

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Aprender a ver cine : diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Ana Luisa Fernandes J. Gonçalves

Fecha de lectura: 14 de septiembre de 2007

Bajo la dirección del doctor:

José Ignacio Aguaded Gómez

Huelva, 2009

ISBN: 978-84-92679-74-4

D.L.: H 256-2009

Ana Luísa Fernandes José Gonçalves

**Aprender a ver cine.
Diseño y evaluación
de un programa didáctico
para la formación de jóvenes espectadores
cinematográficos portugueses**

TESIS DOCTORAL

**Director
Dr. José Ignacio Aguaded Gómez**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
«INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN»**

(Bienio 2001/03)

**UNIVERSIDAD DE HUELVA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

Ana Luísa Fernandes José Gonçalves

**Aprender a ver cine.
Diseño y evaluación
de un programa didáctico
para la formación de jóvenes espectadores
cinematográficos portugueses**

TESIS DOCTORAL

2007

**UNIVERSIDAD DE HUELVA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

Aprender a ver cine. Diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses

Autora: **Ana Luísa Fernandes José Gonçalves**

Director: **Dr. José Ignacio Aguaded Gómez**

Programa de Doctorado: **«Investigación en educación»**

Bienio: 2001-2003

Universidad de Huelva

Departamento de Educación

En el presente trabajo, sin hacer ningún tipo de discriminación sexista o de cualquier otra índole, hemos decidido redactar este informe de investigación utilizando de forma genérica el masculino, por lo que cualquier alusión a alumnos y profesores, deberá ser interpretada como referida también a alumnas y profesoras.

*A mis padres y a mi hermana,
por el tiempo que estuve "ausente".*

AGRADECIMIENTOS

Al director del proyecto, Dr. J. Ignacio Aguaded, por su labor de orientación y ayuda y, sobre todo, por ser la persona que me introdujo en este apasionante mundo del cine y la educación.

A la Dr.ª Guilhermina Miranda por su ayuda y por el tiempo que ha invertido, principalmente en los tres meses de estancia en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en Lisboa.

Al Dr. Rafael Santos, por su ayuda y por tener disponibles los medios que han permitido llevar a cabo el trabajo en los seis centros de la Isla de Madeira.

A Begoña Mora, por haberme ayudado en la revisión literaria.

A Licínia, al Jonathan y al Vitor Hugo por su disponibilidad e interés en el registro de las fotos del Programa.

A João Caires, por su ayuda y apoyo durante los seis meses en la Isla de Madeira.

A mis padres que siempre han estado a mi lado y que me escucharon en los momentos más difíciles.

A mi hermana que me acompaña amablemente en el camino de la vida.

A todos aquellos que fueron incansables para conmigo...

Gracias.

Índice

TOMO I

RESUMEN (PORTUGUÉS).....	17
INTRODUCCIÓN.....	43

I PARTE: FUNDAMENTACIÓN

1. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD

1.1. Los medios de comunicación social en la sociedad de la información	52
1.2. Los medios de comunicación en la educación.....	54
1.2.1 Razones para integrar la Educación en Medios en el aula.....	56
1.2.2. La conceptualización.....	60
1.2.3. Diversos términos, una disciplina: Educación en Medios de Comunicación	64
1.2.4. Los objetivos	65
1.2.5. Los contenidos	71
1.2.6. Enfoques conceptuales en la Educación en Medios	79
1.2.7. La integración en el currículum escolar: la transversalidad	82
1.2.8. Perspectivas teóricas en la Educación en Medios de Comunicación.....	87
1.2.9. Programas y experiencias.....	89
• Australia.....	90
• Canadá	91
• Estados Unidos.....	92
• Francia.....	94
• Portugal	94
• Países nórdicos	96
• Reino Unido.....	97
• Alemania.....	98
• Bélgica.....	98
• Suiza.....	99
• España	99
Referencias	104

2. LA COMUNICACIÓN CINEMATográfica EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

2.1. Abordaje general de la comunicación cinematográfica.....	114
2.2. Historia del cine	116
2.2.1. El origen del cine.....	116
2.2.2. El cine antes del sonido	120
2.2.3. La irrupción del sonido	123
2.2.4. Los frenéticos años 30	123
2.2.5. El cine de los 40 y 50	125
2.2.6. El cine contemporáneo.....	126
2.3. La tecnología del cine.....	127
2.3.1. Los soportes audiovisuales	128
2.3.2. La imagen electrónica	132
2.3.3. Los efectos especiales	133
2.3.4. El cine digital	134
2.4. Cine y diversidad de perspectivas	135
2.4.1. El cine como industria	136
2.4.1.1. Producción.....	137
2.4.1.2. Distribución y exhibición	138
2.4.1.3. Promoción y publicidad	138
2.4.2. El cine como arte.....	139
2.4.3. El cine como diversión	140
2.5. Elementos del lenguaje audiovisual.....	141
2.5.1. La imagen como lenguaje	142
2.5.2. Los elementos básicos del lenguaje audiovisual cinematográfico.....	143
2.5.2.1. El encuadre	144
2.5.2.2. El plano	145
2.5.2.3. Ángulos y posiciones de la cámara	149
2.5.2.4. Los movimientos de la cámara	150
2.5.2.5. Color y luz: otros elementos	152
2.5.2.6. Elementos profílmicos: escenografía y caracterización.....	153
2.5.3. Un lenguaje de códigos sonoros	154
2.5.3.1. La música en el cine.....	156
2.5.4. Montaje: la continuidad narrativa.....	158
2.5.4.1. Tipología y funciones del montaje	160
2.5.5. Los géneros cinematográficos.....	161
2.5.5.1. La clasificación de los géneros	164
2.5.5.2. El cine de animación	168
2.5.6. La realización	171
2.5.6.1. Los profesionales del medio: el equipo humano.....	172
2.6. La teoría cinematográfica	174
2.6.1. Las primeras ideas y el formalismo	175
2.6.2. El realismo	177
2.6.3. La semiología	178

2.7. El análisis de la película.....	180
Referencias.....	184

3. CINE Y ESPECTADORES

3.1. Investigación y crítica en los estudios de cine y del público	194
3.1.1. Las principales corrientes: un amplio espectro.....	195
3.2. Las influencias y efectos del cine	201
3.2.1. La influencia del cine: algunas dimensiones	204
3.2.2. Los ámbitos de los efectos e influencias del cine	207
3.2.2.1. Cine y valores	210
3.2.2.2. Cine y violencia	211
3.3. El cine y sus espectadores	216
3.3.1. El consumo en las salas de exhibición	217
3.3.2. Los gustos del público	220
3.4. Audiencias y recepción cinematográfica.....	222
3.4.1. La audiencia cinematográfica y sus mediaciones	223
3.4.2. El proceso de la recepción cinematográfica: cinevidencia	226
3.5. El cine y la infancia	228
3.5.1. Investigaciones sobre cine e infancia	229
3.5.2. Características psicoevolutivas de la infancia receptora	236
3.5.3. La imitación de modelos y la modificación de la conducta	239
3.5.3.1. El niño y la identificación con los personajes.....	242
3.5.4. Niños y los géneros cinematográficos	247
3.5.5. El cine de «inmersión»	248
3.6. Contextos mediacionales en la educación para el cine	250
3.6.1. La familia y el cine.....	252
3.6.1.1. Mediaciones familiares, usos y estilos relacionales.....	254
3.6.2. El grupo de «iguales».....	257
3.6.3. La institución escolar.....	258
3.6.4. Otros factores que influyen en la recepción de la imagen.....	261
Referencias.....	262

4. CINE Y EDUCACIÓN

4.1. El contexto del uso didáctico: la alfabetización audiovisual	279
4.2. Competencia o alfabetización mediática.....	283
4.3. El nuevo concepto de «alfabetización cinematográfica»	285
4.4. El contexto didáctico del cine.....	287
4.4.1. El valor pedagógico de la imagen	290
4.5. El cine en el marco curricular.....	293
4.5.1. Los ámbitos de explotación didáctica del cine.....	296
4.5.1.1. Aprender con el cine.....	297
4.5.1.2. Conocer e interpretar el cine	300

4.5.1.3. Crear con el cine	303
4.5.2. El cine en los diseños curriculares	306
4.5.2.1. Educación Infantil	308
4.5.2.2. Educación Primaria	310
4.5.2.3. Educación Secundaria	311
4.5.2.4. Integración interdisciplinar	312
4.5.3. El cine en las distintas áreas curriculares	314
4.5.3.1. Cine e Historia	314
4.5.3.2. Cine, lengua y literatura	316
4.5.3.3. Cine e idiomas	317
4.5.3.4. Cine y Matemáticas	318
4.5.3.5. Cine y Geografía	319
4.5.3.6. Cine y Ciencias	319
4.5.3.7. Cine y áreas artísticas	320
4.5.3.8. Cine y las Necesidades Educativas Especiales	321
4.5.3.9. Cine y los contenidos transversales	321
4.5.4. Pistas para una integración en el currículo	322
4.6. Proyectos, experiencias e investigaciones del cine en la escuela	324
4.6.1. Experiencias de exploración del medio cinematográfico	326
4.6.2. Experiencias de integración curricular	327
4.6.3. Experiencias sobre aprendizaje del lenguaje entorno del cine independiente, europeo y comercial	329
4.6.4. Experiencias de producción de mensajes	330
4.7. El profesorado ante el cine	332
4.7.1. El panorama actual en la didáctica y formación del profesorado	333
4.7.2. Propuestas para la formación inicial y permanente	338
4.7.3. Un nuevo reto para la didáctica de los medios: cine	340
4.8. El cine en Internet	341
Referencias	345

TOMO II

II PARTE:

DISEÑO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO: «O CINEMA ESTÁ NA ESCOLA»

1. EL DISEÑO DEL PROGRAMA

1.1. El marco conceptual para el diseño del Programa	358
1.1.1. Los materiales en el contexto del currículo	359
1.1.2. Los materiales curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje	363
1.1.3. Funciones de los materiales curriculares	364
1.1.4. Clasificación de los materiales curriculares	366
1.1.5. Características de los materiales curriculares	369

1.1.6. El profesorado y los materiales didácticos	370
1.1.7. Criterios en la elaboración de materiales didácticos	373
2.1. Presentación del Programa Didáctico: «O cinema está na escola».....	375
Referencias.....	376

2. EL PROGRAMA DIDÁCTICO

2.1. Guía Didáctica	381
2.2. Cuaderno del Alumno/a	445

TOMO III

III PARTE:

EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

1. PAUTAS PARA EL DISEÑO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

1.1. Evaluación de programas didácticos y diseños evaluativos	622
1.2. La evaluación del diseño de programas didácticos.....	626
1.3. Pautas y criterios para el análisis de programas didácticos.....	628
1.4. Estrategias para la evaluación de materiales curriculares	643
1.4.1. La autoevaluación del diseñador.....	644
1.4.2. La evaluación de expertos.....	644
1.4.3. La evaluación contextual.....	645

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DISEÑO PILOTO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

2.1. La autoevaluación del diseño	650
2.2. El juicio de expertos.....	660
2.2.1. La «Guía de Evaluación de Expertos»	661
2.2.2. La parrilla de análisis.....	663
2.2.2.1. La contextualización de la consulta a expertos	664
2.2.2.2. Los expertos evaluadores.....	665
2.2.2.3. Técnicas e instrumentos de análisis de los cuestionarios	668
2.2.2.4. Los resultados de la evaluación del Programa Didáctico.....	669
Referencias.....	698

3. EXPERIMENTACIÓN CONTEXTUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. Contextualización y justificación de la investigación	703
3.2. Objetivos de la investigación	707

3.3. El diseño investigativo	708
3.3.1. Naturaleza de la investigación.....	709
3.3.2. Fases en el proceso de la investigación.....	713
3.3.3. Procedimiento de la investigación	715
3.4. La muestra.....	718
3.4.1. El acceso al campo	719
3.4.1.1. Proyecto «Centros Audiovisuais e Multimédia Escolares»	720
3.4.2. La selección de los casos.....	721
3.4.2.1. Los sujetos de la investigación	721
3.4.2.2. Los agentes externos	729
3.4.2.3. Contextualización	731
3.5. La metodología	739
3.5.1. El procedimiento y las técnicas para la recogida de datos	741
3.5.1.1. La triangulación	743
3.5.1.2. Los cuestionarios.....	744
3.5.1.3. Los diarios de los profesores y los alumnos	755
3.5.1.4. La observación externa	761
3.5.1.5. Las entrevistas	765
3.5.1.6. Los mapas fotográficos y los horarios	770
3.6. El proceso de análisis de los datos.....	775
3.6.1. El análisis de los cuestionarios.....	776
3.6.2. El análisis de los diarios, observaciones y entrevistas	778
3.7. Los resultados	782
3.7.1. El cuestionario inicial y final de los alumnos.....	782
3.7.2. El cuestionario de los profesores aplicadores	824
3.7.3. El análisis estadístico del cuestionario inicial y final de los alumnos	842
3.7.4. Los diarios, observaciones y entrevistas	851
3.8. Conclusiones	929
3.9. Implicaciones del estudio.....	952
3.10. Limitaciones.....	954
Referencias.....	955

IV PARTE: ANEXOS

1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO

1.1. Cuestionario de los expertos	965
1.2. Claves de interpretación de la «Guía de Evaluación de Expertos»	979
1.3. Modelo de tablas de puntuaciones directas de los expertos.....	984
1.4. Modelo y extracto de observaciones/valoraciones de los expertos	985

2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

2.1. Cuestionario inicial de los alumnos.....	989
2.2. Cuestionario final de los alumnos.....	998
2.3. Cuestionario de los profesores.....	1006
2.4. Ejemplificación de observaciones externas.....	1013
2.5. Extracto de diarios de los profesores.....	1016
2.6. Extracto de diarios de los alumnos.....	1018
2.7. Modelo de entrevistas individuales con los profesores aplicadores.....	1019
2.8. Modelo de entrevistas colectivas con los profesores aplicadores.....	1021

TOMO IV (en soporte digital)

DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

A. EVALUACIÓN DEL DISEÑO

A.1. Puntuaciones directas de los expertos.....	1033
A.2. Observaciones/valoraciones de los expertos.....	1050

B. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN

B.1. Observaciones externas.....	1057
B.2. Diarios de los profesores.....	1099
B.3. Diarios de los alumnos.....	1127
B.4. Entrevistas individuales con los profesores aplicadores.....	1148
B.5. Entrevistas colectivas con los profesores aplicadores.....	1192
B.6. Tablas y gráficos del procesamiento estadístico de los cuestionarios de los alumnos.....	1244
B.7. Respuestas abiertas del cuestionario inicial de los alumnos.....	1282
B.8. Respuestas abiertas del cuestionario final de los alumnos.....	1299
B.9. Tablas y gráficos del procesamiento estadístico del cuestionario de los profesores.....	1317
B.10. Respuestas abiertas del cuestionario de los profesores.....	1331
B.11. Tablas de codificación cualitativa: observaciones, diarios y entrevistas.....	1335
B.12. Participantes de la investigación.....	1390
B.13. Funcionamiento de la «Escola a Tempo Inteiro».....	1395

RESUMEN (PORTUGUÉS)

Actualmente as crianças e os jovens consomem de forma indiscriminada qualquer tipo de mensagens audiovisuais, sejam elas provenientes dos meios tradicionais (televisão, cinema) ou dos meios mais recentes (televisão digital, computador – Internet, telemóvel). Sem possuir conhecimentos sobre a linguagem audiovisual, acabam por desconhecer as estratégias persuasivas que se escondem nos bastidores de um ecrã.

No caso concreto do cinema, os filmes oferecem-nos uma visão sobre o mundo, despertam desejos, influenciam-nos nas nossas atitudes e percepções perante a realidade e contribuem ainda, para a construção da nossa identidade. Sendo um elemento presente no quotidiano dos adultos, mais facilmente o é, no dia-a-dia das crianças e dos jovens. O cinema através dos filmes desempenha um papel fundamental na vida dos mais novos, uma vez que lhes permite aprender facilmente com as imagens com que são bombardeados diariamente independentemente do suporte, ou seja, através da sala de cinema, da televisão, da Internet, do próprio telemóvel, etc. Como tal, não existindo uma alfabetização audiovisual, na maioria das vezes, é complicado para este público infantil e juvenil, adoptar uma atitude crítica e reflectida, não sendo capazes de fazer uma leitura e uma interpretação daquilo que, de forma passiva, contemplam, perdendo-se deste modo, o contributo para a formação de cidadãos equilibrados, capazes de expressar a sua própria opinião a partir das informações disponíveis.

Na educação para os media, considerando o caso concreto do cinema, pretende-se disponibilizar as ferramentas necessárias para ensinar as crianças e os jovens a interpretar e a produzir as suas próprias mensagens. Nomeadamente, pretende-se que adquiram os conhecimentos essenciais, adquirindo noções elementares de leitura e escrita, centradas numa perspectiva cultural de cidadania e de técnica, permitindo-lhes ser capazes de analisar de forma crítica o que consomem.

No contexto educativo, o cinema é utilizado na maioria das vezes pela sua componente lúdica, como uma forma de entretenimento, acabando por ficar esquecida a componente educativa, que para nós profissionais da educação, poderia ser utilizada para motivar os alunos que cada vez mais se interessam e vivem em função do mundo da tecnologia e do virtual. Em relação ao plano da motivação, há que referir que os mais novos desenvolvem e exercem o seu julgamento crítico sobre os temas que são

do seu interesse, que lhes fascinam e que fazem parte da sua vida quotidiana.

É com base nesta perspectiva que o presente trabalho se inscreve, face a um contexto que remete para a problemática da educação para os media, em concreto para uma alfabetização cinematográfica. A nossa investigação nasceu da necessidade para esta alfabetização, como seria suposto que assim ocorresse. Como resposta a tal necessidade, resolvemos elaborar um programa didáctico sobre a linguagem cinematográfica, que fosse aplicado em Portugal, aos alunos do Ensino Básico, concretamente em turmas de 4º e 6º ano, com o objectivo principal de utilizar esta linguagem, como uma nova forma de alfabetização, a qual poderá vir a ser uma mais valia na descodificação das mensagens audiovisuais, contribuindo num futuro próximo, para uma mudança de atitude face ao audiovisual.

O nosso trabalho necessitava então de uma primeira parte que facultasse os necessários fundamentos teóricos indispensáveis à construção de um quadro conceptual consistente que permitisse o desenvolvimento de toda a parte investigativa. Nesse propósito, tornava-se necessário, em primeiro lugar, reflectir sobre algumas bases teóricas que constituem aspectos estruturais do trabalho, designadamente, a importância da educação para os media e em concreto algumas das propostas institucionalizadas no âmbito do currículo escolar que têm surgido de forma a dar resposta a esta formação no campo específico dos media. Foi nossa preocupação em termos de fundamentos teóricos, concretamente no primeiro capítulo, analisar e reflectir sobre as características que compõem esta área do saber, nomeadamente os processos de integração dos media no sistema educativo, de forma a justificar a educação no campo comunicacional, permitindo-nos assim compreender o porquê da necessidade de adoptar uma atitude crítica e reflexiva frente às mensagens audiovisuais que recebemos diariamente. Além disso, ainda referente a este primeiro capítulo, achámos pertinente fazer o ponto da situação relativamente ao desenvolvimento de programas de educação em meios de comunicação (educação para os media) em alguns dos países que têm difundido a implantação deste movimento.

Com efeito, nos últimos quarenta anos surgiram distintas referências bibliográficas de autores anglosaxónicos e espanhóis sobre a educação para os media, cuja intenção seria promover o ensino nesta área e principalmente ensinar os indivíduos a interpretar e a criar as suas próprias mensagens e a influir sobre a oferta e o conteúdo das respectivas mensagens. Actualmente, estamos perante um novo cenário em que predominam os meios de comunicação e as tecnologias da informação e comuni-

cação, desencadeando-se desta forma, as significativas aprendizagens socializadoras. Assim, futuramente, é necessário apelar estrategicamente para a importância do desenvolvimento da Educação com e para os Media, desenvolvendo-se neste sentido, medidas que passam pela produção de ferramentas educativas e por uma nova estruturação do sistema educativo, uma vez que o actual currículo nacional do Ensino Básico tanto em Espanha como em Portugal, não contempla a educação em meios de comunicação.

Considerando o papel significativo que os meios de comunicação desempenham, enquanto instrumentos de cultura na nossa sociedade, seria importante e fundamental que a educação para os media fizesse parte da educação de cada indivíduo, de forma a que este estivesse preparado para a leitura e interpretação das mensagens mediáticas que a sociedade põe ao serviço. Neste sentido, pretende-se formar cidadãos esclarecidos que procurem relacionar-se e interagir de forma mais consciente, em contextos abertos e multiculturais. Assim sendo, segundo a UNESCO, «a Educação para os Media constitui parte da preparação básica de todo o cidadão, em qualquer país do mundo, em ordem à liberdade de expressão, ao direito de informação e representa um suporte na construção e sustento da vida democrática».

No âmbito educativo, a educação para os media pretende que os alunos sejam capazes de controlar de forma autónoma o uso que fazem dos meios e das tecnologias da informação e da comunicação, através de pautas de análise e de uma proposta pedagógica adequada, devendo ser capazes de adoptar uma atitude reflexiva e activa perante as mensagens mediáticas que recebem dos respectivos meios.

Relativamente aos objectivos da educação para os media, podemos referir resumidamente com base nos diversos autores que apresentamos na fundamentação teórica deste trabalho, que através desta se pretende essencialmente que a criança ou o jovem seja capaz, a partir de qualquer tipo de documento mediático, reunir informação, seleccioná-la, hierarquizar-la, exercer um olhar crítico. Para tal, são necessárias competências de leitura, de descodificação, de análise, entre outras. Neste sentido, torna-se também importante que os mais jovens tomem consciência do papel que os meios de comunicação exercem na nossa vida pessoal e social, e que conheçam os mecanismos técnicos, a simbologia que permite atrair o espectador, para além dos interesses económicos, políticos e ideológicos que estão por detrás de toda a empresa responsável pela produção do respectivo produto mediático.

Por outro lado, quanto aos conteúdos a serem explorados na educação para os media e em relação à forma como integrá-los, surgem algumas dificuldades na elaboração do respectivo currículo educativo. Ou seja, existem distintas propostas teóricas, em função das diferentes correntes, acabando por existir semelhanças nos seus aspectos fundamentais e no seu objectivo educacional. Uma das propostas apresentadas é baseada na proposta curricular elaborada pelo British Film Institute e pelo Departamento of Education and Science na Grã Bretanha, que se centrou nas principais áreas de conhecimento da área dos meios: agentes responsáveis pela produção dos documentos; categorias dos meios (géneros...); tecnologias relacionadas com os meios (como utilizar as tecnologias, a influência que têm no produto final); linguagem dos meios (a construção das mensagens); audiência dos meios (como se identificam e se constroem as audiências) e por último a representação dos meios (relação entre os documentos e a realidade, os estereótipos e as suas consequências).

Actualmente, parece evidente, que a educação para os media se centra essencialmente, na utilização dos meios de comunicação como uma estratégia, como um recurso didáctico para uma determinada disciplina e conteúdo programático. A grande missão do sistema educativo é integrar a educação para os media, através da exploração das suas linguagens, das suas possibilidades criativas, fazendo com que os alunos se tornem usuários críticos e participativos.

Uma das outras grandes questões que se colocam, refere-se à forma de integrar a educação para os media no currículo. Neste sentido, verifica-se que muitos dos autores defendem uma integração transversal, outros uma disciplina autónoma em situação de igualdade com outras disciplinas, e ainda outros, como uma disciplina secundária. Apesar de em alguns países fazer parte do currículo educativo, na grande maioria é desenvolvida através de iniciativas informais, pontualmente, quer a nível nacional, regional ou local, integradas em actividades curriculares ou em actividades extracurriculares, organizadas por instituições públicas ou privadas, dependentes de ministérios, fundações ou até mesmo da indústria dos meios de comunicação.

Em suma, a educação para os media permite a formação de uma nova sociedade, em que os consumidores e utilizadores passam a adoptar uma atitude crítica e activa perante os meios e respectivamente perante as mensagens audiovisuais que consomem. Além disso, esta área ajuda-os a sentirem-se cidadãos responsáveis capazes de contribuir para o debate público, participando activamente numa sociedade democrática.

Orientado este trabalho para a aplicação curricular da educação para os media, concretamente no campo específico do cinema, foi nosso propósito relativamente ao segundo capítulo do quadro conceptual, fazer uma abordagem a alguns dos conceitos que considerámos mais significativos e que permitem um enquadramento justificativo da linguagem cinematográfica, a qual integra o Programa Didáctico apresentado neste trabalho de investigação. Assim, neste sentido procurámos descrever a evolução do cinema desde a sua origem até ao cinema contemporâneo, a sua fundamentação tecnológica, nomeadamente os seus recursos tecnológicos, para além, das diversas correntes no âmbito da análise cinematográfica.

Relativamente ao cinema em termos evolutivos, desde a sua origem que a linguagem cinematográfica está vinculada como uma forma de expressão até aos dias de hoje. Inicialmente surgiu como um espectáculo público projectado apenas nas salas comerciais, enquanto actualmente é possível disfrutá-lo através de distintos meios: televisão, leitor de vídeo ou de dvd, Internet, etc. Os registos históricos demonstram que o cinema não só é uma das manifestações artísticas mais importantes da actualidade, como também se converteu num dos meios de comunicação mais importantes, influentes e universalmente conhecidos por todo o ser humano.

Inicialmente foram desenvolvidas diversas experiências, uma vez que era necessário ultrapassar alguns obstáculos concretamente no campo da Física e da Química, contribuindo desta forma para o fenómeno mágico do cinema. O aparecimento dos brinquedos ópticos desde o século XVII maravilhou inúmeros espectadores, quer em projecções privadas, (nas casas senhoriais), como em público (barracas de feira). Como foi possível demonstrar neste capítulo, o crescimento e o aperfeiçoamento do cinema até aos nossos dias, apenas foi possível graças ao contributo prestado, por físicos, passando por fotógrafos, até aos cineastas.

A presença da tecnologia em todos os campos da nossa vida tem sido fundamental para transformar e melhorar o mundo em que vivemos, uma vez que tem permitido a criação de novos canais de comunicação, inclusivamente a mudança de estilos e formas de aquisição e construção do conhecimento. No caso concreto do cinema, para além da técnica expressiva a que recorre, também a tecnologia desempenha um papel fundamental na sua produção. A utilização e o aperfeiçoamento desta última tem permitido a transformação visual na produção e na exibição cinematográfica, procurando sempre uma maior aproximação possível com a realidade.

Como já referimos, actualmente existem diversos meios que permitem ver cinema, desde os mais tradicionais (televisão, grande ecrã da sala de cinema, etc.) aos mais recentes (Internet). Apesar de aparecerem outras formas de ver cinema, graças às novas tecnologias, não há dúvida relativamente ao poder hipnótico que se exerce sobre o espectador durante a projecção de um filme numa sala comercial, graças a características como o tamanho do ecrã, a qualidade da imagem e do som e até a própria motivação com que se vai ver um filme.

A invenção do cinema digital ou seja, a mudança dos processos na produção das imagens, permitiu mudar alguns dos conceitos básicos da história do cinema. Em termos práticos, o cinema digital permitiu alterar desde as condições de rodagem, até à forma de construção das imagens. Assim, hoje em dia ao fazermos referência ao cinema digital, estamos a considerar não só os «net films», ou seja as produções de curta duração realizadas integralmente em suporte digital y exibidas através da Internet, mas também o cinema mais convencional que utiliza a tecnologia digital.

O aparecimento do cinema não constitui um acontecimento isolado, mas sim, deverá ser compreendido como um fenómeno sociológico, económico e cultural. Além do mais, é certamente uma indústria e um comércio, podendo ainda ser considerado sob o ponto de vista científico, técnico, social e ético.

O cinema tal como os outros meios audiovisuais utiliza uma série de códigos que o distingue da escrita e de outras formas de comunicação. A linguagem cinematográfica, concretamente os diversos planos e a sua variedade em distintas escalas, enquadramentos, ângulos e movimentos, contribuem para a diversidade dos vários pontos de vista da câmara, permitindo que a visão do espectador seja mais subjectiva e para que naturalmente cada pessoa analise e interprete segundo a sua perspectiva. Também a música tem uma função preponderante no desenrolar de uma produção cinematográfica, ou seja cabe-lhe o papel de complementar a acção, despertando ou intensificando lembranças de qualquer índole. Para além disso, a música por vezes complementa o papel de determinado personagem o qual tem pouca capacidade de expressar-se por si mesmo, ou mesmo ainda em situações em que se pretende transmitir alguma emoção, a música é fundamental, ou até mesmo quando a sua presença substitui o próprio personagem.

Relativamente ao tema de um filme, este pode ser tratado de diversas formas reunindo elementos que caracterizam um determinado género cinematográfico. Desta forma, os diversos géneros cinematográficos agrupam-se em função das suas características.

Finalmente, terminamos o segundo capítulo fazendo uma breve alusão às teorias cinematográficas e à análise fílmica. No campo do conhecimento científico, estas teorias constituem uma mais valia, pois permitem uma reflexão ampla sobre o fenómeno cinematográfico, para além de procurarem constituir um quadro conceptual, superando barreiras estabelecidas e visões demasiado compartimentadas.

Relativamente ao terceiro capítulo, procurámos descrever algumas das linhas de investigação que se têm desenvolvido em torno do público, uma vez que tem sido permanente a discussão científica em relação aos efeitos dos conteúdos das imagens cinematográficas sobre os espectadores e nas relações que possam existir entre o meio cinematográfico e o público. Desta forma, todas as reflexões em torno da recepção têm contribuído para o avance no processo de compreensão da comunicação mediada na sociedade de forma global.

A teoria da comunicação de massas, durante todo o seu processo evolutivo e construtivo transitou por diversos períodos. Desta forma, constituem muitos os estudos empíricos que existem sobre os meios de comunicação e a sua influência sobre o público. As Ciências da Comunicação na procura de respostas tem-se fundamentado e apoiado na teoria da Sociologia dos media, tendo sido a «teoria dos efeitos», uma das fundamentais.

De entre as correntes desenvolvidas, uma das que revela uma grande significância no contexto educativo, ainda que posteriormente tenha trazido algumas objecções, é a que considera a importância dos meios de comunicação relativamente aos contextos situacionais do público, onde as mensagens são recebidas, interpretadas e adaptadas ao contexto subjectivo das experiências, conhecimentos e motivações do receptor. Assim, é importante conhecer o público e mais concretamente de que forma as crianças consomem cinema, pois só assim é que a escola poderá facilitar as ferramentas que permitirão um consumo reflexivo e crítico. Interessá-nos, enquanto profissionais da educação, conhecer as atitudes e os comportamentos que o espectador manifesta em relação ao cinema, permitindo-nos desta forma ajudá-lo a adquirir as competências comunicativas, que serão fundamentais para viver na actual sociedade da informação.

Os resultados dos estudos sobre os efeitos entre o espectador e o meio cinematográfico são distintos, consoante se tratem de efeitos a longo, a curto ou a médio prazo. Dentro da literatura científica existem diversos autores que se dedicaram ao tema dos efeitos sócio-culturais dos meios de comunicação. No entanto, apesar de não existir ainda um quadro conceptual consistente relativamente aos efeitos produzidos pela in-

fluência dos meios de comunicação, por um lado existe uma tendência positivista que se centra no uso que as crianças fazem dos meios de forma a satisfazerem as suas necessidades e por outro, uma tendência negativista, a qual considera que os meios de comunicação são uma ameaça para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Relativamente à influência das mensagens cinematográficas nas crianças e nos jovens, segundo alguns autores, o público infantil apresenta uma maior vulnerabilidade perante as mesmas, uma vez que aceita e generaliza as mensagens dominantes, ignorando o que está por detrás. Quanto aos adolescentes e aos adultos, já se verifica algum equilíbrio na receptividade entre as mensagens dominantes e as mensagens subjacentes. Desta forma, a presença de determinadas atitudes no espectador pode-se constatar, quer a nível de processamento de informação dos textos, quer na interacção com o próprio meio cinematográfico.

Ainda em relação ao âmbito dos efeitos e influências do cinema, não há dúvida que o cinema exerce uma grande influência nas nossas atitudes e perante a nossa forma de estar na vida. O cinema desempenha um papel importante na formação das pessoas, uma vez que oferece estilos de vida, onde valores e modelos são propostos e consumidos pelos espectadores em geral, independentemente da faixa etária. A agressividade transmitida, por vezes, invade a vida dos jovens influenciando o seu comportamento que se torna, por vezes, violento e inexplicável. Poder-se-á interpretar como uma solução à provocação, já que também nos filmes este tipo de conduta é moralmente justificável.

Cada filme é um veículo de ideologias com os seus interesses, valores e problemas, não apenas da época que retrata, mas também daquela em que é produzida. Neste sentido, há que referir que o meio cinematográfico é uma fonte de aprendizagens individuais, daí a sua importância enquanto elemento formativo à disposição de todos e principalmente dos mais jovens. O cinema pode ser uma ferramenta bastante útil na formação destes e até uma verdadeira escola de ética, no sentido de permitir ampliar as bases da sua formação humanística, orientando-os em temas que constituem por vezes perigo para estas idades, como é o caso da violência, promiscuidade sexual, consumo de drogas, etc.

Por toda esta influência que as mensagens audiovisuais exercem junto dos espectadores mais jovens, torna-se necessário e urgente mudar a forma de interpretá-las, de compreendê-las, o que implica uma mudança de comportamento na atitude receptiva, para uma atitude mais participativa e activa. Assim, torna-se importante analisar e reflectir sobre a interacção entre os meios e as audiências, neste caso a audiência infantil, de

forma a compreender-se os processos comunicativos estabelecidos entre o meio cinematográfico e a criança. Nesta linha, há que destacar a importância da «pedagogia da recepção», através da qual é possível não só analisar os comportamentos passivos e as suas motivações, como também estimular a recepção activa, tanto no processamento dos conhecimentos e sentimentos, como nas habilidades e destrezas na análise das mensagens audiovisuais.

Finalmente, o último e quarto capítulo da parte conceptual deste trabalho, surge da necessidade de tomar consciência das coordenadas e das funções que a instituição escolar deve desempenhar relativamente ao consumo das mensagens audiovisuais, as quais fazem parte da actual sociedade da informação e das comunicações. Desta forma, a escola, instituição responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem, deverá responder aos desafios da cultura presente, assim como às necessidades das gerações mais jovens. Assim, no âmbito deste marco global de mudanças na sociedade, o grande desafio da educação, não é substituir a escola tradicional pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, mas sim actuar de outra forma com estas últimas.

Educar as crianças no sentido de os tornar espectadores críticos e reflexivos constitui o grande desafio da escola, permitindo-lhes serem capazes de descodificar de forma consciente a linguagem audiovisual. Para além disso, no caso específico da linguagem cinematográfica, esta pode ser uma valiosíssima ferramenta na formação moral e humanística dos alunos, como já havíamos referido anteriormente.

No actual sistema educativo pretende-se, ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação contudo, os alunos não possuem conhecimento dos fundamentos da linguagem audiovisual em que as tecnologias assentam, e na maioria das vezes, até mesmo os próprios professores não são detentores desta linguagem. Em relação a estes últimos, é imprescindível a sua intervenção ajudando a que os alunos participem neste processo de descodificação das imagens. Nesta acepção, ficou demonstrado que é necessária uma alfabetização cinematográfica a qual se refere ao conhecimento, às habilidades e às competências que se requerem para utilizar e interpretar o meio cinematográfico ou seja, um processo de análise, que pressupõe avaliação e reflexão crítica.

Relativamente ao tratamento do meio cinematográfico e dos meios de comunicação em geral no currículo educativo, este ainda é escasso, verificando-se na maioria das vezes actividades pontuais que contam com a boa vontade e o interesse de alguns professores. Neste sentido, ainda que não haja uma integração formalizada da alfabetização cinematográfi-

ca no currículo escolar, será importante referir os diferentes níveis de exploração didáctica do cinema no contexto educativo: aprender com o cinema (o cinema como recurso e auxiliar didáctico para o ensino e a aprendizagem); conhecer e interpretar o cinema (o cinema como objecto de estudo – análise crítica) e criar com o cinema (o cinema como técnica de trabalho criativo e expressivo).

O cinema enquanto recurso já faz parte das nossas estratégias de sala de aula. Hoje em dia, as numerosas iniciativas que surgem no âmbito das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação centram-se maioritariamente no seu uso como recurso, talvez devido à sua capacidade de motivar os alunos e ainda graças ao impacto que exercem sobre estes e à sua linguagem atractiva, neste caso a linguagem cinematográfica.

Quanto ao conhecer e interpretar o cinema, este refere-se ao estudo do meio, concretamente à análise dos filmes, partindo para a descoberta da ilusão existente numa obra cinematográfica, para os seus mecanismos internos, para a sua transmissão de modelos de conduta e de comportamento, a sua influência social, etc. O interesse pela aprendizagem desta linguagem poderá conduzir ao alcance de determinado nível desejado de análise, o qual permitirá saber ver uma imagem em movimento segundo a perspectiva de espectadores críticos.

Em relação ao cinema como técnica de trabalho criativo e expressivo, esta é uma outra forma bastante atractiva de utilizar o cinema na escola, consistindo na possibilidade dos alunos criarem as suas próprias histórias, utilizando como meio de expressão a linguagem cinematográfica. A finalidade desta actividade não é converter os alunos em profissionais da área cinematográfica ou especialmente em produtores de cinema, mas sim dar-lhes a conhecer uma nova linguagem, para posteriormente a utilizarem como um meio de expressão pessoal e de criatividade. Esta forma de utilização, como ferramenta educativa, permite uma participação activa e reflexiva dos alunos na escola.

De acordo com o que expusemos anteriormente, parece-nos oportuno referir que apesar do currículo educativo não ter sido reajustado à nova realidade informacional e comunicacional, encontramos no actual currículo educativo dos diversos níveis escolares, objectivos, áreas e disciplinas que se relacionam de forma flexível com o uso dos meios de comunicação e em particular do meio cinematográfico na aula. Para além desta forma, também pode funcionar como uma disciplina específica, onde distintas actividades se unem a outros temas centrais, o que se torna bastante enriquecedor e motivante.

Em suma, o meio cinematográfico em todas as suas formas de exploração na sala de aula permite-nos sem dúvida, explorar variadíssimos âmbitos do currículo educativo numa proposta interdisciplinar que se aproxima da realidade diária dos nossos alunos.

Depois de resumida a primeira parte do nosso trabalho em que fizemos uma pequena abordagem aos quatro capítulos que constituem as bases teóricas que sustentam este estudo, procedemos agora de forma sucinta a clarificar alguns dos fundamentos teóricos que constituem aspectos estruturais no desenho e elaboração dos materiais didácticos e que neste caso sustentaram a elaboração do nosso Programa Didáctico: «O cinema está na escola». Nesta acepção, os materiais didácticos caracterizam-se por cumprirem funções vinculadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de um determinado programa ou até mesmo de um projecto curricular.

A nossa proposta de material didáctico, será sujeita à aplicação prática num contexto real, o que implicará numa fase prévia o desenvolvimento de um modelo de análise e de avaliação do respectivo Programa Didáctico, através do qual se pretende comprovar se será adequado ou não ao processo ensino-aprendizagem.

Com a educação institucionalizada surge a necessidade da utilização de materiais didácticos e que neste caso o livro de texto surge como um meio transmissor de cultura e de conhecimentos, assim como um dos elementos determinantes do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, há que referir que o conceito de materiais curriculares enquanto transmissores de informação foi ultrapassado, passando-se a apostar no desenvolvimento de outras habilidades cognitivas dos sujeitos. E em relação ao papel do professor, que inicialmente era de mero usuário, neste momento cabe-lhe não só a utilização do meio, como também a sua avaliação, diagnóstico e tomada de decisões.

Actualmente, perante uma perspectiva em que os professores se preocupam com a diversidade dos alunos e em que procuram desenvolver estratégias adequadas em resposta a esta diversidade, dá-se uma mudança no sentido do docente passar a considerar as tarefas de diagnóstico, de planificação e de avaliação tão importantes como as de transmissão e de execução. Com efeito, a reflexão em torno do processo ensino-aprendizagem, converte-se num mecanismo mais potente a fim de melhorar a qualidade da acção educativa.

Desta forma, é neste contexto que faz sentido o desenvolvimento do desenho de programas, com a participação activa, crítica e consciente do

docente, onde o mesmo actua como principal agente responsável pela prática do desenvolvimento curricular. Com efeito, é evidente que este é o modelo ideal que enquadrará o nosso Programa Didáctico.

Os materiais curriculares permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos sujeitos, num determinado contexto, facilitando e estimulando a intervenção mediada sobre a realidade, a compreensão da informação pelo aluno e, por conseguinte, a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem. Desta forma, urge a necessidade de elaborar materiais didácticos que facilitem a actividade do professor, quer no que diz respeito à planificação, como ao desenvolvimento e à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para além disso, se é nosso grande objectivo integrar o meio cinematográfico na aula, a produção de materiais curriculares adquire uma especial importância.

Para além da importância subjacente dos materiais curriculares no processo ensino-aprendizagem e respectivamente da acção pedagógica do professor, existe também uma série de factores que há a considerar aquando da elaboração destes, tais como: a organização de conteúdos, as sequências de actividades, as técnicas de trabalho individual, a organização do trabalho em grupo, etc. Desta forma, este conjunto de variáveis é bastante relevante na elaboração dos materiais didácticos, uma vez que dele depende o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Os materiais didácticos são caracterizados por distintas funções. Neste sentido, o Programa Didáctico: «O cinema está na escola», destaca-se pelo facto de ser: inovador, ou seja pelos conteúdos que apresenta, dado que há uma escassa presença no mercado editorial de programas didácticos no contexto da alfabetização audiovisual, concretamente no currículo do Ensino Básico; é motivante, uma vez que apresenta conteúdos que fazem parte das vivências dos alunos; enquanto guia, oferece uma proposta metodológica, a qual procura responder a uma visão concreta do mundo e da situação dos sujeitos como seres que se comunicam, interpretando e compreendendo integralmente os múltiplos códigos e linguagens presentes nas mensagens dos meios; é um material formativo, pois não só pretende a aquisição dos conteúdos conceptuais, ainda que de forma atractiva, como também dos conteúdos actitudinais (competências específicas) e procedimentais (competências transversais), de forma a que se desenvolvam as estratégias e valores necessários para o consumo do meio cinematográfico de uma forma mais consciente, activa e crítica; por último, é um programa que encerra uma metodologia concreta, através de um modelo de ensino participativo e crítico, o qual modifica, de forma consciente e permanente, as relações e interacções com os meios de comunicação.

De facto, a elaboração deste Programa Didáctico –elemento fundamental neste trabalho de investigação– é bastante vantajoso pela oferta de propostas didácticas, as quais permitem uma intervenção consciente em relação à alfabetização audiovisual, concretamente ao cinema, do público mais jovem como grandes consumidores que são das novas linguagens da comunicação e da informação, permitindo-lhes ser capazes de discernir quais as mensagens pertinentes ou não, adoptando uma atitude activa, crítica e reflexiva.

Assim, neste quadro conceptual proporcionado pela revisão bibliográfica, foi propósito, tal como já ficou expresso, aplicarmos este Programa Didáctico num contexto real, em seis escolas do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, num total de oito turmas (quatro de 4º ano e quatro de 6º ano), sendo o principal objectivo ensinar e aprender de forma crítica e reflexiva a linguagem cinematográfica, permitindo-nos verificar até que ponto os conhecimentos, hábitos e atitudes poderão vir a modificar-se a partir de um tratamento planificado de reflexão e de análise dos conteúdos e da linguagem cinematográfica em contexto de sala de aula e neste caso na disciplina de «Área de Projecto».

Fazendo referência ao Programa e aos seus componentes (Caderno do Aluno, Guia Didáctico e dvd), é importante assinalar que num primeiro momento antes da sua aplicação, estes três elementos foram submetidos a uma avaliação prévia por um grupo de avaliadores, de forma a que as indicações e sugestões destes, permitissem constatar se o respectivo Programa contribui ou não, para a «alfabetização cinematográfica» com os alunos do Ensino Básico. Assim como se pode constatar pela recolha e análise dos dados no capítulo: «Evaluación del diseño del programa didáctico», os avaliadores indicaram na maioria das questões estar «totalmente de acordo» ou simplesmente de «acordo», verificando-se resultados muito positivos, o que nos deixara com algum optimismo relativamente à aplicação do mesmo. Apenas em alguns casos, verifica-se algumas discordâncias mínimas, permitindo-nos apresentar os comentários justificativos das mesmas, apresentando juntamente o respectivo gráfico ou tabela. Há que referir ainda, que possivelmente o facto do grupo de avaliadores ser reduzido, tenha contribuído para poucas oscilações nos resultados. Desta forma, a avaliação do Programa Didáctico desenvolvida previamente à sua aplicação, permitiu obter informação útil sobre o desenho do mesmo, quer em termos organizacionais, quer funcionais.

Assim, em relação à apreciação global realizada pelos avaliadores sobre o Programa Didáctico, destaca-se o facto de ser considerado um material atractivo, de fácil consulta, bastante útil como texto informativo;

necessário para a formação de pessoas críticas capazes de aprender, tendo como ponto de partida o visionamento de filmes; além disso através deste o aluno pode adquirir conhecimentos, procedimentos e valores adequados às suas necessidades como cidadão do mundo do audiovisual e conseqüentemente da sociedade da informação e da comunicação e finalmente, tendo como ponto de partida o meio cinematográfico, um meio por excelência bastante motivante, permitirá o desenvolvimento de competências básicas que facilitarão a aprendizagem crítica e significativa dos alunos.

Concluído o processo de avaliação do Programa Didáctico pelos avaliadores, procedeu-se à selecção e posteriormente ao contacto com o grupo de professores que iria proceder à aplicação e experimentação do mesmo. Numa fase inicial planificámos a aplicação do Programa Didáctico, de forma a iniciar-se a sua experimentação na aula, seguindo-se o processo das observações directas pela própria investigadora, das entrevistas de contraste e a realização dos diários (reflexões) pelos próprios professores e alunos participantes no estudo.

Na fase seguinte, em que os seis meses de aplicação (Janeiro a Junho de 2005) já tinham decorrido e em que tínhamos deixado as seis escolas, era necessário proceder-se à análise dos dados recolhidos e ao respectivo tratamento. Em relação a este último, recorreu-se ao programa HyperResearch para a análise dos dados qualitativos e ao programa estatístico SPSS, o que permitiu estabelecer, para além das tradicionais frequências e respectivas percentagens, alguns testes estatísticos que contribuíram para fundamentar, com mais rigor os dados obtidos.

Desta forma, resta agora, de forma sucinta, proceder à apresentação das principais conclusões relativamente à aplicação do Programa Didáctico em contexto real, ou seja, no âmbito educativo. Com efeito, apesar das opiniões do grupo de avaliadores terem sido muito importantes, era necessário contrastar com a realidade, de forma a obter-se conclusões válidas em resposta aos objectivos que havíamos proposto inicialmente para esta investigação. A pesquisa incidiu sobre uma amostra de 151 alunos e 13 professores. A amostra foi recolhida em quatro escolas do 1º ciclo e em duas escolas do 2º ciclo do Ensino Básico. Procurámos que os anos de escolaridade 4º e 6º estivessem representados em proporções próximas.

Toda a informação resultante da aplicação nas escolas, terá bastante utilidade, já que irá proporcionar dados de extrema importância para futuramente procedermos à melhoria do Programa Didáctico: «O cinema está na escola».

Vejam, então, aspectos conclusivos que os dados traduziram relativamente à experimentação do Programa Didáctico no contexto de sala de aula.

Em relação ao primeiro objectivo deste estudo, pretendia-se *investigar sobre as percepções iniciais, conhecimentos, hábitos de consumo cinematográfico e atitudes, perante o cinema, dos alunos de algumas escolas do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, em Portugal.*

- Os dados permitem-nos verificar que relativamente aos hábitos cinematográficos, a maioria das crianças vê apenas um ou dois filmes semanalmente, independentemente do suporte utilizado, o que é justificável pela grande parte do tempo que ocupam com as actividades escolares, sendo sobretudo, à tarde e à noite, os momentos em que se encontram mais disponíveis.
- Em relação à utilização do aparelho de vídeo e de dvd, ou seja concretamente em que momentos é que são utilizados, a maioria dos alunos revela que apenas faz uso destes aparelhos nos seus tempos livres, no visionamento de filmes, quando não tem nada para fazer, não existindo uma outra intenção.
- No momento antes da aplicação do Programa Didáctico, verificou-se que apesar da maioria dos alunos já terem visto filmes numa sala de cinema comercial, existe um pequeno grupo de vinte e oito alunos que nunca teve essa possibilidade. Este facto poder-se-á justificar pela distância que é necessário percorrer, desde a sua residência até à cidade do Funchal, ou seja, onde se encontram os centros comerciais, com as respectivas salas de cinema, tendo ainda a agravante de haver alguma limitação nos meios de transporte público. Contudo, a experimentação do Programa Didáctico nas escolas permitiu através de uma proposta de actividade, que consistia numa ida ao cinema, mudar este resultado, dando a possibilidade a todos os alunos de se encantarem e disfrutarem de um filme através de um ecrã de grandes dimensões. Nesta acepção, ficou demonstrado que os alunos que já foram, todos eles assinalaram no questionário final, que gostam de ir ao cinema, ainda que uma pequena minoria tivesse referido «às vezes».
- Uma grande parte dos alunos vê mensalmente, um ou dois filmes nas salas de cinema comerciais e além disso, este visionamento decorre preferencialmente durante os fins-de-semana. Neste sentido, os filmes mais vistos pelos alunos foram: «Floresta Mágica» y «Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban». Este último foi um dos mais assinalados, bem como o seu personagem principal, Harry Potter, na questão relativa ao herói favo-

rito. Este filme, tal como os anteriores desta saga, provocou um grande entusiasmo junto do público em geral, levando a que os alunos fossem ao cinema, apesar das dificuldades no acesso às salas comerciais. Cabe ainda destacar o modo de consumo do cinema, isto é desde o ponto de vista do acompanhamento, em que a maioria dos alunos vê cinema juntamente com os seus irmãos, seguindo-se com os pais.

- Ainda no contexto das atitudes perante o meio cinematográfico, concretamente numa situação de estreia de um filme, ficou demonstrado que grande parte dos alunos desloca-se até a uma sala de cinema comercial, simplesmente porque o filme estreou, não havendo um outro motivo.
- Em relação ao visionamento da ficha técnica do filme, a maioria dos alunos desconhecendo a sua importância e finalidade, referiram que depois de concluída a projecção do filme, imediatamente abandonam a sala. No entanto, depois da aplicação do Programa, pode-se verificar com base nos resultados, que alguns deles manifestaram outra opinião em relação a esta questão, verificando-se pelo menos alguma sensibilização, não querendo dizer que adoptem sempre uma nova postura futuramente.
- Relativamente à planificação do consumo de filmes, a maioria dos alunos selecciona os filmes que vê, tendo em conta preferencialmente o género cinematográfico. Neste sentido, os géneros que os alunos vêem com mais frequência são: «Aventura», «Comédia» e «Terror», coincidindo com aqueles que mais gosta.
- Quanto ao herói favorito, destacam-se os seguintes: Mr. Bean, Harry Potter e Arnold Schwarzenegger. Neste sentido, poder-se-á afirmar que a selecção destes protagonistas principais, seja justificado pelo facto do aluno identificar-se com estes de alguma forma, podendo assim estes heróis servirem de reflexo dos seus desejos, das suas necessidades, dos seus impulsos ou inclusivamente das suas carências.
- No que se refere à necessidade de uma linguagem que permita a compreensão das imagens em movimento, a maioria dos alunos assinala que é necessária uma aprendizagem para a sua compreensão, ainda que alguns deles considerem que a sua compreensão é imediata.
- Por último, gostaríamos de referir que a maioria dos alunos dedica pouco do seu tempo livre a ver cinema. Actualmente, contrariamente ao que se poderia pensar, não se dedica muito do tempo livre a ver cinema através dos suportes tradicionais (televisão, vídeo, sala de cinema comercial...), facto este justificativo pelo crescimento da tecnologia digital e concretamente da Internet. Assim, as novas tecnologias da informação e co-

municação têm multiplicado diariamente as suas possibilidades, permitindo uma panóplia de imagens em movimento, inclusivé de pequenas curtas-metragens, para as quais será necessária uma alfabetização cinematográfica, contribuindo desta forma, para que as crianças e os jovens adoptem uma postura crítica e reflexiva face a estas.

Nesta sequência, depois do que fora exposto até ao momento e depois de proceder-se à experimentação do Programa Didáctico, vem a propósito recordar que a maioria dos sujeitos da investigação, alunos e professores, ficaram bastante motivados e empenhados com esta nova experiência, ainda que se lhes tivesse parecido apenas uma actividade pontual como outros projectos em que já participaram. Esta actividade comprova uma vez mais, que a alfabetização audiovisual no âmbito da Educação para os Media, desenvolveu-se como uma actividade pontual e não permanente, neste caso pelo facto de se tratar de um trabalho do âmbito académico. As iniciativas desenvolvidas recentemente em países como a Espanha e por vezes em Portugal, são sobretudo fruto da boa vontade, do empenhamento e do profissionalismo de grupos de professores sensibilizados com esta matéria. Neste sentido, podemos dizer que, até à data, a educação para os media não desenvolveu todas as suas potencialidades, devido acima de tudo, à falta de professores preparados para leccionar esta área, como também pela escassez de recursos materiais existentes.

O segundo objectivo que pretendia *experimentar o Programa Didáctico: «O cinema está na escola» num contexto real*, levou-nos a pôr em prática o material em seis escolas do Ensino Básico, num total de oito turmas (quatro de 4º ano e quatro de 6º ano), na Região Autónoma da Madeira, em Portugal, com alunos cujo nível sócio-cultural e económico é médio ou médio-baixo, permitindo uma aplicação objectiva, como é a pretendida em toda a investigação. Todos os sujeitos da investigação, alunos e professores, empenharam-se e fizeram um grande esforço, já que por vezes, no caso destes últimos era complicado conciliar o trabalho diário da escola com o trabalho que envolvia toda a experimentação do Programa Didáctico.

No seguinte objectivo era proposto *avaliar as possibilidades didácticas do desenho do Programa, na sua aplicação prática, como material de apoio docente e discente para a disciplina de «Área de Projecto», no âmbito do currículo*. Neste sentido, pretendia-se em concreto interpretar a dinâmica da aula que se desencadeia com a experimentação do Programa nas respectivas turmas, as suas estratégias de planificação e de organização, analisar os contextos de implementação, a interacção e o ambiente de aula, a avaliação e as limitações e os avances do próprio Programa.

Como se pôde constatar, as respostas obtidas nas entrevistas colectivas e nos outros instrumentos de recolha de dados, permitiram-nos obter resultados muito interessantes e promissórios.

Em primeiro lugar, em toda esta fase de experimentação do Programa Didáctico, pudemos observar o interesse e a motivação que trouxe uma temática como esta - a alfabetização audiovisual, no contexto educativo, concretamente a todos os sujeitos participantes. O carácter inovador de estes novos conteúdos, aplicados no contexto português, permitiram uma nova dinâmica na área curricular não disciplinar «Área de Projecto», fomentando nos alunos uma intervenção bastante participativa, autónoma e consciente. O factor motivação esteve sempre presente, o que prova a dinâmica activa e participativa nas aulas. Por outro lado, sempre que existiam momentos em que era discutido determinado assunto sobre esta temática, grande parte dos alunos participava contribuindo para uma análise crítica em torno do meio cinematográfico, o que fora bastante enriquecedor. Com efeito, relativamente à interacção dos alunos na aula, desenvolveu-se um ambiente de trabalho autónomo e de cooperação, o que contribuiu para a implicação dos alunos de uma forma dinâmica.

Em relação aos professores, verificou-se através de determinadas atitudes que estes demonstram destreza e capacidade de adaptação a novas situações. Nesta linha, observou-se ainda que a maioria se preocupou em planificar a sua actividade didáctica, para além das respectivas estratégias de trabalho (organização dos grupos de trabalho, elaboração de fichas, etc.) e inclusivamente, alguns deles chegaram a desenvolver alguma actividade de pesquisa sobre esta temática.

A maioria dos professores participantes neste desafio educativo está sensibilizada para propostas de mudança, tendo-se verificado um bom nível de comunicação e respeito por esta experiência inovadora, ainda que por algumas vezes, alguns deles tivessem demonstrado alguma resistência na realização dos diários, os quais são imprescindíveis na recolha dos dados, verificando-se ainda por sua parte, alguma dificuldade na realização das reflexões escritas. No entanto, em quase todas as aulas foi possível observar uma nova atitude por parte do professor, distinta da tradicional, em que tanto professor, como aluno, redescobriram a linguagem cinematográfica num contexto lúdico, conjugando o prazer com o conhecimento. Cabe referir, que apesar do destaque que coube ao Programa Didáctico, na educação para a alfabetização cinematográfica durante a sua experimentação (é observável nos resultados obtidos), há que reconhecer o papel fundamental que os professores desempenharam na aplicação do referido Programa. Desta forma, o papel que os professores desempenharam durante a sua aplicação, constituiu uma peça chave para assegu-

rar a integração desta nova temática no contexto educativo. Na experimentação do Programa Didáctico, a maioria dos professores comentava que se sentia em muitas das situações como um «analfabeto audiovisual». Contudo, o trabalho cooperativo, de análise e de reflexão, que desenvolveram juntamente com os outros professores aplicadores, permitiu-lhes ultrapassar certos medos e alguma insegurança manifestada inicialmente. Em suma, em linhas gerais, podemos dizer que o êxito do Programa Didáctico sobre a alfabetização cinematográfica, depende em grande parte da sensibilidade, da imaginação e da interpretação do meio, que o professor possa ter.

Uma das estratégias essenciais para a aprendizagem da alfabetização cinematográfica, como fora destacado pelos docentes nos distintos instrumentos de recolha de dados, radica na estrutura metodológica inovadora que se apresenta neste Programa Didáctico, a qual permitiu favorecer uma dinâmica de aulas participativas, um sistema de agrupamento flexível em que o trabalho individual era complementado com o trabalho colectivo, o trabalho conjunto entre professores de áreas distintas (os professores de 4.º ano, uma vez que as escolas do 1.º ciclo funcionam com o sistema ETI, trabalharam com outros professores permitindo um trabalho mais enriquecedor) e possibilitou ainda, estratégias inovadoras de avaliação. Neste sentido, foi valorizado em diversos momentos (entrevistas individuais e colectivas) a metodologia oferecida pelo Programa, permitindo-nos verificar que a sua aplicação no âmbito curricular é significativa.

Nesta acepção, gostaríamos de destacar uma das actividades do Programa em que alunos e professores criaram muitas expectativas e que para além disso, contribuiu para o envolvimento entusiástico das escolas: a produção das suas próprias mensagens audiovisuais, isto é a produção de vídeo. A finalidade desta actividade não é converter os alunos em profissionais da área do cinema ou em produtores de cinema, mas sim permitir-lhes a aprendizagem da linguagem audiovisual, mais especificamente da linguagem cinematográfica, para depois fazerem uso desta, como um meio de expressão pessoal e de criatividade. Esta actividade, como comentaram os professores nas entrevistas colectivas, permitiu verificar se os alunos adquiriram ou não, muitos dos conhecimentos explorados anteriormente através do Programa Didáctico.

Relativamente aos dados recolhidos sobre as estratégias de avaliação, constatou-se que a maioria dos professores, desculpando-se com o trabalho adicional que a experimentação do Programa trouxera, não exploraram o conceito de avaliação em toda a sua essência. Assim, alguns deles optaram por realizá-la oralmente com os alunos, em conjunto, rejeitando por vezes, esta forma de avaliação mais estruturada e orientada.

Para além disso, os próprios alunos não estão muito sensibilizados para fazer uma avaliação pessoal, nomeadamente sobre o desempenho do seu trabalho em relação a esta temática, quer a nível da aquisição de conhecimentos, de habilidades, como no desenvolvimento de atitudes e a nível do próprio âmbito social. Assim, ainda que os professores não tivessem explorado em toda a sua extensão a parte do Programa Didáctico dedicado à auto-avaliação com os seus alunos, futuramente é necessário que o façam, uma vez que constitui um momento importante com evidente valor formativo pois, para além de contribuir para regular o processo ensino-aprendizagem, facilita o papel do docente ao dar-lhe a conhecer as melhorias ou os retrocessos do aluno. Neste sentido, conscientes da importância do processo avaliativo, dedicámos um capítulo no Guia Didáctico em que referimos que na aplicação deste Programa, o professor deverá valorizar e avaliar o nível de concretização das tarefas, o trabalho cooperativo, a qualidade dos produtos, a capacidade de iniciativa e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no sentido de responsabilidade.

Finalmente, em relação às limitações, verifica-se que as que mais se destacam são as geradas pelos próprios contextos institucionais, ou seja, as limitações de recursos materiais, os problemas de tempo e a escassa qualificação específica em educação para os media, dos professores. No entanto, apesar de estes contra-tempos verificou-se avanços significativos no conhecimento do meio cinematográfico, tal como mudanças no visionamento cinematográfico por parte dos alunos.

O quarto objetivo desta investigação procurava *descrever, interpretar e avaliar o índice de melhoria no desenvolvimento da «alfabetização cinematográfica» por parte dos alunos, através da experimentação do Programa Didáctico, com a finalidade de conhecer a influência desta estratégia nos seus hábitos cinematográficos e no seu visionamento de cinema.*

Assim, com este propósito, em primeiro lugar há que referir que o índice de melhoria no desenvolvimento da «alfabetização cinematográfica» é um elemento de difícil quantificação, não obstante a intervenção decorrer durante um curto período de tempo, como foi o caso da aplicação do Programa Didáctico, em seis meses e exclusivamente em âmbito escolar. Desta forma, ainda que dificilmente se possa afirmar que se produziu uma aprendizagem significativa desta alfabetização, poder-se-á afirmar, que a aplicação deste Programa Didáctico permitiu principalmente o desenvolvimento do conhecimento do meio cinematográfico, determinados procedimentos e estratégias para o visionamento de cinema, como por exemplo, a importância e o objectivo da existência da ficha técnica, entre outros. Face ao exposto, pensamos que se produziram algumas mudanças nas percepções das crianças relativamente ao significado desta

nova temática. Neste sentido, são de destacar comentários como: «...eu gosto das aulas de cinema, pois estuda-se como funciona o mundo do cinema»; «...quando quiser ver um filme, já vou ter atenção à idade e saber o género a que pertence»...

Por conseguinte, apesar de alguma limitação ao nível de recursos, como já tinha sido referido anteriormente, verificou-se que se produziram algumas mudanças nos procedimentos e nas atitudes dos alunos, sendo de esperar que no futuro, depois de melhorado e aperfeiçoado o Programa e tendo condições mais favoráveis, nomeadamente recursos materiais e o factor tempo mais alargado, acreditamos que os resultados poderão melhorar, considerando este um novo e urgente desafio para o sistema educativo.

Com o objectivo em que era proposto *comparar as percepções iniciais, conhecimentos, hábitos de consumo cinematográfico e atitudes perante o cinema dos alunos da investigação, com as obtidas no final da implementação do Programa*, torna-se agora necessário fazer uma breve alusão à possível evolução de aprendizagem, relativamente à aquisição de alguns conhecimentos, procedimentos e atitudes entre o momento inicial e o final.

Assim, nesta acepção, relativamente aos procedimentos a ter em conta quando a projecção do filme termina, a maioria dos alunos como se pode observar nos resultados, ainda que não o faça sempre, aprendeu a importância da informação presente na ficha técnica de um filme; por outro lado a importância também, do conhecimento do funcionamento do mundo do cinema, já que lhes permite ver cinema de uma outra forma; ficaram ainda despertos para o facto do cinema ser uma representação da realidade e não a realidade. No âmbito dos géneros cinematográficos, aprenderam o que caracteriza cada um, passando a fazer um uso mais racional e inteligente do meio, como se pode verificar na maioria dos dados qualitativos recolhidos. Nesta linha, tendo como base um dos comentários dos alunos, enquanto sujeitos da investigação, destaca-se aquele em que o aluno considera que os géneros são importantes, uma vez que lhe permite durante o visionamento de um filme, ter uma ideia prévia do que é tratado no respectivo filme.

Outro dos conteúdos que despertou um grande interesse aos alunos foram os planos e os ângulos cinematográficos, permitindo-nos verificar em algumas turmas, através da observação, a elaboração pelos mesmos de um guião utilizando os elementos anteriores correctamente.

Os alunos depois da experimentação do Programa consideram que são manipulados, uma vez que existem interesses subjacentes à projecção de um filme, bem como a toda a indústria cinematográfica. Outro dos pontos a destacar, trata-se de que já compreenderam a importância de interpretar um filme, pois permite-lhes descobrir as mensagens que o autor do filme quer transmitir. Por último, considerámos pertinente fazer referência a um dos comentários dos professores, sujeitos da aplicação, em que é notória uma evolução entre o momento inicial e o final da aplicação do Programa Didáctico: «...relativamente a esta parte final da aplicação do Programa, há que referir que a realidade é completamente diferente da inicial, quer na percepção dos conteúdos por parte dos alunos, quer na forma de apresentação dos mesmos por parte dos professores».

O último objectivo proposto para esta investigação consiste em *investigar as percepções iniciais, conhecimentos, hábitos de consumo cinematográfico e atitudes perante o cinema por parte dos professores, sujeitos da investigação.*

- Relativamente aos hábitos cinematográficos, a maioria dos professores vê um ou dois filmes semanalmente em distintos suportes tecnológicos. Por outro lado, em relação ao facto de já ter frequentado uma sala de cinema comercial, podemos referir que todos eles já tiveram oportunidade de o fazer e para além disso, a maioria referiu que gosta de ir ao cinema, ainda que uma minoria tenha referido que apenas «às vezes», é que gosta de ir ao cinema.
- Quanto à utilização do aparelho de vídeo e de dvd, concretamente em que momentos é que os utilizam, pode-se verificar que a maioria dos professores vê os filmes no leitor de vídeo, quando tem um filme que gravou e que lhe interessa ver. Por outro lado, utiliza o leitor de dvd, quando tem em casa um filme que também é do seu interesse ver.
- A maioria dos professores, tal como ocorrera com os alunos desta investigação, vê um ou dois filmes nas salas de cinema comerciais, mensalmente e de preferência, no fim-de-semana. Os filmes mais visionados pelos professores foram: «The incredibles» e «Tróia». Para além disso, desde o ponto de vista do acompanhamento, a maioria vê cinema com os amigos ou com o companheiro(a), seguindo-se a opção, com os filhos.
- Numa situação de estreia de um filme, os professores simplesmente não vão ao cinema, ou os que vão, é pelo facto de conhecer o trabalho do realizador.

- Em relação ao visionamento da ficha técnica de um filme, as opiniões dividem os professores, uma vez que estes, inicialmente, desconheciam a sua importância e finalidade. Neste sentido, a maioria assinalou que depois de concluída a projecção do filme, deixavam de imediato a sala de cinema, seguindo-se aqueles que saem durante a projecção da ficha técnica.
- Quanto à planificação do consumo cinematográfico, a maioria dos professores tem a mesma atitude que os alunos, ou seja faz a selecção dos filmes que vê, tendo em consideração os géneros cinematográficos. Por conseguinte, os géneros que os professores vêem com mais frequência são: «Aventura», «Comédia», «Policial» e «Drama», coincidindo com aqueles que são da sua preferência.
- Em relação ao herói favorito, destaca-se o actor Tom Hanks.
- Relativamente ao tempo livre dedicado a ver cinema, a maioria dos professores assinala que não dedica muito do seu tempo, ou apenas, referiu que só «às vezes».
- Quanto à necessidade de uma linguagem que permita a compreensão das imagens em movimento, a maioria dos professores assinala que a sua compreensão implica uma aprendizagem.
- Por último, no que se refere a uma aprendizagem da linguagem cinematográfica na escola, os professores foram unânimes em considerar que é entendida como o enriquecimento dos seus alunos.

Desde o ponto de vista educacional, acreditamos sem ser demasiado optimistas, que os professores desta investigação, (apesar da pouca formação nesta área inovadora - «alfabetização cinematográfica»), tomaram consciência de como actualmente é importante, formar um sujeito activo, crítico e participativo, permitindo-lhe ajudar a descodificar as inúmeras mensagens que recebe diariamente e desta forma, como é importante o ensino e a aprendizagem crítica do cinema na linha da alfabetização audiovisual.

Actualmente, a «alfabetização cinematográfica» não figura entre as prioridades dos actuais responsáveis do sistema educativo e por conseguinte, não são cumpridas as recomendações feitas pela UNESCO em matéria de educação para os media. O modelo actual aproxima-se mais de uma educação para os meios, em vez de uma educação em meios, ou seja, a maioria das formações de professores que surgem, centra-se basicamente nos aspectos técnicos e práticos do ensino audiovisual. Desta

feita, torna-se urgente e necessário sensibilizar o corpo docente, por um lado para a problemática que pode advir da actual sociedade da informação e por outro, para a necessidade de que o currículo educativo incorpore as novas tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem, desde uma vertente não meramente prática (concepção tecnicista), mas também desde uma vertente crítica e participativa (concepção crítica). Além do mais, tal formação não se deve apenas centrar exclusivamente no uso do meio cinematográfico por parte do professor, mas sim este, deverá tomar consciência de que se torna importante a utilização do mesmo por parte do aluno, numa vertente crítica, como recurso expressivo e criativo.

A produção de materiais educativos, como este Programa Didáctico, poderá ser um excelente ponto de partida para esta tarefa importante e necessária, já que vivemos numa sociedade marcada por uma crescente falta de sentido crítico.

A elaboração de materiais curriculares especialmente em novas temáticas, como é o uso do meio cinematográfico nas aulas, desde o ponto de vista crítico –cineliteracy–, poderá ser um elemento chave, não apenas para que as crianças e os jovens interactuem com o meio cinematográfico com uma atitude inteligente, activa e crítica, mas também como uma forma de motivação para outras disciplinas, permitindo contribuir para o sucesso em geral do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o cinema enquanto recurso didáctico, constitui uma forma enriquecedora e instrutiva de aceder à realidade, ainda que seja necessário interpretá-lo, analisá-lo e finalmente debatê-lo. Para além disso, destacam-se os temas transversais, que contribuem para o crescimento dos alunos, propiciando-lhes a sua integração na sociedade como cidadãos críticos, reflexivos e conscientes. Nesta acepção, partimos do pressuposto que o Programa Didáctico: «O cinema está na escola», facilite a inovação pedagógica e a integração da «alfabetização cinematográfica» no currículo escolar e nas práticas docentes.

Enquanto profissionais do ensino, deveríamos ser capazes de elaborar materiais didácticos adequados às novas exigências da educação, na sociedade do século XXI. Nesta última, valoriza-se uma maior autonomia nos alunos, aumentando o tempo dedicado à resolução de actividades por sua conta. Os materiais didácticos já não devem constituir um apoio aos conteúdos transmitidos pelo docente na sala de aula, mas sim, deverão ser completos em termos de conteúdos, deverão motivar os alunos e facilitar-lhes a aquisição das competências requerida pela «alfabetização cinematográfica», desde uma concepção crítica e reflexiva. Com efeito, justifica-se a participação dos professores nesta investigação que apesar de,

não possuir uma especialização em educação audiovisual, desempenharam com muita eficácia e empenhamento o seu papel enquanto educadores com formação pedagógica e didáctica.

Antes da experimentação do Programa, concretamente durante o primeiro trimestre do ano lectivo de 2004/05 que serviu de preparação, tivemos oportunidade de observar que as escolas, ainda que participem em actividades que envolvam as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), demonstram resistência em relação à educação para os media e em concreto ao meio cinematográfico, acabando por não se discutir e não se questionar sobre os meios e as suas mensagens de forma crítica e consciente. Assim, a presença do cinema quando sentida nas escolas funciona na maioria das vezes como recurso didáctico, já que os filmes abordam um conjunto de aspectos relacionados directa ou indirectamente com o homem e o mundo. Esta situação ocorre em Portugal, no país onde se procedeu à experimentação deste Programa Didáctico e que contrasta com o que ocorre no Reino Unido, na Austrália e no Canadá, países cuja integração da educação para os media está vinculada no currículo obrigatório educativo.

Para que seja possível trabalhar os meios de comunicação no currículo, o ensino audiovisual, neste caso concreto a «alfabetização cinematográfica», é necessário previamente que os professores, também eles, estejam alfabetizados neste sentido. Os professores devem desenvolver novas competências, não apenas em tecnologias, mas sim, e especialmente em atitudes que lhes permitam entender e fazer entender, aos alunos a imensidão de mensagens, de códigos, de sinais e signos que estão presentes nas nossas vidas e que nos invadem no dia-a-dia. De facto, uma atitude do professor em que existe à partida uma pré-disposição pessoal para novos projectos, como é o caso da alfabetização cinematográfica, é determinante e decisiva para o desenvolvimento de todo este processo inovador.

Em consequência das altas doses de imagens em movimento e de ritmos melódicos que preenchem de conteúdo informativo, grande parte do entretenimento dos mais jovens, através não apenas do televisor, ou do leitor de dvd, mas também através do computador, da consola ou inclusivé do próprio telemóvel, não se entende a escassa ou nula presença da linguagem audiovisual no âmbito do currículo educativo. A presença das novas tecnologias exige novos desafios para o sistema educativo, desafios que passam indiscutivelmente pela integração da educação para os media no respectivo currículo.

No que diz respeito às escolas e enquanto profissionais da educação, não é difícil reconhecer a influência que os meios de comunicação exercem nos processos de ensino-aprendizagem, permitindo não só motivar os alunos, informar sobre os acontecimentos sociais, mas também favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas. E, neste sentido, considerando a escola como a instituição social que desperta mais expectativas, que recebe mais encargos sociais e à qual é exigido maior capacidade de resposta perante novos desafios, há que aproveitar o potencial didáctico do cinema, modificar os nossos métodos tradicionais de trabalho e assegurar desta forma, a obtenção de verdadeiras aprendizagens.

Por outro lado, pelo facto de grande parte do tempo de consumo mediático decorrer na intimidade da casa, é muito importante não só a presença dos pais, como também o seu papel activo neste processo de alfabetização audiovisual. Neste sentido, há que realizar acções de sensibilização junto dos pais e de outros familiares, para que neste caso a alfabetização cinematográfica, comece em casa, pois uma educação para os media com a participação dos pais, poderá ser o elemento chave para a formação crítica do espectador a partir da infância.

É fundamental e urgente formar as crianças e os jovens, para que compreendam o que representa hoje em dia, os meios de comunicação e em concreto o cinema, enquanto imagem em movimento, para além das tecnologias que ultimamente são tão utilizadas, de forma a adquirir uma atitude crítica perante o poder, que os referidos meios, exercem sobre a sociedade. Esta nova alfabetização audiovisual –cinematográfica– é uma missão urgente na actual sociedade da informação e que apenas é possível, tendo como ponto de partida a sua integração no currículo educativo, ainda que como disciplina obrigatória, transversal ou opcional.

A sociedade da informação exige aos cidadãos do século XXI uma formação específica como espectadores e navegantes, como usuários que são dos meios de comunicação, ou seja pessoas com capacidade crítica e reflexiva, que sejam capazes de interpretar realidades cada vez mais complexas no labirinto audiovisual em que vivemos.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos ante un mundo, en el que se constituye un indicador de la dimensión de los desafíos que nos esperan. Se destaca la gran difusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que posibilitan una ruptura casi radical relativa a los contactos y a la transmisión de información. Uno de los hechos más importantes de las últimas décadas, lo que constituye un componente responsable por el cambio socioeconómico es, sin duda, el rápido desarrollo de las telecomunicaciones. Como apunta Mayor (1997: 6) «las 'autopistas de la información' ofrecen posibilidades inéditas para el progreso del conocimiento y el desarrollo de la cooperación intelectual». La oferta de información cada vez será mayor, de modo que urge reflejar los métodos que la escuela posee para poder dar respuesta a los nuevos modelos competitivos y a los nuevos desafíos. Ante las transformaciones y los avances tecnológicos, los cambios que ocurren a ritmos vertiginosos, el fenómeno de la globalización, el cambio de valores, el multiculturalismo, entre otros, obligan a que se haga una reflexión sobre el papel de la educación.

Estamos inmersos en una sociedad cada vez más mediatizada. Los alumnos viven rodeados de nuevas tecnologías, las cuáles tienen un gran potencial creativo, y la presencia de los medios de comunicación social es constante. Por ello, es importante preparar a los niños y jóvenes ante la designada «sociedad de la información» y en esta misión, la escuela se convierte en un importante elemento que no podrá quedar ajeno. Como indica Aguaded (1995: 20), «el sistema escolar no puede permanecer al margen de estos trascendentales cambios en el ámbito de la vida diaria y tiene necesidad, y obligatoriedad, de responder a estas nuevas y acuciantes demandas sociales».

La información del mundo que nos rodea, nos llega no solamente en palabras escritas sino también a través de las imágenes y de los sonidos poderosos de nuestra cultura multimediática. Aunque los mensajes de los medios de comunicación parecen evidentes, en realidad, poseen un len-

guaje específico, con sus propias reglas gramaticales y que puede utilizarse para expresar conceptos e ideas. La comunicación audiovisual va influyendo y determinando nuestra forma de pensamiento hasta el punto de olvidar que la imagen proyectada es una representación de la realidad. La población infantil y juvenil se encuentra sin capacidad para hacer un análisis profundo de las imágenes. Los niños permanecen como sujetos pasivos ante la comunicación que proyecta una pantalla, sin ningún mecanismo de defensa ante ella; además, son parte de un numeroso público expuesto a la información y, probablemente, el más vulnerable ante sus mensajes, dada su incompleta formación ideológica, social, cultural y en valores. Esta información permite manipular sus vidas, a la que se rinden con fidelidad y de la que aceptan todo lo que les lanza. Todo esto exige por parte de la escuela, al igual que de la sociedad en general, una gran preparación y adaptación. Los niños necesitan estar preparados y educados para la «lectura» y «escritura» del lenguaje de las imágenes y los sonidos, de igual modo que se les ha enseñado a «leer» y a «escribir» el lenguaje de la comunicación escrita. Deberán estar preparados para participar con una actitud crítica y reflexiva y además contribuir en el debate público.

La educación formal se sentirá amenazada pues no está preparada para afrontar el gran reto del nuevo milenio, o sea, el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la comunicación aportará cambios en el sistema educativo. La forma en la que los profesores trabajan con relación a la adquisición y organización del conocimiento tendrá que cambiar. Según López (2002: 9-10) «los cambios en la escuela son, históricamente, mucho más lentos que en la sociedad». Como refiere este autor, la escuela, a pesar de tener presente algunos aparatos tecnológicos de información o de comunicación y convivir con esta nueva situación, aún permanece muy próxima de la didáctica tradicional, lo que no es compatible. Es decir, para que estos medios sean incorporados a la práctica educativa no es suficiente con su presencia en los centros, sino que el profesor debe dominar diversos principios que garanticen un trabajo reflexivo y crítico.

Bajo esta óptica, es importante la creación de una Educación en Medios de Comunicación, considerando la influencia ejercida por la prensa, la televisión, la radio, el cine y las nuevas vías de comunicación que la informática y la telemática posibilitan. En concreto, el cine hace algo más que entretener. Las imágenes proyectadas a través de una película ofrecen visiones del mundo, movilizan deseos, influyen sobre nuestras posiciones y percepciones de la realidad y nos ayudan a construir nuestra opinión sobre el mundo y sus entornos. Las películas permiten conocer la visión que una sociedad tiene de sí misma, siendo un punto de partida común desde el cuál los alumnos pueden analizar y comentar en la clase.

Los niños aprenden a partir de una película. Ella les proporciona un nuevo registro cultural de lo que significa estar alfabetizado, además participa en la construcción de sus conocimientos.

Los medios de comunicación ofrecen innumerables posibilidades que tienen un valor innegable. «Como cualquier avance tecnológico y social suponen una adaptación paulatina que no se produce de forma equilibrada si no existen unos instrumentos que nos familiaricen con la realidad que vivimos y de la que forman parte esos avances» (Moreno y Torre-Ma-rín, 2000: 77). Aún según estas autoras, el papel de la educación es transmitir las claves necesarias «para formar en libertad a la persona en una realidad en la que los medios son un elemento más de nuestro entorno social».

Así, como punto de partida de este estudio nos planteamos: ¿Estará la escuela concienciada del papel que desempeñan los medios de comunicación y de la influencia que ejercen en la mayoría del alumnado? Por la misma necesidad que hay de enseñar a leer, valorizándose la palabra, ¿por qué no ocurre lo mismo con la comprensión de una película y su imagen respectiva? Estas son algunas de las cuestiones que se pretende dar respuesta a través de la fundamentación y de la aplicación de una propuesta práctica, en concreto, de un Programa Didáctico que pretende enseñar a ver cine de una forma crítica y reflexiva. En este sentido, este trabajo intentará contribuir a un conocimiento más profundo sobre la problemática en la que se desarrolla la investigación y que es urgente dar respuesta, contribuyendo a que la escuela y el sistema educativo sean capaces de estar al nivel de las necesidades de los alumnos.

El trabajo se divide en tres partes distintas, pero necesariamente complementarias. El principal enfoque de este trabajo de investigación se centra en la «competencia cinematográfica», la cuál se pretenderá trabajar a través de distintas formas: como auxiliar didáctico, como objeto de estudio y, por último, como una técnica de trabajo que permitirá la creación de sus propios mensajes audiovisuales a través de la aplicación del Programa Didáctico. Por ello, en la fundamentación constará la necesidad de integrar los medios de comunicación en la escuela, el lenguaje cinematográfico y su tecnología, el impacto de este medio en los espectadores más jóvenes y además, las estrechas relaciones entre la escuela y el cine. Junto a la fundamentación se presentará el Programa Didáctico que permitirá aprender a ver cine de otra forma. A través de un paquete curricular se presentará el manual del alumno y el manual del profesor, los cuáles están diseñados en función de la adquisición de la «competencia cinematográfica» por parte del alumnado.

Por último, la tercera parte del trabajo, se refiere a la evaluación del diseño y del desarrollo en la práctica del Programa Didáctico, que se evalúa con un grupo de profesores y alumnos de educación primaria, posibilitando espectadores más críticos y reflexivos. La investigación comprenderá técnicas cualitativas y cuantitativas, conjugando diferentes procedimientos de recogida de información. Con posterioridad a la recogida de los datos, presentaremos los resultados y las conclusiones que se han obtenido, así como las limitaciones existentes en este estudio y sus implicaciones.

REFERENCIAS

AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andalus «Prensa y Educación».

LÓPEZ, F. (2002): «Introducción», en ALÁS, A. y OTROS: *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Graó.

MAYOR, F. (1997): «Prólogo», en *Comunicar*, 8; 6-7.

MORENO, L. y TORRE-MARÍN, M. (2000): «Mass media y educación», en VARIOS: *Educación y comunicación. Herramientas de futuro*. II Jornadas de Innovación Pedagógica. El Puerto de Santa María (Cádiz), CEFA-SA.

**I PARTE:
FUNDAMENTACIÓN**

1. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD

1.1. Los medios de comunicación social en la sociedad de la información

«Es viernes por la tarde del año 2017. Constanza, de 16 años, está sentada en la habitación de su casa en Los Ángeles y coge en un instrumento musical que más parece un aguacate con dedos. (...). En la casa de Constanza, como en muchas otras casas en Los Ángeles, Singapur o Praga, hay cámaras construidas en las paredes permitiendo la comunicación visual bidireccional; pantallas gigantes de vídeo de alta definición encobren las paredes y fillos de fibra óptica ligan todo el sistema a Internet. Constanza empieza a tocar y de las columnas de la habitación empieza a salir una melodía. Se junta un percusionista de Tokio, un cantante de Seattle y, para los efectos visuales, un chico de una cabaña remota en el Maine. Debido a la tecnología introducida en sus casas, estos adolescentes forman una orquesta, ensayan en vídeo y sonido en tiempo real como si estuvieren a ensayar en la misma habitación. Y esta banda de garaje del siglo XXI puede transmitir su música a millones de ocupantes de Internet» (Howard Rheingold, citado por Brederode, 1995: 28).

Esta cita nos concede un panorama que ya no nos parece inimaginable, pues estamos ante una situación muy próxima de la realidad anterior. De la misma forma que la invención de la imprenta a finales de la Edad Media modificó la sociedad y la historia, también los cambios fenomenológicos en la tecnología de las comunicaciones están transformando nuestra sociedad. La era industrial ha cedido el lugar a la era de la información. El entorno de la electrónica ha ido moldeando en los últimos años un nuevo comportamiento intelectual y afectivo que va cambiando consecutivamente nuestros hábitos y maneras de ver y vivir el mundo que nos rodea (Babin y Kouloumdjian, 1983: 11). Tal como ocurriera con la Revolución Industrial, que provocó «fuertes reajustes sociales a principios de siglo» como refieren Roda y Beltrán (1992: 27), lo mismo también ocurrió con «la revolución informática o era de la ‘telemática’», en la que han surgido «fuertes desajustes de la vida social más o menos establecida. Como consecuencia de esta revolución, la oferta de información se ha convertido en instrumento de poder propio de la sociedad contemporánea.

Los medios de comunicación de masas, como señala Balle (2003: 10), son considerados como «un instrumento, una técnica, un intermedio que permite a los hombres expresar y comunicar independientemente

del objeto y de la forma» en la que permite hacer uso de su capacidad de denuncia contra la corrupción e injusticia, hacer uso de su rapidez en divulgar acontecimientos próximos y remotos, y aún podrán ser muy enriquecedores o no, en los niveles de vida que terminan influyendo en una economía volcada en potenciar ventas masivas que favorecen la agilidad del mercado. Como Vázquez (2002: 21) refiere «los medios de comunicación de masas juegan un papel primordial en la sociedad actual, la llamada sociedad de la información» en la que vivimos de forma mediatizada debido a estos medios. Nuestras actitudes se desarrollan en función de los mensajes transmitidos por los medios que nos rodean.

Tras la Segunda Guerra Mundial según Balle (2003: 93), eran los mensajes transmitidos por los *mass media* que captaban la atención de las personas, pues lo «esencial parecía residir en el contenido de los mensajes y en la forma como eran encadenadas, para seducir, persuadir o influenciar». De esta forma y según este autor, en el año 1964 en plena explosión de sociedad de masas Marshall McLuhan, profesor de la Universidad de Toronto, se refería a las transformaciones que los *media* iban a introducir en la cultura, en el arte, en la enseñanza y en los costumbres. Además su atención recae sobre los propios *medios*. «*The medium is the message*: lo importante, según McLuhan, no es el contenido de los mensajes sino el medio que permite su transmisión», es decir, insistía que la influencia de los mensajes se debía más a la misma naturaleza del medio que al propio contenido del mismo. Como señala Ferrés (1994: 23), «cualquier invención técnica puede ser considerada como una extensión o prolongación de alguna facultad humana», es decir, que para McLuhan las diferentes tecnologías inventadas, los medios, son una prolongación de sus sentidos y aún instrumentos para exteriorizar nuestro pensamiento.

Actualmente estamos inmersos en una época de explosión comunicativa surgida del desarrollo de las telecomunicaciones y la informática, que nos impone nuevos desafíos y, tal como apuntan Roda y Beltrán (1992: 88), «modificará la lectura, el modo de vivir y de entender la realidad y la intervención sobre ella». La influencia de los medios de comunicación de masas se hará sentir en su dimensión cultural lo que conllevará a «las reacciones más dispares, desde los entusiasmos más fervorosos hasta las condenas más rigurosas». La presencia de los distintos medios de comunicación en la sociedad fue motivo para revolucionar «las pautas de la relación social». Según Ballesta y Guardiola (2001: 11) la influencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación es tan profunda que ha contribuido a una gran transformación a distintos niveles de la «vida social, cambiando el mundo productivo, la cultura y las ideas de nuestra sociedad». De esta forma, es función de la escuela contribuir en la construcción de la sociedad actual, la sociedad de la información, la cuál

se encuentra emergiendo. Como señala García Matilla (2001), la sociedad de la información es un sistema social cuya base son las nuevas tecnologías, las cuáles facilitan el acceso a todo tipo de información, en cualquier situación temporal o geográfica en la que tome parte.

En este nuevo siglo nadie duda que esta explosión comunicativa influye cada vez más en el aprendizaje de experiencias de cada uno de nosotros. Por todo ello, en este trabajo hay que relacionar los medios de comunicación con su implicación educativa. Como señalan Ballesta y Guardiola (2001: 11), de la educación se espera que ésta «sistematice los contenidos y despierte un cierto espíritu crítico frente a los media».

1.2. Los medios de comunicación en la educación

En la primera mitad del siglo XIX en los países desarrollados surge la comunicación masiva, que se dirigía a grupos de individuos sin nombre y sin rostro. Se crea el término «comunicación de masas». De esta forma, como indican Ballesta y Guardiola (2001: 31), inicialmente ha surgido «el diario tipo tabloide, después el cine, la radio y la televisión, con un sentido de informar y estandarizar en relación al modo de pensar». En cuanto al término «comunicación de masas», como indica McQuail (2003: 14), «masa» se entiende como una gran cantidad de personas o de producción, el término «comunicación» corresponde «al sentido de emitir o recibir mensajes». Según este autor, en nuestra cotidianeidad tenemos una experiencia muy diversificada con la «comunicación de masas», además es una experiencia deliberada y habitualmente «marcada por la cultura y por los requisitos de la forma de vivir» de cada persona y de su entorno social.

Los medios de comunicación tienen un papel acentuado y relevante en la sociedad presente. Según Freire (1994: 7) «niños, jóvenes y adultos están expuestos constantemente al lenguaje de la TV, del vídeo, de la informática, del cine, de los *out-doors* y de los periódicos», lo que significa que nuestra forma de pensar o de ver el mundo está influenciada en gran medida por los mensajes transmitidos por estos medios.

Según varios estudios realizados, podemos constatar a través de sus datos la importancia que tienen los medios de comunicación de masas, especialmente para las generaciones que ya han nacido en la «aldea global» (McLuhan, 1972), y que asimilan con espontaneidad 'aprender' con los medios. De esta forma, como apunta Vázquez (2002: 21), «todos los aprendizajes significativos que los jóvenes adquieren, un 20% provienen de la escuela, un 30% de la familia y amigos y un 50% de los medios

de comunicación de masas». Por ello, y como indican Ballesta y Guardiola (2001: 7), «cada vez más constatamos que parte de los estilos de vida, valores, modelos propuestos por estos medios son consumidos por adultos, niños y jóvenes de forma indiscriminada y sin su presencia sería muy difícil entender y comprender el conjunto de ideas, opiniones e informaciones que manejamos en la actualidad».

Parece que, en general, todos los medios de comunicación constituyen una dimensión muy importante en la vida cotidiana de los niños. ¿No sería necesaria una alfabetización para entender mejor lo que se observa?, ¿será que no es la escuela la institución responsable de la educación y de la formación del hombre del mañana?

La escuela necesita repensar su actuación con los medios de comunicación dejando de ignorarlos o considerarlos como oponentes, «como una amenaza para el aprendizaje escolar» y además, «por el tiempo que ocupan en el día a día de los alumnos y que impiden que se dediquen a necesario, a los trabajos escolares, a la lectura, al sueño, a otras actividades» (Pinto, 2002: 47). De esta forma la institución escolar tiene una gran responsabilidad con estos mediadores.

Afirmaba Vázquez (2002: 21) que «es necesario crear en los más jóvenes una conciencia crítica que les permita interactuar con los medios de comunicación desde la perspectiva de la libertad individual. La creación de espectadores y consumidores responsables ha de ser una prioridad dentro de la escuela del siglo XXI». En esta línea, y para que esto acontezca, es necesario que los más jóvenes adquieran los conocimientos esenciales, aprendiendo nociones elementales de lectura y escritura centradas en una perspectiva cultural de ciudadanía y técnica, obteniendo así capacidad para analizar de forma crítica lo que consumen.

Han surgido distintas propuestas de las instituciones y del currículum para dar respuesta a una formación en medios de comunicación; además, esta designación se refiere a un movimiento que ha surgido en el ámbito investigativo y escolar en distintos países occidentales (Gran Bretaña, Canadá, Australia, Suecia, Alemania, EEUU, etc.).

A lo largo de las próximas páginas será nuestro propósito reflexionar sobre las características de este campo de estudio, educación en medios de comunicación, en concreto sobre las formas, los fines, los enfoques y los procesos de incorporación de los medios de comunicación en el sistema escolar, a fin de justificar la educación en el campo de la comunicación, en la que nos permite comprender la necesidad de criticar los mensajes que recibimos a diario. Finalizaremos el capítulo con un análisis de la si-

tuación de desarrollo de programas de educación en medios de comunicación en algunos países como muestra de implantación de este movimiento.

1.2.1. Razones para integrar la Educación en Medios en el aula

Nosotros no somos insensibles o indiferentes al contenido de los mensajes que son transmitidos por los medios, pues éstos tienen la capacidad de influenciar nuestras formas de comprensión o pensamiento. Del pensamiento del hombre nacen los anuncios de las vallas publicitarias, lo que se oye por la radio o lo que se ve en la televisión, la última película que se ha visto, el periódico que lee mientras se dirige al trabajo, la red de Internet a la que se accede a diario, o sea, como refieren Roda y Beltrán (1992: 125), «cualquier sujeto que viva en nuestro contexto se convierte en un candidato a la persuasión colectiva operada desde los medios». Así, el hombre «manipulado» sólo retiene parte de la información relativa a los medios, que consiste solamente en una percepción de los «signos icónicos», como si tal cosa fuera suficiente para decodificar esos mismos signos.

En los últimos cuarenta años han surgido distintas obras, tanto de autores anglosajones como españoles, sobre la educación en medios de comunicación con el fin de organizar y promover la enseñanza en este campo, en el que es su preocupación «saber cómo identificar conceptos claves, cómo establecer conexiones entre una multitud de ideas, cómo formular preguntas pertinentes, elaborar respuestas, identificar falacias que conforman el verdadero cimiento tanto de la libertad intelectual como del ejercicio de ciudadanía plena en una sociedad democrática» (Center for Media Literacy, 2003: 2).

Existen razones diversas para que la «educación en medios», con todo lo que ello comporta, forme parte de los contenidos del currículo escolar. Las aportaciones de Len Masterman son fundamentales para entender las razones para la integración de los medios de comunicación en el aula.

- La saturación de medios en la sociedad contemporánea.
- La influencia de los medios en las percepciones, creencias y actitudes.
- La fabricación y la manipulación de la información.
- La influencia de los medios en los procesos democráticos centrales.

- La importancia creciente de la comunicación y de la información visual.
- La importancia del aprendizaje en el futuro.
- La creciente privatización de la información.

(Basado en Len Masterman, 1993: 15-32)

Considerando los periódicos, las revistas, la televisión, los videojuegos, la música pop, la radio, las vallas publicitarias, el cine, las películas en vídeo y aún Internet, nos damos cuenta de la cantidad de horas de consumo que niños y jóvenes realizan de los medios de comunicación. Es decir, el número de horas dedicadas a este fin es igual o superior al número de horas de permanencia en la escuela. Como indica Ferrés (1997: 22-23), la Revista Española de Opinión Pública presentó los datos de un estudio desarrollado en el campo de los medios de comunicación en los adolescentes en España, según el cuál, el 80 por 100 de la información asimilada por los adolescentes con edades comprendidas entre doce y quince años les llega a través de los medios de comunicación y de la interacción social y, sólo un 20 por 100, a través de la escuela. En esta línea también Masterman (1993: 17) comenta que «a mediados de los setenta se estimaba que los niños de entre cinco y catorce años dedicaban un 44 por 100 más de su tiempo a ver la televisión que a aprender en la escuela». Estos resultados nos permiten verificar «hasta qué punto la experiencia de casi todos nosotros está saturada por los medios». A través de una lectura crítica sobre los medios se puede limitar la dependencia que se hace sentir sobre ellos.

Como apunta Area (1998: 49), basándose en ideas de Alonso, Matilla y Vázquez, «está asumido por gran parte de los profesionales educativos, y también por la sociedad en general, que cada vez más los medios de comunicación social y especialmente la televisión tienen una poderosa influencia en la configuración de los valores, conductas, pautas de consumo, actitudes, configuración del lenguaje, de las modas...». Es incuestionable que las interacciones con los medios de comunicación ejercen un impacto significativo sobre nuestra manera de entender las cosas, de interpretar y de actuar sobre el mundo, lo que podrá conducir, como señala el autor, a una homogeneización de «las pautas y patrones culturales de los jóvenes independientemente de las variantes geográficas, históricas y sociales de las comunidades a las que pertenecen». Según Masterman (1993: 18), «los medios son importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas, son empresas de concienciación que no sólo proporcionan información acerca del mundo sino maneras de verlo y entender-

lo», lo cuál en el caso de los más jóvenes, si no han tenido ninguna experiencia «de primera mano con personas, lugares o cosas», podrán tener la sensación de que conocen algo acerca, por ejemplo, de determinado lugar basándose en las «informaciones de los medios» (Tyner, 1996a: 39).

La fabricación y la manipulación de la información por los medios es otra razón por la que se debe educar en medios de comunicación. La industria que existe entorno de los medios de comunicación «dedicada en gran parte, aunque no en su totalidad, a 'fabricar' información, tiene evidentemente implicaciones importantes en la formación de la opinión pública y en la construcción del consenso en nuestra sociedad», de esta forma «no puede considerarse que los medios sean bastiones de la libre expresión (...), sino armas puestas al servicio de intereses particulares» (Masterman, 1993: 24). En este sentido, apunta Campuzano (1992: 17) que «la libertad y el pluralismo informativo no están garantizados por la existencia de una variedad de medios de comunicación y mucho menos en un momento en que se tiende a la concentración de la propiedad y a la formación de grandes grupos multimedia». Por ello, según Ballesta y Guardiola (2001: 8), es necesario que esta educación en medios se convierta en una herramienta necesaria para que la escuela pueda «desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder que existe entre los que fabrican la información».

Ante una cultura mediática globalizada es necesario poseer un pensamiento crítico y capacidad de expresión, pues los medios también poseen un desempeño característico en las campañas políticas. Según indica Tyner (1996a: 40) éstos «no sólo intentan vendernos productos, sino también candidatos políticos, ideas y mensajes sobre la salud pública, e intentan conformar las audiencias en grupos de votantes políticos». En este sentido, la autora señala aún que «los medios intentan legitimar y reforzar comportamientos sociales y políticos». Según Masterman (1993: 26) «los medios han penetrado en la esencia misma del proceso democrático». De esta forma, en el caso concreto de las elecciones, éstas «pueden ser ganadas por campañas bien diseñadas y bien financiadas», pero hay que ser consciente de la influencia de los mensajes, que se debe «no sólo a las cualidades intrínsecas de esos mensajes, sino al acoplamiento o al ajuste entre ellas y el contexto de las campañas» (Ansolabehere, Iyengar y Simon, 1997: 152). En esta línea, como señala Masterman (1993: 28), en un mundo visual «en que las imágenes adquieren mayor significación que las medidas políticas, en el que los eslógans con frecuencia cuentan más que los razonamientos, y en el que todos tomamos decisiones políticas de gran importancia» se hace esencial un alfabetismo en medios, lo cuál permitirá a los futuros ciudadanos hacer elecciones en-

tre las presentaciones políticas, interpretaciones del discurso político y aún estar capacitado para la toma de decisiones.

«Las imágenes visuales y sonoras bombardean a las nuevas generaciones con una contundencia sin precedentes» como indica Ferrés (1997: 20). Los niños y jóvenes desde que nacen viven bombardeados por imágenes. Desde la imagen fija: revistas, láminas, cómics, anuncios..., a la imagen imagen móvil: cine, televisión, vídeo...; todas forman parte de un mundo multimediático. En este sentido apunta Masterman (1993: 28-29) que «las escuelas, tarde o temprano, tendrán que reconocer lo importante que es desarrollar en sus alumnos la capacidad de examinar las imágenes visuales de manera crítica». Aprender a «leer» las imágenes es una actitud necesaria y complementaria a la alfabetización textual tradicional.

Después de la alfabetización audiovisual que ocurrió en las escuelas, como indica Masterman (1993: 29), fueron pocos los alumnos que recibieron «orientaciones rudimentarias sobre la manera en que los medios construyen sus significados» es decir, las principales transformaciones en el campo cultural y político producidas por los medios «han tenido poca repercusión en la escuela». El antiguo sistema educativo, como indican Alonso y Matilla (1997: 9), «ha necesitado reaccionar de alguna forma ante la desventaja en que la sitúa la concurrencia de los medios de comunicación dentro de la parcela educativa», pues como es de nuestro conocimiento existe algún desfase entre la escuela y las necesidades de los futuros ciudadanos. El problema según Area (1998: 50) radica en «la educación, cultura y conocimientos que en estos momentos se ofertan desde el sistema escolar» y que «están empezando a ser obsoletos y ajenos a las experiencias y necesidades de nuestro alumnado». Actualmente Pérez Tornero (2000: 45) apunta que «estamos viviendo una transformación tan seria de la educación que los pilares que sostenían su autonomía escolar y sobre la cual se fundaba su influencia social parecen derrumbarse a ojos vista». Aún según este autor, «está surgiendo un nuevo escenario que, dominado por los media y las comunicaciones, se está encargando de generar la mayoría de los aprendizajes socialmente relevantes». De esta forma, en el futuro será necesario plantear nuevas herramientas educativas, rediseñar la educación pues el actual currículo no contempla la educación en medios de comunicación.

Como indica Masterman (1993: 30), junto a los avances que se están produciendo en nuestra sociedad relativos a la información, hay una tendencia a «una creciente privatización de la información y de los servicios de entretenimiento». Este autor insiste en la desvalorización de la información al convertirse, por privatización, en artículo de consumo.

A estos motivos Cabero (1997: 40) añade «el hecho de que los medios no sólo reflejan una realidad, sino, lo que es más importante, que crean una realidad específica» y, además, «el papel significativo que desempeñan como instrumentos culturales en nuestra sociedad». En este sentido, Morán (1996: 56) señala que «la dimensión cultural es tan importante como la dimensión política o la económica»; sin embargo, para las personas con menos recursos la cultura, al contrario de lo que ocurre con los intelectuales, «sucede en el intercambio de relaciones interpersonales, en los espacios de encuentro: bares, fiestas, calle y en la audiencia de los grandes medios: radio y televisión».

Ante este panorama, la enseñanza de la comunicación a través de los medios de comunicación de masas debería formar parte de la educación de cada individuo, permitiendo estar preparado para «leer» e interpretar los mensajes mediáticos que la sociedad pone al servicio. La educación para la comunicación, como apunta Morán (1996: 57), «es una parte significativa de un proceso educativo más complejo: el de formar ciudadanos esclarecidos que buscan relacionarse e interactuar de forma más consciente».

Se observa que son muchos los condicionantes ante la educación en medios de comunicación. Éste es el desafío que la escuela se propone: la inclusión de una asignatura más en el currículum educativo.

En las próximas páginas procederemos a la sistematización del concepto de la educación en medios de comunicación, a la definición de sus objetivos y contenidos, sus marcos teóricos y, al final, desarrollaremos el panorama internacional de programas y experiencias en el ámbito de la educación en medios de comunicación.

1.2.2. La conceptualización

Una educación en el campo de los medios de comunicación permite, como señala Freire (1994: 7), «mirar la TV y saber ‘pelear’ con la publicidad, ver los dibujos animados, las telenovelas, las noticias, haciendo preguntas a las informaciones transmitidas, no dejándose anestesiar por la magia de las imágenes y de las palabras, desvelando sus verdaderos significados, es un acto de conocimiento crítico». En este sentido y atendiendo a una alfabetización audiovisual, ésta permite según Ballesta y Guardiola (2001: 9), «formar personas conocedoras de los medios para que sean capaces de apropiarse críticamente de ellos». Así, señala Pérez (2004: 82) que las técnicas, códigos y estrategias que los medios y las tec-

nologías de la información y comunicación utilizan en la construcción del conocimiento y aún «las ideologías que van implícitas en sus mensajes... deberían ser conocidos por los usuarios y receptores, inmersos en ese ambiente que en absoluto consideramos extraño o problemático y que de alguna manera es parte del aire que respiramos». Estamos ante el fenómeno del «analfabetismo audiovisual» como pone de manifiesto Fombona (1998: 211), lo cuál se encuentra bien destacado y presente en la sociedad actual. Según este autor «su existencia es patente, aunque la escuela continúe ignorándola».

A pesar de que los medios de comunicación ocupen un lugar de destacado en la vida cotidiana de los más jóvenes, estamos ante una situación contradictoria, ya que por un lado asistimos a un «desarrollo tecnológico» que «ha puesto en nuestras manos unas nuevas formas de comunicación de las que paradójicamente su alto consumo no significa necesariamente un mejor conocimiento y uso creativo de los mismos» (Aguaded, 1996: 8). Por ejemplo, en el contexto de los Estados Unidos, líder económico en cuanto «a la creación y distribución económica de las industrias de la imagen», este país ocupa «uno de los últimos puestos en la parcela cultural de la educación audiovisual» (Tyner, 1996b: 177).

En las actividades escolares, como apunta Fombona (1998: 213), «el audiovisual se puede historiar, producir, trabajar sus contenidos temáticos y/o analizar», además el alumno «estará en todo momento sometido al ámbito de acción de este lenguaje, por lo que se hace indispensable la lectura crítica y objetiva del mismo, llegando a disfrutar y participar plenamente del mensaje audiovisual». De esta forma, la educación audiovisual permitirá un consumo y uso inteligente a través de la cuál los alumnos podrán racionalizar su consumo, siendo conscientes de los mensajes recibidos y de sus aportaciones sociales. Como señala Aparici (2004), «ya no es suficiente saber leer y escribir códigos lingüísticos para comprender la realidad. Aquel individuo que no tenga los instrumentos para decodificar los mensajes de los medios puede llegar a ser identificado como un nuevo tipo de analfabeto».

La Association for Media Literacy con sede en Toronto define la alfabetización audiovisual como «la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas» (Pungente, 1996: 333). Además, como apunta Aparici (2004: 2), esta alfabetización «no es sólo de carácter teórico sino también de carácter práctico y vivencial donde se ponen en juego, sobre todo, diferentes dinámicas de comunicación y producción».

También el British Film Institute, que cuenta con una extensa labor educativa con sede en Londres, presenta una definición de la educación audiovisual, la cuál aparece en muchas de sus publicaciones:

«La educación audiovisual tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios. Suele hacer referencia a los medios modernos de comunicación de masas tales como la televisión, el cine y la radio, pero lógicamente puede extenderse a todas las formas de expresión y comunicación públicas (...). Intenta ampliar el conocimiento de los medios que tienen los niños a través de trabajos críticos y prácticos. Trata de producir consumidores más competentes que puedan comprender y apreciar el contenido de los medios y los procesos implicados en su producción y recepción. También pretende producir usuarios de los medios más activos y críticos, que exijan, y tal vez contribuyan a ello, una gama más amplia de productos para los medios» (Bazalgette, 1996: 135).

Una particularidad de esta institución es que su preocupación fundamental es fomentar en los niños en relación a los medios un aumento de sus expectativas y no «defender a los niños de los medios»; además, como apunta Bazalgette (1996: 136), «si tratamos de enseñar a los niños a ser cínicos y negativos con respecto a los medios, estaremos cometiendo un grave error desde el punto de vista cultural y político». También los medios educan y transmiten valores como la importancia del dinero, la competición obligatoria, la búsqueda de seguridad material, la necesidad de autodefensa frente al enemigo, o sea, valores contrarios a los transmitidos por la escuela y por la familia (García Matilla, 2003: 63).

En 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) dio también una definición de educación en medios de comunicación:

«Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía» (UNESCO, 1984: 8).

Un grupo de expertos, cinco años después en París, fue convocado por la UNESCO para definir un concepto más amplio de educación en materia de comunicación:

«Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia; la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modifi-

cación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación» (UNESCO, 1984: 8).

A pesar de no existir en Portugal una gran tradición en el campo de la educación en medios de comunicación, al contrario de otros países, como podremos constatar en el apartado del panorama de este movimiento en favor de los medios, el Ministerio de Educación en Lisboa, ha aportado una definición sucinta de la educación para los medios:

«Una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada, en orden a promover una actitud crítica con relación a los mensajes de los medios, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y función que los medios representan y, finalmente, una incentivación de las capacidades y actitudes en orden a que los alumnos implicados en el proceso asuman un papel más activo en la comunicación y sean más capaces de usar estos lenguajes y sus posibilidades técnicas» (Pinto, 1988: 28).

En esta línea como señala Pinto (1988: 27), la educación para los medios «no puede ser reducida al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje», como es lo más frecuente que suceda ya que los docentes utilizan los medios sólo como una herramienta. Además esta educación, no podrá considerarse como «una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales».

En definitiva, como indica Bartolomé (1996) con respecto a la cultura audiovisual en que estamos inmersos, «se trata de preparar al sujeto para comprender e interpretar la imagen, para analizar, para construir nuevos mensajes». En este sentido, como señala Aguaded (1993), la educación para los medios «pretende formar personas conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad, siendo capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación».

Por ello su preocupación es, sin duda, capacitar al sujeto para la comprensión activa y reflexiva de los mensajes transmitidos por los medios y, aún, la interpretación que éstos hacen de la realidad, caminando en el sentido de un consumo crítico y activo de éstos. Como señala Bernabeu (1994: 137), es «la educación de los niños y niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios de comunicación».

1.2.3. Diversos términos, una disciplina: Educación en Medios de Comunicación

El referente conceptual «educación en medios de comunicación» que anteriormente hemos utilizado, como la mayoría de las terminologías de las ciencias sociales, es un término que tiene demasiadas connotaciones para permitir una simple definición conceptual; además, la educación en medios de comunicación tiene tantas definiciones como los autores que escriben sobre la misma. Quizá el uso continuado de estos términos nos haga pensar de alguna manera, consciente o inconsciente, en una disciplina ya definida e integrada en el contexto educativo.

En la bibliografía anglosajona se alude al término «Media Education», a pesar de que como indica Area (1998: 57), «otros términos como *Audiovisual Education, Media Literacy, Screen Education,...*, pueden encontrarse en ciertos documentos, están menos generalizados que el de *Media Education*». En cuanto a la realidad francófona se refiere, se impone el término «Éducation aux Médias» y, en relación al panorama portugués, se utiliza «Educação para os Media». En el ámbito español, «debido tanto a la diversidad de corrientes ideológicas que sustentan los programas, como por la dificultad de hallar una designación homogénea, se ha optado, al menos por el momento, por denominaciones abiertas», como las que se apuntan en el siguiente cuadro (Margalef, 1994; Miranda, 1994, en Aguaded, 1995: 22-23).

EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Educación para los medios de comunicación. • Educación en materia de comunicación. • Educación para el uso de los medios de comunicación. • Educación para la comunicación. • Lectura crítica de la comunicación. • Educación para la recepción activa/crítica. • Lectura dinámica de signos. • Pedagogía de la imagen. • Pedagogía de los audiovisuales. • Educomunicación. • Educación para la alfabetización audiovisual. • Educación para la percepción. • Pedagogía de los medios. • Educación para la televisión.

En el contexto español, como señala Aguaded (2001: 31), se optó por la terminología más amplia: «educación en medios de comunicación», ya que se presupone recoge mejor que ninguna otra de las designaciones

que tiene en el resto de países. Aún según este autor, «dada la imposibilidad de hacer uso del término inglés 'media', asumido en el resto de los idiomas, (...) por sus especiales connotaciones y asociaciones semánticas, no puede ser empleado en castellano dentro de una denominación general, inteligible para la población».

En cuanto a la «educación audiovisual», que es un término también muy empleado, es más limitativo que el anterior. Según Area (1998: 57), «el primero posibilita el estudio de cualquier medio de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, videojuegos,...), independientemente de la modalidad simbólica de representación de la información», mientras la «educación audiovisual» se limita sólo a los medios que «utilizan un lenguaje audiovisual (televisión, cine, vídeo)».

1.2.4. Los objetivos

Hemos tratado de evidenciar en líneas anteriores los motivos que justifican la presencia del uso didáctico de los medios de comunicación en la escuela. Sin lugar a dudas, los usuarios y los receptores deberían conocer la forma como éstos representan la realidad: las técnicas, los códigos, las estrategias utilizadas... En el caso concreto de los niños y jóvenes que están expuestos a un bombardeo permanente de mensajes a diario, los peligros de no analizar el contenido de éstos son aún mayores, pues los más jóvenes se encuentran entre la mayor audiencia, pero también es la menos sofisticada de la sociedad. Según Tyner y Lloyd (1995: 15), «si fracasamos en ayudarles a adquirir una formación audiovisual que les permita analizar de forma crítica lo que ven y más tarde lean, contribuiremos a que desarrollen visiones de sí mismos controladas por personas ajenas a ellos y a nosotros mismos, cuyos valores y visiones podemos o no compartir». En este contexto, una persona que posea una correcta educación en medios de comunicación está capacitada para controlar sus experiencias con ellos. Por este motivo, como indica Aparici (2004), la finalidad de la educación para los medios es que los alumnos sean capaces de controlar el uso que hacen de éstos, o sea, «si se les ofrece unas pautas de análisis adecuadas y una propuesta pedagógica y comunicativa reflexiva, crítica y lúdica», deberán ser capaces de tener una actitud reflexiva ante los mensajes que reciben de los medios de comunicación.

Vamos ahora a justificar las finalidades de la educación en medios de comunicación a través de los objetivos, cuyo enfoque principal es el comunicativo en la enseñanza. Con relación a la cultura comunicativa, co-

mo indica Bernabeu (1996: 81), se destaca el resultado de la educación en medios de comunicación para alcanzar una metodología participativa en el aula, con diversidad de recursos, cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y de líneas de cooperación e intercambio con el exterior. De esta forma según este autor, los objetivos de la educación en medios son:

- 1) Desarrollar la personalidad de los alumnos partiendo de una visión holista, a través de la adquisición del espíritu crítico y de la formación de valores.
- 2) Actuar sobre su ambiente social, promoviendo las actitudes de la familia en tareas educativas, tales como beneficiar un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios.
- 3) Crear hábitos de lectura, entendida en un sentido amplio (libros, revistas, mensajes audiovisuales...) y capacitar a los alumnos de las destrezas necesarias para el tratamiento de la información.
- 4) Fomentar su autoestima y autorrespeto, ayudando a tomar conciencia de su propia valía y de la necesidad de definir y expresar su opinión personal.
- 5) Fomentar la cultura comunicativa en el aula y en el centro escolar, convirtiéndolo en un lugar de encuentro, en un espacio de comunicación e intercambio.
- 6) Desenmascarar los medios, a través de un distanciamiento racional y de un análisis crítico de sus mensajes, llevando a conocer sus claves, sus lenguajes, sus limitaciones y sus intenciones aparentes y encubiertas.
- 7) Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios técnicos y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad entre los pueblos.

Se confirma que la educación en medios de comunicación implica una adquisición no tanto de conceptos, sino más bien de actitudes y valores. Por ello Piette (1998: 64) señala, que «no es en términos de adquisición de conocimientos de los medios como los autores describen, el objetivo fundamental de la educación para los medios, sino en términos de desarrollo del pensamiento crítico del alumno». En este sentido, tratamos de clarificar los objetivos establecidos según Area (1995: 3):

«Ayudar, capacitar al alumnado, es decir, a los ciudadanos más jóvenes, a tomar conciencia del papel de los medios en nuestra vida social; a que conozcan los mecanismos técnicos y de simbología, a través de los cuales los medios provocan la seducción del espectador; a promover criterios de valor que permitan a los alumnos discriminar y seleccionar aquellos productos de mayor calidad cultural; sacar a la luz los intereses económicos, políticos e ideológicos que están detrás de toda empresa y producto mediático, etc.».

Puede constatarse que la función de la educación en medios de comunicación es capacitar a los alumnos para una actitud crítica hacia éstos y aún «la adquisición de habilidades para que puedan no sólo utilizarlos, sino también expresarse y comunicarse con ellos» (Cabero, 1997: 41). Por su parte, Bazalgette (1991: 14) señala que la educación en medios pretende:

«Desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas de los niños mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios. Esto hace que su comprensión del placer y del entretenimiento que éstos proporcionan sea más profunda. La educación sobre medios de comunicación pretende preparar usuarios más atractivos y críticos que demanden y puedan contribuir a un conjunto más amplio y mayor diversidad de productos de dichos medios».

Vemos que se reiteran en las diversas aportaciones que es un proceso activo, lo cuál incide en el desarrollo crítico del alumnado. El planteamiento de una educación crítica en torno de los medios de comunicación es vital, pues de ella dependen los lectores conscientes y reflexivos. Según Piette (1998: 65) «el término 'crítico' está estrechamente vinculado a la educación para los medios». Como señala este autor respecto al panorama francófono, se utilizan para describir el estudio de los medios las expresiones «educación crítica para los medios» o «educación para los medios». Con relación al panorama de los Estados Unidos, el término más utilizado es la «educación para los medios», la cuál es equivalente a estudio crítico, además, son utilizados los términos de visionado crítico -«critical viewing»-, de habilidades críticas -«critical skills»-, o de habilidades de recepción crítica -«critical receivership skills» e incluso de «televisiónado crítico» -«critical televiewing»- para clarificar el objetivo de este campo. Por último, en el panorama canadiense, en concreto en el programa «La compétence médiatique» su objetivo culmina en la «adquisición de un pensamiento crítico autónomo».

Es evidente que la educación en medios de comunicación como se ha podido verificar se apoya en el pensamiento crítico. Morduchowicz (2003: 41) indica que la educación en medios:

«Consiste en analizar la manera en que los medios de comunicación, en plural y de manera integrada, construyen el mundo y se presentan como mediadores entre el universo y nosotros. (...). Buscan estructurar nuestra comprensión del universo, incluyendo y excluyendo realidades, y ofreciendo mapas y códigos que marcan nuestro territorio. Los mensajes de los medios llevan consigo mecanismos significadores que estimulan ciertas manifestaciones y suprimen otras».

Alonso y Matilla (1997: 14) señalan en cuanto al «distanciamiento crítico», que la formación técnica permitirá «la distanciaci3n en el momento de recibir el mensaje, paliando el poder de fascinaci3n de la imagen» y adem1s, despu3s de la recepci3n del mensaje, tener una actitud reflexiva conducir1 a que se cree una «propia opini3n, coincidente, divergente o paralela a la del emisor».

En los casos de programas llevados a cabo en otras partes del mundo el objetivo del pensamiento cr3tico tambi3n se hace sentir. El Ministerio de Educaci3n de Portugal plantea como objetivos (Pinto, 1988: 45):

- 1) Ayudar a los alumnos en su vida cotidiana a adoptar una actitud y un comportamiento adecuado en funci3n de un an1lisis cr3tico de los medios.
- 2) Desarrollar, a trav3s de la reflexi3n sobre los contenidos y los procesos de los medios, una perspectiva de educaci3n moral y c3vica.
- 3) Identificar y comprender las principales funciones y prop3sitos de los medios, especialmente el divertimento, la informaci3n y la formaci3n.
- 4) Ayudar a los educandos a conocer el funcionamiento de los medios, el modo en que se constituyen como industrias culturales, los intereses y poderes asociados y su papel en la sociedad.
- 5) Educar para el pluralismo y la tolerancia a trav3s del contacto con la diversidad de culturas, de expresiones y de formas de vida, al mismo tiempo que proporciona una visi3n de la vida, de la historia y de los factores que favorecen, o que no permiten el cambio.
- 6) Comprender el desarrollo y evoluci3n de las sociedades contempor1neas en relaci3n con las t3cnicas de comunicaci3n.
- 7) Desarrollar en los educandos instrumentos de observaci3n, an1lisis e interpretaci3n de los mensajes vehiculados por los medios.
- 8) Incentivar en los educandos la formaci3n de opiniones propias relativas a la comunicaci3n social y otras fuentes de informaci3n.
- 9) Identificar las necesidades y asimetr1as existentes en el plano de la comunicaci3n a nivel institucional, local y mundial.
- 10) Facilitar la comprensi3n y evaluaci3n del consumo de los medios potenciando un abordaje de las posibilidades y formas de intervenci3n en la comunicaci3n.
- 11) Desarrollar en los educandos el esp3ritu de creatividad, de innovaci3n y cooperaci3n, especialmente a trav3s de la expresi3n y comunicaci3n con los medios, mediante la elaboraci3n de sus productos.

Es oportuno referir que se desarrolló una redefinición del concepto de educación en medios de comunicación y de sus objetivos, la cuál surgió de la Conferencia Internacional «Educar para los medios en la era digital», en Viena, en Abril de 1999, organizada por la Comisión Nacional Austriaca de la UNESCO y por el Ministerio Federal Austriaco de la Educación y de la Cultura con la colaboración de la UNESCO, cuyo gran objetivo se centró en la presentación de nuevas líneas de actuación de la educación en medios de comunicación y de acciones futuras de la UNESCO en este campo, considerando la «nueva realidad de la era digital» (Novais, 2002: 29-30):

- Encierra todos los medios de comunicación, incluso el texto impreso y gráficos, el sonido, la imagen fija y en movimiento, en cualquier tipo de tecnología.
- Permite a los individuos la comprensión de los medios de comunicación utilizados en la sociedad en que viven, la manera como funcionan, la adquisición de competencias en su utilización para la comunicación en la sociedad.
- Garantiza que los individuos adquieran competencias para:
 - Reflexionar críticamente, analizar y crear textos mediatizados.
 - Identificar las fuentes de los textos mediatizados, sus intereses políticos, sociales, comerciales y/o culturales, y sus contextos.
 - Interpretar los mensajes y los valores vehiculados por los medios.
 - Seleccionar los medios adecuados para comunicar sus propios mensajes de manera que llegue a las audiencias pretendidas.
 - Obtener o pedir acceso a los medios tanto para la recepción como para la producción.

La integración de la educación en medios de comunicación implica algo más que un simple uso de los medios. Significa ante todo, como señala García Matilla (1998: 104), tener la preocupación «del desarrollo evolutivo del niño partiendo de las formas expresivas más elementales y de las tecnologías más accesibles, hasta llegar al conocimiento de las formas de expresión y análisis más sofisticadas». Como indica este autor, el profesor deberá desarrollar una educación en medios que considere los siguientes objetivos:

- Crear conocimiento en el alumno a través del pensamiento y del desarrollo de los lenguajes y formas expresivas, no sólo a través de la lectoescritura, sino también mediante el audiovisual y el multimedia. Se buscará así una formación más crítica e integral del propio individuo.

- Proporcionar herramientas para que los diferentes agentes sociales conozcan el contexto histórico, político, económico, social, informativo, comunicativo,... del mundo que comparten, ampliando sus miras culturales.
- Valorar y desarrollar la doble faceta: expresiva y analítica del individuo. A través del uso de medios de carácter individualizado, «self media», desde el vídeo hasta el ordenador; y el análisis de los medios de comunicación social, de la prensa a la televisión.
- Promover la difusión de valores de tolerancia, solidaridad, igualdad, respeto por el entorno, fomento de hábitos saludables, etc., y combatir algunos de los contravalores promovidos desde los medios de comunicación social.
- Crear puentes de comunicación entre la familia, la escuela y los medios.
- Influir en la mejora de los formatos, tratamiento de contenidos, formas de participación e interacción, que caracterizan a los actuales medios de comunicación social.
- Desarrollar estrategias de investigación para un análisis cualitativo de las preferencias y gustos de la audiencia.
- Facilitar el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación desde planteamientos que mejoren las relaciones de convivencia en el aula y procuren una mayor formación crítica en el individuo capaz de fomentar nuevos procesos de participación e interacción social.

Una educación en medios de comunicación que no sea una solución didáctica en las aulas, tampoco el entretenimiento en las familias, ha de (González, 2000: 198):

- Problematizar el contenido de los medios, para alejar la concepción «naturalizada» que presentan de sí mismos.
- Desideologizar sus mensajes, cuya función es reforzar actitudes, conductas e ideas sobre el mundo.
- Evidenciar la articulación de los medios con el entramado comercial, empresarial, financiero y político de forma que clarifique su pretendida «independencia y neutralidad».

Es importante que los profesores de medios sean capaces de enseñar a pensar sobre los mensajes transmitidos por las instituciones y agencias mediáticas. Como indica Masterman (1993: 256) «es importante que dicho material no se consuma inocentemente, sino que sea leído de un modo crítico. Parece obvio que los profesores de todas las asignaturas deben favorecer la técnica básica de alfabetización audiovisual consistente en relacionar los mensajes de los medios con los intereses políticos, sociales y económicos de quienes los producen». Por su parte, Novais

(2002: 30) afirma que nuestra misión en cuanto educadores es producir «consumidores más competentes, que comprendan y evalúen críticamente los contenidos de los medios y los procesos implicados en su producción y posteriormente, en su recepción».

Finalmente, coincidimos con Piette (1998: 66) en cuanto a una propuesta pedagógica que aboga por «que el concepto de pensamiento crítico y su operacionalización en los programas de enseñanzas, es precisamente lo que debería constituir la base sobre la cuál han de erigirse los fundamentos teóricos de la educación para los medios».

La educación en medios de comunicación pretende aportar al alumnado las herramientas necesarias para su desarrollo en cualquier circunstancia del mundo actual, permitiendo estar capacitado para el análisis de los mensajes recibidos. De esta forma surge la necesidad de una educación integral que le permite su desenvolvimiento laboral, social y personal, siempre con una actitud crítica y creativa ante los innumerables lenguajes que invaden su vida.

1.2.5. Los contenidos

Una vez analizados los objetivos que justifican la integración de la educación en medios de comunicación, la próxima fase es analizar las aportaciones que nos indican cómo integrar el tratamiento de los medios de comunicación en el currículum y cómo organizar un conjunto de contenidos para la educación en los medios, los cuáles permitirán a los alumnos un mayor conocimiento de éstos.

En febrero de 2002, en el Seminario Internacional celebrado en Sevilla, la UNESCO establecía los parámetros necesarios para la integración de la educación en comunicación en cuanto a disciplina autónoma (FERRÉS, 2003: 50):

- En consecuencia, con la educación en comunicación se pretende enseñar y aprender sobre los medios de comunicación, más que con esos medios.
- La educación en comunicación comprende el análisis crítico y la producción creativa de sus propios mensajes.
- La educación en comunicación puede ser integrada tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal. Además, afectará tanto a los más jóvenes como a los adultos.

- La educación en comunicación ha de promover el espíritu de comunidad y de responsabilidad social, así como la autonomía personal.

Nadie duda de la claridad de los criterios que se han planteado sobre la educación en medios de comunicación, sin embargo, el problema que podrá aparecer eventualmente, como señala Ferrés (2003: 50), es «cuando se trata de definir qué es lo que hay que enseñar sobre los medios». Se constata que a medida que la enseñanza en medios de comunicación va evolucionando a escala mundial, el problema que surge se generaliza, es decir, se pone de manifiesto «la dificultad de elaborar el currículum de los estudios de medios, dada la diversidad de éstos y su influencia» (Greenaway, 1996: 44). No obstante a ello, y según Len Masterman (1985: 18), experto en el uso de los medios de comunicación en las aulas, se ha buscado una solución:

«La solución más frecuente que la escuela ha dado a este problema, en realidad, no es una solución. Consiste en enseñar la materia nada menos que como la suma agregada de sus partes individuales. De este modo, en un curso de un año puede dedicarse medio trimestre al cine, otro medio a la televisión, unas semanas a la prensa, etc. Este loable intento, por parte del profesor conciencizado, de obtener un panorama completo de los medios y de cubrir el máximo contenido posible de la asignatura, produce en la práctica una clara debilidad en la estructuración de la asignatura y formidables obstáculos en su desarrollo posterior».

Poco tiempo después, Len Masterman indica que esto no fue más que una solución provisional, pues hay razones de peso para estudiar los medios en su conjunto. Como éste indica, «resultaba en cierto modo perjudicial aislar un medio de los otros debido a las conexiones que, a causa de las estructuras de propiedad y control, tienen unos con otros y con la amplia gama de empresas de servicio y de consumo...» (Masterman, 1993: 34). No hay duda de que el trabajo de Masterman fue el punto de partida de la educación audiovisual.

Los conceptos principales que se toman como referencia en la educación en medios de comunicación en todo el mundo, según Greenaway (1993: 45), pueden resumirse en:

CONCEPTOS EN LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- La función y las formas de los mensajes de los medios.
- Las instituciones en las que se elaboran los mensajes de los medios.
- La elaboración de mensajes de los medios que sean competentes y articulados.

- Las audiencias: de qué modo se aborda y cómo y qué uso hacen ellas de los medios.
- Las construcciones de los textos de los medios de comunicación y las representaciones de la realidad.
- Los textos de los medios de comunicación como agentes influyentes en la cultura y la ideología dominante.

Existen distintas propuestas teóricas en función de las diferentes corrientes, cuya finalidad es orientar y garantizar la elaboración de programas curriculares sobre la educación en medios de comunicación, existiendo semejanzas en sus aspectos claves y en su finalidad educativa.

Una propuesta para el desarrollo curricular de una enseñanza sobre la educación en medios de comunicación es la de Shepherd (1996: 150-151), como recogemos en el siguiente gráfico. Según este autor el esquema señala las ideas centrales de la alfabetización audiovisual, donde las palabras clave: «textos», «audiencia» y «producción» se relacionan entre sí en un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que impera la necesidad de actividades de «análisis» y «producción». Por último y como idea central, el concepto que subyace en este modelo es que los medios de comunicación construyen la realidad a través de «procesos de selección, subrayado, secuenciación y contextualización». En el contexto de aula, cuando surja un documento audiovisual, como indica el autor, se deberán «seleccionar preguntas en las cuatro áreas clave: construcción, texto, audiencia y producción».

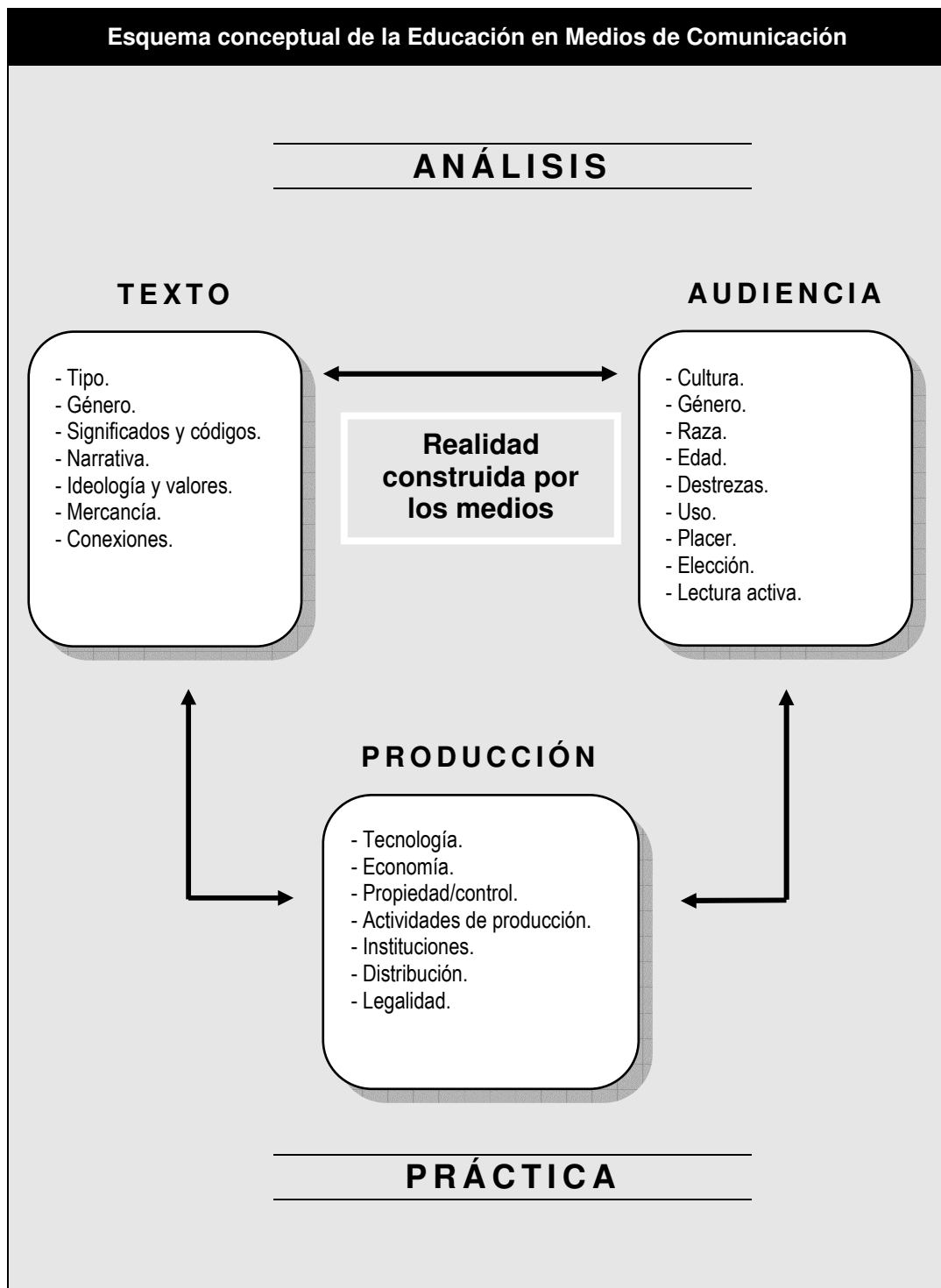
Siguiendo el trabajo de Area (1998: 62-64) de este modelo, que está fundamentado en las aportaciones de distintos trabajos de Len Masterman, podemos extraer el concepto de representación o de la no-transparencia atribuido por éste. Según Masterman (1993: 36), el punto de partida de la educación audiovisual recae sobre los medios que «son sistemas simbólicos o de signos que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos... Es decir, los medios son agentes activos de los procesos de construcción o representación de la realidad, en lugar de limitarse a transmitirla o reflejarla». Vamos por ello a justificar la finalidad para una educación en medios de comunicación, la cuál pretende «proporcionar al alumnado el conocimiento y las herramientas intelectuales necesarias para que sean capaces por sí mismos de realizar lecturas activas, personales y críticas de cualquier medio» (Area, 1998: 64). Como ha señalado Brederode (1995: 30), «la transparencia de las imágenes, su reflejo como un espejo es un mito que necesita ser desmontado». Referente a este concepto de representación, se parte de la idea de que los medios reflejan la reali-

dad pero desde el punto de vista de quien produce los mensajes, de esta forma no es la realidad tal cuál, sino su interpretación.

La dimensión «texto» como indica McQuail (2003: 308), hace referencia al «texto físico del mensaje impreso, sonoro o visual, es lo que podemos observar directamente». Éste es analizado en su «género mediático», lo cuál señala una «identidad colectiva» reconocida por los consumidores y productores (MacQuail, 2003: 336), así como en sus significados denotativos y connotativos estableciendo los valores y sus consiguientes enlaces.

El ámbito «audiencia» influye en la lectura del «texto», es decir, que del significado del mensaje dependen «los factores del tipo cultural, de nacionalidad, de género, de clase social, de raza y de edad», los cuáles son decisivos en el momento de comprender un determinado texto (Shepherd, 1996: 152). En este sentido, Area (1998: 65-66) señala que inicialmente es necesario identificar la audiencia hacia la que se dirige el producto. La importancia de esta categoría es fundamental pues las agencias o empresas de los medios de comunicación «desean captar o poseer audiencias con la finalidad de poder vendérselas a los anunciantes». Por consiguiente, la educación en medios de comunicación ayudará al alumno «a desarrollar aquellas habilidades que les permitan negociar lecturas activas sobre el producto mediático, de modo tal que les permita reconocer el abanico de posibles significados del mismo, los valores y sesgos implícitos en esos significados, y que implique una elección consciente más que pasiva por parte del alumno».

En cuanto a la dimensión «producción», Shepherd (1996: 152) señala que ésta se refiere a «cómo se ha producido un texto, quiénes lo han producido, por qué, en qué circunstancias y en qué contexto se ha producido». Como consecuencia deberán ser consideradas «la tecnología, la propiedad y economía, las instituciones e intereses de los individuos implicados, la legalidad, el uso de los códigos más habituales, y los papeles y funciones en el proceso de producción de programas», tal y como expone Area (1998: 66). Por ello, según este autor la enseñanza en medios de comunicación «debe cultivar simultáneamente lo que son los procesos de análisis de los productos mediáticos con lo que son los procesos de práctica de elaboración de los mismos». En consecuencia, la construcción del conocimiento invita a una formación conjunta en el análisis y en la práctica de elaboración de los mensajes audiovisuales.



Shepherd (1996: 150), adaptado de Eddie Dick.

El cuadro siguiente está basado en la propuesta curricular formulada por el British Film Institute y el Departamento of Education and Science de Gran Bretaña, que culminó con el planteamiento de las principales áreas de conocimiento y comprensión de este campo mediático:

ASPECTOS CLAVES DE LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL	
Agentes de los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Quién produce los documentos, funciones en el proceso de producción, instituciones dedicadas a los medios, economía e ideologías, intenciones y resultados.
Categorías de los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes medios (TV, radio, cine, etc.), formas (documentales, anuncios, etc.), géneros (ciencia-ficción, comedias, etc.), otras maneras de clasificar los documentos.
Tecnologías relacionadas con los medios	<ul style="list-style-type: none"> • De qué tipo de tecnologías se dispone y quién dispone de ellas, cómo utilizarlas, qué diferencias suponen en el proceso de producción y en el producto final.
Lenguajes de los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Maneras en que los medios de comunicación producen significados, códigos y convenciones, estructuras narrativas.
Audiencia de los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo se identifican y se construyen las audiencias, cómo se las aborda y se llega a ellas, cómo las audiencias descubren los documentos, los eligen, los consumen y responden a ellos.
Representaciones de los medios	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre los documentos para los medios y los lugares, personas, acontecimientos e ideas reales, los estereotipos y sus consecuencias.
<i>(Bazalgette, 1996: 131-132)</i>	

Como indica Bazalgette (1991: 24) los profesores deberán «tener presentes una serie de áreas de conocimiento y comprensión que operan como marco de organización de la educación sobre los medios», de manera que se desarrollen las destrezas prácticas de los alumnos y su comprensión de los medios de comunicación.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién comunica y por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • AGENCIAS DE LOS MEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tipo de texto se trata? 	<ul style="list-style-type: none"> • CATEGORIA DE LOS MEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se produce? 	<ul style="list-style-type: none"> • TÉCNICAS DE LOS MEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo sabemos lo que significa? 	<ul style="list-style-type: none"> • LENGUAJES DE LOS MEDIOS

• ¿Quién lo recibe y qué sentido le da?	• PÚBLICO DE LOS MEDIOS
• ¿Cómo presenta el tema que trata?	• REPRESENTACIÓN DE LOS MEDIOS

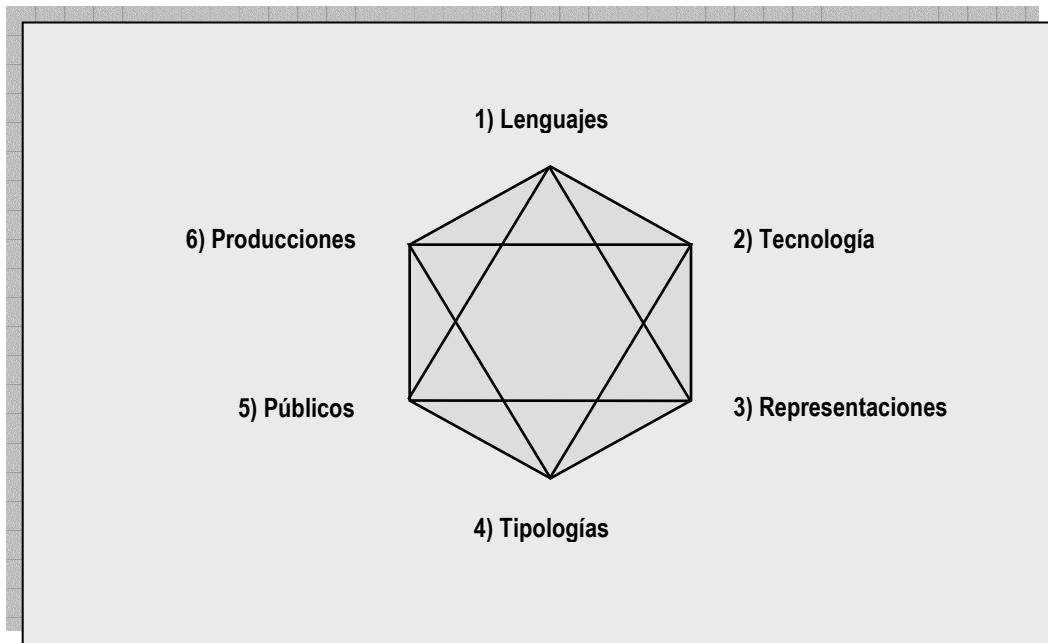
(Bazalgette, 1991: 24)

Este modelo incluye no sólo a los agentes de los medios –producción- y al público de los medios -audiencia-, sino también las tipologías de los mensajes, sus tecnologías, los lenguajes y su capacidad de representación.

García Matilla (1998: 105-106) presenta la próxima propuesta, que ha sido presentada dentro de un seminario-taller de educación para los medios celebrado en México, en septiembre de 1995:

	EJEMPLOS
1) Contexto, fuentes, orígenes y factores determinantes de las construcciones de los medios.	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de emisor afecta a: <ul style="list-style-type: none"> - La empresa de comunicación. - El mediador profesional. - El público como emisor.
2) Elementos retóricos. Las técnicas y los códigos empleados por los medios.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se produce la retórica de la participación en programas de TV? • ¿Cuáles son los códigos de la publicidad?
3) El papel ideológico. La naturaleza de la «realidad» construida por los medios.	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de mito = lo que se da por sentado.
4) La manera en que las audiencias leen y reciben las construcciones de los medios.	<ul style="list-style-type: none"> • Superación de viejas teorías: <ul style="list-style-type: none"> - Teoría de los efectos. - Teoría de los usos y gratificaciones.

El modelo del Conseil de l'Éducation aux Médias de Bélgica (1996: 34), presenta también: lenguajes, tecnologías, representaciones, tipologías, públicos y producciones, estableciendo interacciones entre ellos.



(Conseil de l'éducation aux médias de Belgique, 1996: 34)

Los medios y las tecnologías de la información y la comunicación se deberán integrar en el aula «como motor reflexivo de los procesos culturales transnacionales y lingüísticos en general, de nuestro tiempo, donde es urgente formar a esa potencial audiencia para que sea cada vez más crítica y selectiva en la elección de mensajes» (Fombona, 1998: 219). Por ello, los efectos de todo este proceso reflexivo resultan de la interacción de múltiples factores (Ferrés, 1994):

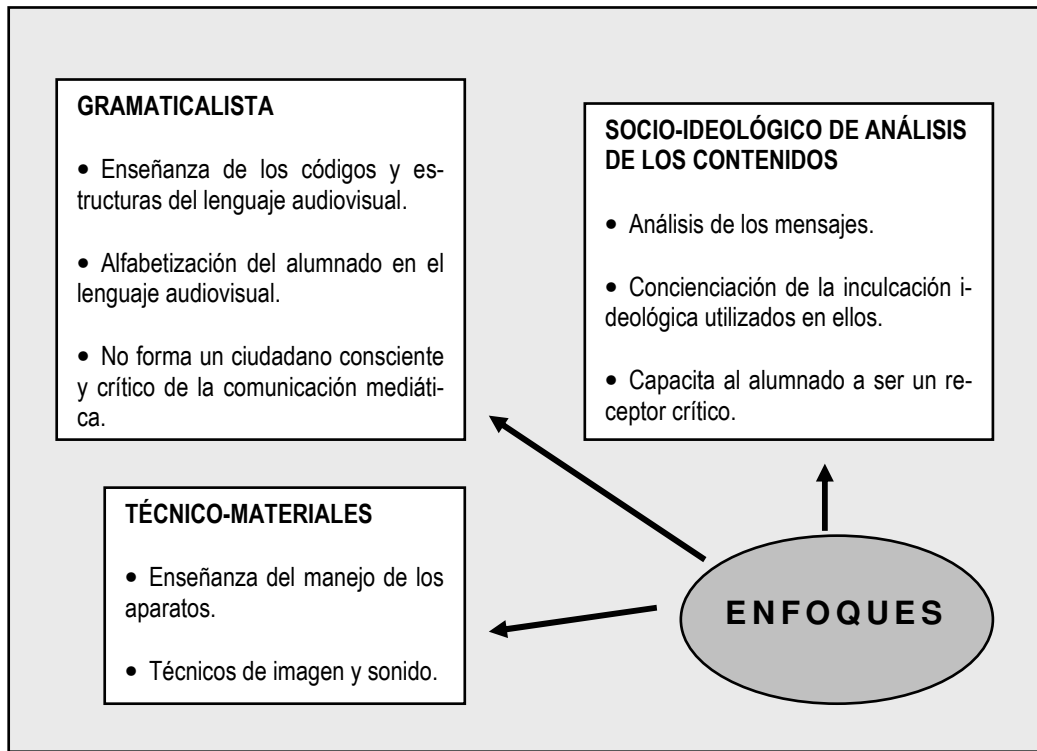
- Los contenidos no producen el mismo efecto que otros y, por lo tanto, no garantizan de igual manera las posibilidades de aprendizaje.
- Las características tecnológicas derivan unos efectos: así, la televisión es un medio unidireccional, y el ordenador y el teléfono bidireccional; las imágenes de la televisión son dinámicas y las del libro son estáticas.
- Cada lenguaje exige para su codificación y para su decodificación la puesta en marcha de habilidades diferentes. Un telespectador tiene ante sí un mundo de signos concretos y dinámicos; un lector tendrá signos abstractos y estáticos, por lo que producirán efectos distintos.
- Los efectos de los mensajes dependerán de la sensibilidad del espectador, de su ideología. Así, una cinta de vídeo didáctico no incide de igual manera sobre un alumno motivado que sobre otro que no lo esté.
- Los mensajes tienen mayor incidencia si se reciben en un marco social sensible a él. Así, la publicidad es eficaz en la sociedad consumista.

- El contexto inmediato de visionado también tiene una decisiva influencia. Ejemplo de ello fue la experiencia de niños que aprendieron a leer a partir de la serie «Barrio Sésamo» acompañados de sus padres.

Finalmente, parece claro que la educación en medios de comunicación deberá desarrollarse más allá de la simple utilización de los instrumentos tecnológicos, en cuanto a recursos del currículum se refiere. Como ha señalado Aguaded (1995: 111), «aunque los medios estén presentes en todo acto didáctico, su misión es esencialmente de apoyo, como recursos puestos al servicio de una metodología». La gran labor de los sistemas educativos es integrar la educación en medios de comunicación enseñando sus lenguajes, sus posibilidades de creatividad, haciendo que los alumnos se tornen usuarios críticos y participativos.

1.2.6. Enfoques conceptuales en la Educación en Medios

La inserción curricular de la educación en medios de comunicación subyace a un proceso que pretende que el alumno adquiera competencias tanto para analizar, como para producir los mensajes audiovisuales; sin embargo, «esta conceptualización no siempre ha sido así y eso a pesar de que su historia es relativamente reciente» (Monge Crespo, 2005: 191). Las actitudes ante los medios audiovisuales son diversas, así como también la variedad de métodos de enseñanza de esos mismos medios. Como indica Area (1998: 59), «cada uno de estos planteamientos difícilmente en la práctica educativa se da en su absoluta pureza o al margen de los otros». Según este autor no se puede considerar que un enfoque sea mejor que el otro, pues cada uno de ellos da respuesta a diversas necesidades educativas. En esta línea, Area (1998: 59-61) sistematiza, como recogemos en el gráfico adjunto, las tres perspectivas o concepciones de enseñanza para los medios:



(Monge Crespo, 2005: 193)

El «enfoque gramaticalista o de enseñanza del lenguaje audiovisual» tiene como función enseñar la estructura del lenguaje audiovisual: códigos y otros elementos, es decir, «enseñar la sintaxis y la semántica del lenguaje icónico», además, esta concepción considera que deberán ser desarrolladas actividades dirigidas al alumno para que éste «posea las habilidades de obtener información y expresarse a través de los códigos y símbolos del lenguaje audiovisual» (Area, 1998: 59-60).

El «enfoque centrado en la tecnología o dimensión técnico-material de los medios de comunicación», concibe la educación centrada en la enseñanza del manejo de los aparatos y además, las actividades desarrolladas se encuadran «en conocer cómo se elabora una buena fotografía, cómo se hace un montaje de vídeo, cómo se realiza una grabación, etc.» (Area, 1998: 60). Es decir, el profesor es un tecnólogo, su máxima preocupación consiste en conocer el manejo de los medios en el aula para utilizarlos como estrategia y recurso, aunque sin reflexionar sobre ellos (Aparici, 1996: 18). De esta forma, en consecuencia y siguiendo esta concepción, los medios de comunicación son introducidos en el aula como una herramienta o como otra asignatura. En palabras de González (2000: 194) «se utilizan los medios, pero sin cuestionar el tipo de contenidos que ver-

tebran y sin analizar el mensaje o las formas de representación utilizadas».

El «enfoque socio-ideológico de análisis de los contenidos y mensajes de los medios» concibe la educación para los medios según un planteamiento crítico, es decir, pretende el análisis de los mensajes emitidos por los diversos medios audiovisuales. Esta concepción pretende concienciar al alumno hacia el uso de los mecanismos de manipulación y asimilación ideológica utilizados por los medios de comunicación (Area, 1998: 61). Esta postura también es compartida por González (2000: 195), quién señala que «su objetivo es descodificar mensajes y contenidos, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida por los medios y las nuevas tecnologías de la información»; además, esta concepción comprende el proceso comunicativo, no olvidándose del análisis ideológico inherente al discurso mediático. Por ello se pretende que los alumnos puedan deconstruir y construir mensajes, que entiendan el proceso de producción de los textos audiovisuales desde varias perspectivas: social, económica, política o estética (Aparici, 1996: 19).

Según Area (1998: 59), «cada enfoque focaliza la atención en una dimensión concreta de la problemática» de la integración de los medios en la educación. En este sentido, como señala Monge Crespo (2005: 192), esta autora «defiende un enfoque curricular integral de formación del alumnado en relación a los medios de comunicación que supere los reduccionismos de los mismos al considerarlos aisladamente».

Finalmente, parece claro que la educación en medios de comunicación deberá (Pérez Rodríguez, 2004: 106):

- Situar al alumno ante el proceso de la comunicación como emisor activo y como receptor crítico.
- Fomentar la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes.
- Enseñar a descodificar sus códigos y a analizar críticamente sus contenidos.
- Enriquecer los criterios de juicio, aumentando su autonomía y distanciamiento ante los mensajes de los medios, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas.
- Favorecer la expresión y comunicación mediante el lenguaje audiovisual con la creación y elaboración de productos mediáticos.
- Desarrollar la socialización y la participación en una actitud de apertura, de plena libertad de expresión y de rechazo de todo adoctrinamiento desde los medios.

1.2.7. La integración en el currículum escolar: la transversalidad

Una de las grandes cuestiones que se planteaba en uno de los puntos anteriores era cuando se trataba de definir lo que hay que enseñar sobre los medios, pero ahora nos cuestionamos otro tema: cómo hay que impartir esa enseñanza.

En este apartado podremos verificar la mayor funcionalidad y las ventajas de la integración de los medios de comunicación a través de la transversalidad que, como apunta Ballesta (1998: 126), tendrá lugar gracias a una integración global de los contenidos con la ayuda de los profesionales que trabajan con los medios. De esta forma, con facilidad, podremos verificar «cómo los medios de comunicación ayudan en la construcción de una realidad».

Afirmaba Pró (2003: 27) que «las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes, pero no las asimilan». Del mismo modo que es necesario para la lectura de un texto verbal un largo proceso de adquisiciones y desarrollo permitiendo al alumno utilizar las diversas destrezas para la comprensión y la interpretación, para la lectura y la comprensión del mundo visual también es necesaria la adquisición de nuevas competencias. Lo que ocurre muchas veces es, que el profesor considera que la imagen en sí misma ya es suficiente para su comprensión, lo que podrá conducir a una actitud pasiva delante de los mensajes transmitidos, cada vez, de forma más intensa. Señala Balle (2003: 82) el caso de la televisión educativa, considerándose un caso de poca relevancia pues «fracasó siempre que pretendió sustituir al profesor».

Son diversos los autores que proponen una serie de políticas curriculares para posibilitar la inserción curricular de la educación en medios de comunicación. Por un lado «se ha defendido la opción de ésta como una asignatura independiente y en igualdad de condiciones con el resto de las materias curriculares, o algunas veces ha sido considerada como materia de segundo orden» (Pérez Rodríguez, 2004: 101).

En el contexto británico, Bazalgette (1996: 126) refiriéndose a su experiencia en el British Film Institute, define tres enfoques diferenciados:

- a) La educación audiovisual como parte de la asignatura de lengua inglesa para todos los niños.
- b) La educación audiovisual en cursos especializados para alumnos de 14 a 16 años.
- c) La educación audiovisual como tema transversal.

También Tyner y Lloyd (1995: 19) se plantean cuál es la mejor manera de integrar los medios en el currículum, indicando que la educación en medios se asocia bien con las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales, con el área de Matemáticas a través de los gráficos o tablas, y con las clases de Plástica, Educación Visual o Artística, donde podrían crear sus propios mensajes audiovisuales. Sin embargo, según las autoras «lo ideal sería que el tema de la educación en los medios pudiera integrarse en áreas educativas ya existentes, de modo que el conocimiento de los mismos se convirtiera en una función tan natural como el respirar». Además, en el caso de no ser posible a través de este método, ya que implicaría más tiempo por parte del profesor, «no quedaría más opción que crear una unidad especial y aislada para esta enseñanza».

En el ámbito portugués, Pinto (1988: 60-61) señala las siguientes maneras de integrar los medios en el currículum, basándose en Pungente (1985: 31-33):

- a) Como disciplina específica (con carácter anual, plurianual o simplemente semestral; de régimen obligatorio o facultativo; de ámbito nacional, regional o local).
- b) Como materia integrada en una o varias áreas o disciplinas, asegurando un tiempo específico para su desarrollo, permitiendo un trabajo pedagógico interdisciplinar por parte del equipo de profesores.
- c) Como materia voluntariamente organizada en el centro, de carácter extraescolar, como complemento curricular.
- d) Como una combinación de las opciones anteriores, incorporando tanto la existencia de una disciplina autónoma como unidades didácticas integradas dentro de otras materias, como eventualmente una combinación de algunas de las propuestas anteriores.

Según Pinto (2003: 128), la educación para los medios constituye una propuesta que puede ser articulada con las prácticas pedagógicas del aula y con las actividades escolares, más allá de las incidencias que presenta en el campo político educativo y en el cultural.

Relativo al contexto argentino, Morduchowicz comenta en una entrevista con José Carlos Abrantes del Instituto de Inovação Educacional (2002: 32), que la educación en medios «debe ser un contenido transversal, que traspase todos los dominios del aprendizaje. Enseñar a leer los medios debe inserirse en la Lengua Materna, en la Historia, en las Ciencias», pues como indica la autora «enseñar a leer los media es enseñar a utilizar otras lenguajes, a mirar la historia, a descubrir las representaciones de la

ciencia que tenemos». En consecuencia, en Buenos Aires la integración de los medios en el currículum se hace de manera transversal.

En el contexto español Area (1998: 53-55) define tres enfoques distintos:

- a) Como un área o asignatura independiente, equiparable al resto de las materias curriculares.
- b) Con los contenidos y objetivos dispersos y diluidos en los diseños curriculares de las áreas ya existentes: en Lengua, en Conocimiento del Medio, en Educación Artística.
- c) Como un tema transversal a todo el currículum.

Respecto al primer enfoque, como indica Aguaded (2001: 52), tendría las mismas características que las restantes materias del currículum desarrollándose en «espacios propios para su estudio, pero con la salvedad de que, fácilmente, al ser en la mayoría de los casos una optativa y no una troncal, se convertiría en una asignatura de segundo orden».

Su inserción como contenido conceptual, procedimental o actitudinal, es la manera más utilizada en el contexto educativo español, incluida en los bloques de contenidos de las asignaturas del currículum (Pérez Rodríguez, 2004: 101). Por ello, esta autora señala que este planteamiento se traduce en una «reducción a la hora de integrar los medios en el currículum pues se refiere a su uso como auxiliares y recursos didácticos, con lo que la función que consideramos más genuina, de análisis de la comunicación contemporánea desde una vertiente activa». Lo que significa que este enfoque permite la pérdida de la verdadera concepción de la comunicación.

La integración de los medios y tecnologías de la información y comunicación como tema transversal es, quizás, la propuesta más necesaria en este momento en el sentido de contribuir a una renovación del sentido y de los contenidos culturales del sistema educativo acercándolos al entorno social de los alumnos (Area, 1998: 54).

Por su parte, Pérez Tornero (2003: 63-64) ha señalado que la inserción curricular de la educación en medios de comunicación «tiene que hacerse en un doble movimiento». Por un lado, planteando «la transversalidad y la convergencia de contenidos en diferentes disciplinas (ya consolidadas en la mayoría de los currícula educativos europeos)», es decir, serían ampliados y reforzados los diversos contenidos ya existentes en todas las materias y disciplinas. Como el autor indica, en éstas existen con-

tenidos relacionados con los medios en los que es posible hacer una sistematización de todos ellos. Se trata de «alcanzar que el conjunto de esas enseñanzas sea coherente y, en cierta manera, completo». Por otro lado, creando «espacios de integración y unificación», o sea, integrando en el currículum:

- a) Asignaturas específicas de educación en medios (o comunicación).
- b) Actividades curriculares de síntesis de conocimientos que se relacionen con la educación en medios, es decir, por ejemplo, producción de medios de comunicación escolares (website de centros educativos, periódicos, radios o televisiones escolares, producción audiovisual y multimedia, plataformas de relación con medios de comunicación existentes, etc).

Pérez Tornero (2003: 64) considera que existe alguna dificultad en la integración transversal pues implica «un esfuerzo combinado de localización, homogeneización, eliminación de redundancias, planificación, en definitiva de sistematización». Además, implica también un análisis del currículum, en general, con la inclusión de nuevos conceptos y nueva terminología que dista de estar decidida. Para este autor, la solución puede estar en aprovechar materias optativas que existan en los centros y con el paso de tiempo, «si estos espacios se aprovechan se pueden ir dando las condiciones para la instauración de asignaturas relacionadas con la educación en medios».

Estamos ante una realidad la cuál no tiene un modelo concreto de integración curricular de los medios, pues como indica Novais (2002: 30) hay una gran heterogeneidad en la implementación y desarrollo de esta área. Por ello, en algunos países forma parte del currículum educativo, en otros es desarrollada a través de iniciativas informales o puntuales, desarrolladas «a nivel nacional, regional o local, integradas en actividades escolares o en esquemas de educación extraescolar, organizadas por instituciones públicas o privadas, dependientes de ministerios, fundaciones o mismo de la industria de los medios». Por ello, como afirma Monge Crespo (2005: 216), el enfoque de integración transversal de los medios de comunicación en el currículum posiblemente es lo más aceptado, de esta forma hay que ser conscientes de los contenidos transversales, los cuáles «no hacen referencia, directa o exclusiva, a ninguna área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad». El tema transversal es, según Busquets y otros (1993: 22), el eje de los problemas del entorno social, ya que a través de éste deberán girar los contenidos de las materias, adquiriendo así a los ojos del centro escolar, el valor instrumental necesario para la concretización de finalidades deseadas. Además, la importancia de la vincula-

ción de las materias transversales a los contenidos curriculares es tal, que permitirá a estos últimos «aparecer como instrumentos culturales valiosísimos para aproximar lo científico a lo cotidiano», que es lo que se pretende también en relación a la educación en medios de comunicación.

Podemos referir que en la integración de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos tener en consideración algunos aspectos, entre ellos (Monge Crespo, 2005: 217-218),:

- Deben ser un elemento más del currículum y, por lo tanto, lo relativo a ellos estará especificado en el Proyecto Educativo del Centro.
- El centro debe ponerlos a disposición del profesorado y de los alumnos.
- El equipo directivo debe facilitar las nuevas organizaciones de espacios, ya que no existirán las aulas de primero, segundo, etc., sino que serán espacios multifuncionales.
- El horario no se distribuirá como hasta ahora, sino que será flexible, las sesiones de trabajo se organizarán dependiendo de la actividad a desarrollar y no teniendo en cuenta el período de tiempo.
- Los espacios no obedecerán a aulas de primero, segundo, etc., sino que serán espacios con uso multifuncional donde la actividad interdisciplinar será la que marque el lugar de su desarrollo.
- Será un trabajo cooperativo entre profesores y alumnos dentro del contexto inmediato, pero también entre profesores y entre alumnos de los diferentes contextos.
- Exigirá organizar las programaciones con metodologías diferentes, potenciando el trabajo personalizado del alumno a la vez que instándole a su continua participación e investigación. La dinámica del aula no dependerá únicamente del profesor.
- La escuela será un centro de formación abierto a la sociedad, y el profesor, un mediador que tendrá que potenciar la convivencia, la autocrítica del alumno, su autonomía, la cooperación, la reflexión, la participación, etc.

A modo de conclusión, la integración y el desarrollo de la educación en medios de comunicación según Ballesta (1998: 126) «estaría definida por una serie de aspectos que deberíamos considerar y que estarían centrados en el desarrollo de un trabajo formativo encaminado a la discriminación de productos audiovisuales y al análisis valorativo de los mensajes que vehiculan». Es urgente que la escuela cree estrategias que permitan a los alumnos desarrollar competencias de análisis, comprensión y de in-

interpretación, las cuáles le permitirán adoptar una actitud crítica ante las imágenes a las que están expuestos a diario.

1.2.8. Perspectivas teóricas en la Educación en Medios de Comunicación

La educación en medios de comunicación sufrió importantes corrientes de replanteamiento de sus bases y revisión de sus prácticas. En los últimos cincuenta años, en diversas partes del mundo, surgen movimientos que intentan dar respuesta a la necesidad de introducir en el currículum educativo una educación en medios de comunicación a fin de obtener un conocimiento de los medios reflexivo y crítico en una sociedad cada vez más mediática. Diversos autores han estudiado la evolución de las perspectivas teóricas y prácticas de la educación en medios de comunicación.

La profunda desconfianza en relación a los medios de comunicación surge ya hace varios años. El Report on Secondary Education de 1938 sobre la enseñanza en Inglaterra apuntaba que «el cine y (...) la imprenta (...) corrompían insidiosamente los gustos y los hábitos de las nuevas generaciones» (Masterman y François, 1994: 21). También en Noruega, en 1911, la Asociación de Profesores de Stavanger solicitaba a las autoridades que controlasen los cines: «las salas de cine (...) presentan tantos peligros y tentaciones para las generaciones jóvenes que es deber de la municipalidad intervenir enérgicamente» (Aas, 1990: 52).

En este período, los medios constituyen un problema pues representaban una amenaza directa para las generaciones más jóvenes. Len Masterman (1996: 29-38) señala a través de un abordaje histórico a lo largo de la última mitad del siglo XX, hasta los años sesenta, que durante los años sesenta y setenta y desde los ochenta, en el panorama inglés se pueden distinguir varios periodos en las relaciones entre los medios de comunicación y la educación, los cuáles también constituyeran líneas de orientación en otros países:

a) Paradigma vacunador. Los medios ejercen una influencia maligna en los alumnos, por lo tanto hay que protegerlos y cuando se integran en el aula es para rechazarlos. La enseñanza de los medios es un aprendizaje contra los medios en el que se destaca su poder manipulador frente a los valores verdaderos de la auténtica cultura.

Este «paradigma vacunador» o «moral», predominante en el comienzo de los años sesenta, surgió porque críticos literarios y educadores se

manifestaban preocupados gracias a las influencias perjudiciales que los medios de comunicación ejercían ante las generaciones más jóvenes. El peligro residía en los productores de los nuevos medios que podrían explorar lo más sensible y delicado. De esta forma éstos tendrían que ser protegidos (Novais, 2003: 25). Los profesores presentaban una actitud de repulsa ante los medios, como indica Bazalgette (1996: 123) «había una hostilidad, ampliamente extendida, con respecto a la idea de enseñar acerca de estos medios en las escuelas». Según Thompson (citado en Masterman, 1993: 58), la educación en el período de los «medios como agentes de la decadencia cultural» se entendía como un «proceso vacuador contra el entorno anticultura, contra la 'cultura' de los medios producida por máquinas», que a pesar del desarrollo de la resistencia creada en los alumnos ante algo negativo, como eran considerados los medios, esta actitud fue importante para el principio de nuevas actitudes hacia los medios de comunicación.

En los años sesenta, con la llegada al mundo de la educación de una nueva generación de profesorado que apreciaba el cine se inició una segunda fase de los medios como «expresión de arte popular».

b) Paradigma de las artes populares. El principal objetivo se centraba en el desarrollo de una actitud crítica que ahora, en lugar de ser usada contra los medios, pasa a ser «entre los medios». Este paradigma se basaba en la idea de que la cultura popular también podía producir obras de arte de gran calidad igual que las que se producían en la «cultura elevada».

Este paradigma se centraba en destacar los valores estéticos del cine, donde se seleccionaban las buenas de las malas películas y se defendía la idea de que el cine de Bergman, Renoir, Buñuel, Fellini tenía tanta calidad como la literatura europea o americana (Masterman, 1996: 31). Era una corriente que continuaba siendo «proteccionista», pues el objetivo principal se centraba en desarrollar el gusto de los alumnos por el campo mediático y aún desarrollar su espíritu crítico ante una determinada película (Novais, 2003: 28). Como señala esta autora, este abordaje selectivo característico de los años 1960 y 1970 aún predomina en nuestros días, lo que se torna «peligroso» pues «puede transformar una apreciación personal en un juicio normativo».

Lentamente y a principios de los años ochenta, la evolución ocurrida en el ámbito de la semiótica, en las teorías ideológicas y en la sociología de los medios, contribuyó «para una nueva actitud de los profesores en esta materia» (Novais, 2003: 28).

c) Paradigma representacional. La semiótica contribuyó fuertemente para la enseñanza de la educación en medios de comunicación. De un lado, ha cuestionado la autenticidad de la imagen, ya que consideró los medios como ventanas al mundo, destacando su característica mediadora como sistemas de signos que puede descodificarse y así leerse críticamente. Apunta Masterman (1996: 32), que «la semiótica ayudó a establecer el primer principio de la educación audiovisual, el principio de la no transparencia. Y ayudó a extender el concepto capital de la enseñanza audiovisual que es el de representación. Los medios se ocupan de representaciones y no de realidades y los significados de los medios no pueden separarse de la forma en que éstos se expresan». De otro lado, la semiótica condujo a descentrar el objeto de estudio, lo que quiere decir que ahora los productos audiovisuales también podrían ser objeto de análisis. De este modo y como indica Area (1998) «se superó la tendencia a analizar los productos audiovisuales desde parámetros culturales provenientes de la cultura impresa».

Según Montoya (2005: 49) el paradigma de la representación «es un paradigma crítico centrado en las cuestiones de política y de poder de los medios, y en el valor como productos culturales de los documentos audiovisuales generados por los medios».

Este paradigma ha conducido a una innovación de la educación en medios de comunicación desde los contenidos, pasando por la metodología de las aulas a las formas de elaboración del conocimiento sobre los medios por parte de todos: profesores y alumnos.

1.2.9. Programas y experiencias

Existen diversas interpretaciones que se han ido desarrollando en el ámbito de la educación en medios de comunicación. De esta forma, es ya una realidad universal el movimiento entorno de la integración de los mismos en el contexto educativo, como podremos analizar en un breve abordaje de las experiencias más cruciales de algunos países, donde incluso algunos de ellos cuentan con una fuerte tradición en el ámbito de las relaciones entre educación y comunicación (Aguaded, 2001: 71).

Hay que destacar que en algunos países la educación en medios de comunicación ha optado por distintas orientaciones, tales como: recepción crítica, educación para la comunicación, educación para la televisión, entre otros (Hernández, 1997: 2). Según este autor, estas orientaciones, «comparten zonas de coincidencias y de divergencias teórico-metodológi-

cas provenientes de la sociopolítica de la comunicación, de la semiótica audiovisual, de los efectos de los medios, y así como de los modelos pedagógicos y de enseñanza de la ciencia», es decir, su gran preocupación es «fomentar la percepción activa y crítica en niños y adolescentes ante los contenidos que transmiten los medios masivos». A pesar de no ser posible trazar un panorama completo de la situación de la educación en medios de comunicación, intentaremos describir de manera resumida, lo más significativo que se ha ido desarrollado.

- Australia

Australia es considerado internacionalmente un país pionero en la práctica de la educación en medios de comunicación. Además, hay una implantación muy organizada sobre la materia en este país (Piette, 1996: 29).

Gracias a la estructura educativa autónoma de cada estado, hay diversidad de proyectos y cursos que lo integran, a pesar de no existir un programa nacional común a todas las escuelas del país. En esta línea, McMahon y Quin (1996: 415) señalan, que «cada estado tiene su propio programa de alfabetización audiovisual, y se diferencian en cuanto a la terminología, énfasis y organización mas comparten un núcleo conceptual similar». A pesar de algunas divergencias en la orientación de los estudios sobre los medios, todos los estados son de la opinión que los alumnos deben estar capacitados para adoptar una posición crítica e independiente en los juicios que formen acerca de los mensajes que transmiten los medios de comunicación (McMahon y Quin, 1995: 95).

Los cursos de alfabetización audiovisual comparten en todo el país las siguientes características:

- En las escuelas secundarias, ha sido especialmente en los cursos avanzados (alumnos de 16 y 17 años) donde más se han sistematizado los programas. En este nivel se ha asignado un cierto estatus a los estudios de medios, debido a los procedimientos formales de acreditación de cursos. Sin embargo, en la mayoría de los estados la educación en medios no se valora para acceder a los estudios superiores, mientras que las asignaturas tradicionales sí se contabilizan.
- En la escuela primaria la educación en medios de comunicación carece de solidez. A pesar de la existencia de experiencias muy significativas no podemos considerar que haya generalización como en los niveles medios.

- En la formación de los profesores los cursos suelen mezclar aspectos prácticos y conceptuales, lo que corresponde a un modelo funcional de educación en medios.

En suma, en la mayoría de los estados hay programas significativos para una educación en medios en la Enseñanza Secundaria, mientras que en la Educación Primaria se requiere una extensa labor, siendo ése el mayor reto al que se enfrenta Australia (McMahon y Quin, 1995: 98).

- Canadá

Este país también cuenta con una larga trayectoria en el campo de la educación en medios de comunicación, donde la educación audiovisual de niños y jóvenes en los centros de enseñanza es una realidad cotidiana, y la asociación de profesores que cumple con esta propuesta tiene una historia de veinticinco años.

Desde finales de los años sesenta las experiencias de cine fueron las primeras en desarrollarse en el campo de la educación en medios de comunicación; sin embargo, es en la década de los ochenta cuando surgen múltiples proyectos en este ámbito. Según Pungente (1996: 419) «se produjo la primera ola de enseñanza de los medios de comunicación con el título de 'educación de la pantalla'». Este país, dado que es una nación enorme, cada una de las diez provincias canadienses y sus dos territorios del norte tiene su propio sistema educativo. En este sentido, para no hacer muy extenso este apartado, hemos optado por desarrollar como muestra del Canadá anglófono: Ontario y como ejemplo del Canadá francófono: Quebec.

En Ontario en los años ochenta se desarrollaron las primeras experiencias en el ámbito de la educación en medios de comunicación, en concreto junto a la televisión educativa de esta provincia central y la propia administración educativa. Por consiguiente, hay que señalar el programa «Happy Days Project», cuya responsabilidad es del Ministerio de Educación de la Columbia Británica. En la misma línea se desarrolla por el Children's Broadcast Institute de Toronto, el programa «Guidelines for the power of television workshops», el cuál contemplaba talleres de sensibilización sobre el medio televisivo destinado a padres y al profesorado (Piette, 1996: 33).

A pesar de este panorama, no es hasta mediados de la década de los ochenta cuando la educación en medios presenta alguna solidez, gra-

cias a la creación de la Association for Media Literacy (AML) y al Jesuit Communication Project. En 1986 el Ministerio de educación de Ontario y la federación de profesores de esta provincia, están encargados de confeccionar una guía de recursos de alfabetización audiovisual, la cuál se elabora para «ayudar a los profesores de medios y contiene estrategias y modelos didácticos así como los fundamentos y objetivos de dicha disciplina» (Pungente, 1996: 425).

Siguiendo a Pungente (1996: 424), la provincia de Ontario contempla la alfabetización audiovisual como parte obligatoria del currículo, especialmente en los niveles de Enseñanza Secundaria a pesar de no existir un programa obligatorio. De esta forma, los profesores que se inician en este campo educativo cuentan con un material pedagógico abundante: «Meet the Media»; «Media Scenes and Class Acts»; «Media: Images and Issues» y «Mass Media and Popular Culture» (Piette, 1996: 35).

En cuanto al Canadá francófono, en Quebec, desde la década de los ochenta también fueron desarrolladas diversas actividades y experiencias para la integración de los medios de comunicación en el aula. En esta línea, fue la Association nationale des téléspectateurs la que desarrolló diversas iniciativas, entre ellas: talleres, coloquios, seminarios, tanto en el ámbito escolar, como en el comunitario (Piette, 1996: 36).

Por último, existen aún en el contexto cinematográfico, señalando a Aguaded (2001: 92-93), «asociaciones preocupadas por elaborar programas de educación fílmica en las escuelas de Quebec».

- Estados Unidos

Expone Tyner (1996b: 177) que «aunque los Estados Unidos constituyen un líder económico en el mundo desarrollado, en lo que concierne a la creación y distribución económica de las industrias de la imagen, ocupan uno de los últimos puestos en la parcela cultural de la educación audiovisual».

En este país, desde finales de la década de los sesenta hasta mediados de los setenta, fueron desarrollados variadísimos proyectos sobre los medios para la Educación Secundaria, aunque, por diversas razones, no permanecieron mucho tiempo (Pungente, 1996: 419). La educación en medios de comunicación tuvo su auge en la década de los ochenta. Debido a la transmisión cotidiana de violencia en los contenidos televisivos en los múltiples canales de las emisoras comerciales, la educación en me-

dios de comunicación fue considerada como la solución al problema de la influencia negativa de los medios de comunicación en los más jóvenes. El desarrollo de los programas pretendía esencialmente que los alumnos adoptasen una actitud crítica ante los medios (Piette, 1996: 30-31). Siguiendo a este autor y Pinto (1988: 31), en los Estados Unidos la educación en medios ha estado enfocada casi exclusivamente en la educación crítica del medio televisivo a través de los programas curriculares: «Critical viewing skills», «Critical televiewing», «Television receivership skills», «Television literacy», etc., ignorándose otros medios por no ser considerados problemáticos.

Tyner (1992: 185-192) señala que la enseñanza para los medios en este país presenta una panoplia de experiencias y actividades diversas y a menudo, paradójicas. Señalando a esta autora, existen diferentes corrientes: «el proteccionismo» (media protectionist), «la enseñanza tecnológica» (technology education), «la enseñanza de las técnicas mediáticas» (media art education) y la «educación democrática para los medios» (democratic education).

Sin embargo, en la década de los setenta y comienzos de los ochenta, hay que reconocer la importancia de los programas de la educación crítica en Estados Unidos (Pinto, 1988: 32). Por ello, diversas asociaciones concentraron su actividad en la elaboración de materiales para la educación crítica del medio televisivo en los diferentes niveles escolares. En estos manuales se enseñan destrezas de apreciación crítica de la televisión, y se incentiva el espíritu de reflexión en torno a los motivos que llevan al alumnado a exponerse a los mensajes difundidos por este medio. De esta forma, para la Educación Primaria se puso en marcha el programa: «Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project»; para el primer ciclo de Secundaria, «Critical Television Viewing»; para el segundo ciclo, «Inside Television» y para el nivel postsecundario, «Television Literacy» (Piette, 1996: 31-32).

En los últimos años en Estados Unidos, han aparecido una gran diversidad de programas y de otros muchos proyectos alentadores en el ámbito de la educación en medios, sin embargo, esto no significa que esté presente en el plan de estudios del currículo educativo (Aguaded, 2001: 89).

- Francia

El uso de los medios de comunicación en la enseñanza tuvo su comienzo en los cine-clubs, como en casi todos los países europeos. Pero pronto se crearon instituciones y corrientes las cuáles manifestaban una preocupación por los medios y la educación. El Instituto del Lenguaje Total en la Universidad Católica de Lyon (Vallet, 1970), el Centro de Investigación y Documentación Pedagógica y, sobre todo, los trabajos de Barthes y Metz con los estudios semiológicos del lenguaje, constituyen las primeras experiencias en el análisis de la imagen (Aguaded, 2001: 72).

En 1979, destaca un proyecto del propio gobierno francés: «Jeunes Telespectateurs Actifs», cuyo objetivo se centraba en el «desarrollo de comportamientos activos», críticos y selectivos de los jóvenes ante la televisión (Pinto, 1988: 32).

También hay que destacar en 1982, el Centre de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI), asociado al Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP). A través de una inserción transversal de los medios, incidió especialmente en la importancia de este ámbito en la iniciación democrática de los alumnos (Aguaded, 2001: 73). Es un centro de difusión de información y de materiales didácticos vinculados a los medios de comunicación y educación; es también un espacio donde las experiencias y conocimientos se cruzan creadas por profesores y profesionales de los medios; además, también se dedica a la formación de profesores y futuros formadores, organizando estancias dentro o fuera del país, talleres pedagógicos, conferencias y seminarios. Entre los proyectos desarrollados en el área del cine, se destacan «Collèges au cinéma» y «Cinéma et Scolaire», donde niños y jóvenes van al cine, disfrutan la película y después la comentan apoyándose en materiales didácticos elaborados para ese fin (Novais, 2003: 77-78).

- Portugal

En 1988, la Comissão de Reforma do Sistema Educativo del Ministerio de Educación de Portugal, en su texto «Educar para a comunicação» (Pinto, 1988) analiza la situación de partida de la educación portuguesa a partir de la «Lei de Bases do Sistema Educativo» (Ley 46/86). El texto recoge la conceptualización de la educación en medios de comunicación, se lleva a cabo un estudio de la presencia del tratamiento en los nuevos currícula y se hacen sugerencias para su uso en los diferentes niveles y áreas.

En el ámbito administrativo destaca, por su labor en el ámbito de la educación en medios, el Instituto de Inovação Educacional, organismo dependiente del Ministerio de Educación cuya función, en los primeros años, consistía en apoyar a los Centros de Recursos de las escuelas e incentivar la interacción entre la escuela y los medios. Desde 1993, como señala Fonseca (2002: 39), «comenzó a existir un pensamiento más organizado y estructurado sobre como desarrollar el trabajo en esta área». El IIE dinamizó el proyecto «Semana dos Media na Escola», donde se creó un espacio para la presentación de proyectos desarrollados en diversos soportes. En el año lectivo 1994/95 se puso en funcionamiento la Rede de Projectos Educação e Media, la cuál pretendía «crear condiciones para una reflexión continuada sobre la educación para los medios» e «incentivar las escuelas al desarrollo de proyectos que promoviesen una actitud reflexiva y crítica en los alumnos, a través del análisis y de la producción de mensajes mediáticas». El instituto también editó materiales didácticos dirigidos a las escuelas: «Fichas para estudiar la actualidad», originarias del CLEMI francés, además se publicaron en la revista «Noésis», monográficos en torno a los medios, etc.

Entre los proyectos desarrollados externos al Ministerio de la Educación, se destaca el «Público na Escola», patrocinado desde el ámbito del periodismo, a través de uno de los periódicos de mayor prestigio, «Público», desde 1990, como una iniciativa pionera e innovadora en el panorama educativo portugués. Este proyecto pretende «contribuir para una relación más próxima entre la actualidad y la escuela», estimular en los jóvenes la «conciencia de sus derechos y posibilidades de acción ante la comunicación social», ayudándolos a decodificar el lenguaje de la imprenta y de los medios en general, y desarrollar materiales didácticos para profesores y formadores sobre temas diversos, relacionados con la actualidad y planteados metodológicamente como guías. Se edita mensualmente un boletín, «Público na escola», que es un espacio informativo donde son presentadas experiencias de profesores, reseñas bibliográficas, fichas didácticas, etc. Otras actividades con las que cuenta este programa son las visitas de estudio a las instalaciones del periódico «Público», donde se pretende atribuir «un carácter eminentemente pedagógico», la presencia de profesionales del periódico en las propias instalaciones escolares y aún un concurso anual, centrado en multitud de temas como incentivo a las diversas prácticas con los medios y a la producción de periódicos escolares (Santos, 1998: 31-32).

- Países nórdicos

Como indica Piette (1996: 19), los países nórdicos son los pioneros en la educación en medios de comunicación.

Dinamarca. Desde 1961, la educación en medios de comunicación es tema de gran interés. Esto se debe a que el Ministerio de Educación a través de su Manual Oficial de Educación, presenta un capítulo dedicado al estudio del cine, no como industria, sino como un arte más. Ya en 1969, la integración en el currículum de la educación en medios es oficializada en la educación formal. A través de esto, se pretendía enseñar «las teorías básicas del lenguaje del cine y la televisión con miras a incentivar la percepción activa y crítica de estos medios» (Hernández, 1997). Uno de los proyectos que destaca recientemente y que es desarrollado por el Kommunikationscentret, del ayuntamiento de Copenhague (cámara municipal), se destina a actividades como: «desktop publishing, procesamiento de texto, producción multimedia, producción de programas de radio y televisión y su difusión en canales locales» (Novais, 2003: 77).

Finlandia. Desde la década de los sesenta incorporaba la educación para los medios dentro del área de la lengua materna, enfocándolo principalmente al estudio crítico desde su globalidad, con el fin de comprender su influencia y establecer mecanismos de defensa (Aguaded, 2001: 77). Hoy día forma parte de las asignaturas obligatorias del sistema escolar, al igual que en Dinamarca. Sin embargo, a pesar de no considerarse una asignatura autónoma, es una iniciativa interdisciplinar desarrollada en las asignaturas de Lengua Materna, Arte, Música, Historia y Educación Cívica (Novais, 2003: 75). Hay que destacar que en la enseñanza para los medios en este país, de un lado hay una preocupación en que el alumno aprenda «nociones básicas sobre economía de las comunicaciones e introducción al análisis semiótico del mensaje» y de otro, que aplique esos mismos conocimientos en los periódicos escolares (Hernández, 1997).

Noruega. A comienzos de la década de los setenta la educación en medios forma parte del currículum educativo. Hernández (1997) señala que surgieron tres modalidades en los cursos, de lectura crítica de los medios: como un capítulo de una asignatura, como una secuencia de cursos opcionales y como un curso especial llamado Información para los Medios. Pungente (1990: 110) señala que el curso Información para los Medios «incluye elementos de teoría de la comunicación; una panorámica de los medios noruegos, con tiempos para la discusión de programas de televisión, publicidad y cultura pop; y un componente de trabajo práctico que hace hincapié en los medios visuales y la prensa».

Desde 1987 se están revisando los programas curriculares de Primaria y Secundaria y se están incluyendo cursos específicos sobre el lenguaje técnico para el análisis de los mensajes mediáticos, a fin de mejorar las facultades comunicativas de los alumnos, mientras se ofrecen también medios para comunicar sus mensajes a través de distintos canales (Dahl, 1992: 60).

Suecia. En este país la educación en medios de comunicación comienza a principios de la década de sesenta y se tornó obligatoria en 1980. El Departamento de Educación Sveriges Radio (SR), con la producción de manuales de lectura crítica de los medios, promovía una enseñanza educativa a través de éstos (Hernández, 1997: 9). En los años ochenta destaca el proyecto «El conocimiento de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria» (British Film Institute, 1990), cuya finalidad era «proporcionar a los alumnos el contacto con las películas de calidad y fomentar su comprensión de las imágenes» (Novais, 2003: 75). Como la autora señala, ha sido un proyecto con grandes resultados, pues tuvo repercusión en alumnos y escuelas de todo el país. A pesar de eso, la educación en medios no fue integrada de forma sistemática en los programas curriculares, ya que como indica Piette (1996: 21) los docentes no estaban capacitados en esta área educativa.

- Reino Unido

Sus orígenes en la educación para los medios comienzan en los años veinte, donde ya se realizaban experiencias de la enseñanza de la gramática cinematográfica. Desde que en los años treinta se fundara el British Film Institute (BFI) (Bazalgette, 1996: 122), existe una asegurada tradición del estudio de la imagen, en concreto en cinematografía, en la educación británica. En los años setenta surgieron cursos específicos sobre estudios de cine y consecuentemente, de medios.

A finales de la década de ochenta, la asignatura «Media Studies» se integra en el General Certificate of Secondary Education y aún, en cursos vocacionales y pre-vocacionales. Hoy día, al final de la escolaridad obligatoria, los alumnos hacen examen de «Media Studies», y algunos de ellos para ingresar en la facultad, también deben realizar exámenes de esta asignatura. La integración de esta área en el currículum fue fundamental para la «innovación en educación» (Novais, 2003: 73). Como consecuencia de la creación de asociaciones, cursos, conferencias, seminarios por todo el país, etc., que tienen como destinatarios a los profesores, se ha permitido crear una sólida autonomía de los proyectos de educación

para los medios, contrariamente a otros países donde la iniciativa es del foro administrativo y central (Piette, 1996: 27). Como señala Novais (2003: 74) «al BFI se debe la introducción de la educación para los medios en el sistema educativo y en el currículum nacional». A pesar de estos avances, en la actualidad está lejos de generalizarse, pues es en la etapa entre los 16 y los 19 años donde se da un mayor desarrollo en medios (Aguaded, 2001: 80). Más allá de estas organizaciones existen otras que también han contribuido a la integración de los medios en la enseñanza: Arts Council of England (ACE); The English and Media Centre; Museum of the Moving Image; National Museum of Photography, Film and Television; The National Media Education Archive; The National Association for Higher Education in the Moving Image (NAHEMI); y aún en el ámbito universitario, funcionan: Association for Media, Communication and Cultural Studies entre otras (Novais, 2003: 74).

- Alemania

La educación para los medios está integrada en diversas asignaturas de la enseñanza primaria, y aún a partir de los 12 años los alumnos la pueden requerir como una asignatura opcional (Novais, 2003: 83). En el ámbito nacional no existe una uniformidad en relación a la educación en medios, tal como ocurre en toda la educación, pues la estructuración política de Alemania en estados conduce a una diversidad en las actuaciones didácticas. Como indica (Aguaded, 2001: 81), «hay regiones, como en Baviera, donde una política general de enseñanza de los medios integra el aprendizaje de la producción audiovisual y del análisis crítico en todos los niveles del sistema educativo, mientras que en otras regiones sólo se cuenta con experiencias puntuales». No obstante, son mínimas las experiencias y muy limitada la implantación práctica de la educación en medios de comunicación (Pungente y Biernatzki, 1995: 168).

- Bélgica

Este país también dividido, presenta diferencias debido a la variedad de comunidades lingüísticas. Como indica Novais (2003: 79), este país presenta un gran desarrollo en el ámbito de la enseñanza de los medios, a pesar de no estar integrada formalmente en el currículum educativo.

En la formación inicial de los docentes se desarrolla un curso de iniciación a los medios audiovisuales, permitiendo que éstos tengan una

cierta proximidad a las cuestiones relacionadas con la educación y los medios de comunicación. En los años ochenta también se han llevado a cabo distintas iniciativas, principalmente relacionadas con la educación crítica de la televisión. Entre los organismos, cabe destacar la Association Europeenne pour l'Éducation aux Médias Audiovisuels/European Association for Audiovisual Media Education (Comunicar, 1997), la cuál agrupa a más de trescientos profesionales de los países europeos, que siendo sostenida por el Consejo de Europa, celebra encuentros, desarrolla diversas actividades, edita materiales, etc. (Aguaded, 2001: 81-82).

- Suiza

Este país, aunque desarrolla una gran actividad en la educación en medios de comunicación, presenta grandes diferencias entre sus cantones, pues no tiene un marco general compartido (Aguaded, 2001: 83).

Desde 1976, este país emite a través de la radio y de la televisión un programa, con la duración de veinte minutos, cuyo objetivo es enseñar el lenguaje de los medios. Éste cuenta con el apoyo de la Instrucción Pública Suiza y con la televisión de idioma francés (SSR) y además, está incluido en las asignaturas generales del currículum formal. Hernández (1997) señala que «las emisiones de estos programas trabajan dentro de las asignaturas de lengua francesa, diseño, historia o geografía».

Existen diferentes centros de iniciación en la enseñanza de la educación en medios de comunicación donde se desarrollan diferentes programas, algunos integrados en la escuela. Son ejemplos de éstos: el Centre d'Initiation aux Communications de Masse (CIC) de Lausana (Desimoni, 1992: 43; Bevort, 1994:16), cuya preocupación recae sobre la realización de programas específicos en las escuelas para los medios, y el Centre d'Initiation aux Mass-Media del Canton de Friburgo, que ha desarrollado el programa en el ámbito de los medios de comunicación: «Initiation aux mass-media», que se encuentra dentro del currículum educativo (Berger, 1983: 247-256).

- España

En el mundo educativo español cada vez se producen más iniciativas y experiencias para trabajar los medios de comunicación en las aulas.

En la década de los sesenta, al igual que ocurrió en Europa, la enseñanza en medios de comunicación se inicia con el cine. En 1964, se crea en Valladolid la primera cátedra de Historia y Estética del cine, cuyo responsable fue el jesuita José María Staehlin. Surgen los cineclubs, los cuáles permiten un planteamiento del análisis de la imagen cinematográfico (García Matilla, 1996: 434).

En la década de los setenta, la Ley General de Educación (LGE), trajo no sólo «un cambio estructural de la enseñanza, sino también la apertura de una primera puerta para introducir los medios audiovisuales en la escuela», sin embargo, no existía un planteamiento de la imagen desde el punto de vista crítico, pues el momento político no era propicio para actitudes contestatarias (Aguaded, 2001: 113-114).

Al margen de las actuaciones administrativas, al nivel de las cooperativas e iniciativas privadas con capacidad económica para financiar experiencias no oficiales, se crea en Cataluña la cooperativa Drac Mágic, y en Madrid, el Servicio de Orientación de Actividades Para escolares (SOAP), las cuáles inician propuestas en el ámbito de la enseñanza de los medios de comunicación (Campuzano, 1992: 69; García Matilla, 1996b: 436). Además de los movimientos de renovación pedagógica citados, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades empezaron a funcionar, contando con departamentos específicos de medios audiovisuales. Como indica Aguaded (2001: 114), «los ICE fueron los pilares básicos de la educación tecnológica con los medios, en los años setenta y comienzo de los ochenta, hasta la aparición de los Centros de Profesores».

En la década de los ochenta se llevaron a cabo diversas iniciativas de carácter institucional cuyo enfoque se centraba en la incorporación de los medios audiovisuales, en concreto el vídeo, en el sistema educativo. A pesar del cambio profundo en el sistema educativo con el plan de experimentación durante toda la década, y con la creación en 1990 de la LOGSE, no fueron creadas propuestas de integración para una pedagogía de la comunicación. A pesar de eso, sí que fueron desarrollados a nivel institucional y formativo diversos proyectos (García Matilla, 1996b: 439-441). Aguaded (1997: 422) indica que el resultado de una «descentralización educativa a través de diecisiete Comunidades Autónomas», fue que surgieron diversas experimentaciones y transformaciones en el campo educativo. De esta forma se introdujeron los periódicos en el aula a través del programa «Prensa-Escuela», la inserción de las nuevas tecnologías de información y comunicación con los programas «Atenea», «Alhambra», etc., y la utilización de los medios audiovisuales con los programas «Mer-

curio», «Zahara XXI», etc. Como indica este autor, estos programas traerán a las escuelas variadísimo equipamiento audiovisual y tecnológico.

La educación experimenta la integración de nuevos contenidos y nuevos recursos con los requerimientos legales de 1991. De esta forma, se contempla la integración de los medios de comunicación y nuevas tecnologías en el currículum escolar (Bartolomé, 1998: 243). En la enseñanza universitaria, como indica Pungente (1995: 168), en la Universidad Nacional de Educación de Distancia han ingresado hasta 1993, más de tres mil docentes para la alfabetización en medios y aún esta universidad es la responsable de la producción de diversos manuales didácticos, programas de radio y cassettes audiovisuales como material de apoyo a este tipo de enseñanza.

Existen en las distintas comunidades autónomas innumerables iniciativas en el ámbito de la educación en medios de comunicación. Destaca en la Comunidad Autónoma Andaluza el Grupo Comunicar, formado por profesores y periodistas, grupo que «se ha dedicado esencialmente a la investigación educativa, la publicación de experiencias y materiales, a la organización de certámenes y concursos, y de manera más intensiva al perfeccionamiento de los docentes para la educación en medios de comunicación. Desde 1988 viene celebrando congresos, jornadas, encuentros, simposios, seminarios...» siempre con una especial atención para el uso crítico y creativo de los medios de comunicación (Aguaded, 1997: 424). Junto a esta asociación existen otras asociaciones que se desarrollan en las demás regiones, lo que da prueba indiscutible del impulso que la educación en medios de comunicación tiene en la comunidad española. Entre ellas encontramos: la asociación de «Padres y Maestros» de Galicia, el colectivo de «Televisión Escolar» de Almería, el grupo de «Prensa en las Aulas» de Zamora, el colectivo de los CEPs de Salamanca, el equipo «Contrapunt» de Valencia, el colectivo «Imago» de Granada, el grupo «Mitjans» de Cataluña, la «Nova Escola Galega» de Galicia... que como indica Aguaded (1995: 39-40) «son ejemplos del dinamismo de los docentes en este campo, al margen de las actuaciones de la propia administración educativa».

En la implementación de la educación en medios de comunicación se asiste a una heterogeneidad a nivel de diversos países, la cuál cuenta con una variedad en cuanto a contenidos, a metodologías, a los materiales didácticos e inclusive en las prácticas pedagógicas y aún, en la formación de los profesores.

Síntesis de algunas experiencias en Educación en Medios de Comunicación			
PAÍS	INSTITUCIÓN (ES) AUSPICIANTE	ESCENARIO EDUCATIVO	ASPECTOS RELEVANTES
Francia	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación formal e informal. 	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto «Jeunes Telespectateurs Actifs»: difusión de manuales de educación en medios. Estudio de la semiótica de la televisión y sus aspectos técnicos y socioeconómicos. Educación concebida de manera integral: padres de familia y escuela deben enseñar al niño a ver TV.
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación: Instituto de la Innovación Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación informal. 	<ul style="list-style-type: none"> «Semana dos Media na Escola». «Público na Escola». Edición de monográficos en torno a los «media» en la revista <i>Noesis</i>.
Dinamarca	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> Tema opcional en las asignaturas obligatorias tradicionales (Historia, Estudios Sociales, Danés).
Finlandia	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> Los manuales enseñan aspectos semióticos del mensaje y la estructura económica de los medios.
Noruega	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> Cátedra de educación para los medios a nivel universitario.
Suecia	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Educación de Sveriges Radio. 	<ul style="list-style-type: none"> Educación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> Asignatura «Conocimientos de los medios» obligatoria en la escuela secundaria.
Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación 	<ul style="list-style-type: none"> Educación formal: se obtiene certificado general de educación media en estudios cinematográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> Manuales de educación para los medios inspirados en la semiótica y la sociología de la comunicación. Los mensajes se confrontan con el entorno sociocultural del participante.
Alemania	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de 	<ul style="list-style-type: none"> Educación 	<ul style="list-style-type: none"> Asociación nacional de

	Educación	formal: infantil y básica.	educación para los medios. Inició un proyecto de elaboración de manuales para la educación infantil.
Bélgica	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación informal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial de los docentes que les permite tener una formación y sensibilización para la educación para los medios. • Diversas iniciativas relacionadas con la educación para los medios: encuentros con los parlamentarios, seminarios y edición de materiales didácticos, etc.
Suiza	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción Pública Francesa y TV Francia (SSR). 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación informal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la educación para los medios en la radio y la televisión.
España	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación. • Universidad Nacional de Educación a Distancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se imparte las asignaturas <i>Lenguaje y comunicación</i> y <i>Pedagogía de la imagen</i> en la educación primaria y secundaria. • Existen maestrías y doctorados en educación para los medios.

(Basado en Hernández, 1997)

En definitiva, la educación en medios de comunicación incide en la formación de una nueva sociedad preocupada por las posibles repercusiones de los mensajes audiovisuales en la formación de niños y jóvenes, y de la situación en la que los productores de los medios ejercen su influencia sobre las grandes audiencias, lo que implica la definición de una postura frente al conocimiento y la adquisición de los medios en el campo educativo, especialmente en la concreción de los fines que se persiguen con ellos.

Con la finalidad de aplicar curricularmente la Educación en Medios de Comunicación, ha sido nuestro objetivo en este desarrollo inicial, así como se constatará en el próximo capítulo, hacer una recogida relativa a algunos de los conceptos que hemos considerado más significativos, y

que permiten un encuadre justificativo del lenguaje cinematográfico, lo cuál va a formar parte del programa didáctico presentado.

REFERENCIAS

AAS, N.K. (1990): «Histoire et pratique de l'éducation au cinéma en Norvège», en ASSOCIATION EUROPÉENNE POUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AUDIOVISUELS (Coord.) (1992): Les perspectives de l'éducation aux médias audiovisuels à la lumière des changements en Europe de l'Est. I Colóquio Internacional de Bad Marienberg; 52-57. CIFEJ, Kristiansand, Junho.

ABRANTES, J.C. (2002): «Entrevista: a educação para os media na Argentina», en *Noesis*, 62; 32.

AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andalus «Prensa y Educación».

AGUADED, J.I. (1995): «La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Coords): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.

AGUADED, J.I. (1996): «Sociedad consumista y medios de comunicación», en *Comunicar*, 7; 8-9.

AGUADED, J.I. (1997): «La educación en medios de comunicación. Modelos asociativos en Andalucía y Portugal», en AGUADED, J.I. y GONÇALVES, J. A. (Coords.): *Caminhos para o encontro educativo. Educar hoje em Espanha e Portugal*. Faro, Universidades de Algarve y Huelva; 417-426.

AGUADED, J.I. (2001): *La educación en medios de comunicación. Panorama y perspectivas*. Murcia, KR.

AGUADED, J.I. y CABERO, J. (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.

ALONSO, M. y MATILLA, L. (1997): *Imágenes en acción*. Madrid, Akal.

ANSOLABEHERE, S., IYENGAR, S. y SIMON, A. (1997): «Shifting perspectives on the effects of campaign communication», en IYENGAR, S. y REEVES, R. (Eds.): *Do the media govern? Politicians, voters, and reporters in America*. California, Sage; 152.

APARICI, R. (Coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.

APARICI, R. (2004): «Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo», en www.rebellion.org/medios/040415ra.htm, (29-09-2005)

AREA, M. (1998): «La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar», en BALLESTA, J. (Coord.): *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, KR; 45-112.

BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M.F. (1983): «Les nouveaux modes de comprendre. La génération de l'audiovisuel et de l'ordenateur». Paris, Centurion.

BALLE, F. (2003): *Os media*. Porto, Campo das Letras.

BALLESTA, J. (1998): «Los medios de comunicación: propuestas de trabajo en el aula», en BALLESTA, J. (Coord.): *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, KR.

BALLESTA, J. y GUARDIOLA, P. (2001): *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid, CCS.

BARTOLOMÉ CRESPO, D. (1998): «Medios de comunicación y nuevas tecnologías en la enseñanza: planteamiento normativo y contextual», en SEVILLANO, M. (Coord.): *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid, CCS.

BARTOLOMÉ PINA, A. (1996): «Preparando para un nuevo modo de conocer», en www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec4/revelec4.html, (30-09-05).

BAZALGETTE, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid, Morata.

BAZALGETTE, C. (1996): «La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 121-141.

BERNABEU, N. (1994): «Tratamiento transversal de la educación en materia de comunicación», en UNED (Ed.): *Medios de comunicación y educación*. Córdoba, Centro Asociado; 129-144.

BERNABEU, N. (1996): «La educación en materia de comunicación en la reforma educativa», en JIMÉNEZ, A. (Ed.): *Comunicación y educación*. Granada, Colegio de Doctores y Licenciados; 67-88.

BERGER, G. (1983): «L'éducation aux médias: un exemple de Suisse», en *Perspectives*, 13, 2; 247-256.

BREDERODE, M. E. (1995): «Educação para os media», en *Noesis*, 33; 28-33.

BRITISH FILM INSTITUTE, CLEMI, UNESCO y CONSEIL D'EUROPE (Eds.) (1990): *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse*. Londres, BFI.

BUSQUETS, M. y OTROS (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Aula XXI/Santillana.

CABERO, J. (1997): «Más allá de la planificación en la 'educación en medios de comunicación'», en *Comunicar*, 8; 39-48.

CAMPUZANO, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid, Akal.

CENTER FOR MEDIA LITERACY (Ed.) (2003): *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Guía de orientación*, en www.eduteka.org (19-05-05).

CONSEIL DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (Ed.) (1996): *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996*. Bélgica, Fondation Roi Bau-douin.

DAHL, A. (1992): «Produire des informations», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. y SAVINO, J. (Coords.) (1992): *L'Éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París, CLEMI/BFI/UNESCO; 60-64.

DESIMONI, C. (1992): «Des pionniers de l'éducation aux médias: l'expérience du canton de Vaud», en BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. y SAVINO, J. (Coords.): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París, CLEMI/BFI/UNESCO; 43-53.

FERRÉS, J. (1994): *La publicidad: modelo para la enseñanza*. Barcelona, Akal.

FERRÉS, J. (1997): *Vídeo y educación*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (2003): «Educación en medios y competencia emocional», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 32; 49-69.

FOMBONA, J. (1997): *Pedagogía integral de la información audiovisual*. Oviedo, Universidad de Oviedo y Excmo, Ayuntamiento de Gijón.

FOMBONA, J. (1998): «Alfabetización audiovisual y educación», en SEVILLANO, M.L. (Coord.): *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación*. Madrid, CCS; 205-232.

FONSECA, T. (2002): «O projecto de educação para os media do IIE», en *Noesis*, 62; 39-40.

FREIRE, P. (1994): «Prefacio», en GRAVIZ, A. y POZO, J. (Coords): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.

GARCÍA MATILLA, A. (1996a): «Los medios para la comunicación educativa», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 61-86.

GARCÍA MATILLA, A. (1996b): «Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 433-446.

GARCÍA MATILLA, A. (1998): «Televisión y formación del profesorado», en GUTIÉRREZ, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Escuela Universitaria de Magisterio (Universidad de Valladolid); 95-108.

GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación*. Barcelona, Gedisa.

GONZÁLEZ, J.L. (2000): «Variables de la educación en comunicación», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Coord.): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós; 171-219.

HERNÁNDEZ, G. (1997): «La educación para los medios: una preocupación internacional», en *Humánitas*. Portal temático en Humanidades en www.revele.com.ve/pdf/anuario-ininco/vol1-n8/pag189.pdf; (06-10-05).

LÓPEZ, F. (2002): «Introducción», en ALÁS, A. y OTROS: *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Graó.

MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the media*. Londres, Comedia.

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.

MASTERMAN, L. (1996): «La revolución de la educación audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 29-38.

MASTERMAN, L. y FRANÇOIS, M. (1994) : *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg, Conseil d'Europe.

McLUHAN, M. (1972): *La galaxia Guttenberg. Génesis del homo typographicus*. Madrid, Aguilar.

McMAHON, B. y QUIN, R. (1995): «Estudios sobre los medios en Australia», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Comps.): *Educación para la recepción*. México, Trillas; 93-98.

McMAHON, B. y QUIN, R. (1996): «La alfabetización audiovisual en las escuelas australianas», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 415-417.

McQUAIL, D. (2003): *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MONGE CRESPO, M. (2005): *Aprender y desaprender con nuevas tecnologías. Propuesta didáctica*. Zaragoza, Mira.

MONTOYA, N. (2005): *La comunicación audiovisual en la educación*. Madrid, Laberinto.

MORÁN, J. (1996): «¿Por qué educar para la comunicación?», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 55-57.

MORDUCHOWICZ, R. (2003): «El sentido de una educación en medios», en *Revista Iberoamericana de educación*, 32; 35-47.

NOVAIS, M. (2002): «A educação para os media a nível mundial», en *Noesis*, 62; 29-31.

NOVAIS, M. (2003): *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2003): «Educación en medios: perspectivas y estrategias», en AGUADED, J.I. (Coord): *Luces en el laberinto audiovisual. Congreso iberoamericano de comunicación y educación*. Huelva, Grupo Comunicar, Grupo de Investigación «@gora» de la Universidad de Huelva.

PIETTE, J. (1996): *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal, L'Harmattan.

PIETTE, J. (1998): «Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico», en GUTIÉRREZ, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Escuela Universitaria de Magisterio (Universidad de Valladolid); 63-78.

PINTO, M. (1988): *Educar para a comunicação*. Lisboa, Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

PINTO, M. (2002): *Televisão, família e escola*. Lisboa, Presença.

PINTO, M. (2003): «Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança», en *Revista Iberoamericana de educación*, 32; 119-143.

PRÓ, M. (2003): *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

PUNGENTE, J. (1985): *Getting started on media education*. Londres, Centre for Study of Communication and Culture.

PUNGENTE, J. (1990): «La educación para los medios en Europa: panorámica de varios países», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Comps.): *Educación para la recepción*. México, Trillas; 99-120.

PUNGENTE, J. (1996): «La guía de alfabetización audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 333-347.

PUNGENTE, J. (1996): «La segunda primavera», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 419-432.

PUNGENTE, J. y BIERNATZKI, W. (1995): «La educación sobre los medios», en *Revista de Ciencias de la Información*. Madrid, Facultad Ciencias Información de la Universidad Complutense; 163-186.

RODA, F. y BELTRÁN, R. (1992): *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. México, Gustavo Gili.

SANTOS, A. (1998): «'Público na Escola': oito anos de educação para os media», en *Noesis*, 45; 31-32.

SHEPHERD, R. (1996): «Raíces: origen y desarrollo de los profesores de los medios», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 143-158.

TYNER, K. (1992): «Le conte de l'éléphant. L'éducation aux médias aux États-Unis», BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. y SAVINO, J. (Coords): *L'éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*. París, CLEMI/BFI/UNESCO; 185-192.

TYNER, K. (1996a): «Conceptos clave de la alfabetización audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 39-41.

TYNER, K. (1996b): «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 176-202.

TYNER, K. y LLOYD, D. (1995): *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.

UNESCO (1984): *La educación en materia de comunicación*. París, UNESCO. Traducción del original en francés: *L'éducation aux médias*. París, UNESCO.

GOMES, A. (1971): *Enciclopédia luso-brasileira de cultura*. Lisboa, Verbo. Tomo 11. (Varios)

VÁZQUEZ, E. (2002): «Videoteca XI. Cine y medios de comunicación», en *Making of*, 12; 21-34.

2. LA COMUNICACIÓN CINEMATOGRAFICA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Contextualizado en el capítulo anterior el uso de los medios de comunicación en el contexto educativo y siguiendo las directrices de la «Educación en Medios de Comunicación, como eje transversal del currículum, procedemos ahora en el cuerpo teórico de este trabajo a una aproximación al cine desde el conocimiento y la reflexión sobre la comunicación cinematográfica, teniendo como puntos principales las distintas vertientes que lo caracterizan y que hacen de él un medio tan creativo y enriquecedor. En esta línea, describiremos el desarrollo diacrónico del cine, su fundamentación tecnológica, sus recursos tecnológicos, así como las diferencias en los enfoques de las teorías y del análisis cinematográfico.

2.1. Abordaje general de la comunicación cinematográfica

«Creo que el cine ejerce cierto poder hipnótico en el espectador. No hay más que mirar a la gente cuando sale a la calle después de ver una película: callados, cabizbajos, ausentes. El público de teatro, de toros o de deporte, muestra mucha más energía y animación. La hipnosis cinematográfica, ligera e imperceptible se debe, sin duda, en primer lugar, a la oscuridad de la sala, pero también al cambio de planos y de luz y a los movimientos de la cámara, que debilitan el sentido crítico del espectador y ejercen sobre él una especie de fascinación y hasta de violación» (Luis Buñuel, 1982: 70-71).

Esta interesante cita nos sitúa en el contexto del fenómeno comunicativo e hipnótico que el cine posee. La oscuridad de la sala y la imagen proyectada sobre una gran pantalla, reproduciendo el movimiento, nos permite distanciarnos de lo cotidiano e introducirnos en otros lugares, bajo un estado hipnótico especial. Como reconocen Aparici y García Matilla (1998:

10-11) «cualquier lenguaje debe ser, ante todo, un instrumento de comunicación y no un medio para el sometimiento o la hipnosis». Como indican estos autores, las imágenes transmiten su mensaje a través de señales que son intencionalmente producidos. Una persona que esté capacitada para saber leer y escribir signos verbales, no implica que sea capaz de leer signos visuales. «El proceso de lectura de imágenes gráficas, visuales, sonoras, audiovisuales implica, por un lado, el aprendizaje de los elementos que la conforman y, por otro, la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes».

«Comunicar es conocer. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión. Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros» (Kaplún, 1998: 160). En el cine, independiente del emisor y, sean cuales sean sus intereses, predomina una característica común: el acto de comunicar. En este sentido se puede comunicar prácticamente de todo: amor, tristeza, miedo, belleza, erotismo, conductas, normas, etc. Todo puede ser transmitido a través de la gran pantalla, dependiendo de la capacidad del emisor y de sus medios, lo que determinará si consigue o no hacer llegar su mensaje.

El lenguaje incluye un conjunto ordenado de signos, los cuáles son utilizados en el proceso de comunicar, de ahí su función social, la cuál «consiste en intercambiar, almacenar y acumular información. Como tal signo que es, el lenguaje tiene un carácter semiótico» (Martínez, 1996: 117). En el caso concreto del lenguaje del cine, éste se compone de varios sistemas de signos: icónico, cinético y verbal, formando una «macroestructura semiótica» (Roda y Beltrán, 1992: 112), la cuál, consecuentemente a estos tres grandes sistemas conduce a una aproximación de la realidad. Como indica (Vilches, 1983: 72) «la relación entre texto visual y discurso visual, en la imagen cinética se estrecha hasta casi confundirse, en la medida en que las acciones de secuencialidad y temporalidad son las bases de toda expresión de comunicación, sea ésta visual, lingüística o gestual».

El lenguaje cinematográfico estuvo bien vinculado como «forma de expresión» en el siglo XX, a pesar de estar también presente en nuestros días. En los comienzos surgió como espectáculo público a través de la proyección en salas comerciales, y actualmente, aparece por medio de distintos canales: de la televisión, del vídeo, de Internet... De esta forma y como indican Porter, González y Casanovas (1994: 5) el cine constituyó «un medio masivo por excelencia del que se ha nutrido la información humana a niveles nunca alcanzados en anteriores civilizaciones».

2.2. Historia del cine

Al analizar sobre los comienzos del cine existen bastantes precedentes que hay que identificar al menos en sus planteamientos y las ocurrencias más significativas. Estos marcos confirman un trayecto de historia lleno de historias reales que, por medio de las películas, consolidan una forma de evasión y entretenimiento que ha contribuido a que los problemas surgidos al cabo de los años hubieran sido traspasados. «La historia ha demostrado que el cine no sólo es una de las manifestaciones artísticas más importantes de la actualidad, sino que también se ha convertido en uno de los medios de comunicación más importantes, influyentes y universalmente conocidos con los que cuenta el ser humano» (Jarne, 2004: 44). Según este autor, nadie duda de la influencia que el cine ejerce junto con sus películas; incluso el poder que estas ejercen en nosotros y que apelan a nuestros sentimientos y emociones permitiendo que nos quedemos frágiles ante el grandioso desfile de imágenes. De esta forma, todo esto contribuye a que el cine sea «un medio maravilloso e inmortal». Además, la historia del cine contribuye al desarrollo de la historia contemporánea. Como indican Pinto y Santos (1996: 11) «hoy, a pesar de la tenacidad de los amadores y de los productores independientes, el cine constituye una componente fundamental de la industria cultural. Mueve muchos millones y muchos intereses. Es espacio de disputadísimas luchas políticas».

2.2.1. El origen del cine

Nadie duda que el cine no ha surgido espontáneamente. Según Amar (2003: 99) «llevaba años en los que los avances tecnológicos se fueron sucediendo y el hecho de que naciera prácticamente en tres zonas del mundo casi a la vez fue el resultado de un largo camino recorrido». Como indica este autor, en los países: Francia, Alemania y Estados Unidos, fueron desarrolladas diversas experiencias que permitieron que en un tiempo incierto naciese el fenómeno mágico del cine. Inicialmente era necesario traspasar determinados problemas en el campo concreto de la Física y la Química, tal como el de la refracción de la luz y el fundamento neurológico de la visión humana. Así, en respuesta a este último problema, el belga Joseph Plateau (1801-1883) ha presentado una tesis ante la Royal Society de Londres, sobre las características de la visión, las cuáles son responsables de la ilusión de movimiento en el perceptor humano (De Fleur, 1976: 54). Este físico ha sido el responsable del origen científico del cine, esto es, «la persistencia de las imágenes en nuestra retina». Según éste: «Siempre que miramos para objetos que se desplazan rápidamente, la duración de las impresiones modifica las apariencias» (De Pina, 1980:

10). Esta ilusión óptica «se produce gracias a que una imagen en la retina, una vez que el estímulo visual ha desaparecido, permanece entre 1/10 y 1/20 de segundo en la misma» (De Pablos, 1986: 51). De esta forma, este fenómeno de la «persistencia retiniana», permite que tengamos la impresión de movimiento, ante el desfile de imágenes aisladas. Según Eikhenbaum (1998: 46) en el comienzo del cine lo que más encantaba era el fenómeno de la ilusión óptica. El cine era considerado «un juego de manos técnico y apenas iba más allá del principio de la fotografía animada».

En 1645, el jesuita Athanasius Kircher, a través de la invención de la «linterna mágica» desarrolla los principios planteados por el italiano Leonardo da Vinci y el físico napolitano Giovanni Battista della Porta, que permite proyectar textos a más de 150 metros, por medio de una fuente de luz artificial (Jarne, 2004a: 46). Esta invención encantó durante mucho tiempo al público. Como indica este autor «las personas interesadas se arremolinaban en las ferias en las que se realizaban proyecciones y, por un módico precio, disfrutaban de este primitivo cine».

El responsable del origen de la fotografía fue el francés Joseph Nicéphore Niépce, en 1822. Los experimentos de Daguerre, en 1839, permitirían una mejora en el procedimiento primitivo de ésta (De Pina, 1980: 11). Los avances obtenidos en el mundo de la fotografía, contribuyeron a que se realizaran grandes progresos en la capacidad de proyectar imágenes en movimiento. Según Huguet (2002: 16) «la fotografía, imagen estática, había preparado el camino a la sociedad de la imagen porque, al dotarles de la veracidad de lo que el ojo humano contemplaba, universalizaba escenarios, personas y acontecimientos». Sin embargo, como indica este autor, «a la hora de almacenar el tránsito entre las instantáneas», la fotografía resultaba insuficiente pues en una sola fotografía el fotógrafo estaba obligado a resumir y a sintetizar lo que pretendía expresar y transmitir.

Para minimizar este vacío, De Pina (1980: 11) determina tres marcos para consolidar el descubrimiento del cine: el principio de la sucesión de las imágenes, el soporte para la fijación de las imágenes y su proyección. De esta forma, a mediados del siglo XIX lo que quedaba por crear, desde el punto de vista técnico, era «un dispositivo mecánico que permitiese proyectar una serie de imágenes consecutivas, cada una de las cuales debía detenerse por un instante frente al espectador» (De Pablos, 1986: 51). En esta línea, se crearon una serie de juguetes y pasatiempos ópticos basados en la persistencia retiniana. El físico belga Joseph Plateau, en 1832, creó un juguete llamado fenaquistiscopio, un aparato que causaba la sensación de un movimiento permanente (Wyver, 1992: 13), «de donde derivaron otros juguetes populares, muy en boga a mediados de siglo, que

encubrían su banalidad con nombres cultos y difíciles, de etimología griega: fantascopio, zoótropo, estroboscopio» (Gubern, 2003: 17). Entre 1878 y 1881, el inglés Edward Muybridge, trabajó en un dispositivo para fragmentar el galope de un caballo en series de fotografías. En la década de los ochenta, el fisiólogo Etienne Jules Marey «creó un mecanismo capaz de fijar doce encuadres consecutivos por segundo, logrando así captar una imagen fotográfica de los movimientos de un pájaro en vuelo» (Wyver, 1992: 14).

Como señala Gubern (2003: 18) «la descomposición fotográfica del movimiento, era ya una realidad», sólo faltaba «la síntesis del movimiento, mediante la proyección sucesiva de dichas fotografías sobre una pantalla». En este sentido, Charles-Émile Reynaud utilizó un vulgar zoótropo empleando un tambor de espejos: *praxinoscopio*, consiguiendo proyectar las imágenes sobre una pantalla. En 1889, Edison con su asistente Dickson, construyen el Kinetoscopio, lo cuál «permitía que los clientes pudieran ver las películas de uno a uno» (Wyver, 1992: 15). Son conocidos diversos inventores en diversas zonas de Estados Unidos y Europa que tenían un objetivo común: el visionado y proyección de imágenes en movimiento; sin embargo, con la primera proyección pública de imágenes en movimiento realizada por los hermanos Lumière el 28 de Diciembre de 1895, donde mostraban los obreros que salían de la fábrica, se abrió un nuevo mundo de posibilidades creativas que pronto superó la función puramente científica o experimental que se había atribuido al cinematógrafo. Según Sklovski (1973: 8) «el cine iniciaba su fase de taquilla, aspirando en sus mecanismos, como si fuese polvo, la gente, creando, como un cono de sueño, una vida nueva recortada de la pantalla. La vida había adquirido una nueva alteridad».

Los hermanos Lumière consideraban que el cine no pasaba de «una mera curiosidad científica». Uno de los primeros espectadores de las cortas películas de éstos, Georges Méliès, un ilusionista y director del teatro Robert Houdin de París, se dedicó a la construcción de su propia cámara, empezando a rodar. Después de un bloqueo técnico en su cámara, Méliès empezó a aplicar «las propiedades ilusionistas y evocadoras del trucaje para crear pequeños fragmentos de ficciones imaginarias, pobladas de seres imposibles, con extravagantes decorados pintados a mano en los que se desarrollaban situaciones totalmente irreales» (Varios, 1999: 3). Una maravilla de la época, fue considerada la película «Viaje a la luna» (*Le voyage dans la lune*), que utilizaba «maquetas, filmación a través de un acuario y superposiciones de imágenes, filmaba sobre fondo negro en doble exposición» (Martínez-Salanova, 2002: 83).

Edwin S. Porter es uno de los realizadores de mayor relevancia en los años siguientes. En sus películas «Salvamento en un incendio» (*Life of an american fireman*) y «Asalto y robo de un tren» (*The great train robbery*), según Wyver (1992: 26) «demostró de una forma rudimentaria los principios de continuidad y del desarrollo narrativo que también se estaban investigando en Europa». Como indica este autor, la película «Asalto y robo de un tren», presenta un montaje que va más allá de la estructura lineal que plantea todo el mundo, o sea, «contiene un montaje emparejado que conserva la continuidad de espacio y de tiempo, y el primer uso del corte transversal para dar una idea de suspense». En cuanto a la película «Salvamento en un incendio», permitió verificarse que una película no necesita ser rodada en un único plano, sino construirse distintos planos y al final articularse entre sí, resultando una secuencia de imágenes (Geada, 1998: 18).

La consolidación de la sintaxis cinematográfica tuvo origen en las experiencias del cineasta pionero norteamericano David Wark Griffith. Éste ha revolucionado el séptimo arte con su manera de narrar una película. Como indica Wyver (1992: 26) Griffith ha sido considerado como el pionero en el ámbito del lenguaje cinematográfico sin serlo, ya que fueron diversas las invenciones en el ámbito del lenguaje del cine. Nadie duda de sus logros «tanto en las numerosas películas que hizo con la Biograph entre 1908 y 1913, como en sus destacadísimas películas posteriores *The Birth of a Nation* (El nacimiento de una nación, 1915) e *Intolerance* (Intolerancia, 1916)». Según Augusto (1996: 47) en respuesta a las necesidades narrativas, el realizador David Griffith acerca la cámara a los actores, desarrolla los géneros ya existentes y produce la primera película de suspense y de gánsters. Como indica este autor, gracias a Griffith, el cine es considerado como medio de evasión y divertimento, y en cuanto al cineasta, éste es considerado un «contador de historias».

Las películas de ficción, que hasta entonces utilizaban un encuadre lejano idéntico al de un escenario teatral cuyos actores se movían y gesticulaban mientras la cámara los registraba de cuerpo entero, «sin primeros planos que pudieran reflejar la expresión de sus rostros», gracias a Griffith «el cine se convirtió en un arte narrativo basado en el montaje: se multiplicaron los puntos de vista, la narración se volvió dinámica: se relataron múltiples historias cruzadas, con intérpretes principales y secundarios, los matices de los rostros de los actores se recogieron en primeros planos que trasladaban toda la emoción al patio de butacas» (Varios, 1999: 4). En sus obras, este productor dividía la película en secuencias, presentaba acciones en paralelo, cambiaba el ángulo de la cámara, variaba los planos, pero sobre todo, empleaba el montaje, al que consideraba como el instrumento expresivo más importante en la producción cinematográfica.

Según Gubern (2003: 127) en el campo de la técnica narrativa Griffith es el «origen de un arte nuevo».

2.2.2. El cine antes del sonido

«Con la popularización del cine, y antes de la llegada del sonoro, el lenguaje sin palabras reinó en las pantallas, en forma de rostros locuaces, expresivas siluetas y piruetas imposibles. Había nacido un nuevo código de comunicación artística, que a menudo conseguía penetrar más hondamente que cualquiera de sus predecesores» (Varios, 1999: 8). A pesar de la inexistencia de palabras en la pantalla, antes del cine sonoro, ya existía el sonido en el cine. Como indica Gomery (1995: 10-11) las películas cinematográficas fueron siempre acompañadas de música y ruidos, siendo rara vez la exhibición en silencio. Según este autor, en los Estados Unidos, durante los últimos años del cine mudo, las salas de proyección recurrían a «orquestas de setenta y cinco músicos, algunos de los cuales tenían el único trabajo de proveer efectos sonoros para las sesiones de películas mudas».

Tras la Primera Guerra Mundial, existieron tres grandes industrias nacionales de producción cinematográfica en Europa: la alemana, la rusa y la francesa. En Alemania el gobierno potenció el cine creando la compañía productora U.F.A. (Universum filme Aktiengesellschaft), la cuál agrupaba los mayores productores, igual que Edison hiciera (Sadoul, 1983: 170-171). Según Wyver (1992: 38) «el apoyo del gobierno durante estos años, junto al gran número de talentos innovadores, creó uno de los cines nacionales más creativos del período mudo». Surge el «expresionismo alemán», un movimiento vanguardista que influyó en el arte, la literatura y la arquitectura de una década, lo cuál es caracterizado por una temática turbadora, donde aparecen mundos y criaturas monstruosas en escenarios irreales repletos de horror (Varios, 1999: 6). En este escenario surge la película *Das Kabinett des Dr. Caligari* (El gabinete del Dr. Caligari, 1919), de Robert Wiene. Como indica Sadoul (1983: 173), esta película es «una de las llaves del espíritu alemán». Tras ella, películas como *Golem* (1920), de Paul Wegener, *Nosferatu* (1922) de Friedrich W. Murnau y *Metrópolis* (1926) de Fritz Lang, han permitido que el cine caminase en la vanguardia del progreso. Siguiendo a Sadoul (1983: 184), el cine alemán ha sido muy importante y «su influencia aún hoy está viva», incluso ha influenciado algunas producciones cinematográficas de Hollywood, en concreto las de Orson Welles.

En Rusia, el cine que surgió de la revolución permitió numerosas e importantes aportaciones. Con la revolución, «el cine tenía un nuevo sitio en la sociedad como un medio de educación e ilustración de las masas» y aún gracias a la famosa declaración de Lenin donde afirma que «*de todas las formas del arte, el cine es la más importante para nosotros*», hubo un cambio radical del concepto vigente del cine para un cine nuevo (Wyver, 1992: 41). Los grandes directores soviéticos que contribuyeron a la inmortalidad del renovador cine soviético fueron Serguei Mijailovich Eisenstein y Vsevolod Pudovkin. Como indica Jarne (2004b: 53) estos dos directores «formularon interesantes teorías sobre el montaje que luego plasmaron en sus películas». En el caso de Eisenstein, a través de algunas de sus películas, como *La huelga* (1924) y *El acorazado Potemkin* (1925), «supo encontrar sorprendentes y bellísimas analogías en la simple sucesión de planos, creando un poderoso lenguaje que golpea directamente en el corazón del espectador» (Varios, 1999: 7). En cuanto al otro director del cine soviético, Pudovkin, éste con su película *La madre* (1926), una adaptación de un cuento de Maxim Gorka, considera a la figura humana, como indica Haustrate (1991: 76), el principal enfoque de sus producciones cinematográficas insertándola en escenarios naturales, en un ambiente en que son exploradas las virtudes metafóricas. Más allá de éstos dos grandes directores, también otros contribuyeron al desarrollo del cine soviético.

El cine francés, como indica Gubern (1988a: 215) después de la guerra vivió una profunda crisis, ya que durante el desarrollo de esta, el cine norteamericano fue el que dominó. Sin embargo, el director francés Louis Delluc fundó el primer cineclub, en 1920, y además según el autor Gubern, además de su labor como teórico, como crítico y como editor de revistas de cine, en el mismo año, empezó a rodar películas, de las cuáles dos demuestran un gran talento. Según Wyver (1992: 37) «el trabajo más radical de directores como Abel Gance, Marcel L'Herbier y Jean Epstein complementó las populares adaptaciones históricas y literarias» y además existía un movimiento vanguardista que se distinguía por una actividad cooperativista entre pintores, fotógrafos y poetas con cineastas como René Clair y Luis Buñuel.

Por último, en cuanto al cine americano, al contrario del cine europeo que apuesta más por el beneficio material que por la estética o la poesía visual, a lo largo de los años veinte fueron dirigidas algunas de las películas más importantes y sorprendentes de la historia del cine. Según Hausstrate (1991: 98) se instaura el «reinado del productor todopoderoso», o sea, el productor monopoliza toda la actividad entorno de la producción cinematográfica ignorando las intenciones tanto de los actores como de los cineastas, prevaleciendo de esta forma siempre sus intereses a fin de mejor dominar los riesgos. Como indica este autor, en esta actitud se en-

cuentra «el suceso, la rentabilidad y el lucro, únicos criterios de valor considerados para justificar la aceptación o el rechazo de los argumentos, la selección de los realizadores, actores, etc.». Las grandes empresas se reunieron y levantaron sus estudios donde se dirigían las películas que, como indica Augusto (1996: 52), eran controladas desde el momento de la producción hasta su proyección en las salas comerciales. Aún según este autor, el «star system» es, sin duda, la mejor estrategia de la industria cinematográfica, ya que es capaz de crear, a través de un sistema de publicidad, una atmósfera de leyenda alrededor de los ídolos del público, convirtiéndolos en verdaderos mitos.

En esta época el cine cómico tuvo su apogeo. Una de las figuras que más destacó fue el inmemorable Charles Chaplin. Como señala Bazin (2000: 15) «El público reconoce su rostro y principalmente su pequeño bigote en trapecio y su típico caminar». Charles Chaplin «supo aunar como nadie los elementos fundamentales de la narrativa de Hollywood, la comedia y el melodrama, las risas y las lágrimas, para ofrecer una de las caracterizaciones más unánimemente aclamadas del séptimo arte». Así, entre sus proyectos se destacan: *El chico* (1920), *Una mujer de París* (1923), *La quimera del oro* (1925) y *El circo* (1927) (Varios, 1999: 8). También de gran talento es conocido el burlesco Buster Keaton con sus películas *El navegante* (1924), *El maquinista de la General* (1927), entre otras (Wyver, 1992: 35).

De los grandes estudios, el director Cecil B. de Mille es el responsable de algunas grandes producciones, como *The ten commandments* (Los diez mandamientos, 1923) y *The King of Kings* (El Rey de Reyes, 1927) (Gubern, 1988a: 290).

El período entre 1919 y 1929 fue bastante productivo para el cine mundial como se ha podido constatar en cuatro grandes países gracias a la contribución de una generación de jóvenes cineastas. Según Hastrate (1991: 54) fue una etapa durante la cuál un arte accedía a la consolidación de un lenguaje específico debido a la presión causada por las circunstancias de la historia, «el expresionismo alemán»; es resultante de la convicción de las ideas, «el cine soviético»; de la contestación social, «el impresionismo francés» y aún de la madurez industrial, a través del «cine americano».

2.2.3. La irrupción del sonido

A finales de los años veinte el sonido revolucionó la industria del cine. Se había institucionalizado una nueva forma de producir películas, la cuál se mantendría durante el resto del siglo XX (Gomery, 1995: 9). El primer intento de acompañar musicalmente las películas surgió a partir de la empresa Warner Bros con la película *Don Juan* (1925). Sin embargo, es gracias a la película *El cantante de jazz* (1927) cuando el mundo del cine mudo se ve derrocado. Por ello, en el caso concreto de Charles Chaplin, a pesar de mostrarse un tanto resistente finalmente tuvo que aceptarlo, ya que «a partir de este momento todas las películas serán habladas» (Varios, 1999: 10). Como indica Amar (2003: 137-138), durante los años que siguieron al gran éxito de la película *El cantor de jazz*, «le sucedieron otras tantas cuyos argumentos principales giraban alrededor de la música. Cintas como *El loco cantor* (1928), *Say it with songs* (1929), *Mammy* (1930) centraron la atención de este embrionario género musical». Como apunta Gomery (1995: 10), el negocio cinematográfico estaba dominado por Hollywood, de esta manera ninguna industria de otro país pensó en escapar a la regla, habiéndose convertido el sonido en la norma mundial.

Según Martínez-Salanova (2002: 89), el precursor profesional de los actores se encontraba amenazado, pues éstos temían que sus voces no se adecuasen a los cambios. Incluso, como refiere Crafton (1995: 49) «gran parte del público advertía que el talento de un actor o de una actriz reside fundamentalmente en sus propiedades vocales». El lenguaje cinematográfico, según algunos directores de fotografía, sufrió un gran retraso puesto como apunta Haustrate (1991: 116) la invención del cine sonoro ha revolucionado las condiciones y los métodos en la producción cinematográfica, los cuáles implicaron una adaptación que a veces sería muy trabajosa. El cine sonoro partiendo desde Hollywood, conquistó el mundo en poco tiempo y produjo una «profunda transformación en el panorama de la producción» (Varios, 1999: 11).

2.2.4. Los frenéticos años 30

Tras un período de alguna rigidez las técnicas evolucionan, y desde 1930 Hollywood aprovecha todas las posibilidades que le da el sonido. Gomery (1996: 119) señala que la llegada del sonoro «consolidó el control de Hollywood sobre el mercado mundial del cine e introdujo a la industria cinematográfica norteamericana en la era de los estudios». Como indica este autor, se constituyeron cinco grandes empresas de cine estadounidenses que eran las que dominaban la distribución y la exhibición de pelí-

culas: Paramount, Loew's (Metro-Goldwyn-Mayer), Fox Film, Warner Bros y RKO. Aún según Gomery (1996: 121), estos estudios «establecieron el modelo de hacer cine, distribuir películas y proyectarlas, y recogieron la recompensa, en términos de dinero y poder, equivalente a tan elevado estatus». La irrupción del sonido permitió «nuevas reglas, nuevos géneros, nuevas formas de seducir e hipnotizar a la audiencia» (Varios, 1999: 12). Como indica Nacache (1997: 18) en la época clásica, «la casi totalidad de las películas rodadas en Hollywood pertenecen al cine de género». Por ello, la expansión comercial Hollywoodense en los años treinta «se asienta en la gran aceptación popular de sus géneros: la comedia, la comedia musical, el cine policiaco y de gánsters, el cine fantástico-terrorífico, el cine de aventuras y el filme romántico» (Gubern, 1988b: 42).

En la comedia americana destacaron las películas: *You can't take it with you* (Vive como quieras, 1938) de Frank Capra, *Bringing up baby* (La fiera de mi niña, 1938) de Howard Hawks y *Ninotchka* (Ninotchka, 1939), las cuáles, como indica Gubern (1988b: 42-44), nos presentan una innovación: las «fotogénicas carcajadas de la Garbo llenan las plateas y demuestran que lo que fundamentalmente busca el público en el cine es divertirse».

En la comedia musical es conocida la pareja de baile más famosa del cine: Fred Astaire y Ginger Rogers; especialmente con las películas *The gay divorcee* (La alegre divorciada, 1934) y *Top hat* (Sombrero de copa, 1935) (Wyver, 1992: 107).

En cuanto al cine de gánsters y de presidio, como señalan Jeanne y Ford (1997: 47) es el «resultado de la unión de un fenómeno social y un progreso técnico», lo cuál predominó durante muchos años en la producción americana. Ejemplos de estas películas son: *Scarface* (Scarface, el terror del hampa, 1932) de Howard Hawks y *City Streets* (Las calles de la ciudad, 1931) de Rouben Mamoulian.

En el cine de terror fueron producidas inolvidables películas que han marcado a buena parte del cine de género. Como indican Jeanne y Ford (1997: 75-76), James Whale fue el responsable de la película *Frankenstein, the man who made a monster* (Frankenstein, el autor del monstruo, 1931) y *The invisible man* (El hombre invisible, 1933). Aún según estos autores, Merian C. Cooper y Ernest Schoedsack produjeron la película *King-Kong* (King-Kong, 1933), la cuál «era un triunfo del trucaje y una serie interrumpida de proezas técnicas que intrigaban sin crear el terror y que a veces hacían sonreír».

Referente al cine de aventuras, Coursodon (1996: 253-254) señala que el «cine de la selva» ha sido, sin lugar a dudas, el subgénero de cine de aventuras más popular durante estos años gracias a la serie Tarzán. Por último, en cuanto al cine romántico y según Gubern (1988b: 60), uno de los ejemplos de la imagen de la mujer americana presentada en las películas fue Jean Harlow, quién junto con su pareja Clark Gable, «es, tal vez, la actriz que mejor define el *sex-appeal* de la época».

A finales de la década de los 30, se produjeron algunas películas que marcaron una época de esplendor: *Gone with the wind* (Lo que el viento se llevó, 1939) del productor David Selznick, con Clark Gable y Vivien Leigh y *The Wizard of Oz* (El mago de Oz, 1939) de Víctor Fleming (Varios, 1999: 14-15).

2.2.5. El cine de los 40 y 50

La catástrofe de la segunda guerra mundial contribuyó a que los estudios de Hollywood transformasen el cine de acción y violencia convirtiendo «a sus sórdidos gánsters en heroicos soldados, que con la sonrisa en los labios se baten gallardamente en las islas del Pacífico, defendiendo a su patria y a la bandera estrellada que la representa» (Gubern, 1988b: 155).

En la década de los cuarenta se produce un gran avance en el lenguaje cinematográfico permaneciendo muchos de los criterios vigentes en el cine de hoy. Como indica Coursodon (1996: 273) la película *Citizen Kane* (Ciudadano Kane, 1941) de Orson Welles influyó de modo directo o indirecto en gran parte de la producción cinematográfica de los años posteriores.

Estos años también estuvieron marcados por la producción de películas de «cine negro». Según Coursodon (1996: 279), el término «negro» corresponde al aspecto visual de estas películas donde hay un «predominio de secuencias nocturnas, fotografía que privilegia el claroscuro, las sombras y la penumbra, etc., pero también a su contenido: visión pesimista de la naturaleza humana, cinismo, fatalismo, etc.». Existen excepcionales obras cinematográficas que permitieron el desarrollo del «cine negro»: *The Maltese Falcon* (El halcón maltés, 1941), de John Huston, con Humphrey Bogart; *Casablanca* (Casablanca, 1942), de Michael Curtiz, con una pareja inolvidable Humphrey Bogart y Ingrid Bergman, entre otras. La película *Casablanca* «se convirtió de un día para otro en la imagen por antonomasia del cine de los años 40, su romanticismo desesperado, la lírica

melodía de su nostalgia... La emoción que recorre cada una de las frases y de los fotogramas de esta mítica cinta es la imagen de un Hollywood que ya no volverá jamás» (Varios, 1999: 19).

La producción cinematográfica en los años cincuenta continuó su curso con singulares aportaciones. En el género Western estrenaron una serie de títulos importantes: *Broken Arrow* (Flecha rota, 1950) de Delmer Daves y *Devil's Doorway*; *Wagonmaster* (Caravana de la paz, 1950) de Ford; *High Noon* (Sólo ante el peligro, 1952) de Fred Zinnemann y *Shane* (Raíces profundas, 1953) de George Stevens (Coursodon, 300-303).

La comedia musical, como señala Gubern (1988b: 257-260), está sujeta a una renovación introduciendo «las secuencias musicales con toda libertad y como continuación lógica de la acción». El musical se ve renovado y rejuvenecido gracias a películas como: *An american in Paris* (Un americano en París, 1951) y *Singin' in the rain* (Cantando bajo la lluvia, 1952).

Como apunta Wyver (1992: 141-142), «cuando la televisión llevó a las estrellas del cine a sus hogares, la sala oscura dejó de ser una alternativa atractiva». De esta forma, lo que ha permitido traspasar este problema ha sido la creación del cinemascope, lo que permitía la proyección en una pantalla grande. La llegada de las superproducciones al cine intentaba atraer a la sala al público. Es la época de películas como: *The ten commandments* (Los diez mandamientos, 1956) de De Mille; *The Robe* (La túnica sagrada, 1953) de Henry Coster; *Spartacus* (Espartaco, 1960) de Stanley Kubrick; *Ben-Hur* (Ben-Hur, 1959); entre otras (Jeanne y Ford, 1995: 57-60).

2.2.6. El cine contemporáneo

«La producción en los últimos años viene condicionada por las transformaciones en el circuito del consumo: el cine ha ido perdiendo espectadores en las salas cinematográficas desde los años sesenta» (Sánchez, 2002: 539). Por ello, está la presencia de la televisión que permite que el espectador no sólo se distraiga con la máxima comodidad, sino también que ahorre. Sin embargo, como indica Martínez-Salanova (2002: 105) la proyección de películas de grandes aventuras, la utilización de los efectos especiales y el uso del ordenador en la creación de otros mundos, permitió que los espectadores volviesen a las salas de cine. Aún según este autor, «el cine ha cambiado su estética, sus estilos de montaje, ha dado vertiginosidad a sus imágenes y ha integrado en su totalidad las nuevas tec-

nologías con la posibilidad de recrear cualquier ambiente y circunstancia de forma digital, incluidos los actores».

Como señala Sánchez (2002: 545), los cineastas que caracterizan el Nuevo Hollywood son los que desde los años sesenta vienen a transformar el modo de producir películas comerciales. En el campo de la conquista del espacio y la ciencia-ficción encontramos películas como: *La guerra de las galaxias* (1977) de George Lucas; *Alien, El octavo pasajero* (1979) de Ridley Scott y *E.T.* (1982) de Steven Spielberg (Varios, 1999: 46-47).

Respecto al cine como espectáculo y entretenimiento, se encuentran las películas *Tiburón* (1975) o *Superman* (1978), gracias «a las grandes innovaciones técnicas: la fotografía, el sonido, entonces se impuso el Dolby Estéreo de 6 pistas, los efectos especiales, el espectacular formato panorámico de 70 mm, la mejora técnica de las emulsiones...» (Varios, 1999: 42).

Como apunta Martínez-Salanova (2002: 106) referente al cine sobre el medio ambiente y su defensa, está la obra cinematográfica *Dance with wolves* (Bailando con lobos, 1990) de Kevin Kostner.

En cuanto a las grandes producciones donde hay un consumo de decenas de millones de dólares, y donde se emplean efectos especiales a través de técnicas digitales, destacan las obras *Titánic* (1997) de James Cameron, *Matrix* (1999) de los Hermanos Wachowski, *Cast Hawaii* (Náufrago, 2000) de Robert Zemeckis y *The lord of the rings* (El señor de los anillos, 2001) en tres entregas, de Peter Jackson (Martínez-Salanova, 2002: 107).

2.3. La tecnología del cine

La presencia de la tecnología en todos los ámbitos de nuestra vida fue fundamental para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, ya que permitió la creación de nuevos canales de comunicación, incluso cambió estilos y formas de adquisición y construcción del conocimiento. En el caso concreto del cine, éste, al mismo tiempo que utiliza una técnica expresiva, también recurre a la tecnología, más concretamente a «la mecánica, la óptica y a los procesos químicos de la fotosíntesis», siendo necesario el conocimiento específico de algunas áreas (Porter, González y Casanovas, 1994: 7-8). Como apunta Manvell (1978: 119), el cine es con-

siderado como una forma de comunicación tecnológica compleja que nace a principios del siglo XX y que es oriundo de la linotipia.

Las nuevas tecnologías invaden el mercado audiovisual de nuestros días. Es visible la diversidad de medios y sistemas de transmisión y tratamiento de la información cuya finalidad es permitir la cobertura de «todas las áreas de la comunicación humana como la telemática, los sistemas interactivos, la televisión, el vídeo...» y luego, la facilidad «de acceder a una gran cantidad de discursos, diversificados y especializados» en el campo audiovisual (Tranche, 1989: 235). Como indica este autor, «las nuevas tecnologías audiovisuales están perfilando un nuevo mapa de telecomunicaciones. La mediación tecnológica va más allá de la delimitación de soportes, interviniendo en la formulación de mensajes, programas, relatos». Conviene referir, que gracias a la tecnología tenemos un acceso ilimitado a un vastísimo mercado de imágenes, independientemente del ámbito temporal o geográfico que representen.

Con el desarrollo de la tecnología necesaria para la producción y exhibición de películas, es notoria la transformación de su aspecto visual. Sin embargo, los cambios han sido mayores en el campo televisivo en comparación con el cinematográfico, en el que la utilización de los efectos especiales ha sido el avance principal. Por ello, y como señala Vallejo (1995: 44), «los avances tecnológicos siempre se han orientado en una dirección, completar la ilusión de realidad, tanto más cuanto más fantástica o menos real sea la historia». Lo importante es que se torne real.

Desde los años cincuenta aparecen sospechas sobre la desaparición del medio cinematográfico; sin embargo, es notorio su crecimiento en el entorno familiar.

Por ello, como señala Wyver (1992: 232), «parece probable que el público, para que se sienta tentado a salir de sus hogares, esperará cada vez más nuevas formas de imágenes en movimiento». Aún según este autor, este medio se ha ido adaptando sucesivamente, tanto en la forma de la exhibición, como por ejemplo en los años cincuenta a través de la pantalla ancha, como en los procesos de producción y distribución.

2.3.1. Los soportes audiovisuales

Existen diversas formas de disfrutar de una película, ya sea a través de la gran pantalla en una sala comercial, o del televisor de nuestro hogar transmitido por cualquier canal de la tele, o bien, pasando por nuestro

magnetoscopio o por el lector de dvd, la película que hemos alquilado (Bachy, 1991: 9). De este modo, son cada vez más las nuevas formas de ver películas.

Respecto al cine, Porter, González y Casanovas (1994: 6) señalan que este medio es el más completo de la «expresión audiovisual» gracias a la presencia de la música junto con la imagen. Además, aún según estos autores, este fenómeno cinematográfico ha conquistado mayor adhesión por parte de los espectadores en los últimos treinta años del siglo XIX y «por ello fue llamado en justicia *última maravilla del siglo XIX*».

La proyección del cine se procesa de una forma interrumpida, donde una gran cantidad de imágenes, los fotogramas, son proyectados a una determinada velocidad, «normalmente, hoy de 24 imágenes por segundo», a través de un proyector sobre una pantalla, posibilitando al espectador la sensación de ver las imágenes en movimiento, no percibiendo el paso de imágenes aisladas; además, «en el borde de esa banda-imagen, hay una banda de sonido que contiene el registro sonoro destinado a ser leído», pero ahora de forma continua a través de un lector inserto en el proyector de cine (Bachy, 1991: 9-10). Respecto al filme proyectado en las salas comerciales, Dumas (1992: 43) expone que se trata de una «película positiva» obtenida a partir «de un negativo cuya emulsión fue impresionada a través de una sucesión de imágenes instantáneas», es decir, la magia, característica del cine que se encuentra en la base esta impresión.

Las salas de cine, comparativamente a nuestros hogares según la opinión de los cinéfilos, poseen características como: «capacidad de concentración, pantalla gigante, predisposición especial, calidad de imagen y sonido, etc.», contrariamente a las condiciones existentes en nuestras casas, aunque no haya costes económicos (Aguaded y Martínez-Salanova, 1998: 196).

En relación al soporte televisivo, subrayamos las palabras de Carlos (1998: 47), en las que lo considera «el instrumento más democrático de divulgación de la ciencia, de la ciudadanía, de los valores, del arte, de la educación». Es un medio utilizado por la mayoría de las personas, considerado como uno de los elementos fundamentales de una casa. El visionado se pasa en una sala de nuestro hogar o del trabajo, o de otro espacio de ocio, la tendencia es que esté iluminada y en cuanto a los espectadores, éstos podrán estar sentados «con niveles variados de bienestar» (Rocha, 1990: 180).

Michel (1997: 23) señala que la televisión posee una función no sólo informativa, sino también de entretenimiento y, además, una función inte-

ractiva, es decir, se puede influir en lo que ocurre en la pantalla. Por ejemplo, en «Québec, los 250.000 subscriptores de la Videoway tienen tiempo, en un intervalo publicitario, de 'picar' con el telecomando en el producto anunciado», permitiendo seleccionarlo. Por otra parte, a pesar de haber un conocimiento por parte de los subscriptores, en la forma de utilizar la tele, eso no implica que conozcan su lenguaje. En este sentido, Aguaded (2000: 46) señala que el soporte televisivo desde sus orígenes es considerado «como un recurso tecnológico caro, complejo y sofisticado, al que la población accede como simple perceptora, sin conocer su tecnología, su lenguaje y su discurso», limitándose a consumir las imágenes en la mayoría de los casos, pasivamente.

La preocupación de la televisión es diversificar la transmisión de los programas de manera que tenga diversidad de temas y larga duración. Según Rocha (1990: 179), su objeto es «interesar a poblaciones de todas las edades y de todos los gustos; de todos los niveles culturales; de todas las regiones».

En el contexto educativo la televisión permite diversas «posibilidades de desarrollo en el aula, que no deben convertirse sin más, en un aumento de las ya excesivas horas de televisión (...), sino más bien una vía para que descubran este nuevo lenguaje de expresión, este novedoso código que sirve de vehículo y fuente de información para los ciudadanos de hoy» (Aguaded y Martínez-Salanova, 1998: 193).

El vídeo es otro soporte que nos permite el visionado de películas, por lo cuál su presencia es frecuente en los centros de enseñanza. Como indica Carlos (1992: 53), el vídeo «es un instrumento que cambia todos los discursos hasta ahora producidos sobre los audiovisuales en la enseñanza, en la formación, en el aprendizaje». Según este autor, es un instrumento de cambio respecto a las tres vertientes referidas, contribuyendo a una educación más atractiva. Sin embargo, sólo teniendo un conocimiento sobre los medios, es decir, saber manejarlos antes de todo es lo que posibilita trabajar más sobre el cine y luego, sobre sus películas en cualquier espacio (Alfonso, 1998: 24).

Respecto a las características físicas y técnicas del vídeo, Bachy (1991: 10) comenta que su sistema está formado por una «banda magnética» formada por dos pistas, una correspondiente a la imagen y la otra al sonido. En cuanto a su calidad, depende «de la rapidez con que desfila y de la anchura de la banda magnética». En este sentido, Aguaded y Martínez-Salanova (1998: 120) señalan que se traduce en «un sistema de registro y reproducción de imágenes por procedimientos electromagnéticos», del cuál se destacan funciones como: de fijación, de avance, de re-

troceso y aún la posibilidad de manipular digitalmente la imagen y además, «simultanear la grabación y la reproducción». Según estos autores, en el ámbito educativo el vídeo permite esencialmente «la posibilidad de potenciar la reflexión crítica de muchos mensajes fascinadores, y a la vez manipuladores», los cuáles pueden y deben ser analizados en el aula. En cuanto a sus mensajes, éstos «se encuentran focalizados hacia grupos definidos, disponibles en el momento requerido», lo que facilita la intervención sobre ellos, permitiendo la intervención de los receptores (Cabe-ro, 1994: 168).

El dvd es un soporte más reciente que aún no existe en la mayoría de los centros educativos. Gracias a él es posible «congelar la imagen con toda perfección, ampliar, guardar en el ordenador fácilmente, elegir idioma...» (Martínez-Salanova, 2002: 23). Como indica este autor, «los sistemas de reproducción digitales han perfeccionado la visión, el sonido es tan bueno o mejor que en el cine, podemos tener ya en nuestras casas pantallas de tamaño considerable».

CINE	TELEVISIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Condicionamiento económico (sacar entrada). 	<ul style="list-style-type: none"> • No existe condicionamiento económico inmediato.
<ul style="list-style-type: none"> • Representación de la imagen en tamaño grande. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representación mucho más pequeña de la imagen.
<ul style="list-style-type: none"> • Código de composición diferente (plano entero como típico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Código de composición distinto (plano busto como característico).
<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones ambientales de visión especiales: se ve la película solamente, sin compañía para comentar en tertulia... 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones ambientales peculiares: en casa se puede hacer otra cosa, se puede ver en compañía...
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor intencionalidad para ver una película: salir de casa, acercarse al cine, elegir la obra... 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor intencionalidad: en la misma casa, sin intención explícita de ver algo concreto...
<ul style="list-style-type: none"> • Inmovilidad en la sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes posibilidades de movilidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Oscuridad general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oscuridad menor (al menos, puede ser la que el espectador desee).
<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad de manejar la proyección (apagar, cambiar de canal, subir el volumen...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de «dominar» la proyección (apagar el aparato, subir-bajar volumen, mejorar el tono...).
<ul style="list-style-type: none"> • La pantalla no tiene reverberación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reverberación de la pantalla

	producida por la estimulación.
<ul style="list-style-type: none"> • En el cine se proyectan solamente películas y algunos anuncios publicitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • En televisión hay reportajes en directo, telediarios, concursos...
<ul style="list-style-type: none"> • La proyección no se suele interrumpir. 	<ul style="list-style-type: none"> • En algunos casos se interrumpe la proyección para introducir publicidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Lejanía de la pantalla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proximidad de la pantalla.

Santos Guerra (1984: 68-69)

2.3.2. La imagen electrónica

Las historias, los cuentos y las leyendas forman parte de los registros de los pueblos y de las civilizaciones. Ellos se encuadran en los testimonios que retratan la sociedad. El caso concreto del relato, permite mantener con vida identidades ya no tan próximas o incluso olvidadas. En esta línea, Jiménez y Sánchez-Biosca (1989: 9) señalan que los relatos jamás «fueron tan abundantes como hoy, pero jamás tampoco fueron tan semejantes entre sí, tan comprometidos son el signo de los tiempos: la tecnología». Así los relatos electrónicos nos permiten conectar «a los orígenes de la civilización como nos hace partícipes de las debilidades de nuestro tiempo, tan generoso en inventos tecnológicos como parco en la creación de esquemas narrativos que alimenten la voracidad del espectador» (Jiménez y Sánchez-Biosca, 1989: 10).

El fenómeno que está en el origen de esta tecnología, que se asienta en la captación de una «realidad dinámica a través de un procedimiento electrónico», ha contribuido a los grandes avances en el campo del cine, tanto en el proceso de realización como de difusión (Porter, González y Casanovas, 1994: 132-133).

En los últimos años, la influencia de las nuevas tecnologías en el medio cinematográfico, tanto en la realización como en la difusión, ha contribuido a la creación del vídeo hasta el sistema Dolby estéreo, pasando por la tecnología digital, entre otros inventos, los cuáles han sido muy importantes y decisivos para el desarrollo y la evolución del cine (Varios, 1999: 114). Uno de estos inventos es el sistema CINÉON, el cuál «permite transferir imágenes cinematográficas a un soporte digital, manipularlas informáticamente y devolverlas al celuloide» sin perder la calidad. Hoy en día es éste el sistema utilizado u otro semejante (Varios, 1999: 115). Otra

de las creaciones son los formatos de pantalla: IMAX y OMNIMAX, con los cuáles la imagen es proyectada en una pantalla ligeramente curva, posibilitando gracias a sus grandes dimensiones ocupar «casi totalmente el campo de visión del espectador» (Wyver, 1992: 232).

2.3.3. Los efectos especiales

La realización de los efectos visuales sólo es posible gracias a equipos mecánicos u ópticos y al desarrollo de nuevos aparatos, lo que no siempre era accesible. La necesidad de la sustitución de los «trucajes artesanales por métodos tecnológicos», de forma que se obtuviese un buen resultado, era una constante. Ejemplo de eso es la sustitución de la «técnica de retroproyección», en la que el Genio de la película *The Thief of Bagdad* (El ladrón de Bagdad, 1939) de Michael Powell, adquiere capacidades para volar sin salir del estudio, o cuando el actor Michael J. Fox, en la película *Back to the Future II* (Regreso al futuro II, 1989) de Robert Zemeckis, patina por el aire utilizando un monopatín «'magnético'» (Vallejo, 1995: 45).

Reconociendo la importancia de los efectos especiales, afirma Kubrick en el rodaje de su película *Odisea 2001*, que «todo lo que se puede pensar, o escribir, se puede filmar», o sea, según él, hasta el imposible es posible presentar en la gran pantalla (Geada, 1987: 84). Como señala este autor hay una predominancia de estos efectos sobre el cine fantástico, la ciencia-ficción, o sea, géneros «que apelan por excelencia a la imaginación del desastre, a la utopía o al pánico de otros mundos», es decir, mundos alternativos verosímiles que permiten al espectador trasladarse. Siguiendo aún a este autor, «se trata de fabricar lo que no existe o, por lo menos, lo que aún no posee cualquier analogía con nuestra vivencia cotidiana o, si la posee, no puede ser representado y rodado a través de medios tradicionales que se limitaban a acreditarse en la fuerza y en el arte de la sugestión».

Según Romaguera y otros (1989: 94), los efectos especiales son «manipulaciones técnicas de la realidad con el fin de obtener las formas que dictan la imaginación y/o la fantasía de los que hacen los films». Gracias a la electrónica y a la tecnología ha sido posible la creación de múltiples posibilidades de realizar efectos especiales, los cuáles se refieren a todos «los procedimientos de ilusionismo cinematográfico» (Bachy, 1991: 88). En este sentido, se consideran diversas formas de producir los efectos especiales.

Una de las formas consiste en las técnicas de cámara, las cuáles registran «en el negativo original» todos los elementos del momento final: «los efectos básicos, que comprenden los cambios de velocidad (ralentíes, cámaras rápidas); la posición o dirección del sujeto (suele emplearse la técnica de la filmación imagen a imagen); las degradaciones y distorsiones de la imagen; las transiciones ópticas», entre otros (Varios, 1999: 96). Por otro lado están también «los fenómenos meteorológicos (creación de humo, lluvia, niebla, viento, relámpagos o nieve artificial), las armas blancas y de fuego...», además, es aún durante el rodaje cuando «se fabrican maquetas u objetos que han de ser destruidos y se usan transparencias en secuencias rodadas en estudio» (Sánchez, 2002: 296).

Los procedimientos de laboratorio son otra forma de obtención de determinados efectos especiales después de haberse concluido el rodaje de la película. Siguiendo a Sánchez (2002: 296), en el laboratorio también se pueden crear las transiciones ópticas (fundidos y encadenados), los cambios de velocidad..., de la misma forma que podrían ser realizados a través de las técnicas de cámara. Sin embargo, las técnicas: *back projection* (retroproyección o proyección trasera) y la *front projection* (proyección frontal), las cuáles permiten la «filmación de una acción sobre un fondo filmado con anterioridad y que en el momento del rodaje es proyectado tras los personajes o frente a ellos», sólo son posibles con el trabajo de la cámara y de laboratorio (Varios, 1999: 97).

2.3.4. El cine digital

La invención del digital, del cambio de los procesos en la producción de las imágenes, ha permitido cambiar algunos de los conceptos básicos de la historia del cine. En la práctica, como señala (Lopes, 2001: 36-37), el digital ha permitido cambiar desde las condiciones de rodaje hasta las formas de construcción de las imágenes. En el caso de las condiciones de rodaje, gracias a su sensibilidad en condiciones más adversas, donde por ejemplo, es imposible el trabajo con fuentes artificiales de luz, con el empleo de la cámara digital, el trabajo será facilitado en locales que no son tan accesibles; en cuanto a la construcción de una imagen se consigue insertar «un cualquier elemento en cualquier imagen» a través de la posibilidad de la manipulación de elementos «reales» o «irreales». Como apunta este autor, pensar en el «digital» (lo que se asocia al «virtual»), en cuanto «real», es «un desafío de pensamiento, cultura y política» y, que si no nos aventurarnos a tal pensamiento, «corremos el riesgo de perder toda y cualquier forma de relación con las cuestiones que la manipulación del digital está instalando en nuestra vida, en nuestra realidad tan inestable».

Según Darke (2001: 46), el cine digital «puede ser visto como un modo de reinventar ‘generos menores’ del cine, formas diferentes de largometrajes de ficción». Este autor, subraya aún Lev Manovitch, se refiere al cine digital como «un caso particular de animación que recorre a imágenes reales como uno de los muchos elementos suyos...». Lev Manovitch presenta un argumento muy interesante cuando expone que el cine tuvo sus orígenes en las «tecnologías pré-cinematográficas», por medio de los aparatos ópticos y ahora parece culminar también en un proceso de animación, por medio de la «manipulación digital» y de la transformación de la «imagen real como parte del proceso de pós-producción».

Hoy día, cuando hacemos referencia al cine digital, debemos considerar dos realidades distintas. Por un lado la existencia de los «net films» o de los «films.com», o sea, «producciones de corta duración realizadas íntegramente en soporte digital y distribuidas y exhibidas en Internet» y, por otro lado, el cine más convencional realizado con tecnología digital consistente en un proceso evolutivo en el que se presupone que el cine de la gran pantalla dejará de ser analógico y pasará a ser digital a medio plazo (De Pablos, 2005). Como señala este autor, «la tecnología está tan avanzada que las ‘pantallas electrónicas’ del cine digital moderno de muy alta definición son equiparables a las del cine tradicional, hasta tal punto que pueden llegar a reemplazarlas».

Debido al poco tiempo de existencia de esta temática no nos será posible desarrollarla mucho, incluso como indica Lopes (2001: 36) aunque con la aparición del digital haya profundos cambios, ya sea en el campo práctico o en el teórico. En relación a este último, hay que reconocer «que la teoría de estas transformaciones llega siempre ‘atrasada’, esto es, está de facto después de la constatación práctica de los fenómenos», de los cuáles aún no constan muchas experiencias.

Nuestro tiempo está bajo el signo de la moderna cultural visual, donde la palabra es destronada por la imagen como eje de la cultura. Como señala Villanueva (2004: 15) «estamos asistiendo a una nueva definición del analfabetismo: los bárbaros del siglo XXI serán quienes no sepan manipular los ordenadores, los que mantengan hábitos analógicos, quienes no se adapten al estilo digital».

2.4. Cine y diversidad de perspectivas

La sociedad de hoy denominada como «sociedad de la información», es la sociedad in-



dustrial que se encontraba a finales del siglo XIX en su apogeo, cuando el cine surgió. La aparición del cinematógrafo no constituye un hecho aislado, de esta manera deberá ser comprendido en el ámbito de las artes visuales como un «fenómeno sociológico, económico y cultural que marcó toda la segunda mitad del siglo XIX» (Miguel y Javier, 1999: 29). Por ello y según estos autores, se puede constatar la influencia de la «mirada cinematográfica» en el campo del arte audiovisual vigente de esta época. Siguiendo a Porter, González y Casanovas (1994: 5), parece inevitable volver a insistir que la influencia del cine ha sido definitiva, desde los hechos sociales y políticos, pasando por las artes hasta, de una manera general, en los gustos y las modas. En relación a este medio se puede considerar el estudio desde diferentes puntos de vista, los cuales mantienen entre sí una complejidad y una vinculación interna.

Hueso (1998: 21) realiza una interesante aportación para delimitar el cine y su diversidad de perspectivas y así define, que considerando la película una «expresión externa singular» se puede analizar en sus diversas vertientes, las cuáles, a pesar de singulares, se relacionan cada una de ellas con las restantes. En esta línea, surge la idea de comparar el cine a un poliedro irregular que, además de su diversidad, las vertientes «se encuentran no sólo en íntima relación, sino en profunda dependencia». Por su parte, Staehlin (1980: 20) insiste en que este poliedro se basa en un «soporte económico, constituido por los dos vértices de la base, la industria y el comercio» y si seguimos 'escalando' la figura se encuentran las vertientes del «espectáculo» y del «lenguaje», encontrándose en la cumbre del cine como un «arte». Como indica este autor, «el cine es ciertamente una industria y un comercio. Pero puede ser considerado desde otros puntos de vista, como el científico y el técnico, el social y el ético».

2.4.1. El cine como industria

Siguiendo a Staehlin (1980: 18), la industria que comprende el «conjunto de operaciones para la transformación de productos» corresponde a la actividad de producción en el mundo cinematográfico. Por otro lado, el comercio que consiste en el «movimiento de compra, distribución y venta» se refiere a la «distribución» y la «exhibición» de las películas. Por último, las películas son producidas para ser vendidas y la «publicidad, más o menos veraz, provoca la demanda para colocar la mercancía». Podemos decir que la industria del cine, según señala Morin (1980: 11), son los datos existentes y «presentes en nuestra conciencia» de un proceso que es necesario entenderlo en toda su esencia.

Al enfrentarnos con esta variedad de perspectivas del cine, vamos a comparar su área artística, que como indica Geada (1985: 34) se asemeja a la dinámica de una fábrica considerada como el foco indispensable del poder, de los trabajadores mal remunerados. También en este proceso cinematográfico y según este autor, existe «la organización y la división del trabajo colectivo», la existencia de las diversas etapas: «técnicas de concepción, realización, reproducción y difusión del film, pasando por el estudio y por el laboratorio», o sea, todas las características de una unidad industrial. También Hueso (1998: 22) apunta las semejanzas entre el producto cinematográfico y el industrial de una forma general, considerando la «producción colectiva y organizada, estructuración de los canales de comercialización, búsqueda preferente de beneficios, accesibilidad de los posibles consumidores...», etc.

Para que el cine tenga una buena labor y un buen desarrollo, Geada (1985: 46), señala Christian Metz que hace referencia en la institución cinematográfica, a la existencia de tres vertientes que se encuentran estrictamente relacionadas y que contribuyen al funcionamiento del cine. Una de las vertientes es «la industria del cine», que conduce a los espectadores a las salas, y que permite el financiamiento de las películas; otra es la «regulación social de la meta psicológica del espectador», que permite que al público le guste más unas determinadas películas que otras; finalmente, la otra vertiente es la «existencia del crítico, del historiador, del teórico», que les permite mantener una buena relación con la mayoría de las películas, en general con el cine.

2.4.1.1. Producción

Según Manvell (1978: 120-122) respecto al cine, antes de la existencia del problema artístico hay que considerar el problema comercial tal como se entiende cuando se refiere a tan elevadas cuantías de dinero. Subrayando las palabras del autor, «cada película es un acontecimiento único, un viaje único en los mares traicioneros y difíciles del gusto popular» y además, la producción de ésta es un riesgo, pues la correspondencia insuficiente entre actores y temas puede desembocar en una película poco lucrativa.

De lo anteriormente expuesto es fácil deducir que, además de que una película es costosa, el interesado en desarrollar dicha película está sujeto a algunas contrariedades para contratar a un productor o, la otra solución sería producirlo él mismo. Como indica (Bachy, 1991: 22), «a veces son los realizadores los que producen sus propios filmes, a costa de

mil dificultades, como puede imaginarse». En este sentido, y para evitar que los posibles mecenas hagan depender su financiación de los nombres del equipo contratado por el productor, desde el guionista a los actores, lo que ocurre es que muchos de los realizadores ingresan en el mundo de la producción volviéndose productores (Pinto y Santos, 1996: 32).

Reconociendo la importancia del productor en el desarrollo de un film, después de revisar el guión será responsable de obtener el dinero para llevar a cabo la concreción del proyecto: a través de asociaciones con otros, de la venta de la película a emisiones de televisión, o incluso «solicitando ayudas estatales o buscando la coproducción con otros países», siguiéndose la contratación del realizador y de todo el equipo técnico y artístico, a fin de diseñar y clarificar la próxima fase: el rodaje (Sánchez, 2002: 288-289).

2.4.1.2. Distribución y exhibición

La película llega al público a través de los procesos de la distribución y de la exhibición. En una estrecha analogía con la industria en general, el distribuidor es «el mayorista que compra la mercancía al fabricante», es decir, al productor, y la «almacena y la presenta al comerciante al por menor», o sea, al exhibidor (Bachy, 1991: 29). Como señala este autor, el distribuidor selecciona un filme basándose en el relato, en el realizador, en las estrellas, en el tema entre otros, para posteriormente adquirir los derechos de explotación, obteniendo un número determinado de copias, las cuáles serán exhibidas durante un período establecido por contrato. De Pina (1970: 101) señala que es interesante seguir el curso de un filme desde la distribuidora hasta la proyección, ya que ésta está obligada a tener un gran cuidado, incluso a mantener un servicio especial de revisión y a disponer de varias copias de exploración cuando todo indica que va ser un gran éxito comercial.

La etapa siguiente de este ciclo económico corresponde a cuando el distribuidor alquila el filme a las empresas o a los programadores para que la proyecten en sus salas comerciales.

2.4.1.3. Promoción y publicidad

Porter, González y Casanovas (1994: 8) apuntan que durante decenios la industria del cine ha constituido «la tercera de las grandes indus-

trias de los Estados Unidos de América». Según estos autores, el cine es una industria que mueve grandes sumas y que se basa en la publicidad, la cuál sólo trae ventajas para el consumismo y para la aparición de mitos y leyendas.

Para que la película llegue al espectador es necesario que se comente sobre ella, que se haga publicidad entorno de ésta. Según Bachy (1991: 29), «desde que empieza la preparación, un filme procura cuanto antes ser objeto de un lanzamiento mediante comunicados de prensa, difusión de fotos, publicación de ecos», etc. En este sentido, Chion (1992: 467) expone que existen agencias de publicidad que trabajan con el cine: «no sólo se encuentran en el seno de sociedades de distribución, sino que también pueden trabajar de forma independiente». En los grandes estudios americanos hay sectores de publicidad cuya forma de trabajar es bombardear a la prensa «con notas y comunicados más o menos trucados y con revelaciones más o menos prefabricadas» sobre las películas (Chion, 1992: 465).

2.4.2. El cine como arte

El cine nació dentro de un ambiente más de atracción de feria, como algo inherente a un mundo de fantasía y, aún vinculado a la evolución de la fotografía fue denominado el «séptimo arte», lo cuál en cuanto a forma de expresión cultural abarca muchos géneros, estilos y productos de diversa calidad. Según Mitry (1999: 1) el primer hombre que se cuestionó en cuanto al destino y las posibilidades del medio cinematográfico y que tituló «séptimo arte» fue Ricciotto Canudo, un poeta amigo de Blaise Cendrars, de Picasso y Apollinaire.

El cine comprende «la palabra, el gesto, la música, la acción y la imagen», como tal puede ser considerado una de las más completas formas de arte, adelantándose de esta forma a «cualquier otro tipo de espectáculo de evasión» (Torre, 1998: 11). Según Villegas (1966: 9-10), el cine es considerado como un arte «del tiempo visual», una forma de arte más reciente que las otras, que se ha originado en el tiempo de las máquinas y que ha derivado en un fenómeno de masas, siendo el único arte creado por las máquinas y destinado a las masas.

Para aproximarnos al concepto del cine en cuanto a forma de arte, seguiremos a Staehlin (1980: 57), para quien la esencia del cine se compara al movimiento del arte del ballet. Como apunta este autor, «la danza es un arte de percepción visual realizada por el cuerpo humano». De esta

forma, la estrecha analogía con el ballet está en el movimiento de la imagen: «el ballet se basa en el movimiento de una figura, y esta figura, superando sus exigencias y servidumbres físicas, parece desprovista, como una imagen, de masa y peso, de gravitación». Aún según este autor, «el cine es el arte de la imagen dinámica, obtenida técnicamente y proyectada con un ritmo espacial y temporal», es decir, en el cine entran tres grandes puntos de la cosmología fílmica: el espacio, el tiempo y el movimiento, donde todos ellos forman parte de un principio estético general, que es el del ritmo.

Finalmente concluimos que el cine en cuanto a arte, presenta exclusivamente algunas características especiales que lo definen en su singularidad: «es el único arte que ha nacido de la ciencia mediante la técnica. Es el único arte cuyo elemento esencial no existe en el espectáculo sino en el espectador. Y es el único arte que ha nacido en el período histórico de máxima aceleración temporal y máxima expansión espacial» (Staeclin, 1980: 131).

2.4.3. El cine como diversión

«Los medios de comunicación comparten, en proporciones variables, diferentes tareas o actividades: información, publicidad, entretenimiento, educación, creación...» (Balle, 2003: 9), y en el caso concreto del cine éste se convirtió muy pronto en una forma de diversión popular desde la que ha sido posible moldear opiniones, orientar desde el divertimento unas pautas de conducta y concebir formas de vida coherentes con los principios vigentes.

Señala Staeclin (1980: 137-138) que el cine se ha desarrollado y perfeccionado en menos de un siglo, comparado con las otras artes y se ha producido «en la época de mayor aceleración temporal y mayor expansión espacial», instituyéndose como espectáculo universal para todas las personas sin discriminaciones. Aún señalando este autor, «el cine era para todos: gentes de todas las razas y de todas las ideas acudían a la sala de cine. Para ver y oír, en poblaciones antípodas, unas mismas películas». Torre (1998: 9) apunta que el cine se semejaba al teatro, a los conciertos o al circo, y su objetivo primordial era entretener y divertir a los espectadores, contemplándose este espectáculo en salas con características propias, además, fue utilizado para relatar determinados problemas a nivel social y difundir «determinados valores o mensajes de una época».

El cine es un espectáculo que modela espiritualmente a millones de espectadores y que sirve de pasatiempo, pues resume una infinita emoción y sabiduría. Para la mayoría de las personas, el cine es considerado una forma de entretenimiento, siendo la diversión el principal motivo que las lleva al mundo mágico. Hueso (1998: 34) señala que la diversión es lo que permite «que millones de personas cada día y en todos los lugares del mundo paguen una cantidad de dinero por presenciar unas imágenes». De esta forma, el espectador va al cine en busca de situaciones que le permitan salir de la monotonía de su vida, entregándose y vivenciando otras experiencias de una forma segura. Siguiendo a Hueso (1998: 35), en la imagen cinematográfica hay dos aspectos que son vivenciados por el espectador en su personalidad, por un lado «la relación con un mundo concreto, delimitado, fácilmente reconocible por el espectador y que en muchas ocasiones hace mención a la vida cotidiana», y por otro, «la recurrencia a fantasía, ese mundo de imaginación que nos sirve para luchar frente a esa cotidianidad», presente en las imágenes.

Todas estas aportaciones nos confirman la presencia del cine a través de diversas formas en nuestra sociedad.

2.5. Elementos del lenguaje audiovisual

Imaginemos a un niño sentado en un suelo lleno de juguetes de miniatura concentrándose en construir un mundo fingido. Para el niño, los juguetes no son figuras de miniatura hechas de plástico o madera, sino personajes vivos con aventuras reales. El niño idea la acción, escenas que se despliegan en un mundo de imaginación y experimentación. Citando a Maury (1991: 99), el niño maneja los objetos, piensa o habla sobre ellos. Naturalmente los niños empiezan participando en las cosas que los rodean a través de la manipulación y después, llevándoselas a la boca (Morin: 1980: 93-94). Este autor señala que el cine recurre bastante a los grandes planos y a los cercamientos cenestésicos, o sea, se presenta como una relación afectiva entre los niños y los objetos. En esta línea también la cámara a través de sus movimientos, sus planos, pretende no perder de vista el encuadre del objeto visionado.

Estableciendo una comparación con el mundo cinematográfico diremos que a través de la lente de una cámara los actores traen a la vida la historia de un escritor. También el director de cine está asomado a un mundo de imaginación. El director, productor, actores, guionista y editor

de la película son todos jugadores esenciales en el concepto de la película concluida.

El lenguaje fílmico podrá ser considerado como un sistema en su conjunto. Citando a Staehlin (1980: 177), «un encuadre, un plano, una secuencia, sólo adquieren su verdadero valor en cuanto que pertenecen como elementos a una unidad de orden superior, sea ésta un plano, una secuencia, una película». Por eso el lenguaje cinematográfico es rico en posibilidades y códigos que se fundamenta en la selección de partes de realidad, en los movimientos, en el montaje y en el sonido (Martínez-Salanova, 2002: 123).

Siguiendo a Martínez-Salanova (1998: 29) la magia de un rodaje muchas veces puede contribuir a que un espectador aumente su afición por el cine «y por sus entresijos, es decir, por sus técnicas». En el cine hay una gran riqueza de situaciones, trucos, simulaciones... En una primera aproximación, Romaguera (1999: 19) señala que el lenguaje del cine está compuesto por su «carácter visual o, mejor dicho, icónico», desde la fotografía, pasando por «la incorporación del sonido», siendo lo principal en el cine la imagen, es decir, «su componente icónico».

2.5.1. La imagen como lenguaje

El principio de la industrialización del cine fue posible gracias a los hermanos Lumière, que como indica Morin (1980: 20) consiguieron explorar el encanto de la imagen cinematográfica a través de la proyección de imágenes de un tren y de una salida de la fábrica, situaciones observadas muchas veces en la cotidianidad de las personas. Justamente, lo que ha atraído a los espectadores ha sido la magia de la imagen en movimiento.

El cine, igual que otros medios audiovisuales, comparte una serie de códigos audiovisuales que lo diferencia de la escritura y de otras formas de comunicación. El lenguaje del cine: lenguaje cinematográfico, más concretamente los diversos planos y su variedad «en distintas escalas, encuadres, ángulos y movimientos», contribuyen a la diversidad «de los varios puntos de vista de la cámara», ayudan a crear una visión del espectador más subjetiva, permitiendo a cada persona analizar e interpretar de acuerdo con perspectivas distintas (Geadá, 1985: 31-32). En cuanto a la recepción de la imagen por parte del sujeto receptor, ésta es muy personal ya que la imagen fílmica existe tan sólo en el espectador. En palabras de Staehlin (1980: 136), «el movimiento fílmico es un producto subje-

tivo del espectador», y no el movimiento del proyector en la cabina, ni «el desfile intermitente de las proyecciones de fotogramas en la pantalla».

Insistiendo en la lectura de los códigos audiovisuales inherentes al lenguaje cinematográfico, como afirma Sánchez (2002: 26), «saber ver cine no es solamente descifrar lo que hay dentro de las imágenes o reconocer la realidad en ellas representada. En cuanto lenguaje, el cine emplea modos complejos para proporcionar tanto las significaciones inmediatas (denotación) como las remotas, sugerentes (connotación), para hacer que las imágenes bidimensionales en movimiento adquieran la densidad de la ficción, para, en fin, hacer que el espectador participe de un mundo verosímil».

2.5.2. Los elementos básicos del lenguaje audiovisual cinematográfico

El cine está formado por el sonido y por la imagen. En todas las películas existe una idea que después se concretiza en visiones y sonidos. En este sentido, Manassés y otros (1980: 144) consideran que los componentes básicos de las películas son el sonido y la imagen, ocurriendo entre ellos, relaciones que se hacen a través de los efectos ópticos y sonoros por «unión, oposición y/o yuxtaposición». El lenguaje cinematográfico se compone de diferentes elementos de la imagen: desde el encuadre, es decir, la selección de la realidad que se quiere filmar; pasando por los tipos de planos; los diversos ejemplos de ángulos; los fundidos; etc. Cuando todos estos elementos actúan unos con los otros, de toda esta dinámica surge un lenguaje: el lenguaje cinematográfico. Relativo al zoom, Grviz y Pozo (1994: 40) señalan, que cuando es utilizado permite la creación de la ilusión, es decir, el espectador puede tener la sensación de que el objeto o el personaje se encuentra cerca «zoom de acercamiento», o se encuentra lejos «zoom de alejamiento». En síntesis, el cine se fundamenta en la selección de partes de realidad, en los movimientos, en el sonido y en el montaje.

Por otra parte, siguiendo a Hueso (1998: 30), referente a los diversos elementos que componen el lenguaje cinematográfico hay que reconocerlos de una manera general como «elementos técnicos», o a través de sus «elementos estéticos». Como señala este autor, «se trata del reconocimiento de una serie de elementos técnicos muy diversos que entran a formar parte de la creación de la película (...), y estéticos, que son reconocibles no sólo por los teóricos, sino también y de una forma inmediata, por los simples espectadores». De esta forma, una película es algo más

que una simple hilera de imágenes, pues están presentes «una serie de claves comunes» que conducen a un análisis más rico y completo.

Aún haciendo referencia al contexto del lenguaje cinematográfico, son algunos los autores que consideran que hay una estrecha analogía entre el lenguaje cinematográfico y la creación literaria. Alonso y Matilla (1997: 169) consideran que el cine «posee sus propias unidades de narración». En este sentido, ambos autores hacen una comparación entre la literatura, el teatro y el cine: «lo mismo que la literatura divide sus bloques de lectura en capítulos y el teatro en actos y cuadros, el relato escrito, a partir del cuál se efectúa la filmación, se llama *guión*, la síntesis de éste *sinopsis*, y las partes en que puede descomponerse toda película para su realización y análisis, *planos*, *escenas* y *secuencias*». También Romaguera y otros (1989: 42), apuntan que el lenguaje cinematográfico posee sus propias unidades de narración, así «los encuadres son como las letras, y los planos, como las palabras, para la creación literaria».

A lo largo de la historia del cine la diversidad de los elementos integrantes de la propia imagen, que componen el lenguaje cinematográfico según Hueso (1998: 28-29), ha contribuido a diversos estudios que se desarrollaron por «prestigiosos especialistas (Metz, Bettetini, Garrón, Aumont, Colin, etc.)», aunque tuviesen de enfrentarse a diferentes tipos de problemas tanto en el campo metodológico como de la semiología.

En las páginas que siguen intentaremos abordar sólo algunos elementos básicos del lenguaje audiovisual cinematográfico, pues este campo está compuesto por una gran variedad de elementos con sus respectivas características, no siendo necesario abórdalos todos, puesto que este tema no constituye el principal objetivo de este trabajo.

2.5.2.1. El encuadre

Thompson (2002: 63) indica que el encuadre «es el proceso en el que se selecciona una parte de la imagen con el fin de aislarla y darle preponderancia». Éste es el responsable de delimitar la realidad «al mismo tiempo que crea un mundo de ficción en su representación bidimensional», es decir, que el encuadre permite que el espectador sea conducido hasta un mundo irreal dentro de ciertos límites, presentando la realidad a través de un marco (Sánchez, 2002: 28). El encuadre es la clave que sustenta la estructura de la película, pues como señala Mitry (1999: 189) «es él quien determina el juego de ángulos y planos, la composición de la ima-

gen, sus estructuras plásticas; y crea no solamente la 'representación' sino el propio espacio de los acontecimientos representados».

2.5.2.2. El plano

Entre los términos del lenguaje cinematográfico, uno de los que son esenciales es el plano. Éste determina el tamaño de los personajes y el de los objetos que aparecen en cada escena, así como las tomas de los detalles de las personas u objetos.

El plano alcanza «las acciones y movimientos de cámara que se realizan de una vez, sin detener la filmación. A través del encuadre, el *plano* organiza el espacio cinematográfico, que viene determinado por el emplazamiento de la cámara y la distancia de la toma» (Alonso y Matilla, 1997: 177). Según Fernández (1973: 27) un plano se obtiene haciendo fotos a determinada distancia a una o a varias figuras y además, éstos son distintos, pues las figuras se encuentran a diversas distancias. Por su parte, Salinas (1984: 44) ha señalado que el plano, aunque delimite el «espacio fotográfico o fílmico», su función también consiste en conducir «la atención del espectador obligándole a contemplar lo que para el autor tiene interés».

Considerando que la designación de fotograma corresponde «a cada uno de los rectángulos individuales que contienen una imagen en una cinta de película impresionada» (Romaguera y otros, 1989: 40), el plano estará compuesto por una gran cantidad de fotogramas, que según Mitry (1999: 168) «enfocan una misma acción o un mismo objeto desde un mismo ángulo y en un mismo campo». Es decir, se considera al plano como la unidad mínima o punto de partida del discurso audiovisual. Expone Camino (1997: 72) que la película concluida «es una sucesión de planos hechos de encuadres». En la narrativa cinematográfica el encuadre es esencial porque define los elementos que son captados por la cámara de una determinada manera y no de otra. Aún señalando este autor, el encuadre es una plano fijo, y una sucesión de encuadres es un plano en movimiento.

Convencionalmente existen los siguientes tipos de planos:



Thompson (2002: 70)

En este sentido, Romaguera y otros (1989: 42) apuntan que «mientras que el encuadre se tiene que limitar a un sólo plano sin que cambien las coordenadas espaciales, dentro de un mismo plano pueden variar los encuadres si la filmación es ininterrumpida», o sea, ésta última interviene en los movimientos de cámara, los cuáles analizaremos adelante.

Es nuestro propósito presentar ahora la terminología específica para designar los planos utilizada en España y en Portugal, debido a que hemos recurrido a ésta última para la elaboración del manual del alumno en el trabajo de campo investigativo.

NOMENCLATURA DE LOS PLANOS	
ESPAÑOL	PORTUGUÉS
• Gran plano general	• Plano peral
• Plano general largo o plano conjunto	• Plano de conjunto
• Plano general	• Plano de pé
• Plano americano o plano medio largo	• Plano americano
• Plano medio	• Plano aproximado de tronco
• Plano medio corto	• Plano aproximado de peito
• Primer plano	• Grande plano
• Gran primer plano	• Muito grande plano
• Plano detalle	• Plano de pormenor

Basado en Thompson (2002: 70) y John (2004: 174-175)

Un plano, según la relación entre el objeto o la persona y la cámara, será más o menos amplio de acuerdo con la distancia entre los elementos anteriormente referidos (Camino, 1997: 72). Se determina «con el movimiento interno, transversal, inclinado o en movimiento de la cámara», señalando a Martínez-Salanova (2002: 125) se pueden concebir numerosas situaciones, tantos como «puntos hay sobre una recta que suponga el eje óptico» (Mitry, 1999: 168).

Cuando la totalidad de un escenario natural o de un gran decorado ha sido abarcado en su totalidad se dice que ha sido utilizado un «gran plano general», como por ejemplo: una gran batalla, la diligencia de John Ford atravesando el desierto, entre otros (Camino, 1997: 72). En el caso del plano general, éste se emplea «para mostrar un espacio dramático en su conjunto, para ubicar a los personajes en ese espacio o indicar su interrelación con él y cuando intervienen muchas personas en la acción representada. El plano general llamado de situación suele iniciar una secuencia e informa al espectador sobre el espacio en que va a desarrollarse la acción» (Sánchez, 2002: 30). John (1999: 73) apunta que este tipo de plano es empleado con frecuencia en las películas de género western o en un plano de introducción; como ejemplo, la filmación de un rascacielos con la cámara moviéndose en «movimiento panorámico».

Por ello, señala Hueso (1998: 44) que los «planos generales y de conjunto» pueden ser analizados de acuerdo a dos aspectos, dependiendo de que se centren en el paisaje o decorado, o en cambio, en el protagonista. Según este autor, en relación al primero «su valor es altamente descriptivo» y su función, transmitir las características del ambiente y dar conocimiento del contexto donde transcurre la escena; con relación a la persona humana, se establece un vínculo entre el personaje y el paisaje, donde destaca casi siempre el valor psicológico, verificándose una discrepancia entre el paisaje y el personaje, los cuáles nos transmiten una sensación de abandono, tornándose el personaje en un ser frágil.

El plano americano como indican Romaguera y otros (1989: 42-44), es aquél que encuadra a los personajes a la altura de las rodillas (designado también de plano medio largo). Según estos autores, este plano es característico del cine norteamericano y permite de una forma general, absorber «aspectos de la expresividad humana» enfocando diversos personajes.

En el caso de que el límite del plano esté situado, más o menos, a la altura de la cintura del personaje, estamos ante un «plano medio» y, como señalan Romaguera y otros (1989: 44) «intensifica el valor expresivo del rostro y de las manos y permite la presencia de hasta dos personajes». Según John (1999: 74) es muy útil pues exhibe las relaciones entre los personajes, aunque necesite del empleo de los primeros planos con su intensidad psicológica. La cámara quiere acercarse a la intimidad del personaje cuando se busca el «primer plano». Se verifica cuando «toma el rostro completo de la figura humana o corta ésta a la altura de los hombros, aproximadamente» (Fernández, 1973: 27). Este plano posibilita la máxima expresividad del rostro.

Por último, tenemos el «plano de detalle», también denominado como «primerísimo plano». Este plano es esencial, pues a través de este tipo de plano se transmiten muchas de las «claves» de una película (Martinez-Salanova, 2002: 127). Aún referente a este plano que nos ofrece por menores o detalles, Sánchez (2002: 30) apunta que «se elige para mostrar un aspecto significativo, que pasaría desapercibido en un plano más amplio, o con valor de énfasis». De esta forma, con el visionado de una imagen detallada nos es posible comprender determinadas reacciones del personaje que se encuentra expuesto a ciertas influencias.

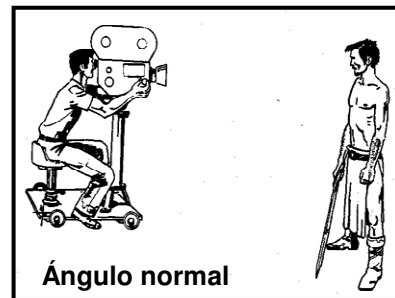
En el cine de acción actual hay un cuidado extremo para que la composición del plano sea dinámica, pues se torna más apelativa para el espectador. Para eso, como indican Miguel y Javier (1999: 42), son empleados principalmente «planos cortos», es decir, «son más frecuentes los

planos de detalle, primeros planos, planos medios, planos americanos, etc., es decir, planos en los que se utilizan, por lo general, teleobjetivos que distorsionan la perspectiva». Por tanto, por ejemplo, en la película *The rock* (La roca, 1995) de Michael Bay, en su comienzo «la secuencia del robo de unas armas químicas en un almacén del ejército norteamericano se representa mediante una gran variedad de planos de corta escala lo que contribuye a hacer más dinámica la puesta en escena».

En suma existen, como se puede verificar, una gran variedad de planos que sirven de encuadres a los personajes y a la relación que establecen con el medio circundante. Para Hueso (1998: 44) a la hora del análisis los planos deberán ser considerados «tanto individualmente como insertos en el conjunto narrativo del filme».

2.5.2.3. Ángulos y posiciones de la cámara

La disposición del objetivo de la cámara que enfoca al personaje o al objeto que van a ser filmados se denomina angulación. Como señala Camino (1997: 62), corresponden a los 180° las hipótesis de angulación «entre los puntos superior y inferior de una línea vertical». La misma escena puede ser vista de diversas formas, o sea, puede ser vista de cerca o de lejos, «de frente, de costado, desde arriba o desde abajo, y los personajes de perfil, de espalda o de tres cuartos perfil», citando a Mitry (1999: 170).

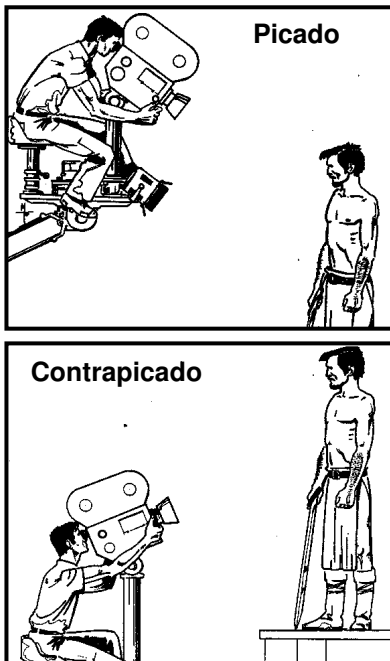


(Fernández, 1973: 32)

La angulación «normal» es cuando la cámara se encuentra a la altura del elemento fílmico, es decir, independientemente de su posición la cámara se sitúa a la altura de los ojos de los personajes (Romaguera y otros, 1989: 46). Según John (1999: 134) es la menos dramática para el encuadre de un personaje comparativamente con las otras angulaciones, pues «los resultados obtenidos son puramente estáticos», es decir, no hay distorsiones en la lectura de la imagen.

Cuando la cámara se encuentra inclinada hacia el suelo se designa «picado», y tal como indica Camino (1997: 63), es cuando «está por encima de la línea 'normal' de visión».

Se denomina «contrapicado» cuando se encuentra debajo del referente, señalando a Romaguera y otros (1989: 46), o sea, por debajo de la línea horizontal normal. Como indica este autor, existen también los encuadres «subjetivos» y los «inclinados», donde a través de los primeros la cámara crea



«una sensación de perspectiva subjetiva o mediatizada» identificándose con la mirada de un personaje, y a través de los encuadres inclinados, la cámara realza «la subjetividad del encuadre», variando su mirada de posición. Expone Hueso (1998: 46) que el ángulo picado puede tener una función descriptiva en relación a un paisaje y, además, puede desempeñar un papel humillante en relación a un personaje en una situación exterior. Con respecto al ángulo contrapicado, su función esencialmente es enaltecer el objeto captado, «elevándolo sobre el resto de la acción y destacándolo de una manera física», haciendo que el cuerpo del personaje aparezca un poco caricaturizado y grotesco.

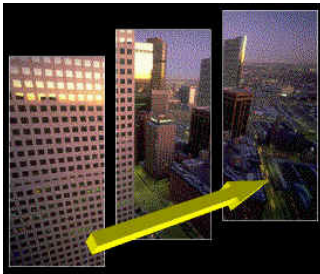
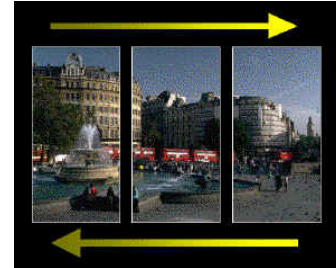
(Fernández, 1973: 33)

2.5.2.4. Los movimientos de la cámara

En la historia del cine, en los orígenes del cinematógrafo las tomas en movimiento no existían, pues como indican Porter, González y Casanovas (1994: 37-38) la cámara no se movía, luego las tomas resultaban fijas; pero después se ha descubierto que «cualquier movimiento del aparato tomavistas representaba también un movimiento de la parte de realidad encuadrada». De esta forma fue adoptado el movimiento «sobre su propio eje» o por «traslación». Relacionado al primero corresponde el movimiento llamado «panorámico» y al segundo corresponde el movimiento «travelling». Sin embargo, como señalan Romaguera y otros (1989: 53-54), también «los movimientos internos de la cámara o del proyector» son considerados otra forma distinta de clasificar los movimientos y posiciones que ésta puede realizar, los cuáles se refieren, por ejemplo, al «zoom o movimiento óptico».



Considerando el movimiento «panorámico», éste se realiza «cuando la cámara gira sobre su eje sin desplazarse, sobre el punto de sustentación del trípode», posibilitando que se realicen diversas panorámicas: «horizontal, vertical, oblicua, circular o de balanceo y barrido» (Romaguera, 1999: 23). La finalidad de la utilización de este movimiento, según Camino (1997: 78), es exhibir una determinada acción en la globalidad, o seguir los movimientos realizados por el personaje, por ejemplo: «un paisaje, el cuarto de trabajo del protagonista o el desarrollo de una batalla».



Por otro lado, cuando la cámara es la que se desplaza se produce el movimiento «travelling», es decir, existe «un cambio de lugar del tomavistas por una traslación que podrá ser mediante una plataforma que se desliza por un recorrido de vías o montando la cámara en otro tipo de vehículos» (Alonso y Matilla, 1990: 183). Como señala Romaguera (1999: 24) podrá originar distintos movimientos de travelling: «frontal (de cara al objeto o sujeto, aproximándose o alejándose), lateral (paralelamente a la situación que se describe), circular (alrededor de la escena que se muestra) y divergente (alejándose del centro neurálgico de la situación principal)». Según Moreno (2000: 95) este movimiento «posee en sí mismo, una gran carga emotiva y expresiva», la cuál recae sobre la situación dramatizada y además, permite un sentido subjetivo y de seducción, permitiendo al espectador tener una determinada opinión de acuerdo a los movimientos del personaje.

En la línea de la anterior reflexión en torno al concepto de la función de los movimientos de cámara, señalamos a Sánchez (2002: 36) que refiere la existencia de la función «narrativa o descriptiva» y de la función «expresiva», subyacentes a los movimientos de la cámara. Según este autor, la primera función se justifica cuando los movimientos «siguen la acción de seres en movimiento, relacionan a dos o más personajes, introducen al espectador en la acción o muestran el espacio dramático» y, en cuanto a la función «expresiva», se demuestra cuando los movimientos de la cámara «responden al punto de vista subjetivo de un personaje o del director que utiliza la cámara como vehículo de su discurso».

2.5.2.5. Color y luz: otros elementos

La necesidad de recrear el mundo, de recrear una época, siempre estuvo presente. Como señala Bachy (1991: 68) «desde la prehistoria, siempre que el hombre intentó eternizar lo real, acudió a los colores: los frescos de Lascaux, las cuevas de Altamira y el frontón del Partenón era polícromos». En los comienzos de la historia del cine, todas las películas eran en blanco y negro. En cuanto a los tomavistas, sólo captaban grados de luminosidad, no siendo posible la captación de los distintos colores, en concreto de sus diferencias. Sin embargo, con el desarrollo de las tecnologías se crearon sistemas que permitieron la captación y la reproducción del color, los cuáles se tornaron una realidad en los años treinta (Varios, 2000: 12).

Respecto a la función del color, éste influye directamente sobre la representación del ambiente de una historia, de los sentimientos inherentes a los personajes, en simbolismos, etc., estableciendo una función denotativa y connotativa (Pinto y Santos, 1996: 22). En este sentido, como han señalado Porter, González y Casanovas (1994: 32) la función del color no es sólo representar la realidad, sino también «intervenir como parte integrante de la creación y usarse precisamente en sentido contrario al mimetismo, contribuyendo al uso de elementos estéticos y estilísticos precisos, concretos, dirigidos a voluntades sensoriales, emocionales, psicológicas, representativas o simbólicas, acordes el deseo de representación».

Respecto a la luz que va acompañada del color, en la historia del cine, la lucha por su dominio ha sido siempre una constante (Sánchez, 2002: 31). Hoy en día el cine contemporáneo comercial es bastante atractivo gracias a las técnicas de iluminación y de fotografía que son empleadas, pues su intención consiste en «generar una imagen pregnante, que cautive y fascine nuestra mirada» (Miguel y Javier, 1999: 40). Según estos autores, las imágenes visualmente atractivas son posibles gracias a las «luces muy marcadas», las cuáles permiten una «iconografía expresionista, colores saturados, alto contraste, filtros de denso color, etc.». Por ejemplo, en la película *G.I. Jane* (La teniente O'Neill (1997), la función de los «planos generales y grandes planos generales», los cuáles exhiben una aparatosa utilización de filtros fotográficos degradados de color, con lo que la imagen demuestre más expresividad. Como señala Gutiérrez (2002: 107), la participación de directores de publicidad en el cine ha permitido «una forma de realización mucho más edulcorada en la gran pantalla», contrariamente a las películas del período clásico, las cuáles presentaban una luminosidad homogénea.

La presencia de la luz permite expresividad y realismo sobre los objetos y los personajes tomados. Hueso (1998: 48) señala que en el análisis de una película deberemos considerar múltiples aspectos que van desde la «calidad, dirección, fuente y color», sin embargo, en todas estas características hay que considerar otros factores, como por ejemplo: en la dirección, podrá imaginarse distintos tipos de luz, que junto con el tipo de trabajo del director harán que resulten trabajos finales distintos.

Gutiérrez (2002: 107) señala que «la luz tiene como misión fundamental expresar y mostrar los elementos narrativos con claridad y conseguir un clima apropiado, si bien es cierto que está sujeto a múltiples variaciones que dependen de lo que pretenda en cada caso el equipo formado por el director, el director de fotografía y el director de la producción».

2.5.2.6. Elementos profílmicos: escenografía y caracterización

En este capítulo en que estamos introduciendo y reflexionando sobre algunos de los elementos más destacados del lenguaje cinematográfico, no estaría de más dedicar unas líneas a la caracterización y a algunos elementos escenográficos que componen el entorno cinematográfico. La escenografía, considerada como la recreación de ambientes propicios al desarrollo del film, comprende el «profílmico, también llamada puesta en escena», que como ha señalado Sánchez (2002: 26), se define por:

- El espacio real seleccionado para hacer la grabación, que puede ser natural o de plató, contener elementos naturales o artificiales, estar iluminado con luz natural o artificial, etc.
- Los objetos elegidos para figurar y su disposición en ese espacio.
- Los actores y su ubicación concreta en ese espacio; el vestuario y el maquillaje que emplean, los movimientos o la acción que desarrollan.
- Los efectos especiales: lluvia, humo, explosiones... preparados en el rodaje.

La escenografía como refiere Bachy (1991: 67), permite no sólo hacer una referencia introductoria al film permitiendo al espectador tener conocimiento del lugar y del tiempo donde ocurre la acción fílmica, como también presentar desde el inicio de la historia sus «líneas de orientación». Siguiendo a este autor, la escenografía permite también la producción de emociones, es decir, «el decorado crea un clima de angustia por un lado y de armonía plástica por otro» por ejemplo, y citándolo, «el mar, en las obras de Fellini hasta el *Satyricon*, es la tensión de sus héroes ha-

cia otra cosa, un absoluto, un infinito que ellos creen inaccesible (*La strada, La dolce vita, Los inútiles*)». Como señala este autor, toda la escenografía soporta un gran simbolismo, lo que permite al filme adquirir una «segunda dimensión» más allá de otras funciones.

En el cine, el medio ambiente se convierte en un elemento muy importante de la acción, con el que el realizador puede jugar. Como señala John (2004: 151), en una situación en la que el realizador utiliza la cámara para minimizar un personaje en función de su significado o hacerlo más relevante, «el ambiente básico de la acción pasa a ser parte integrante de ella, lo mismo que ocurre con los otros intérpretes del film». Por otro lado, según De Pina (1980: 75), independientemente del tipo de escenario: construido en el estudio o natural, es importante que el ambiente creado sea realmente utilitario, es decir, que no tenga un papel demasiado significativo en el desarrollo de la narrativa, pues como señala este autor, el desarrollo de una película no se debe perder con la «contemplación del escenario o del paisaje; la acción no puede parar 'a ver las vistas'».

Para que la representación funcione es imprescindible la caracterización apropiada de los ambientes de la historia y sobre todo de los personajes. En esta línea, como elementos visuales que sirven para caracterizar a los personajes, cabe mencionar, el vestuario, los complementos y el maquillaje, los cuáles son seleccionados como indica Sánchez (2002: 27), «en función de los rasgos físicos, profesionales o psicológicos que describen a los personajes, el aspecto visual general de la película, su adecuación al físico de los actores concretos y el espacio y el momento de la acción».

Exponen Porter, González y Casanovas (1994: 70) que es distinto y que no resultan iguales, el efecto y la credibilidad que todos estos elementos adquieren en el mundo del teatro y en el del cine. Por ejemplo, un maquillaje en el teatro es visto a una distancia considerable, mientras que «en un encuadre cinematográfico corto, hasta la credibilidad de los poros de una piel ha de estar asegurada», lo mismo puede decirse en relación al vestuario o a los objetos, pues «un solo detalle erróneo puede dar al traste con la verosimilitud de una acción o de un gesto correctos en sí, creando un efecto de mal raccord».

2.5.3. Un lenguaje de códigos sonoros

Tras veinticinco años de existencia, el cine comenzó a considerar al silencio no ya como una fuente de sueños sino como una barrera que era

necesario traspasar; sin embargo, la relación entre el cine y la música data desde la creación del «séptimo arte». El sonido siempre presente en el cine muchas veces podrá pasar un tanto desapercibido para el espectador, tal vez por verlo como simple acompañamiento de las imágenes, por eso muchas veces este elemento se suele menospreciar. Señala Lima (1995: 111) que el espectador «considera la música superficialmente, como un ornamento, pero la música de cine es una elaboración compleja del compromiso estético entre la voz, el ruido, la banda sonora y la propia música». Sin embargo, el sonido es un elemento necesario e imprescindible en una película. En esta línea Aparici y otros (1992: 177) señalan que «el sonido es una imagen, una imagen auditiva que, curiosamente, dispara más la imaginación que las imágenes visuales. Podemos asignar al sonido de una voz cientos de rostros distintos». Contrario a la imagen sonora, la imagen icónica, como apuntan estos autores, «concreta lo representado y sólo parece posible una actitud pasiva en su contemplación».

La imagen icónica va acompañada de la banda sonora, la cuál está compuesta, básicamente, por cuatro tipos de sonidos: la palabra, la música, los ruidos y el silencio (Romaguera y otros, 1989: 105-107). Como indica Bachy (1991: 96), hay una semejanza entre una banda sonora y una partitura musical, en la que «hay que eliminar ciertos sonidos, realzar otros, modular las potencias, mezclarlos con otros, o situarlos en relación con la imagen».

Sánchez (2002: 37) considera que las funciones del sonido adyacente a una obra cinematográfica son esencialmente:

- a) Crear un espacio dramático mediante la adecuación del tono, la intensidad y el volumen al espacio físico en que se desarrolla la acción, creando la perspectiva sonora.
- b) Dirigir la mirada del espectador dentro de la pantalla, de modo que atendamos al personaje que habla o miramos hacia donde se produce un ruido.
- c) Anticipar una situación y crear expectativas en el público, como la música en películas del género suspense o de terror.
- d) Complementar las imágenes reforzando su sentido inmediato o contradiciéndolo.
- e) Servir para la transición suave del montaje, haciendo que los diálogos de una secuencia se escuchen antes de ver las imágenes de la misma o combinando la imagen de quien escucha con la voz de quien habla en el plano/contraplano.
- f) Transmitir información sobre calidades de superficies, telas, objetos, entre otros elementos.

Según Manvell (1978: 61-62) el sonido se emplea para engrandecer el realismo de las escenas. En las películas de género musical o animación, la música es un componente muy importante. Al contrario, en las películas dramáticas, la música ocupa una posición más secundaria. Una de las funciones de la música es cambiar las secuencias, produciendo así un posible cambio emocional, el cuál es recibido más rápido a través del oído que a través de la mirada. Por ejemplo, la música del comienzo de las películas puede dar algún conocimiento del tipo de película que el espectador va a disfrutar.

Giacomantonio (1981: 129) apunta que «el sonido tiene un ritmo y una articulación propia que no puede y no debe seguir la articulación típica del imagen». Como señala aún este crítico, en una película la secuencia de imágenes puede tener un proceso tranquilo, a pesar de que gracias a la presencia del sonido puede sufrir una «entonación dramática», cambiando su sentido.

2.5.3.1. La música en el cine

En sus principios, la música de un piano o de una orquesta, servía para disimular el ruido que producían los primeros equipos cinematográficos, para enaltecer la acción dramática o solamente para imitar espectáculos de variedades. Como indica Lack (1999: 13) «la música no sólo neutralizaba la interferencia de los ruidos, sino también los defectos técnicos de la película en sí». Aún según este autor, las primeras películas se proyectaban en las salas con la música que un pianista interpretaba, y los cortometrajes tenían una duración de uno o dos minutos de duración. Prosigue este autor, «la música creaba una analogía expresiva con los silenciosos fantasmas que danzaban en la pantalla de la sala».

Expone Morin (1980: 76-78) que la presencia de la música en una película es sorprendente; sin embargo, muchas veces no la reconocemos. Como indica este autor, la música debe estar adaptada a la película, pues «el cine es tan musical como la ópera». La música funciona como una presencia afectiva, contiene escenas alegres, tristes, sentimentales, etc, así las películas están impregnadas de emociones. A veces la visión se torna música y cuando lo contrario también ocurre, sólo es necesario un acorde para recordar la imagen.

Siguiendo a Morin (1980: 94), la música es «materia afectiva en movimiento» y el gran plano muchas veces es sincrónico con los momentos de gran intensidad. En este sentido, la presencia de la música sirve para

señalar la emoción y la acción presentes en la historia, siendo además responsable de la sintonía entre la película y el espectador.

En el caso de la película *El silencio de los corderos* (1991), el compositor Howard Shore se preocupó por crear un ambiente plomizo, con una tensión soterrada y obsesionante. Esta película «transciende los terrenos del mero thriller terrorífico para convertirse en una pesimista reflexión sobre los demonios ocultos de nuestra sociedad civilizada» (Cueto, 1996: 382-383). Según este autor, uno de los elementos que nos provoca la sensación de encontrarnos en un mundo yermo y desértico ha sido el trabajo del compositor. En una escena del filme, Shore utiliza «la música como medio de introspección psicológica, ilustrando los miedos y obsesiones de Clarice».

Por ello, en relación a la banda sonora de una película de acción contemporánea, Miguel y Javier (1999: 45) señalan que su presencia es permanente, de manera que atrae constantemente la atención del público, igual que lo que ocurre con el clip musical o en los spots publicitarios, los cuáles tienen siempre presente la función de «hipnotizar y cautivar la atención del espectador». Por ejemplo, en la película *El Jorobado de Notre Dame* (1996), la música de Alan Menken y las letras de Stephen Schwartz sirven en distintas fases para la presentación de «héroes, villanos, situaciones cómicas o de suspense y, desde luego, para recrear una época» (Torre, 1998: 214). La música tiene el papel de complementar la acción, despertando o intensificando recuerdos de cualquier naturaleza. En otras ocasiones, la música es utilizada como medio de ayuda de un personaje que tiene poca capacidad de expresarse por sí mismo, en situaciones en las que es necesaria la transmisión de alguna emoción o algún sentimiento, o cuando el director entiende que la música será más eficaz que la presencia del propio actor. Según Torre (1998: 214), la música insinúa «lugares, situaciones y, aún más importante, nos hace participar intensamente de los sentimientos de los protagonistas: alegría, tristeza, esperanza, lujuria, etc.».

Respecto aún a los valores y efectos que la música transmite a una película y a las formas de crear una emoción específica ante una situación, Chion (1998: 19) afirma que una de las formas es a través de la «música empática», es decir, cuando ésta «expresa directamente su participación en la emoción de la escena, adaptando el ritmo, el tono y el fraseo, y eso, evidentemente, en función de códigos culturales de la tristeza, de la alegría, de la emoción y del movimiento» y la otra, designada por «música anempática», ocurre «progresando de manera regular, impávida e ineluctable, como un texto escrito», desarrollándose la escena sobre un fondo de gran apatía, lo cuál tiene por objeto no el abandono de la emo-

ción sino por el contrario, su aumento, «su inscripción en un fondo cósmico».

Concluimos aludiendo a Porta (1998: 106-107) para exponer que en una obra cinematográfica la presencia de la música «crea el motor afectivo de la historia, siempre va detrás de la imagen, pero de forma paradójica actúa de cómplice del espectador anticipándole la tensión creada. La música en el filme es la que más sabe de la historia en un momento determinado, y así se lo va diciendo al oído al espectador».

2.5.4. Montaje: la continuidad narrativa

Siguiendo con la exposición del tema del lenguaje cinematográfico, cabe dedicarle unas líneas al montaje cinematográfico como aquella acción de ordenación y mezcla de imágenes y sonidos. Los fragmentos de película impresionados, como señala Romaguera y otros (1989: 112), están sujetos a técnicas de «selección, ordenación y combinatoria», dependiendo de éstas el sentido y el significado de la película. En palabras de Serguei Eisenstein «el montaje es el arte de expresar y de significar mediante la relación de dos planos yuxtapuestos, de forma que esta yuxtaposición haga nacer una idea o exprese alguna cosa que no esté contenida en ninguno de los dos planos tomados por separado. El conjunto es superior a la suma de sus partes» (citado por Sánchez, 2002: 26).

Este proceso permite una continuidad narrativa a modo de principio organizativo concediendo una estructura interna, siendo esencial que exista una «progresión y mantenimiento del interés», la cuál sólo es posible gracias a un buen argumento, a la estética de la imagen y a la conformidad del tiempo (Porter, González y Casanovas, 1994: 53). Como indican estos autores, el montaje surge como «síntesis combinatoria que responde a las voliciones éticas y a su adecuación a los elementos estéticos aportados, todo ello teniendo en cuenta hasta qué punto habrá una comprensión, una atención y una aprehensión por parte del espectador». Sin embargo, todo este proceso suele ser desconocido para una gran parte de los espectadores, incluso los propios críticos evitan comentarlo cuando la ocasión es oportuna, de forma a prestarle un cuidado especial (Romaguera, 1999: 34).

Ante la evidencia del proceso del montaje, la conclusión de una película no termina en el rodaje, pues si así fuese no sería posible la extraordinaria evolución del cine hasta nuestros días. Según Giacomantonio (1981: 122) tal vez no se hubiese transformado en un medio de comunica-

ción tan singular, con un lenguaje específico si no se hubiese mantenido como «un medio técnico» con un desempeño semejante al teatro, alargando apenas las posibilidades de éste. El mismo autor refiere incluso, que gracias al «montaje», el cine y su «lenguaje fílmico» se han desarrollado de forma que permite al espectador vivenciar distintas sensaciones y emociones, desvinculándose de las conexiones con la técnica, transformándose en arte y creatividad. En este sentido, Hueso (1998: 50) señala que el montaje posee una exclusividad debido a dos aspectos: «la función meramente mecánica», a través de la cuál se le atribuye un orden al conjunto de fragmentos y son ajustadas las escenas, de forma que originen un «todo narrativo» con base en un «guión»; y el otro aspecto se refiere a la labor mecánica que tiene en cuenta determinadas «asociaciones, representaciones, significaciones, etc., que están motivadas por una serie de principios o ideas generales las cuáles enriquecen y justifican ese nivel técnico inicial a la vez que inciden sobre el espectador».

El montaje se ha perfeccionado a lo largo de los tiempos llevando el cine actual, esencialmente, a un cine de acción contemporáneo, a una abrupta modificación en su proceso. Según Martínez-Salanova (2002: 136), este proceso, gracias a los «montajes publicitarios y sobre todo al vídeo-clip», tiene como resultado un ritmo alucinante en la dinámica de las imágenes, en la que «los planos se suceden vertiginosamente, con inesperadas sacudidas y aceleraciones, golpes de *zoom*, apoyados en sonidos muy potentes, gritos, chillidos, más acordes con la velocidad que con el reposo de otros tiempos cinematográficos, destruyendo al parecer el relato equilibrado, y provocando tal vez el desconcierto y la búsqueda». Prueba evidente de este fenómeno es lo que ocurre en películas como *Matrix* (1999) que, como apunta este autor, «superan en planos rápidos y montaje fulminante a todo lo visto hasta el momento», teniendo como objeto «no dar tiempo al cerebro a participar conscientemente, procurar que los reflejos nerviosos actúen sin sentido. Ver sin mirar, oír sin escuchar». En esta línea, Miguel y Javier (1999: 45) apuntan respecto a la duración de los planos, la cuál permitirá un mayor o menor dinamismo en el relato, ésta ha sido reducida en el cine de acción contemporáneo «hasta el punto de que si en el filme clásico la duración media del plano se situaba en torno a los seis, ocho segundos, con unos 600 planos por película de noventa minutos, en los films de acción actuales hemos pasado a cerca de 1.500 planos como promedio para una extensión similar, con lo que los planos tienen una duración media de 2 a 4 segundos».

Insistiendo en la idea del tiempo de duración de los planos que pretende fascinar al público de las salas, surge el concepto de ritmo, que como señalan Romaguera y otros (1989: 116), planos con una mayor duración el ritmo será más pausado y lento, mientras un «montaje rápido», con

planos de curta duración, el ritmo causará una sensación de vivacidad y dinamismo. En esta línea surgen las transiciones temporales o los «signos de puntuación», con las cuáles es posible «alargar» o «condensar» el tiempo:

SIGNOS DE PUNTUACIÓN	
Corte	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en la transición entre un plano y otro, no siendo percibida por el espectador. Es la transición más utilizada.
Encadenado	<ul style="list-style-type: none"> • Es una transición gradual de plano a plano que se consigue solapando las imágenes, y es percibida por el espectador.
Fundido	<ul style="list-style-type: none"> • Es una transición, mediante un cambio gradual de una imagen a una pantalla completamente negra o blanca, o de una pantalla negra o blanca a cualquier imagen. Es percibido por el espectador.
Cortinilla	<ul style="list-style-type: none"> • Es la progresión horizontal o vertical de una imagen en la pantalla hace desaparecer, por desplazamiento, la imagen anterior.
Barrido	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en una rápida panorámica que borra la nitidez de una imagen y da paso al siguiente plano.

Basado en Thompson (2001: 42-56) y Romaguera y otros (1989: 118)

2.5.4.1. Tipología y funciones del montaje

Respecto a la estructura de una película, ésta puede remitirse a una «secuencialidad lineal» o puede presentar el orden de los acontecimientos del relato de otra forma (Moreno, 2000: 100-101), consonante la intención del autor de la obra fílmica. Este autor identifica como tipos de montaje o «estructuras narrativas»:

- **Estructura narrativa lineal:** la historia se desarrolla cronológicamente sin interrupción del tiempo real. Ejemplo: «El Sur», «Cantata», etc.
- **Estructura narrativa lineal intercalada o paralela:** cuando se trata de mostrar una historia en la que tienen lugar acontecimientos o acciones paralelas que suceden en lugares distintos. Ejemplo: «Waterworld», «E.T.», etc.

- **Estructura narrativa de Flash-Back:** esta estructura narrativa supone la ruptura del hilo contemporáneo del relato, con objeto de intercalar una acción que ha sucedido en un tiempo anterior. La acción puede comenzar con el remate de una historia remontándose al pasado, a una acción que ya ha tenido lugar. Ejemplo: «Pasaje para Marsella», «Casablanca», etc.
- **Estructura narrativa de Flash-Forward:** es una intercalación en sentido inverso a la citada en la estructura de flash-back. Básicamente es intercalar en el relato una acción que tendrá lugar en un futuro próximo. Ejemplo: «Dune».
- **Estructura narrativa de Contrapunto:** cuando se desarrollan acciones paralelas que confluyen en un momento determinado de la historia, o bien al final. Ejemplo: «E.T.», «Waterworld», etc.
- **Estructura narrativa de fresco:** se trata de una historia central a la cual se le agregan una serie de historias que aportan información complementaria enriqueciendo la principal.

Reconociendo la importancia del montaje, el cuál constituye el momento de máximo desarrollo de la creatividad en la comunicación audiovisual, pensamos que es oportuno sistematizar sus funciones principales, señalando Sánchez (2002: 45):

- a) **Función narrativa**, que se refiere a la construcción de la historia mediante el dominio del espacio, del tiempo y de la causalidad. Según el autor, esta función clarifica la idea de que se comente sobre montaje, igual que «escritura cinematográfica», pues ciertamente sólo cuando se eligen, recortan, combinan y ensamblan las tomas en planos de montaje se puede comentar de narración.
- b) **Función rítmica**, que se entiende por la duración de cada plano en pantalla, ligada a características como la escala, el movimiento interno o de la cámara en la toma, y su articulación con otros planos otorga un movimiento y un determinado ritmo a la secuencia (conjunto de planos que tienen cierta unidad de acción o de espacio y tiempo).
- c) **Función productora de sentido**, respecto a la creación de significados nuevos a partir de la contraposición (unión, asociación, yuxtaposición) de planos. Gran parte de los recursos retóricos del audiovisual se realizan mediante el montaje.

2.5.5. Los géneros cinematográficos

El cine no ha creado el concepto de género cinematográfico, pues éste no es más que una herencia del estudio de los géneros literarios. Necesariamente hay que referir que el cine busca el concepto utilizado en la historia del arte, de la pintura, que consiste en la organización de los diversos «procesos culturales en unas categorías temáticas», es decir, por ejemplo en el teatro, la comedia, el drama, la tragedia, la revista musical

son considerados «géneros estereotipados perfectamente compartimentados» (Gubern, 1993: 66). Según este autor, este fenómeno ocurre en todos los campos artísticos, tal es el caso concreto en arquitectura, en la que la «categoría catedral es diferente a la categoría chalet; chalet burgués y catedral son dos géneros distintos». Para él, el concepto de género no ha sido inventado por el cine, son meras adopciones de categorías ya existentes en el arte, en la literatura y en la cultura. Sin embargo, como indica Altman (2000: 33-34) «existen notables diferencias entre la crítica de los géneros cinematográficos y sus predecesores literarios», incluso en las dos últimas décadas el estudio de los géneros cinematográficos por sí mismos, desarrolló sus postulados y sus objetos de estudio.

Esto nos llevará a un concepto de género que se podrá referir a cualquier categoría de contenido que presente las características siguientes (McQuail, 2003: 336):

- Una identidad colectiva más o menos reconocida tanto por los productores, como por los consumidores.
- Esta identidad (o definición) se relaciona con finalidades (información, entretenimiento o variantes), con formatos (duración, ritmo, estructura, lenguaje, etc.) y con sus significaciones (referente a la realidad).
- Considerada como una identidad establecida a través del tiempo aportando convenciones comunes; hay tendencia en preservar las formas culturales, a pesar de pudieren transformarse y desarrollarse en el cuadro del género original.
- Un género específico seguirá una estructura de narrativa o una secuencia de acción, se asentará en un fondo previsible de imágenes con un repertorio de variantes de temas básicos.

Respecto al género cinematográfico, como señala Gubern (1993: 66), es considerado como «un modelo cultural rígido, estereotipado, reconocible, identificable, sobre el que se tejen las variantes episódicas y formales que singularizan a cada película concreta; porque evidentemente si el western es un género, cada western es distinto, es decir, que hay algo permanente y algo accidental que da lugar a las diferentes familias de subgéneros dentro de cada género». Gracias aún a su calidad de versatilidad, el género es una categoría bastante útil porque pone en contacto múltiples intereses, es decir, participa en las fórmulas que rigen a la producción, forma parte de las estructuras responsables por la definición de los textos, sus criterios influyen en las decisiones de programación y «la interpretación de las películas de género depende directamente de las expectativas del público respecto al género» (Altman, 2000: 34). Respecto a la influencia en la producción, Sánchez (2002: 98) afirma que el género

tiene una función en la industria cinematográfica, que consiste en la producción de películas con características identificables para cada público específico.

Por ello, siguiendo a Altman (2000: 49), el interés que el público posee por determinado tipo de género a pesar de su «naturaleza repetitiva y acumulativa», surge no tanto por la novedad sino por la «reafirmación». Como señala este autor, las personas van al cine para disfrutar de momentos y situaciones conocidas, donde «buscan emociones fuertes, escenas apasionantes, situaciones novedosas y diálogos chispeantes, pero, como quienes van a un parque de atracciones en busca de aventuras, prefieren disfrutar de sus emociones en un entorno controlado que les resulte reconocible». Muchas de las películas visionadas nos transmiten la sensación de que ya las conocemos. La mayor parte de las veces los espectadores deben ignorar los géneros existentes a favor de los autores, y ver si conocen sus nombres y los de los intérpretes, ignorando una clasificación evidente (Weyergans, 1976: 174). Como indica este autor, mientras la película *Vicio de Matar* es un western, la película *West Side Story* es un musical; las dos retratan una juventud sin padre, punto éste que más las aproxima, contrariamente a sus géneros. Como indican Porter, González y Casanovas (1994: 91), en el caso de los críticos cinematográficos difícilmente se ponen en acuerdo cuándo es necesario hacer comparaciones entre las obras cinematográficas.

Si analizamos las características que posibilitan que determinadas películas se agrupen en un género, verificamos que las obras están sujetas a la «dialéctica de la repetición y la diferencia», es decir, cada relato recurre a los mismos «esquemas narrativos, escenarios, vestuario, atrezzo, espacios dramáticos, situaciones, tipos de diálogos, etc.», que le permiten encuadrar en un determinado género y diferenciarse de los otros (Sánchez, 2002: 98). Por lo tanto, es necesario que las películas de un mismo género tengan que compartir, indiscutiblemente, ciertos atributos básicos. Sin embargo, los géneros también evolucionan. Según Sánchez (2002: 99), «el sistema de los géneros está en permanente reestructuración», y eso se puede verificar por ejemplo, en la película *Star Wars* (La guerra de las galaxias, 1976), de Georges Lucas, que «ha tenido tres secuelas del mismo productor y ha creado un ciclo de 'aventuras espaciales'; el cine futurista violento de series como 'Mad Max', 'Terminator' y otros». Según Gubern (1993: 69), esta película «no solamente se inscribe en la tradición de la ciencia ficción, sino que además incorpora elementos del western y elementos de las películas medievales».

Sigamos con Sánchez (2002: 99) y digamos que este autor clasifica las películas en los géneros mayores o «canónicos», con sus «especiali-

zaciones», las cuáles son utilizadas para concretar la representación de un título, pues sólo la simple designación de un género resulta insuficiente. Existe a este respecto una clasificación, los denominados «géneros híbridos», que están «formados por un catálogo de películas claramente identificable, cuyas obras participan simultáneamente de más de uno de los géneros canónicos». Por último, existen los «ciclos intergenéricos o intergéneros», los cuáles están «formados por catálogos de películas con identidad propia», es decir, por ejemplo, una película de cine de mujeres puede ser un drama, una comedia o de acción.

2.5.5.1. La clasificación de los géneros

Considerando que un tema puede ser tratado de muchas maneras, dando pie a un determinado género, cabe ahora hacer alusión a los diversos géneros cinematográficos que se agrupan en función de sus características.

La función de la película documental es reflejar fielmente y en la medida de lo posible, hechos y eventos de la realidad, aunque sea con la perspectiva de otro; pues como señala Rosenstone (1997: 36), las imágenes son seleccionadas y cuidadosamente ordenadas en «secuencias para elaborar un relato o defender un punto de vista concreto».



Según Romaguera (1999: 51), este género «está relacionado de alguna manera con la 'historia', aunque ésta se asiente sobre un acontecimiento presente o sobre un hecho real de actualidad; de ahí que la obra sea un reflejo, más frío o más caliente, de la historia de aquel momento». En este sentido, el documental se ha convertido en testimonio de datos ocurridos que hacen parte de la cultura histórica (Porter, González y Casanovas, 1994: 85). Como indican estos autores, este género permite a las personas disfrutar de lugares a los que nunca hubieran ido, con la particularidad de no tener que salir de la sala comercial de cine.



En relación al género western, también conocidas como de cowboys o vaqueros, trataba de contar historias sobre un gran acontecimiento, la conquista del mítico Oeste americano (Varios, 1999: 106). Como indica Romaguera (1999: 53), «la vida que se cuenta es la rural de los pueblos

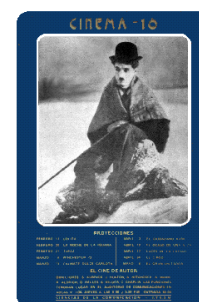
del lejano Oeste, con la presencia de tipos tan comunes como los *cow-boys* (...); los indios en variedad de tribus, vestimentas y ritos; el *sheriff*, con su placa, su hombría y sus habilidades para mantener el orden y hacer respetar la ley; el ejército, opresor o salvador según convenga».

El género criminal, siguiendo a Romaguera (1999: 54-55), aborda la narrativa del estado norteamericano, presentándonos historias que se basan en novelas y cuyos principales personajes y contenidos son: «gángsters, bandidos y detectives; la mafia, el alcohol y las drogas; maniqueísmo y machismo a raudales; violencia en cada esquina...».

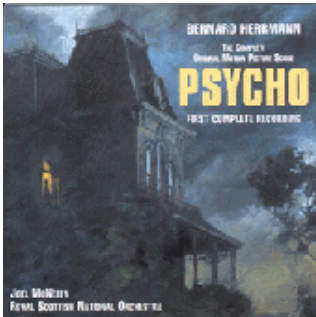


El cine nunca dispensó la música, ya sea en las películas mudas con el trabajo de los pianistas, o en las películas sonoras con las bandas sonoras, indispensables en cualquier película hoy en día. Sin embargo, el cine musical ha ido más lejos y convirtió la música y la danza, en elementos de la acción, estableciendo un género típicamente norteamericano. El cine musical se ha desarrollado desde los tiempos de Broadway y del teatro de espectáculo de variedades, pasando por el rock, por la canción de protesta y por el pop, hasta llegar al actual. Como señala Sánchez (2002: 149), el musical es, por excelencia, «el musical americano, un género genuino que apenas ha tenido desarrollo en otros países y que se caracteriza por historias optimistas y de cierta frivolidad, en las que una trama y unos personajes muy simples sirven de soporte para números musicales espectaculares».

La comedia siempre ha conocido algunos de los mejores momentos de sus historias en las películas mudas con Charlot, o en el sonoro de los hermanos Marx, Jerry Lewis entre otros ejemplos a nivel mundial. Este género desde siempre ha estado ligado al teatro y a la literatura. Como indican Porter, González y Casanovas (1994: 88), presenta «un argumento bien hilvanado, a la manera teatral, pero realzado por las posibilidades de la expresión cinematográfica». Según Romaguera (1999: 56) este género posee algunas propiedades que lo diferencian con facilidad. Es habitual fotografiarse estas películas «con una iluminación luminosa, valga la redundancia, nítida y nada contrastada», el diálogo es un componente fundamental para la relación entre personajes, con el objeto de sacar carcajadas en el espectador. El espacio a veces es variable y surge a veces



la repetición, de forma que sobresalgan determinadas situaciones y resultados.



Las características exclusivas del contenido del cine de terror han encontrado una forma favorable de expresión. Para la creación de los efectos de imaginación y misterio, tan comunes en estas películas, el lenguaje cinematográfico es el medio ideal. Todavía la película «Psycho» (1960), de Alfred Hitchcock es un gran ejemplo de este género fílmico. Igualmente la película «La mosca» del canadiense Cronenberg, es un ejemplo de película de terror que se articula con el género de ciencia-ficción. En estas películas son representados con toda la autenticidad «médicos, locos, profesores chiflados, hadas, dragones, vampiros y hombres-lobo» (Porter, González y Casanovas, 1994: 97).

El género fantástico es uno de los géneros más difíciles de definir, ya sea por transcurrir en el mundo imaginario, ya sea por abordar las diversas áreas. Según Sánchez (2002: 153) «géneros como el fantástico, el terror y la ciencia-ficción se solapan y entrecruzan hasta hacer difícil cualquier delimitación». Muchas veces este género de película no es más que las ideas de muchos escritores de ficción científica, con ideologías muy avanzadas y a veces, algo asustadizas. Como apunta Romaguera (1999: 60), este género se basa en la literatura y tiene como soporte una «base científica, tecnológica, base de toda inventiva para urdir historias».



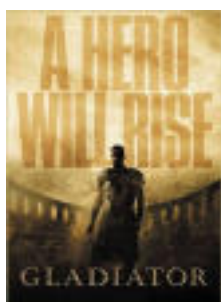
El género de aventuras y acción es uno de los géneros más universales y populares del «séptimo arte». Incluso, como señalan Miguel y Javier (1999: 27), es el que domina casi totalmente la «oferta cinematográfica y televisiva». Por consiguiente, ha estado desde siempre presente en las primeras imágenes de los hermanos Lumière y de Georges Méliès. Los temas y héroes han sido muchos, tantos como las fuentes de inspiración: desde la literatura, pasando por la historia hasta las leyendas y mitos.

A partir de este género han surgido las películas de suspense, hasta las películas de guerra. Porter, González y Casanovas (1994: 92) señalan que Douglas Fairbanks y un grupo de actores han creado las películas de este género, de forma que los espectadores disfrutasen de situaciones alucinantes, repletas de acción y aventura sin peligro, permi-



tiendo que cambiase la monotonía de sus vidas. La película «En busca del arca perdida», de Steven Spielberg, es un buen ejemplo de este género.

El cine de género épico o histórico trata los grandes temas de la humanidad, desde las vivencias de los pueblos a los temas religiosos o filosóficos, pasando por la vida de los reyes y reinas, hasta la vida de gente valiente e inmortal.



En la década de 1950, «gracias a avances técnicos como los formatos panorámicos y el perfeccionamiento de los procedimientos de color», surgen grandes producciones como «Los diez mandamientos» (1956), de Cecil B. De Mille, el «Espartaco» (1960), de Stanley Kubrick, entre otros (Varios, 1999: 105). Este género cinematográfico ha marcado la historia del cine, tanto el clásico como el contemporáneo. Ejemplo de eso es la película «Gladiator» de Ridley Scott. Romaguera (1999: 62) apunta que de este género, hacen parte las películas religiosas, «las epopeyas cinematográficas», «los relatos sociopolíticos a lo largo de los tiempos», etc. Según este autor, este género se caracteriza como un género híbrido, que ha provenido de más de uno de los géneros mayores (Romaguera, 1999: 47).

Respecto al cine de animación, siguiendo a Romaguera (1999: 47), éste no lo considera como un género, sino como una técnica, la cuál es capaz de originar ilusión de movimiento de objetos a través de diversas fotos consecutivas. Según este autor, es una técnica a través de la cuál es posible «narrar historias que, por su contenido, ambientación y otras particularidades», corresponden a un género mayor o a otra clasificación.

Cabe destacar que en esta exposición solamente hemos hecho una simple referencia al cine de animación, pues considerado éste una técnica, la desarrollaremos con mayor precisión en el próximo epígrafe.

Géneros	Especializaciones
Drama	<ul style="list-style-type: none"> • Melodrama • Histórico • Político • Social • Religioso

Comedia	<ul style="list-style-type: none"> • Burlesca • Comedia romántica • Humor negro • Intelectual
Western	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico • Psicológico
Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Comedia musical (musical americano) • Melodrama con canciones • Cine con cantante y/o músico
Terror	<ul style="list-style-type: none"> • Lincantropía (hombre lobo) • Vampirismo • Satanismo • Sucesos paranormales
Fantástico	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasías históricas • Héroes y animales mitológicos • Metáforas futuristas
Aventuras y Acción	<ul style="list-style-type: none"> • Acción espectacular • Piratas y aventuras marinas • Leyendas medievales • Artes marciales
Criminal	<ul style="list-style-type: none"> • Cine negro • Suspense, thriller • Cine de gánsters • Policíaco
Bélico	<ul style="list-style-type: none"> • Drama bélico • Misión militar • Comedia militar

Basado en (Sánchez, 2002: 100-101)

2.5.5.2. El cine de animación

El cine de animación es aquél en que se usan mayoritariamente técnicas para animar dibujos u objetos. En el cine de animación, contrariamente al cine de imagen real, las imágenes son producidas individual-

mente mediante diversas técnicas, de forma que al proyectarse consecutivamente se produzca la ilusión de movimiento; además, «se basa en el mismo principio que el de la ilusión cinematográfica, bien sea a 16 imágenes por segundo (como en el cine mudo) o a 24» (Varios, 1999: 110).

Para Chion (1992: 425), el concepto de cine de animación se encuadra en un territorio distinto al de cine de tomas reales y, es cierto que es en este sentido, que el cine de animación ha avanzado. Sin embargo, hubieron experiencias interesantes, cuya intención era mezclar los dos campos: el real y el de animación. Tentativas no muy antiguas como la de *¿Quién engañó a Roger Rabbit?* (1987) de Bob Zemeckis, «una comedia policíaca basada en la mezcla de personajes filmados y dibujados». Parece claro que este concepto no se ha considerado un género, como se ha podido verificar en el epígrafe anterior sobre los géneros del cine, y ahora se constata con la definición de Sánchez (2002: 125), quien indica que «es un formato, no un género ni una estética ni un tipo de películas, aunque abunden los cortometrajes, suele identificarse con el cine infantil o sobresalgan los relatos humorísticos».

Según Costa (2001: 19), esta técnica se desarrolla en un mundo propio, recorriendo distintos campos artísticos, sumergiéndose en las tecnologías artísticas y atravesando el espacio del audiovisual, donde establece vínculos, aunque manteniéndose siempre independiente. Muchas veces la utilización de la gramática del lenguaje audiovisual es traspasada en determinadas situaciones «ácidas, oníricas, burlescas, etc.», sin embargo, igual que el cine de imagen real, el cine de animación como señala este autor, utiliza todos los elementos de este lenguaje: «plano/secuencia/escena, escala de planos, movimientos y puntos de vista de cámaras...», permitiendo la adquisición del «sentido propio en la relación espacio/tiempo».

Respecto a esta temática, creemos pertinente establecer una pequeña reflexión sobre los orígenes del cine de animación. La animación apareció antes que el propio cinematógrafo, pues según Rondolino (1998: 243-244), «Émile Reynaud presentó por primera vez ante el público sus 'pantomimas luminosas'», tres años antes de la proyección pública de los hermanos Lumière. A pesar de alguna proximidad entre el cine de imagen real y el cine de animación, que se observa en el deseo que expresan al representar la realidad, como señala este autor «la animación puede nacer al margen de la técnica reproductora y seguir luego un camino que encontrará en el propio cine el mejor medio para su difusión y desarrollo».

El cine de animación obtuvo su autonomía expresiva y se liberó de las relaciones establecidas con el cine de imagen real y de la dependen-

cia de un espectáculo esencialmente entorno de los efectos escenográficos, gracias a la presentación de una producción de dibujos animados titulada *Fantasmagorie* (1908), de Émile Cohl (Rondolino, 1998: 260). Según este autor, esta película tuvo una gran repercusión y seguimiento gracias a la simplicidad del dibujo, pues lo que llamaba la atención del público eran los trazos, o una línea continua que adquiriría movimiento y se transformaba en la pantalla y aún, «las transformaciones, que precisamente formaban el eje estético de la construcción dramática». Pero fue finalmente Walt Disney quien industrializó esta técnica hasta nuestros días. Además, fue gracias a su compañía, que surgió «el dibujo postsincronizado (1928), el dibujo animado en technicolor (1932), la primera película en sistema multiplazo (1937) y el primer largometraje de animación limitada, es decir, la combinación de dibujos y animación con imagen real (1941)» (Varios, 1999: 110). Por ello, todos los años en época de Navidad, los estudios Disney proyectan en las salas comerciales de todo el mundo un nuevo largometraje de animación con el idioma del país respectivo que se destina a los jóvenes y, que a su vez, van acompañados por los padres (Costa, 2001: 37). Como indica este autor, se trata de un fenómeno en el que durante semanas las sesiones quedan llenas de personas y además, se vuelve también propicio a los negocios de «merchandising», ya que más allá de ocupar las páginas de los periódicos y revistas, terminan convirtiéndose en contenido de muchas charlas.

Existen diversas técnicas cinematográficas de animación, las cuales se pueden clasificar de la siguiente manera (Varios, 1999: 110):

- a) Técnica del celuloide, en la que se trabaja directamente sobre la película, que corresponde a la evolución normal del dibujo animado.
- b) Animación de dibujos, sean recortables u otros objetos frente a la cámara.
- c) Animación tridimensional, denominada también pixilación, en la que se animan personas y objetos. En este tipo de cine es posible mezclar la imagen real con la sintetizada.

La informática ha revolucionado los planteamientos de la producción de películas. El cine de animación actual no se concibe sin la presencia de la industria gráfica por ordenador. En el cine actual de animación se utilizan efectos espectaculares, los cuáles sin la informática serían imposibles de realizar. Excelentes ejemplos de la creación de largometrajes por ordenador son las películas *Toy Story* (Juguetes, 1996) de Disney, *Bichos* (1998) de John Lasseter y *Antz* (Hormigaz, 1998) de Eric Darnell y Tim Jonson (Varios, 1999: 111).

En los últimos años estamos atravesando una de las épocas más brillantes en el campo del cine de animación. Los avances de las tecnologías informáticas junto con la aparición de una nueva generación de creadores, ha contribuido a una mayor calidad en las nuevas producciones animadas. Excelente ejemplo fue la entrada de la productora Fox al mundo de la animación con la película *Ice Age* (La Edad de Hielo, 2002) de Chris Wedge y Carlos Saldanha, realizada íntegramente por ordenador y que, a pesar de ser considerada como una película «con un corte muy clásico para ser de su género», ha sido desarrollada «con las más avanzadas técnicas de animación en cuanto a la forma» (Marco, 2003: 27). Según dicha autora, esta película es considerada clásica «por sus personajes, por su desarrollo y por la cantidad de moralejas que deja a su paso, y por supuesto innovador por cómo los efectos técnicos están realmente bien trabajados: el realismo del hielo o el pelo del mamut... dotan a la cinta de los detalles y el dinamismo propios de los trabajos realizados por ordenador».

2.5.6. La realización

Al comienzo de este proceso es necesario seleccionar la realidad que se quiere filmar. Esa realidad debidamente encuadrada va a ser reproducida y registrada en una secuencia de fotogramas (cada fotografía encuadrada) y de cintas magnéticas (Camino, 1997: 51). En la pantalla por cada segundo pasan 24 fotogramas, siendo la velocidad de una película normal, 24 imágenes por segundo. Según Graviz y Pozo (1994: 40), con las imágenes es posible contar una historia sin palabras. Con ayuda de la diversidad existente, de los ángulos o de los movimientos de la cámara, es posible que el fotógrafo elija «el modo de influenciar sobre lo que el espectador verá».

Para empezar todo este proceso creativo es necesario una buena historia. Como señalan Romaguera y otros (1989: 21), deberá ser sugerida por diversos motivos: «pura invención, un acontecimiento histórico, un hecho cotidiano, un sueño, la lectura de un texto literario, una representación teatral, incluso la visión de otro film». Un buen guión es lo más importante para una buena película, pero incluso lo mejor de ello es permitir desarrollarse o amoldarse para conseguir un mejor efecto en la gran pantalla. En esta línea, Staehlin (1979: 184) argumenta que «el guionista es un escritor especializado en 'escribir películas'», sin embargo, la idea puede surgir del guionista o del productor, o de cualquier otra persona.

Los cineastas cada vez más, antes de empezar el rodaje dibujan la película plano a plano, desde el principio al final: el «storyboard». Romaguera y otros (1989: 37) aseguran que la elaboración de un «story-board» permite una «discusión comunitaria del equipo de realización y también abaratará costos, porque probablemente ahorrará un buen metraje».

2.5.6.1. Los profesionales del medio: el equipo humano

A través de la lente de una cámara los actores traen a la vida la historia de un escritor. Sin embargo, la historia solamente es posible gracias al trabajo planificado de todo un equipo humano. En este proceso notable interviene un extenso equipo formado por personas y máquinas.

Para la concretización de una obra cinematográfica no existe un número fijo de miembros en el equipo cinematográfico, pues como señalan Romaguera y otros (1989: 84), «todo dependerá del tipo y/o de la envergadura de la obra que se quiera hacer», pues al contrario de lo que ocurría anteriormente, las primeras producciones cinematográficas, como apunta Hueso (1998: 62), eran desarrolladas por un grupo reducido de personas en el que todas ellas participaban en todo teniendo a su cargo diversas labores. El panorama actual es distinto, es imprescindible la coordinación de todos los elementos del equipo, lo que para ello tendrán que estar perfectamente conscientes de sus diferentes funciones. Por lo tanto, será una tarea importante que clarifiquemos ahora la especificidad de las distintas competencias y oficios presentes en la producción cinematográfica.

Según John (2004: 11) «los tres procesos creativos básicos del cine son la redacción del relato, la producción y la realización». En esta línea, las distintas labores serán desarrolladas por varias personas. Dentro del proceso de la redacción del relato, que cuenta con la escritura de la película está la labor importante del guionista, quién pretende «contar cinematográficamente una historia», ya que como señala Sánchez (2002: 289), el guión «es una herramienta para la plasmación fílmica de unos sucesos protagonizados por unos personajes, siendo conscientes de que la narración audiovisual tiene unos requisitos específicos y de que es preciso combinar la elocuencia de la imágenes y de las palabras, so pena de redundancias innecesarias o de relatos muy literarios».

Si hablamos de la producción, tendremos que referirnos al productor con sus ayudantes, cuyas funciones son elaborar «el presupuesto da cuenta de los salarios del equipo técnico y artístico, alquileres de cámara,

equipo de sonido y material de iluminación, plató», etc. y además, el plan de rodaje (Sánchez, 2002: 291).

En cuanto a la realización y a los elementos necesarios para que el rodaje sea posible surge la función del realizador o director, que como indica Bachy (1991: 47), es la «pieza central en el rodaje» en última instancia debido a su gran responsabilidad, pues de su aportación depende en gran parte el sentido total de la película. Como señala este autor, el realizador es «el artista que realiza una obra, el animador que infunde su llama, el técnico que dirige y controla, el hombre hábil que sabe ganarse el jefe de producción (...). Psicólogo, se hace comprender por los actores y por los técnicos, soluciona los conflictos, calma los ánimos, forja y mantiene en el equipo la homogeneidad necesaria en toda la obra colectiva».

Por ello existen los actores, que son esenciales para llevar las emociones al público y, además, porque traen las palabras e ideas de un simple relato a la vida. El gran objeto del actor es encarnar a los personajes a través de la interpretación «con la voz, los gestos del rostro, los movimientos y la expresividad del cuerpo» (Sánchez, 2002: 27). Geada (1987: 93) apunta que la función del actor es imitar; sin embargo, no imita el personaje pues éste sólo existe en cuanto idea, en cuanto modelo. De esta forma, el actor se basa en su manera de ser, en su personalidad, para poder crear y desarrollar la nueva figura que ahora pasa a incorporar. El actor o «intérprete» se puede distinguir por «la diversidad de los papeles interpretados» o bien, por haber «interpretado casi siempre el mismo tipo de papel» (Pinto y Santos, 1996: 37). Por otra parte, existen diferencias significativas entre la interpretación de una escena por un actor en el teatro y en el cine. En esta línea, Romaguera y otros (1989: 74) hacen una distinción entre la interpretación en el teatro y en el cine, pues según ellos «no es lo mismo tener un único punto de vista durante toda la representación, ver siempre a la misma distancia, con pocas variantes, lo que sucede en la escena, con los actores siempre de cuerpo entero, que disfrutar de la posibilidad privilegiada de acercarse y alejarse de la escena, según la voluntad del realizador, voluntad que tenemos que suponer regida por necesidades de tipo expresivo». En suma, existen una serie de peculiaridades derivadas de las características y técnicas en el cine que conduce a dos formas interpretativas muy distintas.

En este gran proceso creativo, no podemos menospreciar la contribución que deriva de otros elementos que también forman parte del equipo cinematográfico. Así, podemos encontrar dentro del cuadro esencialmente técnico: «argumentistas, guionistas, fotógrafos, directores artísticos, decoradores, diseñadores de vestuario, creadores de efectos especiales, maquilladores, compositores musicales, orquestadores (...), que, a

su vez, generan trabajo para carpinteros, pintores, sastres, músicos, dibujantes y otros obreros que se encargan de llevar a la práctica sus invenciones» (Porter, González y Casanovas, 1994: 22).

2.6. La teoría cinematográfica

Una vez que hemos reseñado los elementos básicos del lenguaje del cine, sus criterios de clasificación y algunos aspectos sobre la producción cinematográfica, procedemos a bosquejar, aunque de forma sucinta, las diferencias en los enfoques de las teorías del cine y de su análisis. De igual forma que se resalta la diversidad de sus planteamientos, también se pone de relieve su constante interrelación en el desarrollo, aunque se trate de simples referencias, ya que no es objeto de este estudio la profundización de las teorías cinematográficas y del análisis fílmico.

Una forma de valorar el fenómeno del cine proviene de la teoría cinematográfica. En el campo del conocimiento científico las teorías constituyen una reflexión amplia sobre el fenómeno cinematográfico. En cualquier caso, como señala Schmidt (1997: 13) las teorías «tienen por finalidad tratar de explicar diferentes leyes relativas a un cierto campo de investigación, en nuestro caso el cinematográfico, conformando una construcción conceptual que integra variados elementos». Aún señalando a esta autora, éstas podrán proponer por medio de deducción, resultados que estarán después sujetos a una confirmación contribuyendo de igual modo al desarrollo de la ciencia, es decir, intentan formular preguntas y superar las barreras establecidas y las visiones demasiado compartimentadas.

La teoría cinematográfica se ha ido creando gracias a los espectadores, los críticos, los directores, los realizadores, los autores de libros y los novelistas. Como todas las corrientes constituyen también un esquema de orientación común a un grupo de intelectuales y además, son representativas de un conjunto de ideas, procedimientos y resultados. Las corrientes son caracterizadas por su flexibilidad y su dinamismo, construyendo a poco y poco un marco teórico fundamentado y consistente. «Son fórmulas de elevado valor social, estrechamente conectadas con los perfiles intelectuales de quien realiza la investigación, con las motivaciones que impulsan el trabajo y con las instituciones en las que se lleva a cabo. Tales fórmulas, además, por estar radicadas en una sociedad, reflejan su desarrollo» (Casetti, 1994: 26), o sea, demuestran las preferencias de una

época a través de las soluciones, procedimientos, protagonistas y espacios que pretenden en sus vidas. Stam (2001: 23) señala que «la teoría cinematográfica, como toda escritura, adopta la forma de palimpsesto; conserva rastros de las teorías anteriores y acusa la repercusión de discursos próximos o limítrofes», es decir, «forma parte de una larga tradición de reflexión teórica sobre las artes en general».

El estudio de la evolución del cine se puede definir a partir de tres corrientes que se muestran en el gráfico (De Pablos, 1986: 40):

LA TEORIA CINEMATOGRAFICA		
1917-1930	1930-1960	1960-1980
Corriente formalista	Corriente realista	Corriente semiológica

2.6.1. Las primeras ideas y el formalismo

A principios de los años diez, Riccioto Canudo fue el pionero y el verdadero iniciador del campo de la crítica y de la teoría del cine. Se asiste a la búsqueda de un lenguaje para designar cosas nuevas, mientras las viejas cambian de significado. En 1911, Riccioto Canudo escribe el «Manifiesto de las siete artes», en el cuál como indica Aristarco (1968: 116), demuestra que «el cine no es melodrama ni teatro; puede servir de diversión fotográfica en algunas de sus formas degradadas, pero en su esencia es un arte nacido para ser la representación total del alma y del cuerpo; un drama visual hecho con imágenes y pintado con pinceles de luz; una abstracción, como la tragedia escrita o el drama que se lee». Según Canudo, el cine engloba todas las artes, «es el arte plástico en movimiento: el séptimo». Este italiano fundó el primer cineclub, a través del cuál difundía el cine entre personas que le podían ayudar: poetas, pintores, arquitectos y músicos (Aristarco, 1968: 118-119). En este período los teóricos se preocupaban en hacer comparaciones entre el cine y las otras artes. En esta línea, en 1916 destacan en Estados Unidos las aportaciones que nos han proporcionado la obra «The Art of the Moving Picture», del teórico Vachel Lindsay, la cuál refería que el cine usufructúa de las propiedades de las otras artes (Dudley, 1989: 22). Aún en este año, también Hugo Munsterberg escribió «The Photoplay: A Psychological Study», que se divide en una estética y una psicología del cine. Para él la «materia prima» era la mente, es decir, la película sólo tiene sentido cuando la capacidad narrativa de la mente funciona (Dudley, 1989: 26).

Los predecesores, en términos cronológicos, podemos situarlos entre 1912 y 1916. Sin embargo, es en el período de 1921 a 1925 cuando surgen «las primeras y auténticas teorías cinematográficas» (Aristarco, 1968: 167) que se concretan en la corriente formalista.

Las nociones de Rudolf Arnheim son similares a las de Hugo Münsterberg, pues tanto uno como otro provienen de la escuela de la Gestalt de psicología. Según Rudolf Arnheim, el cine sería considerado un arte si no fuese un simple duplicado selectivo de la realidad sino la transformación de las características observadas en la forma de un medio determinado. Frente a las características de una película, que son consideradas irreales, éste apuntó por ejemplo, la «proyección de sólidos en una superficie bidimensional», «la iluminación y la ausencia de color». Arnheim desprecia los avances tecnológicos «como color, fotografía tridimensional, sonido y pantalla ancha», pues éstos permiten un mayor acercamiento de la realidad (Dudley, 1989: 37-38).

Martínez-Salanova (2002: 192) señala la existencia de una posición receptiva «al exterior del cine», donde la parte técnica es menospreciada «para quienes lo que sustentaba el arte cinematográfico había que buscarlo fuera del cine procurando diferenciarlo de las artes tradicionales» y otra en la que dependía de la técnica, considerando el cine como un arte influenciado por las otras artes, «viviendo de ellas y de sus producciones, la fotografía y la literatura».

Sergei Eisenstein ha intentado una solución entre ambas posiciones. Dirigió siete películas, casi todas consideradas como claves en la historia del cine; algunas de ellas son: «El acorazado Potemkin» (1925); «Octubre» (1928); «Alexander Nevski» (1932) e «Ivan al Terrible» (1945). Planteaba una teoría del lenguaje cinematográfico «con una semántica propia; un lenguaje literario, teatral o cinematográfico» (Sklovski, 1973: 75). Como indica De Pablos (1986: 41), Eisenstein «es considerado como el primer creador cinematográfico que utiliza códigos específicos, y que como teórico reflexiona sobre la metáfora y la metonimia como elementos semánticos a utilizar por el cine». Según Stam (2001: 58), para este teórico el cine era considerado «un medio que podía estimular el pensamiento y el cuestionamiento ideológico mediante técnicas constructivistas», es decir, este cine «en lugar de contar historias en imágenes (...) piensa en imágenes». Además, el sistema de montaje era «la clave del control estético e ideológico» (Stam, 2001: 59), es decir, utilizaba la técnica al servicio de la transmisión de ideas y valores con el objetivo principal de hacer comprensible el entorno ideológico de sus películas.

Tal como ocurre con casi todos los teóricos de la corriente formalista, parten de los planteamientos del arte teatral para reunir las características del cine (De Pablos, 1986: 42). Para el teórico húngaro Béla Balázs «la mímica expresa sentimientos y el primer plano, en cuanto condición necesaria para el arte de la mímica, es la poesía del cine» (Aristarco, 1968: 173). Según éste, a través del primer plano el realizador puede en una imagen destacar los aspectos íntimos, el psicológico, lo que existe más significativo. Éste teórico fue el sistematizador de la función expresiva de la técnica cinematográfica.

Los formalistas fueron los primeros en comparar los procesos del lenguaje con los del cine: «el montaje era comparable a la prosodia en literatura. Así como en poesía la trama se subordina al ritmo, en cine la trama se subordina al estilo. El cine despliega procedimientos cinematográficos tales como la iluminación y el montaje para presentar el mundo visible en forma de signos semánticos» (Stam, 2001: 67).

2.6.2. El realismo

El final del cine mudo originó diversas aportaciones importantes. Con la aparición del sonido el cine experimentó una transformación en la teoría formalista en favor de una nueva teoría: la realista. Con la influencia de realizadores como Rossellini, Visconti y De Sica, muchos estudiosos se han dedicado a estudiar los vínculos establecidos entre el cine y la realidad (Casetti, 1994: 33).

En 1960, entre los teóricos de la corriente realista señalamos Siegfried Kracauer que publicó «Theory of Film». Kracauer, al igual que André Bazin «parte de un análisis de la fotografía, considerada la progenitora inmediata del cine; aunque de hecho éste nace de la combinación de muchos otros elementos dispares, desde la linterna mágica al fenaquistoscopio...» (Casetti, 1994: 47). Según Stam (2001: 95), «para estos teóricos, el medio mecánico de reproducción fotográfica aseguraba la objetividad esencial del cine». Contrariamente a lo ocurrido con el teórico Arnheim cuyas imperfecciones técnicas permitían llegar a la «excelencia artística», para Bazin y Kracauer, la calidad técnica era «la clave absoluta del poder del cine».

Bazin en 1945, señaló en «Ontología de la imagen cinematográfica» que «la objetividad de la fotografía le confiere un poder de credibilidad que no tiene ninguna obra pictórica» (Bazin, 1992: 13-19). Según este autor la fotografía representa la realidad sin transformarla. Él defendió aún el

proceso objetivo y mecánico de reproducción de imágenes a través de la cámara: «la satisfacción completa de nuestro apetito de ilusión mediante una reproducción mecánica de la que se excluye al hombre» (Bazin, 1992: 17). Como indica Martínez-Salanova (2002: 195), para Bazin «el montaje al estilo de Griffith, de Eisenstein y de otros muchos, interrumpía la continuidad natural del tiempo y el espacio con el fin de recrear el mundo y darle formas simbólicas y conceptuales». Según este autor, para Bazin deberían ser utilizadas tomas largas rodadas con profundidad de campo abarcando todo el desarrollo de la escena, permitiendo al espectador la recreación de sus propias imágenes.

André Bazin, en 1951, editó «Cahiers du Cinéma» junto con Jacques Doniol-Valcroze, la más influyente publicación crítica que contribuyó a que nombres como François Truffaut, Jean-Luc Godard, Pierre Kast, etc., lo siguiesen, originando el movimiento «La nouvelle vague» en Francia (Andrew, 1989: 139), que pretendía desarrollar una nueva generación de cineastas y críticos. Este teórico «escribió incesantemente sobre la relación de la película con la realidad» (Dudley, 1989: 211).

En suma podemos señalar, que el cine para Bazin «antes aún que representar la realidad, participa de ella hasta el punto de reproducirla en toda su densidad y consistencia, liberar su sentido escondido y mostrar sus sobresaltos íntimos, en una palabra hasta el punto de mostrar su esencia» (Casetti, 1994: 46).

2.6.3. La semiología

En los avances en la teoría cinematográfica y, hasta la semiología del cine, mucho se ha contribuido en el desarrollo de la historia del pensamiento gracias a Kracauer y Bazin (Stam, 2001: 131).

Entre los años 60 y 70 vamos a tomar Umberto Eco y Christian Metz como marcos de referencia en el estudio de la semiótica. En esta época se procuraba «definir el estatus del cine en tanto lenguaje» existente, pues como indica Stam (2001: 132), «el objeto de la investigación de la semiótica puede ser cualquier elemento susceptible de interpretación en tanto sistema de signos organizados». Una de las grandes preocupaciones de Umberto Eco era fundamentar científicamente la semiótica, delimitando «el código cinematográfico identificando una triple articulación» (De Pablos, 1986: 45), es decir, según este autor la semejanza entre una imagen y la realidad se fundamenta con base «en la noción de signo icónico».

Una larga discusión ha precedido la denominación actual de «lenguaje cinematográfico», que comprende los recursos significantes que hacen posible construir una película como discurso. En este sentido, Christian Metz en su ensayo «Le cinéma: langue ou langage» en 1964, se enfrenta a dos problemas. Por un lado «se plantea si el cine es una verdadera lengua, esto es, un repertorio codificado de símbolos, figuras o fórmulas a las que hacer constante referencia» y por otro, si es un hecho de lenguaje, es decir, «un discurso en gran parte espontáneo y autorregulado» (Casetti, 1994: 154-155). Como indica este autor, Metz no considera el cine una lengua sino un lenguaje, pues según él uno de los problemas es no poseer «doble articulación», o sea, no tiene «unidades fijas de sentido (cada encuadre es siempre un caso en sí mismo)», ni «unidades carentes de significado (cada parte del encuadre posee ya un sentido)». De esta forma, Lotman (1979: 8-9) señala que es posible hablar de «lenguaje cinematográfico» en la medida en que el cine constituye un sistema de signos utilizados en la comunicación.

Metz «apostaba por un vocabulario técnico procedente de la lingüística y la narratología: diégesis, paradigma, sintagma», rechazando «el tradicional lenguaje evaluativo de la crítica del cine» (Stam, 2001: 133). Éste, en una obra fílmica, diferencia los códigos cinematográficos generales característicos de todas las películas; los códigos cinematográficos particulares, los cuáles son apropiados en determinado grupo de películas, y aún códigos no específicos, es decir, por ejemplo, «códigos icónico-visuales, que forman las imágenes (...), códigos de la composición audiovisual, que se valen de las relaciones entre imagen y sonido, y que son originales del cine, etc.» (Casetti, 1994: 165).

Christian Metz estableció también que la imagen fotográfica en movimiento, los ruidos, la música, el lenguaje verbal hablado y las menciones escritas, constituyen cinco materias que integran elementos visuales y sonoros, verbales y no verbales, las cuáles integran el discurso fílmico (1973: 273).

Finalmente concluimos, que las teorías cinematográficas no encierran en sí mismas algo estanco e inmutable, pues como indica Casetti (1994: 347) las cuestiones relativas al cine «trascienden a menudo el fenómeno en sí, proceden de 'fuera' y apuntan 'más allá'». Además, el fenómeno cinematográfico según este autor, «lejos de considerarse a sí mismo un territorio cerrado, se sitúa como una encrucijada de experiencias diversas». De acuerdo con Tudor (1985: 167), tenemos que conocer las teorías afines para evitar confundir un informe teórico parcial con la «verdad absoluta».

2.7. El análisis de la película

Analizar una película no se reduce a reconstruir la historia que es proyectada en la pantalla y en comentar que es una obra artística, sin embargo, todo el espectador, por poco crítico que sea, tiene capacidad para se distanciar del objeto fílmico y hacer esta referencia (Aumont y Marie, 2002: 19). Como señalan estos autores, desde el momento que una persona «decide disociar ciertos elementos de la película para interesarse especialmente en aquel momento determinado, en esa imagen o parte de la imagen», está ocurriendo una mirada desde el punto de vista analítico. Por ello hay una especial atención a los pormenores y a ciertos detalles, que es propio de la actitud de un crítico, de un cineasta y del espectador más consciente. En este sentido surge la necesidad de clarificar los principios de la actividad crítica, antes del desarrollo del concepto de análisis de películas, la cuál es distinta en relación a la anterior.

En palabras de Bordwell (1995: 58), la intención del crítico es «presentar una interpretación innovadora y plausible» a través del empleo de determinados campos semánticos que considera adecuados con las referencias identificadas en la película. Un aspecto negativo de la crítica es, que a veces está «condicionada por cinefilias y cinefobias, factores cinematográficos de carácter comercial o cultural, exigencias de divulgación...», entre otros aspectos (Sánchez, 2002: 58).

Respecto al análisis cinematográfico, Schmidt (1997: 17-18) apunta que «con la incorporación en los años sesenta de los estudios cinematográficos dentro del ámbito universitario, comienzan a aparecer, como reacción a las teorías generales desarrolladas por los primeros teóricos del cine, planteamientos intencionadamente científicos», cuyo objeto trata de analizar los procedimientos necesarios para producir las películas, su funcionamiento, los estilos, los géneros cinematográficos y aún los espectadores y sus características. De esta forma, y como indica esta autora, surgió el concepto de análisis, que consiste en «una herramienta del trabajo científico» con la que se pretenden analizar las distintas partes de una película o de varias películas, con la «intención de describir sus propiedades y comprender su comportamiento». Dicho en otras palabras, el análisis permite hablar y apreciar una película adquiriéndose plena conciencia de lo que ella transmite, evitando la idea de que lo que es exhibido constituye un espejo o una ventana de la realidad del mundo. En este sentido, Aumont y Marie (2002: 18) apuntan que la intención del análisis fílmico es que «sintamos un mayor placer ante las obras a través de una mejor comprensión de las mismas. Puede tratarse igualmente de un deseo de clarificación del lenguaje cinematográfico, sin olvidar nunca un cierto presupuesto valorizador».

Como hemos podido verificar en el epígrafe anterior que no existe una única teoría del cine, ahora respecto al análisis de películas podemos decir que tampoco existe un «método universal» (Aumont y Marie, 2002: 13), lo que supone que en las próximas páginas no se presente un método que sirva de modelo, sino que se haga un simple abordaje sobre algunos procesos de análisis desarrollados.

Según Sánchez (2002: 59), respecto al análisis cinematográfico se consideran formas distintas de interpretación de las películas: el «análisis de fragmentos significativos», que se apoya en una diversidad de «modelos desde diversas perspectivas semiótico-estructuralistas, incluido el psicoanálisis, la estética, la crítica cinematográfica, el comentario de texto...»; «las fichas filmográficas», las cuales constituyen muchas veces «un modelo de análisis simplificado de utilidad para la lectura y la interpretación del filme», principalmente en el entorno educativo, elaboradas para la práctica de cineforum, y por último, «la lectura crítica del filme» que constituye un proceso apropiado al espectador en el que se diferencian tres fases:

- a) **Lectura concreta.** Supone una lectura narrativa (argumento, historia, estructura, personajes, relato), una lectura artística (elementos lingüísticos) y una lectura temática, que llevará a la idea central desde los núcleos narrativos.
- b) **Lectura situacional.** Contextualizando el filme dentro de la filmografía del autor, de la historia del cine, de la industria y del ámbito sociocultural en que se inscribe.
- c) **Lectura valorativa.** Supone un juicio global sobre la película en cuanto es recibida.

También Fernández (1973: 92-93) habla de lectura de un texto cinematográfico y ofrece un ejemplo de lo que concibe como una práctica apropiada a cualquier espectador interesado en profundizar acerca del filme:

- 1) *Lectura atenta de la obra o conocimiento preciso de la misma.* La lectura del argumento podrá contribuir al mejor conocimiento de la obra cinematográfica.
- 2) *Localización de la obra cinematográfica.* Consiste en precisar qué lugar ocupa en la obra total de su autor, o sea, se comienza por determinar quién es el autor de la misma, cuál es la fecha de realización, cuál la etapa en la que debemos clasificarla, si es que el autor tiene distintas etapas en su obra, y aún clasificarla en cuanto al género cinematográfico y literario al que pertenece la obra.

3) *Determinación del tema o temas de la película.* Reside en describir la trama de acontecimientos en que consiste la obra, una breve narración sobre los detalles más importantes de la película.

4) *Determinación de la estructura.* Consiste en destacar las unidades narrativas, las partes en que se divide una obra.

5) *Análisis de la forma.* Radica en justificar cada rasgo formal de la misma como una exigencia del tema. El análisis de la forma debe ser realizada partiendo del tema, no confundiendo ésta con los medios técnicos empleados.

6) *Conclusión.* Una vez estudiadas las fases anteriores, se debe crear un relato con todas ellas, que será la conclusión o síntesis de la lectura del texto cinematográfico.

La película cinematográfica permite la recreación de la realidad a través de un lenguaje, el cuál recorre una «serie de procesos de reelaboración poética que lo transforman en un género técnico-formal más en torno de la expresión, que de la comunicación» (Moscariello, 1985: 7). Es un gran riesgo con el que nos encontramos a la hora de hacer un análisis de una película, pues muchas veces esos juicios pueden no ser justos. Como apunta Staehlin (1980: 174), en una película hay elementos positivos y negativos: puede tener por ejemplo, «un buen guión», y sin embargo, tiene «una mala interpretación, o una fotografía inadecuada». Luego en el momento de analizar, hay que tener en cuenta todas estas peculiaridades.

Hay que tener presente, como señala Moscariello (1985: 14-15), que es importante el conocimiento del lenguaje del cine y tener capacidad para identificar cualquier tipo de manifestación suya. Aún señalando a este autor, lo importante no es seguir constantemente el comportamiento del personaje sino prestar atención al comportamiento de la cámara relativa al personaje. Ejemplo de esto lo encontramos en la película *Professione reporter* (1975) de Michelangelo Antonioni, en la que el protagonista está muriendo; la cámara no presenta la visión del hombre moribundo sino que ésta es «'sugerida' por el lento movimiento de 'alejamiento' realizado por la cámara de tomavistas, movimiento que exprime, precisamente, el 'alejamiento' definitivo del hombre en relación a la vida».

En suma, respecto al análisis del film, como bien señala Viota (1998: 55), «la interpretación tiene que ver con la medicina: la obra es un síntoma que hay que descifrar. Tiene que ver también con la ley: la interpretación es un informe policial sobre los hechos y las intenciones del autor. El 'interpretador' es un chivato que revela lo que el autor escondía; es el fiscal o, en el mejor de los casos, el defensor en un proceso en el que el autor es siempre el acusado».

Una vez concluida la exposición en torno a la dimensión histórica del cine, a la dimensión lingüística, a su tecnología específica, a su componente industrial y aún, a las formas que permiten una aproximación al estudio del filme, es preciso comprender y analizar las múltiples y profundas interacciones que se producen en los individuos en el entorno mediático, del cine.

REFERENCIAS

AGUADED, J.I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar.

AGUADED, J.I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Huelva, Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados.

ALFONSO, P. (1998): «¡Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!», en *Comunicar*, 11; 21-25.

ALONSO, L. (1996): *La oscura naturaleza del cinematógrafo. Raíces de la expresión audiovisual*. Valencia, De La Mirada.

ALONSO, M. y MATILLA, L. (1997): *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid, Akal.

ALTMAN, R. (2000): *Los géneros cinematográficos*. Barcelona, Paidós.

AMAR, V. (2003): *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva, Grupo Comunicar.

APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1998): *Lectura de imágenes*. Madrid, La Torre.

APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. y VALDIVIA, M. (1992): *La imagen*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ARISTARCO, G. (1968): *Historia de las teorías cinematográficas*. Barcelona, Lumen.

AUGUSTO CALIL, C. (1996): «Cinema e indústria», en XAVIER, I. (Coord.): *O cinema no século*. Rio de Janeiro, Imago.

AUMONT, J. y MARIE, M. (2002): *Análisis del film*. Barcelona, Paidós.

BACHY, V. (1991): *Para ver el cine y las nuevas imágenes*. Navarra, Verbo Divino.

BAZIN, A. (1992): *O que é o cinema?* Lisboa, Livros Horizonte.

BAZIN, A. (2000): *Charlie Chaplin*. Paris, Cahiers du cinéma.

BORDWELL, D. (1995): *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona, Paidós.

BUÑUEL, L. (1982): *Mi último suspiro*. Barcelona, Plaza y Janés.

CABERO, J. (1994): «Retomando un medio: la televisión educativa», en CMIDE (Ed.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad de Sevilla; 161-193.

CAMINO, J. (1997): *El oficio de director de cine*. Madrid, Cátedra.

CARLOS, J. (1998): *Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa, Texto.

CASETTI, F. (1994): *Teorías del cine*. Madrid, Cátedra.

CHION, M. (1992): *El cine y sus oficios*. Madrid, Cátedra.

CHION, M. (1998): *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, Paidós Ibérica.

COSTA, A. (2001): *Cinema sem actores. Novas tecnologias da animação centenária*. Avanca, Cine-Clube de Avanca.

- COURSODON, J.P. (1996): «La evolución de los géneros», en RIAMBAU, E. y TORREIRO, C. (Coords): *Historia general del cine. Estados Unidos (1932-1955)*. Madrid, Cátedra; 225-307. Volumen VIII.
- CRAFTON, D. (1995): «El público y la conversión al sonoro en Hollywood, 1923-1932», en PALACIO, M. y SANTOS, P. (Coords): *La transición del mudo al sonoro*. Madrid, Cátedra; 37-73. Volumen VI.
- CUETO, R. (1996): *Cien bandas sonoras en la historia del cine*. Madrid, Nuer.
- DARKE, C. (2001): «Déjà vu sobre o cinema digital», en CÂMARA, A. y OTROS (Coord.): *Digital cinema*. Porto, Sociedade Porto 2001; 44-51.
- DE FLEUR, M. (1976): *Teorías de la comunicación masiva*. Buenos Aires, Paidós.
- DE PABLOS, J. (1986): *Cine y enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DE PINA, L. (1980): *Cinema para todos*. Lisboa, Secretariado do Cinema e da Rádio.
- DUDLEY, J. (1989): *As principais teorias do cinema. Uma introdução*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- DUMAS, T. (1992): *Escolher e utilizar os suportes visuais e audiovisuais*. Coimbra, Coimbra Editora.
- EIKHENBAUM, B. (1998): «Problemas de cine-estilística», en ALBÈRA, F. (Coord.): *Los formalistas rusos y el cine*. Barcelona, Paidós; 45-75.
- FERNÁNDEZ, C. (1973): *Iniciación al lenguaje del cine*. Valladolid, Heraldo.
- GEADA, E. (1985): *O poder do cinema*. Lisboa, Livros Horizonte.
- GEADA, E. (1987): *O cinema espectáculo*. Lisboa, Edições 70.
- GEADA, E. (1998): *Os mundos do cinema*. Lisboa, Notícias.
- GIACOMANTONIO, M. (1981): *Os meios audiovisuais*. Lisboa, Edições 70.

GOMERY, D. (1995): «La llegada del sonido a Hollywood», en PALACIO, M. y SANTOS, P. (Coords): *La transición del mudo al sonoro*. Madrid, Cátedra; 9-35. Volumen VI.

GOMERY, D. (1996): «Los grandes estudios de Hollywood», en RIAMBAU, E. y TORREIRO, C. (Coords): *Historia general del cine. Estados Unidos (1932-1955)*. Madrid, Cátedra; 119-149. Volumen VIII.

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.

GUBERN, R. (1988a): *Historia del cine*. Barcelona, Baber. Volumen 1.

GUBERN, R. (1988b): *Historia del cine*. Barcelona, Baber. Volumen 2.

GUBERN, R. (1993): «Cine de género, cine de autor», en SOLER, J. (Coord.): *Perspectivas del cine actual. Cine clásico, cine moderno*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses de la Diputación de Almería.

GUBERN, R. (2003): *Historia del cine*. Barcelona, Lumen.

GUTIÉRREZ, B. (2002): «La luz como elemento expresivo de la narrativa audiovisual», en *Comunicar*, 18; 101-110.

HAUSTRATE, G. (1991): *O guia do cinema. Iniciação à história e estética do cinema*. Lisboa, Pergaminho. Volumen 1.

HUESO, Á.L. (1998): *El cine y el siglo XX*. Barcelona, Ariel.

HUGUET, M. (2002): «La memoria visual de la historia reciente», en CAMARERO, G. (Ed.): *La mirada que habla*. Madrid, Akal; 8-22.

JARNE, N. (2004a): «Historia del cine (I): los precursores», en *Making Of*, 27; 43-58.

JARNE, N. (2004b): «Historia del cine (II): de la invención del cinematógrafo al sonoro», en *Making Of*, 28; 44-57.

JEANNE, R. y FORD, C. (1997): *Historia ilustrada del cine. El cine sonoro*. Madrid, Alianza. Volumen 2.

JEANNE, R. y FORD, C. (1995): *Historia ilustrada del cine. El de hoy*. Madrid, Alianza. Volumen 3.

- JIMÉNEZ, E. y SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (1989): «Introducción», en JIMÉNEZ, E. y SÁNCHEZ-BIOSCA, V (Eds.): *El relato electrónico*. Valencia, Filmoteca Generalitat Valencina; 9-10.
- JOHN, T. ST. (1999): *A realização cinematográfica*. Lisboa, Edições 70.
- KAPLÚN, M. (1998): «Procesos educativos y canales de comunicación», en *Comunicar*, 11; 158-165.
- LACK, R. (1999): *La música en el cine*. Madrid, Cátedra.
- LIMA, J. (1995): *Música & Mass Media*. Lisboa, Hugin.
- LOPES, J. (2001): «O digital ou, de novo, o real», en CÂMARA, A. y OTROS (Coord.): *Digital cinema*. Porto, Sociedade Porto 2001; 35-43.
- LOTMAN, I. (1979): *Estética y semiótica del cine*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MANASSÉS, B. y OTROS (1980): *Tecnologia da educação. Uma introdução ao estudo dos meios*. São Paulo, Livros técnicos e científicos.
- MANVELL, R. (1978): *O filme e o público*. Lisboa, Aster.
- MARCO, E. (2003): «Ice Age. La Edad de Hielo», en *Making Of*, 16; 27-33.
- MARTÍNEZ, A. (1996): «Cine y comunicación», en ROMERO, A. (Coord.): *Lenguajes y enseñanza*. Granada, Fundación Educación y Futuro; 117-131.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1996): «Investigamos el cine. Aprendemos a ver la realidad», en *Murales Prensa-Escuela*, 11; Huelva, Grupo Comunicar.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): «Aprender pasándolo de película», en *Comunicar* 11; 27-36.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, Grupo Comunicar.
- MAURY, L. (1991): *Piaget e a criança*. Lisboa, Teorema.

- McQUAIL, D. (2003): *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- METZ, C. (1973): *Lenguaje y cine*. Barcelona, Planeta.
- MICHEL, J. (1997): *Multimedia*. Lisboa, Texto.
- MIGUEL, J. y JAVIER, J. (1999): *La mirada cautiva. Formas de ver en el cine contemporáneo*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- MITRY, J. (1999): *Estética y psicología del cine. Las estructuras*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- MORENO, J.L. (2000): «El lenguaje de la imagen dinámica», en RÍOS, J. y CEBRIÁN, M. (Coords): *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga, Aljibe; 83-113.
- MORIN, E. (1980): *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa, Moraes.
- MOSCARIELLO, A. (1985): *Como ver um filme*. Lisboa, Presença.
- NACACHE, J. (1997): *El cine de Hollywood*. Madrid, Acento.
- PINTO, M. y SANTOS, A. (1996): *Guia do professor. O cinema e a escola*. Porto, Cadernos Público na Escola, nº 6.
- PORTA, A. (1998): «Cine, música y aprendizaje significativo», en *Comunicar* 11; 106-113.
- PORTER, M.; GONZÁLEZ, y P. CASANOVAS, A. (1994): *Las claves del cine y otros medios audiovisuales*. Barcelona, Planeta.
- ROCHA, A. (1990): *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa, Universidade Aberta.
- RODA, F. y BELTRÁN, R. (1992): *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. México, Gustavo Gili.
- ROMAGUERA, J. (1999): *El lenguaje cinematográfico*. Madrid, De La Torre.
- ROMAGUERA, J. y OTROS (1989): *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona, Gustavo Gili.

RONDOLINO, G. (1998): «El cine de animación», en TALENS, J. y ZUNZUNEGUI, S. (Coords): *Historia general del cine. Europa (1908-1918)*. Madrid, Cátedra; 243-263. Volumen III.

ROSENSTONE, R. (1997): *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona, Ariel.

SADOUL, G. (1983): *História do cinema mundial – I*. Lisboa, Livros Horizonte.

SALINAS, J. (1984): *Aprender a ver. Un ensayo de educación audiovisual*. Palma de Mallorca, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Palma de Mallorca.

SÁNCHEZ, J. (2002): *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid, Alianza.

SANTOS GUERRA, M.A. (1984): *Imagen y educación*. Madrid, Anaya.

SCHMIDT, M. (1997): *Análisis de la realización cinematográfica*. Madrid, Síntesis.

SKLOVSKI, V. (1973): *Eisenstein*. Barcelona, Anagrama.

STAEHLIN, C. (1980): *Una introducción al cine*. Valladolid, Universidad de Valladolid.

STAM, R. (2001): *Teorías del cine*. Barcelona, Paidós.

THOMPSON, R. (2001): *Manual de montaje. Gramática del montaje cinematográfico*. Madrid, Plot.

THOMPSON, R. (2002): *El lenguaje del plano*. Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión, RTVE.

TORRE, S. de la y OTROS (1998): *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona, Octaedro.

TRANCHE, R. (1989): «Las nuevas tecnologías y el relato electrónico», en JIMÉNEZ, E. y SÁNCHEZ-BIOSCA (Coords): *El relato electrónico*. Valencia, Filmoteca de la Generalitat Valenciana; 235-242.

TUDOR, A. (1985): *Teorias do cinema*. Lisboa, Edições 70.

VALLEJO, A. (1995): «La incidencia de la tecnología en la realización», en PALACIO, M. y ZUNZUNEGUI, S. (Coords): *Historia general del cine. El cine en la era del audiovisual*. Madrid, Cátedra; 39-68. Volumen XII.

VARIOS (1999): *El mundo del cine. Los grandes mitos del Séptimo Arte*. Barcelona, Océano.

VARIOS (2000): *O cinema e a televisão*. Lisboa, Didáctica.

VILCHES, L. (1983): *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona, Paidós.

VILLANUEVA, A. (2004): «Vida digital y posmodernidad», en *Comunicación y Pedagogía*, 197; 15-18.

VILLEGAS, M. (1966): *El cine en la sociedad de masas*. Madrid, Alfaguara.

VIOTA, P. (1998): «Cómo limpiarse las gafas», en *Comunicar*, 11; 50-55.

WEYERGANS, F. (1976): *Tu e o cinema*. Porto, Livraria Civilização.

WYVER, J. (1992): *La imagen en movimiento. Aproximación a una historia de los medios audiovisuales*. Valencia, Filmoteca de la Generalitat Valenciana (IVAECM).

3. CINE Y ESPECTADORES

Después del repaso que se ha hecho sobre conceptos de cine, en concreto sobre el lenguaje cinematográfico; y sin perder de vista que se trata de un producto cultural, lo que conlleva estar instrumentalizado por un sinnúmero de intereses: económicos, ideológicos, pasando por el entretenimiento de las personas, cabe ahora describir las líneas de investigación que se han venido desarrollando según algunas corrientes del ámbito de las Ciencias de la Comunicación sobre el público.

3.1. Investigación y crítica en los estudios de cine y del público

El cine, que comenzó siendo una forma de entretenimiento popular, un espectáculo de ferias y de variedades, de prisa se convirtió en una innovación cultural y en una industria de producción para el consumo masivo. Actualmente el cine más que sólo medio, es también «un importantísimo sector industrial, un universo simbólico objeto de consumo masivo, una inversión tecnológica en continua expansión, una experiencia individual cotidiana» (Wolf, 1994a: 11) y además, «una organización y una institución social que opera en un marco específico – un sistema económico, un tipo de sociedad, un sistema general de los medios de comunicación y de la industria cultural – y que estructura sus posibilidades de funcionamiento y su propia naturaleza como medio de comunicación de este entramado complejo de relaciones» (Giordano y Zeller, 1999).

La permanencia de la discusión científica en torno a los efectos de los contenidos de las imágenes cinematográficas sobre los espectadores no impide un análisis de las distintas teorías y de su influencia en la concepción de las relaciones que pueden existir entre el cine y su público. Como apunta Bruhn (1993: 170) «el análisis de la recepción ha marcado

un nuevo punto de partida al estudiar en profundidad los procesos reales a través de los cuales, los discursos de los medios de comunicación se asimilan a discursos y prácticas culturales de las audiencias». Por ello, todas estas reflexiones entorno de la recepción, como indica Corominas (2001), han contribuido a «la superación progresiva de los marcos teóricos o conceptuales pero, sobre todo, ha hecho posible el avance en el proceso de comprensión de la comunicación mediada en la sociedad de una forma más global, y ya no compartimentada en las parcelas clásicas de audiencia y efectos».

Para Orozco (1997: 25) la conveniencia manifestada por comunicadores y educadores en «explorar de maneras más creativas y productivas la interacción entre medios y audiencias, en el ámbito iberoamericano siguen circulando visiones reduccionistas, que aún proponérselo, impiden su adecuada comprensión y, consecuentemente, un mejor aprovechamiento de los medios en beneficio de las audiencias». En este sentido Davara (1990: 36) considera importante el análisis de los paradigmas comunicativos como forma de comprender las relaciones entre el cine y sus audiencias.

La teoría de la comunicación de masas a lo largo de todo su proceso de construcción ha transitado por diversos períodos; en este sentido intentaremos abordar brevemente, por limitaciones de espacio, cómo han evolucionado estos estudios, presentando una sintética caracterización de algunos de sus principales enfoques.

3.1.1. Las principales corrientes: un amplio espectro

Son muchos los estudios empíricos que existen sobre los medios de comunicación y su influencia sobre el público. Las Ciencias de la Comunicación en búsqueda de respuestas se han asentado en la teoría de la Sociología de los media. Una de las teorías fundamentales fue la teoría de los efectos, la cuál a lo largo del siglo XX ha travesado diversos períodos. En este sentido, Mauro Wolf (1994b: 30) apunta que: el primer ciclo «está caracterizado por el convencimiento generalizado de un poder fuerte de influencia de los media. Por el contrario, el segundo período, a principios de los años cuarenta, está marcado por una valorización más modesta de la capacidad de influencia de los media (...). En nuestros días estamos dentro de la tercera fase, que ofrece un interés renovado hacia el problema de los efectos (...)».

El primer período se centra en la teoría psicológica de orientación behaviorista, un paradigma conceptual básico la cuál, a través de la llamada «teoría hipodérmica» (Wolf, 1994a: 22 y ss.), o de la «bala mágica» (Rodrigues, 1992: 16 y ss.), consideraba que ante un estímulo, en este caso a través del mensaje subyacente al medio de comunicación, surgiría un determinado comportamiento como respuesta correspondiente. En palabras de Charles Wright (1985: 71) «cada elemento del público es personal y directamente atingido por el mensaje», lo que sintetiza este modelo. Aún en esta línea Wright (1963: 203) apunta, que cada individuo era considerado un «átomo aislado que reacciona por separado a las órdenes y a las sugerencias de los medios de comunicación».

La primera gran investigación sobre la influencia de los medios de comunicación, en concreto del cine, surgió cuando éste se encontraba en pleno desarrollo. Como indica Rodrigues (1992: 19-20), «el cine fue acusado de producir un efecto negativo en los niños» pues influenciaba en sus actitudes y sus comportamientos. Aún señalando este autor, «las películas estimulaban las emociones y presentaban padrones morales diferentes de los compartidos por los mayores». En suma, el estudio permitió concluir que el cine influenciaba a los individuos directamente, modificando su comportamiento.

Por ello, en la década de los cuarenta y cincuenta los investigadores abandonan esta corriente sobre los efectos de los medios, empezando a cuestionarse sobre el proceso complejo que existe en la interacción social entre el individuo y el medio. El modelo «que atribuía casi omnipotencia a la comunicación social, fue forzado a sufrir algunas alteraciones, de forma a aumentar su credibilidad científica» (Rodrigues, 1992: 22).

En este primer período destacan los investigadores Carl Hovland, Bernard Berelson, Paul Lazarsfeld y Harold Lasswell; éste último es responsable de «el seno del período dorado de la teoría hipodérmica» (Wolf, 1994a: 30 y ss.), desarrollar el gran paradigma que contribuyó para la investigación en medios de comunicación (Fiske, 1999: 50). Contrario a la primera corriente que estudiaba los efectos de los medios en las audiencias casi siempre de manera lineal y causal, ésta ahora, va a proponer un enfoque reflexivo sobre la relación que los individuos construyen con los medios, tanto desde la perspectiva de los contenidos como de sus efectos.

El cambio de la teoría hipodérmica implicó una segmentación de los estudios en distintos campos. Sarmiento (1993: 31) apunta en relación a los distintos campos: el estudio sociológico de los medios se traduce en el «quién», el análisis de contenido de los mensajes en el «qué», los aspectos

tos técnicos se relacionan al «canal», el segundo quién se refiere a los públicos y audiencias y por último, el campo de la identificación y valoración de los efectos. Sin embargo, este modelo no ha presentado resultados muy satisfactorios, pues como apunta Rodrigues (1992: 24), los críticos destacan que «al compartimentar los diversos elementos del acto de comunicación, la formula crea divisiones artificiales en un proceso» que se encuentra interrelacionado. En palabras del sociólogo italiano Gianni Statera (1979: 52), «se trata en sustancia, de un modelo del proceso de las comunicaciones de masas que convierte al público en una especie de desmesurado perro de Pavlov y de este modelo se creó un enfoque generalizado de investigación en términos de medición de las actitudes de individuos representativos a menudo abstraídos de su contexto social». Siguiendo a Rodrigues (1992: 7), se pasa de una «comunicación omnipotente» a la «comunicación impotente».

Surge otra corriente fundamental, la «Communication Research», la cuál tiene subyacente los estudios empíricos sobre los efectos limitados, que se apoyan no sólo en los conceptos de «manipulación» (de la teoría hipodérmica) y de «persuasión» (de las teorías psicológico-experimentales), sino también en el concepto de «influencias» (Wolf, 1994a: 51). Como apunta (Vaz, 2002: 319), esta corriente «se centra en el estudio empírico de las 'comunicaciones de masas' y tiende, con recurso a los cánones de la investigación positiva y del análisis de los resultados de cuestionarios sistemáticos, a desmitificar la creencia en la idea de una 'omnipotencia' de los medios».

Hasta finales de los años cincuenta esta corriente (empírica) junto con la «Teoría Crítica de la Escuela de Francfort» (crítica), la cuál analizaremos a posteriori, no se «estructura de manera dominante el campo de estudios de las comunicaciones de masas» (Breton y Prolux, 1996: 157).

Por el impulso de las teorías funcionalistas desarrolladas hasta mediados de los años sesenta, como apunta Pinto (2000: 134), la idea del individuo «como una especie de 'hoja en blanco', en una posición pasiva y meramente receptiva fue progresivamente abandonada». Contrario al primer período en el que los investigadores de la comunicación se interesaban por los medios, en el segundo en los años setenta, la investigación es dirigida al receptor, y no tanto a los medios.

La idea de la comunicación como generadora de inmediata influencia en una relación estímulo/respuesta, es traspasada por «una investigación más atenta a los contextos y a las consideraciones sociales de los receptores y que describe la eficacia de la comunicación como resultado global de múltiples factores» (Vaz, 2002: 324). Aún según este autor, en los es-

tudios sobre los efectos, el problema se invierte; en la clásica cita de Katz, se pasó de la pregunta «¿qué es lo que hacen los medios a las personas?», a la pregunta «¿qué hacen las personas con los medios?». Se inaugura así la corriente llamada de «usos y gratificaciones». El enfoque de «los usos y gratificaciones» se basa en el criterio de que un mensaje sólo podrá influenciar a un individuo si éste hiciera uso de ella en el entorno socio-psicológico en el que vive (Katz y otros, 1993: 130). Este abordaje es comprendido como el resultado de la satisfacción de las necesidades sentidas por el espectador, las cuales intenta satisfacer a través de los medios de comunicación (Fiske, 1999: 201). Es decir, hay que considerar la importancia de los medios de comunicación según «los criterios de experiencia y los contextos situacionales del público donde los mensajes son captados, interpretados y adaptados al contexto subjetivo de las experiencias, conocimientos y motivaciones» (Vaz, 2002: 325).

En consecuencia, el origen del efecto deja de estar centrado en el contenido del mensaje para ser influenciado por todo el contexto comunicativo. En este sentido, encontramos al pensador canadiense McLuhan y su célebre frase: «el mensaje es el medio», «el verdadero mensaje de un medio son los cambios que éste produce en el entorno en el que se inserta», (Ferrés, 1994: 17), lo que se encuadra perfectamente en la corriente anterior.

En el ámbito educativo, ésta ha sido una de las teorías más bien posicionadas, pues es importante conocer el público y cómo consumen los niños el cine, para desde la escuela facilitar herramientas que permitan un consumo reflexivo y crítico. Según Aguaded (2002a: 88), «nos interesa conocer qué hacen las audiencias con los medios y cómo podemos realmente aportarle competencias comunicativas para que afronten el reto de la comunicación. Ahí la batalla es nuestra y también la responsabilidad. En la medida que estemos formados sabremos discriminar y rentabilizar la comunicación en nuestro propio provecho».

Sin embargo, esta corriente de los «usos y gratificaciones» ha traído algunas objeciones que fueron aceptadas por los investigadores más destacados de esta teoría. En este sentido, MacQuail (citado por Pinto, 2000: 136), reconocía que esta corriente se presentaba «'bastante insensible' a las variaciones culturales».

En Europa, igual que en los Estados Unidos de América, se desarrollaron corrientes en torno de las relaciones entre los medios, destacando principalmente las corrientes críticas, debido al enfoque semiológico y al cultural.

Entre las primeras corrientes destaca la «teoría crítica» desarrollada por la «Escuela de Francfort», que tiene como contribuciones esenciales: Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse y, que como apunta Rodrigues (1992: 39-54), se identifica como crítica marxista, reflexionando sobre las consecuencias del desarrollo de los medios de comunicación y el vínculo establecido con la sociedad. Los medios de comunicación para estos autores «resultan sospechosos de violencia simbólica y son temidos como medios de poder y de dominación» (Mattelart, 1996: 51). Para ellos, la cultura de masas está formada, siguiendo el estilo industrial, es decir, con los mismos procesos del trabajo: en serie, estandarizado y especializado. En este sentido, Horkheimer y Adorno (1974: 177) señalan que «la civilización actual concede a todo un aire de semejanza. Films, radio y semanarios constituyen un sistema. Cada sector está armonizado entre sí y todos entre ellos». En cuanto a los medios como instrumentos de denominación cultural destacan los teóricos Mattelart, Schiller y Hamelink (Sarmiento, 1993: 43).

Otra de las corrientes que permite estudiar las interacciones de los medios con el individuo, en concreto del cine con los espectadores, es el enfoque semiológico, cuyos principales representantes son Roland Barthes y Umberto Eco. Como indica Sarmiento (1993: 47), la semiología, en cuanto sistema de signos, tiene como objeto descifrar los mensajes y sus representaciones, ya que los medios de comunicación se convirtieron en fábricas de nuevos mitos. Respecto a Barthes, Piette (1990: 25) señala que «si los teóricos de la Escuela de Francfort intentaban demostrar el carácter ideológico de las industrias culturales de la sociedad capitalista, Barthes intenta revelar el funcionamiento mismo de la ideología: cómo se produce y cómo se impone en la conciencia de los individuos y de las sociedades». Con Roland Barthes se inicia una reflexión crítica sobre la cultura masiva. Sin embargo, también en Italia Umberto Eco, a través de su «Tratado de semiótica general» (1977), desarrolla una teoría que comprende todos los sistemas de significación y de comunicación, como también Bettetini (1968), utiliza la semiótica para el análisis cinematográfico y aún Casetti (1980), que considera la existencia de diversas semióticas aplicables a la semiótica del relato, del cine y de la cultura de masas. Según Fiske (1999: 181) la semiótica se interesa esencialmente por la «forma como la comunicación se realiza, por los sistemas del lenguaje y de la cultura y, principalmente, por la relación estructural entre sistema semiótico, cultura y realidad».

En el contexto de la cultura contemporánea destacan las interpretaciones de Abraham Moles (1967) de «cultura mosaico», o las de Edgar Morin (1967) del «imaginario colectivo».

A comienzo de los años setenta en la Universidad de Birmingham, en Gran Bretaña, empieza a consolidarse una nueva corriente dedicada al estudio de las interacciones entre el individuo y los medios de comunicación, los «estudios culturales» («Cultural Studies») (Pinto, 2000: 106). El uso que el individuo hace con los medios, como apunta Hall (1980), es interpretado como «una relación simbólica compleja y a varios niveles entre la estructura ideológica de los objetos mediáticos y las prácticas culturales en que las personas interpretan el significado de dichos objetos». En esta línea, es necesario abandonar la concepción reflexiva denunciadora, y crear el concepto de «representación», lo cuál es imprescindible en la educación para el análisis crítico del cine (Grandi, 1995: 93 y ss.).

Otra contribución importante fue la de Len Masterman (1993), quién defendía que los medios no eran ventanas abiertas al mundo o espejos de la realidad, sino una construcción o representación de la realidad. En esta línea, respecto al análisis de los medios de comunicación se «deberá ir siempre más allá de la consideración de los significados connotativos y adentrarse en el análisis ideológico» (Masterman, 1993: 219).

Respecto a las corrientes de los «efectos a medio plazo», como identifica Rodrigues (1992: 96-110), surgen después de que concluyera que los efectos de los medios en el espectador no son automáticos e inmediatos, sino que se tornan más significativos a medio plazo. En este sentido surgen dos grandes abordajes: la «agenda-setting» y la «teoría de la enculturación» (Pinto, 2000: 103). Respecto a la primera, Saperas (1993: 54) apunta que «parte de la constatación del poder que (a través de su capacidad simbólica) los medios de comunicación de masas ejercen para influenciar y determinar el grado de atención que el público dedica a determinados temas expuestos a la atención y al interés colectivos». En cuanto a la «teoría de la enculturación» desarrollada en la Universidad de la Pensilvania en los Estados Unidos por George Gerbner, por un lado destaca claramente de las teorías de los efectos inmediatos, subrayando la influencia de los medios, en este caso del cine, y «se procesa por una vía acumulativa y lenta, al nivel de las actitudes, de las creencias y de los valores» y por otro, pone especial atención no sólo en la componente informativa de los mensajes, sino también en la ficticia (Pinto, 2000: 104).

Por último, la importancia de los «gatekeepers», cuya función es seleccionar la información eligiendo la que será presentada o no y, además, como señala Saperas (1993: 61), «determinará cual es el periodo de permanencia de un tema en los *media* y destacará cuales son los conflictos de mayor presencia publica».

TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación omnipotente: ⇒ Las «balas mágicas» y la teoría hipodérmica. ⇒ El paradigma de Lasswell. 	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela canadiense: ⇒ La Galaxia McLuhan.
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación impotente: ⇒ «Two-Step Flow of Communication». ⇒ Los estudios de la persuasión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudios productivos: ⇒ Los «gatekeepers». ⇒ Los «newsmaking».
<ul style="list-style-type: none"> • La crítica marxista: ⇒ La manipulación económica. ⇒ La manipulación ideológica. ⇒ La Escuela de Francfort. ⇒ Los «Cultural Studies». 	<ul style="list-style-type: none"> • Las teorías de los efectos a medio plazo: ⇒ La «agenda-setting». ⇒ El modelo de dependencia.
<ul style="list-style-type: none"> • La crítica no marxista: ⇒ El lenguaje del inconsciente. ⇒ Los estudios semiológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El neo-empirismo: ⇒ Los «usos y gratificaciones». ⇒ El diferencial semántico. ⇒ El análisis de contenido.

(Basado en Rodrigues, 1992: 7-8)

3.2. Las influencias y efectos del cine

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

Después de concluida la reflexión sobre el significado de los primeros estudios y corrientes sobre la relación espectador y medios de comunicación, en concreto el cine, pasaremos a analizar las influencias que éste ejerce en los diversos ámbitos de los individuos. Posteriormente profundizaremos en el consumo en general de los espectadores del medio cinematográfico y en el concepto de la recepción, la cuál, a pesar de estar desarrollada en función del medio televisivo, también se adecua al medio cinematográfico, buscando comprender el significado que la audiencia le da. Por último, y aún en este epígrafe, analizaremos las relaciones entre niños y cine e indagaremos en la responsabilidad de la familia en la educación para los medios, sobre todo en lo que a cine se refiere, reflexio-

nando con detenimiento los modelos familiares de consumo de los mismos.

Expone Jacquinet (2002: 28) que «las teorías relativas a los medios de comunicación han evolucionado, sobre todo, en lo que concierne al estudio de sus supuestos ‘efectos’, más allá del tema unidireccional de la violencia». Por ello, las investigaciones sobre los efectos son las que en mayor medida han sido desarrolladas y además, donde existen más investigadores implicados, lo que se entiende, ya que como señala Cazeu (1986: 114), las investigaciones sobre los efectos contribuyeron a una mayor calidad en los productos mediáticos primero de todo y, para conseguir llegar a los espectadores, es «necesario saber cuales son los efectos de tal tipo de emisión, de tal o tal modo de utilización de los medios, de manera que se conozca lo que va en la dirección que se propone o lo que ocurre en el sentido inverso». Sin embargo, en la situación concreta de las investigaciones con niños y la violencia de los medios, como señala Buckingham (2002: 145), «sigue estando dominada por una interpretación especialmente reduccionista de los efectos».

Clarifica McQuail (2003: 429) que la investigación que se dedica al estudio de los efectos se realiza desde el ámbito de la metodología, a nivel personal, a pesar de que a veces la finalidad es generalizar a niveles más elevados o a grandes grupos.

Los efectos, en cuanto a resultados del proceso comunicativo y considerando la línea temporal de éste, como apunta Saperas (1993: 21), implica «la producción y transmisión de un estímulo comunicativo (de un mensaje dotado de un contenido estratégicamente orientado), realizadas por un comunicador institucional y la ejecución de un impacto en un determinado público». Con el desarrollo de las teorías de la influencia selectiva habría que considerar también en este proceso la presencia de los factores psicológicos y sociológicos, los cuáles irían a contribuir «de alguna manera en la selectividad con la que el público hacía uso de los medios» (De Fleur y Ball-Rokeach, 1993: 257). Como señalan estos autores, existen «cuatro principios básicos que regulan la actuación del público» con los medios: el *principio de la atención selectiva*, en el que las diferencias cognitivas provocan distintos tipos de atención al contenido; el *principio de la percepción selectiva*, donde los intereses, conocimientos previos, actitudes de los sujetos, posibilitan interpretaciones distintas del mismo mensaje; el *principio de la memoria selectiva*, en el que en función de las características individuales y grupales de los sujetos se detectan varios niveles de recuerdo, y el *principio de la acción selectiva*, en el que ante los mismos contenidos surgirán formas diferenciadas de actuación.

Los resultados de los estudios sobre los efectos entre el espectador y el medio cinematográfico son distintos, dependiendo de si se trata de efectos a «largo plazo, a corto, o a medio plazo» (Vaz, 2002: 307). Respecto a la clasificación utilizada, Saperas (1993: 24) apunta la subdivisión de los efectos genéricos en tres grandes líneas: la dimensión cognitiva, las actitudes de la audiencia y los comportamientos resultantes del impacto de la comunicación de masas. Según Buckingham (2002: 151), estas tres grandes líneas de «efectos» podrán estar relacionadas, pues «las reacciones emocionales pueden conducir a determinadas clases de conducta, por ejemplo, pero es probable que las relaciones entre ellos sean complejas y diversas».

También existen estrategias mentales que pueden desencadenar efectos en los espectadores cuando entran en contacto con los seriales cinematográficos, y en este sentido, como señala Kelman (1958), puede ser a través del proceso de «conformidad» (aceptación de la influencia), del proceso de «identificación» (se identifica satisfactoriamente con lo que ve) y aún a través del proceso de «internalización» (el sistema de valores del espectador es análogo con lo que observa). En este sentido, también Clemente y Vidal (1996: 60 y ss.) señalan los procesos de *identificación*, de *triggering* (disparador de los medios de las mentes inestables) y *de-sensibilización*, como habilidades mentales, que pueden desencadenar efectos en los sujetos.

Dentro de la literatura científica hay varios autores que profundizan en el tema de los efectos socioculturales de los medios de comunicación. Entre ellos está el autor Mauro Wolf (1994b) con su texto *Los efectos sociales de los media*, donde ha recogido las principales corrientes que son uno de los sectores clave del desarrollo de las teorías de la comunicación.

Los efectos producidos por la influencia de los medios de comunicación no están aún suficientemente investigados; sin embargo, como apuntan Sevillano y Bartolomé (1998: 339), existe una «tendencia positivista» cuyo enfoque trata del uso que los niños hacen de los medios a fin de satisfacer sus necesidades y una «tendencia negativista», la cuál considera los medios como «una amenaza para el desarrollo cognitivo y emocional del niño».

Respecto a los efectos nocivos del medio, Kubey y Csikszentmihalyi (1990) señalan que: existe una actitud pasiva por parte del espectador, lo que provoca una manipulación por parte de quien produce; se representan relaciones interpersonales superficiales; las imágenes son cada vez más atractivas, provocan una gran vulnerabilidad en el espectador hasta el punto de llegar a la persuasión; es notoria la influencia en el público,

aunque sea casi involuntaria y, respecto a los más jóvenes, que ven demasiadas películas violentas, eso les trae complicaciones en el control de los impulsos y les dificulta en el desarrollo de sus tareas. Por último, apunta aún que la influencia de éstos puede ser de igual importancia a las relaciones interpersonales, aunque los efectos no sean percibidos durante un cierto tiempo (Romea, 2005: 45-46).

Respecto a una visión más positivista, Watt y Kull (1976) apuntan que los medios, como el cine, aumentan la atención del espectador, lo que provoca una «lógica múltiple de interacciones»; los medios no exigen una respuesta inmediata del espectador, sería extraño; la interacción del espectador con el medio puede terminar en cualquier momento pues es una acción íntima y libre; según el modelo de «usos y gratificaciones» sobre las audiencias «se consumen medios para satisfacer necesidades diversas: acompañamiento; tiempo de descanso, en contraposición al trabajo; gratificación personal sin más; conseguir conocimientos inaccesibles por otros medios; diversión sin pretensiones», etc. (Romea, 2005: 46).

Después de los estudios realizados sobre los aspectos cognitivos, afectivos, morales y de comportamiento en respuesta a la influencia de los medios de comunicación, más que intentar comprender los efectos como apunta Corominas (1999: 16), hay que investigar sobre «cómo los niños y niñas producen, adquieren, procesan y utilizan la información», pues como señala este autor, no se puede comprender el mundo de la comunicación como un «mundo autónomo» olvidando las relaciones y los fenómenos culturales y sociales que sirven de escenario en todo este proceso.

3.2.1. La influencia del cine: algunas dimensiones

La nueva generación ha nacido y crecido en el mundo de la imagen cinematográfica y televisiva. Todo pasa cuando el chico acerca sus ojos y sentidos junto al pequeño milagro de la pantalla, donde movimiento y pasión, luz y sombras, color y música se mezclan profundamente para contar una aventura. Como apuntan Graviz y Pozo (1994: 13), antes de nacer la nueva generación ya ha tomado contacto con las películas y con los seriales cinematográficos. Por ello mismo podemos afirmar que, antes incluso de la vida escolar, «el niño es desde muy temprano modelado por la tele lo que puede ser verificado por el apareamiento de nuevas actitudes, en el hogar y en la escuela» (Lurçat, 1998: 147). El impacto y los «efectos» de los medios de comunicación, del medio cinematográfico, en el público más joven es objeto de discusiones contradictorias. En este sentido,

Guillermo Orozco (1996a) ha desarrollado estudios para indagar sobre los procesos complejos que se dan particularmente en la recepción de la pequeña pantalla, pero que se podrá aplicar a otras pantallas. En el caso de nuestro estudio, sus aportaciones son muy importantes puesto que se aplicarán al cine. Guillermo Orozco (1996b: 152) apunta que se pueden diferenciar seis tipos de influencias educativas en el contexto del visionado de cine:

- *Desplazamiento de actividades* que, según este autor, hay que considerar las variables: edad, clase social y lugar de residencia, pues como analizaremos posteriormente, los números estadísticos promedios sobre el consumo de cine son influenciados por estos elementos.

- *Alteraciones en el ritmo cognoscitivo*, pues el visionado impone ritmos más rápidos que la actividad escolar y provoca «intolerancias» en el ritmo y en el desarrollo de los aprendizajes escolares. En este sentido, según Morduchowicz (1997: 20), «los niños, al estar ante la pantalla, se encuentran expuestos a una variedad de estímulos informativos, mientras en el salón de clases los estímulos son más unidimensionales».

- *Estimulación informativa y conceptual*, ya que el visionado de cine desarrolla un estímulo cognoscitivo general, o sea, en conceptos, en destrezas y habilidades intelectuales. En las investigaciones es frecuente el abordaje del desarrollo estético y de la disminución del poder imaginativo. Respecto al estímulo cognoscitivo general, como indican Martínez-Salanova y Pérez Rodríguez (s/d) «la cantidad, variedad y calidad de las imágenes cinematográficas, la abundancia de contenidos y temas, la gran variación en los estímulos, provocan inmejorables ocasiones de acrecentar la creatividad provocando la asociación de ideas casi inmediata, las reflexiones, el recuerdo y la memorización de datos, propicios para incrementar el bagaje cognoscitivo y por lo tanto relacionar y crear nuevas formas de pensamiento».

- *Estimulación afectiva*, pues como indica Orozco (1996b: 155), «independientemente de cuál es el ámbito más afectado, las emociones de los niños son susceptibles de muchas modificaciones por el hecho de ver televisión».

- *Provisión temática para la interacción social*, la cual contribuye al desarrollo social del niño y su interacción en la vida diaria. En este sentido, como señala Munné (1993: 77 y ss.), los medios tienen un papel importante en la socialización de los momentos de entretenimiento y el tiempo libre de los niños. Moral (1998: 98) apunta que tal como la escuela, también el medio televisivo y cinematográfico «serán los que posibiliten a los niños y niñas desenvolverse dentro de su ámbito cultural y social».

- *Conocimiento paralelo*, el cual «puede significar conflicto o simplemente una sobreinformación en la socialización de los niños» (Orozco, 1996b: 157).

- *Adquisición de actitudes*, es decir, el niño al contactar con una abundancia de experiencias y temas, adquiere una mayor globalización de conocimientos, lo que permite vigorizar la aceptación de actitudes características de la sociedad en la que éste es participante.

En la línea de las anteriores reflexiones en torno a las dimensiones de la influencia del cine en la construcción de la realidad, Hawkins y Pingree (1983: 53-76) apuntan que es un proceso complicado e indirecto, que se desarrolla en interacción con diversos elementos y en un determinado contexto. Según Wolf (1994b: 116) se pueden considerar cinco niveles en interacción recíproca: las competencias de los sujetos en el tratamiento de las informaciones y las restricciones de tipo estructural cognitivo; la conciencia crítica del consumo cinematográfico; la experiencia directa u otras fuentes que confirman o desmienten los mensajes cinematográficos; las experiencias de tipo socio-estructural y el proceso de cultivo vinculado a unos contenidos determinados o a una situación selectiva.

Siguiendo a Wolf (1994: 116), «si nos alejamos de la idea de una transposición mecánica y automática de las representaciones sociales de los contenidos de los media a los conocimientos de los destinatarios, adquiere relevancia la variable de la competencia en el tratamiento de las informaciones». En este sentido, el concepto de competencia será de extrema importancia en el desarrollo de nuestro estudio.

Respecto a la influencia de los mensajes cinematográficos en los sujetos más jóvenes, los niños, como apunta Wolf (1994: 116), presentan una mayor vulnerabilidad a los mensajes, ya que «terminarán aceptando y generalizando los mensajes dominantes, ignorando aquellos pocos mensajes que se apartan de los estereotipos». En cuanto a los adolescentes y los adultos, estos consiguen equilibrar los mensajes principales, si tuvieran en cuenta las excepciones y admitiesen la posibilidad de otros mensajes. Es decir, la presencia de determinadas actitudes se puede constatar tanto en el procesamiento de la información de los textos, como en la interacción con el propio cine.

En el proceso de construcción social de la realidad, deberá ser atribuida una función estratégica en el momento de la mirada cinematográfica, a las dinámicas que lo caracterizan. En esta línea, Wolf (1994: 117) señala que «un espectador crítico, caracterizado por una evaluación activa durante la transmisión, por una mayor capacidad de recordar las informaciones adquiridas, por la conciencia de que existen excepciones a las representaciones proporcionadas por el medio [cine], por la investigación activa y no por la simple exposición, por la evolución racional de los hechos en la elaboración de las representaciones sociales de un fenómeno determinado, mostraría probablemente un proceso de elaboración de las imágenes de la realidad muy diferente del que tiene el espectador con una recepción pasiva». Por ello, aún respecto a la influencia del cine en la construcción de la realidad, otro aspecto importante que hay que considerar es el uso que los espectadores hacen del cine. De esta forma, Haw-

kins y Pingree (1983: 75) señalan que «la hipótesis originaria de que las distorsiones particulares que el medio [cine] produce en la realidad social influyen directamente, aunque de manera sutil, en las construcciones de realidad realizadas por los consumidores se tendría que volver a formular».

3.2.2. Los ámbitos de los efectos e influencias del cine

«Se han hecho diversos estudios sobre la violencia. En uno de ellos se analizaron 35 películas protagonizadas por seis de los más famosos musculosos del cine contemporáneo (...) se habían cargado a un total de 1.018 malvados. No cabe duda de que estas muertes ocasionadas por el protagonista del filme, contribuyeron de alguna manera a legitimar la violencia, a presentarla como algo natural, porque es él quien las perpetra y porque son muy malvados los que mueren. En la misma línea, tanto los filmes como las series infantiles tienden a menudo a presentar los golpes o los disparos no como recursos extremos en situaciones límite de defensa, sino como los sistemas más naturales y eficientes para resolver todo tipo de problemas» (Ferrés, 1996: 123). En esta línea, Sanmartín y otros (1998: 22-23) apuntan que la violencia presente en las películas no es la responsable de la violencia que está presente en el mundo real, sino que hay comportamientos violentos en nuestra vida cotidiana que pueden haber encontrado su fuente de inspiración en el cine, «no que toda la violencia del mundo real tenga su origen en la pantalla».

Manvell (1978: 153) señala que el cine es un elemento en el mundo de grandes influencias en nuestras actitudes ante la vida. Como señalan Ballesta y Guardiola (2001: 11), el cine juega un papel importante en la formación de las personas: influye en los «estilos de vida donde valores y modelos son propuestos y consumidos por adultos, niños y jóvenes». Así, como veremos con mayor detalle en el capítulo sobre cine e infancia, el cine ofrece modelos simbólicos que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la conducta personal, los cuales podrán ser positivos y aceptados por la sociedad, o negativos y rechazados por la misma. Así, en cuanto a los modelos con las respectivas conductas agresivas que invaden los hogares de los niños a diario, a éstos se deberá transmitir la idea de que las conductas agresivas son una solución aceptable a la provocación, ya que en los seriales cinematográficos y en las películas, estas conductas son moralmente justificables.

Sanmartín y otros (1998: 24-25) subrayan nueve rasgos contextuales que influyen en la peligrosidad de las escenas:

- **La naturaleza del agresor.** Los modelos más atractivos son los que suelen ser imitados.

- **La naturaleza de la víctima.** Las escenas violentas de mayor impacto para el espectador son en las que las víctimas son agradables o atractivas.

- **La justificación de la violencia.** La violencia del cine, en defensa propia o para proteger a un ser querido, provoca violencia en los espectadores en la medida en que parece estar justificada.

- **La presencia de armas.** Es responsable por agravar los índices de violencia, ya que están asociadas frecuentemente con sucesos violentos almacenados en la memoria.

- **La extensión y el carácter gráfico de la violencia.** Las escenas de violencia cuya duración es mayor contribuyen a crear más violencia en los espectadores.

- **El grado de realismo de la violencia.** Existen numerosos estudios que refieren que son más peligrosas para los espectadores las representaciones realistas de la violencia que las irreales. Sin embargo, respecto a los dibujos animados, éstos, en cuanto representación irrealista, son identificados como grandes transmisores de violencia.

- **La recompensa o castigo de la violencia.** La actitud de premiar la violencia, o no castigarla abiertamente, contribuye al desarrollo de comportamientos violentos entre los espectadores.

- **Las consecuencias de la violencia.** La presentación de las consecuencias perjudiciales de la violencia en una escena violenta, podrá inhibir en el espectador el desarrollo de comportamientos y actitudes agresivas.

- **El humor como compañero, o no, de la violencia.** La presencia de humor parece contribuir al aprendizaje de la violencia.

En definitiva, a pesar de estos rasgos y como ya señalamos anteriormente, no se puede atribuir a la violencia del cine, las culpas por la violencia presente en el mundo real. Esto nos lleva a analizar las áreas específicas de influencia del cine, a las cuales diversos investigadores han dedicado sus esfuerzos.

Muñoz (2003) determina algunos ámbitos para contextualizar la influencia del cine:

- *Cine y violencia.* Como señala Matilla (1995: 18), «ninguna de las numerosas investigaciones realizadas en distintos países del mundo, a las que hemos tenido acceso, nos brindan datos determinantes que avalen de un modo contundente las posiciones de aquéllos que mantienen posturas divergentes respecto al problema que nos ocupa», por un lado los que ven el cine como el responsable inmediato de violencia y por otro, los que «articulan su influencia en un proceso social más amplio, llegando a poner en duda la relación causa-efecto».

- *Cine y rendimiento escolar.* Numerosos estudios realizados al efecto, han demostrado que los rendimientos escolares más bajos son una consecuencia de los alumnos que ven más de dos horas diarias la televisión.

- *Estereotipos*. El cine crea estereotipos, es decir, modelos de convivencia, valores y actitudes, que no se corresponden con la realidad social. Por ejemplo, los niños pueden extraer, en consecuencia, un aprendizaje que no es el más adecuado en aspectos tales como la relación con sus padres y maestros, sexualidad, modas, alimentación y comportamiento social.

- *Cine prosocial*. El cine puede ser un poderoso medio de enseñanza o aprendizaje en valores. En este sentido, apunta Torre (1996: 17) la influencia de «la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores».

- *Obesidad*. Existen diferentes estudios que indican que la aparición de la obesidad está directamente relacionada con el aumento del tiempo ante la pequeña pantalla en niños y adolescentes de seis a diecisiete años. El principal motivo recae sobre la inactividad física ante la pantalla y además, porque muchos espectadores consumen distintos productos ricos en calorías mientras ven cine.

- *Sexo y sexualidad*. En el caso de los adolescentes, éstos identifican el mundo real con lo que ven en las películas, y como consecuencia de ello, surge un aumento en las cifras de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, como consecuencia de un mantenimiento más precoz de relaciones sexuales.

- *Tabaco y alcohol*. La presencia de bebidas alcohólicas y del tabaco en los mensajes cinematográficos influye en su consumo, principalmente entre los adolescentes.

Siguiendo a Muñoz (2003), en gran parte de las investigaciones y estudios sobre el grado de influencia del cine, se concluyó que los mayores consumidores de mensajes cinematográficos se encuentran en peor condición que los espectadores que los consumen en menor cantidad. En esta línea, son muchísimos los trabajos de investigación y los estudios que relacionan un alto consumo de mensajes audiovisuales con efectos poco benéficos para la población infantil, o sea, para su bienestar biológico, psicológico y social. Yendo más allá, Muñoz (2003) señala el artículo *Publicidad y programas infantiles*, de Pérez Chica y López Álvarez (1991: 53 y ss.) sobre los efectos de la pantalla en los niños.

Muchos son los autores que han teorizado sobre los efectos e influencias del cine, así como las investigaciones realizadas en este campo. Sin embargo, dada la limitación de este trabajo, sólo analizaremos la labor de varios de ellos que han profundizado en el estudio del cine, en sus influencias, haciendo una selección de algunos efectos, los cuáles pasaremos a analizar.

3.2.2.1. Cine y valores

«El cine es la primera escuela de valores a la que asiste el niño a través de la TV» (Torre, 1998: 9).

Como señala Francisco (2002: 15), «El cine y la televisión proponen una serie de ‘mundos posibles’ que condicionan la percepción que el espectador llega a tener de la realidad en la que se desenvuelve». Gracias al medio cinematográfico tenemos una diversidad de «modelos», con los diversos elementos a nivel personal, social y cultural, lo que permite que analicemos la sociedad en la que vivimos. El cine imprime en nuestras mentes valores y, por consiguiente, modos de vida, de sociedad y la propia vida. El cine, en cuanto relato con animación, es un gran trasmisor de mensajes y valores. Torre (1998: 11) afirma que «el cine es una galería de comportamientos individuales y sociales que nos permite analizar la evolución de los personajes y sus motivos». Parece claro, como afirma Aguaded (1996: 134), que más que una forma de evasión de la realidad, el cine es «un sistema de incidencia sobre la misma realidad, ampliando los sistemas de referencia, los cánones sociológicos, los modelos culturales y éticos...».

Torre (1998: 29) sintetiza el significado del cine en cuanto instrumento de análisis de los comportamientos sociales: «cada película es un espejo de intereses, valores, inquietudes y problemas, un vehículo de ideologías no sólo de la época en la que se inscribe el relato, sino de aquella en la que se produce (...). Es un encuentro interactivo con el medio social y cultural, económico y político, en el que éste marca el film, pero a su vez el film deja su huella fijando modas, actitudes y valores», con los cuáles a pesar de encontrarse siempre presentes, podremos estar o no, más o menos de acuerdo. El cine y su potencialidad como elemento transmisor de conceptos, valores y pautas de conducta se ha hecho patente desde sus orígenes (Coppin, 1991; Lumet, 1999).

El cine y su magia nos emocionan y nos interpelan, sirven de alimento a nuestras ilusiones, nos crean problemas y nos instruyen. En este sentido, como apunta Torre (1998: 28), «el cine es una fuente de aprendizajes individuales y de consideraciones sociales». Hay que tener en cuenta la importancia que el cine tiene en el campo formativo, pues puede ser una herramienta bastante útil en la formación de los más jóvenes. En este sentido, Almacellas (2004: 25) apunta que el cine es un «recurso para ensanchar las bases de su formación humanística y orientarles debidamente respecto a temas que suponen un grave riesgo para ellos, como son el materialismo desenfrenado, la violencia, la promiscuidad sexual y, sobre todo, la frecuencia del consumo de alcohol entre niños y jóvenes, a lo que

suelen sumarse el tabaco, la marihuana, el cannabis, las 'pastillas' y otros tipos de droga».

En este siglo los males de la sociedad postmoderna ya no son resultado de represiones políticas o censuras, sino consecuencia de la búsqueda del placer y la inexistencia de valores morales. El cine, considerado como un «espejo» de la sociedad, también transmite esta ausencia de valores (Mallart y Solaz, 2005: 83). Según estos autores, es importante confrontar a los niños y a los jóvenes con películas que presenten «los mejores ejemplos de un alma colectiva repleta de contenidos valiosos». Ejemplo de esto son las películas de género de aventura, las cuáles exhiben una amplia muestra de valores. Los personajes de las películas de género de aventura «han sido paradigma de un vasto repertorio de actitudes éticas y comportamientos morales: el sentido del honor y del deber, de la amistad y de la justicia, la camaradería, la valentía, la lealtad, la lucha por las causas más justas, la generosidad, la capacidad de esfuerzo y sacrificio, la caballerosidad, la asistencia a los más indefensos y desamparados y la vida puesta al servicio de un alto ideal» (Genovart, 2001: 240).

En suma, como apunta Vázquez (2004: 10), «el cine, como espacio narratológico y tematólogo, regido en sus formas y modelos mayoritarios y dominantes por estéticas realistas – incluso cuando se transgreden para construir discursos fílmicos de ficción fantástica – es un arsenal de valores presentados, representados y orientados en su interpretación ante el espectador».

3.2.2.2. Cine y violencia

Siempre que ocurre una tragedia en la sociedad, por ejemplo un crimen, como apunta Vázquez (1998: 166), «es seguro que se cite a los contenidos de los medios de comunicación, especialmente la televisión y el cine, entre los probables agentes causales del fenómeno violento». En este mismo sentido, Vázquez y Medín (1966: 20-21) señalan, que muchas veces la responsabilidad de los casos de comportamientos agresivos por parte de niños y jóvenes recae sobre el visionado de «películas sobre delitos, con la proliferación de brutalidades en la pequeña pantalla, con la invasión de seriales de tipo violento». Sin embargo, según estos autores, no se puede responsabilizar a los contenidos presentados en la pantalla donde las escenas de violencia fascinan a muchos niños, de la «delincuencia en el mundo», pues no existen pruebas de esa relación.

A pesar de las muchas investigaciones en distintos países desarrolladas en este campo, los datos obtenidos no nos permiten tomar una postura definitiva sobre la violencia en los medios de comunicación. Como señalan Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 60), los datos obtenidos de esas investigaciones parten de dos principios: «el de los que ven en la televisión un generador inmediato de violencia, y el de los que articulan su influencia en un proceso social más amplio, llegando a poner en duda la relación causa-efecto». Incluso las herramientas utilizadas por la Psicología no nos permiten obtener resultados irrefutables y, a pesar de las contribuciones en el campo de las ciencias humanas, no es posible «plantear cualquier tipo de rigidez científica».

Las investigaciones empíricas que surgieron en mayor abundancia fueron sobre la violencia, con respecto a los efectos provocados por los medios televisivo y cinematográfico en el público más joven. En este sentido, como señala García (2005: 13-14), estas investigaciones «han superado, tanto cuantitativa como cualitativamente, el número de investigaciones realizadas sobre cualquier otro aspecto de los efectos provocados por la televisión, intentando demostrar la existencia de una relación causal entre el contenido violento proyectado a través de la televisión y ciertas conductas o actitudes mostradas por un determinado sector de la audiencia».

Es especialmente en los años sesenta, cuando se desarrollan investigaciones sobre la violencia televisiva y sus efectos sobre la audiencia infantil, cuyos resultados presentan ya alguna contundencia y algún rigor científico (Baker y Ball, 1968; Berkowitz, 1965; Schramm, Lyle y Parker, 1961).

Los estudios y las investigaciones sobre los efectos de la violencia en la audiencia han ocupado una extensa literatura, en la que los investigadores intentan clasificar y ordenar los mismos según varios criterios. En este sentido, García (2005: 22) recoge las teorías que se preocupan de los efectos de la violencia en los medios:

- **Teoría del modelaje o imitación**, que a pesar de que pudieran ser interpretadas como sinónimas, hay distinciones. Como señala García (2005: 36), «mientras que el efecto imitación es un efecto claramente conductual, el efecto modelaje se encuentra en el límite entre el efecto de carácter conductual y el efecto de carácter cognitivo». De este modo, en el caso de la teoría del modelaje, los individuos cuando se encuentran expuestos a la violencia actúan de manera más violenta, imitando los modelos televisivos. En cuanto a la teoría de la imitación, la cuál se ha centrado esencialmente en los comportamientos de la audiencia infantil, muy similar a la anterior, podría decirse que los niños imitan a determinados personajes, reforzados de comportamientos agresivos y además, repiten sus diálogos, sin muestra alguna de pensamiento creativo o reflexivo. Esta teoría se basó en las aportaciones de Bandura y Ross y Ross (1963). De Besombes (1975: 38) apunta que la televisión ofrece una variedad de imágenes violentas en las que

el niño se limita a reproducir lo que ve, gracias a su capacidad de imitación, igual que hace con su padre al afeitarse.

- **Teoría del reforzamiento**, en la que la violencia televisiva refuerza los valores o tendencias violentas ya existentes en el individuo, aunque la televisión no sea el origen de esas tendencias.

- **Teoría de la catarsis o reducción de los impulsos violentos**, según la cuál, ante la exposición de la violencia de las películas, ésta funciona como elemento catártico y liberador de las frustraciones personales (López Garzón, 1994: 13), entonces el individuo no tiene que recurrir a la conducta violenta, a pesar de ser posible descargar sus impulsos agresivos. Las aportaciones de Feshback han sido muy importantes. En este sentido, García (2005: 42) señala que este investigador en su trabajo «aportó toda una serie de conclusiones acerca del fenómeno producido por la violencia televisiva en tanto que los sujetos receptores podían descargar sin daño alguno sus impulsos agresivos mediante la utilización de su fantasía».

- **Teoría de la estimulación elemental**, según la cuál la violencia presente en las imágenes «no actúa como el único estímulo que provoca la conducta agresiva en el receptor», es decir, según los defensores de esta teoría, «lo que verdaderamente determina el grado de agresividad del individuo es el grado de estimulación psicológica y física que provoca el programa en el sujeto, independientemente del contenido de dicho programa» (García, 2005: 43). Contrario a esta teoría cabe destacar las aportaciones importantes de Berkowitz (1970) quién defiende que el origen de las actitudes violentas puede estar relacionado con las características del entorno en el que se sitúa el individuo, o sea, que la conducta agresiva puede ser una respuesta a los estímulos ambientales.

- **Teoría de la desensibilización**, que se fundamenta según García (2005: 47-48), en una «disminución de las reacciones emocionales del receptor después de frecuentes o repetidas recepciones de programas de contenido violento». Siguiendo a esta autora, «cuanta más violencia se ve en la pantalla, más fuerte debe ser la siguiente dosis de agresividad si se desea obtener el mismo nivel de atención y estimulación». En este sentido se explica la evolución que las películas con imágenes violentas han adquirido en los últimos años, en concreto en el campo gráfico, con el fin de atraer al espectador. Según Buckingham (2002: 144), la presencia y la aceptación de «las películas de terror, de ciencia-ficción y de acción, los juegos de ordenador, las series policíacas y las películas de dibujos animados» se explica por la existencia de un factor común a todos ellos: la violencia.

- **Teoría de estimulación o excitación**, se refiere a que cuando se incrementan los niveles de estimulación o excitación de un individuo, hay una respuesta por parte de éste que es traducida en una conducta violenta. Conviene destacar los estudios de Josephson (1987), en los que se verificaron que después de un aumento en el nivel de estimulación o excitación del niño, los materiales y juguetes existentes en su ambiente permitieron que éste hubiese respondido a través de actitudes violentas.

- **Teoría del cultivo**, en la que según Gerbner y Gross (1980), a través de los medios, de las películas, los espectadores reciben la información que los influirá en sus creencias y opiniones sobre el mundo que les rodea.

- **Teoría del aprendizaje observacional**, como apunta García (2005: 101) «esta teoría no solamente sirve para explicar el efecto de la violencia televisiva en las conductas agresivas sino que también arroja un poco de luz sobre otros tipos de efectos como los cambios en las actitudes, los efectos en la percepción de la realidad, etc.». Por su parte Bandura (1977), su principal defensor, expone que un niño aprende a través de modelos y como tal, su desempeño está estrictamente relacionado con la forma en la que las personas en su entorno se comportan.

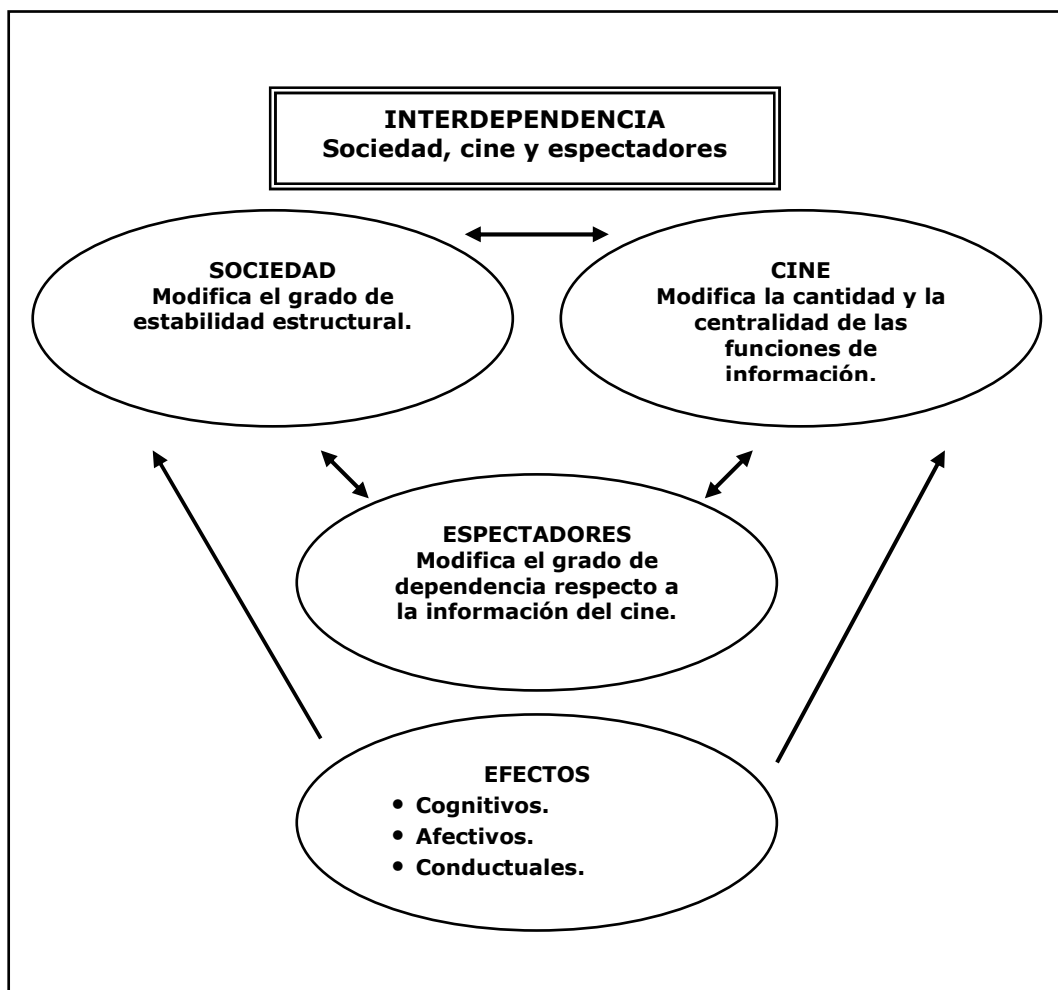
En esta línea, García (2005: 36) señala en su texto *Televisión, violencia e infancia*, los efectos de naturaleza «conductual», «afectiva» y de tipo «cognitivo». De igual forma y aún respecto a los efectos de la violencia, los autores Vilches (2000: 8) y McQuail (2003: 429) señalan que se pueden agrupar en tres grandes tipos de efectos sobre los espectadores: «efectos sobre el comportamiento», «efectos emocionales» relacionados con actitudes y sentimientos y «efectos cognitivos» subyacentes a los conocimientos y a las opiniones.

Tipos de efectos	Teorías Principales	Investigadores
Conductuales	• Modelaje o imitación.	• Bandura, Radecki, Huesmann, Lagerspetz y Eron.
	• Reforzamiento.	• Harris.
	• Catarsis o reducción de los impulsos violentos.	• Feshback, Singer y Biblow.
	• Estimulación elemental.	• Tannenbaum, Zillmann y Berkowitz.
Afectivos	• Desensibilización.	• Drabman, Croft, Courier, Linz, Donnerstein y Penrod.
	• Estimulación o excitación.	• Geen, O' Neal, Huston, Fox, Wright, Silvern y Williamson.
Cognitivos	• Cultivo.	• Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli, Doob y Macdonald.
	• Aprendizaje observacional.	• Bandura.

Basado en García (2005: 60 y 106)

En suma, como apunta Giddens (2002: 477), a pesar de las innumerables investigaciones y estudios sobre la influencia de la violencia de las imágenes en el sujeto, no hay datos concretos de hasta qué punto, y de qué manera «el retrato de la violencia presentado en la televisión encoraja un comportamiento agresivo en la vida real» y, además, gran parte de la investigación minimizó los resultados sobre la forma en la que los espectadores «interpretan de una forma selectiva, lo que ven», y aún «las formas complejas como la 'ficción' y la 'realidad' se relacionan».

Como podemos observar en el gráfico siguiente, se establece una interdependencia que tiene lugar entre la sociedad, el medio cinematográfico y los espectadores. Además, entre estos elementos como indica Moral (1998: 125) «se establecen distintas corrientes y el proceso de feed-back es una característica de la permeabilidad» entre ellos. Por ello, de esta interacción de elementos, aparecen como resultado los efectos que el cine provoca en los sujetos.



Basado en Moral (1998: 125)

3.3. El cine y sus espectadores

El cine para la mayoría de los espectadores es como un «transmisor de anécdotas de base literaria, sin percatarse de que se trata de una forma de expresión autónoma que podría producirse prescindiendo de cualquier argumento o imitación, al modo de cómo ocurre con el hecho musical», es decir, no hay un conocimiento de como son producidas las películas cinematográficas (Porter, González y Casanovas, 1994: 6). Toda la población, independientemente de su origen, sexo, lugar de nacimiento y clase social, se convirtió en consumidora de este medio de comunicación de masas y «se suele creer que el lenguaje del cine se entiende/domina de forma intuitiva» (Bellido, 1998: 13). Sin embargo, este consumo no significa el conocimiento de su lenguaje y de sus códigos. Como señalan Porter, González y Casanovas (1994: 8) a una gran parte de los espectadores se les escapa «la auténtica belleza que encierra el entresijo de formas», permaneciendo en los conocimientos más superficiales de las obras cinematográficas.

Las características del lenguaje cinematográfico se apoyan en la combinación de la imagen y del sonido provocando en el espectador un sinnúmero de sensaciones. Siguiendo a Bellido (1998: 13), los espectadores más jóvenes «son devorados por las propuestas hipnóticas de los miles de spots publicitarios y vídeo clips». Se encuentra el efecto hipnótico que el cine provoca en el ser humano y la actitud de pasividad que muchos adoptan al ver las películas, buscando el escape o el logro de los sueños.

El cine es un espectáculo que se disfruta en salas construidas para este fin, con propiedades que los hogares no presentan: «capacidad de concentración, pantalla gigante, predisposición especial, calidad de imagen y sonido, etc.» (Aguaded, 1993: 135). Por lo tanto, se suelen ver las películas en una sala pública, en una situación de colectividad, en una silla bastante cómoda, afianzando la prohibición de levantarse, con excepción durante el intervalo de la proyección, con destino a ese extremo. Es obligatorio el silencio casi absoluto por parte de los espectadores, siendo la sala oscurecida casi totalmente. La pantalla domina absolutamente; su ángulo de visión puede ser de 45° a 90°, de acuerdo con el formato de la sala y de las líneas de sillas donde se sientan los espectadores. La sesión habitualmente tiene una duración de dos horas. El cine tiene calidad de imagen incomparablemente superior a la tele. A pesar de tener un ángulo de visión más dilatado, los pormenores en una pantalla de cine tienen mucha definición. El equipamiento técnico de reproducción del sonido es de muy buena calidad: alta fidelidad (Rocha, 1990: 180-183).

En la condición de espectador existe una preocupación por recibir y comprender el significado del mensaje emitido por un emisor, a través de un lenguaje con características específicas. Sin embargo, como señala Miguel Santos (1984: 27), «es indudable que conocer de una manera experiencial los entresijos de la comunicación por la imagen ayuda a desmitificar el medio, a conocerlo de una manera más realista, más objetiva. Ayuda, incluso, a captar mejor los mensajes».

En consecuencia de algunos estudios, Miguel Santos (1984: 60-61) señala que «el hombre actual es un ser pasivo, habituado a la recepción de mensajes, más que a la elaboración y creación de los mismos». Cuando el sujeto está ante la gran pantalla, según este autor, «no está en condiciones de convertirse en un interlocutor real. Recibe mensajes, pero no puede responder a ellos. A lo sumo, adopta una postura crítica y reactiva de índole personal o bien una respuesta lateral dirigida al co-espectador». Según Villegas (1966: 35) actualmente los espectadores tienen una actitud «primigenia, primitiva» ante la pantalla, pues el cine lo absorbe como en un truco de magia. El cine posee todas las características de un arte de magia, posibilitando al espectador una gran aventura llena de momentos llamativos y con muchos riesgos por correr.

3.3.1. El consumo en las salas de exhibición

Nuestra sociedad está atravesando una transformación que tiene origen en la existencia y en el desarrollo de los medios de comunicación de masas. Nuestra forma de comprender y analizar el mundo ha cambiado con la existencia de los diversos equipamientos tecnológicos: «el cine, la televisión, el vídeo, las comunicaciones por satélite, el teléfono móvil o las redes informáticas» (Jarne, 1998: 102). Todo este conjunto de medios, entre otros, forman parte de un conglomerado integrado en el mundo contemporáneo que constituye la nueva «era de la imagen». El cine ha sido el primero en este gran sistema de comunicación de masas. En esta línea, con todo este crecimiento al nivel de las tecnologías, surge un desarrollo cultural y un consecuente crecimiento de la cultura. Esta evolución ha permitido «unas proporciones de gigante, de miles de millones de espectadores anuales y de horas simultáneas de comunicación con sus espectadores» (Villegas, 1966: 7).

El cine se define como un medio de comunicación de masas, pero es al mismo tiempo un canal de difusión y un medio de expresión, que se dirige al público destinatario conformado por unas características socio-eco-

nómicas y culturales que le permite gozar de un carácter común y reaccionar globalmente ante un fenómeno.

En la sociedad actual, el cine ocupa un lugar privilegiado. La fascinación que ejerce sobre las masas, las enormes sumas que mueve, hacen de él uno de los medios de comunicación más importantes que se han conocido hasta la fecha. Según Aguaded (2002b: 7), el cine mueve millones de dólares y «es por antonomasia, uno de los principales embajadores de la nueva colonización cultural». Incluso gracias a su impacto social, «puede ser considerado como la forma de espectáculo más frecuentada» (MEC, 2005). Considerada como la «ventana» principal en la transmisión y explotación de los productos cinematográficos, es un elemento de gran importancia puesto que condiciona el resto de la explotación comercial, es decir, «generalmente, un éxito en las salas de exhibición garantiza un buen resultado en el mercado del vídeo y dvd, un nivel de audiencia rentable para los difusores de televisión y unas ventajas añadidas para la venta de los derechos de explotación internacional» (Varios, 1993: 65).

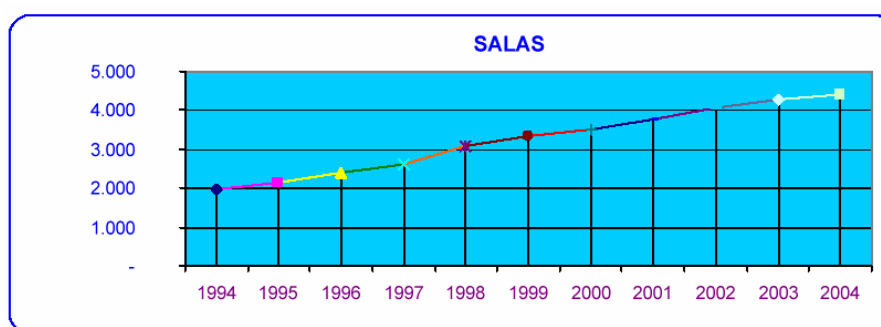
El Ministerio de Cultura Española desarrolla su política de apoyo al cine a través del Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA), lo cual desarrolla una publicación de carácter periódico, el Boletín Informativo, donde se presenta un balance anual de la cinematografía en España, en las distintas fases de producción, distribución y exhibición (MEC, 2005).

Recogemos algunos datos sobre la evolución del periodo 1994/2004, enfocándolos hacia la exhibición desde distintas perspectivas: salas de exhibición, recaudación y espectadores que frecuentaron las salas.

EVOLUCION PERIODO 1994-2004

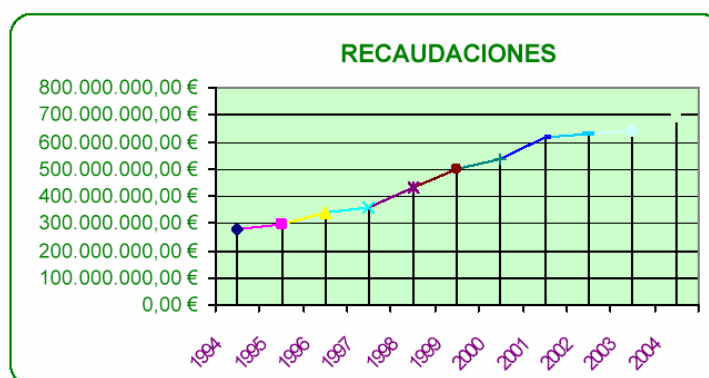
AÑO	SALAS	RECAUDACIONES	ESPECTADORES
1994	1.970	275.714.010,89 €	94.267.014
1995	2.125	295.620.682,68 €	96.729.321
1996	2.410	340.386.821,99 €	106.713.871
1997	2.627	359.862.591,51 €	107.112.113
1998	3.064	429.806.656,50 €	119.889.770
1999	3.343	495.859.444,38 €	131.348.075
2000	3.500	536.332.594,39 €	135.390.513
2001	3.770	616.428.293,45 €	146.810.494
2002	4.039	625.904.464,73 €	140.716.354
2003	4.253	639.431.184,27 €	137.472.001
2004	4.390	691.607.962,42 €	143.932.142

Según los datos procesados, en el año 2004 se observa un crecimiento del número de salas de exhibición: han funcionado 4.390 salas (en 2003 fueron 4.253 y en 2002 fueron 4.039 salas). Además, prosigue el proceso de remodelación de infraestructuras y la apertura de multisalas como forma de exhibición más requerida por el público, localizadas en zonas comerciales por todo el territorio español (MEC, 2005).

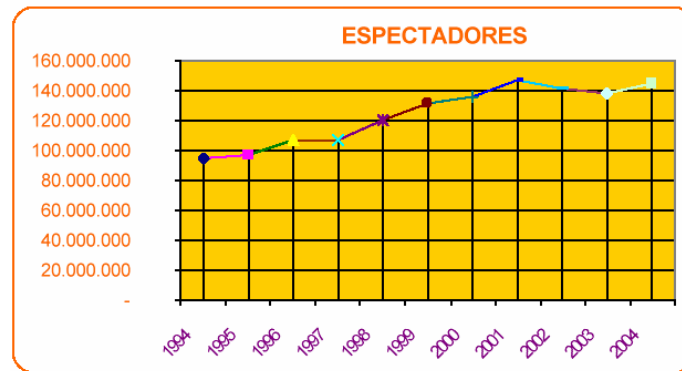


Según Carrasco (2000: 92), «a pesar de todos los movimientos que ha habido en los últimos años en el mundo de los medios, cada vez hay más salas y el consumo de cine se incrementa».

La cifra de recaudación del período de 2004 es similar a la del año 2003, habiéndose superado los 690 millones de euros, resultado superior gracias a la subida de precio de las entradas. Sin embargo, en cuanto a la cifra de recaudación del cine español, éste fue ligeramente inferior comparativamente al año precedente (MEC, 2005).



Referente al número total de espectadores, se observa un aumento entre los años 2003 y 2004. Durante el año 2004 se alcanzaron los 143 millones y en el año de 2003 los 137 millones (MEC, 2005).



En el último estudio realizado por la agencia de medios *Carat Expert* sobre el panorama general del cine, Salas (2005) señala, que el cine ha conseguido invertir la tendencia decreciente de audiencia. Según este autor, desde el año 2003 la media de veces en la frecuencia de cine al año permanece constante en 8,5. Respecto al año 2004, «la penetración del cine entre la población española disminuyó en una décima, pasando del 9% que alcanzó en 2003 al 8,9% que se consiguió durante el pasado año, si bien en datos absolutos la cifra ha aumentado».

Respecto aún al sector de la exhibición, prosiguen los ensayos de las nuevas tecnologías de sistemas digitales para las salas comerciales, con el objetivo de que este sector se encuentre preparado y en conformidad con el desarrollo de la evolución tecnológica (MEC, 2005).

3.3.2. Los gustos del público

El cine tiene conocimiento de los gustos del espectador, pues se encuentra casi siempre próximo de las costumbres y vivencias de la población. Villegas (1966: 59) señala, que a través de las películas comerciales es posible tener conocimiento de los gustos manifestados por el público, siendo visibles valores como: «la violencia como expresión de derecho; la angustia, como oscuro placer del hombre actual y como coartada de todas sus debilidades; el éxito y el triunfo, como meta única de la vida, que hay que conseguir por cualquier medio; el dinero, como muestra e instrumento preferido de ese triunfo», entre otros.

Son muy complejas las encuestas y estadísticas para comprender los gustos del público cinematográfico, sus resultados suelen ser mínimos y crecen continuamente y además, como parten de un «concepto pragmático» de utilidad inmediata, hay alguna dificultad en la obtención de los resultados (Villegas, 1966: 78). Sin embargo, como apunta Agel (1983: 7), el Boletín del Institut des Hautes Études Cinématographiques, ha publicado un estudio titulado «Lo que el público procura en el cine», con los siguientes resultados estadísticos.

EL PÚBLICO BUSCA EN EL CINE:	ESPECTADORES:
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad, costumbre, rutina, atracción por la sala oscura. 	10-20%
<ul style="list-style-type: none"> • Olvido, evasión, sensación, descanso, distracción y euforia. 	60-70%
<ul style="list-style-type: none"> • Simple placer artístico. 	10-15%
<ul style="list-style-type: none"> • Placer cinematográfico. 	5%

De estos resultados, como apunta Agel (1983: 7), los autores de este estudio comentaron: «lo que impresiona en esta estadística es el porcentaje insignificante de espectadores que, según los resultados, van al cine 'por el cine', esto es, en busca de un placer que ningún otro arte puede proporcionarles, y que se interesan por la 'forma cinematográfica' tanto como por la trama de la película». En cuanto a los centros de interés de los espectadores, de este estudio resaltan: la atracción por los principales protagonistas y el sex-appeal (30%); la preferencia por el título, por el tema y por la interpretación (10%); y los que han señalado la adaptación y el estilo, arte y cultura (5%).

Existe una forma de clasificar los gustos del público, subrayando las palabras de Manvell (1978: 159): una tiene como soporte la preferencia de los espectadores «por las *estrellas* y en las formas más típicas de sensacionalismo y *glamour*»; otra es basada «en la atracción de artistas que aparecen relativamente poco cada año en películas de buena calidad» y por último, cuando son exhibidas películas extranjeras y reposiciones de buenos filmes antiguos. Por ello, los espectadores tienen una gran devoción por las estrellas del cine, cuyos papeles son interpretados por grandes actores. En cuanto a la publicidad, ésta tiene la función de actuar como «fertilizante» llamando a los espectadores. En Hollywood el «star-sys-

tem» ha sido el sector de cine más estudiado, en concreto, la influencia de las estrellas junto al público (Manvell, 1978: 167). Cada vez es más frecuente la actuación ante el público de personajes que le son casi familiares, contribuyendo a la aparición del «star-system». En este sentido, como apuntan Miguel y Javier (1999: 36), este sistema permite una «rápida identificación de la fisonomía/caracterización del actor con los atributos de los personajes-tipo (el héroe, la víctima, el malvado, el bufón, la heroína, etc.)».

Siguiendo a Agel (1983: 9), el cine es como una segunda vida que existe al margen de la vida cotidiana, donde «los adultos, tal como los jóvenes, experimentan sensaciones voluptuosas, idílicas o brutales que acaban por insertarlos en una especie de mundo ideal, más bello, más 'excitante' que el mundo de la vida ordinaria, un mundo místico, el reino de las quimeras».

3.4. Audiencias y recepción cinematográfica

Vivimos en una sociedad absolutamente mediatizada por las imágenes que nos invaden a diario a través de las pantallas, sin embargo, no somos capaces de cuestionarlas y analizarlas. Es necesario y urgente cambiar el modo de interpretarlas, de percibir las, lo que implica cambiar la actitud simplemente receptiva del espectador, para una actitud más participativa y activa. En este sentido es importante analizar y reflexionar sobre la interacción entre medios y audiencias, de forma que se comprendan los procesos comunicativos desarrollados entre el cine y el espectador. La contribución de la «pedagogía de la recepción» es muy importante, pues gracias a ella es posible «analizar los comportamientos pasivos y sus motivaciones, así como impulsar una recepción activa tanto en el procesamiento de conocimientos y sentimientos como en las habilidades y destrezas en los análisis de los mensajes» (Cebrián Herreros, 2003: 140).

Los estudios de los vínculos que los receptores establecen con las películas, su forma de interactuar con ellas, «ver qué 'lazos invisibles' les unen a los textos de los *media*, es el camino para dar respuesta a muchos interrogantes que se han hecho sobre su influencia» (Pindado, 1997: 59).

Como apunta Orozco (1994: 49), «la educación para la recepción ha sido entendida de distintas maneras, cada una priorizando o enfatizando algún aspecto del proceso de la recepción», lo que de esta forma, alguna

perspectiva podrá recaer sobre el lenguaje característico del medio, o sobre el uso de los medios mismos o de sus mensajes o aún dirigiéndose a «las formas de apropiación de los mensajes», titulándose todas ellas «recepción crítica o activa».

3.4.1. La audiencia cinematográfica y sus mediaciones

A pesar del desarrollo de múltiples estudios entorno de y con las audiencias de los medios de comunicación, como señala Orozco (1997: 27), «éstas siguen siendo un interrogante empírico». Pero, aunque los numerosos estudios e investigaciones realizados no sean suficientes para ofrecernos resultados concluyentes, en peor situación está el medio cinematográfico, pues como señala Silvina (2004), «no se ha tenido en cuenta con el mismo rigor académico la exploración de los procesos de ver cine o 'cinevidencia' y la posibilidad de diseñar intervenciones pedagógicas que den cuenta de la interacción audiencias-cine-educación».

Por ello, es grande la importancia de los estudios de la recepción, relacionados con el análisis de la influencia, pues como indica (Corominas, 2001), «se han convertido en los últimos veinte años en uno de los sectores clave del desarrollo de las teorías de la comunicación».

Desde una perspectiva comunicacional, la audiencia es una organización grupal, la cuál «como todo destinatario de un mensaje, actúa de condicionante y participante en el proceso comunicativo» recibiendo los mensajes audiovisuales (Cebrián Herreros, 2003: 139). Siguiendo a Orozco (1996a: 80) podremos definir la audiencia como un conjunto segmentado a partir de las interacciones que los sujetos sociales, activos e interactivos, producen con relación al medio cinematográfico.

Considerando desde una vertiente exclusivamente humana, Orozco (1997: 27) apunta que «las audiencias somos todos, con nuestras resistencias y complacencias a consumir lo ofertado en los medios, con nuestras visiones y ambiciones de y hacia los medios. Todos, con nuestras destrezas cognoscitivas, hábitos comunicativos, pero también con nuestras deficiencias analíticas, carencias informativas, necesidades de comunicación y reconocimiento». Siguiendo a este investigador, «como audiencia no se nace. Las audiencias se van haciendo de distintas maneras, aunque quizá la predominante sea la manera auspiciada por los mismos medios: audiencias pasivas, acríticas, simplemente espectadoras» (Orozco, 1997: 28), es decir, las audiencias se construyen socialmente, pues están necesariamente mediadas por diversas fuentes, esto significa que,

por ejemplo, un niño puede ser un espectador activo, crítico, creativo, pasivo o acrítico, dependiendo del papel que juegan los principales elementos socializadores responsables de su formación: la familia y la escuela. En este sentido, los estudios de audiencia no se preocupan sólo con los mensajes y la audiencia, pero también con «los contextos dónde viven los receptores, porque son los que crean los marcos idóneos dentro de los cuales los mensajes adquirirán sentido» (Corominas, 2001).

Expone Pilar Aguilar en su interesante *Manual del espectador inteligente* (2000: 80-81), que «en el cine el poder de la imagen en movimiento está potenciado por las condiciones espectatoriales que le son propias. Así, la oscuridad de la sala, su comodidad, el anonimato, la soledad pública nos facilitan la inmersión en aquel juego de luces y sombras y el olvido del mundo real y de nuestras circunstancias concretas». En los años setenta y ochenta, ante este panorama, se hablaba del concepto de espectador subyacente a las distintas teorías cinematográficas y a los estudios del «espectador como sujeto de psicoanálisis» que, posteriormente, recayeron más sobre la significación del texto fílmico que en el proceso comunicacional (Silvina, 2004). Siguiendo a esta autora, «el cine ha perdido definitiva e irreversiblemente su carácter central en un contexto audiovisual ampliamente hegemonizado por los soportes electrónicos». En esta línea surge el espectador que más allá de frecuentar las salas de exhibición, también puede optar por otro soporte que le permita disfrutar de las películas y seriales cinematográficos. En este caso, Silvina (2004) apunta que «el espectador cinematográfico en televisión tiene perfectamente interiorizado que el deseo de ver cine en TV tiene su sostén en las ventajas del consumo despreocupado de fragmentos audiovisuales mezclados con los ritmos de la rutina diaria».

Los espectadores ante una película desarrollan un proceso mental que, como señala Orozco (1996a: 35), consiste en un acercamiento a una «secuencia interactiva que implica diversos grados de involucramiento y procesamiento del contenido cinematográfico. Esta secuencia arranca con la atención, pasa por la comprensión, la selección, la valoración de lo percibido, su almacenamiento e integración con informaciones anteriores y, finalmente, se realiza una apropiación y una producción de sentido». En este sentido, como indica Silvina (2004), «al término de una proyección de cine, cada quien reúne lo que ha quedado presente en su espíritu, y da su interpretación, sin preguntarse siempre en qué medida su información previa, su capacidad actual de atención y sus deseos han orientado sus percepciones».

Respecto a la audiencia infantil, como señala Jobim (2004) se trata de un concepto que no es definitivo, pues está en continua transforma-

ción. Según esta autora, la audiencia infantil «es producto de una negociación entre el público y los diferentes discursos que circulan y se manifiestan, en varios niveles, en el contexto de la experiencia del niño con los medios: el discurso de la producción, (...), la selección de los contenidos, la forma que toman los textos cuando se vuelven guiones, las mediaciones hechas por la familia y la escuela, etc.». Por ello se hace necesario, junto del proceso de recepción, analizar sobre las distintas mediciones interpuestas en la interacción del contenido de los mensajes con los receptores.

Atendiendo a Orozco (1996a: 84), el concepto de mediación significa «el proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con el cine como la creación por ellos del sentido de esa interacción». Por otro lado, también Martín-Barbero (1986) la entiende como «la instancia cultural desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y sentido del proceso comunicativo», según los condicionantes de orden social, cultural, generacional y de género. Estos autores vienen planteando que los procesos mediáticos (comunicacionales) deben ser analizados como integrantes de un contexto cultural del que forman parte.

En el proceso de la recepción de una película, se distinguen diferentes tipos de mediaciones. Así apunta Orozco (1996a: 85):

- **Mediación tecnológica**, se refiere a los equipamientos y técnicas específicas del cine, las cuáles hemos analizado en el capítulo anterior, pudiendo condicionar los mensajes o resaltando alguno elemento sobre otros.

- **Mediación individual**, de la cual forma parte la estructura mental del individuo y es sobre la que más se ha investigado. Según este autor, cada espectador posee esquemas mentales, conocidos también como guiones, que funcionan como estructuras para la acción y el discurso, para lo que hay que hacer y decir en un escenario social en un momento determinado. En suma, este tipo de mediación como indica Silvina (2004), «proviene de los ámbitos individuales de los cinevidentes en tanto sujetos con características propias, producto de sus trayectorias y desarrollos vitales personales y de sus aprendizajes anteriores, de las apropiaciones de sus experiencias».

- **Mediación situacional**, se fundamenta en el ámbito en que se recibe el mensaje, es decir, puede ser en distintos escenarios: la calle, la escuela, las asociaciones, los amigos, etc., los cuales condicionarán la reproducción del mismo, tal como su retroalimentación.

- **Mediación institucional**, la cual junto a las mediaciones individuales y grupales, se puede instalar en un contexto de relaciones, es decir, instituciones de las que el sujeto está integrado, pues como indica Orozco (1991: 35) «cada institución social tiene un espacio propio y es productora de sentidos y significados», acabando por condicionar el

comportamiento del receptor. En este sentido, la familia y la escuela, como analizaremos adelante, tienen un papel fundamental en la recepción del cine.

En suma, la cuestión de la construcción de sentido por parte de las audiencias en la recepción de los medios de comunicación, en concreto el problema de la recepción, ha sido largamente investigado en el área de la comunicación. Baste referir el papel de las mediaciones en la relación entre medios y cultura (Martín-Barbero) y los contextos de recepción (Orozco), para demostrar que las audiencias son activas.

3.4.2. El proceso de la recepción cinematográfica: cinevidencia

«El espectador no capta de golpe el sentido, sino en un *continuum* textual audiovisual. Tenemos de esta manera una recepción que encaja una serie de encuadres con distintos ángulos y puntos de vista. El espectador percibe fragmentos y reordena, articula e interpreta. Se produce una actividad cerebral» (Pérez Tornero, 1994), cuando se mira el medio cine. Por ello, es importante que se comprenda de manera integral el proceso complejo de la «cinevidencia» y las interacciones entre el cine y el «cinevidente» (Silvina, 2004); pues como señala Orozco (1994: 10), «no se circunscribe al mero momento de interactuar directa y/o físicamente con los mensajes de un medio, sino que trasciende esa situación, fusionándose con las prácticas cotidianas de la audiencia». En este sentido, Silvina (2004) señala que el proceso de la cinevidencia no es un acto aislado, producido sin la interacción de los sujetos y de los medios, sino «que toda recepción se realiza dentro de un espacio de intersecciones. Además, la recepción es un espacio de intertextualidad y de prácticas cruzadas, intercambiadas en múltiples direcciones, como la ‘gran’ historia y la propia biografía del sujeto espectador».

En el proceso de la recepción, como señala Guillermo Orozco (1994: 109 y ss.), existen por lo menos seis características importantes que sirven para fundamentar este proceso:

- **La cinevidencia, un proceso mediado.** Según el autor, «la recepción es necesariamente un proceso mediado, no sólo en su conjunto, sino en cada uno de sus momentos». Por ejemplo, las mediaciones intervienen en los procesos mentales: atención, comprensión, asimilación, etc. a pesar de no ser un mecanismo perceptible.

- **La cinevidencia es interacción.** Distintos elementos: el medio, el género, el mensaje, la cultura, las instituciones, interactúan entre ellos en este proceso multidireccional. Estos están en el origen de nuestros momentos de charla, en lo cotidiano, y fundamentan el desarrollo de nuestras acciones y pensamientos. De esta forma es traspas-

sada la visión estrecha de una relación unívoca y unidireccional del cine con los cinevidentes.

- **La cinevidencia no se reduce a la exposición al cine.** Contrariamente a las investigaciones desarrolladas por las corrientes de los «efectos», donde el proceso de la recepción se limitaba exclusivamente al visionado, según Orozco (1994: 110), «el tiempo frente a una pantalla de cine o a un televisor (...), es una condición necesaria, pero no suficiente, para definir el tipo de apropiación de los sentidos propuestos en sus mensajes», ya que la «manera de exponerse» influye de forma más determinante en la apropiación de los sentidos (Orozco, 1996a: 100 y ss.).

- **El cinevidente, un múltiple agente social.** Las formas de procesamiento de los mensajes son condicionadas, no ocurren aisladamente, puesto que el cinevidente está enraizado en una cultura, con padrones sociales y contextuales distintos. Además, a pesar «de ser un receptor de medios tampoco necesariamente se dejan de jugar otros roles en otros escenarios más allá del proceso de la recepción» (Orozco, 1994: 111) de la cinevidencia.

- **La comunicación se produce en el proceso de la cinevidencia.** O sea, la comunicación se produce más en la cinevidencia y no en la emisión, lo que no significa falta de intencionalidad, sentidos específicos y preferentes propuestos por esto, sino porque el espectador no es «un recipiente vacío: es un sujeto históricamente situado que interactúa con los mensajes».

- **El receptor se va haciendo de distintas maneras.** Según este autor, «el receptor no nace, sino que se hace». Es decir, el espectador no está restringido a ser siempre el mismo receptor toda la vida, pues éste es un proceso que implica transformaciones y evoluciones en su pensamiento, contribuyendo al desarrollo de una cinevidencia activa y reflexiva.

CARACTERÍSTICAS DE LA CINEVIDENCIA

- Es un proceso mediado.
- Hay una interacción múltiple y multidireccional.
- No se limita al acto del visionado.
- Está subyacente a un complejo entramado social.
- El cinevidente es el responsable por la producción de significado.
- El cinevidente se construye.

Finalmente, parece claro que en la recepción de cine quien crea el significado del medio cinematográfico es el cinevidente al interactuar con él en el proceso descodificador de sus mensajes. En este sentido, como señala Pindado (1997: 59), el receptor «produce y reproduce significados, interpretando y usando los contenidos mediáticos».

Geada (1985: 48-50) indica que la película se realiza en primer lugar, a través de la mente del realizador y de su aparato de tomavistas y,

posteriormente, en la imaginación del cinevidente a través de su mirada por medio del proyector que se sitúa por detrás de su cabeza, o sea, en el lugar del «enfoque de cualquier visión».

3.5. El cine y la infancia

«La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger... Todos trabajan para reducir lo que aún hay de desconocido en los niños y para someter lo que en ellos aún hay de salvaje... No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida» (Larrosa, 1997: 60-61).

La infancia, como presupuesto del que partimos, es un período de gran intensidad en el desarrollo mental y físico de la personalidad del sujeto. En estos primeros años, Moral (1998: 99) señala que «tiene lugar un desarrollo intensivo de diversas capacidades prácticas, intelectuales y artísticas, y se inicia la formación de los aspectos morales y rasgos de carácter. El niño es un ser muy plástico y sensible, por lo que el proceso educativo, así como los distintos agentes que interactúan en su vida, tales como la familia, la televisión... pueden influir mucho más efectiva y profundamente que en períodos posteriores».

Después de analizadas las influencias y efectos del cine, el consumo de cine en el público general, las relaciones entre cine y espectadores dentro del concepto de la «cinevidencia», en el presente capítulo pretendemos ahora investigar sobre lo que caracteriza a la población infantil y sus relaciones con el medio cinematográfico. Es evidente que el espacio dedicado a la infancia tenía que ocupar una consideración especial, ya que nuestra tesis se centra principalmente en el período infantil, lo cual se refiere a los niños, que seguramente son los más sensibles ante sus mensajes, gracias a su incompleta formación ideológica, social, cultural y de valores.

La puerta de acceso al apasionante mundo del cine es a través de la compra de una entrada y en muchos casos, de un paquete de palomitas de maíz. El niño «abandona» su carné de identidad para convertirse en un número y en la respectiva fila. A partir de ese instante, surge una com-

plicidad inteligente y a veces crítica. Los jóvenes son los que más frecuentan las salas de cine para ver las películas, muchas veces porque les gustan las estrellas más que los temas. Como indica Villegas (1966: 118), en general tienen edad inferior a veinte años, la gran mayoría del público existente en los países más modernos, es decir, «la juventud es, así, el gran sector nuevo de este nuevo público, que son las masas, ante el arte y la cultura».

Es distinta la forma de interpretar los mensajes audiovisuales por un niño que por un adulto. Como señalan Graviz y Pozo (1994: 13), es necesario que haya un reparto, un diálogo entre los adultos y los niños de forma que estos últimos tengan conocimiento de la experiencia adquirida por los más viejos, respecto a este idioma audiovisual. Siguiendo a estos autores existe siempre alguien responsable de la imagen presentada al espectador, así como indican estos autores es necesario «aprender a ver la relación entre el mensaje y la forma en que el cineasta utiliza el lenguaje audiovisual» transformándose de esta manera en un consumidor crítico (1994: 20).

3.5.1. Investigaciones sobre cine e infancia

A continuación, analizaremos brevemente algunas investigaciones sobre la influencia de las pantallas en el público infantil. El impacto de los medios de comunicación de masas, como apunta Antón (2001), «constituye una fructífera línea de investigación, estudio y reflexión de disciplinas muy diversas». En este sentido, los autores Rodríguez y García (1992: 102 y ss.) recogen las tres perspectivas diferentes sobre las referencias bibliográficas que existen sobre la relación del cine y la infancia:

- La primera perspectiva se centra en el concepto de que los niños son receptores pasivos ante la manipulación del medio cinematográfico. Es la corriente del impacto («bala mágica», «la aguja hipodérmica»), desarrollada desde la sociología clásica con conexiones con la psicología conductista y con las teorías del aprendizaje social. Los estudios tienen como principales enfoques: las audiencias, con sus hábitos de consumo del medio, etc., y además, los contenidos de los mensajes, esencialmente aquellos destinados a la población infantil.

- La segunda se fundamenta en la sociología del conocimiento y en la psicología social y cognitiva, señalando la función de filtros mediadores que ofrecen variables contextuales. Se refiere a las mediaciones entre el mensaje y el receptor, donde se interponen elementos de carácter individual, social o cultural que influyen en el proceso de recepción.

- La tercera coloca la cultura mediática infantil, como un componente integrante de la cultura infantil en general, de su cultura lúdica, en particular. Por consiguiente, indica que la población infantil ha desarrollado competencias específicas sobre el proceso mediático, lo que habría que situar el objeto de estudio en la comunidad infantil, en su proceso de recepción, con lo que los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos sobre sujetos de esta franja de edad supondrían el procedimiento de estudio más adecuado.

Antes de la Primera Guerra Mundial comenzaron las preocupaciones sobre la influencia de los medios en la población. Las películas de cine fueron las responsables de ejercer una influencia negativa en el público infantil. Como indican Wimmer y Dominick (1996: 358) en el año de 1928, el Consejo de Investigación sobre Imágenes en Movimiento a través de las investigaciones y estudios desarrolló que «la conclusión final fue que las películas constituían potentes focos generadores de información, actitud y pautas de comportamiento para chicos y chicas y, entre las cosas mejor captadas por la infancia, dentro de esa tónica, figuraba la invitación a conductas sociales negativas».

Por otra parte, es en Gran Bretaña donde se encuentran los pioneros en el análisis del impacto del medio televisivo sobre la audiencia infantil, Himmelweit, Oppenheim y Vince (1958), con una investigación de la cuál García (2005: 12) recoge una de las principales conclusiones, que consistía en «una cierta dificultad para llegar a establecer una conexión causal entre la exposición a ciertos contenidos televisivos y la conducta agresiva de la audiencia». Por ello, también Vilches (1993: 31-32) señala como principales conclusiones de esta investigación: que el tiempo que los niños dedican ante la pantalla es mayor comparativamente con cualquier otra actividad; los géneros que contienen formas dramáticas y formas realistas de presentar la violencia impresionan fácilmente a los niños; no hay datos que comprueben que determinadas escenas les hagan más agresivos, pero tampoco que se beneficien de ellas; el visionado de la tele y la asistencia al cine ha contribuido a una disminución en el uso de otros medios (radio, lectura, etc.); nada demuestra que la pantalla haga más pasivos a los niños, pero tampoco que les incite a otras actividades; por último, no se puede determinar que el hábito de visionado responda a necesidades concretas, pero la exposición al medio puede contribuir a una inteligencia poco desarrollada, sentimientos de inseguridad, falta de adaptación y de convivir socialmente.

Sin embargo, fue la investigación desarrollada en Estados Unidos y en Canadá más tarde, por Schramm, Lyle y Parker (1961), la que demostró la existencia de una relación causal entre la violencia presentada a través del medio televisivo y cinematográfico y las conductas o actitudes de los jóvenes espectadores (García, 2005: 12). De esta investigación, Gar-

cía (2005: 64-65) recoge las tres principales razones que llevan a los niños al placer de ver cine:

- a) El placer de estar entretenido con el mundo de fantasía presentado a través de la pantalla, donde el niño se puede liberar de su mundo real y de sus problemas.
- b) La oferta de información: cómo vestir, comportarse, etc.
- c) La utilidad social, donde por ejemplo, ayuda a los jóvenes a tener temas de conversación que son útiles en las relaciones sociales.

Siguiendo a esta autora, los estudios marcaron el inicio de una gran línea de investigaciones. Aún respecto a las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la teoría del aprendizaje social, hay que señalar el trabajo de Albert Bandura (1977), uno de los más conocidos sobre el papel de la incentivación en los procesos de imitación del comportamiento y actitudes agresivas, que ha contribuido a comprobar de qué manera la imitación de modelos observados en una pantalla, tenían una influencia en la transformación de la conducta infantil. Más allá de este trabajo, otros estudios permitieron el desarrollo de esta línea de investigaciones, ejemplo de eso fue, en los años setenta, el trabajo de Huston y Friedrich (1972), que se fundamentó en los efectos de los dibujos animados de Superman y Batman, «en la conducta agresiva de los niños en edad preescolar, mediante la observación de los mismos en un ambiente natural, es decir, en la clase o en el recreo. Una de las principales conclusiones que se alcanzó a raíz de este estudio fue que aquellos niños que habían visto estos dibujos animados eran más propensos, en primer lugar, a entrar en confrontación con sus compañeros y, en segundo lugar, a jugar con ellos de forma menos cooperante» (García, 2005: 62-63). En suma, de este trabajo las conclusiones más importantes que se han recogido es que los mensajes cinematográficos podrían desarrollar en el público infantil efectos tanto beneficiosos como perjudiciales, dependiendo fundamentalmente, del tipo de mensajes. En este sentido, a menudo las pantallas son acusadas de ser responsables de los comportamientos y actitudes más agresivos del público infantil y juvenil (Montoya, 2005: 63). Según esta autora, «es la posibilidad de aprender mediante modelos conductas no deseadas, pero también se puede utilizar este tipo de aprendizaje de manera positiva imitando la conducta del profesor, o sus habilidades cognoscitivas».

En estas primeras investigaciones, son estudiados preferentemente, los elementos presentes en el proceso comunicativo: emisión, medio, mensaje, código, contexto y recepción. Según Antón (2001), actualmente «se incide igualmente en otros aspectos, como el papel socializador de los mundos ficticios, posibles, que se presentan desde los programas de entretenimiento y la publicidad, fundamentalmente, por la potencia mode-

ladora en cuanto afianzan significados mediante comunicaciones subliminales».

La concepción del niño ante las pantallas diverge, pues por un lado en estas teorías está el concepto del niño indefenso, víctima de la influencia manipuladora del medio cinematográfico, que como indican Rodríguez y García (1992: 105) se proponía «la intervención adulta que tiene que ver con la vigilancia del desarrollo conveniente y controlado de unos individuos que todavía no lo son. Las más cerradas son las que abogan por las supresiones, prohibiciones y censuras de todo tipo, exigiendo acciones legislativas y ejecutivas al más alto nivel». Por otro lado, en otras investigaciones como analizaremos adelante, está la concepción del niño activo y participativo. En este sentido, como apunta Buckingham (2002: 130), los puntos en que se fundamentan los estudios y las investigaciones «definen a los niños como audiencia o público 'activo'; pretenden comprender el punto de vista de los niños en sus propios términos; y tratan de situar los usos que ellos hacen de los medios en el contexto más amplio de las relaciones sociales e interpersonales».

Después de las investigaciones desarrolladas en el ámbito de las corrientes de la psicología conductista y de la teoría del aprendizaje social, ésta última, que como señala Montoya (2005: 63) «defiende la posibilidad de aprender a través de modelos y parte de la idea de que se puede aprender por observación, es decir, es otra persona quien realiza la acción y experimenta sus consecuencias», surgen las corrientes cognitivas, inspiradas en la psicología social y cognitiva (Rodríguez y García, 1992: 102 y ss.). Por ello, para la teoría cognitiva, el niño en cuanto espectador procesa activamente la información que recibe a través de la pantalla. Para este enfoque, como señala Beetnjs (1989), el niño es un procesador activo y consciente de los mensajes cinematográficos que recibe, de manera que tiene igual importancia lo que el niño hace cognitivamente sobre el cine que lo que el cine puede hacer sobre el niño. En esta línea, el niño aprende lo que ve de forma activa y constructiva. Cabero (2001) señala que aportará unas bases significativas para comprender tanto la influencia de los sistemas simbólicos del medio cinematográfico en la estructura cognitiva del sujeto, como la influencia de ésta en el procesamiento mediado de la interacción. Las aportaciones de la teoría de Piaget (1972) fueron muy importantes, pues contribuirán a que se desarrollen diversas investigaciones de forma a analizar e interpretar el estudio de las audiencias infantiles. Según esta teoría, el niño ya no es considerado un ser pasivo, sino activo y que a través de su desarrollo y de la interacción con el entorno, tiene más facilidad para desarrollar las habilidades cognitivas. En suma, como indica Orozco (1995: 37), la teoría del desarrollo cognoscitivo se fundamenta en el aprendizaje del niño «a través de su actuación sobre

los elementos del ambiente que le rodea, empujado por su curiosidad innata y su propio desarrollo mental. El niño entonces busca conocer introduciendo modificaciones, interviniendo en su objeto de aprendizaje, para luego organizar el descubrimiento que esto le produce dentro de estructuras cognoscitivas cada vez más desarrolladas».

Por consiguiente, muchos científicos apoyándose en estas nuevas corrientes de dimensión cognitiva proseguirán con los estudios y las investigaciones.

La imagen cinematográfica gracias a su característica específica, el movimiento visual, permite que los niños aprendan, ya que su atención es cautivada y fijada sobre la pantalla. Otra característica gracias al movimiento de las imágenes que permite el aprendizaje de los niños es la memoria de la información presentada a través de la acción, es decir, como señala Moral (1998: 111), «las situaciones que se representan audiovisualmente contribuyen a reforzar el mensaje verbal. Los niños recuerdan los contenidos importantes de las series de animación cuando los personajes actúan y hablan, más que cuando los personajes se limitan a hablar. Recuerdan incluso lo que no aparece en los diálogos; eso es debido a la mayor atención prestada, los movimientos visibles atrapan la mirada. La acción, al ir acompañada de efectos sonoros y música, atrae mucho más la atención». En este sentido, la capacidad del medio cinematográfico generar aprendizaje, como señala Marks (1984: 50), puede tener aplicaciones útiles en la enseñanza.

En Suecia se desarrolló un estudio con niños con edades comprendidas entre los cinco y siete años, donde éstos visualizaban una película sobre el proceso de crecimiento de un árbol. Con este motivo se formaron dos grupos: uno de ellos vio la película de dibujos animados y narrada, el otro vio una película también, pero a pesar de ser narrada, las imágenes eran estáticas. Concluyeron que los niños aprendieron más a partir de la versión animada, pues el movimiento favoreció en el aprendizaje de los procesos dinámicos presentados en la película. Los niños de cinco años, a pesar de que aprendieron a través de la película animada, no demostraron interés por aprehender procesos en pormenor (Marks, 1984: 51). Este acontecimiento tal vez se pueda explicar gracias a la teoría de Piaget (1972), la cual indica que los niños de cinco años aún no están en el periodo de las operaciones concretas. Por ello, como indica Marks (1984: 53) los niños de siete años ya se encuentran más capacitados «para comprender los procesos físicos a partir de una película».

En suma, la capacidad que los niños poseen para aprender o para comprender los procesos de transformación a partir de los mensajes cine-

matográficos, está limitado por su período de desarrollo cognitivo, lo cuál subyace a las corrientes cognitivas. Es decir, como señala Orozco (1995: 37) «el énfasis de esta perspectiva está puesto en las estructuras, consideradas como producto de etapas de desarrollo cognoscitivo cada vez más complejas, en vez de en el contenido de aprendizaje». Así, a cada período de desarrollo cognoscitivo corresponden distintas habilidades mentales, lo que permite que en relación al niño, cuanto más desarrolladas fuesen sus habilidades mentales, más facilidad tendrá de hacer asociaciones a partir de lo que ve en los mensajes cinematográficos.

De estas dos perspectivas: de la teoría del aprendizaje social y de la teoría del desarrollo cognoscitivo, resulta el niño como un «aprendiz social cognoscitivamente activo» (Orozco, 1985: 38), cuyas capacidades cognoscitivas no están genética o estructuralmente desarrolladas, pues ocurren interacciones con su medio sociocultural (Gardner, 1982). Es decir, el aprendizaje del niño es un proceso intencional «en el sentido de que participa de una intencionalidad global de donde adquiere su sentido» (Orozco, 1985: 39). Siguiendo a este autor, este aprendizaje es un proceso que conjuga una «una doble mediación: cognoscitiva y sociocultural».

En el ámbito de estas corrientes, desde la perspectiva de la psicología, esta doble mediación del aprendizaje se traduce en el concepto de «patrón cognoscitivo» (Choi, 1985; Orozco, 1995: 40), que es un esquema o una estructura mental que sirve para procesar información específica. Recurriendo a la perspectiva de la sociología, surge el término «repositorio», cuya intención también es definir la doble mediación y que significa ser formado por códigos, significados y un contexto semántico de referencia para la producción de significados nuevos. En esta línea, el medio circundante es fundamental para la interpretación de los mensajes cinematográficos.

Por otra parte, siguiendo a Buckingham (1986), surge el término «script» (guión), en el contexto del aprendizaje de los mensajes cinematográficos, cuya función también es definir la doble mediación. Como señala Durkin (1985: 19), el guión consiste en «la representación mental de una secuencia de eventos ordenados de acuerdo con una intencionalidad, y generalmente organizados con el propósito de alcanzar una meta».

Dentro de los estudios de la recepción, junto a las corrientes cognitivas cabe referirse a la propuesta «mediacional» de Jesús Martín-Barbero (1986), la cual está compuesta por sujetos activos capaces de producir significados y además, reconoce la influencia de la cultura en el proceso de recepción. Parece pues, que la cultura es una gran mediadora del proceso comunicativo y se reconoce la mediación social que interactúa

entre los niños y el medio. En este sentido, como señala Medina (1998: 29), aunque existan distintas clasificaciones de mediación, «todos consideran primordial a la familia, los grupos e instituciones sociales y en sentido general, las diferentes instancias que van de lo micro a lo macrosocial, como fuertes elementos de mediación». Según Rodríguez y García (1994: 106-107), estas aportaciones se centran en el estudio del medio, en concreto en el análisis de sus mensajes cinematográficos y en la respectiva ideología.

Respecto al medio cine se pretende ahora que el niño sea capaz no sólo de asimilar, sino de comprender el lenguaje cinematográfico, su estructura, sus códigos y su tecnología y además, la posibilidad de criticar sus mensajes. Como señala Kaplún (1995: 3) «la lectura crítica debe partir de la comprensión del medio dentro de la lógica de la vida cotidiana de las personas. Una lectura crítica que se traduce en una recepción mediada por diversas facetas que le dan significado al mensaje». También Martín-Barbero (1987: 240) ha destacado el objetivo de una lectura crítica, como el reconocimiento de los «conflictos que articulan la cultura, los mestizajes que la tejen y las anacronías que la sostienen, y, finalmente, el modo en que trabaja, la hegemonía y las resistencias que la movilizan».

Realizadas estas precisiones sobre las perspectivas teóricas en las cuales se ha movido la investigación en el contexto del proceso de aprendizaje que los niños realizan ante la mirada cinematográfica, pasaremos a presentar algunas de las grandes líneas de investigación en torno a las cuales se ha desarrollado la investigación sobre el consumo de los medios. Así a grandes rasgos, Montoya (2005: 72) define:

Líneas de investigación sobre el consumo del cine

- La utilización didáctica del medio cinematográfico.
- Educar para el medio: pautas para un consumo racional del medio cinematográfico.
- Análisis de los efectos del medio sobre los niños.
- Estudio sobre los contenidos del medio y su estructuración.
- Estudios centrados en los contextos educativos.
- Investigaciones bajo los enfoques socio-cultural y teoría crítica.
- Estudios sobre valores y estereotipos.
- Estudios sobre la imagen del niño en el medio.
- Estudios sobre la imagen del profesor en el medio.
- Estudios sobre pedagogía de la imagen.
- Estudios sobre estereotipos vehiculados por el medio.
- Estudios sobre la violencia en el cine.

Basado en Montoya (2005: 72)

3.5.2. Características psicoevolutivas de la infancia receptora

Expone Souchon (1987: 281) que «la imagen debe ser descifrada, lo que hace cada uno con su instrumental personal, su sistema de referencia, su cultura y su psicología». Por ello, en esta línea de análisis, una vez que hemos reflejado las principales líneas de investigación que se han desarrollado en la interacción niños y pantallas, vamos a proceder ahora a analizar desde la perspectiva de la psicología, los cambios evolutivos en los procesos de percepción y comprensión de los niños ante el medio cinematográfico, clasificándolos por edades. Dobleday y Droegue (1993: 23-37) indican las ocurrencias empíricas desde una perspectiva de la especificidad evolutiva:

a) **Desde poco después del nacimiento hasta los cinco años**, los niños son atraídos por los medios en general, y en particular por el soporte televisivo. El tiempo de atención dedicado a la pequeña pantalla aumenta muy rápido hasta los cinco años, y continúa aumentando, pero de forma gradual.

b) **De los dos a los cinco años**, los niños tienen una mayor atención, principalmente ante la publicidad, en concreto los anuncios que les atraen fuertemente.

c) **De los cuatro a los cinco años**, ya son capaces de hacer distinción entre lo que es un anuncio publicitario y lo que no lo es. A pesar de demostrar alguna dificultad para comprender la historia, demuestran una preferencia por la estética del cortometraje publicitario y aún la capacidad para percibir ciertos detalles del relato. En esta fase aún tienen dificultad para relacionar ciertos aspectos visionados con contenidos presentados de forma implícita, optando por los estereotipos.

d) **De los seis a los ocho años**, los niños demuestran una mayor capacidad de atención, de comprensión y de deducción de datos.

e) **Hacia los siete u ocho años**, a pesar de la preferencia de rasgos exagerados, los niños ya disfrutan del contenido del relato, gracias a los esquemas lógicos de historias desarrolladas. Cuando tienen conocimiento de los contenidos ya son capaces de distinguir escenas reales de las ficticias. La publicidad sigue interesándoles a pesar de que su recuerdo es pequeño.

f) **De los nueve a los catorce años**, empiezan a desarrollarse otros intereses más cercanos del mundo de los adultos, aunque despierte su atención ante las pantallas en determinados momentos críticos.

Respecto a la lectura y comprensión del medio cinematográfico, Fombona (1997: 367) señala que son necesarias distintas operaciones mentales en este proceso, de forma que el sujeto sea capaz de comprender los contenidos del medio. Siguiendo a este autor, mientras el aprendizaje de la lectura y escritura «comienza en los primeros años de escolarización y se prolonga hasta el período de las operaciones formales, tras los doce años, momento en que el sujeto puede comenzar a realizar abs-

tracciones y a reflexionar acerca del contenido de su propia lengua», el aprendizaje de los mensajes audiovisuales empieza por una comprensión general y «descriptiva» del relato audiovisual, prosiguiendo de forma continua con la adquisición gradual de los conceptos: tipo de planos, encuadres, tiempos fílmicos, espacios, movimientos de cámara, etc. Además, el alumno, según este autor, «acepta las convenciones del lenguaje cinematográfico aún sin comprender que todo eso es una articulación en función de un mensaje a emitir».

El niño en sus primeros años, presenta una mayor capacidad de atención sobre los elementos visuales comparativamente con los elementos auditivos, pero como señala Romea (2005: 48), «los resultados no son definitivos y parece que puede depender del tipo de codificación simbólica, del nivel de abstracción, de las competencias y de los motivos específicos del sujeto». Se ha verificado en algunos estudios, según esta autora, diferencias en relación a la modalidad de atención entre chicos y chicas. Así, la atención en el chico es más visual, mientras en la chica es más auditiva, además, «parece que la atención del muchacho se centra más en la acción motriz, mientras que las muchachas prefieren la acción reposada y la actividad verbal y social». En esta línea, López de la Roche y otros (2000) señalan en su trabajo empírico *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*, que la preferencia de programación es distinta entre los niños y las niñas, es decir, ellos demuestran preferencia por los dibujos animados de acción y violencia, mientras ellas están más orientadas hacia los muñequitos con narrativa melodramática o por las comedias de situaciones de factura norteamericana.

La enseñanza que permite un consumo crítico e inteligente del medio cinematográfico, contribuye al desarrollo en el alumno, según Pablos (1986: 57), tanto de «la capacidad de comprensión y de valorización del lenguaje cinematográfico, como del dominio de las habilidades necesarias para poder expresarse mediante el cine». En esta línea, Peters (1961: 114-117) señala en su texto *La educación cinematográfica*, aspectos de la psicología del desarrollo con determinados dominios de elementos cinematográficos.

	Primera fase: 7, 8 y 9 años	Segunda fase: 10, 11 y 12 años	Tercera fase: 13, 14 y 15 años
Percepción y pensamiento	Percepción inicial orientada hacia los objetos, predominando la imaginación.	Intensa actividad orientada hacia lo concreto. Diferenciación de las percepciones. Aparición del pensamiento lógico.	La visión del mundo se hace más subjetiva, aunque esté orientada hacia lo concreto. Comprende las relaciones entre el tiempo y las

Receptividad estética y facultad creadora	El niño a través de los juegos expresa su experiencia estética.	El niño tiende a imitar lo que observa. La emoción estética pasa por una fase «intelectual».	El gusto estético recae sobre la técnica y las hazañas heroicas.
Gustos y espíritu crítico	Al niño le gustan los cuentos de hadas y toda la acción que en ellos se desarrolla.	Mayor interés por el mundo exterior. El espíritu crítico se desarrolla poco a poco.	Interés por la vertiente «fantástica» que podrá tener la técnica. El adolescente manifiesta sus preferencias.
Comprensión del lenguaje cinematográfico	Comprensión de películas muy sencillas, tanto por su forma como por su contenido.	El niño comprende mejor los movimientos de la cámara y demás recursos técnicos. Se interesa por la realización de las películas (técnica).	El adolescente comprende sin dificultad el lenguaje cinematográfico. La realización de películas es sólo un medio de expresión.
Apreciación estética de las películas	La experiencia del cine se expresa a través del dibujo, del modelado y en los juegos en los que los niños reproducen la historia de la película.	Admiración de las cualidades objetivas, en especial de su calidad técnica. El cine inspira la actividad del niño en todas las vertientes.	Los adolescentes no son todavía sensibles a la belleza considerada como «valor». Tienen mucho interés en la realización de películas en grupo.
Asimilación razonada de la película	Se interesa esencialmente por la historia y acepta la veracidad de la película sin mucha reflexión crítica.	Aumenta el interés por «documentales», aunque las películas «de acción» siguen siendo las favoritas.	El sentido crítico se desarrolla. Preferencia por las películas de aventuras. Admiración por los astros y estrellas de la pantalla.
Métodos y posibilidades prácticas	Intentos de reproducir lo que se ha visto en la pantalla, la acción de la película vista. Proyección de películas adecuadas a la edad de los alumnos.	Redacción de guiones cinematográficos y realización de películas cortas y sencillas. Estudio del argumento, de la conducta de los protagonistas, o del tema, si se trata de una película documental. El estudio recae sobre la forma de la película y no el fondo.	Realización de películas en equipo. Estudio del trabajo de los individuos del equipo cinematográfico. Examen del contenido de las películas y del comportamiento de los principales protagonistas.

Basado en Peters (1961: 114-117)

La segunda fase: de los diez a los doce años, será la base para nuestro posterior análisis metodológico, sin embargo, podrá incluir algunos alumnos de las fases anterior o posterior. Considerando la segunda fase, nos encontramos en la fase del desarrollo que Piaget designara como «operatorio concreto», que incorpora la realización de operaciones mentales (Moreno, 1987: 50-51). Siguiendo a este autor, «el niño interpre-

ta la realidad según sus estructuras intelectuales, pero estas mismas estructuras se van modificando para mejor adaptarse a la realidad». Por ello, Santos Guerra (1984: 29) señala que la adquisición de conocimientos y la comprensión del lenguaje cinematográfico no son adaptadas a las distintas etapas del desarrollo infantil. Sin embargo, «en la ontogénesis se dan unos momentos privilegiados para el aprendizaje; pasados esos momentos críticos, los esfuerzos habrán de multiplicarse para conseguir unos resultados raquíuticos. Conocer esos momentos y adecuar a ellos los aprendizajes es una tarea que deben acometer conjuntamente la psicología y la pedagogía».

En este sentido, Calado (1994: 76) señala que las imágenes «pueden desempeñar un papel de relevo como vehículos de comprensión del mundo», permitiendo que el niño sea capaz de organizar internamente por medio de imágenes, las labores en que participa.

3.5.3. La imitación de modelos y la modificación de la conducta

Loscertales (2001: 24-25) afirma que el cine tiene un doble valor: por un lado es como un espejo de la sociedad, reproduciendo los estereotipos a uso, a través del empleo de lenguajes inteligibles, accesibles a los espectadores y representativos. Por otro lado, es «como generador de modelos tanto en las claves de valores e ideologías como en las pautas actitudinales: cogniciones, emociones y conductas». En el caso concreto de los niños con edades entre los siete y doce años, éstos se identifican con los personajes visionados en la pantalla tal como los adultos, aunque los más jóvenes lo hagan en un grado más profundo. A los niños tampoco les gusta la acción demasiado rápida, pues se torna demasiado complicado poder acompañar la película y también, porque no les gusta observar a sus actores favoritos en peligro o experimentando verdadero miedo. Según Pablos (1986: 54), los estudios desarrollados por Albert Sicker (1960), presentados en su texto *El cine en la vida psíquica del niño*, permitieron analizar la influencia del cine en los niños y concluir que, en general, «los niños toman la experiencia vivida en un film como real». En esta línea Lurçat (1998: 14) señala que el niño desde muy temprano, aprecia y siente estados de «fascinación, expectativa, excitación, inhibición, entorpecimiento», o incluso de pavor, los cuáles constituyen formas de reaccionar en su cotidiano. Por ello, gracias al bombardeo continuo de mensajes que los niños se ven sometidos, es natural que estos estados hagan parte de su relación con el mundo. Muchos estudios y estadísticas presentan la cantidad de horas que niños y niñas están delante de las pantallas disfrutando cine. En este sentido, Romea (2005: 37) señala que el ci-

ne es considerado «un objeto de consumo cotidiano, para mayores y pequeños, y entre estos últimos es donde generalmente tiene el público más entregado. La salida 'al cine' con padres o amigos, la visión de películas o seriales cinematográficos en la televisión doméstica, el éxito del llamado *Home Cinema*, o la pasión de un público cada vez más joven por bajar de Internet la última película estrenada». En consecuencia, como señala Lurçat (1998: 14), surge «la modelación íntima de la sensibilidad, con sus efectos en la personalidad en formación. Es la personalidad despojada de la capacidad de selección y de iniciativa, la personalidad dominada, más veces cautiva que activa».

El cine considerado como una importante fuente de ideas, sensaciones, convicciones y recursos útiles en la vida de los individuos, es también otra forma de cultura que transmite pautas y ejemplos o contra-ejemplos, para las nuevas generaciones que en un largo proceso se incorporan en la vida adulta. En este sentido, Ferrés (1996: 57) afirma que el medio cinematográfico contribuye a legitimar modelos de mundo, a construir la significación de la realidad produciéndose esta atribución de significación mediante la apelación a las emociones y la presentación de estereotipos. Los estereotipos, que como apuntan Quin y McMahon (1997: 139-149) son «una forma de categorizar grupos según su aspecto, conducta o costumbres», simplifican la realidad al espectador y domestican la recepción. Siguiendo a estos autores, los medios de comunicación, y en concreto el cine, utilizan, desarrollan y modifican estereotipos. Por ejemplo, la producción de una obra cinematográfica para un público masivo «obliga a los creadores a utilizar personajes que sean reconocibles para un gran número de personas, de todas las edades y condición. Los estereotipos son personajes útiles porque pueden ser comprendidos incluso por niños pequeños. Los estereotipos tienen una gran trascendencia económica al poder ser entendidos con tanta facilidad», además los símbolos que los constituyen como los valores que les son inherentes, son fácilmente reconocibles. Como señalan los autores, «los símbolos se registran conscientemente mientras que los valores nos afectan inconscientemente». En este sentido, también el Grupo Spectus (2004: 105) apunta que el cine, como gran medio de comunicación de masas, ofrece insistentemente «unos modelos sociales de comportamiento y unos valores que ocultan y confunden la variada, compleja y contradictoria realidad (...). Desde los entornos mediáticos de la moda, el diseño y la publicidad, el gran escaparate de la imagen muestra unos modelos únicos, inapelables, indiscutibles. La persona, el grupo, la sociedad y la cultura se presentan a través de este prisma». Como señala este grupo, la realidad es establecida a través de los estereotipos, pero de forma distorsionada y además, con el agravante de que domestican nuestra recepción.

El medio cinematográfico ofrece modelos simbólicos que juegan un papel fundamental en la conformación de la conducta y la modificación de normas sociales. Romea (2005: 38) apunta que «el cine proyecta reflejos de la sociedad, pero también influye en ella y ofrece paradigmas de actuación diversos; relacionados con familia, amor, sexo, trabajo, religión, ciencia, etc., algunos con un significado ético digno de ser analizado...», pues los contenidos de sus mensajes pueden influir de forma positiva o negativa en los comportamientos y en las actitudes de los receptores, si éstos no provocan resistencia a «sus efectos hipnóticos por su poca edad o la falta de madurez personal».

Por consiguiente, «desde el punto de vista social, la saturación de mensajes, a menudo contradictorios, conlleva una saturación de modelos, tanto positivos como negativos, que pugnan por hallar un hueco relevante en el imaginario individual y colectivo» (Ferrés, 1998: 34). De esta forma, dichos modelos simbólicos pueden ser positivos, a través de conductas normalmente aceptadas por la sociedad, o negativos, a través de conductas rechazadas por la misma. Froufe (1998: 22) apunta que en este gran medio de masas, desfilan estilos de vida, se promueven «actitudes donde el consumismo, la pasividad, la inocencia crítica, el funcionalismo se convierten en aprendizajes prestados bajo el olvido del esfuerzo personal» y a través de su sentido persuasivo, manipula los sentimientos frente a la razón, creando estereotipos o modelos de vida. Según Corominas (1999: 40), otra de las características presentes en las historias de cine, gracias a la presencia de los modelos, es la inexistencia de una sociedad con clases, pues los personajes y los modelos están relacionados con símbolos de prestigio y determinado status, siendo imposible distinguir las distintas clases sociales.

Según Orozco (1994) los medios de comunicación, y el cine en particular, pueden ser adictivos, aunque exista una componente de entretenimiento, pues ejercen un impacto en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. El problema no es que la audiencia busque esos modelos, sino que son bombardeados de tal forma que acaban por aceptarlos y deseárselos. Por ello, según el Grupo Spectus (2004: 105), desde el punto de vista del modelo de recepción crítica e inteligente, es importante que el espectador, y en este caso el niño, comprenda que los estereotipos «son un estupendo envoltorio que selecciona, compone y embala una construcción de la realidad desde unos intereses y privilegios. Así, lo nuevo se convierte en lo bueno; lo típico en lo característico; lo normal en lo auténtico. Lo complejo se simplifica y lo profundo se banaliza».

El niño puede aprender comportamientos mediante la observación y la imitación, los cuáles pueden o no influenciar sobre su forma de actuar y

pensar. Por ello, Martínez-Salanova y Peralta (1998: 45) señalan que «el aprendizaje es un proceso imitativo; el comportamiento nuevo implica alguna clase de modelo como estímulo y el acercamiento a ese modelo puede ser completo o aproximado. El copiar llega a ser una necesidad que se ve recompensada aun con la copia inexacta, que puede implicar nuevas formas de recompensa. Se imita o copia durante toda la etapa vital del individuo, sin disminuir en la madurez».

En este proceso que se establece entre receptor y emisor en que no existe «la reciprocidad, ni por tanto, intercambio y enriquecimiento mutuo» (Grupo Spectus, 2004: 107), hay que reconocer que nunca ha sido tan necesario como hoy el papel de la escuela. Según Corominas (1999: 10) hay necesidad de una intervención de la escuela que instruya a los niños para una actitud crítica ante los modelos presentados por el medio cinematográfico y «abra el paso a unos valores integrados en el propio desarrollo de la persona humana, así como en su proceso de socialización».

El desarrollo del relato de cine sólo es posible gracias a la actuación de los personajes, los cuáles contienen una fuerte carga de simbolismo. Siguiendo a Grupo Spectus (2004: 107) «héroes y heroínas destacan con luz propia en esta operación. Reciclados de los grandes relatos procedentes de la tradición oral y escrita, en el papel impreso y en el subconsciente colectivo, serán ellos quienes conducirán las emociones generación tras generación». Como indican estos autores, no existe ninguna neutralidad en las situaciones que se planteen, pues ni los personajes, ni sus conflictos, ni sus valores son imparciales o vacíos. Corominas (1999: 10) ahonda también en esta cuestión de neutralidad afirmando que «los modelos presentados no son neutros, son modelos con una determinada opción de vida y de sociedad, y por lo tanto de una determinada escala de valores, que no necesariamente coinciden con los valores educativos que se proponen como parte integrante y fundamental para el desarrollo de una persona». En esta línea, ante la mirada de los niños, los personajes cinematográficos tienen capacidad para actuar como referentes, o sea, modelos de los que pueden aprenderse comportamientos diversos, educativos o no.

3.5.3.1. El niño y la identificación con los personajes

Los personajes son los grandes portadores de las vivencias contenidas en los relatos cinematográficos. Gracias a ellos, los niños presentan manifestaciones conductuales que se revelan como el resultado de los procesos de identificación. En este sentido, siguiendo a Corominas (1999:

41), «muchas veces nos identificamos con ellos o con alguna faceta característica porque el personaje, su conducta y sus emociones coinciden con nuestras emociones o parte de ellas». Umberto Eco (1978: 200) afirma que «puede considerarse como personaje típico el que se forma como resultado de la acción narrada o representada, es, pues, el personaje o la situación lograda, individual, convincente que queda en la memoria. Puede ser considerado como típico un personaje que, por el carácter orgánico de la narración que lo produce, adquiere una fisonomía completa, no solo exterior sino también intelectual y moral».

Expone Romea (2005: 40) que los personajes de películas taquilleras, vistas por grandes audiencias infantiles y juveniles, «ofrecen paradigmas de conducta diversa, en situaciones excepcionales, tienen el suficiente carisma para ofrecer modelos en situaciones que puedan tener alguna analogía». De esta forma, cuando un personaje o una situación son atractivos para el niño, es porque de alguna manera está en sintonía, se ve reflejado; señalando al Grupo Spectus (2004: 107), es «puro espejismo», es decir, los personajes sirven como espejo de sus deseos y de sus miedos, de sus necesidades, de sus impulsos y sus carencias. En este sentido, Krasny (1991: 164) señala que «siempre que los niños dan con un personaje que, desde su perspectiva, tiene cualidades atractivas, están manifestando algo de sí mismos».

Este proceso de valorización en el que los niños perciben, interiorizan y llegan a asumir valores como pautas estables de comportamiento, es posible gracias a los mecanismos de «identificación-proyección» (Ferrés, 1994: 50), los cuáles permiten desencadenar dicho proceso. Hoy día los niños están comprometidos con las innumerables imágenes y sonidos provenientes del medio cinematográfico, sometidos a una trama audiovisual y subyugados por una gran cantidad de estímulos resultantes de este entramado de paradigmas de actuación diversos. En este sentido, Moral (1998: 98) señala que el niño «seleccionará aquellos aspectos que le interesen para la elaboración de sus esquemas y para la activación de los procesos de identificación-proyección», aunque gracias a su edad, no posee un conocimiento previo por el análisis desde su experiencia personal, cultural y grupal capaz de servir de referente a lo que le llega a través del medio. Así lo ha entendido Tedesco (1995: 84), que «desde un punto de vista cultural, el espectador o receptor de mensajes realiza una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, que suponen la existencia de un conjunto de recursos propios de un núcleo cultural a partir del cual se seleccionan y procesan el contenido de dichos mensajes. Cuando este núcleo propio no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente».

Expone Bettetini (1968: 39) que en el cine «la ilusión de realidad que por sugestión crea la pantalla induce en el espectador una atmósfera de credibilidad, una tendencia a la fácil proyección personal en el universo de las imágenes, un proceso de identificación con los personajes y los sucesos de la película (...) el espectador cinematográfico se encuentra frente a imágenes de hombres y de cosas (que son 'verdaderas' en su falsedad reproductiva) y cree todo lo que observa, integrándose gradualmente a la acción fílmica». Gubern y Prat (1979: 19) coinciden con esta opinión cuando apuntan que el cine «proporciona a sus espectadores unas vivencias emocionales derivadas del proceso de proyección-identificación con los personajes de la fabulación, proceso en el que las respuestas emocionales tienden a eclipsar a las intelectuales». El análisis de los mecanismos psicológicos de transferencia que sufre el espectador, ha generado algunas contraposiciones. El sociólogo francés Edgar Morin (1961) en su texto *El cine o el hombre imaginario*, defiende la participación del espectador como un mecanismo de proyección-identificación basado en la unidad real e irreal, en la que «se sueldan sueño y realidad, uno renaciendo de la otra» (Gubern y Prat, 1979: 228). Para este autor, «esta ilusión provocada por el cine, y que es la causa originaria de los mecanismos de transferencia, no alcanza el nivel de conciencia necesario en el espectador para obtener el distanciamiento crítico requerido al emitir un juicio», siendo imposible una compatibilidad entre la fascinación y el distanciamiento crítico (Urpí, 2000: 79). Ya, Jean Mitry, reconocido como el primer académico de la teoría del cine, señalaba que «fascinación y distanciamiento constituyen dos elementos perfectamente compatibles».

Respecto a estas dos posiciones, Peters (1961: 18) señala que podrá existir alguna complementariedad entre los dos procesos de proyección e identificación, así «por una parte, el espectador atribuye sus propias tendencias, sentimientos y carácter a los personajes que ven en la pantalla, se 'proyecta' en ellos y, por otra parte, el espectador se coloca mentalmente en el lugar del actor y se identifica con él, comparte sus pensamientos y sus ideas. En el primer caso, el espectador se pierde mentalmente en el mundo que le presenta la pantalla; en el segundo incorpora el mundo de la película a su propia personalidad». En esta línea, Ferrés (1994: 50) lo expresa claramente de forma resumida: mientras el mecanismo de proyección «se produce cuando el espectador vierte una serie de sentimientos propios (amor, odio, compasión, deseo sexual, etc.) sobre unos personajes de la fabulación», el mecanismo de identificación se produce cuando el espectador «asume emotivamente el punto de vista de un personaje, al considerarlo un reflejo de su propia situación vital o de sus sueños e ideales». Como señala Aguilar (2000: 182), en el medio cinematográfico los mecanismos de identificación y proyección son «quizá, mucho más fuertes que en otras artes». Por ello, Ferrés (1994: 51) apunta

que estos mecanismos psicológicos son característicos de todos los espectáculos de masas, «no sólo el cine o la televisión». En el cine, la fuerza analógica y emotiva entorno de las imágenes, señalando a Aguilar (2000: 183), «es la consecuencia de todo un trabajo oculto que realizan los códigos audiovisuales que, mediante una serie de mecanismos, consiguen introducir a los espectadores en el relato ofreciéndoles un mundo cuya estructura es redonda y satisfactoria».

El investigador Balle (1989) enfoca sus estudios a los mecanismos de proyección-identificación que los espectadores realizan ante los medios de comunicación. En el caso concreto del medio cinematográfico, él nos presenta un «imaginario colectivo» donde el espectador proyecta fuera de sí todo lo que no puede lograr en sí mismo. Sugiere que las aventuras de los personajes y héroes ficticios nos liberan de nuestras tendencias agresivas. Aún según este autor, el cine es un medio que podrá servir como instrumento de evasión a ser usado, no sólo para compensar relaciones sociales fracasadas o incompletas, sino también para reforzar relaciones sociales existentes.

Krasny (1991: 164) señala que los espectadores infantiles seleccionan para sus personajes de preferencia, los héroes y heroínas que les sirvan en sus juegos, sin importar lo muy sorprendentes que sean. Por ello, como indican Asunción, Ángel y León (1982: 222-226) el niño y el joven de hoy sienten un gran deseo de imitar a quien le rodea. Los héroes son incluso responsables por la manera en la que los niños y jóvenes se visten, así «el lanzamiento de la moda en el mundo de los jóvenes es procesado a través de sus héroes, de sus cantantes preferidos o de la presencia generalizada de los spots de publicidad, en los cuales se potencia todos los valores que el joven adopta como ideales».

Como especifica Lurçat (1995: 28), el espectáculo cinematográfico posibilita que los niños participen dentro de ciertos límites. Según esta autora, a veces se observa que los niños describen lo que han visionado en la pantalla como un acontecimiento en el que ellos participan, teniendo dificultad a la hora de hacer distinciones entre la película proyectada y la realidad. Muchos de ellos se colocan en la piel de los personajes, gracias a la similitud existente entre sus características y las de sus héroes y heroínas. El cine facilita «modelos y héroes» a los que los niños quieren imitar, acabando muchas veces por conseguir una imitación casi perfecta. Además, cuando imitan a sus héroes de una forma natural y sin percibirlo, estamos ante un caso de «mimetismo».

A continuación, vamos a analizar dos importantes componentes de atracción hacia esos modelos y personajes, los cuáles generan los meca-

nismos de identificación-proyección, con el fin de comprender los comportamientos de los niños. Por consiguiente, García (2005: 137-139) señala:

- *La percepción de ciertas semejanzas con el personaje* ocurre cuando existen ciertas semejanzas como: género, etnia, clase social y edad entre éste y el niño. La semejanza entre el personaje cinematográfico y el niño contribuye a que éste preste una mayor atención a los mensajes y a los respectivos contenidos que está mirando y a recordarlos con más facilidad. Como indica García (2005: 138), «además de este parecido que podríamos denominar físico o social, los receptores pueden también verse reflejados en el personaje como consecuencia de una identificación con la personalidad del mismo, con su comportamiento, experiencias o su situación actual».

- *El deseo de ser como el personaje* es una característica que el medio cinematográfico desarrolla en el niño, es decir, el cine promueve este deseo de identificación con los personajes que poseen una variedad de características como: prestigio social, atractivo físico, etc. deseables para el niño.

De esta forma se concluye que, en el caso concreto de los niños, las habilidades físicas y sociales, por ejemplo, la posibilidad de volar está en el origen de los principales motivos por las que ellos pretenden ser como los personajes de las películas de cine. Con relación a estudios realizados al respecto, como apunta García (2005: 139), «se ha observado que la fuerza y las actividades de los personajes son importantes determinantes en la elección de los niños de personajes-modelos, aunque, en el caso de las chicas, el atractivo físico de estos personajes es especialmente importante. De igual forma, queda patente que cuanto más fantástico o irreal es el personaje, mayor deseo hay en el niño de querer ser como él».

En suma, la existencia de modelos y héroes atractivos, es muy eficaz a la hora de captar la atención de los niños y consecuentemente a su imitación. En este sentido la escuela tendrá un papel fundamental, pues como apunta Urpí (2000: 201), «si el niño aprende principalmente por *imitación*, la función del educador será proporcionarle situaciones reales o imaginarias en las cuales poder aprender, de forma intencionada y controlada; y en eso consiste la programación didáctica, que alcanza también la evaluación de resultados». De esta forma, la producción de una película sin una intencionalidad educativa en la que el realizador presenta situaciones reales para que el espectador pueda disfrutar y «vivir» como si de una experiencia real se tratara, puede ser un excelente recurso de aprendizaje.

El cine es una pequeña gran cosa en donde todo lo que ha de hacerse es sentarse y esperar a que las luces se apaguen. En un instante la portada se abre y el mundo no es más que la tierra, el plano de magia que surge en la pantalla. Con la película es posible transportar a los niños a un mundo de ilusión despertando sus pensamientos y emociones del tipo:

hacer reír, llorar, reflexionar, descubrir nuevas cosas... Pero la mayor de todas las magias es cuando termina la película, las luces se encienden y estas películas y sus actores pasan a formar parte de nuestra vida. En suma, el cine proporciona una gran diversidad de modelos, al transmitir ciertos modos de vida, posibilitando a los niños apreciar y vivir determinadas situaciones que se encuadran en la fase adulta (Musgrave, 1994: 132).

3.5.4. Niños y los géneros cinematográficos

Como apunta Torre (1998: 10), «desde que la TV ha entrado en la mayor parte de hogares, cenamos y dormitamos con programas de animación. La TV es la primera escuela a la que asisten los niños de hoy y lo seguirá siendo en el futuro. Las películas ocupan un lugar destacado en los espacios televisivos. La rápida acomodación del cine de la gran pantalla a la pequeña caja televisiva ha traído cambios importantes». Por ello, los jóvenes tienen sus actores y actrices preferidos como gancho que nunca falla y se identifican con los héroes, se convirtiendo por dos horas en el valiente sheriff o el temerario policía.

Las películas de género western se sustentan en la confrontación entre los personajes principales y en la resolución de sus conflictos, saliendo uno de los bandos victoriosos. Como apunta Musgrave (1994: 129), en estudios realizados en Londres y otras grandes ciudades inglesas por Himmelweit, Oppenheimer y Vince (1958), en niños con edad comprendida entre los 10 y 14 años se verificó que les perturban más las escenas de rodar sobre el suelo en el cuerpo a cuerpo, en comparación con las escenas observadas en las películas de género western, donde los disparos violentos y perturbadores son bastantes frecuentes. De esta forma, la angustia provocada por determinadas escenas va reduciéndose gracias al contacto que los niños van teniendo con determinadas películas, pues se vuelven capaces de deducir la situación siguiente.

Hoy en día se asiste a una permisividad generalizada suscitada por los medios de comunicación y la sociedad de consumo, donde los niños se encuentran directamente sujetos a las influencias eróticas, visionadas a través del soporte televisivo. Se observan imágenes de sexo en todo momento, sin una preocupación por el horario o con la exposición de los niños ante estas imágenes. La educación sexual a través del cine y los efectos producidos en los niños se considera que, a veces, el modelo presentado en las películas de sexo no constituye un ejemplo a imitar, ni representa opciones para llegar a una sociedad en la que las relaciones se basan en la equidad, el respeto y la responsabilidad individual y social.

Según Maideu (1982: 236), el cine, gracias a su intenso impacto, ejerce un efecto que transforma la realidad para algunos de los espectadores jóvenes, estando muchas veces su actividad sexual determinada como consecuencia de la influencia fílmica. Hay que tener en cuenta que la pornografía alimentada por la sociedad de consumo y responsable de una «pornocultura» desinformadora, puede provocar buenos o malos efectos en consonancia con las situaciones, no siendo la represión la mejor actitud a tomar. El autor señala un caso en Dinamarca, cuya liberalización del comercio pornográfico provocó una reducción de los problemas sexuales, que se verificaban en algunos países latinos. Sin embargo, como apunta Anderson (1997), gran investigador en el ámbito de los efectos y daños de la pornografía, ésta tiene un efecto perjudicial en las actitudes públicas sobre las relaciones sexuales. Las desvaloriza sacándolas del contexto matrimonial y despojándolas de toda conexión emocional. Fomenta una perspectiva de las relaciones sexuales que es informal, impersonal y, a veces, violenta.

A pesar de vivirse dentro de una cultura visual donde hay una circulación intensiva de imágenes e informaciones, no nos debemos engañar por la permisividad o exceso practicado por los medios de comunicación, los cuáles tienen sus intenciones. Al final, como señala Maideu (1982: 241), los espectadores más jóvenes están sometidos a un gran cargamento de «estímulos sexuales y de informaciones», que a pesar de ser considerados como inadecuados, son a los que los niños tienen acceso fácilmente. En este sentido, a través del cine, de los seriales y de las películas cinematográficas, los niños acceden a una información que muchas veces los padres evitan comentar con ellos. Así, en consecuencia, se realizan esfuerzos para sustituir la pornografía por la educación sexual.

3.5.5. El cine de «inmersión»

Hoy en día el cine actual según Guigue (2001: 283-284), está sobrecargado por imágenes y sonidos, de una inmensidad de colores y saturado por la fugacidad de las imágenes y la diversidad del número de planos. En cuanto a la banda sonora, su papel es invadir la película a través de los diálogos que predominan con «las simples sonoridades materiales ambientes». Todo esto sólo es posible gracias al desarrollo de la tecnología. En este sentido, los efectos especiales y el uso del ordenador desempeñan un papel fundamental. Como señala este autor, «se asiste a una proliferación de películas de alta espectacularidad, de películas de época con vestuario, escenas de acción y multitudes», incluso surge un gran interés por los frescos históricos o las adaptaciones literarias. En esta línea,

se recurre cada vez más a la utilización de escenas de violencia, las cuáles permiten una mayor atención por parte de los espectadores. Sanmartín y otros (1998: 37) señalan que «la violencia es muy eficaz a la hora de captar la atención; pero, como cualquier otro estímulo, pierde su efecto con la repetición. Por eso, para seguir atrayendo nuestra atención, se incrementa la intensidad de la violencia hasta abandonar el mundo real y envolverse en una atmósfera surrealista que nos llama aún más la atención».

La búsqueda del dinamismo de la imagen está subyacente a todo el desarrollo evolutivo del fenómeno cinematográfico, pues desde siempre existió la preocupación de captar la atención del espectador, de sorprenderlo, de despertar su interés. Por consiguiente, Ferrés (2000: 31) apunta que el medio cinematográfico, desde siempre, ha sentido «una especial fascinación por los contenidos de carácter *cinemático*», ejemplo de eso es el cineasta John Carpenter, que recomendaba: «Hagas lo que hagas, haz que se mueva» y lo de Woody Allen, quién «reconocía que en cuanto había eliminado en el montaje un trozo de un filme, el placer de la velocidad era para él tan intenso que era incapaz de reintroducirlo».

Otra de las razones que actualmente permite que el cine sea más atractivo está relacionada con la intención del cine de intentar diferenciarse de la televisión, como apunta Guigue (2001: 284) de la «banalización» que está subyacente a esta última. Este autor señala que es necesario hacer una distinción entre una película y una serie televisiva, pues según él, es notoria la diferencia en la banda sonora, la cuál a través del soporte televisivo es detestable.

En el plano de reproducción entre el cine y la televisión, el procedimiento es distinto, ya que como señala Moscariello (1985: 7), contrariamente a la televisión cuya reproducción se reduce a los «sentidos previamente organizados», en la película es posible una recreación del ambiente que nos rodea a través de un lenguaje que se basa «en una serie de procesos de reelaboración poética», que son capaces de convertir el cine «en un género más apropiado para la 'expresión' que para la 'comunicación'».

El cine exige una mayor variedad de planos en comparación con la televisión. En la televisión, una película con la duración de media hora y con un diálogo relativamente corto para un pequeño grupo de actores, puede ser filmada en tan sólo dos días, mientras que la misma película cuando es producida para la gran pantalla exige una mayor variedad de planos, siendo el tiempo de producción mayor (Manvell, 1978: 142). Es necesario señalar que este autor ha contabilizado en un programa de la

cadena B.B.C. 121 cambios de plano, mientras en una película, verificó que el montador había hecho 1.250 cortes con el objetivo de producir más variedad visual.

Finalmente, hay otro aspecto a considerar que tiene relación con el tiempo, y que ya fue analizado en los apartados anteriores; respecto a la relación del espectador con los personajes. Hoy día, el mecanismo de identificación ya no se desarrolla tan intensamente como en la época de las estrellas: James Dean, Brigitte Bardot, Elizabeth Taylor, Marilyn Monroe, etc., (Guigue, 2001: 284). Como apunta este autor, actualmente las estrellas se extinguen y, en cuanto al espectador, «está menos tentado a identificarse con los personajes y las situaciones», estando más absorbido por la imagen, es decir, «está en el centro del filme, es invadido por todos lados, por las imágenes, el sonido y la acción». Por consiguiente, se habla de un cine de «inmersión».

3.6. Contextos mediacionales en la educación para el cine

Los niños pueden conocer perfectamente a través de la imagen cinematográfica la realidad y características de un paisaje determinado, sus particularidades ambientales, su flora, su fauna, etc.; sin embargo, como señala Cebrián de la Serna (1997: 88), «todas estas experiencias no son directas y la falta de experiencias en la mayoría de ellos, así como la edad madurativa de cada uno, están determinando el tipo de interpretación que realizan de todo lo que ven en la pantalla». Además, el espectador no se expone al cine de forma vacía, es decir, tiene cierta formación previa al estar insertado en una cultura, en una familia y pertenecer a ciertos grupos sociales, lo que le permite adquirir significados y pautas conductuales (Lorente, 1985). De esta forma, el niño necesita del papel mediador que tienen algunas instituciones, contextos o grupos sociales, de manera que sea posible una interacción positiva ante el cine.

Como se ha venido demostrando desde los apartados anteriores sobre las teorías de los efectos de los medios, el efecto del medio cinematográfico no se produce exclusivamente en un sentido unidireccional, sino dentro de la interacción de una serie de relaciones y procesos complejos. En este sentido, el medio cinematográfico y los medios en general, según Cabero y Loscertales (1995: 103), son «sistemas mediáticos de información unidireccional, que de forma individual o en interacción, transmiten mensajes a una serie de personas 'a priori' desconocidas y de forma si-

multánea», además se caracterizan por «su sentido unidireccional de la información, ya que más que favorecer un proceso verdaderamente comunicativo, entendiendo por éste aquél que posibilita que los sujetos receptores y destinatarios de los mensajes se conviertan en emisores, propician modelos puramente informativos».

En una primera parte haremos un abordaje más cercano de la familia en su relación con el uso que los niños hacen del cine, ya sea a través de la sala de exhibición de cine, ya sea en su hogar a través del soporte televisivo, para posteriormente analizar el grupo de «iguales» y aún la institución escolar y su aportación en la interacción cinematográfica con los alumnos. Estas estructuras o «agencias de socialización», como señala Giddens (2002: 98), constituyen espacios privilegiados de socialización y se refieren a los grupos y contextos sociales en que se desarrollan los procesos de socialización significativos.

Respecto a la familia, Percheron (1991: 183-193) defiende que la familia desempeña un papel fundamental en los primeros años de vida del niño, en una perspectiva medial en el proceso comunicativo. En esta línea, Llorent (1996: 9) señala que la familia «es una institución socio-cultural, económica e ideológica, esencial e insustituible para entender nuestro pasado y presente. Constituye la unidad básica de nuestro tejido social y es clave en el desarrollo personal del hombre».

Más allá de la responsabilidad de la familia en la importancia del contexto de recepción en la influencia de los mensajes cinematográficos, a la escuela le corresponde la principal tarea formativa, la cuál debería ser no sólo desarrollada con los alumnos, sino también con los padres, porque como apunta Ferrés (1994: 133), hay dos razones: «sólo la formación les facilitará criterios razonables y coherentes de actuación; de ordinario la actitud de *no saber qué hacer* suele desembocar en la actitud de *dejar hacer*».

Las nuevas generaciones están sujetas a una diversidad de productos mediáticos, sin embargo, sus conocimientos del lenguaje cinematográfico no les permite un mayor conocimiento y percepción del medio. Es necesario como apunta Aguilar (2000: 198), enseñar a los niños «a tener una actitud reflexiva y crítica, a estructurar el pensamiento simbólico, a salir del magma emotivo. En consecuencia, los inducimos a cambiar su actitud espectral» ante el cine y a mantener con él «una relación mucho más activa, a aprovechar mejor los aspectos positivos y a prevenirse de los negativos». Como señala Aguaded (1998: 7) «esta tarea es, sin duda, una labor compartida que tiene tres ejes básicos de referencia: los propios medios –que no han de olvidar, dentro de la ‘vorágine de las au-

diencias, su misión educativa¹–, la escuela –uno de los pocos foros que pueden aún fomentar la reflexión comunitaria– y, sin duda alguna, la familia, el hogar, ya que es en éste donde esencialmente se produce el consumo mediático de niños y adolescentes».

3.6.1. La familia y el cine

Cada familia es una identidad única que está vinculada a un determinado contexto económico y cultural, desde siempre presente en las sociedades humanas. Por ello, como señalan Ballesta y Guardiola (2001: 97), la familia «ha sufrido también profundos cambios y cada vez es más difícil encontrar la imagen clásica de sus miembros en el sofá del comedor frente» al soporte televisivo, pues «en los hogares empieza a ser frecuente encontrar éste en las distintas habitaciones de sus miembros, a la vez que comienza a ser frecuente la incompatibilidad de horarios» y preferencias de seriales y películas cinematográficas ante la gran variedad existente.

A pesar de las diversas actitudes conductuales de las familias, nadie duda que el mayor tiempo dedicado a consumir seriales y películas cinematográficas es en el hogar, a pesar de que las personas frecuenten las salas de exhibición con mucha frecuencia. Ballesta y Guardiola (2001: 97) señalan que «el tiempo de consumo mediático, es principalmente tiempo transcurrido en la intimidad del salón de casa, de nuestras habitaciones». Por consiguiente, es importante la actitud de los padres o madres, primero como ejemplo conductuales a seguir y después, porque ellos constituyen los únicos mediadores de cine con los niños en el hogar. La familia es una mediadora eficaz de cine, ya que muchas de las películas se ven con la familia, en el hogar o en la sala de exhibición, proveen de temas de conversación, invaden su intimidad y ponen en juego su afectividad.

Es en la familia donde comienza la asimilación del niño de pautas culturales ya definidas. Ésta contribuye al desarrollo de la estructura mental del niño y su maduración afectiva, afectándole para toda la vida. Los padres tienen un papel fundamental en el proceso de integración de su hijo en la sociedad, sin embargo, como señalan Martínez-Salanova y Peralta (1998: 43), hoy en día «los medios de comunicación sustituyen en muchos casos a los mayores en la socialización de niños, adolescentes y jóvenes. Lo que antes el niño o el adolescente recibía exclusivamente por vía de sus mayores en la familia o en la escuela, lo recibe ahora a través de los medios». La pérdida de influencia de la familia en la socialización de los niños está subyacente a una corriente tradicionalista, la cuál diverge del nuevo enfoque, el ecológico, (Bronfenbrenner, 1970), en el cuál la

familia continua proporcionando el ambiente de aprendizaje de los diversos papeles sociales. Es decir, las funciones que ella desempeña son extremadamente variables en el tiempo, cambiando de una sociedad para otra. En este sentido, Étienne y otros (1997: 164) señalan que «la familia es, por tanto, un fenómeno esencialmente cultural» y que constituye «la instancia principal de la socialización y su acción se reconoce primordialmente para la estructuración ulterior de la personalidad».

La educación que la familia debe prestar a sus educandos no sólo precede al tiempo escolar, sino también intercede junto de éste. Los padres son agentes de transmisión y aclaración de valores de primer orden, por eso les compete un papel de gran importancia. En este sentido, como apunta Pérez Tornero (2003: 66), «los hábitos, modos y estilos de consumo de medios en el hogar son decisivos para forjar la actitud mediática de los niños y jóvenes», pues los niños adquieren modos de comportamiento característicos de sus padres o de otras personas de la comunidad. Siguiendo a este autor, «casi cualquier esfuerzo de educación en medios que se haga desde la escuela será vano si no se compatibiliza con el contexto familiar».

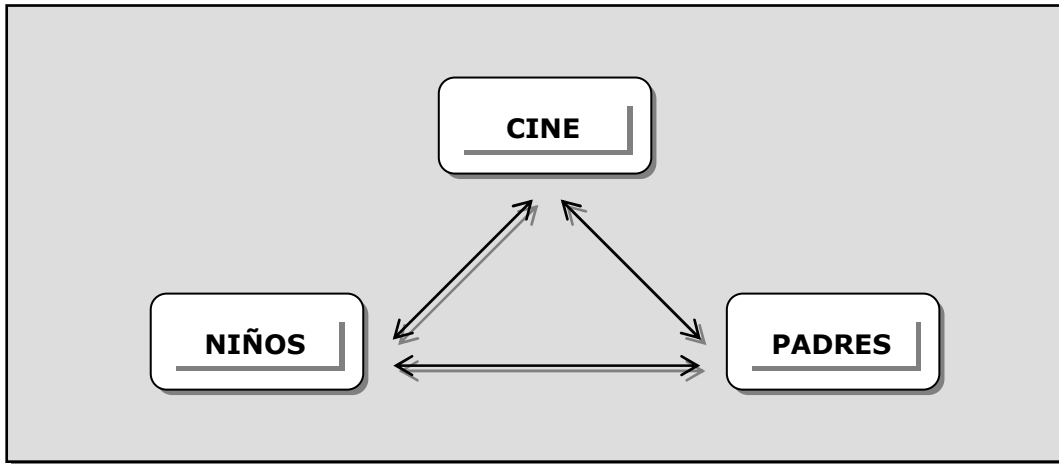
Como ya referimos anteriormente, sería importante que los padres adquiriesen alguna formación en relación al medio cinematográfico. En este sentido, Martínez-Salanova y Peralta (1998: 46) apuntan, que una formación de los padres sobre el medio cinematográfico y el uso que los niños pueden hacer de él «es la clave para eliminar, o por lo menos aminsonar el problema», pues «siempre, con personas ya adiestradas, es más fácil conseguir que los medios se pongan a favor de una construcción cultural».

En el análisis de la relación entre el medio cinematográfico y la familia, según Pindado (1998: 61), se puede considerar las siguientes dimensiones:

- a) **Relaciones padres-hijos**, donde nos hallamos con la problemática del control sobre la visión de los hijos.
- b) **Relaciones hijos-cine**, que explora la interpretación que los niños hacen de los mensajes cinematográficos y de su significado.
- c) **Relaciones padres-cine**, que estudia el tema de los usos sociales del cine y el contexto de recepción.

Siguiendo a este autor, estamos ante un modelo triangular cuyos vértices son: padres, niños y cine, y donde se establece una correspondencia mutua entre los tres elementos. Por ejemplo, se puede observar que las interacciones entre niños y cine, están mediadas por la interacción

establecida entre niños y padres por un lado, y padres y cine por otro (Pindado, 1998: 61).



Las relaciones familiares, padres-niños, sufren la influencia que los mensajes cinematográficos ejercen en el seno de la familia, es decir, «las relaciones entre los moradores de la familia son producto en gran medida de la influencia» del cine (Ottoway, 1985: 46), pues su presencia se hace sentir constantemente en el hogar a través de diversos soportes: televisión, lector de vídeo, lector de dvd y del ordenador. Martínez-Salanova y Peralta (1998: 50) señalan que una película en el ordenador permite jugar, «acercarse a los actores, biografías, escenas importantes, en definitiva, al producto película como elemento a consumir. Sin olvidar que a través de Internet se puede entrar, navegar y perderse, en el mundo del cine».

3.6.1.1. Mediaciones familiares, usos y estilos relacionales

Las mediaciones familiares se han caracterizado en diferentes tipos. Así, Van Der Voort, Nikken y Van Lil (1992: 61-74) describen tres tipos de mediación parental hacia el cine:

- **Mediación restrictiva**, se fundamenta en un control del consumo cinematográfico, o sea, los padres seleccionan las películas que los niños pueden ver y determinan la cantidad de tiempo.

- **Mediación orientadora o evaluativa**, ocurre cuando los padres discuten y comentan con los hijos sobre las películas que ven. En este sentido, Almacellas (2004: 31) señala que «ver juntos una película y comentarla luego con calma, dedicándole todo el tiempo necesario, es un buen recurso para ayudar al niño a profundizar en temas huma-

nos de gran calado, reflexionar sobre la lógica interna de un proceso vital, analizar las consecuencias de ciertas actitudes, y discernir qué supone y qué exige alcanzar la plenitud personal y la felicidad». Por su parte, Krasny (1991: 131) señala que «la comprensión infantil sale beneficiada a su vez cuando el adulto hace un esfuerzo por clarificarle o interpretar para él la imagen en movimiento, como puede ser explicarle la importancia de algún acontecimiento en particular o indicarle su relación con ciertos acontecimientos precedentes».

- **Mediación desenfocada**, cuando no hay ningún control. Los padres permiten el visionado e incluso pueden estar presentes, sin embargo, no hay una justificación y no hacen comentarios de lo que ven. El aparato televisivo que permite el visionamiento de cine, como apunta Froufe (1998: 23), «se convierte en el aparato que entretiene, que ocupa el tiempo de los hijos bajo el abandono de las responsabilidades sociales por parte de los padres». En esta línea Lurçat (1998: 150) señala, que los padres manifiestan que no pueden pasar sin la presencia del soporte televisivo por diversos motivos, inclusive por el papel de entretenimiento para sus hijos. Siguiendo a esta autora, «el abandono físico del niño, sentado o acostado, demasiado cercano de la pantalla, congelado en una actitud receptiva, esconde otras formas de abandono».

Exponen Orozco y Charles (1992: 63-76) que la familia juega un rol mediador bastante importante frente al medio, de manera que en función de los diferentes tipos de familias se podría determinar la formación futura que los niños pueden poseer del medio cinematográfico. En esta línea, una buena relación entre padres e hijos respecto al desarrollo de comentarios sobre los mensajes cinematográficos, corresponde con una mayor selectividad de información por parte de los niños y a una reducción del tiempo de visionado.

La influencia de los padres y el control del tipo de cine que los niños ven lleva implícito dos grandes elementos: la cultura familiar y el contexto socio-económico (Pindado, 1998: 62). En este sentido, Atkin, Greenberg y Baldwin (1991: 40-52) exponen la existencia de una correlación entre los tres tipos de mediación anteriores con los niveles socioeconómico y cultural de los padres. Así, a niveles socioeconómico y cultural medio-alto de los padres corresponde una mediación restrictiva; un alto nivel cultural de los padres y un buen rendimiento escolar se refiere a una mediación orientadora y, en cuanto a la mediación desenfocada, está relacionada con bajos niveles económico y cultural de los padres, con logros escolares deficientes y con un elevado número de hijos, entre otros factores. Según Mariet (1993), el gran problema no son los mensajes cinematográficos, sino las condiciones infrahumanas en que viven muchas personas y en las que se desarrolla su vida social y cultural, con la existencia de dificultades económicas.

Respecto a los tres tipos de mediación, Froufe (1998: 23-25) señala que la mejor estrategia metodológica es una «mediación parental compartida», para visionar conjuntamente los seriales y las películas cinemato-

gráficas en el hogar o en la sala de exhibición. Según este autor, «ello permite dialogar, comentar, preguntar, explicar, analizar y poner en común los hechos y los mensajes que son percibidos en el grupo familiar a cualquier hora del día». O sea, es necesario que los padres se interesen y asistan a las películas con sus hijos, a fin de establecer un diálogo sobre lo que han sentido y pensado los más jóvenes ante las situaciones visionadas. De esta forma y siguiendo a este autor, «la familia se convierte en el mejor intérprete de la relación simbólica con los medios de comunicación», en este caso con el medio cinematográfico. Según Clemente y Vidal (1996: 100-103) existen diversos elementos influyentes dentro de los modelos familiares que determinan las relaciones con el medio cine: los rasgos y valores familiares, los estilos de mediación paternos, la orientación mediante el poder, el ambiente cinematográfico, el aspecto social y económico.

En el contexto familiar Lull (1988) propone una serie de usos y estilos relacionales que posibilitan la interacción con el medio. Sánchez y Rodríguez (1998: 56) apuntan los siguientes:

- **Uso estructural:** la presencia del medio cinematográfico en la vida cotidiana implica «ritmos de encuentro, regulan no pocas conversaciones domésticas e incluso, modelan los tiempos de actividad y ocio de sus usuarios».
- **Uso relacional:** los mensajes permiten que cada sujeto exprese libre y espontáneamente, su propia opinión. Sin embargo, para que eso sea posible, deberá existir anteriormente un estilo de interacción familiar, el mismo clima de libertad y espontaneidad entre sus elementos.
- **Uso social:** se fundamenta en el factor de socialización que representan los medios, «puesto que brindan numerosas ocasiones para establecer contraste de pareceres. En la medida en que se respeten las condiciones educativas de un verdadero diálogo, se verá cumplida su potencialidad socializadora entre los miembros de la familia».
- **Acercamiento o rechazo:** dependiendo de si se acepta o se evita el contacto y la proximidad física o verbal. De esta forma, se podrá transformar en un elemento que contribuya a la «solidaridad familiar o que ponga de manifiesto posibles discrepancias subyacentes (de ideas, aficiones o sentimientos de empatía, aceptación o rechazo)».
- **Relaciones de competencia o dominio:** los medios permiten que los sujetos de la familia reafirmen sus propios roles, o sea, los medios influyen en las actitudes conductuales de los sujetos.

Esta tipología de los usos que la familia hace del medio, como apunta Pindado (1998: 66), «se apoya en una concepción holística de la recepción, regida por reglas o normas, donde cada aspecto es sólo una parte de la totalidad del momento receptivo».

En síntesis, la familia, especialmente los padres, desempeñan un papel mediador importante en relación a la adquisición de hábitos de exposición y gratificación ante el cine. En esta línea como señala Cebrián de la Serna (1992: 30-31), «los padres pueden aumentar los criterios de credibilidad sobre las conductas, eventos y personas», que son presentadas a través de las películas y pueden también, «analizar qué probabilidad tienen que ocurran estos fenómenos en la realidad; discutir y contrastar estas situaciones (...) Ayudar, en suma, a ver estos eventos positivamente diferenciando la realidad y la ficción». Ferrés (1994: 137) apunta que lo principal no es el hecho de que el niño esté acompañado ante una película, sino «el hecho de que los acompañantes adultos sepan mantener con él un diálogo fructífero durante el visionado» de las series y películas cinematográficas.

3.6.2. El grupo de «iguales»

Como hemos podido verificar en el apartado anterior, la mediación familiar es de gran importancia en el contexto de la recepción de los mensajes cinematográficos; sin embargo, más allá de esta forma de mediación existe también el grupo de iguales, los compañeros, que sin ser habitualmente su familia, también sirven como un elemento mediador en apropiaciones y reapropiaciones del cine (Alonso, 1992: 81). Por ejemplo, en el ámbito de las relaciones de género y de la sexualidad, para la mayoría de adolescentes y jóvenes, es complicado hablar de determinadas cuestiones con los mayores que tienen más cerca, prefiriendo comentar con el grupo de iguales «con quienes a menudo se contrasta información recibida a través de los medios de comunicación» (Cañada, Rodríguez y Truño, 2005). De esta forma, el grupo de compañeros o de pares con los que habitualmente interactúan los niños ejercen una influencia importante, pues entre ellos intercambian sentidos y significados en sus conversaciones. En este sentido, el cine visionado se convierte en el estímulo para estos intercambios sociales y se va componiendo y afinando colectivamente en sus grupos. Según Martín-Barbero (1999: 34), la visión promovida por el medio cinematográfico organiza las gramáticas perceptivas, conjugando una complicidad entre la oralidad y la visualidad presentes en la experiencia individual del colectivo y conformando en ello, un pensamiento desde lo cotidiano, estableciendo parte de los conocimientos y destrezas de los niños.

Musgrave (1994: 101) señala que el «proceso de socialización en el grupo de compañeros es idéntico al que tiene lugar en la familia, por lo que su análisis debe proceder de forma muy semejante», es decir, su

análisis se deberá centrar inicialmente en los aspectos estructurales y después, a nivel interpersonal. Sin embargo, son escasos o casi inexistentes los estudios sobre los grupos de niños y el visionado de cine.

En síntesis, la influencia que los efectos sociales y psicológicos ejercen a través del medio cinematográfico en los niños, permite el desarrollo de relaciones sociales y distintos comportamientos, lo que en el caso particular del cine, como señala Romea (2005: 48), ayuda a «cambiar y unificar referentes éticos, culturales, sociales, etc. de un contexto concreto».

3.6.3. La institución escolar

Tal y como la familia es considerada una instancia socializadora responsable de la formación del niño en el papel de cinevidente creativo y crítico, también la escuela tiene el mismo papel (Orozco, 1995: 33). Sin liberar a la familia, a los padres, de su insustituible tarea, no podemos olvidar la responsabilidad de la escuela de su papel mediador que estructura o reestructura el proceso de recepción y sus resultados, para que los alumnos posean las pautas necesarias para la lectura crítica de los mensajes cinematográficos. En esta línea, Greenfield (1984: 204-205) señala que «la escuela puede ser la única forma práctica de influir en los niños sobre el modo» en que ven el medio cinematográfico y las actitudes que deben tomar. Aún siguiendo a este autor, haciendo una comparación entre la escuela y el hogar, «Dorothy y Jerome Singer (1986) hallaron que era más fácil influir sobre qué veían y cómo veían el medio los niños a través de la escuelas que por medio de los padres». La forma en que en ella se socializa a los alumnos influye posteriormente en el tipo de interacción que los sujetos establecerán con el medio cinematográfico. Así, frente a un método pedagógico autoritario, la respuesta del alumno es inhibida y en consecuencia, es reprimida su expresión, lo que contribuirá a limitar la intervención u orientación razonada y convincente sobre lo que regularmente ven y aprenden del cine en las salas comerciales y en sus hogares (Orozco y Charles, 1992: 63-76).

Según Guillermo Orozco (1998: 41), el docente es un mediador dentro de este proceso de recepción hacia el medio, y puede asumir una postura activa o pasiva, de rechazo o estímulo en el proceso educativo en el aula, así como un recurso didáctico para la educación integral de los alumnos. En esta línea, el papel mediador del docente en relación a los mensajes cinematográficos visionados por los niños, constituye también una mediación escolar importante, pues de ella depende que los docentes

adopten una actitud activa o pasiva en los procesos de recepción cinematográfica de los alumnos.

Por consiguiente, Aguaded (2004) señala en un contexto aplicado a la televisión, pero que también se adecua al contexto cinematográfico, que los profesores deben asumir primeramente sus compromisos en el contexto de la educación para el cine «dentro del conjunto de las múltiples exigencias que los entornos mediáticos y tecnológicos demandan cada vez más a la escuela. Esta concienciación es necesariamente el paso previo para la reclamación y desarrollo de políticas de formación (...), que sólo se fomentarán en la medida en que los profesores las reclamen como parte sustancial e insustituible de su tarea docente, al tiempo que sólo se desarrollarán cuando haya profesores que pongan en marcha y den contenido a las propuestas administrativas». Se trata de que los profesores intervengan pedagógicamente en la articulación de las formas de ver cine con las audiencias implicadas en el proceso comunicacional (Silvina, 2004). Siguiendo a esta autora, «la intención pasa por motivarlas a ver cine de otra manera, facilitándole y haciendo evidente los aspectos constitutivos y las mediaciones particulares del cine y de sus procesos de cinevidencia. Esta motivación implica que a su vez las audiencias/espectadores-alumnos, puedan 'hablar' del cine, comentarlo, repensarlo, y de ese modo, estarían hablando de sí mismos en cuantos sujetos cinevidentes y de su interacción con los referentes cinematográficos».

En consecuencia, se debe tener en cuenta el número de horas que por ejemplo, un alumno que termina sus estudios de secundaria haya estado ante la pequeña pantalla; Ferrés (2000: 41) señala, que «los responsables de los planes de estudio no parecen haberse preguntado seriamente qué comporta este hecho, qué cambios profundos implica en las nuevas generaciones y qué cambios profundos debería implicar en el sistema educativo». Por ello, la institución en su vertiente tradicional y en particular los docentes, se han resistido a vincular sistemáticamente a sus tareas docentes el cine, sus mensajes cinematográficos y sus contenidos. Parece evidente una reducida receptividad por parte de los docentes, respecto a la presencia del cine en el contexto de enseñanza escolar y a su influencia en las audiencias infantiles. En esta línea, Alonso, Matilla y Vázquez (1995: 204-205) apuntan sobre las problemáticas relaciones entre la escuela y la influencia de las pantallas sobre los alumnos, distinguiendo tres situaciones:

- *Respuesta cero*. Se fundamenta en aquellos docentes que niegan que la tecnología audiovisual traiga algún tipo de beneficio educativo y además, la consideran epistemológicamente contradictoria con el pensamiento ilustrado. Ellos defienden, basándose en Postman (1994: 241 y ss.), que la educación de sujetos capaces de pensar de forma racional pasa por hacer «resistencia» contra el medio que, en el caso concreto de la es-

cuela, implica la reformulación del currículo basado en la tradición humanista sin la presencia del medio.

- *Respuesta uno.* Se refiere a los profesores que adoptan una postura imparcial, que posiblemente es la actitud de la mayoría de la clase docente en la actualidad. Utilizan el soporte televisivo, el lector de vídeo o dvd, «como un apoyo ocasional para el trabajo en el aula, pero no creen que sea necesario cambiar nada significativo ni de sus actuales prácticas en el aula ni de los contenidos curriculares ni, por supuesto, de su propia formación como docentes». Según estos profesores, «la escuela es mucho más poderosa, o, en todo caso, que la influencia del medio no afecta de forma decisiva a los objetivos básicos de la actividad escolar».

- *Respuesta dos.* Comprende a todos los docentes que reconocen la importancia de la acción de los medios de comunicación en la sociedad actual, los cuáles implican transformaciones en el sistema educativo, es decir, «en las infraestructuras de los centros escolares, dotándolos de los recursos adecuados para el uso sistemático de los nuevos medios en las aulas; de los contenidos curriculares, para introducir el estudio de los medios; de la formación del profesorado, para capacitarlo en la utilización eficiente de los medios, adoptando nuevas metodologías, incorporando criterios de evaluación que tengan en cuenta los documentos audiovisuales como objeto de la propia evaluación, etc.».

El contexto y las condiciones de recepción influyen en las reacciones del sujeto ante el cine, luego en su aprendizaje. Por consiguiente, como apunta Aguilar (2000: 198) «frente a las mismas imágenes, las facultades intelectuales se desarrollarán más si el niño o el adolescente piensa que lo que está viendo tiene significado simbólico y, en consecuencia, realiza la operación mental adecuada para extraerlo. Cuantas más informaciones intente obtener, más facultades desarrollará». En este sentido, Rico (1995: 17) señala que «es fácil ver imagen en una primera lectura, sin más complicaciones que seguir una acción o interpretar un argumento, pero es más difícil saber criticarla y enjuiciarla tras el análisis y la reflexión».

En suma, como apunta Ferrés (1998: 39), es en el contexto familiar donde se consume más cine, «y es en la escuela donde se pueden dar fundamentos para una aproximación crítica al medio. Escuela y familia deberían encontrar, pues, mecanismos conjuntos de acción y de reflexión». Por ello creemos, que la educación para el cine y consecuentemente la recepción crítica y reflexiva de los mensajes cinematográficos, es una responsabilidad que compete a toda la sociedad. El reto consistirá no sólo en transformar el cine, sino como señala Pérez Tornero (1994: 21), en «cambiar la educación (...). Se trata de educar para cambiar el uso generalmente adocenante» que se hace del medio cinematográfico. Siguiendo a este autor, «no es sólo un desafío ético, sino un desafío que afecta a nuestra ciudadanía democrática: para mantener nuestro grado de civilización y desarrollo y para ampliarlo, necesitamos que el medio de comunicación hegemónico en la actualidad participe de los valores propios de la

civilización, cultive la inteligencia y apoye el enriquecimiento cultural». La misión de la escuela y la responsabilidad de la familia deberán ser canalizadas en forma más eficiente, para enfrentar un mundo que está en constante desarrollo.

3.6.4. Otros factores que influyen en la recepción de la imagen

Parece, pues, que la «forma» en la que interaccionamos con el medio cinematográfico viene condicionada no solamente por la familia, sino por la escuela o por otras instituciones, que funcionan como comunidades de interpretación que influyen en la manera en que recibimos y asimilamos los significados de los mensajes, pero también como señala Orozco (1996a: 85), por la propia estructura y identidad del sujeto receptor, es decir, la *mediación individual*. Pindado (1998: 66) señala que «la audiencia lee/descodifica el texto en base al contexto sociocultural que la enmarca y envuelve. Factores como clase, cultura, etnia, sexo o edad se hallan presentes en la descodificación de los contenidos, y por tanto en la configuración del significado». Por ello, Camarena González (2000) apunta que nuestra posición cultural, es decir, el género (sexo), el grupo, la clase y la situación geográfica, determinan en gran medida los tipos de mensaje y preferencias que debemos tener. En este sentido, todo influye en la forma de recibir los mensajes cinematográficos, procesarlos y reproducirlos.

Según Musgrave (1994: 136) existen factores que están implícitos, de forma «latente», y cuya influencia es notoria en el proceso de visionado por el niño y consecuentemente, en el análisis y comprensión de los mensajes cinematográficos. Así, basándose en algunos estudios, los apunta:

- **Edad.** Musgrave (1994: 136) afirma que los programas y películas específicas para los adultos son los preferidos por los niños como consecuencia de su crecimiento y desarrollo. En palabras de este autor, «los niños van al cine para divertirse», contrariamente a los adolescentes que utilizan este medio muchas veces para enamorar.

- **Sexo.** Respecto al género, Musgrave (1994: 137) señala que «las niñas reaccionan a muchas formas de comunicación de masa de modo diferente de los niños». A través de los estudios, concluyeron que «las heroínas tienen poca suerte» y como tal, no existen muchos personajes femeninos con los cuáles las niñas se puedan identificar. En cuanto a los niños, éstos raramente han escogido como modelo de identificación perso-

najes femeninos, contrariamente a las niñas, que cerca de un tercio han optado por el sexo contrario.

• **Clase social.** También la clase social influye en la receptividad y en la comprensión de la imagen. Existen diferencias relativas en el consumo de cine, dependiente de la clase social. Así las familias de clase media ejercen un menor «control» en relación al visionado de una película, comparativamente a una familia de clase alta cuya preocupación es mayor respecto a las imágenes visionadas por su hijo, procurando explicarlas conjuntamente con él, tal como verificamos en los apartados anteriores (Musgrave, 1994: 139).

En suma, como señala Souchon (1987: 281) «la imagen no es objetiva, ya que expresa una cierta forma de ver el mundo que corresponde al que la ha creado; pero tampoco lo es en su recepción; cada uno la interpreta en función de lo que es, de lo que sabe y de lo que siente». Es decir, muchos son los factores que influyen en la percepción que tenemos de los contenidos cinematográficos.

Para continuar el trabajo y hacer un planteamiento coherente, es necesario partir de las dificultades pedagógicas que existen en la integración curricular del cine en la escuela y tener conocimiento de las principales estrategias que permiten el trabajo con el cine en contexto escolar.

REFERENCIAS

AGEL, H. (1983): *O cinema*. Porto, Livraria Civilização.

AGUADED, J.I. (1996): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andalus Prensa y Educación.

AGUADED, J.I. (1998): «La educación para la comunicación: desde el hogar a las aulas», en *Comunicar*, 10; 6-8.

AGUADED, J.I. (2002a): «Nuestro objetivo básicamente es conseguir que los ciudadanos y ciudadanas estén formados ante los retos que le plantean los medios y por ende, la sociedad de la información», en *Comunicación y Pedagogía* 179; 85-90.

AGUADED, J.I. (2002b): «Prólogo», en MARTÍNEZ-SALANOVA, E.: *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, Grupo Comunicar.

AGUADED, J.I. (2004): «¿Es posible enseñar a ver la tele? Utopías y realidades», en www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/Web (03-03-06).

AGUILAR, P. (2000): *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.

ALMACELLAS, M. Á. (2004): *Educación con el cine. 22 Películas*. Madrid, Internacionales Universitarias.

ALONSO, M. (1992): «La programación va por dentro», en *Infancia y Sociedad*, 14; 79-88.

ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos/Teleniños privados*. Madrid, La Torre.

ANDERSON, K. (1997): «The pornography plague», en www.leaderu.com/orgs/probe/docs/pornplag.html (13-02-06).

ANTÓN, E. (2001): «La socialización de género a través de la programación infantil de televisión», en www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/televisionpatriarcal.pdf (13-02-06).

ASUNCIÓN, M.; ÁNGEL, M. y LEÓN, V. (1982): *Psicología infantil e juvenil*. Lisboa, Amigos do Livro.

ATKIN, D.J.; GREENBERG, B.S. y BALDWIN, T.F. (1991): «The home ecology of children's television viewing: mediation parental and the new video environment», en *Journal of Communication*, 41 (3); 40-52.

BAKER, R. y BALL, S. (1968): *Violence and the media*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

BALLE, F. (1989): *Comunicación y sociedad: evolución y análisis comparativo de los medios*. México, Tercer Mundo.

BALLESTA, J. y GUARDIOLA, P. (2001): *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid, CCS.

BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. New Jersey, Prentice-Hall.

BEETNJES, J. (1989): «Learning from television and books: a dutch replication study based on Salomon's model», en *Etned*, 37, 2; 47-58.

BELLIDO, A. (1998): «El aprendizaje del cine», en *Comunicar*, 11; 13-20.

BERKOWITZ, L. (1965): *Aggression: a social psychological analysis*. Nueva York, McGraw-Hill.

BERKOWITZ, L. (1970): «The contagion of violence: an S-R mediational analysis of some effects of observed aggression», en ARNOLD, W.J. y PAGE, M.M. (Eds.): *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press.

BESOMBES, A. M. de (1975): *Os brinquedos do seu filho*. Porto, Família 2000.

BETTETINI, G. (1968): *Cine: lengua y escritura*. México, Fondo de Cultura Económica.

BRETON, P. y PROLUX, S. (1996): *A explosão da comunicação*. Lisboa, Bizâncio.

BRONFENBRENNER, U. (1970): «Who lives in Sesame Street?», in *Psychology Today*, 4 (5); 18-20.

BRUHN, K. (1993): «El análisis de la recepción: la comunicación de masas como producción social de significado», en JENSEN, K. y JANKOWSKI, N. (Eds.): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona, Bosch Casa; 165-180.

BUCKINGHAM, D. (1986): «You and Me: The Construction of Subjectivity in TV for the Pre-School Child», in *International TV Studies Conference*. London.

BUCKINGHAM, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Morata.

CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (1995): «La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas» en *Revista de Educación*, 306; 87-125.

CALADO, I. (1994): *A utilização educativa das imagens*. Porto, Porto Editora.

CAMARENA GONZÁLEZ, M. (2000): *La percepción de los niños sobre sus derechos y las instituciones que los mediatizan*. Mérida, Yucatán.

CAÑADA, E.; RODRÍGUEZ, À. y TRUÑÓ, M. (2005): «Los derechos sexuales y reproductivos a través del cine. Herramientas didácticas», en www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=227 (03-03-06).

CARRASCO, P. (2000): «Prospectiva del consumo mediático en el próximo decenio», en CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN DE RTVA (Organiza): *Nuevos retos para las televisiones y radios autónomas*. Sevilla, I Jornadas organizadas por el consejo de administración de RTVA.

CAZENEUVE, J. (1986): *Guia alfabético das comunicações de massas*. Lisboa, Edições 70.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992): *La televisión. Creer para ver*. Málaga, Clave.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1997): «¿Qué y cómo aprenden los niños y las niñas desde la televisión?», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 87-96.

CEBRIÁN HERREROS, M. (2003): *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid, Universitas.

CHOI, C. (1985): «An application of schema theory to the study of image construction», en *ICA's Annual Conference*. Hawaii.

CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (1996): *Violencia y televisión*. Madrid, Noesis.

COPPEN, H. (1982): *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid, Anaya.

COROMINAS, A. (1999): *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

COROMINAS, M. (2001): «Los estudios de recepción», en www.comunicacionymedios.com/Reflexion/teorias/Estudrecepcion.htm (12-02-06).

COSTA, A. (2001): *Cinema sem actores. Novas tecnologias da animação centenária*. Avanca, Cine-Clube de Avanca.

DAVARA, F.J. (1990): «Los paradigmas de la comunicación», en DAVARA, F.J. y OTROS: *Introducción a los medios de comunicación*. Madrid, Paulinas; 15-55.

DOBLEDAY, C.N. y DROEGE, K.L. (1993): «Cognitive developmental influences on children's understanding of television», en BERRY, G.L. y KEIKO, J. (ed.): *Children and images in a changing sociocultural world*. Newbury Park, SAGE; 23-37.

DURKIN, K. (1985): *Television, sex roles and children*. Philadelphia, Open University Press.

ECO, U. (1978): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.

ÉTIENNE, J.; BLOESS, F.; NORECK, J. y ROUX, J. (1997): *Dicionário de sociologia*. Lisboa, Plátano.

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1998): «Televisión, familia e imitación», en *Comunicar*, 10; 33-39.

FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

FISKE, J. (1999): *Introdução ao estudo da comunicação*. Lisboa, Asa.

FOMBONA, J. (1997): *Pedagogía integral de la información audiovisual. Conocer, producir y actuar sobre la imagen informativa*. Gijón, Universidad de Oviedo.

FRANCISCO, J. (2002): *Aprender a ver cine. La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. Madrid, Rialp.

FROUFE, S. (1998): «Familia y medios de comunicación», en *Comunicar* 10; 21-26.

GARCÍA, C. (2005): *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona, Gedisa.

GARDNER, H. (1982): *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. Nueva York, Basic Books.

GEADA, E. (1985): *O poder do cinema*. Lisboa, Livros Horizonte.

GENOVART, G. (2001): *La placenta dels somnis. Els mites, els contes i el cinema en la formació de l'afectivitat*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

GIDDENS, A. (2002): *Sociologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GIORDANO, E. y ZELLER, C. (1999): *Políticas de televisión*. Barcelona, Icaria.

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.

GREENFIELD, P. (1984): *Mind and Media. The Effects of Television, Video Games and Computers*. Harvard, University Press.

GRUPO SPECTUS (2004): *Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto mediático. Del análisis a la acción*. Madrid, La Torre.

GUBERN, R. y PRAT, J. (1979): *Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror*. Barcelona, Tusquets.

GUIGUE, A. (2001): «Cinema e experiència de vida», en MORIN, E. (Coord.): *O desafio do século XXI. Religar os conhecimentos*. Lisboa, Instituto Piaget; 283-288.

HAWKINS, R. & PINGREE, J. (1983): «Television's Influence on Social Reality», en WATERLLA, E.; WHITNEY, C. & WINDAHL, S. (Comps.): *Mass Communication Review Yearbook*, 4. Beverly Hills, Sage; 53-76.

HIMMELWEIT, H.T., OPPENHEIM, A.N. y VINCE, P. (1958): *Television and the child*. Londres y Nueva York, Oxford University Press.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. (1974): «La industria cultural», en VARIOS: *Industria cultural y sociedad de masas*. Madrid, Monte Ávila; 169-214.

- HUSTON, A. y FRIEDRICH, L.K. (1972): «Television content and young children's behaviour», en COMSTOCK, G.A.; RUBINSTEIN, E.A. y MURRAY, J.P. (Eds.): *Television and social learning*. Washington, DC, United States Government Printing Office; 202-317.
- JARNE, I. (1998): «Tesis», en TORRE, S. de la (Coord.): *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona, Octaedro; 95-109.
- JOBIM, S. (2004): «Audiencia infantil en cuestión», en www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lasth/lasld-744.html (15-02-06).
- KAPLÚN, M. (1995): «Ni impuesta ni armada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas», en *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 91; 46-55.
- KATZ, E., BLUMLER, J. GUREVITCH, M. (1993): «Usos y gratificaciones de la comunicación de masas», en MORAGAS, M. (Ed.): *Sociología de la comunicación de masas, II. Estructura, funciones y efectos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- KELMAN, H. C. (1958): «Compliance, identification and internalization: three processes of attitude change», en *Journal of Conflict Resolution*, 2.
- KRASNY, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*. Madrid, Visor.
- LARROSA, J. (1997): «El enigma de la infancia», en LARROSA, J. y PÉREZ, N. (Comp.): *Imágenes del otro*. Barcelona, Virus; 59-76.
- LLORENT, V. (1995): *Familia, comunicación y educación*. Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, M. y OTROS (2000): *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá, Da Vinci.
- LORENTE, J. (1987): *Cristianos y medios de comunicación*. Madrid, Paulinas.
- LOSCERTALES, F. (2001): *Violencia en las aulas, el cine como espejo social*. Barcelona, Octaedro.
- LULL, J. (1988): *World families watch television*. Newbury Park, Sage.
- LUMET, S. (1999): *Así se hacen las películas*. Barcelona, Rialp.

- LURÇAT, L. (1998): *Tempos cativos: as crianças TV*. Lisboa, Edições 70.
- MAIDEU, E. (1982): «Pedagogia sexual», en MARIA, R. (Coord.): *Sexualidade*. Lisboa, Amigos do Livro; 225-250.
- MALLART, J. y SOLAZ, C. (2005): «Cine y educación de valores», en TORRE, S. de la, PUJOL, M.A. y RAJADELL, N. (Coords.): *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea; 75-92.
- MANVELL, R. (1978): *O filme e o público*. Lisboa, Aster.
- MARKS, P. (1984): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.
- MARTÍN, L. (1989): «De la cultura popular a la cultura de masas: el *culebrón* como espectáculo teratológico», en JIMÉNEZ, E. y SÁNCHEZ-BIOSCA (Coords): *El relato electrónico*. Valencia, Filmoteca de la Generalitat Valenciana; 217-233.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1986): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1999): *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Madrid, Gedisa.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. y PERALTA, I. (1998): «Educación familiar y socialización con los medios de comunicación», en *Comunicar* 10; 41-51.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. y PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (s/d): «El cine y el desarrollo de habilidades y capacidades en Primaria», en www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/unidadesguiaprimaria.htm (29-10-03).
- MATILLA, L. (1995): «En torno a la violencia», en *Cuadernos de Pedagogía*, 241; 18-21.
- MATTELART, A. y M. (1996): *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- McQUAIL, D. (2003): *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MEC (Ed.) (2005): «Boletín Informativo. Datos de 2004», en [www.mcu.es-jsp/plantilla_wai.jsp?id=121&area=cine](http://www.mcu.es/jsp/plantilla_wai.jsp?id=121&area=cine) (08-02-06).

MEDINA, I. (1998): «Los estudios sobre comunicación masiva en América Latina», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 1.

MIGUEL, J. y JAVIER, J. (1999): *La mirada cautiva. Formas de ver en el cine contemporáneo*. Valencia, Generalitat Valenciana.

MONTOYA, N. (2005): *La comunicación audiovisual en la educación*. Madrid, Laberinto.

MORAL, M.E. del (1998): *Reflexiones sobre nuevas tecnologías y educación*. Oviedo, Universidad de Oviedo; 91-132.

MORDUCHOWICZ, R. (1997): *La escuela y los medios*. Argentina, Aique.

MORDUCHOWICZ, R. (2002): *Comunicación, medios y educación*. Barcelona, Octaedro.

MORENO, M. (1987): «Las principales etapas del desarrollo intelectual en la escuela», en MORENO, M. (Dir.): *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. Barcelona, Laia; 47-55.

MORIN, E. (1961): *El cine o el hombre imaginario. Ensayo de antropología*. Barcelona, Seix Barral.

MOSCARIELLO, A. (1985): *Como ver um filme*. Lisboa, Presença.

MUNNÉ, F. (1993): *La comunicación en la cultura de masas*. Barcelona, PPU/Escuela de Relaciones Públicas.

MUÑOZ, F. (2003): «Niños, adolescentes y medios de comunicación», en www.svnp.es/Documen/comunica.htm (18-02-06).

MUSGRAVE, P. (1994): *Sociologia da educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México, Universidad Iberoamericana.

OROZCO, G. (1994): *Al rescate de los medios: desafío democrático para los comunicadores*. México, Universidad Iberoamericana.

OROZCO, G. (1995): «El niño como televidente no nace, se hace», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Comps.): *Educación para la recepción*. México, Trillas; 33-48.

OROZCO, G. (1996a): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, La Torre.

OROZCO, G. (1996b): «Televisión y educación: lo enseñado, lo aprendido y lo otro», en OROZCO, G. (Comp.): *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México, Universidad Iberoamericana; 143-195.

OROZCO, G. (1997): «Medios, audiencias y mediaciones», en *Comunicar* 8; 25-30.

OROZCO, G. (1998): *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión. Guía de Educación Básica*. México, Fundación SNTE.

OROZCO, G. y CHARLES, M. (1992): «Medios de comunicación, familia y escuela», en *Tecnología y Comunicación Educativa*, 20; 63-76.

OTTAWAY, A.K. (1985): *Educación y sociedad: introducción a la sociología de la educación*. Buenos Aires, Kapelusz.

PABLOS, J. de (1986): *Cine y enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PERCHERON, A. (1991): «La transmission des valeurs», en SINGY, F. (Dir.): *La famille – l'état des savoirs*. Paris, La Découverte; 183-193.

PÉREZ CHICA, M. Á. y LÓPEZ ÁLVAREZ, J. (1991): «Publicidad y programas infantiles», en DIEGO GARCÍA, I. (Coord.): *Publicidad y consumo*. Madrid, Dirección General de Protección Jurídica del Menor, Ministerio de Asuntos Sociales; 53-61.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2003): «Educación en medios: perspectivas y estrategias», en AGUADED, J.I. (Coord): *Luces en el laberinto audiovisual. Congreso iberoamericano de comunicación y educación*. Huelva, Grupo Comunicar. Grupo de Investigación «@gora».

PETERS, J. (1961): *La educación cinematográfica*. Paris, UNESCO.

- PIAGET, J. (1972): *Psychology of Intelligence*. New York, Littlefield.
- PIETTE, J. (1990): *La filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse*. Montreal, Université.
- PINDADO, J. (1997): «Los cazadores de textos mediáticos», en AGUADDED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 57-67.
- PINDADO, J. (1998): «A propósito de las relaciones familia-televisión...», en *Comunicar*, 10; 61-67.
- PORTER, M.; GONZÁLEZ, y P. CASANOVAS, A. (1994): *Las claves del cine y otros medios audiovisuales*. Barcelona, Planeta.
- POSTMAN, N. (1994): *Tecnópolis*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- QUIN, R. y McMAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid, La Torre.
- RICO, L. (1995): «La familia y la escuela en la educación para la imagen», en *Comunicar*, 4; 15-18.
- ROCHA, A. (1990): *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa, Universidade Aberta.
- RODRIGUES DOS SANTOS, J. (1992): *O que é comunicação*. Lisboa, Difusão Cultural.
- RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA, J. (1992): «La televisión, los niños y los investigadores: materiales para una bibliografía comentada», en *Infancia y Aprendizaje*, 14; 101-114.
- ROMEA, C. (2005): «El cine como elemento educativo y formativo», en TORRE, S. de la, PUJOL, M.A. y RAJADELL, N. (Coords.): *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea; 37-53.
- SALAS, R. (2005): «Internet: una evolución imparable», en <http://winred.com/EP/ideas/n/0060000100102655.html> (11-02-06).
- SÁNCHEZ, E. y RODRÍGUEZ, J.L. (1998): «Familia y medios de comunicación de masas», en *Comunicar*, 10; 53-60.

SANMARTÍN, J. y OTROS (1998): *Violencia, televisión y cine*. Barcelona, Ariel.

SANTOS GUERRA, M.A. (1984): *Imagen y educación*. Madrid, Anaya.

SAPERAS, E. (1993): *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*. Porto, Asa.

SARMIENTO, S. (1993): *La televisión en la escuela. A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de educación a los medios de comunicación*. Mendoza, (Argentina), documento policopiado.

SCHRAMM, W., LYLE & PARKER (1961): *Television in the Lives of our Children*. Stanford, Stanford University Press; versión española en (1965): *La televisión en la vida de los niños*. Barcelona, Hispano-europea.

SCORSESE, M. (2000): *Mis placeres de cinéfilo*. Barcelona, Paidós.

SEVILLANO, M. L. y BARTOLOMÉ, D. (1998): *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SICKER, A. (1960): *El cine en la vida psíquica del niño*. Buenos Aires, Kapeluzs.

SILVINA, V. (2004): «Cinevidencias: la interacción de las audiencias, el cine y la educación», en www.dialogica.com.ar/megafon/archivos2004/01-cinevidencias.php (15-02-06).

SOUCHON, M. (1987): «Mass media y educación escolar», en AVANZINI, G. (Coord.): *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid, Narcea.

TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.

TORRE, S. de la (1996): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, Octaedro.

TORRE, S. de la (1998): «Formación y cambio en el cine», en TORRE, S. de la (Coord.): *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona, Octaedro; 9-35.

URPÍ, C. (2000): *La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Navarra, Universidad de Navarra.

VAN DER VOORT, T.H.; NIKKEN, P. y VAN LIL, J.P. (1992): «Determinants of parental guidance of children's television viewing: a dutch replication study», en *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 36; 61-74.

VARIOS (1993): *La industria cinematográfica en España*. Madrid, Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales.

VAZ, M.J. (2002): *A televisão e a instituição escolar. Os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem*. Lisboa, Instituto Piaget.

VÁZQUEZ, M. (1998): «Matar no es divertido», en *Comunicar*, 11; 166-172.

VÁZQUEZ, M. (2004): «Cine y educación ante la crisis de los valores», en *Making Of*, 23; 7-15.

VÁZQUEZ, J.M. y MEDÍN, F. (1966): *Televisión y violencia*. Madrid, TVE.

VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

VILCHES, L. (2000): *La calidad de la ficción televisiva para niños*. Cataluña, Consell de l' Audiovisual de Catalunya.

VILLEGAS, M. (1966): *El cine en la sociedad de masas*. Madrid, Alfaguara.

WIMMER, R.D. y DOMINICK, J.R. (1996): *La investigación científica de los medios de comunicación*. Barcelona, Bosch.

WOLF, M. (1994a): *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona, Paidós.

WOLF, M. (1994b): *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.

WRIGHT, C. (1963): *Powers, politics and people*. New York, Oxford University Press.

WRIGHT, C. (1985): «Análisis funcional y comunicación de masas», en MORAGAS, M. (Ed.): *Sociología de la comunicación de masas, II. Estructura, funciones y efectos*. Barcelona, Gustavo Gili.

4. CINE Y EDUCACIÓN

El siglo XXI es el siglo de la información y la comunicación. En las últimas décadas se está asistiendo en nuestra sociedad a una rápida expansión de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación, lo cual ha contribuido a profundas alteraciones. La presencia de los medios de comunicación en la sociedad estableció cambios importantes en su organización y en la transmisión de la cultura. Su impacto es responsable de los cambios en el mundo laboral y en la organización del trabajo. Resultado de todo ello no es, sino una nueva realidad social. En este nuevo escenario, la institución escolar deja de tener el principal papel en la transmisión del saber y la información. Piette (2000: 79) considera que la escuela, «tanto en sus procedimientos educativos como en su funcionamiento diario, no está preparada y prepara bastante mal para el futuro, para aceptar los desafíos que plantea la aparición de la sociedad de la información y de las comunicaciones». Añade también, que es necesario un cambio radical en su modo de plantear y de desarrollar la enseñanza. Por consiguiente, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, contribuyó a «una verdadera onda de choque sobre el mundo de la enseñanza, una onda cuyo impacto apenas empezamos a apreciar».

Como apunta Ferrés (1997: 19), en una sociedad que está en constante transformación, la educación debería focalizar su objetivo en el presente y no en el pasado, pues según él, «en sus objetivos, en sus planteamientos pedagógicos, en sus contenidos y en sus métodos de enseñanza la escuela sigue anclada en el pasado». En este sentido, Leonard y McLuhan (1972: 89) señalan que «las instituciones escolares malgastan cada día más y más energía para preparar a los alumnos para un mundo

que ya no existe». Por ello, la institución escolar, responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje, deberá responder a los desafíos de la cultura presente, así como a las necesidades que las generaciones jóvenes plantean.

Dentro de este marco global de cambios en la sociedad, el gran reto de la educación no es sustituir la escuela tradicional por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, sino en la interacción de la escuela con éstas últimas.

La familia y la escuela son las instituciones sociales a las que la sociedad adjudica el papel de enseñar determinados valores; sin embargo, aunque los objetivos de los medios de comunicación no recaen específicamente sobre este ámbito, a pesar de realizar también esta función, sus mensajes contradicen aquellos que la escuela y la familia desean transmitir a la población infantil y juvenil. En este sentido, Cebrián Herreros (2003: 10) señala que «la cuestión radica en obtener recursos que permitan deconstruir la información audiovisual para detectar el sistema de valores e intereses presentes y apreciar la validez y rigurosidad o no de la interpretación ofrecida por cada uno de los medios con objeto de disponer de mejor información». Sin embargo, persiste la idea por parte del profesorado y de los padres, que no es necesaria una alfabetización audiovisual, incluso entre algunos expertos persiste esa idea (Bartolomé, 2002: 47).

Enseñar a los niños a ser espectadores críticos y hábiles es el gran reto de la escuela, a fin de ser capaces de decodificar de forma consciente el lenguaje de la imagen: los elementos que la configura, su sistema de símbolos y su estructura lingüística, los cuáles están presentes en los mensajes que reciben diariamente. Además, el lenguaje cinematográfico puede ser una inestimable herramienta para ensanchar las bases de la formación moral y humanística de los alumnos. En este sentido, como apunta Miguel Santos (1984: 28), este aprendizaje no implica «que cada niño vaya a convertirse en un director de cine, de la misma manera que el aprendizaje de la escritura no implica que el sujeto vaya a convertirse en un escritor profesional». La virtud de este aprendizaje no se reduce a proporcionar información de contenidos de aprendizaje ni como forma de entretenimiento ni como forma de evasión, sino a través de la enseñanza a los niños de la forma de interpretarlo, para que se pueda constituir una verdadera escuela de formación ética. Según Aguaded y Cabero (1995: 21), la principal finalidad de este aprendizaje es «la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para hacer frente a los envolventes procesos de comunicación en los que estamos inmersos».

En el panorama educativo actual, los medios de comunicación y en concreto el cine, no tienen una presencia relevante en los currículos educativos. Así por ejemplo, en España, ni siquiera está contemplado dentro de los contenidos transversales, igual que en el país vecino, Portugal. Sin embargo, la reforma del sistema educativo en España (LOGSE) ofrece la oportunidad de integrar el cine y los medios de comunicación en el aula no sólo como auxiliar didáctico, sino también como objeto de estudio y análisis, y como técnica de expresión personal. En cuanto a Portugal, la flexibilidad del currículo también permite integrar este medio a pesar de su poca presencia. De esta forma, a través de la integración de los medios de comunicación, en concreto del cine en el aula, según Monge Crespo (2005: 39) «estamos favoreciendo el proceso educativo; siendo éste más innovador, estamos mejorando cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje al adaptarlo a las características individuales del alumno y estamos acercando las aulas a la sociedad en la que están insertas, una sociedad de la que reciben y en la que participan», la cuál transforma radicalmente la percepción que del mundo tienen. La educación es la gran herramienta que permite desarrollar una actitud crítica y que ayuda a «discernir y conocer (qué paradoja: necesita, vive de la información) el mundo y lo que lo compone, para contribuir a su transformación paulatina, que lo convierta en más tolerante, solidario, plural y amable, donde puedan convivir todos los seres vivos (animales humanos y no humanos) en armonía y respeto. Quizás el camino de Utopía esté lejos, pero no asentar los pasos hacia él nos haría dudar del propio hombre» (Gómez, 2000: 16).

En la actualidad nosotros, en el papel de docentes, debemos ofrecer a los alumnos la posibilidad de «leer» distintos tipos de textos, incluso el cinematográfico, lo cuál combina palabras, imagen y lengua, pues sólo así ellos podrán leer de forma crítica e inteligente todo lo que los rodea, sus intenciones y sus objetivos.

En suma, queda pues de manifiesto la importancia y el protagonismo del medio cinematográfico, que como ha señalado Gómez (2000: 21):

«Es un arte, el medio de comunicación del atractivo, de la sugestión, del ocio. Precisamente por ello es, quizás, uno de los más peligrosos para niños y jóvenes. A través de un lenguaje definido y base de los medios audiovisuales actuales, ofrece la información con un hechizo y encanto que ninguna tecnología hoy ha sabido superar (...). Ciertamente menos influyente hoy que el medio televisivo (del que se vale en gran medida para su transmisión), el cine es menos sofisticado que este (como medio de comunicación; como arte no admite dudas: el cine lo es y la televisión no), y permite realizar estudios y análisis más detallados de sus productos, más concretos y efectivos desde el punto de vista de la enseñanza. Y su protagonismo hoy como mass media es incuestionable. Sobre todo, cuando estamos hablando de aquel que emplea los meca-

nismos, dentro del ámbito de lo audiovisual, más pertinentes para ser sometidos a una labor crítica».

Hoy más que nunca necesitamos de una alfabetización de la imagen; hay que enseñar a analizarla, disfrutarla, e incluso criticarla, y a defenderse de su manipulación, lo que sólo será posible con el aprendizaje.

Hemos tratado de evidenciar en el capítulo anterior de qué manera el sujeto construye el conocimiento y cuál es el papel de los mediadores en el proceso de recepción de los mensajes, entre ellos la escuela. Por consiguiente, surge en este estudio la necesidad de tomar conciencia de las coordenadas y las funciones que la institución escolar ha de adjudicar con respecto al consumo de cine.

4.1. El contexto del uso didáctico: la alfabetización audiovisual

«Pero la realidad es que, en nuestra era de cultura, a todos les conviene ver cine, como a todos les conviene leer. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero así como hay que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante una proyección» (Staeclin, 1960: 10-11).

Actualmente la competición comercial propia del capitalismo asociada a las facilidades de la prensa, de la fotografía, de la televisión, del cine y del ordenador, contribuye a que estemos absorbidos en un universo cuyo aspecto visual es lo más importante. Como apunta Pró (2003: 27), «la imagen ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma específica de comunicación».

Ante este contexto, y a pesar de que el texto verbal escrito se considera imprescindible, la escuela no puede continuar ajena a la presencia de la imagen. Es urgente que la imagen forme parte del contexto escolar, no ya por ser un aparato que forma parte de lo cotidiano del niño, sino también para que éste posea las condiciones necesarias que le permitan hacer una lectura crítica de la imagen. Como indica Thompson (2002: 9), «las personas “leen” las imágenes del mismo modo que las palabras; y las imágenes, como las frases, tienen un lenguaje propio». En este sentido, como apunta Miguel Santos (1984: 28) «el número de los que ‘hacen’ cine y televisión es una minoría comparado con el de espectadores, pero casi

ninguno de éstos es capaz de expresarse a su vez mediante imágenes. Sin embargo, aunque el número de escritores profesionales es también reducido, casi todos los lectores pueden expresarse a través de la pluma».

En cualquier caso, el panorama educativo actual, no tiene conocimiento de las formas, de las estructuras, de los procesos, de los lenguajes y del poder de los medios. En este sentido, Gómez (2000: 20) considera que «es ciertamente paradójico que se pretenda enseñar en y con sistemas multimedia cuando, por ejemplo, no están asentados los fundamentos del lenguaje audiovisual en los alumnos, ni siquiera, lo que sería más intranquilizador, en los propios docentes». Así, respecto al papel de la institución educativa, Aguaded y Cabero (1995: 16) advierten que «no puede permanecer al margen de esta acuciante realidad, que exige estrategias educativas innovadoras que sean capaces de integrar los nuevos medios didácticos y tecnologías informativas en las aulas». En la actualidad, es necesaria una alfabetización en el nuevo lenguaje multimedia y audiovisual, igual que ocurrió con la escritura (Ballesta y Guardiola, 2001: 27).

Afirmaban Tyner y Lloyd (1995: 11) que «una educación en el terreno audiovisual permite entender cómo funcionan los medios de comunicación de masas, de qué modo generan significados, cómo están organizados y cómo usarlos con acierto». Según estos autores esta educación permitirá al espectador tener conocimiento del «papel que la comunicación» desempeña en su vida, y aún saber cómo la utilizan y en qué cantidad. Comprender e interpretar los medios no implica necesariamente que el momento de acción sea menos disfrutado, por ejemplo, se podrá disfrutar de una película evitando «una indebida credulidad» o que «se alarme sin motivo».

En el marco de la alfabetización audiovisual el profesor desempeña un papel de mediador y orientador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ello «se hace imprescindible la figura de un profesor con 'imaginación pedagógica' que participe y haga participar a sus alumnos en el proceso de decodificación de las imágenes» (García Matilla, 1996: 75). Los medios audiovisuales, como apunta Fombona (1997: 361), «gozan de un sentido lúdico y participativo del que se pueden aprovechar los profesores en la previsión actitudinal y procedimental».

Para el desarrollo de la educación en medios de comunicación es necesario inicialmente que sea traspasado «ese primer nivel de alfabetización audiovisual para acceder a un concepto genérico de lo que puede concebirse como los procesos de formación en el área de lo que en la presente década se ha dado en llamar educación en materia de comuni-

cación» (García Matilla, 1996: 73). Consecuentemente cabría plantearse como objetivos de la inserción del audiovisual en el aula (Fombona, 1997: 364):

- 1) Adoptar una actitud abierta y equilibrada hacia el uso de las nuevas técnicas audiovisuales.
- 2) Reforzar la teoría pedagógica al ofrecer una metodología tecnológica como complemento de la actividad educativa.
- 3) Plantear las funciones y aún el perfil del profesor capacitado para trabajar con medios.
- 4) Introducir las nuevas tecnologías audiovisuales en los procesos educativos de una manera pluridimensional y eficaz.
- 5) Analizar la influencia de la imagen audiovisual en el medio social distinguiendo la representación de la realidad.
- 6) Desarrollar una metodología para la lectura de las imágenes a través del análisis de las características de su propio lenguaje.
- 7) Conocer y analizar las características objetivas y las posibilidades de articulación expresivas de los signos básicos de la imagen, y aún describir sus características subjetivas y sus connotaciones.
- 8) Discriminar entre la función descriptiva o la función expresiva que pueden contener las imágenes.
- 9) Comprender las fórmulas narrativas inherentes a las imágenes a lo largo de distintos espacios (variaciones del punto de vista) y distintos tiempos (reelaboración en el montaje).

El planteamiento de una alfabetización audiovisual en el aula implica, como ha señalado Pró (2003: 37), «un cambio de mentalidad, un no aferrarse a los contenidos conceptuales del currículum y una formación permanente o continuada que esté al día de los cambios que se van produciendo en la sociedad».

Corominas (1994: 51-55) en su texto *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, presenta las bases pedagógicas para una integración curricular de la comunicación audiovisual:

- *Diversidad de lenguajes*, que supone el desarrollo de los aspectos comunicativos de los alumnos como fuentes educativas, desarrollando los diferentes lenguajes, posibilitando a cada uno de ellos la mejora de su comunicación. Es importante que los alumnos reconozcan, asuman e integren las informaciones visuales en su experiencia, de modo que puedan llegar a convertirlas en aprendizaje significativo, condición necesaria para su desarrollo cognitivo. Por

conseguido, será necesario desarrollar las capacidades de lectura de los lenguajes audiovisuales, el conocimiento de sus reglas, las connotaciones presentes, la descodificación de los mensajes y su transformación en información significativa.

- *Desarrollo de las capacidades de observación*, que constituye uno de los objetivos prioritarios para el desarrollo de la educación visual. En esta línea, los alumnos deberán ser educados en: la observación en el espacio describiendo lugares, formas, cambios de luz, construcciones; la observación en el tiempo, analizando las transformaciones de las cosas, las estaciones del año; la observación de las personas, descripción física, comportamiento...
- *Desarrollo de las estructuras temporales*, que se fundamenta en el aprendizaje de que los relatos audiovisuales transcurren en un tiempo, ya sea con el devenir de una historia o mediante una sucesión o reiteración de estímulos. En este sentido, como apunta Corominas (1994: 52), es importante «la afectividad en la construcción de las estructuras temporales. La carga efectiva de sus creaciones visuales será también un elemento decisivo para una buena estructuración de sus esquemas».
- *Estructuras espaciales*, que suponen la organización de la información que los alumnos reciben en el espacio y sitúan las visiones propias sobre aquello que les envuelve. El aprendizaje supone la literalidad que tienen, la orientación en el espacio y su organización... e incluso, él mismo ha de crear nuevos espacios, aunque sea en su imaginación.
- *Procesos de abstracción y de generalización*, se refiere a los procesos generales en el desarrollo evolutivo de los niños al plantear la educación visual. En este proceso el niño acabará por desarrollar una visión propia del mundo y de expresarla mediante creaciones visuales destinadas a un público específico.
- *Sentimientos y juicios morales*, los cuales podrán ser analizados a través de los papeles de los personajes, los cuáles vienen determinados por un aspecto moral o al avanzar la historia y sus conflictos. «El cine y la comunicación visual de masas siempre han sido alabados, censurados o reprimidos por las situaciones morales que presentan» (Corominas, 1994: 53).
- *Descubrimiento y educación de sensaciones y sentimientos*, que nos produce la imagen a través de los medios de comunicación. Según Pró (2003: 39) «si se aprovechase este factor, podríamos ver cómo las edades y el nivel de conocimientos marcan las diferencias y se da un abanico de interpretaciones afectivas, tan necesarias para el proceso educativo de nuestros alumnos».
- *Integración de la tecnología*, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sin la presencia de la tecnología electrónica, sin la capacidad de ciertos aparatos de recibir la comunicación por ondas o por cables no sería posible la comunicación audiovisual.

En suma, como señala Pró (2003: 39), «el uso pedagógico de los medios audiovisuales puede servir para formar a alumnos y alumnas con más recursos para descodificar la información, más posibilidades de comunicación...».

La alfabetización audiovisual, como apunta Aparici (1994: 83-84), es un proceso que implica la lectura y producción de medios y además, debe ser considerado como la adquisición de una segunda lengua. Según este autor, «la alfabetización audiovisual requiere un proceso intencionado similar al que experimenta un individuo que aprende a leer y a escribir una segunda lengua. Un individuo que no realiza un proceso sistematizado para leer imágenes y que está siendo bombardeado por imágenes estará en una situación similar a la de individuo que está rodeado por miles de libros y revistas y no sabe leer ni escribir, aunque mirar imágenes sin comprender la complejidad de su significado es más entretenido y fácil que mirar un libro del que no se entiende ninguna de sus palabras».

4.2. Competencia o alfabetización mediática

La educación mediática, que es entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje de los medios de comunicación, propone desarrollar la competencia mediática, que según Buckingham (2005: 21), aunque no esté relacionada exclusivamente con la escritura se relaciona con los sistemas simbólicos de imágenes y sonidos. Por ello, la «competencia» o «alfabetización mediática», como indica este autor, «es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos», lo cuál implica precisamente la lectura y la escrita de los medios de comunicación. Esta alfabetización se encuentra subyacente «al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes» capacitándolos para que éstos, en la condición de consumidores de los medios, sean capaces de interpretar y valorar con criterio los mensajes mediáticos y aún, utilizar los medios como forma de producir sus propios mensajes. También la aportación de Bazalgette (1991: 14) contribuyó a sistematizar el concepto de alfabetización mediática referido a la capacidad de «desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas de los niños mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios». Añade también, que esta alfabetización «pretende preparar usuarios más atractivos y críticos que demanden y puedan contribuir a un conjunto más amplio y mayor diversidad de productos de dichos medios». En este sentido, Cebrián Herreros (2003: 146) afirma que «es una formación para aprender a seleccionar, valorar, sistematizar y contextualizar la información en el ecosistema político, económico y cultural». Los medios en general y, en particular el cine, se presentan en esta situación «como objetos de estudio por su papel en la sociedad actual y en el entorno social de los alumnos con sus representaciones, repercusiones y efectos».

Los medios de comunicación «son sin duda el principal recurso contemporáneo de expresión y comunicación culturales: quien pretenda participar activamente en la vida pública necesariamente tendrá que utilizar los modernos medios de comunicación social» (Buckingham, 2005: 22). Por consiguiente, siguiendo a Cebrián Herreros (2003: 146), «si se quiere mostrar y analizar el mundo actual no queda más remedio que centrarse en los propios medios de comunicación».

Expone Buckingham (2005: 71-73) que el concepto «'alfabetización mediática' se refiere al conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios». Ello supone un proceso de análisis, evaluación y reflexión crítica. Según Luke (2000) implica la adquisición de un 'metalenguaje', es decir, de un medio que nos permite la descripción de las formas y de las estructuras de diferentes formas de comunicación; y envuelve una comprensión mas amplia de contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación, en incluso de la forma en la que estos mismos contextos influyen sobre nuestras experiencias y nuestras prácticas cotidianas. En esta línea, es necesario conocer en profundidad los medios de comunicación, que según Cloutier (1975: 157), son «intermediarios misteriosos que permiten a Emerrec («emisor-receptor») llevar sus mensajes más allá del tiempo efímero y a través de las distancias del espacio. El estudio de los media es facilitado por un acercamiento cibernético que juega sobre la analogía existente entre el médium y Emerrec que captan y emiten mensajes».

Urge una educación mediática con un currículo, como señala Aranda (2002: 113), «que contemple la educación en los medios de comunicación social como una herramienta indispensable para enfrentar a los alumnos con una parte importante de sus formas de representación social y cultural. El aula ha de ser el lugar donde se han de introducir las prácticas del mundo, particularmente cuando configuran, producen y contienen identidades y experiencias». Por consiguiente, como apunta Santos Guerra (1984: 35), es necesaria una actitud crítica que se apoye en la disposición inherente al sujeto «ante un cuadro de ideas, sentimientos y valores y, también, en una preparación de orden intelectual y técnico. Preparación que ha de ser rápida, adecuada a la edad de los sujetos y a su circunstancia psico-sociológica, que ha de desarrollarse progresivamente, indefinidamente, en todas las vertientes (histórica, estética, lingüística, sociológica, política, técnica, etc.) que encierra».

4.3. El nuevo concepto de «alfabetización cinematográfica»

Expone Ferrés (1994: 137) que la imagen debería formar parte del currículo educativo como otra área curricular más, con todo lo que comporta. «Esta enseñanza debería cubrir todas las dimensiones de estas tecnologías: la técnica, la expresiva, la social, la cultural, la económica y social, la expresiva y artística,...». Si hacemos referencia al cine en particular, ha sido recientemente cuando se ha creado el modelo de «alfabetización cinematográfico» en el ámbito de la «alfabetización mediática». Por ello Benedito Antolí (1977: 250) señala, que la formación cinematográfica «ha de enseñar al niño, al joven y al adulto de hoy, empezando por el profesional de la educación que el cine es un medio de información y de expresión, de enriquecimiento personal, de desarrollar su creatividad, su capacidad de crítica y la comprensión de los fenómenos sociales; es angustiosamente necesario ofrecerles unas nociones básicas para que puedan enfrentarse con la obra fílmica, para que cambie su posición pasiva de espectador inoperante, verdadero deglutidor de imágenes».

De esta manera, el responsable de la integración del modelo de «alfabetización cinematográfica» en el currículo presentado en el informe «Making Movies Matter» es el *Film Education Working Group* (FEWG), orientado por el *British Film Institute* (Film Education Working Group, 1999), que se concreta en un modelo específico para las imágenes en movimiento a pesar de poder aplicarse a otros medios de comunicación social. Este informe presenta algunas estrategias para las modificaciones de actitudes de las audiencias ante el medio cinematográfico en el Reino Unido. El informe invita aún a los responsables de la educación a cambiar sus actitudes en relación a las imágenes en movimiento, insistiendo que es necesario reconocer que una actitud crítica y creativa respecto a la imagen en movimiento es la clave para el aprendizaje del siglo XXI.

Este modelo está compuesto por tres materias conceptuales distintas: «el lenguaje de las imágenes en movimiento», «productores y audiencias» y «mensajes y valores». El informe *Making Movies Matter* presenta un modelo de evolución del aprendizaje cuyo objetivo es orientar la enseñanza sobre el cine, u otro medio con imágenes en movimiento, a alumnos de diferentes edades y niveles escolares. Buckingham (2005: 77) señala, que «además de precisar las ‘experiencias y actividades’ que los estudiantes deberían estar en condiciones de afrontar en cada nivel, también define los ‘resultados’ que podrían esperarse, así como las ‘palabras clave’ que sugieren las áreas y tipos de conocimiento que pueden corresponder a cada nivel».

«ALFABETIZACIÓN CINEMATográfica»: MENSAJES Y VALORES**Nivel 1 (edades de 5-7 años):**

- Identificar y hablar sobre diferentes niveles de «realismo», por ejemplo, del drama naturalista por oposición a los dibujos animados.
- Referirse a elementos del lenguaje fílmico al explicar respuestas y preferencias personales, por ejemplo: toma, corte, *zoom*, primer plano, enfoque.
- Identificar órdenes como flashback, secuencias oníricas, exageración; y discutir por qué son necesarias y cómo se comunican.

Nivel 2 (edades de 7-11 años):

- Identificar las diversas formas que tienen cine, vídeo y televisión mostrando cosas que no han sucedido «realmente», por ejemplo, acciones violentas o mágicas.
- Investigar las razones a favor y en contra de medidas como la censura, la clasificación por edades, y la «cuenca radioeléctrica».

Nivel 3 (edades de 11-14 años):

- Explicar cómo aparecen representados en cine, vídeo y televisión los grupos sociales, los acontecimientos y las ideas, utilizando términos como «estereotipo», «auténtico» y «representación».
- Explicar y justificar juicios estéticos y respuestas personales.
- Argumentar a favor de formas alternativas de representar un grupo, acontecimiento o idea.

Nivel 4 (edades de 14-16 años):

- Discutir y valorar textos cinematográficos, televisivos o de vídeo con fuertes mensajes sociales o ideológicos, utilizando términos como «propaganda», «ideología».

Nivel 5 (edades de 16-18 años):

- Discutir y valorar mensajes ideológicos en textos cinematográficos, televisivos y de vídeo representativos de la corriente principal, utilizando términos como «hegemonía» y «diégesis».
- Describir y dar cuenta de diferentes niveles de realismo en textos cinematográficos, televisivos y de vídeo.
- Explicar las relaciones existentes entre estilo estético y significado social-político.

Siguiendo de nuevo las aportaciones de Buckingham (2005: 77), presentamos en el cuadro anterior una de las tres áreas: «mensajes y valores», la cuál se centra en algunas cuestiones sobre los efectos de los medios, sobre las ideas, valores y creencias transmitidas por éstos, y aún específicamente en la relación entre la realidad de la imagen en movimiento y los textos mediáticos.

4.4. El contexto didáctico del cine

La imagen hoy constituye uno de los elementos más determinantes en las características del ámbito de vida de los alumnos. Éstos reciben gran cantidad de mensajes a diario que les son transmitidos a través de los medios de comunicación y que utilizan esencialmente la imagen. Por ello, es necesario que la escuela establezca puentes con los medios de comunicación. Afirma Santos Guerra (1984: 10) que «es preciso que la escuela proporcione al educando unas matrices de interpretación para que sepa evitar las falacias y las manipulaciones de la imagen, para que sepa extraer de ella toda su fuerza comunicativa y su capacidad de gozo estético. Finalmente, para que sepa expresarse de forma eficaz a través de ella». La escuela debe ir actualizándose y adaptándose a los avances tecnológicos, pero debe hacerlo de manera reflexiva y racional, acercando y facilitando al alumno las finalidades de la imagen, sus limitaciones, sus deficiencias, es decir, su conocimiento racional y crítico.

La imagen en la educación exige una postura, lo que quiere decir que dentro del contexto de los medios de comunicación en las aulas existe una dicotomía clásica entre «pedagogía de los medios» y «pedagogía con los medios» (Ferrés, 1994: 115). Los medios audiovisuales pueden ser partícipes en la práctica docente bien como medio de estudio, bien como un recurso o una técnica para la enseñanza. Ferrés (1994: 120) señala respecto a la pedagogía de los medios que su principal objetivo es «ofrecer pautas para un análisis crítico de los medios de masas audiovisuales: la televisión, el cine, la radio...»; en cuanto a la pedagogía con los medios, es «incorporar de manera adecuada todos aquellos medios, técnicas y recursos que sirvan para potenciar el aprendizaje; entre ellos, los propios medios de masas audiovisuales», más allá de ser unas excelentes herramientas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea surgen también las dos expresiones: «pedagogía de la imagen» y «pedagogía con imágenes» (García Matilla, 1996: 74-76). Como apunta este autor, «la educación para la imagen y con la imagen son

los dos grandes ámbitos que llenan de contenido en materia de comunicación». Este autor contribuye a la diferenciación entre una *pedagogía con imágenes*, que trata de todas aquellas tareas desarrolladas a través de los medios de comunicación y nuevas tecnologías de forma integrada dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, que transmiten contenidos y facilitan el aprendizaje de los alumnos; y una pedagogía de la imagen, es decir, tomar a los medios como objetos de estudio en sí mismos, relacionados con «el enseñar a mirar, el enseñar a ver y el enseñar a hacer imágenes» (García Matilla, 1996: 74), descubrir los códigos visuales y auditivos que abarcan los lenguajes de los medios, conocer el proceso de producción de los diferentes mensajes mediáticos, y cómo detrás de éstos hay una ideología y una manera de comprender la sociedad.

Respecto al concepto de «pedagogía de la imagen» hay que hacer referencia a la importancia compartida por los «emirecs en sus funciones de emisión y recepción» (García Matilla, 1996: 75). Cloutier (1975) llama a nuestra época «la era de Emerec», la cuál retrata a «un hombre nuevo, por partes iguales ‘emisor’ y ‘receptor’» (Santos Guerra, 1984: 12). Queda pues de manifiesto que la pedagogía de la imagen, como han señalado Aparici y García Matilla (1989: 10-11), implica por un lado «el aprendizaje de los elementos que la conforman y, por otro, la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes».

En respuesta a la irrupción de imágenes que está presente en nuestras vidas, señala Santos Guerra (1984: 16), que «la escuela no puede permanecer ajena a esta realidad, no sólo porque dejaría al niño indefenso ante las falacias, las manipulaciones y las influencias de la imagen, sino –y sobre todo– porque desperdiciaría unos recursos de gran utilidad educativa». Por consiguiente es necesario educar al niño para la imagen. En esta línea, un estudio de Amando de Miguel realizado en 1974, permitió concluir que en un grupo de adolescentes españoles de doce a quince años, el 80% de la información asimilada procedía de los medios de comunicación de masas, y sólo el 20% era recibida a través de la escuela. Por consiguiente, de ese porcentaje recibido de la escuela, solamente el 4% les iba a ser útil en la vida futura (Santos Guerra, 1984: 29). Desde entonces a la actualidad no es probable que haya cambiado esa tendencia.

En este capítulo se dedicarán algunas líneas a la *pedagogía con imágenes*, sin embargo, nos centraremos esencialmente en la *pedagogía de la imagen*, ya que su gran enfoque es introducir al alumnado en el lenguaje de la imagen en movimiento mediante el análisis de sus elementos y características básicas, además de fomentar un uso activo y crítico de los mensajes cinematográficos, cambiando la actitud pasiva habitual por

una elaboración y reelaboración de la información que reciben. Coincidimos con Aparici y García-Matilla (1989: 7-13) en que habrá que afrontar el análisis crítico de los medios y estudiar cómo integrar éstos como materiales de apoyo al sistema educativo. «Conocer las diferencias entre pedagogía de la imagen y pedagogía con imágenes lleva aparejado el valorar la necesidad de una visión globalizadora de ambas». En la mayoría de los casos, como apuntan estos autores, la imagen es utilizada no como un medio en sí mismo sino como un medio para, o un vehículo de. Pero más allá de esta forma, los medios, y en este caso el medio cinematográfico, puede servir como «instrumento de pensamiento y reflexión en sí mismo». También Aguaded y Pérez (1992: 114) señalan que la forma más frecuente de utilizar el medio cinematográfico en los centros escolares es «a través del visionado de películas (...); sin embargo hay muchas más posibilidades didácticas con el llamado séptimo arte: estudio del medio, tecnologías, lenguajes, procesos, fases de elaboración, recreación de películas, elaboración...».

En el ámbito específico del cine Amar (2003: 16) apunta que hay que distinguir entre la educación «con» y «en» cine. Según este autor, «educar con cine sería saber utilizarlo como apoyo (en la clase) o como lección (de una clase), es decir, como un auxiliar didáctico; aunque también se puede educar con cine usándolo como un proceso creativo (por una clase). E, igualmente, la acepción de educar en cine, sería enseñar a mirarlo con unos ojos más críticos, llegando a construir unos espectadores y unas espectadoras responsables que sepan diferenciar, conscientemente, entre la ficción y la realidad; además de detectar los intereses que se ocultan en la industria: educativa, cultural, económica, social o ideológica del celuloide». Respecto a la educación en cine, como apunta Ruiz (1998: 37), presenta una característica que la beneficia, «compartida en general con la enseñanza del audiovisual, que la diferencia de otras materias, debido a que la imagen constituye un factor presente en la formación del sujeto desde sus primeros años, al encontrarse integrada en su cotidianidad».

Gallego (1997), en el sentido de los diversos ámbitos de uso de cine en el aula, señala el cine como arte y expresión cultural: enseñanza con el cine; la producción del cine en el aula: enseñanza del cine y el cine didáctico: aprender por el cine. En esta línea Cobo (2002: 15) señala por su parte, que el trabajo didáctico con el cine se puede enfocar en torno a dos vertientes: «enseñamos con el cine cuando utilizamos en clase una película y enseñamos cine cuando con el lenguaje cinematográfico creamos historias y/o ponemos al alumnado en situación de crear historias».

Expone Krasny (1991: 130) que el universo infantil ante una pantalla puede «aprehender las acciones fundamentales dentro de una historia y las reacciones de los personajes a lo que está sucediendo. El desafío educativo no consiste aquí en ayudar a los niños a que descifren el sentido de lo que se les muestra, sino en enseñarles a relacionar» su mirada en las pantallas con el mundo fuera de ellas.

4.4.1. El valor pedagógico de la imagen

A partir de la década de los cincuenta, gracias a la generalización de la cuatricomía como método de impresión, fue posible la aplicación de la imagen en la educación obteniendo su mayor auge (Lacruz, 2002: 106). Siguiendo a este autor, «la educación con la imagen fue una obsesión de la tecnología educativa en la década de los sesenta con la popularización del uso didáctico de los opascopios, retroproyector, sistemas de multivisión y proyectores de cine». El gran objetivo de la enseñanza audiovisual era «optimizar la actuación didáctica del profesor haciendo que los alumnos aprendieran más en menos tiempo».

Sobre las posibilidades didácticas que ofrece la imagen en movimiento, profesores que deseen utilizarla en el aula en forma constructiva aprovechando el interés que tienen en ella los más jóvenes, deberán tener presentes las funciones que la imagen está asumiendo en el mundo audiovisual, las cuáles constituyen cada vez más una mayor complejidad. En el ámbito español, Rodríguez Diéguez (1996: 22-33) propone una clasificación de las funciones didácticas de la imagen que pasamos a señalar:

- *Función de representación.* La propuesta icónica es subyacente al proceso de sustitución de una realidad por una representación que se pretende semejante a la realidad original. Esta función engloba retratos de paisajes, reproducciones de objetos, constatación de acontecimientos, etc.

- *Función de alusión.* Se refiere a aquélla que pretende la búsqueda de un componente icónico adecuado para un determinado mensaje escrito, aunque la imagen no sea necesaria ni exigible para una eficaz transmisión.

- *Función enunciativa.* El sentido de este tipo de imagen es el de predicar o enunciar algo en relación a determinado objeto o lugar.

- *Función de atribución.* Hace referencia a la presentación de una información específica a través de imágenes.

- *Función de catalización de experiencias.* Se aplica en aquellos mensajes icónicos que ayudan a la construcción de la realidad. Las secuencias de imágenes realizan esta función.

- *Función de operación.* Presenta cómo realizar una determinada actividad y está frecuentemente orientada al desarrollo de destrezas y habilidades.

En esta línea, Santos Guerra (1984: 123-125) completa esta clasificación de funciones didácticas de la imagen añadiendo las siguientes funciones:

- *Función comprobadora.* Se aplica cuando sirve al alumno para verificar una determinada idea, proceso u operación.

- *Función de intensidad simbólica.* Se caracteriza por el especial énfasis creativo de un mensaje icónico. Este tipo de imagen no tiene tanto interés en la fidelidad representativa en cuanto en las posibilidades no figurativas de la imagen simbólica y abstracta.

- *Función sugestiva.* Potencia los elementos relacionados a la libre interpretación de la imagen: la creatividad, la fantasía, y se conecta con el dominio afectivo de manera más espontánea y más fuerte que con el cognoscitivo.

- *Función recreativa.* Permite alegrar, distraer, hacer reír.

- *Función racional.* Inherente a los esquemas, organigramas, mapas, etc., caracterizados por un alto grado de elaboración semántica.

- *Función expresiva.* A través de la cuál, alumnos y profesores trasladan al campo visual sus ideas, sentimientos, emociones, etc.

Por su parte, Medrano (1993: 14) señala tres razones para utilizar el medio cinematográfico en el aula:

- **Comunicación.** La imagen cuando combinada con el sonido presenta una gran eficacia comunicativa. La información se comprime, a pesar de ser mayor la capacidad de retención del alumno. Como apunta Medrano (1993: 14) «la imagen como medio de formación es casi tan poderosa como las experiencias de primera mano que, por razones obvias, tienen un mayor impacto en el aprendizaje».

- **Motivación.** La inclusión del medio en las aulas es un poderoso instrumento para atraer la atención y el interés de los alumnos. La imagen atrae la atención por la combinación de estímulos móviles o no, y con colores que incrementan el aspecto motivacional y emotivo, lo que tiene como consecuencia la retención de los contenidos de aprendizaje por parte de los alumnos.

- **Aproximación a la realidad.** El cine trata muchas veces temas muy próximos de la realidad, presenta estilos de vidas y costumbres, permitiendo al alumnado un acercamiento e incluso identificarse con las situaciones y con personajes que le son presenta-

dos. Según esta autora, «la eficacia comunicativa de la imagen está condicionada por su calidad. Vivimos en un mundo de imágenes de tan alta definición que es comprensible que los alumnos no se conformen con cualquier tipo de audiovisual que les presentemos: ellos esperan encontrar en las aulas productos audiovisuales bien realizados».

Muchos estudios han sido realizados en función de la utilización de un método didáctico basado en la proyección de películas en el aula. Por consiguiente, Thompson, Simonson y Hargrave (1996: 34-35) presentan una serie de factores positivos que justifican la puesta en marcha del uso didáctico del cine en la educación:

- Las películas son efectivas cuando la información objetiva ofrecida coincide con los fines que se persiguen.
- Es preferible el uso de las películas cuando presentan una información sobre la cuál el alumno tiene ya unos conocimientos cuanto menos elementales.
- Las películas contribuyen al aprendizaje de una manera específica, es decir, la información objetiva resultante del visionado de una película ayuda a asentar el conocimiento específico de cierta información al alumno, pero siempre en función de los conocimientos básicos que posea.
- Las películas desarrollan las capacidades de atención y resolución de determinados problemas según la información que ofrezcan (el argumento de la misma), pero para ello es necesario que el alumno tenga experiencia en su visionado y capacidad crítica.
- No es homogéneo el aprendizaje de los alumnos por medio de películas, es decir, hay diferencias apreciables entre distintos auditorios, e incluso entre los mismos alumnos. Las características particulares de cada uno de ellos influye decididamente en el grado de adquisición de conocimientos. En este sentido, Gómez (2000: 132) señala respecto a estudios desarrollados, que «el empleo de un método didáctico basado en la proyección de filmes mejoraba algunos fundamentos educativos de manera sustancial, sobre todo en los que se requería una participación activa del alumnado y paralelamente en discentes con mayor desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro. Sin embargo, esta mejora no se apreció en alumnos con problemas de aprendizaje y en aquellos con menores aptitudes numéricas y verbales».

El medio cinematográfico facilita la tarea de «enseñar a aprender» a través de las imágenes en movimiento, dando la posibilidad de que el alumno se relacione con el medio en su totalidad. En suma, como indica Ferrés (2000: 51), en la comunicación audiovisual los significantes, es decir, las imágenes por ejemplo o la propia música, poseen un atractivo exclusivo. «En la comunicación audiovisual la forma puede resultar fascinante, prescindiendo de que remita o no a un significado fascinante».

Finalmente, en este contexto, Robert M. Gagné citado por Fombona (1997: 366) presenta las funciones didácticas de diferentes medios de co-

municación, incluso del cine, con las respectivas funciones que podrán desarrollarse en el sujeto.

FUNCIONES DIDÁCTICAS DE DIFERENTES MEDIOS					
FUNCIÓN	Objeto tridimensional	Comunicación oral	Impresos	Imágenes fijas	Cine
Presentación de estímulos	SI	LIMITADA	LIMITADA	SI	SI
Dirección de atención y otras actividades	NO	SI	SI	NO	SI
Proporcionar un modelo de conducta	LIMITADA	SI	SI	LIMITADA	SI
Proporcionar ayudas externas	LIMITADA	SI	SI	LIMITADA	SI
Guiar el pensamiento	NO	SI	SI	NO	SI
Provocar indiferencias	LIMITADA	SI	LIMITADA	LIMITADA	LIMITADA
Determinar logros	NO	SI	SI	NO	SI
Proporcionar retro-alimentación	LIMITADA	SI	SI	NO	SI

4.5. El cine en el marco curricular

El tratamiento que del medio cinematográfico y de los medios de comunicación en general se ha hecho en los programas oficiales es escaso. Aguilar (2000: 19) apunta, que «aunque la declaración de principios de la LOGSE formule que se debe dotar a los y las jóvenes de un espíritu crítico ante los mensajes difundidos por los medios audiovisuales, luego tal cosa no tiene prácticamente cabida en el desarrollo curricular concreto». Por consiguiente, como señala Echazarreta (1996: 116), la reforma educativa «no ha respondido a las expectativas que la mayoría de enseñan-

tes nos habíamos creado en lo referente a la incorporación de la enseñanza audiovisual en el currículum del alumno». A pesar de la insistencia en la importancia de la comunicación en la sociedad, y en la necesidad de una alfabetización audiovisual por parte del alumnado, como señala Salinas (1984: 18), «la comunicación sigue concibiéndose como fundamentalmente verbal, se introducen estudios sobre los medios de comunicación social, aunque a decir verdad el tratamiento que de ellos se hace creemos que es insuficiente y, sobre todo, disperso».

La Reforma permitió la integración de los medios de comunicación en el aula con alguna flexibilidad. Sin embargo, hacen falta unos planteamientos de uso globales y coherentes, que eliminen su carácter complementario y fragmentado. En esta línea, Mendoza (1996: 16) apunta que la integración «sería una de las vías para eliminar el carácter marginal que tienen actualmente, pero no bastan los planteamientos integradores si no hay detrás un masivo apoyo económico que se emplee tanto en la dotación de medios (video, monitor, proyector, pantalla por aula, como mínimo), como en la adecuada formación técnica y conceptual del profesorado».

Coll, Selva y Solà (1995a: 12) apuntan que «la aparición de un nuevo marco legal como el de la LOGSE, que se define por su voluntad de acercar los principios educativos a la realidad social del país, debería contener, por coherencia respecto a su propósito, una definición clara y satisfactoria de la responsabilidad de los centros de enseñanza en relación al conocimiento de los medios audiovisuales». Gracias al papel fundamental que el medio cinematográfico ejerce en la representación social de la realidad promoviendo nuevas formas de socialización y nueva cultura, como consecuencia de este protagonismo y siguiendo a estas autoras, se justifica «el hecho de que los medios de comunicación audiovisual se conviertan en un objeto de estudio, aunque no necesariamente en una asignatura específico». Por otro lado, podrán utilizarse, «como recursos para la enseñanza, con el fin de mejorar la calidad de la misma y construir una conexión entre la escuela y el contexto social y cultural».

En el panorama portugués, como señala Pinto (2003: 131), en los años noventa la educación en medios de comunicación se fue desarrollando con apoyo del Estado, a pesar de no haber formado parte de las prioridades de las políticas educativas. Además, con «la modificación de orientación política reciente, y con la ola de cortes y de medidas de contención de costes en un cuadro económico marcado por la recesión, los tiempos no han sido favorables para las políticas de educación para los medios». Sin embargo, a pesar de este panorama, fueron desarrolladas algunas experiencias, iniciativas y proyectos, culminando en un conoci-

miento fragmentario y poco consistente de los medios, contrariamente a una consolidación de éstos en el currículo educativo. Por ello, como indican Oliveira y Fonseca (1995: 88), el desarrollo por parte del Ministerio de Educación portugués, poniendo en marcha un programa nacional de educación sobre los medios, sería significativo «para consolidar el reconocimiento de la importancia y necesaria integración de la cultura de los medios en el ámbito escolar, y también, para garantizar una serie de recursos humanos y materiales adecuados que permitan y faciliten una expansión efectiva y equilibrada en las distintas regiones y que favorezca la aparición de condiciones adecuadas para lograr el ‘cambio’ en las escuelas».

El medio cinematográfico, en el amplio campo que abarca dentro de la comunicación didáctica, como reconocen Coll, Selva y Solà (1995a: 12), debería considerarse en los planes de estudio de la reforma educativa desde dos ámbitos: «como recurso para los aprendizajes y como materia de estudio».

Nuestro trabajo de investigación, que se basa en la aplicación de una propuesta metodológica o programa didáctico, trata de llevar a la práctica el cine, bien como materia de estudio bien como recurso para los aprendizajes. Teniendo en cuenta la reforma educativa de España y algunos materiales de apoyo para la explotación de los medios, pues tal y como hemos podido verificar en los epígrafes anteriores, en el panorama portugués el sector de los medios de comunicación mereció una especial atención durante el período de ministerio de Roberto Carneiro y, posteriormente, fue desapareciendo gradualmente, hasta extinguirse por completo (Pinto y Santos, 1996: 68).

En suma, la integración curricular de los medios de comunicación, y en concreto el cine en el sistema educativo y en sus distintos niveles y etapas, como señala Escudero (1992: 15) «representa una tarea de gran embergadura en la que habrían de converger, sin duda, decisiones muy heterogéneas, de carácter estructural, financiero y tecnológico, así como otras muchas relacionadas con la política educativa general, con la dotación e infraestructura de los centros y, por supuesto, con la misma formación del profesorado».

En la línea de lo que pensamos desarrollar en nuestro programa didáctico destacamos los distintos ámbitos de explotación didáctica del cine en las aulas, que pasaremos a desarrollar ahora en los siguientes epígrafes.

4.5.1. Los ámbitos de explotación didáctica del cine

La inserción de los medios de comunicación audiovisuales en el currículo educativo presenta diferentes niveles de explotación didáctica en la enseñanza (Aguaded, 1996: 167). En esta línea, Salinas (1984: 17) señala, que por un lado el medio es considerado como un «instrumento al servicio de la enseñanza de las diferentes disciplinas, pero también como medio de expresión. De esta forma, actuará como ayuda utilizada por el profesor para reforzar algún punto del programa, (...) y, también, como medio de comunicación en las actividades diarias, permitiendo al alumno un cierto control de los medios de comunicación y favoreciendo, así, el desarrollo de la expresión y de la creatividad». Y por otro lado, defiende la opción de éste como contenido, «como 'objeto' de estudio de tal forma que el alumno descubra los mecanismos de la comunicación icónica y sonora y desarrolle un espíritu crítico frente al mensaje».

Bernabeu (1994: 140-141) define dentro del contexto curricular tres enfoques diferenciados:

- a) La «educación en los medios» o conceptos. Hace referencia al estudio de los medios en sí mismos y, en este sentido, hay que entender la lectura crítica que permite valorar e interpretar los mensajes, seleccionándolos como receptor activo.
- b) La «educación con los medios» o procedimientos. Cuando los medios sirven para desarrollar técnicas de trabajo intelectual e investigación el conocimiento del lenguaje cinematográfico, en el caso concreto del cine, los elementos que lo componen, etc.
- c) La «educación ante los medios» o actitudes. Se aplica ante el consumo selectivo de los medios. Se trata de formar en relación con la influencia de los medios de comunicación en la sociedad y en la propia vida.

Jacquinet (1996: 51), en esta misma línea, apunta dos niveles básicos de explotación didáctica de los medios de comunicación. Por un lado, los medios en cuanto objeto de estudio, y por otro, como soporte a la labor pedagógica. En referencia al primer nivel, Coll, Selva y Solà (1995a: 13) apuntan, que la escuela deberá «educar en el conocimiento del lenguaje audiovisual y de sus recursos específicos, proponiendo incluso que los alumnos lleguen a dominar algunos de estos lenguajes, desde los más sencillos hasta los más complejos». En cuanto al segundo nivel de explotación, siguiendo a estas autoras, la escuela también podrá educar con la ayuda de los medios audiovisuales, «a fin de que éstos sean habituales y permitan aproximar, introducir o resumir temas relacionados con cualquier área».

En el ámbito específico del medio cinematográfico, Estévez, Calderón y Gil (1998: 114) apuntan que, por una parte, «se plantea el enseñar-aprender los medios, lo cual significa situar el medio, en este caso el cine, como el 'objeto de estudio'. En este tipo de educación audiovisual se pretende estudiar lo que vemos al mirar 'al propio medio cine'». Y por otra parte, hacen referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje con los medios, situándoles «como meros recursos al servicio de un currículum general y de unas determinadas técnicas de trabajo. En este sentido, la educación audiovisual se centra en considerar lo que vemos a través del medio cine».

Partiendo de estas reflexiones en torno del uso de los medios en el aula, en este caso del cine, nos atreveríamos a proponer tres grandes niveles de explotación didáctica del medio cinematográfico:

- **Aprender con el cine.** El cine como recurso y auxiliar didáctico para el aprendizaje.
- **Conocer e interpretar el cine.** El cine como objeto de estudio: el análisis crítico.
- **Crear con el cine.** El cine como técnica de trabajo creativo y expresivo.

4.5.1.1. Aprender con el cine

El cine como recurso es la forma que tradicionalmente se ha atribuido al medio, existiendo por tanto, una larga tradición de prácticas con él. Hoy en día las numerosas iniciativas que surgen en el ámbito de la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se centran mayoritariamente en el uso de éstas como recursos de enseñanza, quizás por su capacidad motivadora y quizá también por su poder de impacto, por lo atractivo de su lenguaje en este caso cinematográfico, y consecuentemente, por empleo de códigos simultáneos y dinámicos. En este sentido, Miravalles (1998: 68) señala que «es frecuente que la mayoría de las películas que se proyectan en los centros de enseñanza sean de carácter didáctico, para ilustrar y complementar un determinado tema histórico o de Ciencias Naturales o de algo parecido, pero de ninguna manera son las películas que los alumnos suelen elegir para ver por propia voluntad en las salas de pago, o sea las que prefieren para disfrutar». El cine suele ser un recurso que se viene utilizando como material auxiliar o complementario de las clases, que de alguna manera sirve al profesor para complementar su tarea docente. Por consiguiente, compartimos con

Fombona (1997: 345) la idea de que es necesario «salir de la rutina de 'ilustrar' con la imagen para profundizar en el valor del medio fílmico como un lugar de discurso histórico, filosófico, literario, estético, artístico, etc. La imagen es apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto».

Aprender con el cine consiste en utilizar el cine como medio de motivación del contenido de una asignatura, y también como punto de partida más interesante y poco común para el aprendizaje del nuevo asunto abordado. En este caso, Cobo (2002: 19) señala que los relatos cinematográficos «encuentran relación con todas las áreas del currículum, así podemos encontrar películas relacionadas con la historia, geografía, arte, ciencias, educación en valores, etc... por tanto pueden servir como recurso en todas las parcelas del saber». Añade aún, que su uso puede tener distintos enfoques, en función de la asignatura y del tipo de contenido que se pretende desarrollar. Por ejemplo, en Historia, Geografía y Arte, «puede ser que busquemos ilustrar con la imagen en movimiento un determinado asunto o tema de trabajo». En cuanto a otras asignaturas como Ecología y Ética, el análisis de la película «se convierte en un fin en sí mismo, ya que reflexionando, discutiendo y analizando una historia, estaremos trabajando los contenidos actitudinales correspondientes». En suma, «el cine es un lenguaje interdisciplinar. Permite crear las condiciones que posibilitan el conocimiento de una verdad universalmente válida y, a la vez, abre la capacidad de un diálogo sincero y auténtico entre las personas» (Francisco, 2002: 16).

Gracias al avance de la tecnología, es posible ver y disfrutar las películas en el aula a través de los medios electrónicos: vídeo o dvd, ya que «el celuloide es cada vez más difícil de utilizar, dada la dificultad y coste económico que entraña la búsqueda de proyectores, operadores y películas» (Martínez-Salanova, 2002: 25), lo que sería muy complicado en los centros de enseñanza. Así, independientemente del soporte, la metodología puede ser la misma. Por ello, como señala Bellido (1998: 17), el vídeo «no es hoy el medio idóneo para contemplar un film, ya que incluso puede cambiarse su formato, y aunque no se cambie siempre habrá una alteración respecto al encuadre original». Sin embargo, permite congelar la imagen, repetir el visionado con otra cadencia, observar reiteradamente unos planos para analizar a fondo una escena, etc.

Las películas presentadas pueden ser sobre diversos temas, ya sea con fines educativos o no, lo importante es que el profesor considere que tienen elementos interesantes para complementar algún tema concreto del currículum educativo. En esta línea Bartolomé (2002: 15) señala la exis-

tencia de dos tipos de vídeos: «videolecciones» y «videoimpactos». Por un lado, encontramos los que «transmiten contenidos, como si de un libro se tratara, contenidos conceptuales soportados fundamentalmente por la banda sonora, convenientemente ilustrados por imágenes. Son vídeos claros, organizados, estructurados». En referencia a los «videoimpactos», éstos «resultan atractivos e incluso divertidos. La palabra no es el elemento importante, y los mensajes se construyen por la interacción de imágenes y sonidos en un montaje que, siguiendo el estilo actual, huye de la linealidad». Aún, respecto a los videolecciones se puede considerar el cine didáctico, que como indica Juez Vicente (1951: 215), está «encuadrado dentro de un plan y programa de enseñanza, pensado y realizado con la finalidad de enseñar determinados conocimientos con intención formativa en un grado preciso del aprendizaje». Frente al tipo de cine didáctico, siguiendo a este autor, existe el cine educativo que tiene por objetivo la adquisición de hábitos y valores, mientras el cine documental y recreativo sólo son indirectamente educativos, es decir, no son producidos específicamente para ser utilizados en el aula.

Las películas, en cuanto elemento que complementa a los métodos de instrucción tradicionales presentan ventajas, y como contrapartida, también presentan toda una serie de inconvenientes. En esta dirección Gómez (2000: 133-134) ha establecido algunas ventajas:

- El medio cinematográfico es el más motivador que existe. Es el que más entretiene y divierte mientras ofrece información.
- El cine permite el acceso al conocimiento de hechos y situaciones difíciles o imposibles de observar: épocas históricas, guerras, fenómenos naturales, lugares del mundo, etc.
- Las imágenes en movimiento del cine proporcionan una apariencia de realidad aún hoy insuperable.
- El soporte del cine, por ejemplo el lector de dvd, permite el visionado de la película en repetidas ocasiones.
- La presentación de películas en formato magnético –vídeo- es sumamente económica, además de que su uso en estas condiciones es muy sencillo.

Por otro lado, respecto a los inconvenientes, siguiendo al autor anterior:

- La duración de las películas, normalmente más de una hora, hace que prácticamente todas sean largometrajes y, por lo tanto, eso hace difícil su visionado completo en horarios excesivamente delimitados como los escolares. Es frecuente por ello, que hoy día muchos profesores presenten únicamente fragmentos de una o varias películas para

apoyar la presentación de un tema, cuando lo ideal y lo que aconsejamos es su íntegro visionado, aunque depende del nivel educativo del respectivo grupo de alumnos.

- Es difícil seleccionar con criterios didácticos una producción cinematográfica, pues en su mayor parte las películas fueran concebidas para entretener, no para enseñar.

- El nivel de atención que podemos obtener con una película no es homogénea: mientras a unos alumnos puede cautivar e interesar a otros puede aburrir y causar desinterés.

En todo caso, como apunta Aguaded (1996: 136), «el visionado debe llevar implícita una metodología pedagógica activa que incluya una fase de preproyección, motivadora, informativa y reflexiva; y una etapa de post-proyección, de carácter coloquial, lúdica, analítica y también práctica».

4.5.1.2. Conocer e interpretar el cine

Las imágenes poseen un lenguaje, transmiten mensajes, componen nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen. Por consiguiente, los profesores deben ser conscientes de la importancia que éstas tienen como lenguaje específico eficaz para la comunicación. Por ello, para conocer e interpretar el cine hay que tener en cuenta algunos aspectos. En este sentido, Mendoza (1996: 5-6) señala:

- Por lo general lo consideramos como espectáculo y lo tenemos vinculado inconscientemente a nuestros momentos de ocio.
- Los materiales que el cine propone no han sido producidos especialmente para la práctica didáctica.
- Al ser un sistema de expresión dirigido a nuestros sentimientos rechazamos, en principio, el trabajo interpretativo ligado a la razón y a la lógica.

Expone Francisco (2002: 16), que conocer e interpretar el cine, es decir, aprender a ver cine «consiste en una educación constante de la mirada del espectador: no se trata de buscar siempre novedades, sino de tener una mirada renovada, capaz de admirarse y de captar otros detalles». También Cobo (2002: 23) ha señalado la importancia que en el alumnado tiene aprender a ver cine: los trucos, la semántica del lenguaje cinematográfico, pero «sin que se convierta en algo tedioso e impuesto, ya que entonces sería contraproducente». Estamos ante «una desmitificación y descodificación del cine y, al mismo tiempo, en un conocimiento técnico del mismo» (Sánchez, 2003: 72).

Además de la importancia de que los alumnos se familiaricen con el lenguaje cinematográfico, sería necesario también analizar reflexiva y de forma lúdica «el proceso de auto-descubrimiento, la historia y futuro del cine, sus implicaciones sociológicas, sus tecnologías, géneros, lenguajes específicos, técnicas de guionización, rodaje, montaje, distribución y exhibición. En definitiva, conocer la industria del cine en la medida que nos favorezca una mejor interpretación de sus recursos y potencie nuestra lectura crítica y consciente de este medio audiovisual» (Aguaded, 1996: 136-137). Según este autor el estudio del medio cinematográfico debe centrarse esencialmente «en el análisis de películas de cine, descubriendo sus procesos de fabulación, sus soportes reales e ideales, su transmisión de modelos de conducta y comportamiento, su reflejo e influencia social, etc.». En esta línea, se procede también a un conocimiento de la riqueza expresiva y comunicativa del cine. En suma, señalando a Cupons (2001: 21), «conocer el lenguaje del cine implica conocer la gramática audiovisual y todas sus posibilidades. A partir de él, nuestros alumnos pueden alcanzar ese nivel de análisis deseado para enfrentarse a la imagen en movimiento desde la perspectiva de espectadores críticos».

El profesor es responsable de la selección de las películas más interesantes o convenientes para sus alumnos según las edades y cursos. En este sentido, Flores (1982: 27) señala que «el profesor juega un papel fundamental en la selección del documento fílmico que va a ser utilizado, ya que él debe hacer la orientación previa de los alumnos, en cuanto a recalcar los aspectos previos que deben tener al estudiar dicho documento, procurando siempre adaptarse al nivel educativo de éstos en cuanto al aspecto de contenidos». Por ello, según Caparrós (2000: 86), «en algunos casos siempre les quedará la posibilidad de proyectar –no de censurar la película– sólo aquellas secuencias que sirvan para exponer y desarrollar el tema propuesto». Para este fin existen los medios que nos posibilitan los avances de la técnica.

Después de visionada la película los alumnos deben interpretarla, es decir, realizar su análisis crítico. Por consiguiente, «es fundamental que acostumbremos a nuestros alumnos a *leer* películas, a conocer y entender el lenguaje cinematográfico, lo que les permitirá ser críticos ante el cine y, por extensión, ante todos los medios audiovisuales» (Gómez, 2000: 157). Según este autor, la interpretación y lectura son las primeras actividades que los profesores deben hacer cuando trabajan con cualquier película cinematográfica. Siguiendo a este autor, esto es posible fundamentalmente «descodificando los diferentes elementos presentes en el filme, y realizando un estudio completo sobre el sentido y significado del mismo dentro de su marco espacio-temporal y cultural».

Conocer e interpretar el cine implica el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado, la cuál «permite ir transmitiendo una serie de contenidos relacionados con la cultura de la imagen en movimiento, que afecta a su formación global como consumidores de imágenes, en primer lugar, y como posibles –y excepcionales– creadores o creadoras» (Coll, Selva y Solà, 1995b: 8). El cine-forum es un sistema adecuado que permite que el profesor y sus alumnos ante el visionado de una película analicen «coloquialmente la misma, no limitándose al contenido temático, sino a todos los elementos que la componen y a cómo se armonizan para construir la obra» (Nadal y Pérez, 1991: 76).

En conformidad con las actividades mencionadas en los apartados anteriores surgen situaciones o momentos que permiten trabajar actitudes como (Isern, 1995:14):

- El respeto por las opiniones y las ideas de sus compañeros.
- La valoración del binomio realidad-ficción, cuya presencia es habitual en el cine.
- Ante las películas de índole comercial, la formación de una actitud crítica y selectiva.
- La desmitificación del mundo del cine.
- La reflexión sobre los problemas o situaciones que surgen en el propio desarrollo de la película.

En suma, para ver crítica y didácticamente las películas, hay que tener en cuenta no solamente como señala Gómez (2000: 159), «los elementos del lenguaje cinematográfico, los decorados, la narración o el argumento, sino también el público al que fue dirigida, el régimen político, la finalidad y los mecanismos de creación». Añade también que el medio cinematográfico «es siempre un testimonio, un documento representativo del momento en el que fue realizado. Cualquier película pertenece al tiempo en el cual fue producida, y eso es necesario tenerlo siempre en cuenta cuando vayamos a realizar un estudio de la misma».

El cine considerado como un recurso imprescindible, de forma consciente o no en el aula, podrá servir de medio transversal que permitirá abordar determinados contenidos y temas. Almacellas (2004: 29) señala que una buena película comercial, al igual que la buena literatura, «es un recurso pedagógico excelente porque permite realizar la experiencia profunda de una situación de vida y analizarla sobre la base de los *descubrimientos* que el joven ya ha llevado a cabo. De este modo la imagen cinematográfica se convierte en una verdadera escuela de formación ética».

Almacellas (2004: 30-31) ha establecido algunas exigencias necesarias para la formación ética a través del medio cinematográfico:

- Seleccionar la película en función de los objetivos formativos que se pretende alcanzar. Es imprescindible que el tema y el argumento afecten a los intereses o prioridades vitales de los alumnos para que empaticen con las situaciones y los personajes y se impliquen en el conflicto humano que allí aparece.
- Proporcionarles las orientaciones necesarias para que sean capaces de desarrollar una lectura profunda del relato que van a analizar.
- Trabajar en grupos con un cuestionario que les lleve a reflexionar sobre los aspectos que fundamentan los objetivos propuestos.
- A partir de la película, desarrollar un diálogo para reflexionar sobre la realidad del hombre y el sentido de la vida. Posteriormente aplicar dicho análisis a la propia realidad, a las leyes que rigen su desarrollo personal.
- Evaluar la actividad realizada.

En consonancia con lo anterior, profesores y educadores deben acercar el medio cinematográfico a los alumnos con la intención de «aumentar su sensibilidad como espectadores, inducirles a la reflexión y a la crítica constructiva de lo que se ofrece y ven, y ser capaces de distinguir, disfrutar y valorar la obra bien hecha» (Romea, 2005: 51). En este sentido, el profesor debe ejercitar a los alumnos el sentido crítico y la capacidad de opinión, para que las películas les enriquezcan personalmente. De esta forma, como contestación a: «¿Cómo crear espectadores críticos ante los mensajes audiovisuales? La respuesta se nos antoja sencilla; formando espectadores capaces de interactuar ante la pantalla a través de recursos cognitivos que les permitan discernir entre aquello que les puede interesar y lo que no» (Cupons, 2001: 20). Siguiendo a este mismo autor, la educación en imagen en movimiento: cine, «en los tiempos que corren, más que un simple capricho, deviene una auténtica necesidad».

4.5.1.3. Crear con el cine

Otra forma bastante motivadora de explotar el cine en el aula es a través de la posibilidad de que los alumnos creen sus propios relatos, usando como vehículo de expresión el lenguaje del cine. Según Sánchez (2003: 72) «supone una serie de conocimientos por parte del profesor sobre elementos técnicos propios del cine: tipos de ángulos, planos, movimientos de cámara, guionización,... para poder guiar a los alumnos en el proceso que va desde tener una idea, desarrollarla en un guión, rodaje, montaje y edición y llegar al producto de este proceso que es una película». Por su parte, Aguaded (1996: 138) apunta que en este proceso existe una compleja tarea investigativa por parte de los discentes y docentes

que se inicia con «la búsqueda de ideas, elaboraciones de guiones, primero literarios –originales o adaptados– y después técnicos, con las notaciones correspondientes, para sincronizar los textos con las imágenes. Planificar secuencias, ensayar diálogos y representaciones con los actores, rodar con las cámaras, montar los planos y sonorizar con textos y músicas el montaje, son otras de las fases que constituyen la puesta en marcha del cine creativo en el aula».

Cuando el lenguaje cinematográfico es utilizado con el alumnado para la creación y producción de historias, este proceso de creación del relato visual «desarrolla y pone en práctica muchos contenidos del área de lenguaje, actitudes y técnicas de trabajo y un proceso de investigación sobre el tema protagonista» (Cobo, 2002: 19).

En esta línea Bartolomé (2002: 65) señala que sus alumnos, como participantes en los cursos sobre diseño y producción de vídeo, –lo cual es un soporte para el proceso educativo menos trascendente comparativo al cine–, viven absortos por los trucajes cinematográficos, es decir, por las manipulaciones técnicas de la realidad. Siguiendo a este autor, esta reacción pronto se les pasa cuando son solicitados a expresarse mediante imágenes, y concluyen, que la gran responsable de las frases escritas es la mesa de montaje y no la cámara. «Se quedan asombrados de cómo pueden cambiar una situación, construir una historia, provocar una emoción en el espectador o contar una persecución, de modo que el espectador sepa siempre cuál es la situación, aunque nunca vea juntos a perseguidor y perseguido. Quedan cautivados por la magia de expresarse con imágenes y descubrir por vez primera por dentro cuál es el mecanismo real que hay debajo de toda narración audiovisual: el lenguaje audiovisual, la construcción de frases y párrafos mediante el montaje».

El empleo del medio cinematográfico, como herramienta educativa para la creación y expresión de los mensajes del alumnado, según Gómez (2000: 161), permite una participación activa de los alumnos y alumnas en los centros de enseñanza. Además, como indica este autor, «la mejor manera de conocer el cine y sus usos es hacer cine. Por otro lado, elaborar una película es una forma muy efectiva (en algunos casos la que más) de conseguir diversos propósitos formativos e instructivos». En este proceso, la utilización de la cámara y la implicación del alumnado requiere desarrollar una serie de actividades donde se ponen de manifiesto las habilidades señaladas y la participación entre los componentes del centro de enseñanza.

Siguiendo a Gómez (2000: 161), la producción de una película cinematográfica puede ser una actividad muy interesante en el aula, convir-

tiéndose ésta en un pequeño plató cinematográfico en el que cada alumno, según sus motivaciones, representa un oficio del mundo cinematográfico. Añade aún, que «aparte de los objetivos educativos que persigamos se convierte así en una actividad idónea para trabajar con grupos y, en general, con toda la clase, y acostumbrar con ello a nuestros alumnos».

La creación y producción de relatos audiovisuales es una actividad transversal, donde interaccionan distintas capacidades y competencias. En este sentido Cobo (2002: 27) define siete puntos para la producción de una película:

1) **Selección del tema.** Puede ser libre o relacionado con alguno de los contenidos del currículo de las distintas asignaturas.

2) **Elaboración de un resumen de los contenidos a tratar.** Se produce un proceso de investigación donde el alumnado tiene que utilizar sus capacidades de manejo de distintas fuentes de información y de comprensión de la información obtenida.

3) **Guión literario.** Se trata de poner por escrito lo que se va a decir y/o contar en la película. Huelga decir que supone un enriquecedor ejercicio de expresión escrita.

4) **Guión técnico.** De forma paralela al guión literario se irían fijando los recursos del lenguaje cinematográfico que se van a emplear.

5) **Preparación de la grabación, búsqueda de recursos.** El plan de grabación puede que no siga el orden cronológico plasmado en el guión, por tanto es necesario organizar el trabajo rentabilizando recursos y espacios.

6) **Grabación.**

7) **Montaje.**

Respecto al abordaje en el aula de la producción de cine se puede iniciar esta actividad con el desarrollo de pequeños guiones técnicos, dibujando el «storyboard», –como ya hemos visto, es el dibujo de los planos, tal como se prevé su registro con la cámara– y después, en una fase siguiente «se afrontan pequeñas manipulaciones de material grabado, como realizar diferentes montajes visuales y sonoros, analizando su repercusión en la expresividad, emociones e ideas que se transmiten» (Nadal y Pérez, 1991: 98). Así, la concretización de una película sencilla funciona como medio de expresión, estimulando la creatividad del alumnado, más

allá de permitir la integración de los conocimientos y habilidades asimiladas.

Estas actividades con el fin en la producción de una historia audiovisual, siguiendo a Cobo (2002: 27), se realizarían en grupo, lo cual supone la posibilidad de aprender a trabajar con los compañeros de aula. En cuanto a la forma de integración de esta actividad en el desarrollo curricular puede ser distinta, y «según el enfoque su amplitud variará: una asignatura, un taller, una actividad complementaria, etc...».

La utilización de una cámara de vídeo, la cuál permite la producción de vídeos de forma muy sencilla, como indican Nadal y Pérez (1991: 97), «sin necesidad de estar ligada al proceso completo de producción, tiene función didáctica, en sí misma, al ser un elemento idóneo en la recogida de información en los trabajos de campo y para la grabación de actividades que requieran habilidades de los alumnos: manuales, deportivas, expresivas, etc.»

Aún en el ámbito de la creación de películas, también es posible la recreación, es decir, los alumnos trabajan con mensajes cinematográficos que han de modificar ellos mismos, «cambiando las bandas, realizando inserciones de imágenes, incluyendo nuevas tomas, modificando las secuencias, etc. Mientras que en el vídeo estas recreaciones eran bastante asequibles –si se contaban con unos mínimos requisitos tecnológicos–, en el cine es necesario tener ciertos conocimientos de montaje para poder realizar las tareas» (Aguaded, 1996: 137-138).

4.5.2. El cine en los diseños curriculares

Expone Pérez Tornero (2000: 95-96) que cualquier niño hoy día «en casi todo el planeta es asediado diariamente por infinidad de situaciones de comunicación en que el lenguaje dominante no es el escrito y ni siquiera el verbal. Consume casi tres o cuatro horas de televisión al día que combina con una atención casi neurótica por la música moderna. Asume cientos de miles de imágenes publicitarias (...). De hecho, el problema de nuestro tiempo se enuncia con rotundidad: nuestras prácticas comunicativas actuales van muy por delante de nuestros sistemas reflexivos de lenguaje dominantes en la enseñanza». Añade también que «las capacidades lingüísticas y comunicativas que desarrollamos en el actual contexto mediático tienen poco que ver con las que enseñamos en las escuelas y centros de enseñanza». Por consiguiente, ante este panorama los alumnos se quejan de que con frecuencia los contenidos curriculares son de-

masiado ajenos a su realidad, entorno y perspectivas de vida y no consiguen ver en ellos motivación alguna para dedicarles el tiempo y el esfuerzo que implica un buen aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias.

No se ha planteado reelaborar el proceso educativo en función a la nueva realidad comunicacional. La introducción de la imagen en movimiento no está consolidada en los diseños curriculares desde un enfoque más integrado e interdisciplinario, sin embargo, gracias a las características de la Reforma, bien sea en España, bien sea en Portugal –nos centraremos más en las características de este último país, pues es en este panorama donde será desarrollado el trabajo investigativo–, es posible adaptar el estudio del medio cinematográfico en cuanto a medio integrado dentro del eje transversal de la «Educación en Medios de Comunicación», como materia de estudio y como recurso (Coll, Selva y Solà, 1995a: 12). En este sentido, Fombona (1997: 362) apunta que el modelo curricular de la Reforma «se sustenta en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención del profesor en aspectos relevantes de los programas, asumiendo una responsabilidad de facilitar oportunidades de aprendizaje». Añade aún que «la apertura y flexibilidad del actual currículum ofrece la posibilidad de intervenir directamente en la elección metodológica, en competencia directa con la elección de medios». Además, como apunta Gómez (2000: 134), «siempre quedará en manos del docente la programación de las actividades y su evaluación, en las que se incluirá el uso de películas».

La integración del cine en el aula está en conformidad con el nivel de los alumnos y sus aspiraciones. Según Aguaded y Martínez-Salanova (1998: 58) «el cine es conveniente integrarlo en las actividades de clase en todos los niveles». Por ello, también Gómez (2000: 135) señala que «no debemos olvidar que para el conjunto de niveles del panorama educativo actual se aconseja la integración de los medios audiovisuales –y el cine es un protagonista incuestionable de los mismos– en cualquier currículo educativo».

De acuerdo con lo que hemos expuesto, nos parece oportuna la propuesta de Campuzano (1992: 79-80) por la integración de los contenidos de los medios de comunicación, en concreto de la imagen en movimiento, por etapas y ciclos, en el ámbito de los contenidos de los diseños curriculares, que se precisa en los siguientes aspectos:

- Educación Infantil: percepción visual (enumeración, descripción, discriminación...); percepción sonora (actitudes de escucha, discriminación sonora y sonidos del entorno); operaciones sencillas con equipos; imagen y realidad; secuencias sencillas de imágenes; asociación de imágenes y sonidos.

- Educación Primaria (primer ciclo): percepción visual (comprensión espacial, descripción detallada de imágenes); percepción sonora (secuencias sonoras, espacios sonoros); operaciones sencillas con equipos; imagen y realidad; asociación de imágenes y sonidos; iniciación a la imagen estática secuencializada (comprensión temporal).
- Educación Primaria (segundo y tercer ciclo): Imagen y realidad (aplicado a los *mass-media*); relación imagen y sonido; lectura de imagen (aplicada a la imagen fija); manejo de equipos audiovisuales; producción de imágenes (vídeo); proceso de producción de un montaje audiovisual; diseño y práctica de procesos sencillos de comunicación mediada.
- Educación Secundaria Obligatoria: análisis de imagen fija y en movimiento; iniciación a la teoría de la comunicación; el lenguaje de la imagen en movimiento; proceso de producción de documentos audiovisuales; nociones sobre registro, almacenamiento y reproducción de imágenes en soporte fotoquímico y magnético.

Por consiguiente, en los diseños curriculares de las distintas etapas del sistema educativo encontramos objetivos, áreas y asignaturas que se relacionan de forma flexible con el uso del medio cinematográfico en el aula como analizaremos en seguida.

4.5.2.1. Educación Infantil

Los medios de comunicación representan en el proceso de enseñanza-aprendizaje una ruptura con la concepción de escuela tradicional. Abrir el aula a los medios y permitir que los alumnos exploten la realidad de cotidianidad a través de la pantalla pudiendo reflexionar sobre ella, puede ser una experiencia y un desafío muy grande para el profesor. Graviz y Pozo (1994: 20) señalan que a través de su experiencia fue posible el análisis de películas con alumnos preescolares. Como indican estos autores, «con la ayuda del grabador de vídeo se puede volver a aquellas secuencias que presentan dificultades de comprensión y, además, seguir el desarrollo de sus pensamientos».

Corominas (1994: 77) señala que «es dudosa la actividad de plantear situaciones críticas o 'descodificadoras' de los medios de comunicación audiovisuales en la escuela si desde la educación infantil no se ha entendido y vivido la comunicación audiovisual como una comunicación personal, que se puede tratar, manipular y que se ha utilizado creando o recreando situaciones e interpretando situaciones vividas». Respecto a los aspectos fundamentales que hay que desarrollar para la integración

de la comunicación audiovisual del cine en el currículo de la educación infantil, siguiendo a Corominas (1994: 76-80), hay que desarrollar el conocimiento del entorno; incluso el cine puede ser un excelente recurso como punto de partida para que el niño profundice y comprenda el mundo en que está inmerso, es importante el desarrollo de la observación del entorno físico (formas, luces, colores), la creación de nuevos contextos, la relación con las personas, el desarrollo de los sentimientos y los valores, de los aspectos temporales y espaciales, la propia presencia tecnológica sin la que sería casi imposible el audiovisual en el aula, y por último, el desarrollo del sentido del acontecimiento. En este sentido, el autor señala que «una de las diferencias que distingue la comunicación audiovisual en el mundo actual es su sentido del acontecimiento. Por lo tanto, el trabajo realizado por los niños y niñas ha de ser transmitido y conocido por grupos más amplios».

En el contexto portugués, Lopes da Silva y otros (1997: 15) en el texto *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, del Ministério da Educação presentan como uno de los objetivos generales de la Educación Infantil: «desarrollar la expresión y la comunicación por medio de lenguajes múltiples como medios de relación, de información, de sensibilización estética y de comprensión del mundo», lo cual se contempla en las áreas curriculares de «Expresión y Comunicación» y «Conocimiento del Mundo». De esta forma, este documento, por un lado alude a los medios audiovisuales como herramienta para difundir acontecimientos sociales: «la Educación Infantil puede facilitar la relación del audiovisual con otras formas de expresión, como el dibujo y la pintura, utilizándolo como medio de información y registro». Y por otro lado, propone también una actitud crítica ante los medios de comunicación, en concreto las pantallas. En esta línea, siguiendo a Lopes da Silva y otros (1997: 72), la educación en medios de comunicación puede comenzar en esta etapa partiendo de la reflexión sobre la influencia televisiva en los niños, teniendo como punto de partida «el visionado de programas grabados y cuidadosamente seleccionados que serán comentados y discutidos en grupo por el educador y por los niños».

Finalmente, destacamos en el contexto español las aportaciones de Gallego y Alonso (1995: 170-171), que apuntan algunas prácticas de la integración audiovisual en el currículo destinado a los preescolares, en el ámbito de la producción audiovisual señalando, que «descubrir el mecanismo de la filmación enriquece y madura al niño que se puede ver a sí mismo, a sus compañeros y profesores en la pequeña pantalla tal como lo veía él en el objetivo y en la realidad». En esta línea, como indica Gómez (2000: 136), el niño bajo el cuidado del docente también puede participar en la creación de relatos cinematográficos. «La cámara de vídeo será el

instrumento más apropiado, pero asimismo podemos emplear proyectores de juguete (tipo *Cine-Exin*) o programas informáticos que guían al niño en la creación de divertidas películas».

4.5.2.2. Educación Primaria

La integración del medio cinematográfico en Educación Primaria debe permitir el «descreimiento y a su vez permitiera concebir el método adecuado a cada realidad para saber el origen y la forma de los enunciados comunicacionales, facultando a cada persona para que pueda seleccionar con qué parte de la copia pretende quedarse, abriendo la posibilidad de selección y dotando de conocimientos analíticos» (Solà y Selva, 1996: 48). En esta línea, el cine en el aula deberá permitir la comprensión crítica del medio y consecuentemente el desarrollo de las destrezas críticas de los alumnos mediante el análisis de los mensajes de cine y la producción creativa de sus propios relatos cinematográficos. En este nivel es importante para los alumnos manipular objetos concretos y las actividades de producción de pequeños relatos cinematográficos pueden atender esta necesidad.

En el ámbito portugués la etapa de Educación Primaria, que en este país está repartida en dos ciclos, es decir, el primer ciclo (equivale en España del primer curso al cuarto de Primaria) y el segundo ciclo (equivale en España del quinto curso al sexto de Primaria), se pone énfasis en una educación para observar en concreto películas, que sirven de complemento a otras asignaturas, más que para el análisis de las propias imágenes. Sin duda, la educación en medios tiene poca relevancia dentro del currículo aunque sea contemplada en el área de «Educação Artística» con una carga horaria reducida. En este sentido, Corominas (1994: 94) apunta que en el diseño curricular español, semejante al de Portugal, «hay una laguna importante que empieza en el currículum de primaria, al no crear un área que englobe los principales sistemas de comunicación que actúan en nuestra sociedad y que reúna, de una manera sistemática, su conocimiento: lenguaje oral y escrito, audiovisual e informático».

La presencia de la comunicación audiovisual en Portugal se puede verificar de forma más directa en el primer ciclo a través de la asignatura «Estudo do Meio», la cuál incluye los medios de comunicación y de la información igual que en España el área de «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural»; en el segundo ciclo, como apuntan Pinto y Santos (1996: 75) es donde se hacen más referencias a la introducción del cine, como por ejemplo en la asignatura de «Geografía», en concreto en la

«presentación de aspectos de la vida cotidiana de determinada época y de diferentes civilizaciones» por medio de la utilización de diversos recursos y fuentes de información audiovisual. Aún en este ciclo también está presente, aunque sólo como recurso, en la asignatura de «Ciências da Natureza», que como indican estos autores «puede obtener profunda ventaja del recurso ante la gran variedad de películas y documentales que enfocan temas y situaciones muy útiles para el tratamiento del programa específico». Por último, a través de la asignatura de «Educação Artística», igual que en el país español, específicamente en el área de «Educação Visual» es posible, a través del contenido «Tecnologías de la imagen», que el alumno maneje los aparatos, con el único objetivo de producir sus propios mensajes audiovisuales. Además, este área permite también los análisis críticos y el desarrollo de proyectos, teniendo como referencia películas, entre otros recursos.

Ministério da Educação Portugal	Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) España
<ul style="list-style-type: none"> • «Educação Artística» • «Estudo do Meio», «Geografia» y «Ciências da Natureza» 	<ul style="list-style-type: none"> • «Educación Artística» • «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural»

Según Amar (2003: 58), el docente en esta etapa cuenta con la posibilidad de introducir el medio cinematográfico de dos maneras: «como un eje transversal del currículum, con la singularidad y convicción de la educación en medios de comunicación», donde él podrá incluir el medio, por ejemplo, a través de talleres en los ciclos de primaria. La otra manera, contempla la alfabetización audiovisual, «que se puede hacer valiéndose del cine, a modo de contenidos relevantes, hasta el desarrollo del sentido crítico ante los mensajes mediáticos, en el comedimiento de utilizarla como una herramienta de conocimiento». En suma, con la implementación de este marco, lo que se pretende es el desarrollo en los alumnos sus posibilidades críticas y creativas.

4.5.2.3. Educación Secundaria

Primeramente será oportuno referir que la etapa de primer y segundo curso de Secundaria y primero de Bachillerato en España, tiene la designación de tercer ciclo de Enseñanza Básica en Portugal. Refiriéndonos al

período obligatorio de la ESO en España, la cuál equivale a los dos primeros años del tercer ciclo en Portugal, en este país la imagen en movimiento se ve reforzada con los medios de comunicación en general, y con el cine en particular, en el ámbito de la asignatura de «Geografía», donde en el texto *-Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais-* del Ministério de Educação de Portugal (2001) se puede leer como objetivo general «la predisposición a estar informado geográficamente y tener una actitud crítica ante la información vehiculada por los *mass media*».

En este sentido, otras áreas recogen las tecnologías y los medios dentro de sus contenidos. De esta forma, junto a la asignatura de Historia, fomenta el uso de éstos cuando en el ámbito de experiencias de aprendizaje se desarrolla el «enriquecimiento de la comunicación a través del análisis y producción de materiales iconográficos: dibujos, fotos, vídeos y también, mapas, frisos cronológicos, organigramas (...), dominando los códigos que les son específicos» (Varios, 2001: 104). Por ello, también la asignatura de «Educação Artística» en el área de «Educação Visual», se puede leer como objetivo a desarrollar «leer e interpretar narrativas en las diferentes lenguajes visuales» (Varios, 2001: 158).

Aún, en el ámbito portugués, igual que en el español, las asignaturas de «Filosofía» y de «Lenguas Extranjeras» permiten distintas y variadas aplicaciones didácticas. Actividades como: el visionado de películas sobre la vida de filósofos o pensadores y su posterior análisis –cine-forum–, el visionado de películas en versión original sin subtítular, o el estudio de producciones basadas en obras literarias de los diferentes países donde se hable el idioma estudiado, son solamente algunos ejemplos que se pueden desarrollar con el alumnado en el campo de los medios de comunicación (Gómez, 2000: 141-142). En esta línea, Areal (1995: 68 y ss.) propone en su texto *Educação para os media no Ensino Secundário. Sugestões de Actividades*, diversas propuestas para integrar los medios, incluso el cine, en el sistema educativo portugués.

4.5.2.4. Integración interdisciplinar

El modelo curricular desarrollado en los dos países que analizamos en los apartados anteriores, caracterizado por la flexibilidad de sus currículos, permite incorporar los audiovisuales perfectamente en el Proyecto Educativo de cada centro de enseñanza (Coll, Selva y Solà, 1995a: 13), a pesar de que muchas veces no sucede. El medio cinematográfico, por su vertiente multidisciplinar, permite que la enseñanza del mismo en los centros de enseñanza, pueda desarrollarse integrada en diferentes asignatu-

ras. En esta línea, Graviz y Pozo (1994: 22) apuntan que también podrá «ser una asignatura específica, donde distintas actividades se unan a otros temas centrales». El uso transversal, que teóricamente debería aplicarse en todas las asignaturas, a la larga resulta de difícil utilización, acaba por olvidarse.

Por consiguiente, Alonso, Matilla y Vázquez (1996: 210-211) señalan «la concepción de la enseñanza de los medios no como una disciplina más, sino como un contenido en cierto modo transversal que habrá de ser tratado, al menos, en las áreas de educación plástica y artística, lenguaje y ciencias sociales, debe facilitar su rápida incorporación al currículo, sin que se haga necesaria la formación de un profesorado específico, sino la adaptación del profesorado ya existente».

La integración de los medios de comunicación en la enseñanza, en concreto del medio cinematográfico, en todos sus niveles educativos «tiene necesariamente que surgir desde la reflexión del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia sociedad, a partir de la toma de conciencia de la importante presencia, vigencia e influencia que los 'media' tienen en la sociedad actual» (Aguaded y Pérez Rodríguez, 1993: 45). Según estos autores, toda la comunidad educativa, desde padres, alumnos, profesores..., «están más mediatizados que nunca por el influjo constante y persistente que la comunicación de masas impone en nuestros estilos de vida y en nuestras formas de conducta».

La integración del cine en el aula, desde el enfoque educativo y formativo es de gran utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que, como indica Romea (2005: 51), «aporta contenidos (historia, cultura, ciencia, tecnología, política, etc.), expresa ideas, sentimientos, muestra formas, actitudes, hábitos, y es transversal e interdisciplinar por naturaleza, lo que lo faculta para ser una fuente de un conocimiento que generalmente se presenta de forma sensible, fácilmente comprensible y compartido socialmente».

En síntesis, el medio cinematográfico en sus distintas vertientes: como técnica de trabajo, auxiliar curricular y como ámbito de estudio, permite que se exploten todos los ámbitos del currículo en una propuesta interdisciplinar que acerque el entorno a la realidad a nuestro alumnado. Siguiendo a Aguaded y Pérez Rodríguez (1993: 54), el empleo del medio cinematográfico en el aula está no sólo limitado por los currículos adaptables, la organización del centro de enseñanza y otros aspectos didácticos. Como apuntan estos autores, «es la sensibilización y capacitación de los profesionales de la educación el eje clave de la integración didáctica plural; recursos económicos —no excesivos, necesariamente—; tiempo para la

planificación y especialmente incentivos para la sensibilización inicial y autoformación ulterior en equipos de trabajo, que empleen una metodología colaborativa, reflexiva y autónoma».

4.5.3. El cine en las distintas áreas curriculares

Habitualmente el cine y los restantes medios de comunicación son utilizados para llegar a otros contenidos que frecuentemente son ajenos a los propios medios de comunicación. Como señalan Graviz y Pozo (1994: 14), «son usados como recursos didácticos de apoyo a otras materias, aunque por lo general sin un objetivo pedagógico dirigido a impartir educación sobre los medios de comunicación en sí». El cine suele ser un recurso que se viene utilizando como material complementario de las aulas, que de alguna manera sirve al docente para complementar su tarea.

El cine, como apunta Torre (1998: 11), «está convirtiéndose en estrategia *innovadora en la enseñanza* de la historia y la literatura, la pedagogía y la psicología». Según este autor, el uso de las películas en el aula, sólo permitirá a los alumnos una mayor facilidad en la adquisición de sus conocimientos.

Martínez-Salanova (2002: 229-263), en su texto *Aprender con el cine, aprender de película*, desarrolla diversos contenidos que puede aportar el cine, algunos de los cuales pasaremos a analizar.

4.5.3.1. Cine e Historia

Expone Hueso (1998: 19) que el cine es «uno de los elementos más representativos de la contemporaneidad; en él vemos resumirse muchas de las características de nuestro tiempo y puede convertirse, con un esfuerzo mínimo, en fórmula de aproximación a multitud de situaciones de nuestro entorno». Por consiguiente, la película se convierte en un documental histórico, que trata de hechos que ocurrieron realmente, posibilitando el estudio de diversas épocas históricas. Según Fernández (1989: 33) el cine es el medio perfecto cuya función es reflejar el «pasado del hombre y, en la actualidad, es uno de los instrumentos que sirven para reflexionar sobre una determinada época de su pasado próximo o remoto». Por ello, aunque cuente una historia real, está narrada desde la perspectiva de su autor y director. Sin duda, el cine es un recurso ventajoso como forma de estudiar en determinados aspectos de nuestra realidad histórica.

En este sentido, Cupons (2001: 22) señala que «el alumno que conozca bien el cine comprenderá, de forma automática, que éste también es un referente de primer orden para saber cómo era y cómo vivían nuestros antepasados».

Por ejemplo, en la película *La guerra du feu* (1981), se hace una recuperación de una época prehistórica, donde se puede mirar y vivir el fenómeno del fuego (Fernández, 1989: 34). Como apunta este autor, a través de esta película se podrán estudiar diversos contenidos en el ámbito curricular de la: Historia, Antropología, Filosofía, Lingüística, Ética, Ciencias de la Naturaleza... En una perspectiva didáctica, antes de la proyección de la película, el profesor deberá advertir a los alumnos que observen con atención «todos aquellos aspectos que puedan servirles para llegar a una mejor comprensión de aquellos lejanos antepasados reales de los hombres y mujeres actuales». En las películas de contenido histórico es posible observar y valorar formas de vida, patrones sociales y conductas individuales características de la trama (Isern, 1995: 16). Sin embargo, hay que dudar de la credibilidad de los relatos históricos. Ferrés (1994: 128) señala que en situaciones en las que las imágenes tengan poco rigor, una de las actividades que se puede desarrollar con el alumnado es la confrontación entre la película y los documentos escritos, permitiendo la restitución de la verdad histórica. En esta línea, Amar (2003: 101) apunta que «el documento cinematográfico, además de estar producido por personas que no son especialistas en el tratamiento de la historia, posee un origen incierto en las barracas de ferias, es un medio tildado de divertimento y, sobre todo, está montado, se truca y se mira como una fábrica de sueños».

De esta forma, nada mejor que, en el ámbito educativo someter la película a una interpretación de los hechos históricos. Siguiendo a Amar (2003: 103), es necesaria «una nueva mirada que sepa discriminar la realidad de la ficción, que consiga diferenciar la capacidad de fabular del director, con respecto al contexto y condiciones que interfieren en la película». Por su parte, Masterman (1993: 273) señala que los alumnos «tendrán que preguntarse por qué se ha elegido determinado tema, por qué se trata de determinada manera, qué 'lecciones' se sacan de él, y a quién pertenece el punto de vista con el que se pretende que nos identifiquemos». Por consiguiente, la tarea del profesorado señalando Martínez-Salanova (2002: 230), «será orientar los trabajos para que sean eficaces en orden a la adecuación de currículum, contenidos y métodos de trabajo».

4.5.3.2. Cine, lengua y literatura

Expone Martínez-Salanova (2002: 233) que en los comienzos del cine mudo se producirán una media de cuatrocientas adaptaciones de obras literarias de Shakespeare, consideradas como «documento valioso al reproducir los estilos de interpretación, los escenarios, iluminación, gestos, vestuario y atrezzo que se utilizaba a finales del siglo XIX». En este sentido, el cine es el resultado de la influencia de la literatura. Por su parte, Amar (2003: 124) señala que «el cine, en sus más de cien años de relación con la literatura, ha aprendido a compartir desde las enseñanzas, hasta los personajes, los relatos, pasando por sus fracasos y éxitos. Igualmente, el cine tuvo oportunidad de enseñar algunas lecciones a la literatura, sea hablándole de lo que es el ritmo cinematográfico, muy en la línea de la noción y utilización del tiempo, por ejemplo, en la novela, o bien en lo relacionado con la presentación de varios decorados y de escenas paralelas, en el caso del teatro». Sin embargo, a pesar de que la literatura y el cine pertenecen a Áreas de Conocimiento de tradición cultural, su interacción en el ámbito didáctico es escasa y como señala Romea (2001: 19), «requiere que se investigue en ello para contar con suficientes materiales que ofrezcan posibilidades variadas en relación, también, con otras disciplinas y con materiales didácticos válidos para el profesorado de las materias curriculares de diversos niveles educativos».

Las películas resultantes de adaptaciones literarias, permiten no sólo adquirir la lengua materna, sino también conocer las obras literarias. Porcher (1980: 55) señala que para establecer una charla en torno a un interés común es necesario agrupar a los alumnos ante un magnetoscopio para disfrutar del visionado de una película, a fin de que posteriormente la comenten. Por consiguiente, según él, «la presencia, al principio, de un documento que plantee un acontecimiento destacado para la clase es ideal». Por ello, las áreas lingüísticas encuentran en las películas un recurso para el análisis de la lengua materna, con el que pueden encontrar claves de confluencia y divergencia. Nadal y Pérez (1991: 98) señalan que «en relación a este análisis es interesante plantear actividades en las que se estudie la resolución de acciones o escenas en el lenguaje escrito de una novela y su correspondiente versión audiovisual, haciendo hincapié en los elementos expresivos utilizados en cada caso». Por su parte, este tipo de tarea teniendo por base una película se presta también al análisis de la expresión verbal, en concreto de «neologismos, de variaciones dialectales, de utilización de un lenguaje de argot, de incorrecciones o deficiencias expresivas, de variación en los registros expresivos...» (Ferrés, 1994: 129). Según este autor, «es positivo que los alumnos se acostumbren a expresar, por vía oral y por escrito, sus vivencias, sus sensa-

ciones, sus reacciones y sus reflexiones críticas» a partir de lo que ven en el medio cinematográfico.

Isern (1995: 15) señala algunos ejemplos de actividades que los profesores podrán desarrollar con sus alumnos y alumnas: «exposición ordenada de las opiniones; narración y resumen del argumento; comparación de diferentes versiones o adaptaciones cinematográficas; profundizar la simbología de las personajes y/o elementos de la narración; producción de textos escritos; utilización de diferentes códigos comunicativos...».

En esta misma línea, Masterman (1993: 270) apunta que la función que los profesores pueden desarrollar en el área audiovisual es esencial: «pueden recuperar para la asignatura la tan necesaria experiencia y facilidad del análisis de textos, aunque, naturalmente, esta actividad, en ciertos aspectos cruciales, será muy diferente de aquella a la que están acostumbrados en su profesión». Respecto a los profesores a los que le preocupen la sencillez y el aparente carácter poco constructivo del uso de las imágenes como elemento de educación lingüística y literaria, como señala Romea (2001: 26), «hay que decirle que no tema, porque la dificultad que entraña la comprensión –el análisis de una película y su comparación con el texto de la novela de donde procede la adaptación– requiere un alto grado de capacidad de observación deductiva, de análisis, de organización de procesos lógicos, de distinción entre lo igual y lo distinto...».

4.5.3.3. Cine e idiomas

La aplicación del cine en la educación es cada vez es más extensa, sobre todo en algunas áreas curriculares como en el área de idiomas. Según Porcher (1980: 111) la pedagogía de las lenguas extranjeras, «se ha transformado mucho antes que la de la propia lengua y ha utilizado muy pronto los medios audiovisuales como parte integrante de la enseñanza».

Martínez-Salanova (2002: 251) señala, que mediante las películas los alumnos podrán aprender mejor los distintos idiomas. De esta forma, a través de películas en idioma original, o subtitulada, en soporte dvd en varios idiomas, como señala este autor, «en algunos países en los que se proyecta en idioma original ayuda a conocer y comprender otras culturas, facilita el aprendizaje de otras lenguas, mejora la comprensión y apoya el perfeccionamiento fonético». Por ello, cualquier película supera el registro sólo audio al completar a la expresión verbal la gestual, que establece un punto de referencia para el análisis de muchos vocablos. Esta misma actividad, según Nadal y Pérez (1991: 98), «es la base para estimular la com-

prensión, la entonación y el uso coloquial de la lengua». Añaden aún, que la interrupción del sonido durante el visionado de una película corta, es una actividad esencial para que el alumnado imagine, escriba el texto y haga su narración. Esta actividad es fundamental para el abordaje de la polisemia de la imagen.

Siguiendo a Nadal y Pérez (1991: 99) el desarrollo de actividades específicas para las lenguas extranjeras consiste en la «readaptación de los métodos audiovisuales de idiomas y el uso de programas informativos y culturales de los diferentes países donde se utiliza la lengua».

4.5.3.4. Cine y Matemáticas

Según Porcher (1980: 64-65) la enseñanza de las matemáticas a través del medio cinematográfico no tiene su relevancia en el campo de la didáctica. Sin embargo, siguiendo a este autor, ello no quiere decir «que la enseñanza de las matemáticas no pueda utilizar en absoluto los medios audiovisuales, incluso en el supuesto de que se admita que son menos importantes en ésta que en cualquier otra disciplina». En este contexto, por ejemplo a nivel elemental, existen películas mudas: «monoconceptuales», destinadas al alumnado más joven, donde cada una de ellas, presenta de forma concreta un concepto matemático y sólo uno.

En el ámbito de las matemáticas, el cine desempeña la función de concretizar muchas formas e incluso las relaciones abstractas que están presentes en el aprendizaje matemático, permitiendo al alumnado, por ejemplo, visualizar las nociones que se les acaba de enseñar (Porcher, 1980: 65-67). En general, este material didáctico suele ser motivador y promueve varias propuestas de actividades. Por otro lado, hay películas que a pesar de no presentar de forma explícita referencias matemáticas, «es posible encontrar aspectos que pueden interesarnos a los profesores de esa materia» (Muñoz, 2003: 314). Siguiendo a este autor, ejemplo de esto encontramos en la película de dibujos animados *El zapatero y la princesa*, que se desarrolla entorno de la historia de amor entre estos dos personajes en la antigua ciudad de Bagdad. Por consiguiente, lo interesante son los escenarios donde se desarrolla el relato, pues al tratarse de una película ambientada en un país árabe, aparecen celosías con bellos motivos geométricos y además se ven mosaicos que recubren la pantalla.

En suma, en el área de matemáticas, según Ferrés (1994: 129), «pueden utilizarse imágenes de la vida cotidiana para descubrir realidades en las que se aplican unos conceptos matemáticos o geométricos».

Finalmente, en el contexto de la formación de profesores, las películas «contribuyen a difundir y a propagar las nuevas prácticas pedagógicas en la disciplina, y hacer ver, concretamente, por ejemplo, cómo es posible transformar esta enseñanza» (Porcher, 1980: 67).

4.5.3.5. Cine y Geografía

El cine permite trasladar al aula películas de contenidos científicos, a partir de las cuáles se pueden realizar estudios y tareas en conexión con esos mismos contenidos.

Para el área de Geografía no hace falta esperar a encontrar documentales o películas que presenten referencias del medio. En éstas hay innumerables imágenes de las que se puede extraer información, o incluso motivar la búsqueda de información: razas, climas, fauna y flora, etc. (Ferrés, 1994: 128). Por otro lado, como señalan Nadal y Pérez (1991: 99), la necesidad que poseen estas asignaturas de basarse en imágenes para el visionado de procesos de difícil acceso o que ocurran en tiempos muy largos o muy cortos, hace de las películas un recurso idóneo en el contexto educativo. En esta línea, Masterman (1993: 258) señala que uno de los motivos que justifican que todo el profesorado de geografía incluya la alfabetización audiovisual con un lugar destacado en la lista de sus objetivos didácticos es por ser «una asignatura en la que la imagen visual ocupa un lugar predominante. Es, *por excelencia*, la asignatura de experiencias mediadas, de segunda mano, que trata fundamentalmente de regiones del país o del mundo que no se pueden llevar directamente al aula». En esta línea, se pretende que los alumnos sean capaces de adquirir competencias que les permitan analizar críticamente las películas.

En definitiva, esta asignatura ofrece innumerables posibilidades de estudio. Se trata de que los alumnos y alumnas no sólo aprendan los contenidos de la asignatura, sino que además, lo hagan de manera crítica y reflexiva, y aprendan a valorar si la información que les presentan es objetiva o si ha sido manipulada previamente por su emisor.

4.5.3.6. Cine y Ciencias

La imagen en movimiento está profundamente ligada al conocimiento de las ciencias y las implicaciones pedagógicas de este complemento son tales, que cualquier estudio no podrá desarrollarse sin una aportación de

las imágenes. Expone Masterman (1993: 266), que aparte de las películas de género de la ciencia ficción se hacen constantes referencias a la ciencia y a la tecnología en diversas películas. Por ello, «se podría fomentar la motivación de los alumnos y a la vez señalar la relevancia de la ciencia escolar mediante el establecimiento de conexiones entre los temas científicos planteados en los medios y los principios científicos en que éstos se basan, que son tratados en la escuela».

Por otra parte, el uso específico de la cámara también es bastante útil, con el posterior visionado de las respectivas películas. Siguiendo a Nadal y Pérez (1991: 99), el uso de una cámara en el laboratorio es bastante eficaz «para mostrar a los alumnos técnicas de realización de prácticas y para permitir la visualización colectiva del campo microscópico por medio del adaptador, lo que resuelve la dificultad de explicar las preparaciones microscópicas y crea un material de evaluación».

En síntesis y siguiendo a Masterman (1991: 268) respecto a las películas sobre la ciencia que se presentan en el aula, deberá hacerse una lectura «como ciencia y como producto de los medios, como contenido y como representación». Pues tanto el contenido como la representación, según el autor, podrán expresar determinadas corrientes ideológicas y excluir otras.

4.5.3.7. Cine y áreas artísticas

Expone Martínez-Salanova (2002: 253) que «el mundo de la música está también presente en el cine, no solamente como acompañamiento sonoro, con miles de películas con las que se puede trabajar y disfrutar, sino como elemento argumental». Ejemplo de estas películas son: *Fantasia*, de Walt Disney (1940); *West Side Story*, de Robert Wise (1961); *Cantando bajo la lluvia*, de Gene Kelly (1952), entre otras. Este autor añade aún, que las músicas del cine, y «el mundo de la música en el cine, son relativamente fácil, si se desea, de llevarlas a las aulas». En el contexto educativo, por su parte, Isern (1995: 16) señala que la actividad de escuchar las bandas sonoras de las películas contribuye al desarrollo de la «sensibilización musical» y a la comprensión de la presencia de la música en determinadas escenas fílmicas. En este sentido, el estudio de estas películas dará efectivamente al alumnado una formación musical eficiente, que merecería ser profundizada en sus detalles por el profesorado.

La creación, grabación y realización de montajes sonoros junto con imágenes, permite a los alumnos que durante todo este proceso disfruten

de actividades de esta índole, descubran sus ventajas y limitaciones, al mismo tiempo que van descubriendo los mecanismos de manipulación y representación.

Según Porcher (1980: 125) la utilización del medio cinematográfico «abre el camino de una nueva definición de las artes musicales; no para destruir lo antiguo sino, al contrario, para incrementarlo y enriquecerlo».

Respecto al campo del arte, Martínez-Salanova (2002: 252) señala que «el arte del siglo XX está presente en el cine en multitud de películas que hay que buscar. El expresionismo alemán, por ejemplo, se caracteriza por su representación fílmica ligada a las vanguardias arquitectónicas, *El gabinete del Dr. Caligari* (1919), con grandes decorados arquitectónicos». Por consiguiente y siguiendo a Porter (1980: 126), el cine «permite un estudio profundamente analítico de los cuadros: consigue sin dificultad poner en evidencia tal o cual detalle de un cuadro y, por tanto, destacar las características fundamentales del estilo de un pintor (...). Los alumnos pueden constatar y comprender que el arte no es jamás esta actividad puramente misteriosa cuya tradición nos machaca los oídos: ellos penetran verdaderamente en la creación artística».

4.5.3.8. Cine y las Necesidades Educativas Especiales

Toda la revolución de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información a que estamos asistiendo y que se adentra en los centros de enseñanza, según Aguaded e Ipland (1998: 212-213), «no puede dar la espalda a los alumnos con necesidades educativas especiales que con estas técnicas adaptadas a sus capacidades pueden obtener unos resultados excelentes». En la investigación desarrollada en algunos centros de enseñanza por estas autoras, uno de los resultados obtenidos fue que las ventajas son muchas en el sentido de que el alumnado con necesidades educativas especiales siempre quiere «hacer lo que hacen sus compañeros y las actividades grupales les gustan, también todo lo que sea audiovisual les ayuda, en mayor medida, al aprendizaje porque ellos necesitan mucho lo concreto y cercano para aprender».

4.5.3.9. Cine y los contenidos transversales

Los contenidos transversales constituyen los contenidos de enseñanza y aprendizaje que no hacen referencia directa o exclusiva a ninguna

área curricular concreta, sino que son contenidos que afectan todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la educación. Por ello, como indica Yus (1997: 99) «la justificación del currículo no puede restringirse a la mera cultura académica, sino que ha de apoyarse en argumentos de carácter social y moral, en coherencia con la dimensión social de la enseñanza».

Siguiendo a Yus (1997: 122), existe la tendencia de «transversalizar lo transversal» en relación a muchos de los temas transversales, «lo que revela una evolución de éstos hacia un incremento de complejidad». En esta línea, para el Equip Contrapunt (1994: 169), el área de la Educación en Medios de Comunicación podría constituirse como una «transversal de las demás transversales», gracias a su característica común en los restantes temas transversales.

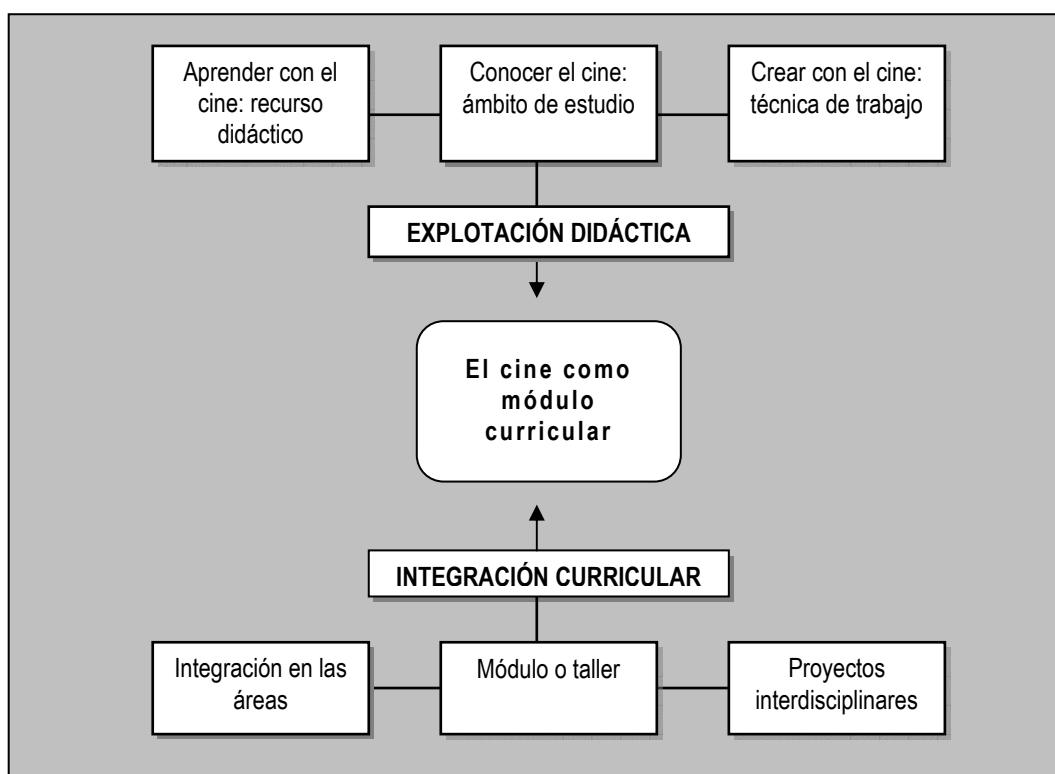
En el caso del medio cinematográfico, éste permite despertar en los alumnos y alumnas el interés por una gran diversidad de temas: diferentes culturas, otros paisajes, problemas o realidades. Teniendo como punto de partida un plano, una secuencia, una escena o una película, se puede formar a los alumnos para que puedan percibir pautas de comportamiento y analizarlas con sentido crítico para profundizar, por ejemplo, en los valores sociales y la propia ética. La importancia del cine es evidente en cuanto a recursos para el estudio de contenidos transversales. Además, como señalan Borja y Sanz (2005: 164-165) el cine «nos facilita, a través de abundantes producciones, el conocimiento de las civilizaciones y culturas, analiza o permite analizar los prejuicios y la incompreensión para renovar un diálogo entre civilizaciones, culturas, religiones, tradiciones espirituales, convirtiéndose en un eficaz recurso para ayudar a conseguir una integración social a través de la justicia y de la convivencia intercultural desde la tolerancia y el respeto mutuo».

4.5.4. Pistas para una integración en el currículo

Es necesario formar al alumnado en el ámbito del lenguaje cinematográfico y de sus códigos, sólo así podrá ser capaz de decodificar la técnica, la ética y la estética de los mensajes que está recibiendo a diario. Es importante trabajar la imagen en movimiento, el cine, en el aula de educación infantil, primaria y secundaria, desarrollando metodologías analíticas y activas, así como materiales didácticos que sean atractivos y motivadores al alumnado.

Por ello, el tratamiento del cine debe estar encuadrado en el marco de la «Educación en Medios de Comunicación», –como hemos analizado anteriormente en el capítulo primero–, en un contexto multimediático, contrariamente a una enseñanza que, como señala Area (2004: 92), se convierta a un reduccionismo donde cada medio representa «un espacio de trabajo diferenciado respecto a los otros medios».

Por consiguiente, en el contexto de una «pedagogía del cine» hay que distinguir entre una educación con y en cine. En esta línea, educar en el cine implica aprovechar todas las oportunidades que ofrece la Reforma educativa para introducir conocimientos sobre el medio cinematográfico, su lenguaje, su proceso de funcionamiento. Según Ferrés (1994: 122) «hay que sacar partido de las posibilidades de un currículum abierto. Hay que aprovechar la oportunidad para ofrecer algunos créditos relacionados con el tema. Lo ideal, en cualquier caso, es pensar además en una formación pluridisciplinar».



En suma, según Amar (2003: 164), la enseñanza con cine es «saber utilizarlo como apoyo en la clase, como lección de una clase o como proceso, por una clase». En cuanto a la enseñanza en cine, el autor señala, que se entiende por «enseñar a mirarlo, disfrutando de ello, con unos ojos más críticos, con la finalidad de llegar a impulsar personas que sean es-

pectadores y espectadoras responsables, además que sepan diferenciar, conscientemente, entre la ficción y la realidad, (...) e, igualmente detectar los intereses que se ocultan en la industria (educativa, cultural, económica, social o ideológica) del celuloide, o sea, establecer pautas para adquirir competencias educomunicativas».

Aunque el cine a través de las películas se utilice en los centros de enseñanza, en concreto su uso es esencialmente de recurso, pensamos que queda mucho por recorrer y muchos problemas que exigen soluciones y clarificaciones previas que van a influir en la manera de trabajar el cine en el futuro.

4.6. Proyectos, experiencias e investigaciones del cine en la escuela

Concluido el abordaje de una serie de ideas en torno a cómo enfocar el lenguaje del cine para el desarrollo de la competencia mediática, desde la triple perspectiva de uso: cine como recurso didáctico, objeto de estudio y lenguaje para la comunicación, vamos a pasar ahora a describir las líneas de investigación que han venido desarrollando sobre el cine en el contexto educativo, así como los investigadores que las han desarrollado. Además, serán también descritos los proyectos y las experiencias en torno de esta área, que a pesar de ser una materia nueva y con poca tradición científica, ya existen diversas labores desarrollados sobre la aplicación del cine en contextos educativos.

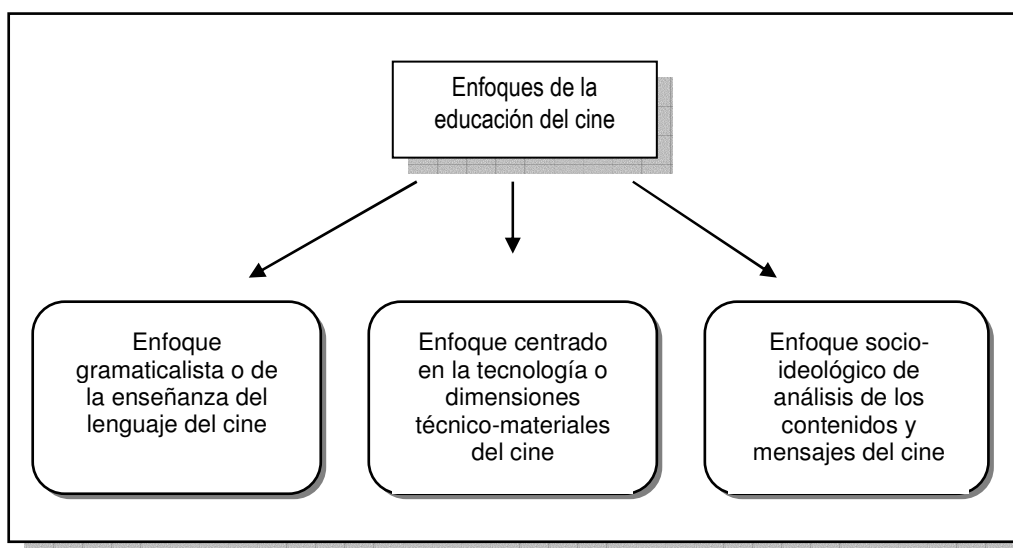
Area (2004: 92), refiriéndose al gran número de prácticas y experiencias con los medios de comunicación en los centros de enseñanza, ha señalado que «a pesar de los bienintencionados propósitos del maestro que las organizaba, *incurrieron en serios e importantes errores* que tuvieron como consecuencia bien que los alumnos no se motivaban e implicaban en la actividad propuesta, bien que lo que aprendían era tan poco relevante que no compensaba tanto esfuerzo». Por ello, señala que muchas de esas experiencias sobre los medios han padecido, en diversas ocasiones, de:

- *Ser experiencias o actividades desarrolladas al margen o paralelamente al resto de materias y áreas del currículum*, o sea, la realización de actividades con los medios no se ha integrado o relacionado con los conocimientos y actividades de las restantes áreas curriculares. Por ejemplo, las actividades con

cine, como indica Area (2004: 92), «en muchas ocasiones representaron ser un paréntesis en el proceso habitual de aprendizaje desarrollado en el aula.

- *Ser experiencias excesivamente intuitivas*, desarrolladas y creadas por el profesor, bajo la influencia de sus criterios personales y subjetivos, sin una reflexión teórica fundamentada.
- *Ser experiencias que han reducido la problemática global de los medios de comunicación a enseñar un solo medio*, es decir, en diversas situaciones, los planteamientos docentes en torno a la educación para los medios han concebido a los mismos como entidades aisladas unas de otras. De esta forma, la enseñanza del medio cinematográfico y su tratamiento didáctico sólo tiene sentido en el marco de una «Educación en Medios de Comunicación», donde éste no está aislado.
- *Ser experiencias o prácticas planteadas al margen de un proyecto curricular de educación para los medios que les diera coherencia y significado*. Se fundamenta en las experiencias desarrolladas por los profesores, bien de forma individual, bien en colectivos de profesorado, sin que estuvieran insertadas en propuestas curriculares globales de enseñanza de los medios. Éstas no poseían «ni la cobertura teórica deseable, ni estaban contrastadas empíricamente. Se realizaron estas experiencias a modo de ensayo-error, sin un horizonte claro de objetivos a conseguir, ni de contenidos que tenían que ser enseñados, ni de un modelo metodológico para el proceso de trabajo en el aula».

En línea con lo anterior, Giacomantonio (1981: 16) señala que no nos deberemos preocupar, pues a pesar de las experiencias y de las prácticas iniciales se consideran «'monótonas' o deficientes técnicamente», simbolizan los resultados de la labor desarrollada en grupo en el proceso de aprendizaje. En esta perspectiva presentaremos los tres enfoques o concepciones de la educación del medio cinematográfico:



Basado en Area (2004: 93)

Gran parte de los proyectos y experiencias se realizan con gran laboriosidad y sus resultados suelen ser positivos y reconocidos por todos los ámbitos educativos. Sin embargo, cuando reflexionamos sobre esos casos y divisamos la generalidad educativa, verificamos la ausencia de la educación en medios de comunicación. En este sentido, Area (2004: 91) señala que «numerosos profesores individuales o grupos de docentes han desarrollado en sus centros escolares experiencias o actividades relacionadas, en mayor o menor medida, con una educación para los medios».

En el mundo educativo cada vez se producen más iniciativas y experiencias para trabajar los audiovisuales y los medios en la escuela. Las experiencias de cine en el aula son muchas, pero no dejan de ser pequeñas luces en un laberinto audiovisual. A modo de referencia presentaremos resumidamente lo esencial de algunas experiencias y proyectos interesantes.

4.6.1. Experiencias de exploración del medio cinematográfico

Analizar los conocimientos e ideas previas que tiene el alumnado sobre el medio cinematográfico, concretamente sobre las claves de sus mensajes y su lenguaje propio, es el gran objetivo de estas experiencias y actividades.

Ruiz (1998: 37-41) destaca la importancia en el contexto educativo de la evaluación de las ideas previas como uno de los requisitos necesarios en la práctica del proceso enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, siguiendo a este autor, para que sea posible tomar conocimiento sobre los planteamientos iniciales que los alumnos poseen sobre el medio, «resulta necesario partir de determinadas técnicas, individuales o grupales, en función de los distintos aspectos establecidos en la programación de la enseñanza del cine, que deben seleccionarse según el nivel y características e intereses del grupo». En esta línea, Ruiz y Lindo (1995: 17) señalan la siguiente programación, a través de la cuál es posible desarrollar los conceptos esenciales de la materia:

a) ¿Qué es una película?:

- Los recursos técnicos.
- Procesos de producción, publicidad y consumo.

b) El cine como lenguaje:

- Códigos visuales.
- Códigos sonoros.

- Códigos de relación.
- Códigos narrativos.

c) ¿Qué es un guión?

d) El cine como manifestación histórica y estética.

En este sentido, es importante que el primer abordaje al mundo del cine sea precedido de unas sesiones de clase dedicadas a la detección de las ideas previas del alumnado, en consonancia con los objetivos y contenidos seleccionados. Siguiendo a Ruiz (1998: 41-42), puede utilizarse como punto de partida el visionado de una secuencia de corta duración de una película seleccionada para tal fin, en la que sean visibles «aspectos relevantes de montaje, distintos códigos narrativos y sonoros así como diferentes planos, movimientos de cámara y tipos de óptica, y pedir a los alumnos que se limiten a describir lo que ven en pantalla». Aún según este autor, a través de los comentarios, los alumnos manifiestan sus opiniones sobre el lenguaje fílmico, su posible ausencia de conocimientos sobre los distintos códigos que construyen el significado de la película, y aún algunos posibles errores en la terminología técnica sobre el medio cinematográfico.

La posterior aplicación al alumnado de un cuestionario será un recurso excelente que permite al docente tener una idea sobre el nivel madurativo de sus alumnos y alumnas, respecto a su capacidad de observación crítica (Ruiz, 1998: 42).

Este tipo de actividades permite que se desarrolle un contexto adecuado para que el alumnado y el profesorado se inicien en esta tarea de análisis y reflexión sobre el mundo del séptimo arte.

4.6.2. Experiencias de integración curricular

El cine, como fuente de información, es un medio incuestionable para la transmisión de conocimientos y actitudes, así como para favorecer la reflexión y el análisis crítico. Además, como vehículo para el entretenimiento, y al mismo tiempo, en cuanto a agente educativo multidisciplinar, debería estar integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, favoreciendo el aprendizaje del alumnado y por consiguiente, el desarrollo de sus capacidades.

Las experiencias, en este sentido, son diversas. En las II Jornadas de Innovación Pedagógica en Educación y Comunicación: Herramientas de futuro, la profesora Nieves García (2000: 111-113) presenta el trabajo desarrollado basándose en la película «El Cartero» de Michael Redford, (1996). Según García (2000: 112), «el principal objetivo es globalizar el aprendizaje a partir de un Centro de Interés, en este caso una película. A través de su visualización se llega al aprendizaje de otras materias (interdisciplinariedad) que podrían llegar a tener mayores dificultades para el alumnado, y que, sin embargo, al transmitírselas por medio de una película les hace hacer un esfuerzo de comprensión mucho mayor, de forma amena, afectiva y divertida». Se trata de aprovechar el componente didáctico de algunas películas desde la perspectiva de las habituales actividades curriculares, aquello que muchas de ellas pueden aportar tanto en su aspecto informativo, como de sensibilización o motivación para los niños y jóvenes en el ámbito educativo.

Por otra parte, el colectivo Drac Màgic de Barcelona, desarrolla su actividad a través del programa «Cine para Escolares». El objetivo es difundir el cine como materia de estudio específico y como recurso didáctico atractivo y lleno de posibilidades. Propone la introducción curricular del cine, tanto a nivel interdisciplinar y como materia transversal. El programa consta de dos tipos de actividades: por un lado son llevadas a cabo las sesiones cinematográficas que consisten en la proyección de películas en una sala comercial con una persona especializada que se encargará de presentarlas; por otro lado, son desarrollados talleres y visitas que profundizan en temas monográficos relacionados con el arte cinematográfico. Para las dos actividades hay un dossier didáctico que pretende facilitar el trabajo posterior con los alumnos en el aula. La gran prioridad del colectivo Drac Màgic es la «educación en el terreno de la descodificación y el análisis crítico, más que la de formar su participación en el proceso creativo de discursos audiovisuales» (Solà y Selva, 1996: 50-52).

El cine a través de estas experiencias permite a los alumnos estudiar diversas áreas curriculares: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Plástica, Lengua, etc. En esta línea, Solà y Selva (1996: 49) señalan que el cine «obliga además a ubicar su estudio en un espacio interdisciplinar, ya que el universo que en él se recrea es tan amplio como la realidad más directa». O sea, estudiar y trabajar sobre una película «implica siempre poner en juego diferentes disciplinas o áreas de conocimiento para construir un puente analítico entre esa realidad y su versión ficcionada».

En estas actividades donde el cine es utilizado como recurso didáctico ha de tenerse en cuenta la edad y madurez de los alumnos, el nivel de

complejidad del material utilizado y su relación con los contenidos curriculares.

En suma, el cine puede ser utilizado en la educación y formación de los alumnos a través de proyecciones conjuntas, que permitan el fortalecimiento y el aprendizaje de la ética y valores, propiciando en éstos las capacidades de análisis, crítica y discusión en relación a lo aprendido en el aula y esencialmente con la realidad de su entorno.

4.6.3. Experiencias sobre aprendizaje del lenguaje entorno del cine independiente, europeo y comercial

Por ejemplo, el programa «Juventude, Cinema e Escola», en Portugal, es una de las iniciativas que favorece la difusión del cine como hecho cultural en el ámbito educativo, mediante la proyección de películas en salas de cine para grupos de alumnos de casi todas los niveles escolares. Este hecho, ligado al posterior trabajo en el aula con material didáctico producido especialmente sobre cada película, puede ayudar a reinscribir el acto de ir al cine como un nuevo contexto de aprendizaje. Las películas proyectadas son la mayoría de origen nacional o europea (Oliveira, 2005: 16).

Aún respecto al panorama portugués, por ejemplo en la Covilhã, el proyecto «Cinescola», que actualmente no existe, se preocupaba fundamentalmente de la posición que la imagen ocupa en nuestro entorno. De esta forma, surge la necesidad de formar a las audiencias juveniles, de manera a que éstas adquieran las competencias que les permiten utilizar eficazmente y con seguridad el medio cinematográfico. Los participantes eran alumnos con edades comprendidas entre los 6 y 10 años. Por consiguiente, los alumnos se desplazaban a la sala de cine de la Covilhã para el visionado de películas. La referida actividad ha permitido que los niños se acercasen al cine de calidad, pudiendo disfrutar de buenas películas siendo desarrollado en seguida un cine-forum sobre la obra visionada (Fonseca, 2002).

Además, han sido desarrollados algunos talleres, en los cuales fueron transmitidos algunos conocimientos en el área de la animación, permitiendo al alumnado construir su propia película de animación.

Por ello, otra de las actividades realizadas fueron las visitas orientadas a la cabina de proyección, donde los alumnos asistieron a todo el proceso de montaje de películas y funcionamiento de la máquina de proyec-

ción. En cuanto a la evaluación, esta se basó en la presentación de los trabajos resultantes de los talleres.

Uno de los principales objetivos de este proyecto como ya hemos indicado, ha sido la formación de la población más joven a través de la creación de los hábitos cinematográficos, llevándolos a desarrollar una actitud crítica ante la película visionada, sin embargo, la ausencia de una formación del lenguaje cinematográfico tal vez les haya dificultado respecto a la comprensión y interpretación de la imagen visionada. Existen conceptos básicos que deben ser adquiridos inicialmente.

En esta línea, también el programa pedagógico «Un día de cine» del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, pretende acercar el mundo del cine a los alumnos y a los profesores de Aragón, con el fin de educar su mirada y de promover la alfabetización del lenguaje audiovisual y el crecimiento personal del alumnado. El coordinador de este proyecto, Ángel Gonzalvo (2006) señala que «Un día de cine» tiene como «señas de identidad que le definen la proyección de películas en formato cine, en su medio natural, la sala de cine, haciendo posible la socialización del público, que debe aprender a estar y ser partícipe de un acto comunitario en la sala oscura (...), con especial atención a los temas transversales, que favorecen la maduración del alumnado propiciando su integración en la sociedad como ciudadanos críticos, razonables y solidarios, y al aprendizaje de los aspectos cinematográficos que nos permitan una mejor comprensión del universo audiovisual en el que estamos».

Por su parte, «La escuela al cine» es un proyecto llevado a cabo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, en la que los alumnos de escuelas secundarias u octavo y noveno año de la Educación General Básica (EGB) van al cine a ver un ciclo de películas argentinas. La finalidad que sustenta este programa reside en que la escuela permita al alumnado de Educación Secundaria ver películas argentinas en el cine, descubrir la pantalla grande y el cine nacional. Este proyecto se basa en la idea de que el cine no es sólo una forma de entretenimiento, sino un producto artístico cultural que acerca nuevas formas de ver y expresar la realidad (MECT, s/d).

4.6.4. Experiencias de producción de mensajes

El propósito de este tipo de experiencias es capacitar a los alumnos en la construcción del *storyboard*, de los guiones literario y técnico, en la producción audiovisual, lo que implica reconocer el medio como una he-

rramienta más que deben dominar los niños y jóvenes como futuros espectadores críticos para enriquecer sus posibilidades de técnica y de expresión audiovisual. Además, este tipo de actividades ayuda a la «potenciación del trabajo en equipo y a la integración de sus posibilidades expresivas en una práctica globalizadora» (Alonso y Matilla, 1997: 193).

En este ámbito, surgen experiencias que relacionan distintos contenidos escolares más allá del cine actual como medio de comunicación, alcanzando el término de medio expresivo.

Hay una variedad de experiencias desarrolladas, donde los alumnos son agrupados según las diferentes funciones (guionistas, productores, vestuario, iluminadores, directores, actores, realizadores, postproductores), aportando creatividad y enriqueciendo al proyecto global. Aquí el alumnado utiliza el lenguaje no sólo como medio de comunicación, sino también como medio expresivo, teniendo en cuenta el trabajo en equipo, la organización y la estructura de aquello que se quiere comunicar.

Como resultado de una actividad de producción de vídeo llevada a cabo por niños de tercero y cuarto cursos de Educación Primaria, en un colegio del norte de Londres, Bazalgette (1991: 81) señala, que «los niños descubrieron que dependían mucho de los demás miembros de su equipo (respecto a las señales, sincronización de cámara y comentarios y movimientos por la sala correspondiente, por ejemplo). Se daban cuenta de que tenían que tomar decisiones sobre la marcha: manejo del zoom, (...). Desde el primer momento, todos ellos tenían que recordar los pasos prácticos que había que dar para tomar imágenes que fueran interesantes y atractivas en pantalla. Sabían que el producto final sería el resultado de sus decisiones».

Por otra parte, el taller de cine «El Mate», creado en 1982 en Argentina, constituye un proyecto que se desarrolla en una escuela específica para este fin. El objetivo del proyecto es transmitir conocimientos sobre el lenguaje cinematográfico. A pesar de ser una formación destinada a los más jóvenes presenta un grado de rigor y exigencia elevada, como si fuera destinado a alumnos con más edad.

Este proyecto se presenta en la modalidad de taller, donde al mismo tiempo de la formación técnica, los alumnos aprenden a trabajar en grupo e incluso a desarrollar sus capacidades artísticas-expresivas. Los alumnos participantes tienen edades comprendidas entre 9 y 17 años.



El aprendizaje se realiza de una forma gradual y lúdica, siendo respetado el desarrollo natural de cada alumno. A través de esta modalidad de taller los alumnos aprenden los contenidos básicos del lenguaje cinematográfico, de manera que a final del curso sean capaces de realizar una pequeña película, desde el guión hasta los últimos pormenores.

Además del factor técnico, otra vertiente que tiene a su favor es el hecho de que los alumnos optan por ella libremente, o sea, nadie les obliga a este tipo de formación. De esta manera, los alumnos ya se encuentran bastante motivados. Sin embargo, sería útil que este proyecto se desarrollase en un centro de enseñanza, puesto que con esa estructura el aprendizaje de cine pasaría a formar parte integrante del currículo de la escuela y dejaría de tener carácter de entretenimiento. Así, podría ser utilizado como una asignatura transversal en la que todos los contenidos curriculares pudieran aplicarse.

En este contexto son desarrollados proyectos que permiten a los alumnos y alumnas comunicarse a través de diferentes modos de expresión, desarrollar la creatividad teniendo como punto de partida sus propios saberes, y teniendo en cuenta sus intereses. Por ello, el aprendizaje resulta significativo y promueve la integración y funcionamiento de los grupos. En suma, estos proyectos y experiencias permiten no sólo intensificar la capacidad creativa y artística de los alumnos, sino también analizar el lenguaje audiovisual, adquirir una actitud crítica frente al medio cinematográfico, integrando lo artístico, lo técnico, lo creativo, lo cognitivo y lo experimental.

Para mayor información sobre este proyecto, puede visitarse el web: www.nuevaalejandria.com/02/taller_el_mate/index.htm.

4.7. El profesorado ante el cine

En la actualidad, es necesario educar en los medios de comunicación que según Gómez (2000: 18), son los «protagonistas absolutos de la sociedad actual». Sin embargo, como indica este autor, «esto es por completo imposible si el profesorado, uno de los pilares esenciales de todo sistema educativo, no está preparado convenientemente para esta labor». Los futuros docentes deberán ser conscientes de la importancia que tiene la imagen en movimiento como medio didáctico y como lenguaje específico eficaz para el proceso enseñanza-aprendizaje. Urge la necesidad de alfabetizar en el ámbito audiovisual. El lenguaje icónico debería ser ense-

ñado en los centros donde se forman a los futuros profesores. Desde el conocimiento de este lenguaje y el desarrollo de estrategias de intervención o destrezas de aplicación práctica, los futuros profesores deberían estar capacitados para educar y preparar a sus alumnos en una sociedad tecnológica. En esta línea, como señala Feria (1994: 30), una formación adecuada inicialmente y después permanentemente, «es la pieza clave para acceder al mundo de la comunicación en el ámbito educativo. Para que el profesorado pueda formar a las nuevas generaciones en la utilización crítica, creativa, investigadora y lúdica de los medios de comunicación, es necesario que el propio profesorado se forme previamente en ello».

Son necesarios sujetos con una conciencia más humana, más capacitados en el ámbito de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación, para enfrentar los nuevos retos; más informada, más integrada, más responsable socialmente y más consciente de los nuevos valores que el mundo necesita. Por ello, Flores (1982: 27) señala que para «ser un auténtico educador, es necesaria una honradez total para no manipular al alumno, aunque no pretendemos aquí una total neutralidad cinematográfica-educativa, y sí procurar lograr un acercamiento emocional que motive a sus alumnos. Para lograr la mayor utilidad didáctica del material empleado».

Santos Guerra (1984: 29) se pregunta sobre cuál será la posibilidad de un educador «analfabeto», no podrá enseñar a «leer» y a «escribir» el lenguaje audiovisual. Como señala este autor, «en muchos casos, el educador no es capaz de afrontar una tarea auténticamente educativa porque no está preparado para ello», y además, la cantidad de carga horaria de los programas curriculares y el tiempo reducido, son dos condiciones que en nada contribuyen para el desarrollo de esta alfabetización. Siguiendo a Santos Guerra (1984: 30), una salida para este problema sería «una incorporación sin paliativos de la 'educación para la imagen' dentro del sistema escolar».

4.7.1. El panorama actual en la didáctica y formación del profesorado

En general, los medios de comunicación y las tecnologías de la información están presentes en casi todos los centros de enseñanza, lo que no significa que exista una educación en medios de comunicación. Habitualmente todo el profesorado utiliza un medio o una determinada tecnología en sus clases. Por ello, como señala Sancho (1994: 29), «el profesorado o los teóricos de la educación que sólo parecen estar dispuestos a

utilizar y considerar las tecnologías (artefactuales, organizativas y simbólicas) que conocen, dominan y con las que se sienten mínimamente seguros, por considerarlas no (o menos) perniciosas, no prestando atención a las producidas y utilizadas en la contemporaneidad están, como mínimo, dificultando a su alumnado la comprensión de la cultura de su tiempo y el desarrollo del juicio crítico sobre ellas». En esta misma línea, Salinas (1995) señala que actualmente el profesorado emplea los medios de comunicación en el ámbito de la clase tradicional, donde la comunicación es de la responsabilidad del docente, casi exclusivamente. Añade también que los medios «constituyen ayudas instructivas que subrayan o completan esta acción magistral. Se trata, ni más ni menos, que de sustituir la pizarra, o el grabado, por una imagen proyectada, sin reestructurar a su vez todo el contexto comunicativo del aprendizaje. Cumplen pues, el papel de ayudas o auxilios para la instrucción, ayudas que se sitúan como subsidiarias de la comunicación verbal que es la que se considera como verdaderamente instructiva».

Mediante este panorama, «la educación escolar, ni en su contenido ni en su tecnología, tanto organizativa como simbólica, responde a las exigencias y características de una sociedad dominada por la producción, difusión y consumo de la información mediante lenguajes y tecnologías audiovisuales e informáticas» (Area, 2004: 90).

Jarne (2004: 44) señala que «en los últimos años, existe por parte de los docentes un innegable interés por trabajar con las películas dentro del aula. Dentro de las corrientes pedagógicas renovadoras que buscan integrar elementos característicos dentro de las aulas, siempre ha existido una mirada complaciente hacia esas películas que, de forma consciente o inconsciente, han ayudado a generar parte de nuestros referentes culturales y sentimentales». Sin embargo, como indica Salinas (1995), a pesar de este interés por parte del profesorado, «subsiste en algunos ambientes cierta hostilidad hacia los mismo». Por ello, hay que tener presente, que frente a la relación entre profesores y medios encontramos dos actitudes casi extremas hacia los medios de comunicación audiovisual y, en general, a la tecnología educativa. En este sentido, como indica Sancho (1994: 31), por un lado se sitúan los «tecnófobos», o sea «aquéllos para quienes el uso de cualquier tecnología (artefacto, sistema simbólico u organizativo) que ellos no hayan utilizado desde pequeños y haya pasado a formar parte de su vida personal y profesional, representa un peligro para los valores establecidos que ellos comparten», por otro lado, se situarían los «tecnófilos», es decir, «aquéllos que encuentran en cada nueva aportación tecnológica, sobre todo las situadas en el ámbito del tratamiento de la información, la respuesta última a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar».

No obstante, conviene señalar siguiendo a Sancho (1994: 34), que las dos posiciones son bastante semejantes, aunque puedan parecer muy distintas. En este mismo sentido, Salinas (1995) señala que «la educación tiene tecnófilos y tecnófobos; ambos aprueban o se resisten estúpidamente al uso de la tecnología en la educación. Aunque por caminos distintos, ambos ponen en peligro así» el uso efectivo de los medios de comunicación e información en los centros de enseñanza.

En la actualidad existe una gran preocupación sobre las condiciones que deben tener los centros de enseñanza para ofrecer a los alumnos la preparación y formación adecuada para la sociedad mediática al que se enfrentan, ya que como apunta Salinas (1995), la deficiente preparación para la explotación de los medios «tanto en los aspectos instrumentales, como en los referenciales y didácticos, la falta de condiciones ambientales (...), la ausencia de criterios organizativos que permitan una explotación múltiple de esfuerzos, una inadecuada dotación de equipos y material de paso, etc..., han hecho que su utilización fuera escasa y, en muchos casos, inadecuada».

En definitiva, no se trata de que el profesor maneje solamente los medios audiovisuales, sino que es fundamental su formación. Gispert (1995: 72) apunta que la cooperativa barcelonesa Drac Mágic, considera «la formación del profesorado un paso previo, de importancia fundamental, para garantizar la correcta aplicación del cine en la escuela».

Sin embargo, para la concreción de los medios de comunicación en la práctica educativa, además de ser un proceso de gran complejidad, «cabe preguntarse: ¿Quién forma a los profesores para que empleen adecuadamente los medios? Y en concreto, en el campo del cine, ¿quién les ayuda a conocer sus técnicas, sus trucos, sus lenguajes?» (Reia, 1995: 107). En este sentido, y siguiendo a este autor, se han desarrollado algunas formaciones en el ámbito de los medios de comunicación y de las tecnologías educativas «que se han limitado a enseñar a profesores y alumnos para que sirvan los 'botones' del 'on' y del 'off', y poco más», o en otro ámbito algunas «experiencias más significativas, de mayor duración y con un carácter más sistemático que se llevan a cabo por instituciones que se preocupan por organizar actividades de formación para el profesorado, en las cuales los contenidos se centran también en el 'manejo de aparatos', aprendiendo a usar algunos mandos de operaciones más complejas como los del 'replay' o del 'forward', pero siguen confundiendo el vídeo con el cine, los canales con los lenguajes...».

Esto no se verifica sólo en el contexto europeo, ya que en los Estados Unidos como señala Tyner (1996b: 193), ofrecen al profesorado una

formación simbólica de 1 a 3 horas sobre el uso del material audiovisual. Estos cursos de medios para el profesorado «tratan del manejo de los equipos y muy rara vez abordan las estrategias para pensar de modo crítico acerca de los medios y de la tecnología». En este mismo sentido, Campuzano (1992: 75) se refiere a un cierto «sesgo tecnológico» en detrimento de otros enfoques posibles, como el comunicativo. De esta forma, los medios en este contexto «funcionan como extensiones de la pizarra o del libro de texto» (Aparici, 2004).

Resulta necesario, como señala Reia (1995: 107), «situarse en una perspectiva de reforma curricular e innovación pedagógica y de entender, también, que es necesario emprender una política de formación de los profesionales de la educación que, supuestamente, deberán trabajar en este campo y también intervenir en los contextos científico-pedagógicos de los grupos que investigan en los medios». En esta línea, Medina Rivilla (1989: 55) afirma que «la formación del profesorado y las reformas educativas son dos componentes imprescindibles para lograr una educación de calidad». Por ello el profesor, mediante una sólida formación académica y profesional, conjuntamente con una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica docente, a la vez que una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y en equipo, deberá desarrollar competencias para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico, y garantizar una actuación rigurosa, sistemática y coherente tanto en el centro de enseñanza como en su propia clase (Torres González, 1993: 31).

En el contexto de la formación, Aparici (2004) menciona tres grandes modelos para la formación docente en medios dentro de las coordenadas del «tecnológico», «tecnocrático» y «comunicativo»:

- *El modelo tecnológico*, considerado el más difundido en la formación en medios, donde suele ofrecerse información técnica acerca del funcionamiento de los equipos y puede incluir o no prácticas. En este modelo, los docentes formados para el manejo de los medios, aplican luego en el aula esta estrategia con su alumnado. Sin embargo, el profesorado que no se limita a tener una visión reproductora ni tecnicista de la realidad, a veces incorpora planteamientos mediáticos, sociales o económicos cuando abordan en su clase el uso de los medios.
- *El modelo tecnocrático*, el cuál se apoya en paradigmas neoconductistas. Se fundamenta en una educación donde la tecnología como cacharrería (es decir, programas, botones o cables) prima sobre cualquier principio pedagógico. Este modelo sitúa a los docentes como meros operadores técnicos y a la tecnología como transmisora del conocimiento. Según Aparici (2004) «los contenidos son establecidos de antemano y suelen respetarse secuencialmente como ocurría con la instrucción programada. El aprendizaje suele asociarse al adiestramiento». En este modelo, los docentes, en cuanto grandes admiradores de las tec-

nologías, sin que incorporen algún matiz reflexivo a su actividad, se llegan a comportar como agentes de venta mediante la utilización de un discurso de promoción del uso de los medios y tecnologías de comunicación.

- *El modelo comunicativo*, se refiere a la posibilidad de integración de aspectos pedagógicos, técnicos y comunicativos. Se analizan las prácticas, pedagógicas o no, con los medios en el aula, y se establecen diferentes enfoques en función de las necesidades de cada centro de enseñanza. En este modelo el profesor suele utilizar teorías de comunicación participativa a través de las cuales los alumnos son productores de sus propios mensajes audiovisuales y los medios se convierten en objeto de estudio, permitiendo la comprensión de la construcción y representación que hacen de la realidad cada uno de ellos. Este modelo se relaciona con la tecnología desde una doble vertiente: la componente lúdica y la crítica.

Para cualquier modelo actualizado de formación de profesores, Alonso García y Gallego (1996: 41-42) señalan como funciones fundamentales y complementarias entre sí, las siguientes:

- Cooperar con el aprendizaje del alumnado, como principal objetivo.
- Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje.
- Estar predispuesto a la innovación.
- Adoptar una actitud positiva ante la integración de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Integrar los medios como un elemento más del diseño curricular.
- Aplicar los medios de manera didáctica.
- Aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de la información.
- Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos (icónicos, cromáticos, verbales...).
- Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación.
- Valorar la tecnología por encima de la técnica.
- Poseer las destrezas técnicas necesarias.
- Diseñar y producir medios tecnológicos.
- Seleccionar y evaluar recursos tecnológicos.
- Organizar los medios.
- Investigar con medios e investigar sobre medios.

En la actualidad, siguiendo a Aparici (2004), la política educativa «se basa en principios neoliberales que de ninguna manera alientan la participación, ni la crítica a las interrelaciones entre tecnología y sociedad. En cambio, favorece el vaciamiento de los contenidos de la reforma y el recorte de presupuesto en la formación del profesorado».

4.7.2. Propuestas para la formación inicial y permanente

Para que los medios de comunicación y en concreto el cine, pueda expresar y alcanzar sus posibilidades en los centros de enseñanza, es necesario un «plan realista e integral de formación permanente» respecto a los medios de comunicación y a las tecnologías (Salinas, 1995). Según este autor, dicha formación permanente del profesorado, la cuál está compuesta por formación inicial y formación continua, «requieren, en el terreno que nos ocupa, planteamientos rigurosos si queremos disponer de un adecuado sistema de enseñanza en la sociedad que ya se está configurando».

Expone Pinto (1998: 87), que para que los profesores adquirieran una capacidad comunicativa, que es imprescindible en el proceso de enseñanza, y un conocimiento de los medios de comunicación y de las tecnologías, es necesario que estos contenidos estén presentes en los planes de estudio de la formación inicial. Las formas de inclusión son variadas.

En el contexto portugués, dentro del cuál hemos desarrollado nuestro trabajo investigativo y con el que hemos establecido alguna comparación, en la Universidad de Faro –Escola Superior de Educação–, en el ámbito del de la Enseñanza Básica: Primer Ciclo (equivale al Magisterio Primario en España) se contaba anteriormente con la asignatura obligatoria en tercer curso de carrera, designada por «Tecnologia e Comunicação Educativa», con la cuál se pretendía, aunque no desvalorizando la dimensión de la utilización didáctica de las tecnologías de la comunicación, «proporcionar un espacio de reflexión sobre algunos problemas pedagógicos de la comunicación de carácter un poco más teórico» (Reia y Aguaded, 1997: 434-435). En la actualidad sólo cuenta con la asignatura de «Tecnologías de Información», cuyo enfoque son las nuevas tecnologías y el diseño de materiales, por ejemplo, de páginas web.

En cuanto al ámbito de la Enseñanza Básica: Segundo Ciclo (grado de licenciatura en la enseñanza), en el primer curso existe una asignatura obligatoria: «Tecnología Educativa», que a pesar de ser semejante a la asignatura anterior, sus competencias son más operacionales y el abordaje al estudio de los «mass-media» es más generalizado (Reia y Aguaded, 1997: 435).

En el contexto español, en concreto en la Universidad de Huelva –Facultad de Ciencias de la Educación–, hay una asignatura troncal designada por «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación», la cual está más orientada a la vertiente tecnológica de la informática y los audiovi-

suales (Cabero y otros, 1994: 357 y ss.), que hacia la perspectiva comunicativa, la cuál consideramos imprescindible. Sin embargo, existen también asignaturas optativas centradas en el ámbito comunicativo de los medios de comunicación (Gallego Arrufat, 1997: 331).

Pinto (1998: 88) expone algunos puntos que considera fundamentales y como parte integrante de la formación inicial de los docentes:

- Contacto directo con profesores implicados en experiencias y proyectos escolares en el ámbito de la educación para los medios, bien sea a través de una presencia en el contexto de dichos proyectos o mediante la presencia de los protagonistas para relatar sus experiencias en la institución de formación.
- Contacto frecuente con profesionales de distintas áreas del campo de los medios de comunicación, en concreto del cine, como: realizadores, productores, directores, etc.
- Desarrollo de metodologías activas y orientadas a la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerado como lo más apropiado para el ejercicio de la práctica profesional.
- Desarrollo de la capacidad de elaborar proyectos individuales y grupales, a partir de la identificación y análisis de problemas concretos.
- Coordinación entre formación teórica y práctica, con la exigencia de que las habilidades y capacidades desarrolladas en la institución de formación sean, en la medida de lo posible, experimentadas en las etapas de práctica pedagógica o de estancia en los centros de enseñanza.
- Información y contacto con asociaciones, centros de recursos y de apoyo, publicaciones periódicas, centros de investigación, etc. Encuentros y estudios conjuntos sobre las posibilidades de iniciativas en el ámbito de la educación para los medios.

La formación continua que pretende ser desarrollada con el profesorado, como apuntan Peñafiel y Torres González (1996: 151-152), «ha de estar relacionada con materias que le garanticen, por un lado profundizar en su formación teórica y por otro el desarrollo personal respecto a su actuación práctica». En el campo de los medios, es necesario fomentar aquellas metodologías, pautas y estrategias curriculares en las que el medio cinematográfico sea el soporte fundamental en todo el proceso educativo.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, hay un programa de enseñanza de los lenguajes audiovisuales destinados al profesorado. Este programa presenta los dos ámbitos clásicos de la educación en comunicación: «la pedagogía con imágenes» y «la pedagogía de la imagen». De este programa se derivan múltiples aplicacio-

nes y trabajos realizados por los propios profesores (Aparici y García-Matilla, 1989).

En el aspecto de la formación del profesorado en medios de comunicación, San Martín (1991: 148-149) nos presenta tres propuestas sobre las que considera que se debería desarrollar la formación de los docentes en el contexto del medio cinematográfico:

- a) *Conocimiento de la práctica social de la comunicación*, o sea, acercarse a todas las dimensiones que en estos momentos definen la comunicación social: usos, ideologías, tecnologías, industrias, códigos, etc., de manera que no se reduzca la conceptualización de la comunicación a los instrumentos que la posibilitan.
- b) *Conocimiento didáctico y organizativo de los materiales curriculares*, los cuales se redefinen en función del diseño curricular y el contexto organizativo de los centros en los que se insertan.
- c) *Implicaciones prácticas de los dos apartados precedentes en los tramos o materias a desarrollar en el aula*, de forma a se extraer las oportunas consecuencias de los materiales a fin de afrontar el desempeño de su tarea con éxito.

En consecuencia, de la educación en medios de comunicación, al ser un área emergente no están establecidas todavía las líneas de preparación y formación académica, tanto a nivel de formación escolar como superior. En esta línea, el Center for Media Literacy (2003: 33) recuerda al profesorado que «el alfabetismo en medios no es tanto una nueva materia para enseñar sino un enfoque del siglo XXI para enseñar todas las materias. Por ese motivo el trabajo que se haga a nivel escolar o superior, debe ser una combinación balanceada del contenido de esta área y de métodos educativos prácticos».

4.7.3. Un nuevo reto para la didáctica de los medios: cine

En la actualidad, a pesar de que el profesorado posee una formación especializada, debe tener una diversidad de conocimientos de manera que pueda dar respuesta a la multitud de contenidos impuestos por la sociedad actual. Por consiguiente, «no puede quedarse al margen de los avances tecnológicos, las nuevas metodologías, los recursos actuales de las Nuevas Tecnologías (NT) o las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aplicados a la enseñanza» (Pró, 2003: 36).

Expone Tyner (1996a: 40) que la función del profesorado de medios de comunicación social consiste en reflexionar junto con los alumnos sobre la cultura audiovisual, para que éstos «descubran los mensajes ideológicos usando las técnicas de alfabetización audiovisual y estrategias para educar en valores», y aún aumentar la percepción del alumnado sobre los «mensajes políticos y sociales de los medios y acerca del modo en que intentan modelar las actitudes políticas y sociales». Por consiguiente es muy importante que el profesor a través del debate y de la reflexión aproveche las enormes posibilidades que nos ofrecen la incorporación de los medios de comunicación en los centros de enseñanza, convirtiéndose en el orientador didáctico de su aula.

En suma, un profesor que consiga una verdadera competencia comunicativa en el campo del medio cinematográfico «encontrará más facilidades para sintonizar con la sensibilidad de sus alumnos y también tendrá más puntos de credibilidad» (Pró, 2003: 37).

En esta línea, «la capacidad de aprendizaje de un docente, su disponibilidad para el trabajo en equipo y la cooperación, así como su flexibilidad/capacidad de adaptación a nuevos entornos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje, a nuevos estudiantes, herramientas... », constituyen algunos de los objetivos que se consideran fundamentales en la actual sociedad de la información y del conocimiento (Gallego Arrufat, 2005: 159). Como señala esta autora, son requeridas competencias en los profesores que les permitirán formar a los más jóvenes pretendiendo conseguir «en última instancia, una mejora de la calidad de su enseñanza y del aprendizaje de los alumnos».

En esta perspectiva, el papel de los profesores en el futuro se caracteriza por su autonomía personal, por tomar parte activa en la toma de decisiones en la innovación del proceso enseñanza-aprendizaje. La escuela y los docentes no podrán estar ajenos a los nuevos avances de la sociedad tecnológica, siendo importante una formación inicial y permanente para que dominen y manejen las aplicaciones didácticas de los medios de comunicación y de las tecnologías, en este caso, del medio cinematográfico.

4.8. El cine en Internet

Dentro de Internet hay miles de sitios dedicados al mundo del cine, pero de ellos muy pocos trabajan el contexto educativo. Las páginas de

cine que abundan son las comerciales. Junto al cine comercial se encuentran los estrenos, sitios que reciben críticas de las películas y todo sobre el mundo cinematográfico. Sin embargo, considerando la línea de desarrollo de nuestro trabajo, será más pertinente dedicar las próximas hojas a algunas direcciones en la web, a modo de orientación genérica, que se preocupan esencialmente con el cine en la enseñanza. En esta línea, para poder dar respuesta a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas, se hace indispensable que los recursos que las páginas web ofrecen estén adaptados. Las páginas web que señalamos en los próximos párrafos ofrecen información que hay que considerar en el momento de pensar en el diseño, desarrollo e innovación que se adopte en el aula con el medio cinematográfico y además, nos puede servir para iniciar un proyecto propio, para motivar y enriquecer nuevas experiencias en el ámbito educativo.

En este sentido, Amar (2003: 88) señala que «Internet puede ser una herramienta muy útil para motivar el acercamiento al cine, más que verlo como algo que le resta interés. El envite de esta nueva tecnología debería ser aprovechado por el cine y poner en marcha, inteligentemente, un sutil juego de seducción entre los internautas y los amantes del mundo del cine». Añade aún, que es una forma de «aprovechar todo lo bueno que se desprende de la 'supuesta' motivación, de la 'potencial' interactividad y de que la información no aparezca de manera lineal invitando a descubrir y contribuir al conocimiento de otro modo, con la opción de elegir entre diferentes itinerarios».

La función principal de las páginas web que hemos recogido es ofrecer al profesorado y al alumnado una diversidad de propuestas y sugerencias en el ámbito del cine en el aula. Muchas de las páginas presentadas consideran el cine una herramienta de trabajo con la cual los alumnos adquieren competencias para analizar y criticar el medio. Además, algunas de ellas, ofrecen guías didácticas a través de las cuáles, más allá de divertir, permiten el fortalecimiento de determinadas actitudes, así como la potenciación de valores, elementos fundamentales para la formación y para que niños y jóvenes puedan afrontar con mejores posibilidades de éxito muchos de los problemas de la sociedad actual.

- www.auladecine.com

Un lugar imprescindible para cualquier profesor, alumno o persona interesada sobre el uso del cine en las aulas. Para ello, en esta dirección se ofrece una colección de enlaces a espacios web de contenidos relacio-

nados con el aula de cine. Esta página permite facilitar al profesorado información, materiales y publicaciones relacionados con el uso del cine. Además constituye un privilegiado medio de comunicación entre profesores y un elemento de apoyo a las experiencias y actividades destinadas a promover la formación y el intercambio de proyectos en este contexto.

- www.uhu.es/cine.educacion/

Página destinada a quien pretende hacer del aula un espacio creativo en el que se aporten ideas para conseguir una educación más eficaz y al mismo tiempo más atractiva. Esta página web ofrece una amplia información rigurosa sobre todas las posibilidades que permite el medio cinematográfico en el aula y múltiples pistas para su uso didáctico. La página amplía y actualiza en ciertos ítems las informaciones del libro publicado «Aprender de cine, aprender de película» del autor Martínez-Salanova, (2003).

- www.dracmagic.com

En esta página, el Drac Màgic, entidad dedicada fundamentalmente al estudio y a la divulgación de los audiovisuales y su utilización en diversas actividades educativas, sociales y culturales, ofrece propuestas de material didáctico sobre interpretación y lectura de películas, así como sobre el mundo del cine en general, destinados tanto a alumnos como a la formación de profesores. Además, esta página de Internet sirve de altavoz para dar a conocer diferentes iniciativas relativas a la programación y organización de actividades culturales y de exhibición de material cinematográfico: ciclos especializados, jornadas, muestras, etc.

- www.cinehistoria.com

Completísima web centrada en el mundo de la historia a través del cine, en la que además, se presentan propuestas didácticas, una variedad de películas con los respectivos: objetivos pedagógicos, procedimientos, actitudes y ficha técnico-artística.

El enlace pretende acercar al alumnado y al profesorado a la Historia de la España del siglo XX a través del medio cinematográfico que consti-

tuye un recurso didáctico de extrema importancia. Ésta ofrece diversas fuentes de información que permiten estudiar la Historia Universal y aún la Historia del territorio español, otorgando al cine una gran importancia para el estudio del pasado y del pasado más reciente del pueblo español.

- www.xtec.es/%7Exripoll/ecine0.htm

Web oficial del Servei de Mitjans Audiovisuals del Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya, también centrada en la historia del cine; ofrece información desde los comienzos del cine hasta las últimas décadas. Además presenta una completa página con el lenguaje cinematográfico: tiempo, ángulos, movimiento, etc.

- www.pangea.org/edualter/material/pau/paz.htm

Esta página Web analiza películas con valores humanos a través de interesantes aportaciones didácticas. Las propuestas didácticas presentadas en esta página surgen como respuesta a la necesidad de saber interrogar adecuadamente una película, a fin de valorar el tipo de información recogida y aún para determinar el punto de vista que cada una de ellas adopta ante los problemas de la sociedad en que vivimos. Este es un espacio que permite compartir recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad.

- <http://victorian.fortunecity.com/muses/116/signo.html>

Una interesante página de Internet que ofrece mucha información sobre cine y educación, con varios reconocimientos y premios. En ella se puede encontrar un amplio abanico de contenidos sobre la pedagogía y el cine, se indican las pautas para analizar una película, para hacer una acertada lectura y educación en imágenes, además de toda la terminología relacionada con el mundo cinematográfico.

- <http://recursos.cnice.mec.es/media/index.html>

En esta página del Ministerio de Educación y Ciencia destaca el enlace sobre comunicación audiovisual del «Proyecto Media», destinado a alumnos de la ESO y Bachillerato. Este proyecto permite conocer con bastante rigor los aspectos más relevantes del mundo cinematográfico, entre otros medios de comunicación de masas. Además, permite aprender las claves del lenguaje audiovisual, la realización, la redacción, la producción, etc.

- www.bfi.org.uk/

Página del Instituto Británico de la película en la que se ofrece diversos enlaces, entre ellos uno dedicado a la formación para alumnos y profesores, además de presentar recursos y eventos en el ámbito del cine en el contexto educativo. Esta página ofrece también diferentes noticias relacionadas con el mundo del celuloide, eventos, festivales, referencias bibliográficas, etc. En esta página existe aún, un enlace excelente para trabajar sobre el mundo de las películas, desde cómo poder abordarlas en el ámbito interdisciplinar, a guías didácticas de exploración de películas, etc.

REFERENCIAS

AGUADED, C. y IPLAND, J. (1998): «Medios audiovisuales y alumnos con necesidades educativas especiales», en *Comunicar*, 11; 212-215.

AGUADED, J.I. (1996): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

AGUADED, J.I. y CABERO, J. (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.

AGUADED, J.I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Huelva, Facep.

AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (1992): «Propuestas para la producción de medios en la escuela», en AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (Dir.): *Enseñar y aprender con prensa, radio y TV*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.

- AGUILAR, P. (2000): *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.
- ALMACELLAS, M. Á. (2004): *Educación con el cine. 22 Películas*. Madrid, Internacionales Universitarias.
- ALONSO GARCÍA, C. y GALLEGO, D.J. (1996): «Formación del profesor en Tecnología Educativa», en GALLEGO, D.J. y ALONSO, C.M. (Coords.): *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona, Oikos-Tau; 41-42.
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos. Teleniños privados*. Madrid, La Torre.
- AMAR, V. (2003): *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva, Grupo Comunicar.
- APARICI, R. (1994): «La era de los medios de comunicación», en *Vela Mayor*, 4; 81-88.
- APARICI, R. (2004): «Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo», en www.rebellion.org/medios/040415ra.htm (29-09-05).
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid, La Torre.
- ARANDA, D. (2002): «Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa», en *Comunicar*, 18; 111-116.
- AREA, M. (2004): *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Pirámide.
- BALLESTA, J. y GUARDIOLA, P. (2001): *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid, CCS.
- BARTOLOMÉ, A. (2002): *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona, Graó.
- BAZALGETTE, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid, Morata.
- BELLIDO, A. (1998): «El aprendizaje del cine», en *Comunicar*, 11; 13-20.
- BENEDITO ANTOLI, V. (1977): «Necesidad de la formación cinematográfica del alumno», en *Perspectivas pedagógicas*, 39.

BERNABEU, N. (1994): «Tratamiento transversal de la educación en materia de comunicación», en UNED (Ed.): *Medios de comunicación y educación*. Córdoba, Centro Asociado; 129-144.

BORJA, M. de y SANZ, G. (2005): «Interculturalidad y cine formativo», en TORRE, S. de la, PUJOL, M.A. y RAJADELL, N. (Coords.): *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea; 153-166.

BRITISH FILM INSTITUTE (2000): *Moving images in the classroom: a secondary teacher's guide to using film and television*. Londres, British Film Institute.

CABERO, J. y OTROS (1994): «La formación inicial de los profesores en medios audiovisuales», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación*. Sevilla, Alfar; 357-370.

CAMPUZANO, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid, Akal.

CAPARRÓS, J.M. (2000): «El cine como recurso didáctico», en VARIOS: *II Jornadas de innovación pedagógica. Educación y comunicación: Herramientas de futuro*. Cadiz, Cefasa; 81-87.

CEBRIÁN HERREROS, M. (2003): *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid, Universitas.

CENTER FOR MEDIA LITERACY (Ed.) (2003): *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Guía de orientación*, en www.eduteka.org (19-05-05).

CLOUTIER, J. (1975): *L'ére d'Emerec*. Canadá, Presses de L'Université de Montreal.

COBO, M. (2002): *Aprendiendo con el cine*. Sevilla, Morón.

COLL, M.; SELVA, M. y SOLÀ, A. (1995a): «El cine en la Reforma educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 242; 12-13.

COLL, M.; SELVA, M. y SOLÀ, A. (1995b): «Aproximación a la cultura cinematográfica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 242; 8-9.

COROMINAS, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona, Graó.

CUPONS, M. (2001): «El cine: una asignatura pendiente», en *Making Of*, 4; 16-22.

ECHAZARRETA, C. (1996): «La educación audiovisual, una didáctica interdisciplinar», en *Comunicar*, 7; 114-119.

EQUIP CONTRAPUNT (1994): «La prensa, la gran olvidada», en *Cuadernos de Pedagogía*, 227; 83-87.

ESCUADERO, J. (1992): «Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos», en DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla, Alfar.

ESTÉVEZ, M., CALDERÓN, M. y GIL, M. (1998): «Una clase de cine», en *Comunicar*, 11; 114-118.

FERIA, A. (1994): «Formación del profesorado en medios de comunicación», en AGUADED, J.I. y FERIA, A. (Dir.): *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; 29-31.

FERNÁNDEZ, J. (1989): *Cine e historia en el aula*. Madrid, Akal.

FERRÉS, J. (1994): «Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales», en SANCHO, J.M. (Coord.): *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori; 115-142.

FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (1997): *Vídeo y educación*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

FILM EDUCATION WORKING GROUP (1999): *Making Movies Matter*. Londres, British Film Institute.

FLORES, J.C. (1982): *El cine, otro medio didáctico. Introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las Ciencias Sociales*. Madrid, Escuela Española.

FOMBONA, J. (1997): *Pedagogía integral de la información audiovisual. Conocer, producir y actuar sobre la imagen informativa*. Gijón, Universidad de Oviedo.

FONSECA, A.M. (2002): «Formação de públicos é objetivo», en http://urbi.ubi.pt/020702/edicao/126cult_cinescola.html; (21-03-05).

FRANCISCO, J. (2002): *Aprender a ver cine. La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. Madrid, Rialp.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (1997): *El profesorado y la televisión*. Granada, Universidad.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (2005): «Profesorado, innovación y TIC en el currículo», en CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2005): *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid, Pirámide.

GALLEGO, D. (1997): «Cine, televisión y educación», en GALLEGO, D.J. y ALONSO, C.M. (Eds.): *Tecnología y educación*. Madrid, UNED.

GALLEGO, D. y ALONSO, C. (1995): «La televisión: ¿una ayuda o una amenaza?», en BALLESTA, J. (Coord.): *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona, PPU/Diego Marín Editores; 147-186.

GARCÍA, N. (2000): «El Cartero es el medio», en VARIOS: *II Jornadas de innovación pedagógica. Educación y comunicación: Herramientas de futuro*. Cadiz, Cefasa; 111-113.

GIACOMANTONIO, M. (1981): *Os meios audiovisuais*. Lisboa, Edições 70.

GISPERT, E. (1995): «El cine como objeto y materia de estudio: la experiencia de Drac Màgic», en *Comunicar* 5; 69-72.

GÓMEZ, J. (2000): *Tecnologías de la información y la comunicación en el aula: cine y radio*. Madrid, Seamer.

GONZALVO, Á. (2006): «'Un día de cine': películas para el crecimiento personal», en <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/783/experi.html>; (18-04-06).

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.

HUESO, Á.L. (1998): *El cine y el siglo XX*. Barcelona, Ariel.

ISERN, M. P. (1995): *El cinema com a pretext*. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.

JACQUINOT, G. (1996): *La escuela frente a las pantallas*. Argentina, Aique.

JARNE, N. (2004): «Historia del cine (I): los precursores», en *Making Of*, 27; 43-58.

JUEZ VICENTE, J. (1951): «El cine y su utilización en los centros de enseñanza», en *Revista Española de Pedagogía*, 34; 205-224.

KRASNY, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*. Madrid, Visor.

LACRUZ, M. (2002): *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

LEONARD, G.B. y McLUHAN, M. (1972): *La cuestión hombre y mujer y otras provocaciones*. México, Extemporáneos.

LOPES DA SILVA, M.I. y NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1997): *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.

LUKE, C. (2000): «Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times», en COPE, B. y KALANTZIS, M. (Comps.): *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres, Routledge.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, Grupo Comunicar.

MATILLA, G. (1996): «El proceso de enseñanza-aprendizaje de los medios», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 61-86.

MEDINA REVILLA (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.

MEDRANO, G. (1993): *Nuevas tecnologías en la formación*. Madrid, Eudema.

MENDONZA, M. (1996): «El cine como recurso didáctico», en LÓPEZ, F. (Coord.): *I Centenario del cine Español*. Huelva, Consejería de Educación y Ciencia; 5-8.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Ed.): «La escuela al cine», en www.me.gov.ar/escuelaymedios/cine.html; (23-03-06).

MIRAVALLS, L. (1998): «Cómo disfrutar del cine en el aula», en *Comunicar*, 11; 63-69.

MONGE CRESPO, M. (2005): *Aprender y desaprender con nuevas tecnologías. Propuesta didáctica*. Zaragoza, Mira.

MUÑOZ, J. (2003): «Cine y matemáticas», en AGUADED, J.I. (Dir.): *Luces en el laberinto audiovisual. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación*. Huelva, Grupo Comunicar, Universidad de Huelva. (formato electrónico)

NADAL, M. y PÉREZ, M. (1991): *Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo*. Madrid, Castalia y Ministerio de Educación y Ciencia.

OLIVEIRA, A. (2005): «A senhora do cinema», en *Jornal do Algarve*, 2519; 16.

OLIVEIRA, I. y FONSECA, T. da (1995: 88): «Integración de los medios en la escuela portuguesa», en *Comunicar*, 4; 86-88.

PEÑAFIEL, F. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1996): «El lenguaje audiovisual y la formación del profesorado», en *Comunicar* 7; 146-153.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.

PIETTE, J. (2000): «La educación en medios de comunicación y las nuevas tecnologías», en *Comunicar*, 14; 79-88.

PINTO, M. (1998): «Retos y estrategias para la formación del profesorado en medios», en GUTIÉRREZ, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Escuela Universitaria de Magisterio (Universidad de Valladolid); 81-91.

PINTO, M. (2003): «Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 32; 119-143.

PINTO, M. y SANTOS, A. (1996): *Guia do professor. O cinema e a escola*. Porto, Cadernos Público na Escola, 6.

PRÓ, M. (2003): *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

REIA, V. (1995): «El lenguaje cinematográfico en la Pedagogía de la Comunicación», en *Comunicar*, 4; 106-110.

REIA, V. y AGUADED, J.I. (1997): «A pedagogia da comunicação nas Universidades de Huelva e do Algarve», en AGUADED, J.I. y ALBERTO, J. (Dir.): *Caminhos para o encontro educativo. Caminos para el encuentro educativo*. Huelva, Universidad de Huelva y Universidade do Algarve; 433-440.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1996): «Tecnología educativa y lenguajes. Funciones de la imagen en los mensajes verboicónicos», en TEJEDOR, F.J. y VALCÁRCEL, A. G^a. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid, Narcea; 17-36.

ROMEA, C. (2001): «¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?», en PUJALS, G. y ROMEA, C. (Coords.): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona, ICE y Horsori; 17-35.

ROMEA, C. (2005): «El cine como elemento educativo y formativo», en TORRE, S. de la, PUJOL, M.A. y RAJADELL, N. (Coords.): *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea; 37-53.

RUIZ, F. (1998): «Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas», en *Comunicar*, 11; 37-42.

RUIZ, F. y LINDO, S. (1995): «El cine en el aula», en VARIOS: *Educación y Televisión. II Jornadas de Comunicación Social*. Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación. Comisión Provincial de Sevilla; 15-19.

SALINAS, J. (1984): *Aprender a ver un ensayo de educación audiovisual*. Palma de Mallorca, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Palma de Mallorca.

SALINAS, J. (1995): «Cambios en la comunicación, cambios en la educación», en www.uib.es/depart/gte/cambios.html (30-09-05).

SAN MARTÍN, A. (1991): «La formación del profesorado y el componente audiovisual en el curriculum», en CEBRIÁN DE LA SERNA y OTROS

(Coords.): *Medios y recursos didácticos*. Málaga, Universidad de Málaga; 137-149.

SÁNCHEZ, J. (2003): «El cine, un recurso en alza», en *Comunicación y Pedagogía*, 186; 70-74.

SANCHO, J.M. (1994): «La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia», en SANCHO, J.M. (Coord.): *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori; 13-38.

SANTOS GUERRA, M.A. (1984): *Imagen y educación*. Madrid, Anaya.

SOLÀ, A. y SELVA, M. (1996): «El cine: imagen y conocimiento», en TORRE, S. de la (Coord.): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, Octaedro; 47-54.

STAEHLIN, C. (1960): *Teoría del cine*. Madrid, Centro Español de Estudios Cinematográficos.

THOMPSON, R. (2002): *El lenguaje del plano*. Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión, RTVE.

THOMPSON, A.D., SIMONSON, M.R. y HARGRAVE, C.P. (1996): *Educational technology: a review of the research*. Iowa, Iowa State University.

TORRE, S. de la (1998): «Formación y cambio en el cine», en TORRE, S. de la (Coord.): *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona, Octaedro; 9-35.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1993): *La dimensión orientadora en la formación del profesorado de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Madrid, UNED.

TYNER, K. (1996a): «Conceptos clave de la alfabetización audiovisual», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 39-41.

TYNER, K. (1996b): «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 177-202.

VARIOS (2001): *Currículo nacional do ensino básico. Competências Essenciais*. Lisboa, Ministério da Educação.

YUS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Grupo Anaya.