, Lucía y Sofía, pilares fundamentales en mi crecimiento personal y profesional.

A la coordinación de Cineduca en el nombre de Cecilia Etcheverry y Cecilia Cirillo, por hacer posible el desarrollo de esta Maestría en Audiovisual.

A Gabriela y Andrea, directora y coordinadora de esta maestría.

A Johana, por sus consejos sobre escritura.

A Alejandro, por la guía en esta primera vez.

A quienes participaron en esta investigación, que con profesionalismo y calidez me permitieron desarrollarla.

A las compañeras y compañeros de cursada, que no me permitieron decaer.

Glosario

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEIBAL	Centro de innovación educativa con tecnologías digitales de Uruguay
CeRP	Centro Regional de Profesores
CFE	Consejo de Formación en Educación
CINEDUCA	Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual del CFE
CREA	Red social educativa de Ceibal
EVA	Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República
FeNaPES	Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria
IELA	Introducción al Estudio del Lenguaje Audiovisual
IPA	Instituto de Profesores Artigas
IFD	Instituto de Formación Docente
IINN	Institutos Normales
INET	Instituto Normal de Enseñanza Técnica
IMPO	Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales
SINAE	Sistema Nacional de Emergencias
UC	Unidad curricular
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer, analizar y reflexionar sobre el uso que se hizo del audiovisual, y el cine en particular, en las aulas de Formación Docente en el Centro Regional de Profesores del Litoral, Sede Salto (Uruguay), durante los años 2019 y 2020. Esta institución pública se encarga de formar a futuros profesionales de la educación que desarrollarán su carrera en enseñanza media (secundaria y UTU). Dicha investigación se llevó a cabo a partir de información aportada por docentes de distintos institutos académicos y especialidades con diferentes años de experiencia en la institución. La encuesta y la entrevista en profundidad permitió conocer qué contenidos audiovisuales y géneros cinematográficos llevaron al aula, así como cuáles fueron sus objetivos. El equipo docente abordó dichas piezas desde un enfoque didáctico-pedagógico y las creaciones audiovisuales que utilizaron y/o produjeron fueron sobre contenidos curriculares, a fin de apoyar los temas trabajados en clase. La mayoría de los docentes y las docentes reconocieron no tener formación en educación audiovisual, más allá de algún curso realizado en la institución a través del programa Cineduca. La llegada del COVID-19 en el año 2020, que llevó al cierre de todas las instituciones del país y a la transición a la modalidad virtual, produjo una mayor producción de contenidos audiovisuales sobre temas curriculares como apoyo a la labor docente y para mitigar, en parte, los efectos de la no presencialidad.

Palabras clave: formación docente, cine y audiovisual en el aula, uso y producción, años 2019-2020.

Abstract

The main objective of this research was to know, analyse and reflect on the use made of audiovisuals and cinema particularly at the classrooms of Teacher Training at the Regional Centre of Teachers of the Litoral, Salto (Uruguay), in 2019 and 2020. This is a public institution that trains future education professionals who develop their careers in Secondary Education (Secondary and UTU). This research was carried out based on information provided by teachers from different academic institutes and specialities with different years of experience in the institution. The survey and the in-depth interview made it possible to find out what audiovisual content and film genres they brought into the classroom and what their objectives were. The approach taken by the teachers to these pieces was a didactic-pedagogical approach and the audiovisual creations they used and/or produced were about curricular content, to support the subjects being worked on. Most of the teachers acknowledged that they had no training in audiovisual education, apart from a course taken at the institution through the CINEDUCA programme. The arrival of COVID-19 in 2020, when all the country's institutions closed their doors and switched to virtual mode, led to a greater production of audiovisual content on curricular subjects to support the teaching work and partly mitigate the effects of the lack of presence.

Keywords: Teacher training, Film and audiovisual in the classroom, Use and production, Years 2019-2020.

1. Introducción

La formación de profesores y profesoras en Uruguay comienza en 1950 con la creación del Instituto de Profesores Artigas en la ciudad de Montevideo, y continúa desde 1976 con los Institutos de Formación Docente con sedes en cada una de las 18 capitales departamentales restantes. Estas instituciones, inicialmente concebidas para la realización de la carrera de magisterio, son también corresponsables de la capacitación de profesores en modalidad libre y semilibre. Dicha carrera de profesorado forma futuros docentes que tendrán a su cargo la educación media básica y superior. A la educación media básica concurren estudiantes que terminan la primaria, generalmente con edades que oscilan alrededor de los 12 años. Este ciclo tiene una duración de tres años y es parte de la enseñanza obligatoria. Luego continúan en la educación media superior, también llamado Bachillerato, que cuenta con un proceso de tres años. Al culminar este ciclo, tienen la posibilidad de ingresar al ámbito universitario o terciario, y es en este último donde encontramos, entre otras carreras, la de Profesorado de Educación Media.

El decreto presidencial 104/014, del 28 de abril de 2014, refiere así sobre el concepto de la enseñanza terciaria en el Uruguay:

Se considera enseñanza terciaria la que, suponiendo por su contenido que sus estudiantes hayan aprobado la educación media superior en instituciones públicas o privadas habilitadas, en el país o en el extranjero, o tengan formaciones equivalentes, profundiza y amplía la formación en alguna rama del conocimiento (artículo 1).

Es en ese ámbito terciario que, en 1997, se crean los Centros Regionales de Profesores (CeRP), los que, mediante el establecimiento de sedes regionales, buscan facilitar el acceso al estudiantado del interior del país a la carrera de profesorado. Los centros del Litoral y del Norte, con sedes en Salto y Rivera respectivamente, fueron los dos primeros de los seis centros que existen en la actualidad. Luego se crean los restantes: CeRP del Centro (Florida), CeRP del Este (Maldonado), CeRP del Suroeste (Colonia) y CeRP del Sur (Atlántida).

El Centro Regional de Profesores Sede Salto donde se realiza la presente investigación forma en la actualidad docentes en las siguientes especialidades: Ciencias Biológicas, Ciencias Geográficas, Comunicación Visual, Derecho, Español, Filosofía,

Física, Historia, Inglés, Literatura, Matemática, Química, Sociología, Maestro Técnico Área Electrónica, Maestro Técnico Área Electrotecnia y Área Mecánica. Además, en modalidad semipresencial, forma docentes en Educación Musical, Portugués y Astronomía, ya que dichas especialidades no se encuentran disponibles en modalidad presencial en el Centro. La modalidad semipresencial involucra a estudiantes que cursan las asignaturas del Núcleo Común en el Centro, mientras que las materias específicas de las carreras se estudian a través de una plataforma virtual, con clases asincrónicas. Esta modalidad también requiere la participación en tres encuentros presenciales obligatorios por asignatura específica por año.

Las distintas especialidades se nuclean hoy por los siguientes institutos académicos, creados por Acta N.º 38, resolución N.º 1, del 12 de octubre de 2016:

1) Instituto de Matemáticas y Ciencias, que comprende los departamentos académicos de Matemática, Química, Física, Biología, Geografía, Historia, Sociología y Derecho.

2) Instituto de Humanidades y Artes, comprendido por los departamentos académicos de Español, Lenguas Extranjeras, Filosofía, Literatura y Arte.

3) Instituto de Ciencias de la Educación integrado por: Área Sociológica, Área Psicológica, Área Filosófico-Histórico-Pedagógico.

4) Instituto de Áreas Tecnológicas, integrado por el Departamento de Eléctrica. Dicho instituto luego fue denominado como Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas, según Acta N.º 37, resolución N.º 27, del 17 de octubre de 2017.

Desde 2010 cuenta con un Programa de Educación Audiovisual (Cineduca) perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la ANEP cuyo objetivo es formar en el lenguaje audiovisual a través de proyectos de realización a estudiantes y docentes de los centros de formación de todo el país (IPA, IFD, IINN, CeRP, INET), guiados por un coordinador del programa en el Centro.

La mayoría de las aulas del Centro cuentan con los elementos necesarios para la visualización de cine y audiovisual, (televisores, conexión a internet, etcétera), además de un amplio salón de usos múltiples con capacidad para 120 personas, acondicionado con televisor, pantalla y proyector. También cuenta con los recursos para la producción audiovisual a través de los equipos de Cineduca (cámaras, micrófonos y editores de imágenes).

En este contexto educacional e institucional, se vivencia el impacto que genera la pandemia de COVID-19 a nivel mundial, y en Uruguay en particular. A pocos días del

comienzo del año lectivo 2020, todos los centros educativos públicos y privados del país debieron cerrar sus puertas, pasando de una modalidad presencial a una modalidad virtual. Esta situación fue inédita para esta institución al igual que para la mayoría de los centros educativos del país, a excepción de los cursos semipresenciales antes mencionados, que ya desarrollaban sus programas de forma virtual.

En Uruguay el día 13 de marzo fue decretada la emergencia sanitaria. Las medidas para la totalidad de la población incluyeron el confinamiento voluntario, la desestimación de encuentros presenciales en espacios cerrados y la estimulación del uso de tapabocas (Presidencia de la República, *Decreto N° 093/020*), entre otras. La aplicación de estas medidas derivó en una suspensión temporal sin precedentes de las actividades presenciales en los centros educativos (Presidencia de la República, *Decreto N° 101/020*), quienes debieron desplegar estrategias de atención a las poblaciones de familias, niños y niñas que implicaron el uso de la tecnología como medio de comunicación para garantizar la continuidad educativa (Etchebehere et al., 2021, pp. 13-14).

El Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay recomienda la continuidad de la enseñanza desde la virtualidad de forma sincrónica a través del uso de tecnologías digitales. Para ello se apoya en el Plan Ceibal.

En abril del año 2007, el Gobierno uruguayo puso en marcha el Plan Ceibal con el objetivo de otorgar a cada niño y a cada docente una computadora portátil y acceso a Internet de manera gratuita (modelo 1 a 1). El Plan Ceibal fue desde sus orígenes un proyecto de carácter socioeducativo impulsado por el Gobierno como parte de una iniciativa nacional global orientada a eliminar la brecha digital, favoreciendo la inclusión social. La finalidad primera fue la de universalizar el acceso a computadoras y a Internet desde el primer nivel de escolarización básica (Vaillant, 2013, p. 9).

La entrega de estos dispositivos se fue ampliando en los años siguientes a educación media y a Formación Docente. Tanto al estudiantado de profesorado como al de magisterio se les entrega un dispositivo en el tercer año de la carrera. Del mismo modo, se entregan dispositivos a docentes de Didáctica Práctica preprofesional.

El Plan Ceibal también cuenta con CREA, una red social educativa por la que se pueden implementar cursos en forma sincrónica (videoconferencias) y asincrónicas (foros, espacios para subir tareas y materiales).

CREA se ha constituido como el espacio virtual por excelencia para las comunidades educativas. En esta plataforma los alumnos realizan tareas enviadas por sus docentes, participan en foros de discusión, comparten sus trabajos, interactúan con las comunidades escolares, mientras los docentes planifican digitalmente, realizan un seguimiento personalizado de sus alumnos e intercambian experiencias con otros docentes, dentro y fuera de sus propios centros educativos (Plan Ceibal, 2017, p. 71).

De las entrevistas efectuadas en el marco del trabajo desarrollado, surge del relato de las docentes y los docentes el uso de otras plataformas o redes sociales para la implementación de dichos cursos, como son Zoom, Google Meet, Facebook, WhatsApp. La adaptación de docentes y del estudiantado a la nueva modalidad es compleja a pesar de disponer de una plataforma como CREA. Es necesario contar con internet y dispositivos electrónicos acordes para el dictado o cursado de clases, también con un espacio físico dentro del hogar que permita un desarrollo satisfactorio del curso. Respecto a esto, se cita parte de las conclusiones de un trabajo sobre salud laboral en pandemia, realizado por integrantes del gremio de profesores de educación secundaria del departamento de Colonia:

[...] se puede señalar que el 53% de la población encuestada menciona que contaban con dispositivos CEIBAL en condiciones óptimas para desempeñar la tarea docente, pero un alto porcentaje tuvo que utilizar sus dispositivos personales, ocasionando desgaste de los mismos. Una gran parte de los docentes no contaban con la infraestructura adecuada, sin escritorio, silla ergonómica, un espacio exclusivo para el trabajo, compartiendo los recursos con los integrantes del núcleo familiar, entre otros. Esto generó costos adicionales. Unos pudieron afrontar la compra de insumos para el trabajo, mientras que otros no pudieron hacerlo. Otro de los costos que debió afrontar el docente fue la conexión a internet, ya que este era la herramienta esencial para el trabajo. Un 21% de los docentes contaba con internet prepagada limitada (Durquet et al., 2021, p. 71).

Por otra parte, Pedró (2020) utiliza el término *Coronoteaching* refiriéndose a las consecuencias físicas y psicológicas en docentes y estudiantes de educación superior debido al acelerado proceso de transición que se dio de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual por la llegada del COVID-19.

[...] *Coronoteaching* también se utiliza para referirse a un fenómeno socioeducativo emergente con implicaciones psicoafectivas, tanto en profesores como en estudiantes. Se trataría de algo parecido a un síndrome experimentado por el docente o el estudiante al sentirse abrumado por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico. A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de *know-how* [saber hacer] para la operación de plataformas y recursos digitales (Pedró, 2020, p. 5).

Otra investigación realizada por Failache et al. (2020), perteneciente al Instituto de Economía de la Universidad de la República, indica que aproximadamente 800.000 estudiantes quedaron sin clases presenciales debido a la irrupción del COVID-19 en el país. A pesar de la rápida estrategia del Gobierno de que todas las instituciones pasaran a trabajar virtualmente a través de distintas plataformas, observan que, al momento de la investigación, el ingreso a la plataforma CREA no supera el 40%. Aunque muchas instituciones y docentes utilizan otras plataformas, CREA es la plataforma a la que la mayoría de estudiantes tienen acceso. Por este motivo, estas autoras se cuestionan sobre los posibles efectos que tiene en la educación el aprendizaje a distancia y la desvinculación relacionada con el pasaje a la virtualidad.

Ante esta nueva realidad que se vive en el país, interesó reflexionar sobre las prácticas áulicas respecto al uso del cine y del audiovisual en la Formación Docente en estas dos modalidades: presencial, año 2019 (prepandemia COVID-19) y virtual, año 2020 (pandemia COVID-19).

1.1. Antecedentes

Para el desarrollo de la presente investigación, se seleccionaron antecedentes que se vinculan de alguna manera con el tema a desarrollar para conocer cómo utilizaron en sus aulas el cine y el audiovisual en modalidad presencial y virtual.

- a) Autor: Ariel Benasayag. Año: 2016. Argentina. Título: *La incorporación del cine de ficción en la escuela media: usos pedagógicos y cinefilia docente*. El autor concluye que el personal docente en su mayoría tiene gran conocimiento sobre cine (cinefilia). Conocimiento construido a nivel personal, por su gusto de consumir cine, ya que no recibieron formación al respecto, y lo llevan al aula como recurso pedagógico, el cual ponen en práctica para profundizar en el aprendizaje del estudiantado. A pesar de esto, se vislumbra que el uso del cine en el aula sigue siendo como motivador o para ilustrar un tema. Benasayag nota la necesidad de que se presente el cine desde distintas perspectivas, que permitan “ofrecer la posibilidad de acceder a otras imágenes, otros relatos, otras sensibilidades” (2016, p. 6) y no solo de la perspectiva del cine comercial, que, al decir de Bergala (2007), no sean mercancías culturales de rápido consumo, rápida caducidad y socialmente obligatorias.
- b) Autora: Sara Torres Outón. Año: 2018. España. Título: *El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo*. La autora concluye que el cine se revela como un “posible recurso didáctico que motiva al alumnado” (p. 105) a partir de la observación, el análisis y la reflexión que se realizó de este en el campo de la Sociología del Trabajo, y que favoreció la lectura de otros materiales para contrastar o verificar lo observado en la pieza de cine por parte de los estudiantes y las estudiantes.
- c) Autor: Francisco Cuéllar Santiago. Año: 2019. España. Título: *La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo*. Su objetivo fue elaborar una metodología hipertextual y transdisciplinar para la educación secundaria obligatoria, en la que cada docente trabajara todos los contenidos del currículum desde el área artístico- audiovisual. Las conclusiones generales a las que arriba son que “el audiovisual y las artes siguen siendo un elemento residual de las metodologías aplicadas en la docencia” (p. 520). Reconoce la brecha digital que se plantea entre la vida diaria fuera del Centro y dentro de este. El estudiantado agradece la utilización de audiovisuales para la presentación de distintos contenidos y su interdisciplinariedad, ya que facilitan la comprensión y el aprendizaje significativo. “El alumnado percibe este tipo de narraciones como algo cotidiano y sencillo, ya que en su entorno habitual están muy presentes” (p. 520).

- d) Autora: Varenka Parentelli. Año: 2021. Uruguay. Título: *Introducción al estudio del Audiovisual: una experiencia de enseñanza innovadora en el contexto de la pandemia en el Uruguay*. Investiga cómo se adaptan los cursos dictados presencialmente en dicha universidad, a la modalidad virtual y cómo es utilizada la plataforma de Entorno Virtual de Aprendizaje. La autora concluye que el personal docente de la UC de IELA, en la búsqueda de estrategias para la enseñanza y aprendizaje, logra innovar en un marco de pandemia, sin perder la centralidad en cada estudiante y su contexto, logrando que la mayoría pudiera continuar el curso de forma satisfactoria.

1.2. Problema de investigación

Considerando los trabajos antes expuestos y el valor significativo que tiene la imagen en la cultura visual actual, se intenta indagar, por un lado, el uso que se hace del audiovisual en general y del cine en particular en las aulas del CeRP del Litoral desde una perspectiva didáctica-pedagógica y, por otro, las percepciones que tiene sobre el tema el cuerpo docente en los años 2019 y 2020. Las disciplinas abordadas son Historia, Ciencias Biológicas, Química, Física, Literatura, Filosofía y Comunicación Visual, pertenecientes a los Institutos Académicos de Matemáticas y Ciencias, y Humanidades y Artes. El criterio de selección fue abarcar el mayor espectro respecto a las distintas disciplinas y que, por sondeo oral previo, se conocía que utilizaban contenidos audiovisuales, dentro de ellos, el cine. Desde sus orígenes, el cine ha cambiado la percepción de las personas respecto a las realidades que presenta, ya sea ficción o documental. “*El film hace ver y oír, narra, significa y apunta a un espectador*. Que el film ‘significa’ quiere decir que produce un sentido, por medio de imágenes en movimiento y de sonidos” (Marie, 2019, p. 143).

1.3. Justificación

Es de importancia que tanto el cuerpo docente como el estudiantado conozcan el lenguaje o discurso audiovisual, además de las vinculaciones que las imágenes generan hoy en día en un mundo saturado de estas y de hiperconexión. Por mucho tiempo a las imágenes se las consideró como auxiliares del texto. Burke (2005) acota que cuando las imágenes se analizan en un texto, su testimonio sirve en general para ilustrar las

conclusiones a las que el autor o la autora ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones.

Hernández (2007), refiriéndose a la cultura visual, sugiere que los equipos docentes brinden oportunidades para que el estudiantado explore y comprenda cómo las manifestaciones de esta están mediadas por relaciones de poder, “en la medida en que contribuyen a conformar las dimensiones emocionales, políticas, sociales y materiales de su vida y también de la nuestra” (p. 68), permitiendo el debate en el aula y la expresión de su postura respecto a ellas.

Litwin (2012) propone al cine como “medio” potente para la enseñanza. “En la medida en que el cine es un medio de comunicación en el que se transmite un mensaje podemos reconocerlo privilegiadamente como medio potente para la enseñanza” (p. 129).

El avance en los dispositivos tecnológicos e Internet con los que cuentan docentes y estudiantes propende a la visualización de distintos contenidos, entre ellos, películas de cine, en el aula a través de medios físicos o digitales. Además, permite la creación, producción y distribución de dichos contenidos. Ante lo expuesto, el espíritu de esta investigación es conocer cuál es el uso que se hace de contenidos audiovisuales en formación docente y del cine en particular.

Sosa Michelena (2020) nos dice que: “El cine, en general, no está filmado con fines educativos. Los directores no se dedican a filmar para los docentes; sin embargo, la continua producción se presenta como un recurso fermentativo que es necesario tener presente” (p. 23). Interesa para quien la realiza, que esta sirva para orientar a docentes o futuros docentes sobre el uso y producción de contenidos audiovisuales, además de cómo pueden trabajar con dichos recursos en sus aulas. Por esta razón, se considera pertinente conocer el lugar que se le da al cine en las aulas y cómo se lo analiza a la luz de los conocimientos y aprendizajes que se busca generar.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar cómo utilizan el audiovisual, y el cine en particular, en sus aulas docentes los institutos de Matemáticas y Ciencias y Humanidades y Artes durante los años 2019 y 2020.

1.4.2. Objetivos específicos

- Explorar qué medios audiovisuales llevan al aula.

- A la luz de qué teoría los analizan y cómo esto influye en el aprendizaje del estudiantado.
- Indagar si realizan contenidos audiovisuales.
- Conocer los cambios que se pudieron dar en el uso de audiovisuales entre los años 2019 y 2020.

1.5. Síntesis de contenidos

Capítulo 1. En el primer capítulo se ubica la institución donde se lleva a cabo la investigación, se la caracteriza a través de su historia y sus docentes, y se plantea el problema que presenta dicha investigación, su justificación y los objetivos que se propone alcanzar.

Capítulo 2. El capítulo dos plantea el marco teórico, partiendo de la cultura visual en la que están inmersos docentes y estudiantes, así como un breve recorrido sobre el uso del cine en el aula. Luego, se presentan distintas pedagogías sobre la educación en cine, como arte, como lenguaje, como enfoque pedagógico histórico y desde una perspectiva de derechos humanos, junto con un análisis didáctico.

Capítulo 3. En este capítulo se presenta el enfoque metodológico abordado en esta investigación, que es el enfoque metodológico mixto, con un énfasis en lo cualitativo de la información recabada de los docentes y las docentes a través de la entrevista en profundidad. Se opta por el estudio de caso para comprender mejor esta información.

Capítulo 4. En el presente capítulo se expone el análisis realizado, el cual se lleva a cabo mediante la comparación de conceptos o frases en las respuestas proporcionadas por las personas que fueron entrevistadas.

Capítulo 5. Este último capítulo concluye que el equipo docente del CeRP del Litoral hace uso del cine, así como de otros contenidos audiovisuales en sus aulas, además de producir audiovisuales para uso didáctico. Se observa que una minoría de docentes utiliza alguna teoría para analizar los filmes desde un enfoque cinematográfico, y la mayoría debió utilizar más contenidos audiovisuales como apoyo a sus cursos en el año 2020, durante la pandemia de COVID-19, en comparación con el 2019.

2. Marco teórico

El marco teórico se estructuró a partir de la relación sobre la cultura visual, el cine en el aula, las pedagogías que lo sustentan y su utilización como medio didáctico.

2.1. Cultura visual

El auge de los medios de comunicación dio paso a lo que Mirzoeff (2003) llama cultura visual, donde la imagen cobra nueva preponderancia, ya que la vida misma pasa por ella. “La vida moderna se desarrolla en la pantalla”, desde las cámaras de vigilancia, las videocámaras, los ordenadores y DVD, la televisión, el cine, Internet, las imágenes adquieren un papel muy importante en la creación de identidades, o en el almacenamiento y distribución de conocimientos (Mirzoeff. 2003, p. 17).

Cuando los medios de comunicación de una sociedad cambian, la sociedad se transforma, condiciona la información, el conocimiento de la realidad, crea una nueva manera de pensar, de entender el mundo y por lo tanto deja paso a una nueva cultura (Echazarreta, 1996, p. 115).

Esta cultura visual, de la que nos habla Mirzoeff (2003) atiende a cómo “lo visual se pone en entredicho, se debate y se transforma como lugar siempre desafiante de interacción social y definición en términos de clase, género e identidad sexual y racial” (p. 21). A su vez, Hernández (2005), respaldando dicha afirmación, sugiere prestar atención a esas interacciones para observar formas de visualización y discursos más complejos.

La televisión, con sus transmisiones en vivo y en directo y con la posibilidad de ser vista por millones de personas a través de Internet, transforma lo que sería una representación en realidad.

[...] hoy, más que en otras épocas, la imagen ya no es una representación de la realidad, sino que se ha convertido en la realidad misma y al producirse, reproducirse u ocultarse fija el propio sentido de lo que se constituye la esfera de lo real (Hernández, 2005, p. 94).

Esta cultura visual no es fija, es cambiante de acuerdo a los usos y apropiaciones que la sociedad realice de los medios visuales contemporáneos. Esta misma, llevada al aula, hace que los profesores y las profesoras deban prestar atención a las “multialfabetizaciones” (Hernández, 2005), donde “el lenguaje de los textos hace referencia a lo audio, lo conductual y los modos visuales de dotar sentido” (p. 94). El cine se presenta como aliado de los equipos docentes para ingresar parte de esa cultura visual desarrollada fuera del aula.

El cine transformó drásticamente todo lo que estuvo a su paso, el entretenimiento, la vida cotidiana, los modos de percepción, las formas de propaganda y de difusión de ideas y sensibilidades, el modo de conocer y educar y, sin ánimo de limitar una larga lista de efectos, hasta la misma literatura (Ferrari, 2019, p. 12).

Las transformaciones tecnológicas presentes en las décadas de los años ochenta y noventa, con nuevos formatos en el procesamiento de la información y la imagen, permitieron el uso masivo de contenidos audiovisuales y su producción y distribución. Con la llegada de Internet, cambió el rol de espectador a usuario, consumidor, navegante, al decir de Bergala (2019), usuario que recorre las plataformas digitales de unas a otras, de Facebook a Twitter a la vez que mira una serie, donde no queda memoria del recorrido realizado. El autor se pregunta: “¿Qué (y cómo) transmitir el (y sobre el) cine sin recurrir a una genealogía y una memoria de lo que se ha visto?” (Bergala, 2019, p. 295).

La llegada de los casetes VHS desempeñó un papel capital en la enseñanza del cine. Hasta entonces, la única manera de mostrar películas y fragmentos de películas era disponer de una copia y un proyector de 16 o 35 mm, sin posibilidad de detener sobre la imagen o volver atrás. El VHS finalmente, y sobre todo, permitió constituir videotecas y, para los docentes y los conferencistas, tener preparados fragmentos de films, poder compararlos, fijar sus imágenes, en suma, practicar una pedagogía fundada en la observación directa del film mismo, en todo caso de su copia en video (Bergala, 2019, p. 293).

2.2. El cine en el aula

Desde finales del siglo XIX el cine fue objeto de debates entre educadores y pedagogos respecto a su inclusión en las prácticas educativas. Debates que iban desde cómo podía influir en la parte fisiológica, por el impacto de la imagen cinematográfica en la vista del niño, hasta la influencia en su conducta al visualizar un *western* (Serra, 2012).

Si comparamos estos debates sobre la inclusión de cine en el aula respecto al uso que se hizo de las imágenes en la escuela a lo largo de la historia, podemos ver paralelismos a través del trabajo realizado por Dussel et al. (2010), quienes identifican tres actitudes que la escuela tuvo respecto a las imágenes. La primera actitud se manifestaba a través de la exclusión y la censura, ya que la pedagogía de la razón desconfiaba de la imagen por su naturaleza perceptiva y sensible, así como por su poder de influencia sobre niños y niñas. La segunda se refiere a la inclusión pedagógica de la imagen en la escuela. Las imágenes entraban al aula pero “bajo la vigilancia y control pedagógico y la subordinación a claros objetivos escolares y educativos, [ya que] quien mira es considerado vulnerable ante lo mirado” (p. 50). Y la tercera actitud que se describe sobre la relación escuela-imagen es la que promueve la mirada crítica sobre la imagen. En esta mirada busca evitar el engaño, develar lo que permanece oculto. “Mirar críticamente es analizar, clasificar, despejar, desentrañar, develar, discernir [...] para desocultar sentidos profundos e implícitos para poder ser consciente de ellos” (p. 51).

Respecto al cine, desde el discurso pedagógico también se delimitó un tipo de filmografía para su inclusión en la escuela, como las películas científicas, documentales, históricas, de actualidad o culturales (Serra, 2012). A su vez, en la relación cine y educación, la autora plantea que la pedagogía debe ampliar su territorio para integrar así al cine en sus prácticas pedagógicas, debiendo profundizar en:

1. [...] la educación sentimental, la educación de los sentidos, la regulación de las emociones, los regímenes de visibilidad y la configuración de la experiencia sensible [...] [integrar a sus prácticas] la cultura popular: el cine, los cómics, la televisión y todas aquellas prácticas culturales que solo fueron consideradas por el discurso pedagógico cuando la escuela las seleccionó, filtró y procesó en su gramática.
2. Proponer una reflexión que asuma al objeto cine en su complejidad, que vaya más allá de su tratamiento pedagógico, y que se lo considere como un dispositivo

técnico-cultural propio de una época, en doble condición de producto de la cultura y de intervención sobre la misma (pp. 39-40).

2.3. Distintas pedagogías para el análisis del cine en el aula

Bergala (2007) da cuenta del potencial que es para la enseñanza la utilización de cine en el aula, aún si el docente no es experto en la materia.

[...] Lo decisivo, estoy cada vez más convencido, no es ni siquiera el «saber» el docente sobre el cine, sino la manera como se acerca a su objeto: se puede hablar de cine de un modo muy sencillo, y sin temores, a poco que se adapte la buena postura, la buena relación con este objeto que es el cine (Bergala, 2007, p. 32).

Por ello resulta oportuno conocer cómo algunos autores y autoras han analizado distintas maneras de encarar el cine desde la educación a través de distintas pedagogías. Sabedores de la influencia que puede llegar a tener el cine en la educación formal como en la no formal, han desarrollado distintas teorías para abordarlo.

2.3.1. El cine como arte

El abordaje que hace Bergala (2007) sobre el cine es el del cine como arte. Tiene como influencia los pensamientos de Dewey (1949), quien consideraba el arte como experiencia estética y no solo como estudio o análisis. Para Bergala, la experiencia propia, la creación y producción es la mejor manera de comprender y vivir el cine en las aulas. Considera que el arte no se enseña, se debe vivenciar. El cine no debe estar relegado a docentes especialistas en ello, sino que cualquier docente puede educar en cine. Este nos revela el carácter revolucionario del arte y la importancia de su presencia en las aulas. “El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución” (2007, p. 33).

Quizás es necesario empezar a pensar la película —aunque no es lo más fácil pedagógicamente— no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura, descodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso

de creación. Son dos perspectivas muy diferentes (Bergala citado en Bergala, 2007, p. 37).

La metodología a utilizar para el análisis del cine debe ser por comparación, esto permite al público espectador confrontar los enfoques y miradas de cada uno y compartir su propia postura, es decir, ser crítico con lo que observan y no tomar como genios a los realizadores. Para Bergala, la experiencia es completa si quien la realiza recorre en ella todos los roles que existen en la creación de un filme: ser guionista, director o directora, actor o actriz, montajista, etcétera. “El arte, eso no se enseña, eso se encuentra, se experimenta, se transmite por vías diferentes al discurso del saber único, y a veces, incluso sin ningún tipo de discurso” (2007, p. 34). Propone ver el cine desde una pedagogía de la creación, ver el cine desde la mirada del realizador o realizadora, ponerse del lado de la creadora o el creador, cómo plasma sus emociones, las preguntas que se hace, etcétera.

A modo de conclusión el cine como arte es:

(...) la aridez de Rossellini o de Bresson. Es el rigor impecable y sin unguento de un Hitchcock o un Lang. Es la limpidez de Howard Hawks, la desnudez de las películas de Kiarostami. Es la vida que desborda cada plano de Renoir o de Fellini. Es cada vez que la emoción y el pensamiento nacen de una forma, de un ritmo, que sólo podían existir en y por el cine (Bergala, 2007, pp. 50-51).

2.3.2. El cine como lenguaje

En Estados Unidos, durante la década de 1960, con la expansión de los medios masivos de comunicación y las facilidades de reproducción de imágenes dadas por los avances tecnológicos de la época, se desarrolla la pedagogía del cine como lenguaje y la alfabetización de los medios audiovisuales. Uno de sus referentes es Rudolf Arnheim (1994), quien hace foco en qué se debe enseñar para lograr percibir lo que transmite una obra de arte y cómo expresarlo en palabras.

Con frecuencia sucede que vemos y sentimos determinadas cualidades en una obra de arte, pero no somos capaces de expresarlas en palabras. La razón de nuestro fracaso no radica en el hecho de que empleemos el lenguaje, sino en que todavía no hemos logrado plasmar esas cualidades percibidas en categorías

adecuadas. El lenguaje no puede hacerlo directamente porque no es una avenida directa de contacto sensorial con la realidad; sólo sirve para dar nombre a lo que hemos visto, oído o pensado. De ningún modo se trata de un medio ajeno, inadecuado para lo perceptual; al contrario, no hace referencia a otra cosa que a experiencias perceptuales. Pero esas experiencias han de ser primero codificadas por el análisis perceptual para después ser nombradas (Arnheim, 1994, p. 15).

Con esta perspectiva, el cine como obra de arte será decodificado de la misma manera que una pintura, a través del conocimiento de los distintos signos visuales. Arnheim (1994) relaciona sus estudios del análisis de las artes visuales con sus estudios sobre la teoría de la *Gestalt*, la cual nos aclara: “La palabra *gestalt*, nombre común que en alemán quiere decir ‘forma’, se viene aplicando desde los comienzos de este siglo a un cuerpo de principios científicos que en lo esencial se dedujeron de experimentos sobre la percepción sensorial” (Arnheim, 1994, p. 17). El desarrollo de la percepción sobre los elementos de la obra permitirá luego la transposición al lenguaje visual de dicha obra. Para que esto suceda, primero se debe plasmar en categorías visuales adecuadas lo que se percibe de la obra de arte, para después relacionar las partes y el todo a fin de decodificar el mensaje visual.

Si se desea acceder a la presencia de una obra de arte, se debe, en primer lugar, visualizarla como un todo. ¿Qué es lo que se nos transmite? ¿Cuál es la atmósfera de los colores, la dinámica de las formas? Antes de que identifiquemos el elemento aislado, la composición total hace una declaración que no debemos perder. Buscamos un tema, una clave a la que todo haga referencia. Si hay un tema representado, aprendemos sobre él todo lo que podamos, pues nada de lo que el artista incluye en su obra puede ser desentendido por el observador impunemente. Firmemente guiados por la estructura del todo, tratamos después de localizar los rasgos principales y de explorar su dominio sobre los detalles dependientes. Poco a poco la riqueza toda de la obra se re-vela y encaja en su sitio, y, al percibirla nosotros correctamente, empieza a ocupar todas las potencias de la mente con su mensaje (Arnheim 1994, p. 21).

Sobre las teorías de Arnheim (1986), Marie (2019) sostiene que: “Desarrolló una concepción del cine como arte, más centrado en las *cualidades propias del medio* que en

lo que es representado en la pantalla” (p. 166), ya que no considera que la representación de lo real sea arte. Debido a esto, continúa el autor:

[...] va a dedicar su atención a todo lo que *diferencia* las imágenes cinematográficas de una estricta *reproducción de lo real*, ya se trate por ejemplo de las distorsiones ópticas, de los límites impuestos por el cuadro de la pantalla, del tamaño de la imagen, del ángulo de toma de vista, de la ausencia de sonido, de color o incluso de continuidad espacio-temporal (Marie, 2019, p. 167).

Esta pedagogía del cine como lenguaje es utilizada con frecuencia por docentes en las aulas no en la búsqueda por ir más allá de la mera presentación de una película como apoyo a sus cursos, sino como un intento por acercarse más al conocimiento del cine. Bergala nos dice al respecto:

A menudo, esta preeminencia del aspecto lingüístico del cine la han desarrollado docentes de buena voluntad, deseosos con razón de sustraer el uso del cine en clase a la amenaza permanente de instrumentalización de las películas consistente en elegir las y mirarlas en función únicamente de la posible explotación de su tema, en historia o en literatura (2007, p. 42).

La pedagogía del cine como lenguaje también se ve apoyada por el avance en las escuelas del desarrollo del espíritu crítico en niñas y niños. Esto avala el analizar películas o audiovisuales con los criterios expuestos anteriormente por Arnheim (1986). Bergala (1994) es crítico de esta pedagogía por considerar que se deja por fuera del análisis al realizador o realizadora (su sentir, su mirada, las preguntas que pudo hacerse al realizar la obra), además del acto de experimentar la acción, como observamos en el apartado “El cine como Arte”, y que solo con unos pocos análisis de películas no se logra desarrollar un juicio acertado sobre estas.

La ilusión pedagógica consiste en creer que las cosas pueden pasar así, en tres fases perfectamente dispuestas en el orden cronológico. Fase 1: se analiza un plano o secuencia [...]. Fase 2: se valora la película a partir de este análisis. Fase 3: uno se forma así, progresivamente, un juicio fundado en el análisis. Es evidente

que las cosas nunca ocurren de esta manera: es el gusto, formado por el visionado de muchas películas y las designaciones que las acompañan, lo que funda “poco a poco” el juicio que puntualmente podrá apoyarse sobre tal o cual película (Bergala, 1994, p. 26).

2.3.3. El cine como enfoque pedagógico histórico

Morduchowicz (2003) analiza el desarrollo pedagógico histórico que se hace de los medios de comunicación desde cuatro enfoques: normativo, sociológico, semiológico y crítico.

El enfoque normativo es prescriptivo y de protección a la infancia de los efectos amenazadores de los medios de comunicación. Hasta la década de los sesenta, los estudios o investigaciones sobre los medios de comunicación se desarrollaban en torno a conocer cómo estos, y en especial el consumo televisivo, afectan la conducta de niños, niñas y jóvenes. Se puede observar una mirada negativa hacia los medios de comunicación.

El enfoque sociológico explora el consumo que realizan niñas, niños y jóvenes de los medios de comunicación. Las investigaciones tienden a comprender cómo los jóvenes se apropian de los medios a través del estudio de audiencias. “Los estudios sobre educación en medios comienzan a enfocarse interdisciplinariamente, e incluyen abordajes políticos, sociales y culturales con métodos más sofisticados y complejos” (Morduchowicz, 2003, p. 39).

Según la autora este enfoque se ha extendido a más países debido a que se considera un insumo importante para apoyar estrategias educativas sobre medios de comunicación.

El enfoque semiológico analiza el lenguaje utilizado en los medios de comunicación, sus códigos y convenciones, y, para la autora, es el más popular en la educación en medios.

Explora la manera en que se organiza el espacio en un programa televisivo, qué dicen los presentadores de un noticiero, cuál es la vestimenta de un determinado personaje en una telenovela, qué música acompaña a una escena concreta, con qué tipografía titula una noticia un periódico, cómo es su adjetivación, cuál es el diseño de la página (Morduchowicz, 2003, pp. 39-40).

Las críticas que se le realizan a esta pedagogía histórica sugieren que al considerarlo como un lenguaje, se lo toma más como objeto de análisis literario que como un medio cinematográfico en sí mismo. Esto se debe a que se utiliza principalmente para abordar otras disciplinas a través de él, en lugar de explorar el cine por sus propias características y méritos.

Ferro (1980) considera que es conveniente utilizar un método con el cual se analice cada parte del filme al que este autor le llama “sustancia”, relacionándolas entre sí, para comprender el todo de la película, lo visible y lo no visible.

[...] (imágenes, imágenes sonoras, imágenes insonorizadas), a las relaciones entre los componentes de estas sustancias; analizar en la película tanto el relato, el decorado, la escritura, las relaciones del filme con lo que no es la película: autor, la producción, el público, la crítica, el régimen. Puede esperarse así comprender no únicamente la obra, sino incluso la realidad que presenta (Ferro, 1980, p. 247).

El último componente de estos enfoques es el crítico, que se dirige a comprender los medios y las relaciones de poder de estos con la sociedad en un contexto histórico y político específico, proponiendo integrar la cultura popular en el trabajo escolar.

Los medios ejercen tres formas de poder: la primera es el poder de establecer [...] por inclusión o por exclusión, de qué se habla en los medios, y, en general en la sociedad. La segunda el poder de definir. [...] es decir, la manera en que se habla de un tema o de un grupo social determinado. La tercera forma [...] es mediante la representación de la normalidad. La repetición constante de una manera de hablar acerca de un grupo social en los medios puede llevar a considerar como natural y normal para todos (Morduchowicz, 2003, p. 32).

La autora sugiere que una educación en medios debe estudiar la manera en que las audiencias los asumen y transforman y analizarlo desde la construcción de identidades, a través de las representaciones que se dan en los medios de la mujer, el hombre, la familia, la pobreza, el negro, el indígena, el europeo, el africano respecto al mundo real (Morduchowicz, 2003).

2.3.4. El cine como derecho humano

Otras de las pedagogías que surgen a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (documento adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948) es la de abordar el cine desde esa perspectiva: para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de los derechos. Según Gentili (2009), en América Latina se evidencia una expansión de los sistemas nacionales de educación, pero no todos garantizan el conocimiento. Se pueden observar proyectos de creación audiovisual enmarcados en la perspectiva de la educación social fuera del ámbito escolar. Esta perspectiva tuvo influencias del pedagogo brasileño Paulo Freire (1950) y de la pedagoga social Violeta Núñez (1990).

[...] ese derecho de los sujetos a la educación reenvía a la responsabilidad pública para sostener su ejercicio. La educación aparece así ligada al ejercicio de la justicia social: procurar a los ciudadanos un marco de igualdad jurídica, de garantía para el ejercicio de sus deberes y derechos, pero también de igualdad de oportunidades. Esto implica la existencia de ofertas culturales y sociales que faciliten a los sujetos el acceso a las ventajas y exigencias de época. Esta es una responsabilidad pública irrecusable a lo largo de la infancia y adolescencia, tiempos que nuestra cultura dedica en exclusiva a la tarea educativa (Núñez, 2007, p. 41).

En el mismo sentido, Silvia Bleichmar (2005) sostiene que el educador o la educadora debe desarrollar una educación desde la ética, donde el otro sea reconocido y valorado. Para la pedagogía crítica, la educación artística debe desarrollar la construcción de identidad personal y social del estudiantado y la participación activa de este en sus comunidades. Por su parte, Ana Mae Barbosa (2009) considera que la educación artística permitiría desarrollar la conciencia cultural de cada estudiante reconociendo y apreciando la cultura local.

Para Serra (2012), a pesar del intento de pedagogizar del cine, este ha logrado escapar de esa tentativa.

Ha conseguido sobrevivir a lo largo del siglo, a todo intento de capturarlo, de poner su potencia solo al servicio de causas pedagógicas, alfabetizadoras,

moralizantes, educadoras, disciplinadoras. Quizás porque el cine como artefacto de la cultura excede la voluntad de educar, quizás porque se emparenta con el arte, quizás porque constituye un lenguaje específico, irreductible a otros relatos, el cine sigue invitándonos a una singular que excede aulas y dispositivos pedagógicos (Serra, 2012, p. 234).

2.3.5. El cine como medio didáctico

Los adelantos tecnológicos y en los medios de comunicación han permitido acercar al aula de clase distintos “medios” (Litwin, 2000). La autora propone ese término al referirse a las técnicas de enseñanza desde un enfoque instrumentalista, entendiendo a estas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, los cuales constituyen las estrategias metodológicas que los docentes aplican en el aula y refieren a tiempo, espacio, modos y materiales. En la actualidad, la utilización de estos medios en el aula se dan por motivaciones distintas, pero las preocupaciones por parte del profesorado respecto a cómo enseñar un contenido curricular de forma que resulte atractivo para quienes aprenden, ya se veía reflejado en la *Didáctica magna*, de Comenio (1628 y 1632). Citado por Litwin (2000), este autor ya definía que el sentido de la enseñanza era, entre otros, “enseñar sin tedio y con el mayor atractivo y agrado posible” a estudiantes y docentes, a la vez que Jerome Bruner (citado por Litwin, 2000) enfatiza el “efecto embotante del currículum”. En ese contexto este autor propone en un currículum espiralado (respecto a la forma de integrar los contenidos de las distintas disciplinas) utilizar materiales no ortodoxos, por ejemplo, películas como “fuente de información” (p. 54).

Esa preocupación por evitar el aburrimiento y lograr despertar el interés en el estudiantado está hoy muy presente en la enseñanza, debido a que el profesorado se encuentra frente a generaciones de adolescentes y jóvenes inmersos en una cultura de lo visual y con tecnologías digitales a su alcance. Por su parte, la mayoría de las instituciones también cuentan con elementos tecnológicos para llevar al aula medios como el cine, que permitan captar esa atención y, a través de él, generar conocimiento.

[...] De esta manera, las modestas láminas que recreaban las clases, los audios, los videos y finalmente los programas de computación, que fueron empleados según las posibilidades de las instituciones educativas en relación con su infraestructura, con los intereses de los docentes o las ofertas de capacitación a

las que accedieron o acceden, siempre se rodearon de una halo que garantiza un enfoque moderno para el tratamiento del contenido (Litwin, 2000. p. 61).

La autora propone utilizar distintas puertas de entradas (Gardner, 1993) para que cada estudiante se apropie del conocimiento.

[...] otras de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entradas diferentes para que inicien el proceso del conocimiento, [...] narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial (Litwin, 2000, p. 56).

A su vez reflexiona sobre si el uso de medios en el aula evita el aburrimiento o desinterés del estudiantado por los temas a tratar a la vez que genere conocimiento. Sostiene que la utilización de un medio aún novedoso puede, por su reiteración, generar la pérdida de interés en estos. Gleizer (citado por Litwin, 2012) señala que muchas veces los jóvenes y adolescentes plantean que una película que es interesante en el cine puede no serlo en el aula. Considera que el cine (inscripto en el campo de las tecnologías educativas) tiene un lugar de gran interés en la enseñanza, por ese motivo, debe ser analizado desde “un discurso cinematográfico, fundado sobre la imagen en movimiento que se concreta en una película y se convierte en objeto de otros discursos, lo explican, lo evalúan, analizan y critican” (p. 129). A su vez propone:

[...] Desde esa perspectiva, el cine será utilizado en el aula, sus propuestas y mensajes serán resignificados en el marco de los objetivos de las diferentes acciones docentes, según los fines y los contextos, tanto curriculares como sociales y culturales amplios (Litwin, 2012, p. 129).

Continúa.

Si entendemos a los filmes como obras estéticas autónomas, podemos reconocer que en el análisis es posible reconstruir un texto que distinga la estructura narrativa, realizar un estudio visual y sonoro e identificar el impacto que la película produce en los espectadores. Pero no deberíamos dejar de lado el sentido de la obra en la historia del estilo y el género en los que se inscribe, en la

trayectoria del director y en la época o contexto que se produce. El trabajo analítico provoca una mejor comprensión del film; permite describir, comprender y juzgar, iluminando la obra mediante estas propuestas [...] [esto] no debería provocar la pérdida del sentido de totalidad como producción artística (Litwin, 2012, p. 129).

A su vez, presenta algunas sugerencias para llevar el cine al aula:

- Para presentación de un contenido curricular.
- Para conocer cómo dialoga una película y un texto o entre distintas películas.
- Para instalación de un tema de manera potente.
- Para comprensión de un tema a partir del análisis y la crítica.
- Por su carácter de obras de arte de una época (Litwin, 2012).

A través de este marco teórico se analizará la utilización del cine y el audiovisual en el CeRP del Litoral desde las percepciones de nueve docentes.

3. Metodología

El siguiente capítulo se estructuró de la siguiente manera.

a) Justificación del enfoque asumido. La investigación se abordó desde un enfoque multimétodo (Ruiz, 2008), ya que se emplearon tanto entrevistas, un instrumento cualitativo, como encuestas, un instrumento cuantitativo. Las encuestas complementaron y dieron validez a la información recabada en las entrevistas.

b) Estudio de caso. Este refiere a la conceptualización realizada por Stake (1999):

“El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

c) Organización para la recogida de datos.

d) Técnicas e instrumentos. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, a través de un cuestionario en Google doc, y la entrevista en profundidad, que se realizó a través de un guion enviado a cada docente previo a la entrevista.

e) Validez y confiabilidad. Conceptualizado por Mayan (2001) y Stake (2001).

3.1. Justificación del enfoque asumido

La presente investigación se abordó desde un enfoque metodológico multimétodo (Ruiz, 2008) con énfasis en la investigación cualitativa. “El enfoque multimétodo utiliza los enfoques cuantitativos y cualitativos de manera independiente sobre un mismo objeto de estudio y finalmente se valida la información obtenida mediante el procedimiento de la triangulación” (p. 19).

Los enfoques metodológicos mixtos comenzaron a desarrollarse a partir de 1960 cuando varias personas estudiosas del tema comienzan a debatir el uso de metodologías únicas para investigaciones dentro del campo social.

Durante los años 1960 a 1970, sin otorgarles el nombre de diseños mixtos, se propusieron una serie de estudios e investigaciones en los cuales se precedió a mezclar los enfoques cualitativos y cuantitativos, en áreas del conocimiento [...]. Ruiz (s.f.) menciona que fue Sieber 1973 quien sugirió también la mezcla de estudios de caso con encuestas, creando así un nuevo método de investigación (Pereira Pérez, 2011, p. 16).

Pereira Pérez (2011) sostiene que fue Jick (1979) quien introdujo los términos de diseños mixtos al utilizar técnicas e instrumentos del paradigma positivista (cuantitativo) y el paradigma naturalista (cualitativo). Al mismo tiempo, Ruiz (2008) desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2000) afirma que:

[...] indagar científicamente sobre los fenómenos sociales y educativos en la actualidad, supone un enfoque nuevo, multidisciplinario que desestima la perspectiva analítica y también holística como instancias únicas y aisladas de la investigación (Ruiz, 2008, p. 13).

El autor considera que en la realidad social se producen procesos regulares y aleatorios, donde están presentes la ambigüedad y la incertidumbre propias de hechos complejos (Ruiz, 2008).

Se argumenta desde el paradigma emergente (naturalista/interpretativo), que la naturaleza ontológica de la realidad social es compleja, dinámica y singular, determinada histórica y socioculturalmente, por lo que debe ser estudiada de manera holística y hermenéutica. Se asume la producción de conocimientos a partir del mundo interior de los actores sociales, donde el sujeto y el objeto no son separables puesto que forman parte del fenómeno estudiado; se reivindica la subjetividad como fuente de conocimiento: la investigación enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad y se aboca al estudio de caso (Ruiz, 2008, p. 14).

Siguiendo al autor, la presente investigación se realizó con enfoque multimétodo simultáneo (Morse, 2003), ya que se utilizó la encuesta (instrumento cuantitativo) para reforzar y validar la información recabada por las entrevistas (instrumento cualitativo). Por otra parte, el énfasis en la investigación cualitativa se vio reflejado en el estudio de caso para el conocimiento del tema a través de las entrevistas y para la interpretación de estas.

[...] la investigación cualitativa se caracteriza por su rigor y flexibilidad, sistematicidad y creatividad, por su pluralismo metodológico y por su flexibilidad, lo que intentamos es dar cuenta de la seriedad de la tarea de

investigación, de su exigencia, de su dedicación, de su compromiso, especialmente el de carácter ético en razón de que la actividad de las y los investigadores cualitativos es eminentemente relacional y a medida que más nos acercamos a los “otros” más descubrimos cuánto de ellos “vive” en nosotros (Vasilachis, 2006, p. 21).

También Stake (1999) plantea las diferencias entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa, las cuales tienen que ver con el tipo de conocimiento al que se desea llegar y no están relacionadas con los datos que arrojan cada una de ellas, sino con la búsqueda de causas que presenta la investigación cuantitativa, frente a la búsqueda de acontecimientos que presenta la investigación cualitativa.

Hay que detenerse en tres diferencias importantes entre la orientación cualitativa y la cuantitativa: 1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido (Stake, 1999, p. 42).

3.2. Estudio de caso

Respecto al estudio de caso, Stake (1999) afirma:

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos (p. 15).

Según este autor, para seleccionar casos de estudios se deben considerar varios aspectos. Esto incluye tener en cuenta los tiempos disponibles para el trabajo de campo, seleccionar casos que sean fáciles de abordar y en los cuales las indagaciones sean bien acogidas. También es importante contar con personas dispuestas a dar su opinión del tema tratado, así como atender el contexto en donde se lleva a cabo (Stake, 1999). Respecto a los resultados, el autor sostiene que una investigación con estudio de caso pondrá énfasis

en la comprensión del caso. “La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la *descripción densa*, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (p. 43).

Ante lo expuesto, el objetivo fue conocer cómo las docentes y los docentes del CeRP del Litoral Sede Salto de los institutos de Humanidades y Artes y Matemáticas y Ciencias hicieron uso del cine en sus aulas y cuáles fueron sus motivaciones para hacerlo. Se buscó comprender cómo desarrollaron esas enseñanzas en dos contextos muy distintos entre sí: el año 2019, sin la pandemia de COVID-19 y con clases presenciales en el Centro, y el año 2020, durante la pandemia de COVID-19, cuando los cursos se impartieron en modalidad virtual.

El criterio para seleccionar el Centro al cual investigar se basó en que dicha institución forma a futuros docentes, es decir, que es una formación de formadores, en ese desarrollo espiralado que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. La puesta en práctica de la carrera docente hace que interese conocer si se utiliza el cine y el audiovisual en las aulas y sobre las formas de enseñar utilizándolos como medios didácticos. A esto se agrega que, quien realiza esta investigación, por ser docente en dicho Centro conoce de antemano que hay docentes que utilizan cine en sus aulas y que la institución cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para la presentación de cine y la producción de contenidos audiovisuales.

Como se mencionó anteriormente, se llevó a cabo una investigación multimétodos a través de dos técnicas, la entrevista semiestructurada y la encuesta, pero poniendo énfasis en lo cualitativo del caso de estudio a través de la entrevista, para llegar a comprenderlo.

La investigación se realizó durante dos años totalmente diferentes (2019-2020), lo que llevó a que las prácticas de enseñanzas también lo fueran. Las políticas estatales implementadas por el Gobierno uruguayo en 2020, especialmente en el ámbito educativo, jugaron un papel muy importante a tener en cuenta en la presente investigación debido al cambio en la modalidad de enseñanza y lo que ello conlleva.

3.3. Organización para la recogida de datos

La investigación comenzó con la revisión de antecedentes para este caso de estudio; como segundo paso se hizo un relevamiento de las docentes y los docentes que integran los distintos institutos académicos en el CeRP del Litoral Sede Salto. Luego del análisis de dicho relevamiento se realizó un recorte para centrar el estudio en quienes integran los

institutos de Humanidades y Artes y Matemáticas y Ciencias. Los criterios para este recorte se debieron a la diversidad disciplinar de las personas seleccionadas, su relacionamiento con la institución en función de su experiencia laboral y, no menos importante, que aceptaran que se las entrevistase.

En total, se seleccionaron nueve docentes para la muestra, quienes accedieron a tener la entrevista. Estas personas se mostraron entusiasmadas y no ofrecieron reparos más allá del horario para la entrevista, debido a que se realizó en el transcurso del año lectivo y en período de pandemia.

Luego se solicitó al Consejo de Formación en Educación y a la dirección del Centro autorización para realizar dichas entrevistas. Recibida la autorización, se hace llegar vía correo electrónico a cada docente la invitación a dicha entrevista, en la cual se les informa el carácter anónimo y confidencial de esta: “[...] el consentimiento informado de los sujetos investigados, el carácter confidencial de la información recibida, y el respeto al anonimato de los participantes de la investigación” (Lovesio, 2019, p. 77). Esta información presentada de antemano permitió una mayor fluidez en la entrevista. Además, se envió la guía de tres bloques de preguntas que dirigieron dichas entrevistas, y una encuesta en Formulario Google.

3.4. Técnicas e instrumentos

Como se expresó en el apartado anterior, las técnicas de recogida de datos fueron la encuesta y la entrevista semiestructurada.

La encuesta se realizó a través de un cuestionario en formulario de Google. Esta tenía como finalidad obtener datos personales, además de la historia docente de la persona entrevistada en la ANEP y en la institución, a la vez de darle el tiempo necesario para recordar datos solicitados respecto a las películas o audiovisuales utilizados, momentos del año y del programa en las que se realiza dicha proyección de películas, ya que este grupo de docentes debió reconstruir lo trabajado en 2019 y 2020. Campoy y Gómes (2015) nos recuerdan que uno de los principales inconvenientes en la entrevista es que “el entrevistado puede tener dificultad para recordar, expresar detalles y datos sobre un tema” (p. 290).

En cuanto a la entrevista se optó por una semiestructurada, que permitió a la persona entrevistada realizar matices en sus respuestas, dejando espacio para respuestas emergentes que enriquecieron la investigación (Murillo, 2007). Para ello, se creó un guion con tres bloques de preguntas, el cual se compartió por correo electrónico al grupo

docente, previo a la realización de la entrevista. Estos bloques de preguntas versaron sobre:

- Motivos para usar cine en el aula.
- Materiales cinematográficos utilizados y/o producidos y su análisis.
- Efecto que tuvo en el estudiantado el uso del cine y el audiovisual en 2019 y 2020.

Debido al contexto de pandemia por COVID-19, se acordó con el equipo docente seleccionado realizar dichas entrevistas vía Zoom. Esta modalidad de entrevista facilitó su grabación, con el consentimiento de cada participante, lo que permitió un registro total de esta.

Además, la entrevista permitió a este grupo de docentes expresar sus puntos de vista (Gaete Quezada, 2014) respecto a lo que pretenden alcanzar con la utilización del cine y el audiovisual, y cómo se dialoga con ellos en el aula. A la vez que, como afirma Murillo (2007), nos permitió captar en las personas entrevistadas sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, para luego interpretarlos a la luz de nuestra hipótesis.

3.5. Validez y confiabilidad

Mayan (2001) hace referencia a dos tipos de validación: la validez interna y la validez externa.

Para la validación interna, la autora sostiene:

Para ser internamente válida, las conclusiones de la investigación deben apoyarse en los datos. La validez interna se juzga de acuerdo con la exactitud con la cual una descripción de eventos particulares representa a los datos. En la investigación cualitativa, la pregunta es, “¿Conseguimos la historia correcta?” [...]. La esencia de la validez interna tanto para la indagación cuantitativa como cualitativa es la completa confianza en que sus conclusiones surgen de los datos (Mayan, 2001, p. 27).

Por otra parte, respecto a la validación externa afirma:

Tanto en la indagación cualitativa como en la cuantitativa, la validez externa o generalización es comprendida mediante la pregunta “¿Cómo puede uno determinar el grado en el cual los hallazgos de una investigación particular tiene aplicación en otros contextos o en otros? (Mayan, 2001, p. 27).

Stake (1999) presenta un procedimiento para la validación de datos que es la triangulación. Las descripciones de los datos ofrecidas al lector o lectora le permitirá llegar a las mismas conclusiones que las del investigador. “Queremos decir sobre el caso aquello que casi cualquiera que hubiera tenido la misma oportunidad que nosotros de observarlo habría señalado y registrado, en la misma medida en que lo hicimos nosotros” (p. 96)

Respecto a esta investigación, la triangulación se realiza entre los datos aportados por cada docente en el cuestionario, las respuestas brindadas en las entrevistas y las distintas pedagogías que se presentaron en el marco metodológico.

4. Análisis de datos

El análisis de datos se estructuró de la siguiente manera:

a) **Conociendo al grupo de docentes participantes.** Se presentan los datos de las docentes y los docentes que fueron de interés para la investigación.

b) **Motivación para utilizar cine y audiovisual en el aula.** Comparativa realizada a través de las respuestas de cada docente.

c) **Enfoques, perspectivas o teorías.** Cada docente reflexiona sobre el enfoque que les da a los análisis realizados en clase luego de una visualización.

d) **Cuadro comparativo de visionado según institutos académicos.** Se puede observar a través del cuadro cuáles son los géneros de cine o contenidos audiovisuales que utilizan según la especialidad.

e) **Cambio observados por llegada de la pandemia de COVID-19.** El pasaje de la presencialidad a la virtualidad produjo cambios en la forma de trabajar de docentes y estudiantes. El grupo docente informa sobre estos cambios.

f) **Materiales audiovisuales producidos en el aula.** El grupo docente describe las experiencias realizadas en el aula y reflexiona sobre el futuro de estas.

g) **Resultados académicos.** Cada docente presenta sus percepciones sobre los resultados.

4.1. Conociendo al grupo de docentes participantes

El cuadro 1 nos permitió tener una visión general de las nueve personas entrevistadas, respecto a su historia docente en la ANEP y dentro del CFE. También conocer las asignaturas que dictaron, la antigüedad en el Consejo de Formación en Educación y su categoría escalafonaria. La efectividad les permite a los docentes y las docentes renovar sus cargos año a año, posibilitando una estabilidad docente que no sucede con los interinos o las interinas, quienes deben presentarse a elección de horas cada año, lo que hace más inestable su continuidad en el Centro. A pesar de eso, podemos ver que hay docentes interinos e interinas con varios años de antigüedad en la institución.

Cuadro 1. Personal docente entrevistado

Especialidad	Código	Edad	Ingreso ANEP	Ingreso CFE	Antigüedad en CFE	Asignaturas desarrolladas en 2019-2020	Escalafón
Química	DQUI1	50	1992	2003	18	Introducción a la Didáctica Química	Interino
						Didáctica I	
						Didáctica II	
						Metodología de la Investigación en Educación en Química	
Historia	DHIS1	41	2000	2008	13	Historia de la Educación	Efectivo
						Prehistoria e Historia Antigua. Historia Medieval	
						Historia de las artes visuales 2. Historia contemporánea hasta 1914	
Biología	DBIO1	58	1987	1997	24	Zoología 1	Efectivo
						Didáctica III	
						Introducción a la Didáctica	
Física	DFIS1	44	1999	2003	18	Física	Efectivo
Biología	DBIO2	41	2002	2018	3	Anatomía Humana	Interino
Literatura	DLIT1	44	2000	2016	5	Corrientes Literarias	Interino
Literatura/ Español	DLIT2	35	2010	2014	7	Estilística I y II - Teoría Literaria II y III	Efectivo
Filosofía/ Español	DFIL1	62	1991	2010	11	Latín	Interino
Comunicación Visual	DCOM1	59	1989	2018	3	Historia del Arte	Interino

Fuente: cuestionario web.

Se puede apreciar que en esta cohorte de docentes la antigüedad máxima en el CFE es de veinticuatro años y la mínima de tres años. Para el ingreso a este Consejo todo el profesorado debe tener título de grado, otorgado por el CFE, o título universitario, afín a la asignatura a dictar. En esta cohorte de docentes, la totalidad tiene título de grado.

La muestra realizada en el Instituto de Matemáticas y Ciencias estuvo representada por las disciplinas: Historia, Química, Física y Ciencias Biológicas, mientras que Literatura, Filosofía, Idioma Español y Comunicación Visual representaron el Instituto de Humanidades y Artes. Dos de las personas entrevistadas, además de ser docentes en cursos de su especialidad (Química y Ciencias Biológicas), son docentes de Didáctica Práctica Preprofesional de esas disciplinas. Dichos docentes de Didáctica guían a los futuros profesionales de la educación en cómo enseñar la disciplina mientras cursan 2.º, 3.º y 4.º año, realizando sus prácticas en instituciones públicas de enseñanza media (liceos y UTU) supervisados por un profesor adscriptor, en los dos primeros años. Allí, el estudiantado comienza a tener los primeros acercamientos como docentes, ya que tendrán a su cargo el dictado de algunas clases. Luego, estas se van intensificando a medida que transcurre la carrera hasta llegar al último año, en el cual ya están a cargo de un grupo.

Introduciéndonos en la entrevista, comenzamos a conocer las respuestas a las preguntas que guían esta investigación. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la comparación de las respuestas proporcionadas por las nueve personas entrevistadas y la categorización en bloques de conceptos o ideas semejantes. Esto permitió interpretar las respuestas para identificar similitudes y diferencias en cuanto a la utilización de cine o audiovisual en el aula por parte de este grupo de docentes.

[...] el proceso de observar patrones en los datos, hacer preguntas sobre esos patrones, construir conjeturas, deliberadamente recolectar datos de individuos específicamente seleccionados sobre tópicos buscados, confirmar o refutar esas conjeturas, luego, continuar el análisis, hacer preguntas adicionales, buscar más datos, continuar el análisis mediante el clasificar, cuestionar, pensar, construir y probar conjeturas, y así sucesivamente (Morse citado en Mayan, 2001, p. 22).

El proceso de análisis permitió una aproximación a la comprensión e interpretación a través de los discursos que dieron respuestas a las preguntas estructurantes de esta investigación.

4.2. ¿Qué motiva a las docentes y los docentes a utilizar cine y audiovisual en el aula?

Una de las preguntas que generaron esta investigación fue: ¿Cuáles son las motivaciones para el uso de cine o audiovisual en las aulas del CeRP del Litoral, en particular en los años 2019 y 2020?

Ante esta pregunta se presentan varias respuestas:

“Refuerzo”, “soporte”, “ampliación de vocabulario”, “mejor comprensión del tema”, “mejor exposición de un concepto”, “generar discusión”, “disparador”, “como resumen de contenidos trabajados”, “para trabajar contenidos que no se pueden acceder a simple vista o por no contar con los recursos, ejemplo (ADN, acelerador de velocidad)”, “el valor del cine como recurso para la enseñanza y cómo utilizarlo”, “fijar ideas”, “material de consulta”, “material de uso didáctico para practicantes”, “como ejemplo de una forma de enseñar”, “material didáctico invaluable”, “ver las obras que se están trabajando”.

Como se pudo observar, el cine o el audiovisual como “soporte”, “mejor exposición de conceptos”, “generar discusión” fueron respuestas que se repitieron a lo largo de las nueve entrevistas. Cuando se analizaron las dos primeras respuestas, se vio que el uso que se hizo del cine o del audiovisual en el aula fue como acompañamiento al tema tratado, lo que cambia cuando se analizó la respuesta tres, “generar discusión”. El generar discusión abarca un amplio abanico: ¿Qué tipo de discusión? ¿Sobre el curso? ¿Sobre la propia película o audiovisual? “Muchas veces el audiovisual funciona como un tercero, un tercero que está proponiendo algo y entonces permite que el docente y los alumnos entren en una discusión. Bah... en un diálogo más que nada” (DLT1).

Que la película exhibida les haya permitido abrir un debate, generar una discusión o un diálogo, hace que la pieza expuesta deje una huella más fuerte entre el estudiantado, los movilice y los interroge, les permita nuevas miradas sobre lo que vieron y sobre lo que están trabajando. Esta cohorte de docentes es consciente de que esta juventud a la que forman está rodeada de imágenes, fijas y móviles. A través de las distintas redes sociales tienen acceso a un ilimitado mundo de productos audiovisuales, ya sean películas, entrevistas, videoclips, entre otros. Su uso en el aula por parte del colectivo docente acerca al estudiantado a la realidad cotidiana que vive fuera del aula, pero a la vez lo acerca también a épocas muy lejanas que son estudiadas en algunas asignaturas, como Historia.

[...] el documental, la imagen, sobre todo, aporta [...] un contenido sumamente interesante al estudiante del que está a veces muy alejado en el tiempo y en el

espacio del objeto de estudio de nuestra asignatura. Entonces, además de lo teórico, de lo bibliográfico, acompañar el contenido del curso con un soporte vinculado a la imagen y a esa narración, que es, sobre todo, el documental, que es lo que yo más utilizo, enriquece al alumno, amplía su vocabulario, amplía su capital cultural. Ayuda a comprender mejor el tema que estamos abordando, así que, básicamente, sería eso, una especie de refuerzo de soporte de profundización de los contenidos que trabajo habitualmente (DHIS1).

En este caso, DHIS1 se apoyó en el documental como soporte para sus clases. Se observó que el documental es un género cinematográfico que es muy utilizado por docentes, sobre todo de Historia, por la confianza que le da su narración al ser un documental. Se puede decir que el cine documental nace con el cine mismo. Vernet (2019) nos habla de las películas documentales iniciales, la representación de la vida cotidiana, la vida tal como es. Esto queda comprobado con el filme *La salida de la fábrica Lumière*, de 1895, pero este filme no se rodó una sola vez, sino que tuvo varias versiones antes de la definitiva, y, para ello, hubo una puesta en escena, preparación y ensayo. No fue espontáneo como deja ver la pieza, aunque sí deja constancia del lugar, de los obreros y las obreras de la época y sus vestimentas. Odin (citado por Vernet, 2019) destaca cómo “el documental apela a herramientas de la ficción para retener y conducir la atención del espectador: armar una intriga, introducir un personaje, hacer seguir una evolución o acontecimiento” (p. 87). Aunque el documental tenga mucho de real, hay que considerar la mirada de quien filma respecto a encuadres, planos, angulación de cámaras, etcétera.

Siguiendo con la interrogante de por qué los docentes y las docentes utilizaron cine o audiovisual en sus clases, varias personas, sobre todo, docentes de Ciencias, nos cuentan que el recurso cinematográfico o audiovisual les permitió adentrarse en lugares inaccesibles y muy alejados de la realidad del estudiantado. “Los motivos son porque, para mí, la Biología es fundamental con imágenes, videos, animaciones, y hay cosas que no son fáciles de acceder, entonces, tenés que buscar medios audiovisuales para poder trabajarla” (DBIO2). Deja de manifiesto el poder de las imágenes y las imágenes audiovisuales en particular. En un contexto de supremacía audiovisual y con la facilidad de acceso a materiales de este tipo, DBIO2 buscó apoyar su trabajo con la visualización de contenidos que, de otra manera, no tenía posibilidad de mostrar al estudiantado. En el apartado de contenidos visionados utilizados, estos se detallan en profundidad.

En Didáctica de Química, el cine también permitió, a través de distintas películas, analizar el rol docente. Sosa Michelena (2020) afirmaba que las películas en general no se filman con fines educativos, pero observamos cómo las docentes y los docentes las toman como recursos didácticos para profundizar, analizar o ampliar sus clases.

[...] yo vengo utilizando piezas en Introducción a la Didáctica y Didáctica I. Hicimos un trabajo con... [nombra a una docente], profesora de Didáctica de Biología acerca del análisis del rol a través del trabajo con el análisis de películas. Durante estos años hemos ido seleccionando distintas películas. Lo que hacemos en este trabajo es analizar el rol docente, el rol del estudiante, y como en Introducción se habla de la teoría del aprendizaje, las teorías docentes, entonces, [es] un poco reflexionar acerca de eso. Lo hemos seguido haciendo porque a los chiquilines les ha encantado ese trabajo (DQUI1).

Inferimos que el análisis de las películas se hizo a la luz de las teorías pedagógicas que se traen al aula. En cuanto al encanto del estudiantado frente al uso de este recurso es entendible debido a que en general consumen muchos productos audiovisuales, como son las películas, las series, los cortometrajes, etcétera, además de vivir inmersos en un mundo de publicidades fijas y móviles; esto, sumado al goce que se siente al visualizar una película, hace más ameno el tema trabajado. Esta cohorte de docentes es consciente de que la cultura visual está presente en la cotidianidad del estudiantado y de cómo la enseñanza debe integrar y nutrirse de ella. Acaso y Megías (2017) nos dicen que: “Desde la cultura visual se puede abordar cualquier tema de currículum formal, del no formal y del informal; cualquier materia, cualquier asignatura, cualquier proyecto” (p. 93). Ese estudiantado inmerso en una cultura visual que ensambla series, películas, videojuegos, programas de televisión, imágenes que se suben a las redes, etc., es el que tienen las personas entrevistadas en sus clases.

[...] forma parte ya de la vida cotidiana y de la identidad de estas generaciones, más, de todos nosotros, pero particularmente de estas generaciones con las que estamos trabajando. Es un elemento más de la vida social, de la vida cultural que no podemos soslayar, que no podemos darles la espalda ni hacer como que no existe, que sería como una función más de la formación docente incorporarlo con un sentido más pedagógico, más académico y científico (DHIS1).

En Didáctica vemos que los audiovisuales en general y el cine en particular forman parte de la cotidianidad, y por eso [...] decíamos en el artículo que publicamos en una revista española de escuelas paralelas, no deberían ir por carriles diferentes la cotidianidad y la educación, sino que la educación debe nutrirse y aportar a la cotidianidad y el cine es parte de la cotidianidad. [...] los jóvenes están en estrecho contacto con todo ese bagaje de imágenes que les llega por los distintos medios, principalmente el celular, que lo tienen en la mano. El cine, la televisión, el internet, la computadora (DBIO1).

Por otra parte, en los tres casos citados vimos cómo las docentes y los docentes incorporan el cine en sus aulas, *aggiornado* a la vivencia del estudiantado (y de los propios docentes) fuera de la institución de enseñanza, reconociendo cómo la cultura visual es transversal a todo. Hernández (2007) plantea lo siguiente respecto a los estudios de cultura visual: “En el caso de la educación se trata de acercarse a esos ‘lugares’ culturales, donde niños y niñas y, sobre todo, jóvenes, están encontrando hoy muchas de sus referencias para construir sus experiencias de subjetividad” (p. 36). El cine es un buen instrumento para desarrollar subjetividades desde el aula, aunque algunos docentes sintieron la necesidad de encauzar esas visualizaciones propuestas de alguna manera, para que se diferenciara de una visualización realizada por placer por el estudiantado en su casa o en las salas de cine. Consideraron que debe haber una guía, algo que los ilumine, una base conductista para encarar un tema.

La mirada siguiente sobre ¿por qué visualizar cine en sus aulas? se sostuvo desde la forma de cómo aprende el estudiantado, cómo llegan al conocimiento. Practica una pedagogía centrada en el estudiantado y centrada en la teoría de las inteligencias múltiples.

[...] yo estoy con el tema de las inteligencias múltiples. Es una teoría del aprendizaje que me ha abierto la cabeza, en el sentido de que no hay una única inteligencia y que nuestros estudiantes tienen maneras de aprender diferentes, entonces, para tratar de promover las inteligencias múltiples, es que uno tiene que trabajar con múltiples herramientas. Por eso yo en mis clases siempre aparte del uso de la voz, del pizarrón, instrumenté siempre utilizar presentaciones, con imágenes, que incluían video (DQUI1).

La teoría de las inteligencias múltiples descritas por Gardner, en 1993, refiere a que todos aprendemos de distintas formas a través de distintas inteligencias, contrario al concepto tradicional de inteligencia que suponía lo siguiente: “[...] en general se creía que la inteligencia era una entidad única hereditaria y que los seres humanos —al comienzo, una tabula rasa— podían ser capacitados para aprender cualquier cosa, siempre que se presentara de modo apropiado” (Gardner, 2001, p. 10). Además, era posible medirla a través del coeficiente intelectual. Siguiendo al autor, observamos cuáles son estas inteligencias múltiples sobre las que teoriza; las inteligencias lingüísticas y lógico-matemática; la inteligencia musical; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestésico-corporal; y dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona (Gardner, 2001).

También algunos docentes reconocen sentirse muchas veces superados por los adelantos tecnológicos, pero esto no los desanima a llevar cine al aula. Observan que en general el estudiantado que asiste a sus clases tiene mayor dominio de los dispositivos tecnológicos, ya que crecieron con la tecnología. Por lo tanto, los equipos docentes se apoyan en los conocimientos que tienen los jóvenes para subsanar sus debilidades en el uso de estos recursos.

Yo lo sigo aplicando a la vieja escuela [programas], pero me he adaptado e introduzco esto [audiovisual] que los jóvenes lo manejan muy bien. Es más, yo muchas veces no manejo la tecnología y les pido ayuda a ellos, a ver tal o cual cosa y es que nacieron con eso, por eso me parece fundamental y creo que las generaciones futuras se van a mover muchísimo con todo lo que es virtual. Además, trabajan la temática y te la relacionan porque hay un uso de estas tecnologías, y para ellos es algo común y corriente. No es una cosa nueva, nos facilita la tarea a nosotros en cuanto que ellos tengan esa facilidad (DFIL1).

Se observó interés para que sus clases estén en concordancia con lo que vive el estudiantado fuera de las instituciones educativas. Reconoce sus carencias en lo que tiene que ver con el uso de las tecnologías a la vez que reconoce esas fortalezas en sus estudiantes y las hace parte en el aula.

4.3. ¿A la luz de qué enfoque, perspectiva o teoría analiza o debate los audiovisuales presentados en el aula?

Respecto a esta interrogante, las respuestas recibidas de parte de las docentes y los docentes entrevistados fueron muy variadas. Hay quienes reconocen estar en un debe respecto a esta pregunta, no desarrollan ninguna teoría específica, más bien analizan el cine o el audiovisual que presentan de manera informal, más centrados en el contenido que están trabajando que en los aspectos técnicos y de producción del material visualizado.

Lo que hacemos es algo mucho más informal. [...] se comenta el contenido, se lo relaciona con la bibliografía trabajada en clase, o con algún otro conocimiento previo que ellos ya hayan traído, pero reconozco que no hago algo más sistemático como, [por ejemplo], buscar el autor del documental o del visionado, ni sigo una teoría. En algunos casos he implementado una ficha más sistemática, pero no es lo habitual, lo hago en casos muy excepcionales, una ficha de análisis donde aparezca, sí el director, la fecha, la temática y algunas preguntas alusivas a eso (DHIS1).

Vernet (2019) habla de las dimensiones sociales, ideológicas e históricas del cine. La construcción de un relato no es inocua a estas dimensiones. Observando cómo trabajó la persona antes citada, podemos ver que en general ninguna de estas dimensiones es tomada en cuenta y también resta interés a la autoría de la obra. Cada obra tiene un autor o autora, está enmarcada en un lugar y tiempo exacto. “La tipología de un personaje o, más justamente, de una serie de personajes puede ser considerada representativa no sólo de un período del cine, sino también de un período de la sociedad” (p. 100). Con respecto a la ideología, Vernet nos dice que “el análisis cinematográfico debe ser minucioso para ser fructífero o simplemente justo, y tener en cuenta la ideología en la representación de una realidad” (p. 102). Se observa que la dimensión histórica se apoya en documentos históricos y películas que hayan tratado el mismo tema, además de la crítica que hayan tenido estas. A esto se le suma que “también hay que estudiar las relaciones de fuerza entre los comanditarios [productores] o autoridades y el director para poner de manifiesto las coerciones que pesaron sobre la concepción misma del film, en lo que narra y en la manera en que lo narra” (p. 104).

En cambio, una mayoría de docentes utilizaron las piezas de cine o audiovisual apoyándose en distintos enfoques o teorías. Por ejemplo: desde la teoría de la deconstrucción de Derrida, desde un enfoque cultural, desde la teoría de las inteligencias múltiples y del aprendizaje significativo de Ausubel, enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), aprendizaje por inmersión y teoría crítica.

Profundizando en sus respuestas, se pudo conocer cuáles son dichos enfoques o teorías.

En la entrevista, DLIT2 reconoce que utiliza el cine para desarrollar el concepto de la teoría de la deconstrucción de Derrida, porque entiende que el estudiantado, a través de una pieza de cine, puede comprender mejor dicha teoría.

Sirve para que comprendan determinados aspectos o principios culturales bajo los cuales está construido el propio texto, y viceversa también ¿no? Porque a veces también hay películas que también están haciendo guiños, podríamos decir, a los propios textos literarios, y, a partir de ahí, lo que buscamos es discutir, establecer una discusión... No simplemente asumir eso acríticamente, sino al revés, de forma crítica... De repente, ya lo conocen [al producto] y dicen, ah, yo no había visto eso, porque, claro, yo lo miraba, pero no sabía que eso venía de tal lado a su vez, o al revés, decir, ah, me hizo pensar tal cosa lo que estoy viendo (DHIS2).

En este caso, el docente o la docente genera una reflexión con el estudiantado sobre los textos que están analizando, a través del cine, desde la búsqueda de distintos puntos de vista o encontrando nuevas conexiones entre el cine y la literatura a las que no habían asociado con anterioridad. Por otra parte, DLIT2 se sitúa con una mirada cultural e institucional.

Desde un punto de vista cultural, principalmente porque nosotros lo vemos como personas situadas en cierto entorno y desde cierta cultura. Y, bueno, estamos dentro de una institución que también de alguna manera tiene su impronta, y no digo sus condicionamientos, pero sí su manera de trabajar... El enfoque tiene que ver con lo metodológico, pero con lo cultural también. A qué cultura organizacional y de trabajo va dirigido lo que estoy seleccionando (DLIT2).

Además, hace énfasis en lo institucional y en el tipo de organigrama que tiene la institución CeRP del Litoral, como centro de enseñanza terciario y, sobre todo, como centro que forma a futuros formadores. Pudimos observar en DLIT2 ciertos reparos que, al decir de Edelstein (2000), tienen que ver con una actitud de vigilancia epistemológica y ética que siente sobre los contenidos cinematográficos trabajados en sus aulas. Es un tema bastante recurrente en los equipos docentes la necesidad de tener el control y el no permitirse experimentar con nuevas perspectivas. Sobre este tema, Edelstein propone el abordaje del cine a través de talleres que permiten la desestructuración del docente o la docente respecto a que no cuenta con todas las respuestas, y para acercarse a estas puede “potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías” (Edelstein, 2000, p. 7).

Para DQUI1, su objetivo, luego de la visualización de piezas de cine, es provocar al estudiantado, que analice, que reflexione, que discuta, que dé su punto de vista, que argumente. Siguiendo ese objetivo o misión, como esta persona lo llama, la teoría de las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo son sus pilares fundamentales. A través del cine analiza distintos modelos de aprendizajes como son el modelo tradicional de enseñanza en el aula, el modelo por descubrimiento, el modelo constructivista y otros más contemporáneos a través de los roles docentes y el vínculo docente-estudiante.

Se pudo observar que el cine se presenta como medio didáctico para trabajar desde los propios contenidos de las distintas asignaturas, la mayoría de docentes no lo analiza a la luz de ninguna pedagogía del cine, como arte, como lenguaje, como derecho humano, etcétera, como hemos presentado en el capítulo dos.

Otro enfoque utilizado es el del aprendizaje por inmersión. DFIS1 nos comenta que el aprendizaje por inmersión es la interacción del estudiantado con el objeto y el fenómeno de estudio. “Esa experiencia que es personal e intransferible, que es la que te marca y la que deja la huella, que te permite un aprendizaje significativo” (DFIS1).

Investigando sobre el aprendizaje por inmersión se entendió que es una extensión del aprendizaje colaborativo, surge en los años 2000 y tiene su origen en los videojuegos y en el uso masivo de internet. Lo que se crea son redes de aprendizajes entre docentes y el estudiantado que les permite trabajar colaborativamente a través de internet.

Se observa que ellos [el estudiantado] aprenden cuando tienen que explicar, justificar o argumentar sus ideas frente a sus compañeros. Esta acción de aprendizaje constituye, según las investigaciones realizadas, una posibilidad que

obtiene mejores resultados, ya que permite a los estudiantes construir sus aprendizajes en conjunto con otros y mediante la computadora (Delgado, 2011, p. 204).

Para DFIL1, su objetivo se orienta al debate crítico a través de teoría crítica y pedagogía participativa.

[...] comparar autores, comparar realidades, crear un espíritu crítico en el alumnado. En la parte de latín y gramática, trabajo el uso del lenguaje, haciendo comparaciones, incluso, con otras lenguas... Hemos trabajado en latín algunos audiovisuales de cultura antigua, toda la parte del Imperio romano, y los acercamos a esa época con esas imágenes (DFIL1).

Nuevamente se observó cómo el cine mediante distintas películas llega a lugares inaccesibles para el estudiantado, ya sea por representar historias pretéritas o por presentar elementos alejados de sus contextos.

DCOM1 explica que su enfoque es desde el lenguaje audiovisual, como análisis de una obra para extraer ideas y reflexionar sobre este, a partir del mensaje denotado y connotado del audiovisual. Del mismo modo lo hace DBIO1.

Otro marco teórico para decir es lo que se denomina alfabetización audiovisual. La alfabetización audiovisual debería darse en todas las disciplinas o asignaturas, o sea, todas tienen algo para aportar a la formación de ciudadanos capaces de no ser manipulados, en fin, de reconocer diferentes cuestiones en el uso de los audiovisuales (DBIO1).

En este caso, las docentes y los docentes dejaron de lado los estudios sobre cultura visual que engloba mucho más de lo que se observa o se siente al mirar una imagen o filme. Hernández (2007) plantea, como alternativa a esas categorizaciones normativas del arte, desplazar a una aproximación crítica que dude de la verdad de la propia obra de arte en relación de poder, y la propia mirada del autor o autora pudiendo vincularla con experiencias de visualizadores de diferentes tiempos y lugares para favorecer prácticas de apropiación que las conecten con problemáticas actuales y emergentes.

[...] porque enseñar y facilitar el aprendizaje desde la cultura visual, en la actualidad, permite utilizar unas metodologías de análisis diferentes que en el pasado y que se “puede esbozar por ejemplo en las nuevas y más recientes y emergentes imágenes, tecnología y experiencias culturales que implican cibernética, imágenes digitales, pantallas, realce óptico, mapas por satélite, simulación, vigilancia y realidad virtual” (2007, p. 47).

DBIO1, a quien se citó en párrafos anteriores, también utiliza otro enfoque, que es el enfoque CTS. Este enfoque intenta acercar la ciencia a la sociedad, que no se vea como algo inaccesible, que no tiene relación con lo que pasa en la sociedad o en los distintos contextos.

El enfoque CTS es una postura didáctica educativa y también más general aún, epistemológica también, que, digamos, pone énfasis en que la ciencia no transcurre de manera aislada en ningún sentido, sino todo lo contrario, está íntimamente ligada con la sociedad, con la cultura, con la tecnología (DBIO1).

Buscando entender el enfoque que presenta DBIO1 en sus aulas, se cita un artículo realizado por Quintero Cano (2010):

La Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) constituyen un paradigma alternativo de estudio para entender el fenómeno científico-tecnológico en el contexto social. Al definir su objeto de estudio, autores como González García, López, Lujan, Martín, Osorio et al. (1996) señalan que la expresión “Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)” suele definir un ámbito de trabajo académico cuyo objeto de estudio está constituido por los aspectos sociales de la ciencia y la tecnología, tanto en lo que concierne a los factores sociales que influyen sobre el cambio científico-tecnológico, como en lo que atañe a las consecuencias sociales y ambientales (p. 224).

DBIO1 continúa revelando el objetivo de este nuevo enfoque:

Enseñar una biología en su relación con la sociedad, aportante a la sociedad, modificadora de la cultura y también recibiendo influencia en su accionar... ese es el enfoque CTS, y el cine muchas veces es un excelente recurso para mostrar eso.

4.4. Piezas de cine o audiovisual utilizadas por docentes en sus aulas

El cuadro 2 se diseñó para presentar las piezas audiovisuales que utilizaron en el aula los distintos departamentos académicos en sus respectivas especialidades como medio didáctico-pedagógico en los años de la presente investigación (2019 y 2020).

Este cuadro comparativo nos permite organizar los materiales audiovisuales que trabajaron las docentes y los docentes en esos años, de una manera que pudiéramos observar la tipología de estos en cuanto si se utiliza más cine de ficción, más documentales, más videos de YouTube, etcétera, además de conocer si en sus aulas utilizan material de producción propia.

Todo el grupo de docentes afirmó haber grabado sus clases virtuales en 2020 en tiempos de COVID-19 y las subieron a la plataforma CREA, para que sirvieran de material también para el estudiantado, donde se podían visualizar todas las veces que fueran necesarias, de allí que se agrega como un material audiovisual más.

Como ampliación a la información referida por el grupo docente, quien realiza esta investigación agrega en anexo un cuadro con los *links* de acceso a las fichas técnicas de las películas de ficción, documental y otros contenidos audiovisuales utilizados, permitiendo a quien lea esta investigación acceder fácilmente a estos.

Cuadro 2. Comparativo de visionado según departamentos académicos

Especialidad	Ficción	Documental	Otros
Historia	Detrás de escena de la película <i>Roma</i> .	<i>La cueva de los sueños olvidados</i> (2010) <i>Yo, César</i> <i>Yo, Augusto</i> <i>Yo, Justiniano</i> (BBC) Documentales sobre Egipto <i>Un perfecto cortesano en Versalles</i> (2018)	Youtubers: García Villarán (crítico de Arte). La Gata Verde, Sara Rubayo (Historia del Arte). Clases grabadas subidas a la plataforma Crea/CFE 2020.
Literatura	<i>Pecados capitales</i> (1995)	Documentales sobre la vida de Charles Baudelaire	Charla TED “La música como lenguaje”. Videos propios para apoyo al estudiantado realizado con Power Director sobre contenidos a trabajar o trabajados. Clases grabadas subidas a la plataforma Crea/CFE 2020
Química Didáctica de la Química	<i>La sonrisa de Mona Lisa</i> (2003) <i>La lengua de las mariposas</i> (1999) <i>Mis tardes con Margueritte</i> (2010)		Simuladores para Física y Química. Clases grabadas subidas a la plataforma Crea/CFE 2020
Física	<i>El nombre de la rosa</i> (1986)		Videos sobre velocidad límite. Videos de producción propia de cada docente para los distintos temas. Videos del estudiantado con evaluación de distintos temas. Clases grabadas subidas a la plataforma Crea/CFE 2020

Biología Didáctica para la Biología	<i>Jurassic Park</i> (1993) <i>La sonrisa de Mona Lisa</i> (2003) <i>La sociedad de los poetas muertos</i> (1989) <i>Siete almas</i> (2008)		Aplicación de Microscopía virtual. Atlas virtuales Videos sobre cómo se trabaja en el Clemente Estable Clases grabadas subidas a la plataforma Crea/CFE 2020
Filosofía	<i>El nombre de la Rosa</i> (1986) <i>Radioactive</i> (2019)	<i>El espinazo de la noche</i>	Clases grabadas subidas a la plataforma Crea/CFE 2020
Comunicación Visual	<i>El Golem</i> (1920) <i>Nosferatu</i> (1922) <i>El gabinete del Dr. Caligari</i> (1920) - <i>Metrópolis</i> (1927) - <i>El hombre de al lado</i> (2009) <i>Destino</i> (2002)	<i>100 años de la Bauhaus</i> (DW) <i>Arte del Siglo XX</i> Frank Lloyd Wright. Arquitectura Orgánica	Entrevistas Videos Arquitectura montevideana Arq. Carlos Ott Arquitectura y paisajismo en Mdeo. Carlos Ott Clases grabadas subidas a la plataforma Crea/CFE 2020

Fuente: Grupo docente entrevistado.

El presente cuadro comparativo nos mostró cómo el mayor medio audiovisual utilizado en la especialidad Historia es el documental, ya que DHIS1 encuentra en ellos mayor rigor histórico. Considera que hay demasiada ficción, por ejemplo, cuando trabaja sobre la evolución humana o la historia de Egipto y al estudiantado le cuesta diferenciar ficción de realidad. Los canales de la BBC y la Deutsche Welle (DW) son las fuentes principales que utiliza para llegar a materiales de historia. A la vez, utiliza algunos canales de YouTube porque afirma que le permite mostrar otra forma de explorar el arte. Nos dice: “He trabajado con youtubers también, García Villarán y la Gata Verde, que es Sara Rubayo. Les voy mostrando otras formas de explorar el arte, que no sean tan formales, tan estructurados” (DHIS1). Esto le permite a su estudiantado tener dos enfoques sobre

el arte, sin perder rigurosidad, logrando con la presentación de los youtubers acercarse más a la realidad y a la cotidianidad de estos.

En tanto, en el mismo instituto de Ciencias, pero en Biología y Química, DBIO1 y DQIM1 recurren en mayor medida a la presentación de películas de ficción en el aula. Estas les permiten trabajar, por ejemplo, el rol docente en la didáctica de las ciencias, o conocer animales extintos o que son difícil de acceder a ellos por su lugar de origen. Las personas entrevistadas mencionaron que en sus programas tienen una serie de películas recomendadas para trabajar en las didácticas de las distintas especialidades. Pero a su vez, DBIO1 comentó lo siguiente:

[...] en zoología se utilizó la película *Jurassic Park*. La primera de la serie, el clásico de Steven Spielberg. Lo que intentamos ahí, como contenidos a trabajar, es analizar diferentes especies y situaciones vinculadas con dinosaurios, que van apareciendo en diferentes momentos de la película. Para utilizar esos fragmentos a los efectos de enseñar características de esos animales y también diferencias, lo que podemos llamar ciencia, que hoy en día es real, ciencia que puede ser posible en un futuro y lo que directamente es ciencia altamente improbable. Es parte de la alfabetización audiovisual poder diferenciar aquellas cosas que muestran los audiovisuales y el cine en particular, que tienen soporte en la ciencia y aquello que es fantasía directamente o altamente improbable de que un día suceda (DBIO1).

Respecto a esta película se podría profundizar también en los aspectos técnicos, ya que esta fue una de las primeras en utilizar imágenes creadas por computadora, y la utilización de esta tecnología para producir películas cambió la forma de hacer cine. La llegada de las producciones digitales en la década de los noventa da paso a la hegemonía del género fantástico, como lo fueron *The Matrix*, de Lili y Lana Wachowski (1999), *Gladiator*, de Ridley Scott (2000), entre otros.

La era digital ya es, en el mundo del cine, una realidad. Desde que Steven Spielberg introdujo unos dinosaurios generados por ordenador en *Jurassic Park*, ahora hace ya más de veinte años, el invento patentado por los hermanos Lumière a finales del siglo XIX ha evolucionado hacia una nueva mutación tecnológica que, hoy por hoy, ya parece irreversible. No es la primera, ni será la última. El

paso del cortometraje de los orígenes al largometraje narrativo, del mudo al sonoro, del blanco y negro al color, de la película de celuloide a la cinta magnética o del 2D al 3D han precedido a este nuevo cambio aparentemente mucho más trascendente para el llamado arte del siglo XX (Riambau, 2014).

DBIO1 también utiliza la película *Seven Pounds* para presentar un contenido de la especialidad que tiene que ver con anémonas, para conocer y caracterizar estos seres vivos a través de la visualización de esta película.

Unos de los temas de zoología que se trabaja tiene que ver con los nidarios, tiene que ver con las anémonas, las aguas vivas, ese tipo de animales. Y dentro de los nidarios, un grupo que se trabaja desde la disciplina son los cubos zoo, que son las medusas con morfología cúbica. Dentro de esas, de los cubos zoo, hay una que tiene el récord de toxicidad, un veneno sumamente potente, que comúnmente se la llama avispa de mar. Ese grupo animal, el de los cubos zoo y en particular la avispa de mar la enseño con la película o trabajo el tema con la película *Seven Pounds*, porque se utiliza la avispa de mar para producir el suicidio del protagonista y después lo que uno ve que es eso, no se olvida más (DBIO1).

En este caso, presenta una película específica para poder mostrar un tipo de ser vivo que no habita nuestra región y que a través de la película el estudiantado pueda conocerlo y apreciar algunas de sus características, como puede ser su forma y su toxicidad, a la vez que comenta que para el estudiantado es difícil olvidarse de estas. Se puede observar que, a pesar de ser un filme de ficción, tiene un grado de autenticidad en lo referido a esos animales que la experticia del docente utiliza para encarar dicho tema en el aula.

DFIL1 comenta que en la asignatura Historia de la Ciencia suele visualizar *El nombre de la rosa*, un filme adaptado del libro del mismo nombre de Umberto Eco. Dicho filme lo utiliza para que el estudiantado conozca el proceso de desarrollo y los obstáculos que tuvo la ciencia en esa época.

[...] el choque de culturas y dos realidades bien latentes en ese tiempo, que es la parte del pensamiento teocéntrico y ese otro pensamiento que venía dando apertura y mostrando ya en el futuro toda la parte de la modernidad y la ciencia como tal... Los principios que existen dentro de unos a través de la fe, la religión

lo metafísico y, por otro lado, todo ese avance de la ciencia que no se puede posponer más (DFIL1).

Esta película le permite al estudiantado sumergirse en el contexto de la Edad Media a la vez que van conociendo los obstáculos que debió superar la ciencia en ese momento de la historia. La búsqueda de la razón en un ambiente totalmente opuesto a esta, donde la fuente del conocimiento, las grandes bibliotecas estaban justamente en esos edificios religiosos, vedados a cualquiera que no fuera parte del clero.

Cuando analizamos las tipologías de audiovisuales utilizadas por el Instituto de Humanidades y Artes, que recordamos que para esta investigación se entrevistaron docentes de los departamentos de Filosofía, Literatura y Comunicación Visual, pudimos observar, en una mirada horizontal, que son los departamentos académicos que trabajan de forma más equilibrada, podríamos decir, las tipologías presentadas (películas de ficción, documentales y audiovisuales en general). Docentes de Literatura entrevistados concordaron que frente a algunos contenidos de la especialidad debieron realizar sus propios contenidos audiovisuales, debido a que no encontraron materiales disponibles. También que, debido a la llegada del COVID-19, esto cambió algo y de una manera positiva.

En Uruguay, la Facultad de Humanidades, por decirlo de alguna manera, o la de Información y Comunicación, tienen páginas muy completas, pero recién en estos últimos años y con la pandemia aceleró la subida de piezas audiovisuales. Antes uno encontraba más reservorio de documentos escaneados, o piezas así, no tanto piezas audiovisuales con imagen en movimiento, audio y sonido [...] eso cambió bastante, porque, por un lado, se volvieron más accesibles, tenés opciones donde elegís y te las leen, tenés una voz que te acompaña y también empezaron a aparecer otras imágenes, o van acompañadas de fotografías, o de entrevistas al autor, que antes eso era más difícil de conseguir (DLIT2).

Además, refirió que, para algunos contenidos, como por ejemplo, de Corrientes Literarias, “que es una materia muy ligada a la Historia y a la Historia del Arte, es mucho más fácil encontrar material audiovisual, porque si no se han encargado los que estudian la Literatura, se han encargado los que estudian la Historia del Arte”. Encuentra que, en películas de época, puede trabajar la interdisciplinariedad entre literatura, pintura,

arquitectura, viendo las características de cada movimiento y cómo pasan de un lenguaje artístico a otro.

Mientras, DLIT1 recordó haber utilizado el filme *Pecados capitales* en el aula.

[...] yo he trabajado, por ejemplo, una vieja película [risas], a esta altura vieja, que es *Pecados capitales*, con Morgan Freeman y Brad Pitt, que me ha servido... Una película que, incluso, tiene como dos partes. Una primera parte con ritmo más lento, y eso a mí me sirve hasta para explorar cómo las diferentes generaciones van reaccionando frente a ritmos filmicos más lentos... Esto obliga incluso a veces a tener que armarse de paciencia, están acostumbrados [el estudiantado] a otros formatos, más vertiginoso, pero la segunda parte es vertiginosa, y ahí como que se enganchan... Comprenden que es importante observar ciertos detalles (DLIT1).

Para DLIT1, este medio didáctico le permite trabajar la intertextualidad entre cine y literatura, además de trabajar los clásicos. Las entrevistas a escritores o escritoras también es un apoyo que tienen los docentes y las docentes a la hora de mostrar su vida y obra.

El paraíso perdido, de Milton, a la hora de trabajar la *Divina Comedia*... Dante, Shakespeare... Lo clásico a veces lo asumimos como algo que está muerto, digamos, ¿no?, que hay que estudiarlo, bueno, porque hay que estudiarlo, pero ahí ellos ven cómo lo clásico es algo que en realidad siempre está siendo revisitado, reinterpretado, y ahí ellos ven el texto más vivo, siempre me da resultado [...] hay numerosas entrevistas a escritores, a Onetti, Cortázar, etcétera, y eso también está interesante porque a ellos les sirve ver ciertas conceptualizaciones y ciertas características de la obra del escritor, dichas por el propio escritor o escritora (DLIT1).

Conociendo cómo varios docentes de Literatura hicieron uso del cine en sus aulas, recordamos algunas críticas que se le hizo al cine de parte de la literatura, que tenía que ver con las adaptaciones de obras literarias, para ser llevadas al cine. Aumont (2019) nos dice que uno de los reproches que se le hizo al cine fue en las adaptaciones de grandes obras maestras “reduciéndolas a sus anécdotas y privándolas de todas sus cualidades propias (justamente literarias)” (p. 269). Siguiendo a este autor, él mismo cita a escritores

como Kafka, Duras, Barthes y otros defendiendo las obras literarias. Frente a la representación fílmica de estas afirmaron:

El lector de novelas, por el contrario, construye la imagen de los seres, de los gestos, de los lugares; ve un mundo imaginario como nadie antes que él lo ha visto, ni siquiera el escritor; y, por otra parte, esa es la razón profunda por la cual las adaptaciones de novelas famosas siempre decepcionan: ellas reemplazan una imagen referencial por una imagen construida (Aumont et al., 2019, p. 271).

4.5. ¿La llegada de la pandemia de COVID-19 cambió la modalidad de trabajo docente?

Interesó indagar las coincidencias y diferencias entre la utilización de audiovisual y cine en 2019 y 2020.

Como se expresó al comienzo de esta investigación, la pandemia de COVID-19 modificó la modalidad de dictado de clases en todos los subsistemas dentro de la enseñanza, los cuales debieron realizar adaptaciones para el pasaje de la modalidad presencial a la modalidad virtual en un acontecimiento inédito para toda la enseñanza presencial. Por este motivo, interesaba conocer en el ámbito de Formación Docente si hubo cambios respecto al uso de recursos audiovisuales y cine entre los años 2019, donde las clases fueron cien por ciento presenciales, y 2020, cuando las clases pasaron a la modalidad virtual.

Las docentes y los docentes entrevistados coincidieron en que, en el año 2020 estuvieron en juego aspectos que no estaban presentes en el curso 2019 o que no se llegaban a percibir, como sí se hizo en ese año. Estos cambios estuvieron relacionados con aspectos económicos tanto para el cuerpo docente como para el estudiantado, ya que debían contar sí o sí con dispositivos electrónicos, ya sean celulares o computadoras con acceso a internet desde sus hogares. Requirió también contar con un espacio dentro del hogar para poder impartir o seguir los cursos; estos espacios muchas veces compartidos con otros integrantes de la familia (hijos, hermanos), al igual que los aparatos tecnológicos y el uso de internet. Además, se debió tener en cuenta la parte emocional debido a que el COVID-19, hasta esa fecha, era una enfermedad desconocida que aparejaba mucha incertidumbre en la población; a esto se suma el alejamiento de sus pares o colegas debido al aislamiento impuesto por las autoridades, que llevaron a cambiar y

adaptarse a nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. Aparece un término que no es tan utilizado en cursos presenciales como es la autonomía del estudiantado respecto a las formas de aprendizaje en lo relacionado con los materiales de estudios, los tiempos de dedicación a estos y el gestionar las incertidumbres presentadas por tal situación.

Se recuerda que las clases se dictaron sincrónicas a través de distintas aplicaciones como la videoconferencia de CREA, Meet o Zoom, y de forma asincrónica a través de foros y clases grabadas en CREA u otras plataformas.

En las entrevistas, los docentes y las docentes fueron contando cómo gestionaron estos cambios y adaptaciones. En el caso de DHIS1, en 2020 utilizó algunos videos más cortos, para no utilizar mucho tiempo de la clase sincrónica virtual en el visionado, y dejaba enlaces en el aula de CREA, donde dependía de cada estudiante si los visualizaban o no.

Porque las clases sincrónicas las tomé para evacuar dudas, para presentar temas más complejos, y no quería robarle tiempo, de repente, pasando videos, entonces quedó un poco a consideración del estudiante. En 2019, yo tengo un poco más de control de qué pongo, cuándo lo pongo y qué uso le doy, pero..., bueno, como siempre, el estudiante que es aplicado y que intenta seguir el curso lo mira, lo integra y el otro lo deja pasar (DHIS1).

Para DLIT2, el cambio mayor fue en los recursos seleccionados para así priorizar los tiempos. En 2019, utilizó más películas o documentales extensos en los cursos presenciales, que se podían ver en clase. En 2020, prefirió priorizar en recursos de menor extensión. “Yo apelé a formatos más breves, para no exigirles tanta permanencia delante de la pantalla. No solo por cuestiones de salud, a veces también por cuestiones monetarias, económicas”.

Se infiere cómo la visualización de audiovisual o cine en el aula presencial permite el acceso a todo el estudiantado, ya que se utilizan los insumos y la conexión del Centro, y esta en general es muy buena. No se visualizan los problemas de acceso a internet del estudiantado, que sí quedaron al desnudo en 2020, y no solo el acceso, sino también lo relacionado con la velocidad de banda, ya que muchas veces colapsaba por la gran carga de ingresos de usuarios y usuarias en el mismo momento.

El Departamento de Literatura resolvió reorientar los programas adaptándose al momento, y a uno de los acuerdos que llegaron fue que no debían bombardear a los estudiantes con enlaces de YouTube.

No había que darle todo, ni había que darle lo mismo porque eran dos circunstancias: 2019 y 2020 totalmente diferentes. En 2019, las piezas seleccionadas tenían que ver más con disparadores, como motivadores, y en 2020 sí tenían que ver más con contenidos, que yo sabía que no iban a entrar en el encuentro que teníamos por Zoom. O surgían de las preguntas que realizaban en el foro y se les daba las respuestas y si querían profundizar un poco más, ahí se les daba sugerencia de algún video, o de alguna charla o de alguna obra en particular, que ellos podían entrar a leer o descargarse la obra o lo que sea. Como que en 2020 tenía dos enfoques, supliendo un tiempo que a veces no se podía compartir o debatir y también el de ampliar cosas que iban a quedar por fuera de la selección que uno hacía para discutir en la clase por Zoom o por Meet, entonces, los objetivos eran diferentes, por lo tanto, las piezas fueron diferentes (DLIT1).

Vuelven a aparecer las dificultades respecto a las conexiones privadas a internet por parte del estudiantado, que al ser tenidas en cuenta por las docentes y los docentes reorientan sus estrategias a la hora de seleccionar los recursos audiovisuales que comparten.

Además, el esfuerzo que muchos estudiantes debieron hacer para tener conexión, entonces no me podía dar el lujo de parar un video por Zoom, pausarlo, dialogarlo, sabiendo que la bajada que tienen a veces de internet no es buena. Entonces se priorizaba dejar en Crea, para que cuando pudieran, y tuvieran buena conexión lo miraran... Lo intenté dos o tres veces y vi que era frustrante para todos, no por un tema de motivación o de lo que la pieza pudiera decir, sino más que nada por conexión. Cambié la estrategia de en qué momento utilizarlo y por qué utilizar determinadas piezas, vinculadas más que nada a la conectividad (DLIT1).

DBIO2 afirmó que el curso del año 2020 fue totalmente diferente al de 2019, debido a que el laboratorio es el recurso fundamental para los cursos que brinda (Anatomía Macro y Microscópica), y, en 2020, los laboratorios estuvieron cerrados. El cuerpo docente debió buscar nuevas estrategias y recursos para suplir el uso del laboratorio, además de apoyarse entre colegas para orientarse en relación con esos otros recursos.

En 2019, íbamos al laboratorio a mirar al microscopio, en 2020, nos prohibieron, no se tocaban los microscopios. Entonces, buscábamos láminas y todo lo que es atlas virtual, y lo demás de histología lo sacamos de los medios audiovisuales. Miramos preparados, pero en la computadora. En 2020, fue audiovisual puro. En 2019, se presentaba la consigna en clase, se decía dónde podían buscar y ellos se manejaban. En el 2020 hubo que buscar material que sea mejor porque también estaba el tema de la desmotivación y el abandono, y que pudieran seguir adelante, y un montón de cosas. Había que subir a la plataforma material específico, se trabajó de otra manera con el material y se trabajó más con el apoyo audiovisual (DBIO2).

DBIO2 planteó un tema que fue muy importante en general y es el de la desmotivación del estudiantado ante esta nueva realidad, pero también nos habla del abandono de los cursos. Para muchos estudiantes fue imposible seguir los cursos en modalidad virtual por los aspectos antes mencionados y terminaron abandonando. La desmotivación y el abandono fueron preocupaciones que se vieron latentes en todas las personas entrevistadas.

Continuando con las percepciones, DBIO1 contó que en 2020 utilizó más videos breves, muchos de ellos autoeditados, para lograr así sus objetivos en la virtualidad.

[...] audiovisuales sí, más ahora con la enseñanza virtual, se hace aún más necesario la visualización del objeto biológico de estudio de alguna manera. Visualización a distancia, o es fotografía, o sea, imagen fija, o micrografía, que le llamamos a las imágenes tomadas con microscopios o lupa, pudiendo ser fijas o animadas. En 2020, me apoyo aún más en esas imágenes. [...] También trabajé de manera asincrónica con clases grabadas, que también es un audiovisual, y, en esa clase grabada, utilizo imagen fija y videos cortos a veces. Es un material que queda, con todas las ventajas que ellos lo han expresado en las diferentes

evaluaciones que he podido realizar para ver si la estrategia es bien recibida y si les está sirviendo. Valoran tener las clases grabadas y poder mirarla cuando quieren o cuando pueden, que si la tienen que mirar tres veces o diez lo pueden hacer. En cambio, cuando es en tiempo real y uno no lo graba es en ese momento y se fue (DBIO2).

En período de pandemia, la mayoría de docentes grabaron sus clases sincrónicas y las subieron a CREA u otras plataformas en acuerdo con el estudiantado para que quienes no pudieran asistir sincrónicamente, por no tener acceso a internet o por otras cuestiones personales, pudieran visualizarlas en otros momentos. El aspecto negativo que las docentes y los docentes apreciaron, ante la visualización en solitario de clases grabadas, es que se pierde la interacción con cada docente y sus pares en los cursos, y genera desánimo en el estudiantado. En esa situación los foros fueron la forma más efectiva de comunicación entre docente y estudiantado, para aclarar dudas y realizar consultas. En el curso de Física, la utilización de audiovisual fue exponencialmente mayor en 2020 respecto al año 2019.

En esta nueva modalidad de clases virtuales, mediadas por la plataforma Zoom, la producción de videos o el visionado de videos o la recomendación de videos que tienen que ver con experimentos fue superior al año anterior... Si hacés una gráfica de cuántos videos utilicé en 2020 con respecto a 2019, es de cien a uno (DFIS1).

En párrafos anteriores, DFIS1 había comentado que trabaja mucho con la realización de videos cortos para la presentación de contenidos por parte del estudiantado, además que grabó las clases cuando estuvieron en virtualidad como recurso didáctico para su grupo. Su opinión sobre esto la presentaremos en el apartado sobre realización de producciones audiovisuales.

Entre las entrevistas, encontramos una persona a la cual la virtualidad no le permitió obtener los mejores resultados al utilizar audiovisuales o piezas de cine. Su percepción es que, al no visualizar las piezas junto con el alumnado, se pierde la riqueza del debate, de la reflexión. Dicha persona nos comenta:

En 2020 la pandemia nos mató muchísimo, o sea, si bien yo seguí mandando audiovisual, por ejemplo, en Filosofía de la Ciencia, trabajé toda la parte del paso del mito al logo con la película *El espinazo de la noche*, de Laso, pero al no poder verlo con ellos, porque si no quemaba toda la instancia que teníamos de virtualidad [clases sincrónicas], no estoy seguro de que todos pudieron visualizarlo. Ellos tenían que visualizarlo en sus casas y después lo trabajamos, pero no fue lo mismo (DFIL1).

Nuevamente el acceso a internet se filtra en la relación de aula entre docente y estudiantado. Para aproximarse a lo que podría ser una discusión del tema, los foros en plataforma podrían haber sido una buena herramienta de abordaje del tema para ese debate entre estudiantes y docentes.

En cambio, para DCOM1 no hubo cambios significativos en la utilización de audiovisuales y piezas de cine entre 2019 y 2020. No realizó diferenciación en la manera de trabajarlo en uno u otro año.

4.6. ¿Se producen audiovisuales en el CeRP del Litoral?

La expansión de aparatos tecnológicos como los *smartphones*, las computadoras portátiles y las cámaras digitales, además de las plataformas de videollamadas, ha permitido que docentes y estudiantes elaboren sus propios medios didácticos. Esta perspectiva docente permite una enseñanza colaborativa y contextualizada mediada por tecnología a través de la “hipertextualidad, multimedialidad y la interactividad” (Scolari, 2008, p. 287). Además, está relacionado con lo que Marton y Säljö (1976) llamaron aprendizaje en profundidad, o enseñanza para la comprensión, de Gardner (1999), donde el estudiantado construye su propio conocimiento. En este caso, apoyándose en las tecnologías digitales, que son herramientas de uso corrientes para ellos. Autores como Schirmacher (citado por Marañón, 2012) los describe como “informívoros” (organismos que consumen información para existir”).

Se trata de una juventud con mayor pericia en el procesamiento de información de forma rápida, cuantiosa y de diversas fuentes, sin reflexión previa, ni posterior sobre el enlace o el medio seleccionado. Por consiguiente, importa más el placer de “navegar” que el hecho de que se trate de un uso no consciente. Estos jóvenes son capaces de pasar de ventana a ventana, consultar distintas fuentes y medios y realizar varias tareas al mismo tiempo (Marañón, 2012, p. 2).

Frente a ese contexto del estudiantado, interesó saber la producción de piezas audiovisuales realizadas por docentes y/o estudiantes para el uso en el aula. Estos concuerdan que en 2020, debido al pasaje de las clases presenciales a la virtualidad, debieron producir sus propios recursos didácticos a través de audiovisuales para exponer conceptos que no eran de fácil comprensión al expresarlos virtualmente.

En el área de ciencias, particularmente en Física, DFIS1 trabaja con elaboración de audiovisuales propios o producidos por el estudiantado.

El video, en 2020, fue el cuaderno de clase para muchos de ellos, en el sentido de que en vez de tener un registro papel, cuaderno, con lo que ellos entendían, pueden visualizar la clase y resignificarla una y otra vez [...] es como un nuevo cuaderno. Además, todos los videos que vamos desarrollando yo los inserto en una única página, secuenciados. Los videos quedarían como un repositorio, para consultas, para tareas posteriores en caso de que el estudiante lo necesite (DFIS1).

Considera que para temas que resultan ser de difícil comprensión para el estudiantado la realización de un video en el que este participa guiado por el docente o la docente resulta ser muy positivo, además de ameno.

En aquellos temas que son un poco más complicados y delicados, son temas que lo preguntan muchas veces porque son conceptualmente difíciles, entonces, tener un video de elaboración propia de la temática, muchas veces construidos con ellos [...] les permite volver una y otra vez al concepto para que, a medida que lo van madurando, pueden ir captando un poco más la idea (DFIS1).

Observó que también le ha dado buenos resultados para pruebas evaluatorias el hecho de que el estudiantado realice un video donde exponer el tema. Ha comprobado que los resultados son mejores que una prueba escrita: el estudiantado presenta mayor desenvolvimiento oral, además de apoyarse en imágenes.

En el área de Literatura, se menciona que la producción de videos para compartir en las clases sincrónicas permitió mantener el interés del estudiantado por ser algo más dinámico que el solo uso de la voz.

Tenía que recurrir necesariamente a un formato más dinámico, o no sé si más dinámico, por lo menos que es más dinámico para la virtualidad... porque la virtualidad exige mucha atención. No es lo mismo estar una hora y media frente a una pantalla, que estar en un salón de clase... En 2020, apelé a formatos más breves para no exigirles tanta permanencia delante de la pantalla, ¿no? No solo por cuestiones de salud, a veces también por cuestiones monetarias, económicas (DLIT1).

Respecto a esta pregunta, y que algunos y algunas docentes en intervenciones anteriores ya lo afirmaron, profundizamos un poco más en qué tipo de audiovisuales se realizaron, cómo lo realizan y cuáles son los contenidos producidos.

DHIS1 cuenta que, en 2019, para Historia del Arte los estudiantes tuvieron que producir piezas audiovisuales en el marco del segundo parcial sobre el tema Renacimiento. Trabajaron de forma grupal para la producción de dicha pieza.

[...] eligieron uno de los artistas más representativos de la pintura del Renacimiento y trataron de hacer un video, pero pensado en una imagen dinámica, atractiva, como si ellos fueran youtubers también, imitando un poco ese formato, y salieron piezas muy distintas. Un grupo fue muy dinámico, muy moderno si se quiere en la propuesta, con las limitaciones técnicas que tenían y, bueno, con los celulares básicamente, pero organizaron un trabajo que estaba interesante, se contactaron con una youtuber española, que al final los saluda y los alentaba a seguir trabajando (DHIS1).

Recordamos aquí lo que afirmaba Bergala (2007) respecto a que la experiencia, el hacer es más importante que el producto final en sí. Los estudiantes y las estudiantes debieron trabajar al estilo de una producción de un cortometraje, eso los llevó a experimentar los distintos roles que se trabajan al producir un filme; como comenta el autor, es la iniciación a la creación.

[...] ¿Dónde empezar y dónde acabar el plano? ¿Dónde situar la cámara? ¿Cómo organizar o encuadrar los flujos que lo atravesarán? ¿Qué límites imponerse a la hora de manipular las cosas y el mundo? ¿Qué se tiene derecho a capturar o poner

en escena? ¿Cómo incluir al actor? ¿Cómo darle un ritmo que le sea propio? (2007, p. 122).

Estas preguntas están relacionadas con la pedagogía en educación cinematográfica y que el docente o la docente puede plantear en el aula al analizar un filme, para crear el interés en él más allá del tema que trata.

Por otro lado, DHIS1 comenta cómo otro grupo, ante la misma consigna, realiza algo totalmente diferente. Esto podríamos asociarlo al pensamiento divergente, que permite llegar al mismo conocimiento a través de otros caminos. Acaso y Megías nos dicen que: “En el terreno de las artes, lo que se pretende es precisamente lo contrario que en el de la educación: que el conocimiento se subjetivice, se individualice, se transforme en una urdimbre heterogénea y única que cada espectador hará suya” (2017, p. 116).

[...] El otro grupo, algo rarísimo que yo no me esperaba, bueno, los terminé felicitando, recrearon una pintura con personas, con personas reales, se fueron a un escenario natural y tenía una madre con un hijo, recrearon *La virgen de las rocas*... Yo no esperaba eso, pero fue lo que a ellos les salió, y, en ese sentido, fue interesante también, quizás que no está tan detallado, tan acorde, digamos, a la obra o a lo que había sido la consigna, pero habían agarrado una autonomía, que hay que reconocerles que estuvo también interesante. Luego, se los pasó en clase, se publicó en sus redes, ellos quisieron compartirlo públicamente, y, bueno, hicimos un comentario de cada uno, miramos los logros y las cosas a mejorar que había en cada caso y, bueno, ahí cerramos la jornada (DHIS1).

DHIS1 aporta que a través de Cineduca han realizado distintos audiovisuales, por ejemplo, para la presentación del departamento de Salto para estudiantes que viajaron a Colombia a un congreso estudiantil, o la presentación de la carrera a nuevas generaciones; en esos casos, se apoyan en este programa para su producción.

Siguiendo en el Instituto de Ciencias, DFIS1, quien tiene una especialización en Competencias Digitales para la Enseñanza, realizado en la Universidad de Buenos Aires, además de haber realizado cursos a través de Cineduca en la institución, comenta que además de los videos producidos en el aula para la presentación o evaluación de distintos contenidos del curso, destaca la innovación que ha realizado con el uso de los

smartphones para la realización de experimentos. Estos al principio no fueron de mucho interés en el cuerpo docente, ya que estaban los laboratorios para la realización de experimentos, pero esto cambió con la llegada de la pandemia de COVID-19.

Yo innové mucho en el uso de los *smartphones* para realizar experimentos, si bien publiqué un par de trabajos, [...] me decían, bueno, sí, pero hay laboratorios... Pero cuando vino el tema de la pandemia, ese fue el recurso para dar las clases experimentales, porque el laboratorio estaba en casa. Lo que tenían en la casa era el *smartphone*, más unas cosas básicas... eso fue el *boom*, y realmente mostró que supera la coyuntura. Cosa que pasa con el video, todas estas estrategias tienen potencialidad, tendrán sus épocas donde se usen más o se usen menos, pero creo queda ampliamente demostrado que el audiovisual tiene un aporte muy importante en la enseñanza y en todos los medios (DFIS1).

DQUI1 trae a la memoria un audiovisual realizado en años anteriores, pero que tuvo su utilización en 2020 como material de apoyo con el que se contaba al no poder asistir al laboratorio. Se trató de un paso a paso para un experimento a partir del uso de cáscaras de limón.

[...] obtener aceite de limón a partir de cáscaras, era un proceso orgánico de extracción con solventes e implicaba un montón de técnicas importantes que se usan en química orgánica y, la verdad, nos dio lindos resultados y los estudiantes lo pueden seguir usando porque el video está en la red (DQIM1).

Contó también con el apoyo del programa Cineduca de la institución para la grabación y compilación de este material audiovisual.

En Biología, se han creado audiovisuales de experiencias de práctica. En 2020, las estudiantes y los estudiantes no podían hacer uso del Laboratorio de Biología, por lo tanto, las experiencias debían realizarlas desde sus hogares. La producción de videos permitió la continuidad de esas prácticas en la virtualidad. DBIO2 nos comenta lo siguiente:

En 2020, le llamamos “prácticas”, que eran posibilidades de hacer actividades prácticas con el material que tenés en tu casa. Lo hicieron, se filmaron y

explicaron. Quedó un material audiovisual, que es un recurso para la práctica, un material didáctico. La clase fue invertida. Ellos tuvieron que procurar los elementos y crear el video (DBIO2).

Para acercarnos al concepto de aula invertida, mencionado por DBIO2, se escribe la definición realizada por varios autores, quienes están investigando sobre el tema en el uso de aulas invertidas a nivel global y nos hablan de su surgimiento.

Flipped Classroom, en castellano llamado “aula invertida” o “aula al revés”, es un enfoque pedagógico surgido a mediados del primer decenio de este siglo gracias a Bergmann y Sams, quienes se desempeñaron como docentes de química en Woodland Park High School en Colorado, Estados Unidos de Norteamérica, quienes en el 2006 idearon emplear una estrategia para los estudiantes que por diferentes motivos no podían estar presentes en la clase teniendo la oportunidad de acceder a los contenidos y no perderse las lecciones, para ello hicieron uso de un software que les permitía filmar sus presentaciones en Power Point y las compartían con los estudiantes no asistentes. No obstante, se percataron que esta estrategia no solo favorecía a los que no asistían, sino también a los alumnos que sí lo hacían, debido a que tenían la información a tiempo, podía revisarla en casa antes de llegar al aula, donde se ponían en práctica los conocimientos adquiridos, resolvían dudas y desarrollaban actividades más complejas (Castillo et al., 2023, p. 125).

Se observó que en el período de COVID-19, en el año 2020, cuando las clases fueron exclusivamente virtuales, muchos docentes trabajan con esta metodología de aula invertida, aunque no utilizaran el término para describirlas, pero se pudo ver que la mayoría de docentes grababan las clases y las dejaban a disposición del estudiantado, otros realizaron audiovisuales para exponer los temas a trabajar y también los subieron a distintas plataformas. El estudiantado, en la mayoría de los casos, realizó audiovisuales para responder a distintos requerimientos del curso. En una pedagogía de aula invertida, el docente o la docente cede protagonismo al estudiantado, le da autonomía y acompaña el aprendizaje. Se puede apreciar que esta metodología se profundiza en el período de COVID-19.

DBIO1 comentó que los grupos de 4.º año que realizan sus prácticas en educación media cuentan con producción de audiovisuales realizada por ellos mismos a través de las aplicaciones para la producción de videos Edpuzzle (aplicación web para fines educativos). Esta aplicación les permite generar un audiovisual interactivo.

EdPuzzle es una de las aplicaciones que he enseñado, está bueno, se llama video clase, se sube a la plataforma de Edpuzzle y lo recorta, le puedes sacar el audio y lo va haciendo rodar y lo va parando, y ahí hay una intervención del docente. Generalmente la intervención del docente puede ser para hacer algunas preguntas múltiple opción, puede ser para que reflexione algo y el estudiante solo puede seguir viendo el video, si contesta la consigna. Es interactivo y se forma una base de datos con las respuestas de los estudiantes (DBIO1).

Además, comenta que ha realizado cursos de Audiovisual a través de Cineduca, esto le permite poder apoyar más a su alumnado en la creación de audiovisuales y lo incentiva a realizar dichos cursos.

[...] yo lo recomiendo, se aprende, por ejemplo, a filmar y a editar la filmación. Me parece algo bueno que fue incorporado por el Consejo hace ya unos cuantos años, y me parece que aporta, sin lugar a dudas, a las cuestiones más técnicas de determinados *softwares*. Es un programa potente que usa Cineduca y permite hermosas ediciones (DBIO1).

En el Departamento de Literatura también se ha incursionado en la producción de audiovisuales utilizando distintas aplicaciones. DLIT1 comenta que utiliza la aplicación Powers Director (programa de edición de video digital), que les permite tanto a docentes como a estudiantes trabajar desde el celular. En su caso, utilizando esta aplicación se graba hablando sobre un determinado autor o autora, a la vez que agrega imágenes que le dan más dinamismo a su presentación, además de introducir música. Respecto al trabajo del estudiantado nos dice lo siguiente:

En el caso de los estudiantes, elaboraron algunos videos cortos, sobre todo en 4.º año, donde ellos leían algunos poemas de Juana de Ibarbourou y algunos sin que

yo se lo pidiera... Editaron esos videos y los hicieron más interesantes, y muchos los hicieron con el fin de emplearlos luego en la práctica, así que ya les retroalimenta otra asignatura (DLIT1).

Reconoce que lleva su tiempo la edición del audiovisual y que es necesario tener un guion que le permita orientarse, pero que es interesante realizarlo. Además, se rescata el hecho de que el estudiantado luego lo relaciona con distintas asignaturas del área, promoviendo un aprendizaje transversal del curso.

DLIT2 recuerda trabajar con sus grupos pequeñas piezas audiovisuales para usar en el aula y como aula invertida, las que subieron a una página Webnode (página gratuita para subida de contenidos). Esto le permitió al estudiantado tener acceso al material aún después de terminado el curso. Además, contó con el apoyo de Cineduca para otros contenidos trabajados.

Bueno, quedó la página Webnode habilitada y me pasó que después un estudiante me escribió porque había utilizado una pieza que habíamos hecho sobre Idea Vilariño que estaba ahí, que le apareció en la búsqueda y utilizó. Después como contábamos con el programa de Cineduca, algunas de las actividades que hacíamos en el CeRP, vinculadas a recitales de poesía o los coloquios de literatura fantástica, eran filmadas y editadas para tenerlas como registro de trabajo realizado para el Departamento Nacional de Literatura (DLIT2).

En el Departamento de Arte, DCOM1 comenta que el estudiantado utiliza varias aplicaciones para hacer presentaciones interactivas al momento de presentar un tema. En este caso, es el estudiantado desde su propia autonomía el que selecciona o investiga en qué aplicación realizar los trabajos de presentación digital.

Recuerdo un trabajo donde ellos mismos grabaron con su voz en *off* o en directo e iban haciendo el video de las imágenes. Ellos lo aplican bastante. Lo usan. Otro caso es la realización de mapas interactivos, ubicando edificios neoclásicos en Montevideo y en Paysandú. Hicieron como un juego donde vas cliqueando y te aparece la información y la imagen. También se ha realizado línea del tiempo interactiva a través de alguna aplicación (DCOM1).

En Filosofía, DFIL1 comparte que, aunque ha pensado varias veces en realizar algún audiovisual donde los estudiantes y las estudiantes sean protagonistas, los tiempos con los que cuentan no le han permitido concretarlo. Sí recuerda un trabajo realizado con otro docente para el segundo parcial donde estudiantes filmaron lo que habían preparado para ese trabajo. Este recuerdo lo hizo pensar que podía trabajar un audiovisual de esa manera. “Me das una idea para trabajar en un audiovisual para la conclusión de un tema o evaluar un tema a través de una audiovisual. No lo había pensado [...] mirá”.

DFIL1 enfatiza el apoyo que tiene del referente de Cineduca en la institución en cuanto a la búsqueda de material audiovisual para utilizar en el aula, a la vez que la colaboración que tuvo de dicho referente, por ejemplo, cuando trabajó Arte del Renacimiento y dicho referente expuso sobre el tema en su curso debido a que es docente de Comunicación Visual.

4.6.1. ¿Qué sucede con los materiales audiovisuales producidos en los cursos?

Respecto a este tema se observó que varios docentes prestan mayor atención a la conservación de los recursos producidos, ya sea generando una página web donde cada estudiante pueda acceder al uso de estos o subiéndolos a la plataforma CREA, donde año a año se los puede recuperar. Por el contrario, otros docentes dejan a elección del estudiantado qué hacer con dichos recursos. En este último caso, lo que sucede en general es que los recursos se pierden para generaciones futuras.

Para DLIT1, es un tema que le preocupa, pero todavía no lo ha solucionado.

[...] ese es un tema para mí de preocupación, incluso con elaboraciones escritas. A veces algunos de sus trabajos están muy buenos, y, bueno, reconozco que no los aprovecho. [Respecto a su uso a futuro] se podría armar, de repente, un blog o algo, una página, pero a veces en la vorágine del trabajo a uno se le pasa, se olvida, no tiene tiempo. También es cierto que es algo que tendría que aprender, pero es un montón de material, que se podría colocar en un solo lugar y que sirviera para otros estudiantes que vengan después.

DFIS1 sube a YouTube y también a la plataforma CREA de Ceibal los videos de su autoría como recursos de aula. Los videos realizados por el estudiantado quedan dentro de los foros de la plataforma CREA, por lo tanto, solo quedan disponibles en el año en curso, ya que los foros se borran año a año.

[...] todos los videos los tengo en YouTube, pero los embebo en CREA, para que los estudiantes los tengan dentro del aula. Los pongo como ocultos porque son para mis estudiantes, todo el que tenga el *link* los puede ver sin problema. Entonces los embebo secuencialmente en el curso y los tienen como repositorio, entran allí y los tienen. Los que los estudiantes realizan están en los foros [dentro del aula en CREA] (DFIS1).

4.7. Resultados académicos del estudiantado luego de la utilización de piezas de cine o audiovisual

Continuando con el orden que se ha establecido para el análisis, presentaremos las percepciones, en primer término, de integrantes del Instituto de Matemáticas y Ciencias.

A DHIS, le satisface el hecho de que el estudiantado se interese por seguir investigando en el tema trabajado a través de películas de ficción o documentales, y, además, le hacen sugerencias a la docente sobre otros materiales audiovisuales para compartir en el aula. Siente que hay una réplica entre el material que ella propone y la respuesta del estudiantado; además, afirma que “les amplía la posibilidad de relacionar información. Los veo más hábiles para eso... sobre todo mejora la forma de relacionar contenidos y mejoran el vocabulario”.

En la especialidad Química y en Didáctica de la Química, DQUI1 consideró que, aunque a veces a algunos grupos les cuesta entender o descifrar el mensaje implícito en las películas o audiovisuales, en general lograr construir nuevos significados a partir de lo visualizado. Conociendo que esas debilidades se pueden dar en el curso, utiliza la metodología de trabajo en grupo para la posvisualización, con ello logra que algunos de los estudiantes “despunte”. A su vez recuerda obtener muy buenos resultados en parciales donde utilizó el tráiler de una película y la triangulación con materiales teóricos trabajados para la realización del parcial. “Esto se ve favorecido porque ellos vienen con un entrenamiento, vienen con un proceso, y ese proceso después se ve en los resultados obtenidos”.

DBIO2 afirma que el estudiantado responde bien a las consignas cuando hay apoyo audiovisual.

[...] responden bien a las consignas cuando hay un material de apoyo audiovisual, no es lo mismo hacerlos buscar un tema en un libro a presentarles un video u otro material diferente. O a la vez del libro darle un apoyo de un material audiovisual (DBIO2).

Ante la misma pregunta, DFIS1, aunque no tiene claro los logros obtenidos al utilizar material audiovisual, sí percibió la dedicación que el estudiantado le presta a un trabajo donde debe realizar un audiovisual. Esto es positivo, ya que el interés hacia el tema y la metodología de trabajo hace que se dediquen más.

No tengo un estudio de correlación, digamos, que pueda decir efectivamente el video mejoró esto, lo que tengo es una percepción cualitativa, porque, como te había dicho también, no es la única estrategia que utilizo. Sí lo que tengo es que cada vez que ellos tienen que producir videos, es mucho el tiempo de dedicación que le brindan, el esfuerzo es importante, y la producción en sí no es excelente, pero es adecuada. De alguna manera, logran armarse un guion, expresar una idea y lo hacen con herramientas muy básicas (DFIS1).

Reconoce que no ha trabajado con el estudiantado sobre cómo producir videos, sino que parte de la base de que el estudiantado tiene un celular y a través de él puede transmitir una idea.

Creo que es una buena herramienta para el trabajo grupal coordinado y que permite evidenciar de que todos trabajaron. Qué grado incluso trabajaron, que a veces, con otro tipo de trabajo, no lo ves [...]. No tengo comparativo, pero sí cualitativamente y me ha reconfortado mucho (DFIS1).

Por otra parte, profundizó respecto a la utilización de las clases grabadas que se realizaron debido a la pandemia de COVID-19 y el paso de la presencialidad a la virtualidad. Considera que las clases que se realizaron en la virtualidad, y que fueron grabadas como material didáctico, tuvieron su parte positiva y negativa en el rendimiento del estudiantado. Sintió que primero se veían entusiasmados de contar con las clases para verlas a discreción, pero esto luego acarreó algunos problemas debido a que muchos

fueron acumulando clases grabadas para visualizar más tarde y las terminaron viendo tipo “series de Netflix”, no logrando el aprendizaje reflexivo y pensado propuesto, ni la interacción que toda clase debe tener. También recordó que la mayoría del estudiantado en ese período estuvo “multitareas”.

Bueno, al principio estaban copados con los videos, ahora el profesor graba las clases y las puedo ver después, pero, como todas las cosas, al pasar el tiempo, eso que fue impactante deja de serlo. Porque los estudiantes en este tipo de trabajo lo que he notado es que están multitarea en el momento de la clase. Es decir, están en su casa, que no es el lugar ideal para tener clases, porque muchos de ellos no tienen un espacio ni siquiera personal, menos un espacio en silencio, bien iluminado, cuidando a tres hermanos. No, están inmersos en la dinámica de su hogar, entonces el video, entre comillas, pasa a ser un poco dañino. Pero tiene que ver con varios factores, tiene que ver no solamente que pones un video, porque el video les da como una tranquilidad, pero a su vez las circunstancias de su vida, la dinámica de su hogar, lo lleva a que quiera usar esa estrategia, y no es de las mejores estrategias, diría que es mala (DFIS1).

Aquí se ve nuevamente cómo los efectos de la pandemia de COVID-19 se introducen en el curso, sin estar relacionados con sus contenidos, sino con la circunstancia en la que se encuentra el estudiantado respecto a situaciones personales que luego devienen en abandono o logros insuficientes en el curso.

En Biología, DBIO1 observa que, al utilizar audiovisuales y películas como recurso didáctico en sus clases, el estudiantado de 4.º año que está con un curso a cargo en educación media, también lo utiliza. Además, nos comenta:

Si uno desde la enseñanza de la disciplina a nivel terciario incorpora el recurso [audiovisual/cine], está demostrado que el estudiante de Formación Docente aprende más de lo que ve hacer que del discurso teórico. Si el discurso teórico coincide con lo que ve hacer, seguramente va aprender más aún, pero si el discurso teórico no coincide, lo más probable es que el estudiante de Formación Docente aprenda de lo vivido y no del discurso (DBIO1).

En Literatura, DLIT1 nos refiere que el material visualizado y analizado en la clase de Corrientes Literarias se reflejó a través de posteriores escritos que realizó, que habían entendido muy bien los conceptos y contenidos. Asimismo, haciendo memoria, recuerda que el grupo que estuvo más flojo fue con el que menos trabajó con recursos audiovisuales.

Ahora que lo pienso, el grupo que estuvo más flojo fue en el grupo que menos trabajé con audiovisuales. Sí, ahora que lo pienso, en los grupos en los cuales fue mejor es porque trabajé, capaz, más audiovisual, sobre todo para lo que tiene que ver con el contexto. Para nosotros es importante el contexto, para poder entenderse determinados significados o redes de significados dentro del texto literario. Así que voy a tener que rever eso (DLIT1).

Para DLIT2 fue positivo el uso del recurso audiovisual, ya sea películas o documentales respecto al rendimiento del estudiantado. Además, reconocen en su departamento docente cómo en los últimos años se ha incrementado en el estudiantado el conocimiento de temas de la currícula a través del cine y cómo estos lo utilizan para argumentar sus trabajos, sin muchas veces recurrir a la fuente literaria.

[...] me pasó que una de las cosas que habíamos discutido en el box [sala docente de las distintas especialidades] es que una de las cosas que nos pasaba es que en los últimos años los estudiantes refieren más a piezas audiovisuales y también a series y a películas que a libros. Cuando yo recién empecé, se buscaba un ejemplo de algo y siempre surgían cuentos, novelas, ahora surge más rápido, películas, series. El tema es disfrutar de ambas cosas, porque si la idea es que uno está trabajando con Literatura, si bien el cine es muy vinculado con la literatura, tenés que haber leído, alguna que otra cosa, porque no puede ser que todos tus ejemplos sean con series y películas, estén basadas en un libro o no. También lo hablamos con la gente de Historia, y decíamos que miran una película y luego argumentan con esa película sobre determinada ropa, peinados, pero no era así, pero la película mostraba otra cosa (DLIT2).

DFIL1 reflexionó de la siguiente manera sobre los resultados de los cursos con la utilización de audiovisual y cine en su aula:

[...] es como un disparador, pero parece que para ellos y para mí es una herramienta bien válida, que lleva a que justamente cuanto más avanzo en la parte de avances de la tecnología, más cómodo me siento trabajando determinados temas, que antes no tenía las herramientas, tenía que forzar crear imágenes, acá no. Acá están y me parece que ellos integran ese otro saber que no se los da el aula y los iluminan a partir de [...] (DFIL1).

A DFIL1 le ha resultado positivo contar con películas o audiovisuales para trabajar sus contenidos del curso, nota que le ha facilitado la tarea de tener que crear recursos didácticos propios, a la vez que siente que mejora su interacción con los recursos digitales y que el estudiantado lo aprovecha muy bien en su aprendizaje. Refiriéndose a rendimientos académicos, comenta que para un parcial utilizó dos cortometrajes para el trabajo de los contenidos a trabajar y a los estudiantes y las estudiantes les fue muy bien.

Hice un parcial donde ellos tenían que integrar toda una temática de corrientes psicológicas, temperamento, conductas. Lograron sacar unas conclusiones muy válidas en cuanto al trabajo y fue un parcial. Tuvieron algunas pautas y les fue muy bien. Ahí te das cuenta que integran, aplican el conocimiento que tenían a esos dos cortometrajes, o sea, se situaron ahí y estuvo muy bueno (DFIL1).

DCOM1 afirma contundentemente que sí, que los resultados académicos son directamente proporcionales a la utilización de recursos audiovisuales, haciendo un paralelismo de su percepción y la de sus estudiantes.

Sí, es directamente proporcional al resultado, porque como dice la frase, una imagen vale más que mil palabras. Para mí es esencial, en mi caso yo tengo memoria visual y pienso que a través de la imagen puedo comprender mejor, puedo retener mucho más, para después recordarlo en otro momento; a ellos les pasa lo mismo (DCOM1).

Afirma también que los estudiantes y las estudiantes, ante la estrategia de utilizar audiovisual en el aula, lo reciben con entusiasmo, interés y que es muy motivador. Nos

dice: “Por ejemplo, las obras de arte que están tan alejadas, esas que están en Europa, es una forma de acercamiento a ellas a través de un audiovisual, más completo, más dinámico, por ejemplo, a través de los museos virtuales”.

4.8. Sugerencias de docentes a la institución respecto a la utilización de cine y audiovisual

Se les consultó a las docentes y los docentes entrevistados sobre aportes o sugerencias que le realizarían a la institución respecto a cómo mejorar y potenciar el uso de audiovisuales en el aula.

Todo el grupo de docentes coincidió en que sería necesario en la institución CeRP del Litoral un espacio físico específico, acorde para la producción de recursos audiovisuales por parte del colectivo docente y el alumnado, además de recursos humanos especializados. Concuerdan que con el programa Cineduca tienen algunos elementos para trabajar, pero el programa no cuenta con un espacio acorde al nivel de producciones que se podrían realizar, tampoco cuenta con la carga horaria necesaria para cubrir todos los requerimientos de los distintos departamentos docentes. Se requiere un espacio donde estén todos los insumos tecnológicos necesarios, donde haya funcionarios en los tres turnos con los que cuenta la institución con disponibilidad horaria para la producción, edición y distribución del material realizado.

DHIS1 acota:

De repente, sería interesante que se dedicaran horas de coordinación para cursos de Cineduca para profesores, pero destinando esas horas, porque uno sabe que el curso fuera de la hora de coordinación ya no lo hacés, porque estás desbordado de otras cuestiones. Además, que haya un espacio dentro de la institución donde esté la cámara, la luz, el micrófono. No llevando y trayendo [...] darle otro apoyo (DHIS1).

DFIS1 profundiza aún más en la cuestión. Considera que es necesario un apoyo económico en cuanto a recursos humanos que se dediquen a plasmar esos proyectos que muchas veces surgen, pero que con el voluntarismo de parte del colectivo docente no alcanza y se pierden. Su departamento ha realizado sugerencias al respecto, consideran que se necesita, además, del espacio acorde y con todos los recursos tecnológicos, alguien que pueda dedicarse a la posproducción, ya que requiere de mucho tiempo para que el

producto sea de calidad. Esto les permitiría una continuidad en las investigaciones y producciones, además de poder llevar adelante su difusión.

El proyecto nuestro de los *smartphones*, hicimos todas las grabaciones, las fotografías impecables, pero después hay que dedicarle doscientas horas de edición para que quede un producto que compita en cualquier lado. Si tenés tres o cuatro personas, que lo están mirando, lo están puliendo, competís en cualquier lado. Pero no hemos podido llegar a ese nivel, por diferentes motivos, y no es que las personas no quieran hacerlo, el tema es logístico y de recursos humanos... La sugerencia es que se instale de una vez por toda una sala de Medios, que tenga esas rutinas instaladas, esos recursos humanos entendidos en el tema. Que el que quiera hacer una conferencia, la pueda hacer ahí, la pueda publicar al mundo y que diga CeRP del Litoral y que venga otra persona y también la pueda hacer (DFIS1).

DFIS1 acota que esta institución permite la innovación, les da absoluta libertad para trabajar y que eso es un valor agregado, que ojalá la tuvieran todas las instituciones.

Para DQUI1, la cuestión pasa por la poca socialización que se les da a los trabajos que se realizan en la institución. Considera que se producen muy buenos recursos, pero no se llegan a publicar, para que sirvan de material para otros colegas. Concuera con DFIS1 que a veces los tiempos y los recursos no permiten desarrollar esas producciones.

No basta solamente con hacer el registro, después ese registro hay que socializarlo, y obviamente hay que hacerle la crítica constructiva, o sea, el análisis y la reflexión a partir de eso. Muchas veces tenemos muy ricos trabajos que no socializamos, [...] no sé por qué los docentes hacemos prácticas innovadoras, creativas, con el uso de materiales innovadores, que hemos ido desarrollando nosotros mismos, pero que nos cuesta socializar, y nos cuesta publicar lo que hacemos, para que otros vean y se contagien, y digan yo también puedo hacerlo, no es tan complicado. A veces uno mira trabajos académicos de otras personas y dice qué genial esto, y es tan sencillo y uno lo puede hacer y no lo hace porque a veces no se anima o no tiene el soporte, que es algo que también nos pasa que a veces nuestros tiempos son tan demandantes que no nos dedicamos (DQUI1).

DQUI1 también recuerda un trabajo de extensión realizado con maestras de primaria y que no fue registrado, por lo tanto, todo ese trabajo se perdió, en el sentido de que no les sirvió de recurso a otras maestras.

Yo hice un trabajo precioso con maestras de una escuela que me pidieron cómo podían dar determinadas temáticas. Y, por ejemplo, ahora miro para atrás y digo “cómo no grabé eso”, “cómo no lo filmé a ese trabajo”, porque ellas trabajaron precioso, les fue muy útil. Un trabajo que fue de extensión a la comunidad. Yo lo hice, me encantó hacerlo, pero no le di esa medida de difusión que, de repente, podría estar en la red y les hubiese servido a otras maestras (DQUI1).

En el Departamento de Biología, la sugerencia fue la de actualizar la Biblioteca, que tenga recursos más relacionados con lo digital. Que pueda armarse un banco de recursos digitales, donde se puedan subir materiales producidos dentro del departamento y que todos puedan acceder a él.

Actualizar la biblioteca, que en Ciencias Biológicas ha quedado un poco en desuso. Armar algo más digital. Crear un banco de recursos digitales que se puedan organizar para que todos tengan acceso y también acceso a subir material. Hay mucho material hecho en Biología que está muy bueno de años anteriores, que no sé dónde queda. Algunos docentes los publican, otros los comparten con sus estudiantes, pero no hay un acceso así [tanto para docentes como para estudiantes] (DBIO2).

Recordó que todos los años se realizan viajes didácticos, donde se producen materiales audiovisuales, pero eso no se aprovecha como recurso para años posteriores.

DBIO1 vio como algo muy favorable la implementación de recursos de uso audiovisual que se ha realizado en la institución, y la sugerencia que haría es que haya más promoción de esos recursos.

En general he visto como algo muy favorable lo que ha hecho el CeRP en los últimos siete u ocho años, que es el equipamiento de los salones con monitores de TV, que tenemos el privilegio de tener en casi todos los salones, con la

descongestión que significó para los cañones [proyectores] que había. Y exigirle a la institución mayor promoción [de esos recursos], capaz, de lo que existe y que se pueden usar (DBIO1).

En el Departamento de Literatura, DLIT2 sugiere que debería haber mayor diálogo entre las especialidades y, sobre todo, con el sector Arte, que es el que puede ayudar a potenciar el uso de distintos recursos audiovisuales, por el conocimiento más profundo que tienen de estos. Trabajar la interdisciplinariedad entre departamentos y que haya una mayor colaboración entre ellos, sobre todo con el departamento de Arte, que es el que tiene, según DLIT2, mayor bagaje respecto a cine y audiovisual.

Yo creo que tendría que haber un mayor diálogo de parte de nosotros los docentes que no somos del área Visual con, justamente, los compañeros de Visual. [...], y, bueno, esa tendencia a veces a compartimentar hace que uno desaproveche lo que el otro, que está en la misma institución, nos puede brindar. Pero no lo digo como crítica, lo digo fundamentalmente como autocrítica... y la institución debía alentar más ese diálogo, porque muchas veces ese diálogo no se va a dar por *motu proprio*, ¿no? A veces la institución, justamente, tiene que establecer los canales de vínculos. Pasa con Cineduca, tendría que presentarlo a los docentes, presentarles qué posibilidades abre Cineduca justamente (DLIT2).

DLIT1 valoró la libertad de cátedra que tiene como docente y los recursos con los que cuenta el Centro y alienta al colectivo docente al cuidado de estos.

Creo que no todos los docentes saben manejar los recursos tecnológicos, la sugerencia podría ser que alguna coordinación se la dedicara a estos temas. Ser conscientes de que hay recursos que son comunitarios y va en el buen uso que uno haga de ellos, la continuidad de esos recursos (DLIT1).

Para DFIL1, serviría contar con alguna herramienta más, ya que algunos aparatos [TV] no funcionan y deben solicitar los cables HDMI a la Biblioteca. Esto se da luego de que muchos de los cables que estaban en sus respectivos televisores hayan desaparecido y para resguardarlos se los debe solicitar en Biblioteca.

Quizás que nos facilitaran los HDMI, para poder trabajar, que no tengas que salir a ver si conseguís, o a veces no funciona el aparato. Veo que es muy válido para muchas materias trabajar con herramientas que sean óptimas. Si bien algunas veces he pedido el salón de actos, que ahí tenemos un muy buen equipo, pero a veces está ocupado por otros grupos. Capaz adquirir alguna herramienta más para trabajar esto de los audiovisuales (DFIL1).

DCOM1 también sugirió que haya un lugar (virtual) donde recabar los materiales producidos o visualizados en distintos cursos para su utilización en años posteriores. “Me quedo pensando cómo se podría mejorar, que los materiales se puedan reproducir para otros años, que lo puedan tener guardado. Podría haber un banco de audiovisuales con temas diferentes”.

5. Conclusiones

Como objetivo general nos habíamos propuesto analizar el uso del cine y el audiovisual como medio didáctico por parte de docentes de los institutos de Matemáticas y Ciencias y Humanidades y Artes del CeRP del Litoral Salto (Uruguay) durante los años 2019 y 2020.

Luego de escuchar e interpretar las voces de nueve docentes de los dos institutos seleccionados, pudimos concluir que el audiovisual encontró un espacio importante en las distintas asignaturas o especialidades que se dictaron en el CeRP, y el cine fue uno de los medios que utilizó este grupo docente como estrategia de enseñanza y fue muy valorado debido a su aporte a la enseñanza que las docentes y los docentes quisieron transmitir. Se puede destacar como algo discordante la falta de una teoría pedagógica o un enfoque didáctico que sirviera de amalgama para las presentaciones de películas u otros medios audiovisuales. En su lugar, cada docente, en ejercicio de su libertad de cátedra y su experticia sobre cine o audiovisuales, presentó, debatió, reflexionó y promovió la utilización de estos recursos como estrategias de enseñanza según sus necesidades y sus conocimientos del tema.

Los cambios sustanciales ocurridos en 2020 debido a la pandemia de COVID-19, en comparación con el año 2019, llevaron a los equipos docentes a transitar y conocer una nueva modalidad que muchos no habían experimentado: impartir sus cursos de forma virtual. Esto, para algunos docentes, fue un punto de referencia o inflexión en sus cursos, respecto al uso del audiovisual y cine y la producción de contenidos curriculares a través de medios audiovisuales, ya que hicieron mayor uso de estos para poder llegar a todo el estudiantado con la enseñanza que se proponían. La creación de esos contenidos por parte de los equipos docentes en general aumentó significativamente, debido a lo que se expresó anteriormente, la necesidad de apoyo para la implementación de sus clases virtuales, a la vez que la creación de presentaciones audiovisuales por parte del estudiantado para la exposición de sus trabajos.

Respecto a la formación en audiovisual del grupo docente, podemos concluir que son una minoría quienes han realizado algún curso específico en el tema; en general han realizado cursos breves en la institución a través del programa Cineduca, y solo un docente confirmó haber realizado un curso específico en audiovisual fuera de la institución. La mayoría son autodidactas al igual que sus estudiantes, pero se desprende

de allí el interés que tienen de integrar en sus clases el cine y el audiovisual como parte de sus estrategias de enseñanza.

En cuanto a la tipología de piezas utilizadas, se pudo percibir por parte de DHIS1, docente de Historia, desconfianza hacia las películas, especialmente las de ficción, y mostró una preferencia por los documentales como medio didáctico para sus cursos. Dejó ver la necesidad que sentía desde su rol docente de proteger o salvaguardar a los estudiantes y las estudiantes de posibles engaños históricos que podía transmitir el cine si las películas no eran concienzudamente seleccionadas. Ante esa desconfianza podemos asegurar que, además de los documentales, hay películas históricas que aun siendo de ficción realizan profundas investigaciones sobre el tema que van a tratar, y están muy bien documentados aspectos tales como la cultura de la época, la vestimenta, los escenarios, los personajes, etcétera, pudiendo servir de mucha ayuda para retratar una época. Algo similar pasa con DLIT2, su enfoque es más cultural e institucional, e intenta que el estudiantado tenga muy en claro la parte ética del uso de imágenes. Ya sean estas a través de lo que se presenta en la clase como recurso didáctico o lo que pueda producir el propio estudiantado.

La investigación a través de la entrevista también sirvió para que el grupo docente reflexionara sobre sus propias prácticas. DLIT2, luego que se le consultara por el rendimiento del estudiantado en la entrevista, se propuso hacer una revisión más profunda de los resultados obtenidos en los grupos donde utilizó audiovisual para el curso y en aquellos grupos donde no utilizó este recurso, así observar con mayor profundidad el rendimiento del estudiantado y mejorar sus prácticas.

Para DFIL1, al reflexionar cómo habían trabajado un tema con otro docente utilizando audiovisual, le permitió llegar a la idea de que puede utilizar este recurso como una herramienta más para la evaluación de sus cursos.

El grupo de docentes coincidió en que institucionalmente se podría mejorar, respecto a la producción de cine y audiovisual, si contaran con un espacio físico específico para esto, además de los elementos y recursos humanos necesarios. Esto les permitiría realizar producciones de manera profesional y de mayor nivel. A la vez, tienen interés en conocer o profundizar sobre el tema audiovisual. Como se informó, el Centro cuenta con el programa Cineduca, pero las docentes y los docentes consideran que es insuficiente la cantidad de horas (10) adjudicadas a dicho programa para atender a todos los departamentos.

Otra sugerencia que plantean es que se cree en la institución un lugar donde subir todo el material producido y seleccionado, para que sirva de insumo a nuevas generaciones. Un lugar donde todos los departamentos puedan subir sus materiales y que sea institucional. Esto les permitiría divulgar sus producciones, y que las generaciones posteriores puedan hacer uso de ellas, al igual que se siga ampliando con nuevas producciones y proyecciones a futuro.

La presente investigación puso de manifiesto que en el CeRP del Litoral se utilizó el cine como medio didáctico y pedagógico por parte del grupo de docentes seleccionado de las distintas disciplinas y que además produjeron audiovisuales para o con el estudiantado como apoyo a los temas trabajados. Las docentes y los docentes mostraron motivación e interés en profundizar en el uso de audiovisuales en el aula y compartir sus experiencias con otros colegas a través de su publicación. El cambio en la modalidad de enseñanza producido por el COVID-19 en el año 2020, pasando de enseñanza presencial a enseñanza virtual, aceleró y profundizó el uso de audiovisuales, haciendo que aumentara su incorporación en las aulas. Queda como posible línea de investigación a futuro, un estudio sistematizado de la influencia que produce en el aprendizaje del estudiantado el utilizar o no medios audiovisuales.

Referencias bibliográficas

- Acaso, María y Clara Megías (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Arnheim, Rudolf (1986). *El cine como arte*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, Rudolf (1994). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.
- Aumont, Jacques, Alain Bergala, Michel Marie y Marc Vernet (2019). El cine hace ver y oír, en *Estética cinematográfica*. Buenos Aires: La Marca Editora, pp. 15-81.
- Barbosa, Ana Mae y Rejane Galvão Coutinho (Eds.) (2009). *Arte/educação como mediação cultural e social*, 1.ª ed. San Pablo: UNESP.
- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (Traducción de Núria Aidelman y Laia Colell). Barcelona: Laertes.
- Bergala, Alain (2019). La mutación digital, en *Estética cinematográfica*. Buenos Aires: La Marca Editora, pp. 289-313.
- Benasayag, Ariel (2016). *La incorporación del cine de ficción en la escuela media: usos pedagógicos y cinefilia docente*. Disponible en https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9481/benasayag-ariel.pdf
- Bleichmar, Silvia (2005). “Modos de concebir al otro”, *El Monitor de la Educación*, N.º 4; pp. 34-35. Disponible en <https://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2014/06/BLEICHMAR-Silvia.-Modos-de-concebir-al-otro.pdf>
- Burke, Peter. (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Cultura Libre.
- Campoy Aranda, Tomás y Elda Gomes Araújo (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos, en *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS, pp. 273-300. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3958499>
- Castillo, Robert Smith Elera, Aníbal Mera Rodas, Miriam Yolanda Montenegro Fernández y Víctor Augusto Gonzáles Soto (2023). “Revisión del impacto de aula invertida como estrategia de aprendizaje”, *Revista Científica de la UCSA*, vol. 10,

N.º 2; pp. 123-137. Disponible en <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.123>

- Cuéllar Santiago, Francisco (2019). *La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo*, tesis presentada en el Programa de Doctorado en Historia y Arte (Universidad de Granada). Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/58244>
- Delgado, Kenneth (2011). “Del aprendizaje colaborativo al aprendizaje por inmersión”, *Revista Aporte Santiaguino*, vol. 4, N.º 2; 203-207. Disponible en https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/Aporte_Santiaguino/article/view/546/514
- Dewey, John (1949). *El arte como experiencia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Durquet, María Eugenia, Paula Echeverría, Gabriel Geninazzi y Rafael Urriza (2021). *Labor docente en situación de cuarenta. Condiciones de trabajo en la virtualidad*. Disponible en <https://sujetos.uy/2021/08/05/investigacion-participacion/>
- Dussel, Inés, Ana Abramowski, Belén Igarzábal y Guillermina Laguzzi (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Disponible en <http://www.iestrada.edu.ar/audiovisual/PedagogiaImagen-Dussel.pdf>
- Edelstein, Gloria (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N.º 17. Disponible en chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf
- Echazarreta, Carmen (1996). “La educación audiovisual, una didáctica interdisciplinar”, *Comunicar*, 7; pp. 114-119. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/635621.pdf>
- Etchebere, Gabriela, Raúl De León, Fernanda Silva, Daniela Fernández y Silvana Quintana (2021). “Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay”, *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 11, N.º 1; pp. 5-23.

Disponible en

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262021000100005

Failache, Elisa, Noemí Katzkowicz y Alina Machado (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Y el día después*. Disponible en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24008/1/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%C3%ADa_despu%C3%A9s.pdf

Ferrari, Alejandro (2019). *Cinematógrafo de letras. Narraciones latinoamericanas en el cine temprano*. Montevideo: +Quiroga Ediciones.

Ferro, Marc (1980). El cine, ¿un contraanálisis de la sociedad?, en *Hacer la historia* (vol. 3). Barcelona: Laia, pp. 241-260.

Gaete Quezada, Ricardo (2014). “Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada”, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, N.º 48; pp. 149-172. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100006&lng=es&tlng=es

Gardner, Howard (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gentili, Pablo (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. Disponible en <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/101116.pdf>

Hernández, Fernando (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?”, *Educação & Realidade*, vol. 30, N.º 2; pp. 9-34. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227042017.pdf>

Hernández, Fernando (2007). *Espigador@as de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

- Litwin, Edith (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/689-las-configuraciones-didacticas-una-nueva-agenda-para-la-ensenanza-superiorpdf-lyQWd-articulo.pdf>
- Litwin, Edith (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lovesio, Beatriz (2019). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II. La investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Disponible en <https://flacso.edu.uy/web/formacion/maestrias/maestria-educacion-sociedad-politica/>
- Marañón, Carlos Oliva (2012). “Redes sociales y jóvenes: una intimidad cuestionada en internet”, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, N.º 54, julio-septiembre; pp. 1-16. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950250003.pdf>
- Marie, Michel (2019). El film significa: cine y lenguaje, en *Estética cinematográfica* Buenos Aires: La Marca Editora, pp. 143-206.
- Mayan, María J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos*. Disponible en <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mirzoeff, Nicholas (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Buenos Aires: Paidós.
- Morduchowicz, Roxana (2003). “El sentido de una educación en medios”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 32; pp. 35-47. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003204.pdf>
- Morse, Janice (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Murillo, Javier (2007). *La entrevista*. Disponible en http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy
- Núñez, Violeta (2007). “¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad”, *Propuesta Educativa*, N.º 27, junio; pp. 37-49. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699006>

- Parentelli, Varenka (2021). “Introducción al estudio del Audiovisual: una experiencia de enseñanza innovadora en el contexto de la pandemia en el Uruguay”, *Revista Panamericana de Comunicación*, Año 3, N.º 1; pp. 81-91. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/pdf/rpc/v3n1/2683-2208-rpc-3-01-81.pdf>
- Pedró, Francesc (2020). “Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, N.º 36. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642921>
- Pereira Pérez, Zulay (2011). “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta”, *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, N.º 1; pp. 15-29. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Plan Ceibal (2017). *Plan Ceibal, 10 años. 2007-2017*. Disponible en <https://www.ceibal.edu.uy>
- Quintero Cano, Carlos Alberto (2010). “Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia”, *Zona Próxima*, N.º 12; pp. 222-239. Disponible en <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1151/719>
- Riambau, Esteve (2014). “El cine en la era digital”, *BiD*, N.º 33. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169930>
- Ruiz, Carlos (2008). “El enfoque multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad”, *Teré*, N.º 8; pp. 13-28. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>
- Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Serra, María Silvia (2012). “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”, *Educação*, vol. 35, N.º 2; pp. 233-240. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823364011>
- Sosa Michelena, Gastón (2020). *Audiovisuales en escena*. Montevideo: Torre del Vigía.
- Stake, Robert. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

- Torres Outón, Sara (2018). “El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 16, N.º 1; pp. 103-117. Disponible en <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/7339/10302>
- Vaillant, Denise (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina Caso Uruguay*. Buenos Aires: Unicef. Disponible en <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/112>
- Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vernet, Marc (2019). Cine y narración, en *Estética cinematográfica*. Buenos Aires: La Marca Editora, pp. 83-141.

Anexo

Datos de películas/documentales

Película/Documental	Ficha Técnica-sitio web
<i>La cueva de los sueños olvidados</i>	https://www.elmundo.es/elmundo/trailers/fichas/2012/06/6685_la_cueva_de_los_suenos_olvidados.html
<i>El perfecto cortesano en Versalles</i>	https://www.youtube.com/watch?v=88oaz3HE4ws
<i>Pecados capitales</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film575149.html
<i>Charles Baudelaire</i>	https://www.youtube.com/watch?v=3vW3SzVnFq4
<i>La sonrisa de Mona Lisa</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film985010.html
<i>La lengua de las mariposas</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film545489.html
<i>Mis tardes con Margueritte</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film323090.html
<i>Jurassic Park</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film152490.html
<i>La sociedad de los poetas muertos</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film315826.html
<i>Siete almas</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film171299.html
<i>El nombre de la rosa</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film288865.html
<i>El espinazo de la noche</i>	https://www.dailymotion.com/video/x1y3tyo
<i>Radioactive</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film218688.html
<i>El Golem</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film651028.html
<i>Nosferatu</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film238028.html
<i>El gabinete del Dr. Caligari</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film446167.html
<i>Metrópolis</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film282386.html
<i>El hombre de al lado</i>	https://www.filmaffinity.com/uy/film209972.html
<i>100 años de la Bauhaus</i>	https://www.youtube.com/watch?v=3TFmr6y8lcM
<i>Destino</i>	https://www.youtube.com/watch?v=w38cerphic4
<i>Arte del Siglo XX</i>	https://www.youtube.com/playlist?list=PLR1EUJDxWRDIsovrhtmdRvvK6uvXilmtX

Frank Lloyd Wright

<https://www.youtube.com/watch?v=jk3cPwZcgRE>

Fuente: Web (YouTube, Filmaffinity, Dailymotion, El Mundo)