

**RESIGNIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA DEL CINE ARTE,
BASADO EN OBRAS LITERARIAS, EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA
(I.E IMAS, INZÁ, CAUCA)**



TANIA LORENA ORDÓÑEZ MORIONES

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD INVESTIGACIÓN

LÍNEA DE PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

POPAYÁN - CAUCA

2022

**RESIGNIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA DEL CINE ARTE,
BASADO EN OBRAS LITERARIAS, EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA
(I.E IMAS, INZÁ, CAUCA)**



TANIA LORENA ORDÓÑEZ MORIONES

Trabajo de grado para optar por el título de

**Magíster en Educación modalidad Investigación, línea de Pedagogía de la Lectura y la
Escritura**

Director

DR. LUÍS ARLEYO CERÓN PALACIOS

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD INVESTIGACIÓN

LÍNEA DE PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

POPAYÁN - CAUCA

2022

Nota de aceptación

El director y los jurados del presente trabajo de grado titulado “Resignificación de la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en la Educación Básica Secundaria (I.E IMAS, Inzá, Cauca)”, elaborado por Tania Lorena Ordóñez Moriones, una vez revisado y aprobado el presente documento y habiéndose efectuado la sustentación del mismo, con concepto de aprobado, se autoriza a la estudiante para dar inicio a los trámites académicos para obtener el título de Magister en Educación, modalidad Investigación, línea de Pedagogía de la Lectura y Escritura.

Director _____

Dr. Luís Arleyo Cerón Palacios

Jurado _____

Mg. Constanza Edy Sandoval Paz

Jurado _____

Mg. María Alejandra Pino Joaquín

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 04 de octubre de 2022

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	10
Capítulo 1. Contexto de la Investigación	16
1.1. Antecedentes investigativos	16
1.1.1. Nacionales.....	16
1.1.2. Internacionales	16
1.2. Marco de referencia conceptual	17
1.2.1. Desde la Teoría Educativa	18
1.2.2. Desde la Teoría Interdisciplinar.....	21
1.3. Marco metodológico	24
1.3.1. Tipo de investigación.....	24
1.3.2. El método	24
1.3.3. Diseño de la Investigación.....	27
1.3.4. Población: características, criterios de selección / criterios de exclusión.....	29
1.3.5. Procedimiento para el acceso a la información.....	30
1.3.6. Técnicas e Instrumentos.....	31
1.3.7. Inventario de registros.....	31
1.3.8. Consideraciones éticas	32
Capítulo 2. En el cine como en la vida	33
2.1. “Un flashback universal al cine”	33
2.1.1. El cine en el contexto global.....	33

2.1.2. Y... ¿De qué va el Cine Arte?	37
2.1.3. El cine en el contexto nacional colombiano	40
2.2. Acercamiento al cine desde lo personal y lo académico	44
2.2.1. Del “travelling” personal	44
2.2.2. Al “travelling out” académico	48
Capítulo 3. Exploración y diagnóstico de la lectura del Cine Arte en Básica Secundaria	52
3.1. Presentación de resultados	52
3.1.1. Encuestas a estudiantes y resultados.....	52
3.1.2. Entrevistas a estudiantes y resultados	58
3.1.3. Cine foro con estudiantes y resultados.....	61
3.1.4. Entrevista a docentes y resultados	64
3.2. Interpretación crítica desde categorías emergentes	68
3.2.1. Concepciones de lectura del Cine Arte en los estudiantes de Básica Secundaria	68
3.2.2. Concepciones de lectura del Cine Arte en los docentes de Básica Secundaria	72
3.2.3. Consideraciones finales de la fase de exploración diagnóstica	80
Capítulo 4. Fase de intervención con una didáctica del Cine Arte.....	82
4.1. El cine foro: puntos de vista que dialogan	83
4.2. Metodología de aplicación del cine foro	83
4.2.1. Criterios de selección de las películas para el cine foro	83
4.2.2. Los participantes en el cine foro	84
4.2.3. Planeación del cine foro	84

4.2.4. Visionado de la película de Cine Arte	88
4.2.5. Conversatorio general	88
4.2.6. Cierre y conclusiones	89
4.3. Análisis de resultados y presentación de categorías.....	90
4.3.1. Conversatorio cine foro: intervenciones orales de estudiantes	90
4.3.2. Entrevistas semiestructuradas individuales.....	91
4.4. Postulados e interpretación crítica desde categorías emergentes	93
4.5. Consideraciones finales de la fase de exploración diagnóstica	101
Capítulo 5. Reconstrucción del proceso y consideraciones finales	102
5.1. Transformación del pensamiento sobre la lectura.....	102
5.1.1. Para aprender a leer Cine Arte en el aula.....	104
5.2. Transtextualidad en el Cine Arte, basado en obras literarias, y su entrecruzamiento dialógico de textos.....	105
5.2.1. Lectura de textos: las letras y las imágenes dialogan	106
5.2.2. Desarrollar otro tipo de competencias lectoras	107
5.2.3. Leer el Cine Arte, basado en obras literarias, en Lengua Castellana.....	108
Referencias bibliográficas	112
Anexos	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Codificación selectiva.....	27
Tabla 2. Matriz de informantes	30
Tabla 3. Matriz de registro.....	31
Tabla 4. Estudiantes entrevistados.....	59
Tabla 5. Categorías y subcategorías de análisis.....	61
Tabla 6. Docentes entrevistados	65
Tabla 7. Codificación axial en las entrevistas.....	67
Tabla 8. Categorías y subcategorías en entrevista a docentes	67
Tabla 9. Películas de Cine Arte basadas en obras literarias.....	84
Tabla 10. Descripción de los momentos del cine foro.....	84
Tabla 11. Artículos leídos antes del cine foro.....	85
Tabla 12. Descripción de las participaciones orales por grado.....	90
Tabla 13. Estudiantes entrevistados. Fase de Intervención.....	91
Tabla 14. Categorías y subcategorías encontradas	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño del Marco de referencia conceptual	17
Figura 2. Guión de entrevista a estudiantes	59
Figura 3. Codificación abierta y categorías preliminares en las entrevistas	60
Figura 4. Cine foro con estudiantes de grado sexto y séptimo	62
Figura 5. Codificación abierta y categorías preliminares en entrevista a docentes	66
Figura 6. Guía de taller de aproximación al lenguaje cinematográfico	86
Figura 7. Secuencia didáctica transtextual del cine foro.....	87
Figura 8. Salón de visionado y equipos	87
Figura 9. Cuestionario de la entrevista a estudiantes	92

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado para informantes	117
Anexo 2. Secuencia didáctica de cine foro, con enfoque transtextual.....	119
Anexo 3. Producción textual de estudiantes sobre su experiencia de lectura.....	122
Anexo 4. Matriz del proceso de cine foro-Exploración Diagnóstica.....	124
Anexo 5. Matriz de textos discontinuos-audiovisuales de apoyo	126
Anexo 6. Cuestionario de encuesta a estudiantes	127
Anexo 7. Cuestionario de entrevista a docentes	1278

“El cine, como lengua escrita de la realidad, tiene probablemente la misma importancia revolucionaria que ha tenido la invención de la escritura”.

Pier Paolo Pasolini (Bologna, Italia, 1922-1975)

Introducción

Una de las mayores preocupaciones educativas a las que nos enfrentamos hoy como docentes de instituciones públicas de educación en Colombia, es la deficiente competencia lectora que presentan los adolescentes y jóvenes en la Educación Básica y Media. Actualmente los estudiantes prefieren pasar su tiempo hablando o escribiéndose con los amigos y amigas a través del celular, mirando videos o películas en los canales virtuales habilitados para este fin, compitiendo en los videojuegos, escuchando música o mirando televisión; todo esto les resulta preferible a detenerse en la lectura de un texto impreso o digital que contenga más de un párrafo.

Este panorama no parece más alentador en el sector rural, pues aunque el acceso a este tipo de medios de comunicación modernos son menos asequibles a los estudiantes, debido a la falta de conectividad, la verdad es que con la aparición de la pandemia del Coronavirus Covid-19 en 2020 y la necesidad de orientar las clases y asesorías de forma virtual, los gobiernos locales y las mismas instituciones educativas habilitaron algunos puntos de conexión en las veredas, para acceder a la Internet y por ende a múltiples formas de comunicarse y de hacer parte del universo de lo virtual.

Es así como en medio de un mundo que desarrolla sus dinámicas sociales, económicas, culturales y formativas, cada vez más bajo la influencia de las innovaciones tecnológicas y los diferentes lenguajes propuestos por los medios de comunicación audiovisuales, multimediales y digitales, donde el Cine Arte entra a desempeñar un papel estratégico como mediador pedagógico en los proceso de enseñanza de la lectura, vale la pena pensar en ¿cómo resignificar la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de Educación Básica Secundaria?, que promueva el acercamiento de los estudiantes a las obras literarias versionadas a este tipo de cine no comercial, involucrando el mundo de la vida y de lo humano, desde una perspectiva reflexiva, crítica, metafísica, analítica y dialógica.

Precisamente es en este panorama de encuentro y complementariedad entre cine, literatura y lectura donde se enmarcó esta investigación desarrollada en la Institución Educativa Microempresarial Agropecuario San Andrés-IMAS, del municipio de Inzá; con el objetivo general de resignificar la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de Educación Básica Secundaria; proponiendo además tres objetivos específicos, así: primero, indagar las concepciones sobre la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en la Educación Básica Secundaria del colegio IMAS; segundo, intervenir con una didáctica de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias; y tercero, sistematizar el proceso de resignificación de la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias.

Esta investigación integra un marco metodológico que da cuenta de un estudio de tipo cualitativo, con un enfoque disciplinario interaccionista, basado en los postulados de la Escuela de Pensamiento del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982). A su vez, se trabajó con un método de análisis de la información propio de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

Es importante señalar aquí, las razones por las cuales resultó pertinente llevar a cabo esta investigación, las cuales se exponen desde tres ámbitos de sentido, así: en primer lugar, la maestría en educación modalidad investigación, línea de pedagogía de la lectura y la escritura; en segundo lugar desde el campo educativo, donde la investigadora se desempeña como docente de Lengua Castellana en Educación Básica Secundaria; y por último desde el ámbito sociocultural, asumiendo el colegio IMAS como un espacio donde los estudiantes construyen sentido en torno a la lectura y al cine.

En el marco de acción de la maestría en educación modalidad investigación, puntualmente en el ámbito de la línea de pedagogía de la lectura y la escritura, esta investigación fue más allá del análisis, enseñanza y aprendizaje del lenguaje meramente alfabético, y más bien tomó la lectura desde lo discursivo como acción social que involucra diferentes lenguajes como el audiovisual, icónico y sonoro; potencializando lo comunicativo en contextos sociales y eminentemente educativos.

En este orden de ideas esta investigación vinculó la literatura, el Cine Arte y la lectura, aportando elementos sustanciales a una de las preguntas orientadoras de la línea de pedagogía de la Lectura y la escritura, que tiene que ver con ¿qué papel juegan los otros lenguajes, los audiovisuales, los símbolos, los colores, los gestos, etc. en la comprensión y

enseñanza del proceso de lectura? Respuesta que se construyó considerando que la sociedad actual está influenciada por el auge de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo cual da lugar a una generación de estudiantes mediatizados quienes comprenden, dotan de sentido y expresan su visión de mundo mediante lenguajes multimediales que la escuela puede apropiarse como aliados estratégicos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

En este sentido también cabe señalar que esta investigación tuvo en cuenta la constante reflexión que desde la Maestría en Educación se hace frente a la pedagogía, a la didáctica y a los sujetos de aprendizaje, desde la perspectiva de la democratización de la enseñanza en un mundo en constante cambio, cuya apertura hacia lo mediático y tecnológico reclama novedosas, efectivas e inclusivas formas de pensar la educación en la escuela, dentro de las cuales se inscriben las potencialidades del cine, como mediador pedagógico para el fortalecimiento de la lectura en la Educación Básica Secundaria.

Así mismo es clave destacar que esta investigación implicó un conocimiento más profundo del Cine Arte, basado en obras literarias, como un aliado y mediador generoso en el proceso educativo de acercar los estudiantes a la lectura de obras literarias que inspiran versiones cinematográficas. Así lo reconocen Enrique Martínez y Salanova Sánchez (2017) cuando mencionan que una película está integrada por muchos elementos que en su conjunto forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones, que sin duda involucran los conocimientos previos del sujeto observador, en este caso el estudiante.

Lo cual implica que la película, como todo relato, incluya técnicas que se deben conocer, descubrir e interpretar con el fin de que los mensajes lleguen al espectador de la forma más parecida a como pretenden los realizadores de la película. Los mencionados autores complementan su idea diciendo que cuando se está frente a una película de Cine Arte no basta con verla, sino que además es pertinente analizarla con ojo crítico con el fin de obtener de ella todo lo mejor de su contenido, logrando comprenderla profundamente y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos.

Ahora bien, en lo referente al ámbito educativo, y desde la experiencia que le aporta a la investigadora su experiencia en la docencia de Lengua Castellana en la Educación Básica Secundaria del colegio IMAS, es importante destacar que esta investigación tuvo en cuenta

un marco de contrastes y encuentros entre literatura y cine para resignificar la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de Educación Básica Secundaria. Lo anterior, reconociendo de entrada el gran interés de los estudiantes por los medios audiovisuales, en especial el cine, en tanto que prefieren conocer las historias a través de la imagen en movimiento acompañada de sonido y bajo la perspectiva subjetiva y creativa del director cinematográfico, antes que conocerlas directamente a través de la lectura de textos escritos, lo cual resultó ser una invitación a trabajar, desde lo pedagógico, la lectura de obras literarias versionadas al Cine Arte.

De acuerdo con lo anterior y en el marco de la Educación Básica Secundaria cabe señalar que esta investigación intenta generar un cambio de mirada frente a lo que Jesús Martín Barbero (1997) llamó “la antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia que la convierte en lo contrario del escrito” (p.3); ya que con esta investigación se reconoció en el lenguaje icónico y audiovisual del Cine Arte una profunda conexión con la literatura escrita, encontrando así en dicha correlación la complementariedad entre imagen y texto como creaciones artísticas que dialogan entre sí, a partir de la atribución de sentido que el lector literario y cinematográfico pueda hacer de lo narrado por el artista, llámese escritor o director según corresponda.

Al respecto Martín Barbero (1997), señala que estas apuestas integradoras como la que llevamos a cabo aquí, le permiten a la escuela salir de una vez por todas de ideas sesgadas que le atribuyen “la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes, únicamente a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen” (p. 3); pensamiento que según el autor le ahorra a la escuela tener que plantearse la gran reorganización que atraviesa el mundo moderno de los lenguajes y las escrituras; y por supuesto la inevitable transformación de los modos de leer que está dejando sin soporte la persistente identificación de la lectura con lo que solo tiene que ver con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan.

En este orden de ideas fue que esta investigación propuso otra mirada frente a la posición que históricamente ha adoptado la escuela al colocarse a la defensiva de los procesos de comunicación que involucran lo audiovisual, y que hoy dinamizan la sociedad en un contexto de avance tecnológico, donde la imagen fija y en movimiento juega un papel fundamental en la comprensión de la vida y la realidad humana y social de las actuales y nuevas generaciones.

Finalmente y desde el ámbito sociocultural, esta investigación tuvo en cuenta cómo los medios audiovisuales, particularmente el cine, se involucran cada vez más en la vida de los estudiantes rurales, quienes encuentran en el Séptimo Arte una válvula de escape a la cotidianidad de sus tareas y trabajos en el campo. En este sentido se consideró cómo la educación rural recientemente se ha visto atraída por esta práctica pedagógica mediada por lo multimedial, más propia de las ciudades, que también involucra el cine para potenciar actividades puntuales en las diferentes áreas del currículo.

Desde estos tres ámbitos de sentido cobró pertinencia en esta investigación, la resignificación de la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de Educación Básica Secundaria; pues no hay que olvidar que la lectura literaria del Cine Arte requiere de lo que Alfonso Cárdenas Páez (2006) plantea como “una pedagogía compleja capaz de cubrir varios frentes” (p. 8). El primero de estos frentes parte de la base de principios y apunta a procesos de distinto orden; procurando ofrecer a los estudiantes una formación permanente y reflexiva desde la literatura y el cine; el segundo frente tiene que ver con afianzar el proceso formativo de la personalidad de los chicos y chicas en edad escolar, desde una visión orientada al desarrollo de contenidos y valores en los campos cognitivo, ético y estético; y en el tercer frente se busca aprovechar la potencialidad de la práctica discursiva como marco ideal de los procesos de producción e interpretación del sentido. Todo esto con el fin de plantear una pedagogía cognitiva, constructiva, reconstructiva e interactiva.

En lo referente a la estructura del presente documento de informe final de tesis, se aclara que consta de cinco capítulos, de los cuales el primero de ellos está orientado hacia la contextualización de la investigación, dando cuenta de las categorías conceptuales que orientaron el proceso de análisis de los resultados y de la metodología desarrollada a lo largo del proceso.

El segundo capítulo muestra un recorrido histórico y teórico que tiene como centro el cine, además se presenta una “cinebiografía” donde la investigadora muestra a manera de relato cronológico su experiencia con el Séptimo Arte, desde una perspectiva personal, vinculada a su labor educativa como docente de la asignatura de Lengua Castellana en la I.E. IMAS.

El capítulo tercero presenta los resultados alcanzados durante la fase de exploración diagnóstica y su interpretación crítica desde categorías emergentes. Por su parte el capítulo

cuarto presenta los resultados de la fase de Intervención y su correspondiente análisis a partir de categorías emergentes, junto con el planteamiento de postulados para la discusión.

Finalmente, el quinto capítulo da cuenta de la reconstrucción reflexiva del proceso de generación de la presente investigación, así como de una serie de consideraciones finales y conclusiones que muestran la pertinencia y necesidad de resignificar la lectura del Cine Arte en y desde diferentes disciplinas académicas.

Es así como esta investigación abre la puerta a la construcción de pensamiento pedagógico situado, a partir del trabajo docente consiente y planeado con y desde el Cine Arte; quizás en adelante surjan más apuestas didácticas y pedagógicas que en la enseñanza de la lectura, involucren los gustos e inclinaciones mediáticas de los jóvenes, integrando estos saberes al quehacer educativo.

Capítulo 1

Contexto de la investigación

1.1. Antecedentes investigativos

Los antecedentes investigativos que aquí se presentan se han clasificado en dos grupos, así: en primer lugar se recogen las investigaciones realizadas en el ámbito nacional y en segundo lugar aquellos que han sido relevantes en el escenario investigativo internacional, todos relacionados con el cine en contextos educativos.

1.1.1. Nacionales

Luna Arboleda y Valerie Elizabeth llevaron en a cabo 2020 una investigación que orienta la mirada sobre el cine foro como herramienta de formación integral; en 2019, Óscar Vesga, investigó sobre la 'educación' a través de la creación audiovisual, la cual tuvo en cuenta tres experiencias en Colombia. En el Cauca, María de los Ángeles Mayorga en 2017, realizó su trabajo de investigación en torno al cine-foro como estrategia pedagógica para motivar la escritura escolar en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Cajibío.

Este grupo de trabajos investigativos giran en torno a la relación que el cine establece con el campo educativo, a través de didácticas como el cine foro, desde donde se le incluye para desarrollar y potencializar habilidades en torno a la escritura, la adquisición de valores y al pensamiento crítico con escolares de educación básica primaria y secundaria. La gran mayoría de estas investigaciones se abordan desde el enfoque cualitativo con metodologías como la investigación acción, la sistematización de experiencias y la crítica educativa.

1.1.2. Internacionales

En 2020, en España, Óscar Gómez llevó a cabo una investigación sobre las relaciones entre cine y educación, atendiendo a los enlaces y connotaciones pedagógicas; en 2019 en ese mismo país ibérico, López Serrano y Miguel Jesús, investigaron sobre el cine como propuesta pedagógica con estudiantes de Educación Primaria; en ese mismo año en España, Natalia Contreras de la Llave, investigó sobre la defensa del cine en el aula a través de una pedagogía mediática y crítica enmarcada en el currículo educativo; en 2018 en Brasil, Máriam Trierveiler Pereira, desarrolló una investigación relacionada con

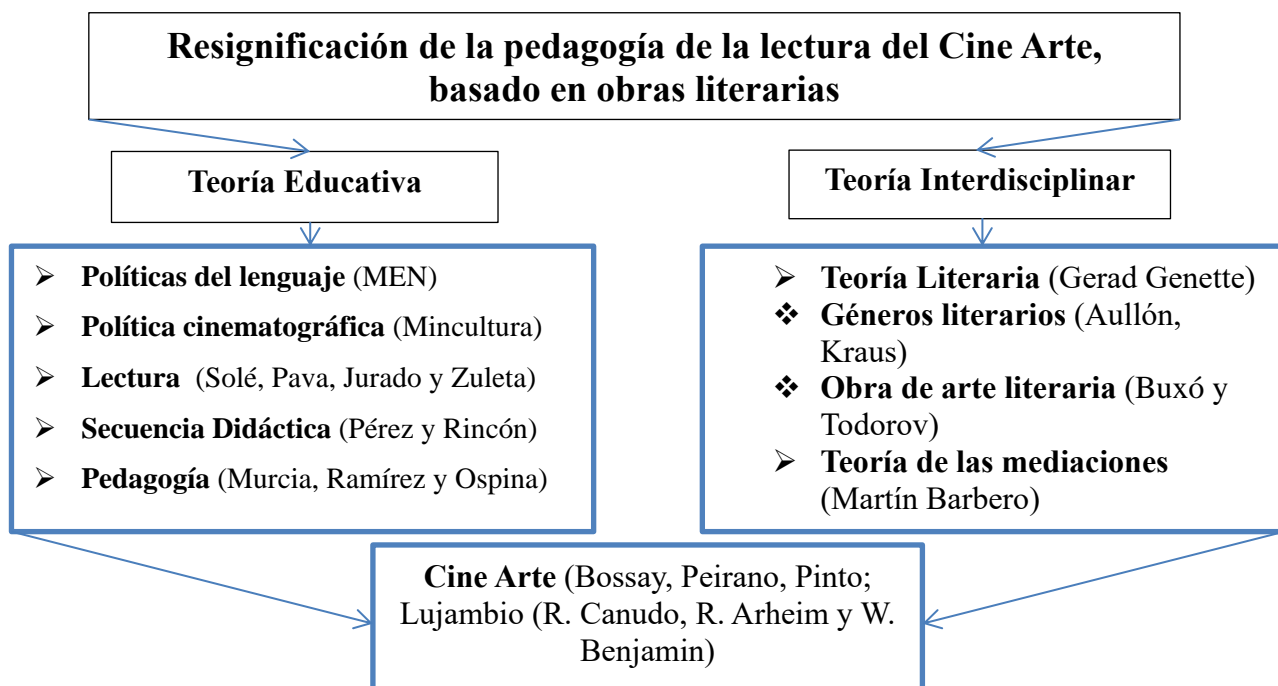
cine, educación y transformación, en el marco de un informe de experiencia del proyecto IFPipoca y Cine Arte.

Estos trabajos abordan en su mayoría el aspecto cinematográfico como una experiencia de lectura, relacionado con la pedagogía en Básica Primaria y Secundaria, desde un enfoque cualitativo.

Después de realizar esta indagación de antecedentes se identifica que no son tan frecuentes los trabajos investigativos que involucran el Cine Arte y la lectura de obras literarias en un contexto situado de Educación Básica Secundaria, así mismo se identifica que estos estudios poco trabajan el tema de las versiones cinematográficas basadas en textos literarios, diferenciándose del enfoque transtextual que si se tuvo en cuenta en la presente investigación.

1.2. Marco de referencia conceptual

Figura 1: *Diseño del Marco de referencia conceptual*



Fuente: Propia de la investigación (2022)

El presente marco de referencia conceptual se construyó a partir de dos perspectivas teóricas a saber: la teoría Educativa y una Teoría Interdisciplinar que a su vez recogió algunos planteamientos desde la teoría literaria, la cinematografía y la teoría comunicativa, tal como se muestra en la Figura 1. A partir de estas teorías se trabajó

algunos conceptos claves desde autores como Gerard Genette, Jesús Martín Barbero, Lujambio y Buxó entre otros, quienes desde sus diferentes miradas y análisis han hecho aportes fundamentales para pensar la educación, la pedagogía, el cine, la lectura y la comunicación, contribuyendo a su fundamentación desde una perspectiva crítica y social.

1.2.1. Desde la Teoría Educativa

Para establecer la línea de pensamiento, los autores y los términos en que se plantearon los conceptos que se consideran en el marco de la Teoría Educativa que acompaña esta investigación se tuvo en cuenta, además de los planteamientos emanados por la legislación educativa vigente en Colombia, desde las políticas educativas y cinematográficas, la perspectiva teórica de autores como Isabel Solé, Humberto Eco y Estanislao Zuleta.

En este orden de ideas se presentan algunos conceptos que le aportan a esta propuesta de investigación en el campo educativo, a partir de los planteamientos de autores como Pérez y Rincón, Murcia, Ramírez y Ospina, Pava y Jurado.

➤ Lectura como proceso de pensamiento de otros sistemas simbólicos

De acuerdo con Fabio Jurado Valencia (2004) la lectura es un proceso de comprensión e interpretación de textos de diversas sustancias de expresión. En ese sentido y siguiendo al autor, se puede decir que no sólo se leen textos lingüístico-verbales sino también textos icónico-visuales (imágenes “fijas” o en movimiento), así como textos indiciales (señales de distinto tipo). Jurado Valencia (2004) menciona que fue Charles Sanders Peirce quien por primera vez clasificó los signos en tres tipos: símbolos (caracterizados por la convención, como lo son las palabras), indicios (caracterizados por una relación de contigüidad, como ocurre con las señales y las indicaciones) e íconos (caracterizados por una relación de semejanza, como se manifiesta en las imágenes visuales, sean monocromáticas o policromáticas, fijas o en movimiento).

A su vez, Lady Marcela Pava Saavedra (2019), habla de la lectura como proceso interactivo que vincula las imágenes en movimiento (el cine) a la comprensión de textos continuos y discontinuos, haciendo con esto una lectura renovada de los planteamientos de Isabel Solé (1994), quien dio a conocer inicialmente un modelo interactivo de lectura, donde se integran planteamientos que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso lector. En este modelo interactivo propuesto por Solé, resulta relevante

que el proceso de lectura no queda reducido al papel del texto (ascendente) o al del lector (descendente); sino que se involucra la función de ambos, así como los conocimientos previos, de tal manera que la interacción de esos factores involucrados se desarrolla de manera simultánea, lo que derivará en la construcción de significados.

Por su parte Estanislao Zuleta (1982) señala que toda lectura verdadera debe rematar en una escritura. “(...) leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar”. “Toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: fundación de un código a partir del texto, no de la ideología dominante preasignada a los términos” (p. 4).

En este marco, y a partir del documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) donde se retoma lo planteado por Humberto Eco (2004) cuando habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el lector, se entiende el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, como una integración de diversos saberes y competencias que tienen que ver con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos.

➤ **Secuencia didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje**

Según Pérez y Rincón (2009), en Cárdenas, Marín y Vélez (2016), la secuencia didáctica puede entenderse como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia didáctica aborda algunos procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos” (p. 23). En este sentido puede decirse que la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza y aprendizaje, busca articular actividades direccionadas hacia un mismo objetivo y lograr la apropiación de conocimientos de manera significativa.

➤ **Pedagogía como herramienta de discusión**

Se piensa la pedagogía desde la perspectiva planteada por Murcia, Ramírez y Ospina (2012), entendiéndola como una herramienta de discusión y no únicamente a partir de una concepción meramente instrumental de los métodos de enseñanza, aunque los autores señalan que se requiere “pluralidad de métodos, presencia conceptual (historicidad positiva) y una adecuación social de los saberes dado el reconocimiento de la multiculturalidad” (p. 14). Frente a estas características epistemológicas de la pedagogía, los autores muestran la necesidad de una investigación histórica de las modificaciones que han dado lugar a sus procesos de “epistemologización” como condición necesaria para su articulación disciplinar. Así mismo tratan la pedagogía como un proceso de realización social; lo cual resulta importante para analizarla como práctica social, y proponen un plan de investigaciones desde tres direcciones: la memoria del saber pedagógico, la transformación de la práctica de la apropiación del conocimiento y la demarcación o diferenciación respecto a las ciencias humanas.

La exposición de estos conceptos como parte de la Teoría Educativa contribuyen a delimitar el escenario, en términos de pensamiento académico, que acompañará esta investigación educativa.

➤ **Resignificar para transformar**

Resignificar en términos de Nelson Molina Valencia (2013) puede entenderse como “volver a significar”. En este sentido hablamos de volver al principio de un proceso que requiere ser repensado para generar cambio o transformación. Así mismo el autor señala que el proceso de resignificación parte de preguntas como por ejemplo ¿qué hay que cambiar, qué es susceptible de transformar, qué innovar, o para qué cada una de estas acciones?, pues se asume que se cambia algo que ya está, que ya existe o se encuentra determinado en algún lugar, que tiene forma, que es susceptible de tomar otra expresión – forma- y se innova en relación con aquello que no se define nuevo, que se encuentra posicionado o en movimiento.

Siguiendo al autor podemos decir que resignificar tiene como fin mejorar una realidad específica de otra forma a la que inicialmente había sido pensada. En línea con lo expuesto, Alex Berrio Peña (2019) señala que es por esa razón que no tiene sentido hacer un proceso de resignificación si lo que está en la realidad cumple óptimamente con las

necesidades planteadas y por ello precisamente resulta importante comprender que la resignificación no es el punto de partida de un proceso, sino más bien el abordaje de la realidad existente, concreta y posesionada para pretender una posibilidad de mejora. En este sentido señala el autor que la existencia de una realidad puntual que sirve como insumo para la reflexión pedagógica, muestra salidas a la dificultad que ha impedido conquistar las metas inicialmente establecidas.

1.2.2. Desde la Teoría Interdisciplinar

En este apartado se consideran algunos conceptos surgidos en el marco de la Teoría Literaria, la cinematografía y la teoría comunicativa, desde el pensamiento de autores como Gérard Genette, Pascual Buxó, Todorov, Morín, Martín Barbero y Jürgen Habermas entre otros, cuyos postulados contribuyen a enriquecer la comprensión de la relación dialógica entre cine, literatura y comunicación, en contextos educativos.

➤ La transtextualidad y el entrecruzamiento de textos

El concepto de Transtextualidad propuesto por el teórico literario francés Gérard Genette (1982), en su libro *“Palimpsestos: la literatura en segundo grado”*, basándose en Mijaíl Bajtín (1993) y Julia Kristeva (1978), propone el término para hablar de la relación que se teje entre textos, donde cada texto hace conexión con otros textos de múltiples formas; de ahí que el autor definiera la transtextualidad como "la trascendencia textual del texto" o sea "todo lo que pone en relación manifiesta o secreta" un texto con otros textos (Genette, 1982). El autor muestra como la macrocategoría de la transtextualidad está integrada por cinco tipos, que sin llegar a excluirse entre ellos, sí pueden influenciarse mutuamente: Paratextualidad, Metatextualidad, Architextualidad, Hipertextualidad e Intertextualidad. Estos conceptos no son excluyentes, por el contrario, pueden coexistir.

Para el caso de esta investigación se asumió la transtextualidad considerando las múltiples relaciones que pueden darse entre los textos continuos y discontinuos en diferentes formatos de lectura. Asumiendo más puntualmente los vínculos transtextuales que en todas sus formas se tejen entre el Cine Arte y otros textos como las obras literarias, los artículos argumentativos, los cortometrajes, las entrevistas a actores y directores etc. Todo ello entendiendo que el cine y la literatura ya tienen una historia juntos, en la que se han cruzado y entretejido dialógicamente desde sus diversas narrativas.

➤ **Obra literaria como creación artística: historia y discurso**

La obra literaria como arte se caracteriza por usar elementos estéticos, generar placer por la lectura, despertar la imaginación del lector y ser capaz de trasladarlo a lugares y tiempos inimaginables. Al respecto Roa (2012) en su reseña sobre el texto "*La obra literaria: concepto y sustancia*" de Pascual Buxó (2011) señala que para el autor la obra literaria se diferencia de otros tipos de texto gracias a su naturaleza figurativa y a su condición autónoma. Entendiendo por naturaleza figurativa la facultad que tiene el texto literario para superar el carácter genérico o denotativo de determinado sistema lingüístico, en cuanto asume una "polivalencia significativa", y construye "universos semánticos esencialmente basados en la comprensión analógica del mundo" (p. 272). Mientras que por condición autónoma dice Roa que Buxó entiende la necesidad de establecer una distinción clara entre los "respectivos referentes textuales" y el texto literario, y así mismo entre el discurso de la historia o de la ciencia y el discurso literario.

Roa (2012) señala que para Pascual Buxó (2011), el texto literario es un producto de determinadas condiciones histórico-culturales, y de ahí que el lector pueda hallar en él una determinada idea de mundo. En otros términos, se trata de "un conglomerado de imágenes y conceptos preestablecidos por cuyo intermedio se organizan e interpretan las confusas vicisitudes de la vida y del mundo" (p. 273), que se corresponden con una clara conciencia colectiva de pertenecer, por ejemplo, a una misma comunidad nacional.

Por su parte Tzvetan Todorov en Barthes (1970) señala que en el nivel más general, la obra literaria ofrece dos aspectos: es al mismo tiempo una historia y un discurso. Es historia en el sentido de que evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido, personajes que, desde este punto de vista se confunden con los de la vida real. Esta misma historia podría habernos sido referida por otros medios: por una película por ejemplo, podríamos haberla conocido por el relato oral de un testigo sin que ella estuviera encarnada en un libro. Pero la obra es al mismo tiempo discurso: existe un narrador que relata la historia y frente a él un lector que la recibe, y a este nivel no son los acontecimientos referidos los que cuentan, sino el modo en que el narrador los da a conocer.

➤ **El Cine Arte como mediador pedagógico**

Claudia Bossay, María Paz Peirano e Iván Pinto (2020) abordan el Cine Arte desde el desarrollo de una apreciación cinematográfica reflexiva y crítica, donde se propone pensar el cine como una herramienta de conocimiento y comprensión social.

Puntualizan los autores que:

“(…) no es una película o un “autor” – siguiendo el término acuñado por la revista francesa Cahiers du Cinema - lo que constituye lo artístico, sino que el proceso de someter una película a un estudio atento, a una reflexión compartida, es lo que da lugar al Cine Arte” (p.10).

De igual manera, partiendo de la comprensión del Cine Arte como aquel género cinematográfico que tiene otras intenciones expresivas de corte existencial, crítico, literario y filosófico, las cuales van más allá de producir películas para generar dinero; se entiende que el Cine Arte educa y da sentido a la realidad de los sujetos. En este contexto y desde la teoría del espectador cinematográfico planteada por Morín (2001), citado por Riffo y Dittus (2019), se plantea que a través del Cine Arte se visualiza en pantalla aquello que previamente se ha imaginado o soñado, es así que se vuelve realidad la imaginación del ser humano. En términos de Morín el cine representa la materialidad donde lo imposible se hace posible y añade que la irrealidad del cine es ilusión que se vuelve realidad.

Desde la teoría de las mediaciones propuesta por Jesús Martín Barbero (2003) podemos asumir el cine como mediador pedagógico entendiéndolo a partir del planteamiento de Pava (2010), quien señala que se puede lograr una verdadera apropiación del cine como mediación pedagógica teniendo en cuenta la relación entre Educación y Medios de Comunicación, en términos integradores ineludibles, como lo expresa Martín-Barbero en Pava (2010):

(…) examinemos dos cambios claves: “descentramiento del saber” que no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar el libro de su centralidad ordenadora. (...) Entender la complejidad de los cambios que está sufriendo el mundo de los lenguajes, las escrituras y las narrativas. (p. 6).

Siguiendo al autor se entiende que la vinculación de los medios tecnológicos y audiovisuales como el cine en el contexto educativo, desde la perspectiva de la “deslocalización de los saberes”, plantea transformaciones radicales en la educación, en tanto que la escuela tiene que convivir con un sin número de saberes en constante circulación y construcción, además de entender que estos saberes que se enseñan en la escuela están atravesados por los saberes que circulan en entornos “tecno-comunicativos”, los cuales cobran cada día más relevancia como dispositivos de educación alternos.

La fundamentación conceptual que aquí se presenta en el marco de la Teoría Educativa y la Teoría Interdisciplinar, buscó darle un soporte serio y coherente al desarrollo de la investigación, sin perder de vista el contexto educativo en el que se llevó a cabo la indagación y atendiendo a los resultados encontrados a lo largo del proceso investigativo.

1.3. Marco metodológico

1.3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló mediante un estudio de tipo cualitativo, en una “práctica situada” (Alonso, 1998), donde el análisis de los datos y su interpretación se organizaron en un esquema explicativo teórico.

El Enfoque disciplinario que se tuvo en cuenta en esta investigación es el Interaccionista, basado en los postulados de la Escuela de Pensamiento del Interaccionismo Simbólico de Blumer, H. y Mugny, G. (1992), del cual para efectos de este estudio se tuvo en cuenta sus tres principales premisas, las cuales son: en primer lugar que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él; en segundo lugar que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo; y en tercer lugar que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

1.3.2. El método

El método de análisis de la información que se empleó en esta investigación fue la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), la cual se conoce como “una teoría

derivada de datos recopilados”. Se destaca que este método considera la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis e interpretación y la posterior elaboración de una teoría basada en la información proporcionada por los propios sujetos sociales, quienes viven o están relacionados estrechamente con la problemática que se estudió, a través de lo cual se intentó explicar el fenómeno investigado. Algunos de los procesos claves presentes en este método son los siguientes:

➤ **El muestreo teórico**

Los informantes de la fase de exploración diagnóstica (Cinco docentes y 20 estudiantes) y de intervención (20 estudiantes), se seleccionaron mediante el Muestro Teórico, el cual incluyó la selección de casos o participantes conforme a la necesidad de precisión y refinamiento de la teoría que se desarrolló, concretándose así durante el proceso de recogida y análisis de los datos. A medida que avanzó la investigación se identificó a los participantes cuyos aportes permitieron una mejor comprensión de las categorías, asegurando la adecuada relación entre éstas, y favoreciendo la progresiva emergencia de la teoría fundamentada en los datos. Este proceso de recolección y análisis se llevó a cabo hasta la saturación teórica, es decir, hasta que la recogida de nuevos datos ya no aportó información adicional o relevante para explicar las categorías existentes o para descubrir nuevas categorías.

➤ **El método de comparación constante**

El análisis de los datos incluyó el método de comparación constante, el cual se desarrolló de manera simultánea al proceso de codificación y a la escritura de memorandos, entendidos éstos como las anotaciones que se escribieron sobre el análisis e identificación de códigos y categorías emergentes. A medida que se procesaron los datos, se contrastaron sus significados y sus relaciones. Se comparó código con código, código con categoría, código con nuevos datos y memorandos; y según lo encontrado se determinó regresar a los informantes para aclarar dudas que surgieron y para profundizar en alguno de los conceptos que emergieron.

➤ **El análisis de los datos**

El análisis de los datos se caracterizó en esta investigación porque las fases de análisis se integraron y llevaron a cabo de manera simultánea, de tal modo que no se dio una separación evidente entre ellas. Para desarrollar este análisis fue necesario transcribir completamente las cinco entrevistas a docentes y las 20 entrevistas a estudiantes que se

llevaron a cabo en la fase de exploración diagnóstica; y las 20 entrevistas a estudiantes de la fase de intervención.

➤ **El microanálisis**

En esta investigación se empleó el microanálisis para analizar el contenido de las entrevistas que se aplicaron a los docentes (fase exploratoria-diagnóstica) y estudiantes (fase exploratoria diagnóstica y fase de intervención), de tal forma que se generaron categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y se revelaron las relaciones entre ellas, facilitando la codificación.

➤ **Codificación abierta**

En este estudio, la codificación abierta consistió en separar, frase por frase, el texto de las entrevistas de los informantes mediante la técnica que los autores Strauss y Corbin (2002) denominan rotulación; a fin de codificar segmentos de texto referidos a un mismo tema. Así, se asoció cada concepto obtenido a un color, correspondiente con una categoría y subcategoría concreta, así como también a las notas o memorandos, que sirvieron para facilitar la posterior descripción de las categorías y subcategorías construidas por cada entrevista obtenida. Esto puede verse en las Figuras 3 y 6.

➤ **Codificación axial**

La codificación axial para Strauss y Corbin (2002) es el “proceso de relacionar las categorías a las subcategorías”. En esta investigación se procedió a una integración y refinamiento de los temas clave obtenidos a partir de la codificación abierta, determinando así las relaciones entre las categorías y subcategorías; así como sus dimensiones y propiedades. Remítase a la Tabla 7.

➤ **Codificación selectiva**

Entendiendo que este tipo de codificación consiste en la reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas en torno a un fenómeno que ha sido descubierto por el investigador en el transcurso de su proceso investigativo, se formuló una categoría central que recogió la idea conceptual bajo la cual se agruparon los elementos de las subcategorías axiales y abiertas; proceso que se aclara en la Tabla 1.:

Tabla 1. Codificación selectiva

CATEGORÍA SUSTANTIVA	CATEGORÍAS AXIALES	CATEGORÍA ABIERTAS
Concepciones de lectura del Cine Arte en estudiantes de Básica Secundaria	Indiferencia expectante	“Lo importante es que sea una película”.
		Expectativa de entretenimiento
	Predisposición de lectura a partir de claves semánticas	Estudiante motivado por la experiencia del docente
		Pistas para la lectura del Cine Arte
	Lectura literal del Cine Arte	Se entiende solo lo aparente
		No se establece relación entre imagen y relato

Fuente: Propia de la investigación (2022)

1.3.3. Diseño de la investigación

El diseño general de la investigación presentó un primer momento de estructuración conceptual, un segundo momento denominado fase de exploratoria diagnóstica, en tercer lugar la fase de intervención y por último una fase de sistematización y triangulación.

➤ Fase de estructuración conceptual

Durante esta fase se revisó la bibliografía pertinente, se diseñó el anteproyecto de la propuesta de investigación y se logró su aprobación para la ejecución en campo.

➤ Fase exploratoria diagnóstica

Durante la fase de exploración se aplicaron encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y estudiantes, un cine foro y se recogieron observaciones y algunos análisis previos en memorandos; esto con el objetivo de indagar las concepciones sobre la pedagogía de la lectura del Cine Arte, presente en el imaginario y en la práctica educativa de docentes y estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa IMAS.

Se aplicó un mismo modelo de encuesta a 100 estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno, el cual incluía 10 preguntas cerradas con opción de respuesta de sí o no. Además, se habilitó un espacio en la encuesta para que los estudiantes ampliaran o aclararan la opción seleccionada; el cual aportó datos a la comprensión de cada una de las respuestas, especialmente a las que fueron seleccionadas por la mayoría de los estudiantes encuestados.

Se aplicó un mismo modelo de entrevista semiestructurada a una muestra teórica de cinco docentes de Básica Secundaria; la cual estuvo integrada por 10 preguntas abiertas.

También se aplicó una misma entrevista semiestructurada a 20 estudiantes de los grados sexto (5 estudiantes), séptimo (5 estudiantes), octavo (5 estudiantes) y noveno (5 estudiantes), integrada por cinco preguntas abiertas.

Se aplicó un cine foro con los grupos intactos de los grados sexto (21 estudiantes), séptimo (20 estudiantes), octavo (24 estudiantes) y noveno (20 estudiantes) con quienes se observó una misma película de Cine Arte denominada “El Coronel no tiene quien le escriba”, basada en la obra literaria homónima del nobel colombiano Gabriel García Márquez. Para el visionado de la película de Cine Arte y el desarrollo de la guía didáctica de cine foro se trabajó primero con los estudiantes de sexto y séptimo y luego con los estudiantes de octavo y noveno.

Siguiendo la metodología de análisis de los datos, propuesta por la Teoría Fundamentada, se transcribieron cada una de las entrevistas y posteriormente fueron sometidas a un proceso de codificación abierta, axial y selectiva donde, mediante el microanálisis se hizo emerger las categorías, sus propiedades y relaciones, permitiendo ir más allá de la descripción para ubicarse en el análisis conceptual, siguiendo este proceso; así se determinaron las categorías emergentes.

➤ **Fase de Intervención**

La fase de intervención incluyó el desarrollo de tres cine foros que se aplicaron a los grupos intactos de los grados sexto (21 estudiantes), séptimo (20 estudiantes), octavo (24 estudiantes) y noveno (20 estudiantes). Con estos grupos se visionaron tres películas de Cine Arte basadas en obras literarias. Para el desarrollo de los tres cine foros se diseñó una secuencia didáctica con enfoque transtextual por cada dos grados de trabajo, según lo sugieren los Estándares de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (2006), así: una secuencia didáctica se desarrolló con los grados sexto y séptimo y otra secuencia didáctica se desarrolló con octavo y noveno.

Los datos se obtuvieron mediante observación participante, durante las fases de visionado y conversatorio del cine foro, las cuales se documentaron con los memorandos correspondientes. Durante esta última fase se hizo una grabación de audio de las intervenciones orales de cada uno de los estudiantes que voluntariamente participaron de forma oral en el conversatorio, las cuales sumaron un total de 30 intervenciones cortas.

La grabación en audio de las intervenciones de los estudiantes se analizó mediante la escucha reiterada de las mismas y la selección de segmentos claves, a fin de obtener categorías y subcategorías de análisis (Inductivas y deductivas), con el fin de determinar la eficacia de la lectura del Cine Arte basado en obras literarias cuando esta se desarrolla mediante la interacción y entrecruzamiento de diferentes tipos de textos continuos y discontinuos (Audiovisuales, alfabéticos, gráficos) y en diferentes formatos de lectura.

Posterior a la actividad de intervención con la didáctica de cine foro y aplicación de su respectiva secuencia didáctica con enfoque transtextual, se procedió a realizar la entrevista individual semiestructurada a 20 estudiantes de los grados sexto (5 estudiantes), séptimo (5 estudiantes), octavo (5 estudiantes) y noveno (5 estudiantes), integrada por cinco preguntas abiertas, a las cuales se les aplicó el mismo proceso de análisis propuesto en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

➤ **Fase de sistematización y escritura de informe final**

Durante esta fase se analizó en detalle la información recogida durante las dos fases anteriores; se interpretaron los resultados obtenidos, mediante comparación y contraste, dando lugar a la construcción de postulados que se discutieron a la luz del marco teórico.

De igual manera se construyeron algunas conclusiones y recomendaciones, fruto del análisis y la discusión de los resultados de esta investigación, en un contexto situado de Educación Básica Secundaria.

1.3.4. Población: características, criterios de selección / criterios de exclusión

Durante la fase de exploración diagnóstica la población estuvo conformada por cinco docentes que orientan clases en la básica secundaria en las áreas de Lengua Castellana, Filosofía, Artística, Educación Física y Docente orientador. Así mismo se contó con 20 estudiantes de Básica Secundaria, participando cinco de ellos por cada grado, de sexto a noveno. El principal criterio de inclusión o exclusión de los informantes en la investigación se debió a su disposición o no para firmar el consentimiento informado. Los detalles de este proceso se ven en la Tabla 2.

Tabla 2. Matriz de informantes

INFORMANTES	CARACTERÍSTICAS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
DOCENTES (Solo en la fase diagnóstica)	Cinco docentes de Básica Secundaria I.E. IMAS, compañeros de trabajo de la docente investigadora.	De forma libre y voluntaria decidieron formar parte de la investigación, respondiendo a la entrevista, previa firma del consentimiento informado.	De forma libre y voluntaria optaron por no participar de la investigación y no firmaron el consentimiento informado.
DF-1	* Filosofía		
DLC-1	* Lengua Castellana		
DEF-1	* Educación Física		
DA-1	* Artística		
DO-1	* Docente Orientador		
ESTUDIANTES (Fases diagnóstica)	20 estudiantes de la Básica Secundaria I.E. IMAS.	De forma libre y voluntaria decidieron formar parte de la investigación, respondiendo a la entrevista y a la encuesta, previa firma del consentimiento informado.	De forma libre y voluntaria optaron por no participar de la investigación y no firmaron el consentimiento informado.
ESX-1, ESX-2, ESX-3, ESX-4 Y ESX-5	* 5 de sexto grado		
ESP-1, ESP-2, ESP-3, ESP-4 Y ESP-5	* 5 de sexto grado		
EO-1, EO-2, EO-3, EO-4 Y EO-5	* 5 de sexto grado		
EN-1, EN-2, EN-3, EN-4 Y EN-5	* 5 de sexto grado		

Fuente: Propia de la investigación (2022)

1.3.5. Procedimiento para el acceso a la información

El procedimiento para acceder a la información se llevó a cabo mediante la identificación previa de los informantes a través de un muestreo teórico, quienes firmaron el consentimiento informado de forma libre y voluntaria, tras lo cual se procedió a la aplicación de las técnicas y a sus correspondientes instrumentos de recolección de información.

1.3.6. Técnicas e instrumentos

Los resultados alcanzados en la investigación emergieron gracias a la implementación de técnicas tales como la encuesta a estudiantes, la entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes, la observación participante durante los cine foros. Así mismo, los instrumentos utilizados fueron el formulario de la encuesta, el cuestionario de las entrevistas aplicadas en la fase de exploración diagnóstica y de intervención y las notas de observación del registro en memorandos.

1.3.7. Inventario de registros

Durante la fase de exploración diagnóstica se aplicaron cien encuestas a estudiantes de los grados sexto a noveno, entre julio y agosto de 2021; en este mismo periodo de tiempo se aplicaron entrevistas a 5 docentes de Básica Secundaria; y entre julio y septiembre de 2021, se aplicaron entrevistas a 20 estudiantes de Básica Secundaria. Durante la fase de Intervención, entre octubre de 2021 y marzo de 2022, se aplicaron entrevista a estudiantes. Los detalles de este registro se evidencian en la Tabla 3.

Tabla 3. Matriz de registro

FASE	FUENTE DE INFORMACIÓN	FECHA ENTREVISTA	REGISTRO PRIMARIO	CANTIDAD Y DURACIÓN	REGISTRO SECUNDARIO	EXTENSIÓN
EXPLORATORIA-DIAGNÓSTICA	Un mismo cuestionario de entrevista a 5 docentes	julio – agosto de 2021	Registros en audio	5 registros en audio 01:41:53 en total	Transcripción de los audios a documentos de word	5 Documentos de word 28 páginas en total
	Un mismo cuestionario de entrevista a 20 estudiantes	julio – septiembre de 2021		20 Registros en audio 02:09:01 en total		20 documentos de word 40 páginas en total
INTERVENCIÓN	Un mismo cuestionario de entrevista a 20 estudiantes	octubre de 2021 – marzo de 2022		20 Registros en audio 02:22:31 en total		Transcripción de los audios en documentos de Word

Fuente: Propia de la investigación (2022)

1.3.8. Consideraciones éticas

Dentro de éste aspecto se señala que para la participación de los docentes informantes se diseñó un formato de consentimiento informado donde consta que no se utilizará su verdadero nombre. Así mismo y teniendo en cuenta que los estudiantes participantes son menores de edad, se desarrolló un formato para el consentimiento informado de los padres de familia, de acuerdo a la normatividad vigente de uso de datos personales. El manejo de la información ha sido responsabilidad de la docente investigadora y solo se hizo uso de ella en la presente investigación, junto con las fotografías y videos de sus participantes.

Capítulo 2

En el cine como en la vida

2.1. “Un flashback universal al cine”

2.1.1. El cine en el contexto global

Hablar de la historia del cine es recordar aquel 28 de diciembre de 1895, día en que los hermanos Louis y Auguste Lumière, inventores, científicos y técnicos, ofrecieron una velada cinematográfica en un pequeño café de París, en el ámbito de la sociedad artística francesa, exhibiendo públicamente un invento que se creía de carácter técnico llamado el *Cinematógrafo*.

Al respecto, Enrique Pulecio Mariño (2008) en su libro *El Cine: Análisis y Estética*, señala que este experimento técnico y científico incluía un tratamiento sobre la película de celuloide impregnada con nitrato de plata, como parte del proceso que completaba el aparato de tomar imágenes y reproducirlas. El mismo que integraba, dentro de un mismo mecanismo, la cámara toma vistas y el proyector de luz.

Por aquella época en Alemania y en Norteamérica surgían inventos similares como el *Kinetoscopio*, propuesto por Thomas Alba Edison en los Estados Unidos. Edison ya hacía experimentos con imágenes proyectadas de una película rodante, fotografiando episodios cortos de espectáculos públicos populares propios de ferias, como peleas de boxeo, riñas de gallos o exhibiciones de fuerza por parte de atletas populares.

Pero fue en la sesión inaugural de los hermanos Lumière, en la que se mostraron dos películas de al menos veinte segundos de duración cada una y tituladas “*La salida de los obreros de la fábrica y Llegada del tren a la estación de la Citat*”, donde menciona Mariño que se presentó Georges Méliès, un hombre del espectáculo y artista que marcó un nuevo rumbo para el desarrollo del reciente invento, ya que este personaje identificó la utilidad del Cinematógrafo para la creación de novedosos espectáculos.

Georges Méliès dio al nuevo invento un giro significativo, pues lo sacó de la calle y lo llevó dentro del teatro, convirtiéndolo en espectáculo al introducir la cámara en un espacio interior, sustituyendo con ella la mirada del espectador y organizando la representación escénica para la cámara. Sus primeras puestas en escena las trabajó con principios básicos y elementales, pero luego introdujo en el cine una suma de procedimientos, técnicos y

artísticos, por medio de los cuales las películas se articularon en función de una narración dotada de significados.

Con Méliès surgió la figura del director de cine como réplica del director escénico y reintroduce en el argumento los principios básicos de la dramaturgia aristotélica. Pulecio Mariño señala que Méliés creó la noción de género cinematográfico con la realización en 1902, de *“El viaje a la Luna”*, basada en la novela de Julio Verne, introduciendo el método de la adaptación de la literatura al cine. Méliés intuye y enuncia los conceptos propios de nuevos procedimientos del lenguaje cinematográfico, y señala la necesidad de utilizar los distintos planos.

Por su parte Sergio y Patricio Barros, en el reportaje *“La historia del Cine”* (2019) advierten que desde los primeros años del cine hasta comienzos del siglo XX se ha pasado del realismo de la calle a la fantasía; del cine puramente testimonial al cine como arte y de la fotografía animada al espectáculo cinematográfico, sin que hasta ese momento el cine fuese un arte narrativo, pues las leyes de la composición escénica de una película pertenecían a la tradición teatral. Fue en Estados Unidos donde se dio este giro hacia el cine narrativo con Edwin S. Porter y David W. Griffith, quienes señalaron el camino hacia los fundamentos bajo los cuales se construye el relato cinematográfico actual.

Edwin S. Porter, destacado periodista, es el primer nombre significativo de la historia del cine norteamericano. Su interés por el Séptimo Arte despertó al comprenderlo como el medio ideal para narrar con imágenes los sucesos cotidianos ocurridos en la Norteamérica rural de su contexto. El cine fue visto por Porter como un sustituto novedoso de la página escrita, de la noticia periodística o del comentario social.

Los historiadores señalan que el relato cinematográfico nace con Edwin S. Porter, quien fijó sus primeros ensayos narrativos sobre el celuloide mediante la utilización del principio del montaje, pasando de lo puramente teatral a lo específicamente cinematográfico. De estos primeros ejercicios nace *“Vida de un bombero americano”*, también conocida con el título *“Salvamento en un incendio”* (1902) y su más conocida producción titulada *“Asalto y robo al tren (1903)”*, la cual ha sido señalada como el primer filme con argumento y película del Oeste americano del género “western”.

Durante la época en que Porter realizó su película, entre 1903 y 1908, se crearon según Barros (2019) tres grandes estructuras: la distribución de las películas, la creación de

salas cinematográficas exclusivas para la proyección de cine y la creación de los grandes estudios, dándose así el primer auge comercial del cine. A su vez, de 1908 a 1914 se destacó la acumulación de capitales en torno a la industria cinematográfica, la competencia, el desarrollo del lenguaje cinematográfico, las innovaciones técnicas y el impulso de una variedad de temáticas donde los productores determinaban qué películas o elementos dentro de ellas atraían a una mayor cantidad de público.

Es aquí en donde aparece la figura de David Walker Griffith, considerado el verdadero inventor del cine, tal como hoy se proyecta en las pantallas. Griffith realizó más de 450 películas de cortometraje pasando de la comedia burlesca, western, la parábola social y las películas de reconstrucción histórica. También adaptó varias obras de autores literarios reconocidos como Jack London, Guy de Maupassant, Edgar Allan Poe, Shakespeare, Robert Louis Stevenson y Charles Dickens. Impulsó el cine a su más amplio desarrollo, al convertirlo en un lenguaje procesado y llevarlo hasta la elaborada y compleja narración cinematográfica.

Pulecio Mariño (2008) señala que entre 1908 y 1914 aumentó la inversión de capitales en el cine norteamericano. En Estados Unidos el cine tuvo un gran éxito especialmente con los inmigrantes, quienes por no hablar el inglés tampoco tenían acceso a la prensa o los libros, lo cual convirtió al cine mudo en una fuente muy importante de esparcimiento para ellos.

Vale la pena recordar que todo esto comenzó a gestarse en los Estados Unidos cuando Thomas Edison vio las potencialidades económicas de este negocio, y basándose en su patente sobre el *kinetoscopio* intentó tomar el control de los derechos sobre la explotación del cinematógrafo en los Estados Unidos. Estas acciones de Edison se convirtieron en un juicio legal de éste contra los llamados productores independientes, alcanzando incluso circunstancias violentas y armadas. Finalmente los productores independientes emigraron desde Nueva York y la costa este, donde Edison era fuerte, hacia el oeste, recientemente pacificado. Se instalaron en un pequeño poblado llamado Hollywood, donde encontraron condiciones ideales para rodar sus películas. Así nació la llamada Meca del Cine, y Hollywood se transformó en el más importante centro cinematográfico del mundo.

La mayoría de los estudios cinematográficos fueron a Hollywood y miraban al cinematógrafo más como un negocio que como un arte. Compitieron entre si y a veces estratégicamente se fusionaron: así nacieron 20th Century Fox (de la antigua Fox) y Metro-

Goldwyn-Mayer (unión de los estudios de Samuel Goldwyn con Louis B. Mayer). Estos estudios buscaron dominar íntegramente la producción fílmica financiando las películas y controlando los medios de distribución, a través de cadenas de salas destinadas a exhibir nada más que sus propias películas.

También contrataron a directores y actores como si fueran sencillos empleados a sueldo, que eran sometidos a intercambios entre productoras. Así apareció el *Star-System*, el sistema de estrellas, que promocionaba en serie las estrellas del cine como si fueran cualquier otro producto comercial. Ante esto Charles Chaplin, Douglas Fairbanks y Mary Pickford se rebelaron, gracias a su gran éxito comercial, creando un nuevo estudio para ellos solos: *United Artists*.

En este panorama, Griffith apareció para poner en orden normas básicas que a futuro sistematizaron los logros, intuiciones, nuevas fórmulas e innovaciones del cine en la sociedad, pues con cada nueva película buscó perfeccionar su manera de narrar, su estilo cinematográfico y su discurso moral. Griffith establece los principios básicos para narrar en el cine una historia con claridad, coherencia y sentido pleno, los cuales pueden enunciarse, en pocas palabras, de la siguiente manera:

- La homogenización del significante visual; es decir, cuánto vemos representado en la pantalla.
- Homogenización del significado narrativo: relación entre las imágenes sucesivas y de estas con los letreros que dan continuidad temática a la acción. Presencia de los actores y unidad argumental.
- Linealidad en la manera como se crea la continuidad entre planos y escenas, el tránsito de un personaje de un plano al siguiente o de un vehículo entre uno y otro plano.
- Continuidad en el juego de las miradas entre los actores: ver/ser visto; así mismo, continuidad auditiva; aunque en aquel momento el cine era silente, pero se daba a entender, con la actitud y el gesto, en el diálogo entre quien habla y quien escucha.

José Luís Sánchez Noriega (2018) en “Historia del Cine: teorías, estéticas, géneros” señala que estos procedimientos debían ser percibidos como naturales en un flujo continuo de planos, mediante la construcción del tiempo y del espacio cinematográfico, que son los dos grandes ejes sobre los cuales se narra toda película. Precisamente este es el primer paso que

da Griffith para sentar las bases de la construcción del concepto de lenguaje cinematográfico, donde es el plano y no la escena la unidad básica del montaje.

Este mismo autor nos recuerda que el cine, como manifestación artística, a lo largo del siglo XX cuenta con diversos movimientos o corrientes expresivas innovadoras de la historia del Séptimo Arte. Surge el cine de vanguardia el cual supone una ruptura en la narrativa del cine convencional, dado que las corrientes vanguardistas cuestionan los modos tradicionales de producción, difusión, exhibición y consumo de los objetos artísticos; y recurren a cuestiones relativas a la modernidad. Es así como en el movimiento vanguardista se diferencian tres etapas: en primer lugar, se encuentra el cine impresionista, representado por Abel Gance y René Clair; en segundo lugar, está el cine surrealista francés y el cine abstracto alemán; y, por último, se halla el cine independiente o documental. Precisamente es en los movimientos vanguardistas donde tiene lugar el surgimiento del Cine Arte como expresión estética y artística de carácter audiovisual.

2.1.2. Y... ¿De qué va el Cine Arte?

El término Cine Arte trasciende la unión de estas dos palabras y se enfoca en abordar temáticas, situaciones y problemáticas muy humanas que usualmente no son desarrolladas por el cine de corte Hollywoodense. Según Julio Hernández (2015), en contraste con el llamado cine comercial, el Cine Arte por su parte ofrece a los realizadores mayor libertad creativa, debido a que el interés y el propósito de las productoras de este cine, generalmente compañías pequeñas independientes, no radica en generar recaudación en taquilla, sino en producir, de la mano de directores artistas, verdaderas piezas de arte audiovisual.

De ahí que señale el autor que la mayoría de los recursos económicos con que cuenta el Cine Arte para su producción y sostenimiento, provienen del apoyo de los gobiernos mediante incentivos en el marco de sus políticas culturales y artísticas. Este tipo de cine también cuenta con dineros provenientes de la empresa privada que busca publicidad que le favorezca y resalte su misión social y apoyo a la cultura o una reducción de impuestos. Otra de las fuentes de financiación del Cine Arte surge de algunos incentivos económicos provenientes de los premios a los que apuntan las producciones cinematográficas de este tipo, generalmente en festivales nacionales e internacionales.

Con este marco de referencia vale la pena conocer algunos datos de carácter histórico que contribuyen a la comprensión del surgimiento del Cine Arte en cuestión. Según se conoce, las primeras aproximaciones al Cine Arte se dieron de manera incipiente en la década

de 1910, cuando no había una diferencia entre el cine comercial o el Cine Arte, y dichos términos no existían ni se aplicaban. Sin embargo, los primeros indicios de Cine Arte vienen de aquellos que buscaban la innovación añadiendo estética, como el caso de D. W. Griffith con *El nacimiento de una nación* (1915) e *Intolerancia* (1916). Esta tendencia continuó desarrollándose en cintas como *La huelga* (1925), *El acorazado Potemkin* (1925) de Sergéi Eisenstein y *La pasión de Juana de Arco* (1928) de Carl Theodor Dreyer.

Luego de esto algunos artistas contemporáneos se interesaron en el cine, como Luis Buñuel y Salvador Dalí con los filmes *Un chien andalou* (1929) y *La edad de oro* (1930), apoyados por el movimiento surrealista; en ese entonces surgió el primer movimiento cinematográfico conocido como *Cinema Pur* integrado por artistas del dadaísmo como Man Ray, René Clair, Dudley Murphy y Marcel Duchamp. Otros referentes del Cine Arte son Stanley Kubrick, Ingmar Bergman y Federico Fellini.

Precisamente respecto a los inicios del Cine Arte, Jesús Elías Lujambio (2015), en su ensayo titulado *El Tren De La Ilusión: La Construcción del Cine-Arte*, señala que se comienza a pensar en un Cine Arte cuando en la Primera Guerra Mundial los vanguardistas franceses, alemanes (incluso españoles), en la búsqueda de una mayor expresión de su individualidad, llevaron el lenguaje de los movimientos pictóricos al film cinematográfico, así como su montaje o las estructuras narrativas y dramáticas de sus guiones. El autor señala que los impresionistas, expresionistas o surrealistas-dadá dieron origen a un cine de postguerra, donde el cinematógrafo (ya convertido en cine) es ya visto como un arte para el uso particular, pues atraviesa por una etapa basada más en la experiencia estética y no tan social de las interacciones del cinematógrafo. Las proyecciones se vuelven más intelectualizadas y generan espacios propios de discusión. Lujambio menciona que a lo largo de esta etapa surge la intelectualización de la estética y de las narrativas del cine clásico, que ya cercana una Segunda Guerra Mundial, se tradujo en una etapa de reflexión y replanteamiento del pensar del hombre. De este modo la pantalla cinematográfica como espacio de expresión retoma el pensamiento expresionista, impresionista y surrealista.

Esto se materializa en el trabajo creativo de un actor de teatro llamado Orson Wells y su obra "Citizen Kane", con la que se opone al sistema de estrellato que domina Hollywood. Producciones cinematográficas de creadores y visionarios del Cine Arte como Orson Wells tienen lugar después de las dos guerras mundiales, pues a partir de allí se crearon sistemas

narrativos más complejos, que aunque siguen utilizando las fórmulas del viejo Starsystem, también buscan una construcción más intimista y particular.

Señala el autor que las vanguardias particulares de cada escuela se vuelven espacios intelectuales de creación en las cuales el Cine Arte toma forma, donde el modelo particular es visión de un director, quien está al servicio de una interpretación individual y egocéntrica del artista y no solamente de un guión. Se le da mayor importancia a la expresividad lograda con la cámara y al trabajo creativo de montaje, que al éxito que pueda lograrse en taquilla, volviéndose arte el cine en su intelectualización.

Con este contexto vale la pena dar una mirada al texto de Pablo Frau Buron (2017) titulado *El cine como arte: un estudio comparativo de las teorías estéticas de R. Canudo, R. Arheim y W. Benjamin*, en el cual el autor presenta un estudio que aborda el proceso inicial de la construcción teórica del cine como Arte. Este trabajo recupera tres de los textos que representan tres momentos fundamentales de ese proceso inicial de construcción teórica. El primer texto, de Ricciotto Canudo, *El manifiesto de las siete artes (1923)*, representa un momento inicial, una reflexión en la que se aborda por primera vez la cuestión del cine como Arte. En este texto el cine es definido por su autor como la síntesis de las artes tradicionales. El segundo texto, de Rudolf Arheim, *El cine como Arte (1934)*, presenta un intento de mostrar la naturaleza del medio cinematográfico, sus características, así como una indagación de sus posibilidades como medio artístico. Aquí el cine logra su autonomía como nuevo medio artístico respecto de las artes tradicionales. Finalmente, el tercer texto, de Walter Benjamin, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica (1936)*, es un ensayo que aporta una aproximación estética al cine mostrando como éste representa el paradigma de la obra de arte en el capitalismo.

En cuanto al primer texto, Pablo Frau Buron señala que Ricciotto Canudo ha pasado a la historia de la cultura como el primer crítico y autor del primer texto teórico importante sobre la cinematografía. En 1914 publica su trabajo titulado *Le Manifest de Sept Arts*, en el cual expone la tesis del cine como el “Séptimo Arte”. Es así que el cine se caracterizaba como una experiencia estética en la cual las artes plásticas se desarrollaban según las leyes de las artes rítmicas, en definitiva, un arte que reunía las formas en el espacio y los ritmos del tiempo. El cine era pensado, por tanto, como la síntesis de las experiencias posibles del hombre, convirtiéndose de este modo en el Arte total (Canudo, 1980).

Respecto al segundo texto, Pablo Frau Buron, señala que por su parte el estudio de Rudolf Arheim, indagaba la naturaleza y las características de ese nuevo medio artístico llamado cine y trataba de conseguir superar definitivamente la idea por la cual la cinematografía no podía ser Arte, porque era considerado un medio que se limitaba a reproducir mecánicamente la realidad, cuestión con la que Arheim no estaba de acuerdo. Es por ello que la tesis de Arheim sostenía que el cine si era un medio que podía ser utilizado para producir resultados artísticos, porque proporcionaba una ilusión de realidad y no la realidad misma (Arheim, 1996).

Sobre el tercer texto analizado de Walter Benjamin, Pablo Frau Buron señala que Para W. Benjamin, la cinematografía manifiesta la penetración del sistema de producción industrial en el ámbito del Arte y que la cinematografía es un nuevo medio de producción y reproducción de experiencia (audiovisual) que ha desplazado las artes conocidas hasta el momento. Para el autor la obra de arte cinematográfica supone un cambio respecto del modelo de obra de arte clásico, pues considera que la cinematografía es una obra producida de forma industrial, a modo de mercancía, con la intención de ser destinada al consumo masivo, es decir que es una obra esencialmente reproducible. Esto tiene consecuencias importantes desde el punto de vista histórico, ya que va a modificar tanto la naturaleza de la obra de arte, como su función social, pues el valor cultural de la obra se ha desplazado hacia el valor exhibido, ya que, y desde su misma concepción, la obra de arte cinematográfica es fabricada para ser exhibida masivamente (Benjamin, 1989).

2.1.3. El cine en el contexto nacional colombiano

La historia del cine en Colombia comienza gracias al invento de los hermanos Lumière, el cual llegó oficialmente al país dos años después, cuando el 13 de abril de 1897 se realizó la primera proyección pública de cine en Colombia. En ese momento en la capital Bogotá funcionaban varios teatros como el Colón, el Municipal, el Coliseo Ramírez y el Coliseo Maldonado. Desde ese momento, la historia del cine en Colombia se comenzó a escribir como una industria apartada, que ha venido ganando un espacio dentro de la cinematografía latinoamericana.

Según se documenta en el *“Compendio de Políticas Culturales”*, más específicamente en el apartado de Política Cinematográfica, del Ministerio de Cultura de Colombia (2018) poco después de la introducción del cine al país se desató la Guerra de los Mil Días por lo que las primeras producciones tuvieron que esperar hasta el fin del conflicto civil para salir a

la luz. En un principio las producciones cinematográficas del país se limitaron a capturar paisajes y momentos de la vida nacional y la exhibición de películas extranjeras era dominada por los Hermanos Di Doménico propietarios del Salón Olympia de Bogotá, quienes también produjeron la primera película documental "*El drama del 15 de octubre*".

Esta primera película de la que se tiene conocimiento la cual está basada en un hecho real y violento, es un film documental que narra y recrea el asesinato del General Rafael Uribe Uribe, el cual generó mucha controversia pues los verdaderos asesinos actuaron en la película interpretándose a sí mismos. Al parecer este film documental se hizo sin la autorización de la familia Uribe, por lo que la película no consiguió ser estrenada en las salas y fue destruida por orden judicial.

Después de aquel incidente, se comenzaron a filmar historias de ficción basadas en los *bestsellers* de la época. Durante los primeros años los realizadores de cine se dedicaron a hacer filmaciones de paisajes y reportajes noticiosos para su exhibición pública y solo hasta 1922, apareció el primer largometraje de ficción llamado "*La María*", producida por la compañía de los hermanos Di Dominico y dirigida por Máximo Calvo Olmedo, un inmigrante español que trabajaba como distribuidor de cine en Panamá y fue contratado para viajar al Valle del Cauca, donde realizó el filme basado en la novela homónima del escritor vallecaucano Jorge Isaacs.

Otra película histórica es *Como los muertos* (Moreno y Di Dominico, 1925), la cual trata de un hombre que padece de lepra y la enfermedad avanza lo cual lo lleva a la locura, su mujer no está enterada y empieza a sufrir deterioro mortal por lo que se arruina su relación conyugal lo que conduce al protagonista al suicidio. Esta película habla de un contexto turbulento, debido a la pandemia que había en esa época.

Otro de los pioneros del cine en Colombia fue Arturo Acevedo Vallarino, un productor y director de teatro antioqueño que vivía de hacer obras de teatro en Bogotá, y quien ante la crisis que se desató en esta actividad por la llegada del cine decidió fundar la compañía Acevedo e Hijos, casa productora de mayor duración y continuidad dentro de la historia del cine colombiano, con 23 años de existencia (1923 a 1946) y que fue la única que sobrevivió a la crisis de los años 1930.

Dicha productora realizó un primer largometraje en 1924 llamado "*La tragedia del silencio*" dirigido por el propio Arturo Acevedo; quien en 1925 produjo un segundo

largometraje titulado *Bajo el cielo antioqueño*, el cual es uno de los pocos que han sobrevivido dentro de los primeros años de la cinematografía colombiana. Este largometraje se realizó impulsado por la clase burguesa de la época, lo cual reflejó este ambiente con características comunes no solo en el cine sino en las demás artes, y por ello se les acusó de presentar cierta despreocupación o evasión de la dura realidad por la que estaba atravesando el país, el cual se recuperaba de guerras civiles y de la pérdida del Canal de Panamá. Se decía esto porque por aquella época las artes en general se preocupaban principalmente de tres aspectos algo superficiales: el paisajismo, el folclorismo y el nacionalismo, con algunas excepciones sobre todo en la literatura, pero que no eran ajenas al cine a excepción de algunas películas como la vallecaucana *Garras de oro* (1926) que abordó el polémico tema de la separación de Panamá de Colombia en 1903, criticando el papel de Estados Unidos en la toma.

Aunque al principio la producción cinematográfica colombiana parecía una floreciente industria, en el año 1928 la empresa Cine Colombia compró los estudios de los Hermanos Di Domenico cerrando los únicos laboratorios existentes en el país, y desde entonces se dedicó únicamente a la exhibición de películas extranjeras que le proporcionaban buenas ganancias económicas, con lo que se frenó de inmediato la producción nacional.

Fue así como desde 1928 hasta 1940 en Colombia se produjo un solo largometraje con sonido óptico llamado *Pereira es la que invita a su gran carnaval* (1936), producido por la Casa Filmadora Venus en Medellín, y el film *Al son de las guitarras* de Alberto Santana, que nunca fue estrenado. De este período sobreviven, no obstante, numerosos cortometrajes documentales o noticiosos realizados por Acevedo e Hijos como la película *Los Primeros Ensayos del Cine Parlante* (1937).

En el artículo de Molina Serrano, M. C. (2020) titulado “*Cine en Colombia: historia de una industria*”, se muestra como la transición del cine mudo al cine sonoro, que se inició en todo el mundo en 1927, agravó el atraso tecnológico que afectaba a los productores colombianos. El cine sonoro era mucho más costoso y complicado de hacer, y las compañías locales no estaban en condiciones de competir con las películas de Hollywood. A esto se suma la competencia del cine argentino y mexicano, que atravesaban sus “edades de oro”. Sin embargo, fue ese mismo ejemplo de éxito de otros países latinoamericanos el que alentó a algunos empresarios a probar su suerte en la producción de cine colombiano. Entre 1941 y

1945 se estrenaron diez largometrajes de ficción colombianos, realizados por cuatro compañías.

El cine colombiano brinda un contexto de las realidades sociales y políticas que han marcado la violencia en el país, dónde también surgieron las investigaciones de muchos violentólogos. De ahí que investigadores de la cinematografía nacional hablen de la construcción de un discurso fílmico alrededor de la violencia. Ya sea que se trate de El Bogotazo, el período conocido como el de La Violencia, la década de los 90 con la guerra de los carteles del narcotráfico o el conflicto armado con la guerrilla de las Farc, entre otros, los cineastas han buscado elaborar un discurso cinematográfico alrededor de estos hechos que hacen parte de la memoria colombiana.

En el 2003, se puso en marcha la Ley 814, conocida como “ley de cine”, con la que se buscó fomentar y fortalecer la producción cinematográfica nacional a través de los estímulos otorgados por el gobierno colombiano. A partir de ahí el cine del país ha experimentado un proceso de renovación, donde nuevas narrativas y voces han surgido; pues aunque están presentes aspectos sociales y políticos también aparecen cuestiones humanas en las nuevas propuestas cinematográficas.

El cine en Colombia ha contado con algunas entidades encargadas de fomentar, apoyar y gestionar políticas y procesos en favor del Séptimo Arte nacional. Una de estas entidades fue Focine, que fue la entidad estatal encargada del Fondo Nacional del Cine Colombiano entre 1978 y 1993, la cual diseñó, ejecutó, produjo y fomentó el desarrollo de la industria fílmica del país, a través de las políticas públicas dictadas por el gobierno colombiano. Mientras Focine funcionó sentó las bases para una nueva etapa del cine colombiano, periodo en el cual surgieron varias producciones fílmicas colombianas que participaron en festivales y obtuvieron premios que posicionaron el cine nacional a nivel latinoamericano.

Así mismo Colombia cuenta con Proimágenes, o también llamado Fondo Mixto de Promoción Cinematográfica, que es la entidad de carácter mixto sin ánimo de lucro que fomenta el desarrollo de las Políticas Públicas de la industria cinematográfica colombiana, dentro de sus labores se contempla garantizar a los entes públicos y privados la posibilidad de generar diálogos que se conviertan en dinámicas hacia el diseño, creación, desarrollo y fortalecimiento de las distintas políticas estatales que posibiliten el fomento de la industria audiovisual y cinematográfica en el país, articulando reglas y normas para la producción,

distribución, proyección y participación de películas y documentales colombianos a nivel nacional e internacional.

A su vez el Fondo para el Desarrollo Cinematográfico o FDC es un instrumento de financiación que se genera al aprovechar los dineros que salen de la contribución parafiscal, la cual fue creada por la ley 814 de 2003 como una manera de lograr que la mayoría de los recursos generados por el cine vuelvan a invertirse en el mismo sector. Este fondo financia anualmente de manera no reembolsable diferentes proyectos cinematográficos colombianos, en todas las etapas de su realización. Pasando por el desarrollo de guiones y proyectos, producción, posproducción, incluso las de promoción, distribución y exhibición de los filmes concluidos.

2.2. Acercamiento al cine desde lo personal y lo académico

2.2.1. Del “travelling” personal

Este relato personal de mi acercamiento primario al cine tiene que ver con lo que alguna vez expresó Julián David Correa Restrepo, Director de la Cinemateca Distrital de Bogotá en el 2016, cuando dijo que:

La historia del cine no es solo la historia de los directores y los actores, o de los guionistas y productores que crean los relatos y las empresas gracias a las cuales es posible la labor de aquellos. La historia del cine también es la historia de sus públicos y de la manera como estos han descubierto el espectáculo cinematográfico. (En Rico Agudelo, 2016)

Y es que entre ese público ávido de historia y rastreador de sueños que descubrió el maravilloso mundo del cine, me cuento yo, pues aún recuerdo con nostalgia la primera vez que en mi vida observé una película. Vale la pena aclarar que no sufrí la misma suerte de paroxismo que experimentaron algunos franceses aquel 28 de diciembre de 1895, cuando observaron impresionados, gracias a los hermanos Lumier, uno de los primeros cortometrajes de 50 segundos denominado *“El tren arribando a la estación de la Ciotat”*, donde la gente impactada salía corriendo despavorida ante la imagen del tren en blanco y negro que se movía en una pantalla.

En mi caso el primer visionado de una película fue diferente. Mi generación, heredera ya en ese entonces de las dinámicas y el lenguaje propios de la televisión, que involucraba secuencias de imágenes donde se distinguían las escenas porque éstas trascurrían en un mismo espacio y un mismo tiempo y se advertían los cambios entre éstas debido a que se marcaban con transiciones, no se sorprendía en gran medida de los recursos narrativos que mostraban las películas Holliwoodenses.

Sin embargo, esta primera aproximación al cine me encantó porque mientras las novelas de aquella época se debían observar por entregas diarias o semanales en horarios habituales, la película en su lugar desarrollaba una historia de principio a fin en un promedio de tiempo de dos horas, con la oportunidad para ir al baño, hacer el mandado o ir por algo de comer a la cocina, solo mientras durasen los comerciales.

Esta incursión del cine en el hogar le dio precisamente en mi espacio familiar lo que Marina Moguillansky (2017) llamó la ubicuidad del Séptimo Arte, pues según señala la autora, desde hace ya varias décadas que el cine se ha multiplicado en diversas formas, desanclándose de las salas de cine en las que alcanzó su auge y llegando a nuevos espacios en la vida cotidiana, tornándose ubicuo.

Siguiendo a la autora y entendiendo entonces que ya no hay un solo tipo de cine, ni un modo dominante de visionado, vale la pena decir que así llegó el cine a mi vida, mediante imágenes en la pantalla de un televisor (que más parecía una mesa) a blanco y negro de propiedad de una vecina a la que le encantaban las películas de “Cantinflas”; por allá en la década del 90 cuando mi familia y yo llegamos a vivir a Popayán, a un barrio del suroriente de la ciudad llamado “Berlín”. De ese entonces recuerdo la fascinación que suscitaban en mí esas historias sencillas que podía entender a mis ocho años de edad, aquel Mario Moreno tan enredado en su lenguaje, pero tan claro en su intención emotiva y humorística.

Con el tiempo y gracias al trabajo de mi papá como ayudante de construcción, la familia pudo comprar un televisor de color rojo marca Sanyo, en el cual mi hermano y yo visionamos una de las películas más taquilleras de ese entonces llamada “Rambo”, protagonizada por Sylvester Stallone, transmitida el domingo en la tarde por el “Canal 1” y basada en los personajes creados por el novelista David Morrell en su novela First Blood. De este film recuerdo que me sorprendieron mucho las escenas de acción donde la gente caía muerta tras los disparos del protagonista o de sus enemigos.

Luego vino “Rocky” (1976), protagonizada por Sylvester Stallone y dirigida por Jhon G. Avilden, y el “Depredador” (1987), protagonizada por Arnold Schwarzenegger y dirigida por Jhon Mc Tierna; películas ambas que nos impactaron enormemente y de las cuales no podíamos parar de hablar con nuestros amigos de la cuadra y de la escuela. Cabe aclarar que en mi familia solo podíamos ver dichas películas en el horario familiar porque mis padres eran muy estrictos con los permisos para ver la televisión, la cual solo podíamos disfrutar los días de semana después de hacer tareas y deberes de la casa, y los sábados y domingos en horas de la tarde. Supongo que esas restricciones también me hicieron de algún modo apreciar las películas, porque me resultaban ser una suerte de compensación frente al deber cumplido.

Recuerdo en particular una película que miré en el colegio femenino “Cristo Rey”, donde terminé mi bachillerato, llamada “Titanic” (1997), protagonizada por Leonardo DiCaprio y Kate Winslet, y dirigida por James Cameron. Nuestra directora de grado Sor María Lilia, hermana salesiana y profesora de Biología, nos quiso premiar el buen comportamiento permitiendo que observáramos esta película en el único televisor de pantalla grande y “barrigón” que había en la institución. Recuerdo que me quedé hasta el final de la película y que fue tan impactante que mis compañeras y yo lloramos emocionadas en el salón. Ese viernes llegué tarde a mi casa y en medio de las explicaciones que di a mi mamá por no llegar a tiempo a almorzar, terminé contándole toda la historia y llorando otra vez cuando llegué al final de mi narración.

También recuerdo haber visto películas los domingos en casa de mi tía Oliva, cuando mi hermano, mi hermana y yo íbamos de visita. Curiosamente en una de estas tardes de cine fue que comenzó mi interés por las películas de Cine Arte, más particularmente por las películas basadas en obras literarias, pues mi tía siempre fue una mujer apasionada por la lectura de novelas clásicas tales como *Cumbres Borrascosas* de Emily Brontë, *Cómo agua para chocolate* de Laura Esquivel y *Romeo y Julieta* de William Shakespeare. Precisamente fue ésta última novela, llevada al cine por Franco Zeffirelli en 1968, la que a mi me mostró la relación entre cine y literatura, pues tras ver la película en casa de mi tía, ella me contó que la obra literaria era muchísimo más apasionante que la versión cinematográfica y tras comentármela con gran emoción me prestó su libro. Lo recuerdo como si fuera ayer, aquella textura de ese ejemplar de *Romeo y Julieta*, el cual llevaba un forro en papel cristal color azul que mi tía le había puesto para protegerlo del paso del tiempo.

Aquel libro no era tan sencillo de leer ya que no estaba escrito en prosa, sino que tenía las características propias del género dramático; es decir, estaba escrito con parlamentos, acotaciones y el narrador brillaba por su ausencia. Aparte de ello recuerdo que los diálogos y monólogos parecían estar escritos al estilo de los poemas y eso dificultaba en gran medida mi comprensión de la historia; sin embargo, el hecho de haber tenido la oportunidad de ver la película antes que conocer la obra literaria me fue de gran ayuda e hizo que me enamorara de esta historia que amenazó con romper mi corazón.

Encontrar en esta obra clásica de Shakespeare el amor y el dolor idealizados en la literatura y más aún expuestos audiovisualmente en el cine, mediante un tratamiento narrativo propio de los sueños, me llevó a intuir que la experiencia de lectura va más allá de lo meramente alfabético y se instala en el terreno del lenguaje propiamente dicho. Fue también un despertar a lo que en su momento señaló Federico Fellini sobre el cine, cuando dijo:

Hablar de sueños es como hablar de películas, ya que el cine utiliza el lenguaje de los sueños; los años pueden pasar en segundos y se puede saltar de un lugar a otro. Es un lenguaje hecho de imagen. Y en el verdadero cine, cada objeto y cada luz significa algo como en un sueño. (Federico Fellini, 1974)

Y es que esa noción profunda del lenguaje de los sueños presente en el cine, hizo que me interesara en películas poco comerciales las cuales se transmitían en la televisión en un programa maravilloso que me acercó al Cine Arte, superando así los visionados de cine comercial de corte Holliwoodense que conocía hasta entonces. Se trata del programa “Cine Arte” de Caracol Televisión que se emitía los viernes a la media noche, dirigido por el recordado periodista, locutor y presentador, fallecido en 2012, Bernardo Hoyos Pérez; quien junto a la cineasta Diana Rico abrieron mis ojos al cine de culto, con películas que impactaron mi vida al enfrentarme a los dramas más profundos, a las realidades más perversas y al mismo tiempo más mágicas y divinas, comprendiendo así que el Cine Arte, como la vida, nos muestra todos los matices de colores que pintamos los seres humanos a lo largo de nuestra existencia. Debo reconocer que el horario nocturno tan avanzado en el que se presentaba el programa no hacía que desistiera de verlo, pues cada una de las películas presentadas valió cada segundo de sueño que dejé de tener por verlas a ellas.

2.2.2. Al “travelling out” académico

Ya en la década de los 90 Néstor García Canclini (1995) afirmaba que la tendencia internacional mostraba un descenso de la participación de espectadores en espacios públicos como cines o teatros, mientras aumentaba el consumo cultural en el hogar. Esta realidad llena de oportunidades para el visionado casero de cine fue en mis inicios universitarios una verdadera maravilla, pues con el surgimiento de los operadores de cable y las tiendas de alquiler de video creció mi gusto cinematográfico gracias al cine comercial de acción y de terror, principalmente por que los medios de acceso a las películas en ese entonces eran la televisión y el alquiler de las mismas, para lo cual se debía contar con un equipo de reproducción de Betamax, VHS y CDs.

A su vez, el acceso al Cine Arte se movía por ese entonces en ámbitos más cerrados y académicos, lo cual dificultó que en mis primeros años de búsqueda del cine accediera a este tipo de filmes; sin embargo, más adelante y principalmente durante mi época universitaria comencé a conocer un cine no comercial gracias a los cineclubs que existían en las diferentes facultades de la Universidad del Cauca, especialmente en el Cineclub de la Facultad de Artes y de la facultad de Humanidades.

Fue precisamente en uno de estos cineclubs donde conocí películas que reflejaban las realidades sociales, económicas y culturales del contexto latinoamericano, marcado por las barbaries provocadas por algunas dictaduras que sembraron el silencio obligado, las violaciones de derechos humanos, las desapariciones forzadas y los crímenes contra una población civil digna y valiente que buscaba libertad; tal como se reflejaba en películas tales como *“La noche de los lápices”* (1986) del director Héctor Olivera y *“Voces Inocentes”* (2004) de Luis Mandoki, entre otras.

Así, a medida que avancé en mi pregrado en Comunicación Social, tuve la oportunidad de darme cuenta que más allá del cine comercial se desplegaba todo un universo vinculado al Cine Arte, pues conté con la fortuna de recibir clase de apreciación cinematográfica, orientada por el respetado profesor Nelson Fredy Osorio, realizador de cortos y largometrajes; así como del maestro Guillermo Pérez Larrota, con quien cursé teoría cinematográfica y quien con su amplia trayectoria académica reflejada en sus libros y en sus clases, motivó la ampliación de las fronteras de la comprensión de lo que hasta ese entonces era el cine para mí.

Es real decir que en estos espacios académicos y en el marco de los conversatorios y análisis propuestos por los maestros fue que conocí acerca de algunos aspectos propios del lenguaje cinematográfico, de la historia del Cine como “Séptimo Arte”, de la vida y obra de algunos directores representativos de los diferentes géneros, y por supuesto acerca de la dinámica de preproducción, producción y posproducción de una película; además de haberse despertado en mí la sensibilidad estética frente a la imagen en movimiento y a las narrativas audiovisuales.

Tras esta experiencia académica con el Cine Arte, de la mano de tan respetables docentes de la Universidad del Cauca, resulta claro, que tal como lo mencionó Víctor Reia Baptista (1995):

La promoción y utilización de los medios puede ser algo muy digno, innovador, reformador y hasta revolucionario. Pero llegar a utilizarlos en la práctica educativa es, por el contrario, algo extraordinariamente complejo y con constantes implicaciones pedagógico-didácticas y algunas veces, hasta científicas. (p. 107).

Hoy por hoy la influencia de mis docentes camina conmigo en mi práctica pedagógica; y es que mi interés personal en el Cine Arte no solo hace parte de mis más grandes disfrutes y aprendizajes personales, sino que además está presente en mi actividad educativa cotidiana con los estudiantes de Básica Secundaria, a quienes oriento el área de Lengua Castellana desde el año 2015. Es con ellos y junto a las películas, que le he dado significado a lo que señaló Pier Paolo Pasolini (1975) al afirmar que “el cine, como lengua escrita de la realidad, tiene probablemente la misma importancia revolucionaria que ha tenido la invención de la escritura”. Ante esto el Cine Arte se ha convertido en un aliado pedagógico y mediador pertinente en mi misión de acercar efectiva y afectuosamente mis estudiantes a la lectura y la escritura.

Es pertinente señalar que al principio mi introducción del cine en el aula solo se limitaba a proyectar una película que mantuviera a mis estudiantes interesados y que al finalizar pudiésemos reflexionar sobre algunos aspectos presentes en ella; sin embargo con el paso del tiempo y la experiencia adquirida, comprendí que una película no se puede leer por sí sola y que vale la pena relacionarla con nuestros temas de clase, con nuestra vida cotidiana, con otros textos y otros recursos tanto alfabéticos como audiovisuales.

Esto se ve reflejado en las estrategias pedagógicas que como docente de aula empleo hoy en día en el acercamiento de los estudiantes a la literatura, enfocando mi trabajo en la lectura de obras literarias que han servido de base para la producción de películas; también se refleja en la didáctica de cine foro empleada en las clases que involucran el visionado de películas y en el trabajo comunitario con niños y niñas que disfrutaban del cine en la Biblioteca Pública de San Andrés de Pisimbalá, municipio de Inzá, Cauca.

Precisamente pensando en las películas de Cine Arte basadas en obras literarias empleadas en mis clases de Lengua Castellana, el maestro Guillermo Pérez La Rotta, fue quien me llevó a reflexionar sobre la relación entre el cine y la literatura, esto a través de lo publicado en el 2013 en su libro *“Cine colombiano: estética, modernidad y cultura”*; en el que interpreta un conjunto de películas colombianas, en las que descifra algunos significados presentes en su narrativa, a la luz de sus motivos estéticos, buscando pensar a Colombia a través del cine y aportar ideas críticas sobre el devenir social.

Frente a esta relación en la que mutuamente se influyen el cine y la literatura, Pérez La Rotta señala que:

Al abordar la relación entre cine y la literatura, advertimos las posibilidades y límites de cada lenguaje, porque la expresión y su sentido no se pueden desligar en la obra de arte. Por ello, cuando se trata de adaptaciones, el cine ha de asumir sus recursos expresivos, que tienen unas posibilidades que desbordan a la narrativa novelesca pero también definen unos límites frente a ella. Sin embargo dentro de la diferencia, ambos lenguajes se aproximan a partir de la implicación con elementos temáticos y culturales que determinan los lenguajes en su evolución y en sus posibles correspondencias. (p.190)

Frente a esto, películas colombianas como *“Crónica de una muerte anunciada”* y *“Cándores no entierran todos los días”*, referidas y analizadas por Pérez La Rotta en su texto, me han acompañado en el aula de clases como centro de un trabajo interesante y contextualizado históricamente con los estudiantes. Trabajo realizado teniendo en cuenta que *“la adaptación de una novela al lenguaje fílmico, supone acoger el mundo que ella propone, dentro de las posibilidades y límites del lenguaje cinematográfico”* (Pérez, G. 2013. p. 190).

Siguiendo al autor, a la hora de introducir el Cine Arte basado en obras literarias, resulta importante pensar en la importancia de comprender y asumir las diferencias de expresión, en las que:

(...) se renueva el sentido propuesto por la novela, y se encauza dentro del alcance de lo puramente fílmico. De otra parte la evolución de los lenguajes del cine y la novela, responden, entre otras cosas, a relaciones creativas entre ellos, y a su vez, a relaciones con las sociedades donde surgen y actúan como lenguajes. (Pérez, G. 2013. p.190).

Teniendo en cuenta lo anterior es relevante anotar que en cada visionado, en casa o en el aula de clases, parto de la comprensión de que una película es un texto, un relato que nos interroga, nos enfrenta a la realidad propia o ajena, nos muestra los pliegues de la vida y los rostros comunes o complejos que se desdoblán en múltiples caras, todas ellas dignas, pues son humanas en el amor, el dolor, los sueños, las decadencias, las pérdidas y las ganancias de una existencia que como la obra de arte fílmica se teje desde el ser.

Capítulo 3

Exploración y diagnóstico de la lectura del Cine Arte en la Educación Básica

Secundaria de la I.E. IMAS

En este capítulo se presentan los resultados de la fase de exploración diagnóstica, partiendo del relato descriptivo del contexto en el que se emplea el Cine Arte en la Básica Secundaria de la I.E. IMAS. Posteriormente se dan a conocer los resultados de la aplicación de encuestas, entrevistas, cine foro y de la construcción de datos, fruto de las observaciones y algunos análisis previos en memorandos (Strauss y Corbin, 2002); de igual manera se analizan las categorías y subcategorías y se plantean postulados para la discusión. Esto con el fin de responder al primer objetivo específico que buscó indagar las concepciones sobre la pedagogía de la lectura del Cine Arte, presente en el imaginario y en la práctica educativa de docentes y estudiantes de Básica Secundaria de la Institución Educativa IMAS.

3.1. Presentación de resultados

Los resultados que aquí se presentan corresponden a la encuesta aplicada a 100 estudiantes de Básica Secundaria de la Institución Educativa Microempresarial Agropecuario San Andrés, IMAS, así mismo se da cuenta de la entrevista semiestructurada (Tonon, G. 2009) que se aplicó a 20 estudiantes de esta institución y de otra que respondieron puntualmente cinco docentes, quienes emplean el Cine Arte en sus clases.

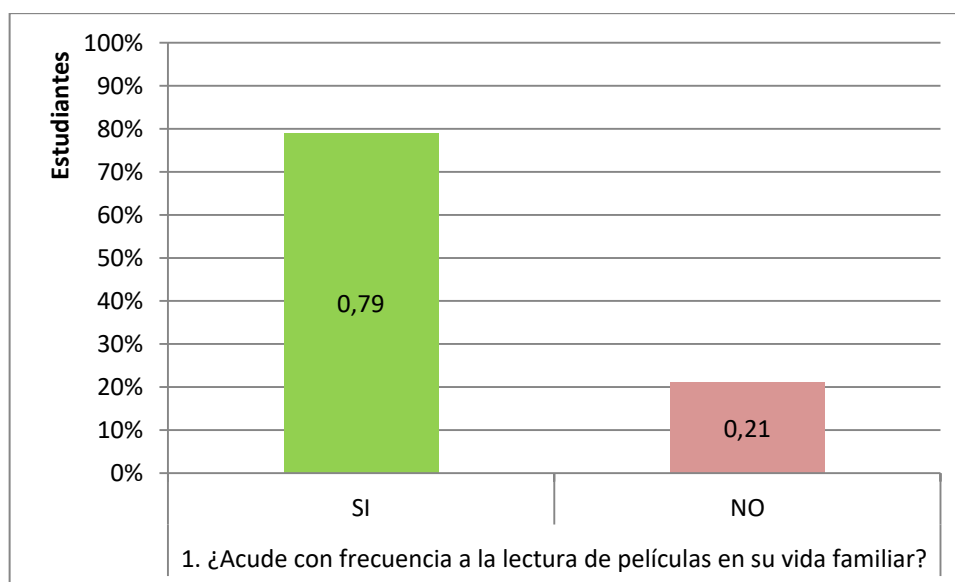
3.1.1. Encuestas a estudiantes y resultados

Con el propósito de indagar las concepciones sobre la pedagogía de la lectura del Cine Arte en la Educación Básica Secundaria (IMAS), se aplicó un mismo formulario de encuesta a 100 estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno, el cual incluía 10 preguntas cerradas con opción de respuesta de “sí” o “no”. Además, se habilitó un espacio en la encuesta para que los estudiantes ampliaran o aclararan la opción seleccionada; lo cual aportó información a la comprensión de cada una de las respuestas, especialmente de las que fueron seleccionadas por la mayoría de los estudiantes. Las preguntas que en esta encuesta se orientaron a los estudiantes, las cuales se muestran en el Anexo 6, indagaron por la frecuencia con que éstos leen cine en su entorno familiar y educativo; así como por su concepción acerca del Cine Arte, en contraste con el cine comercial, y sobre la importancia y pertinencia de vincular particularmente el Cine Arte basado en obras literarias en las clases de Lengua

Castellana. A continuación se muestran los resultados de la encuesta y su correspondiente análisis.

Pregunta 1. ¿Acude con frecuencia a la lectura de películas en su vida familiar?

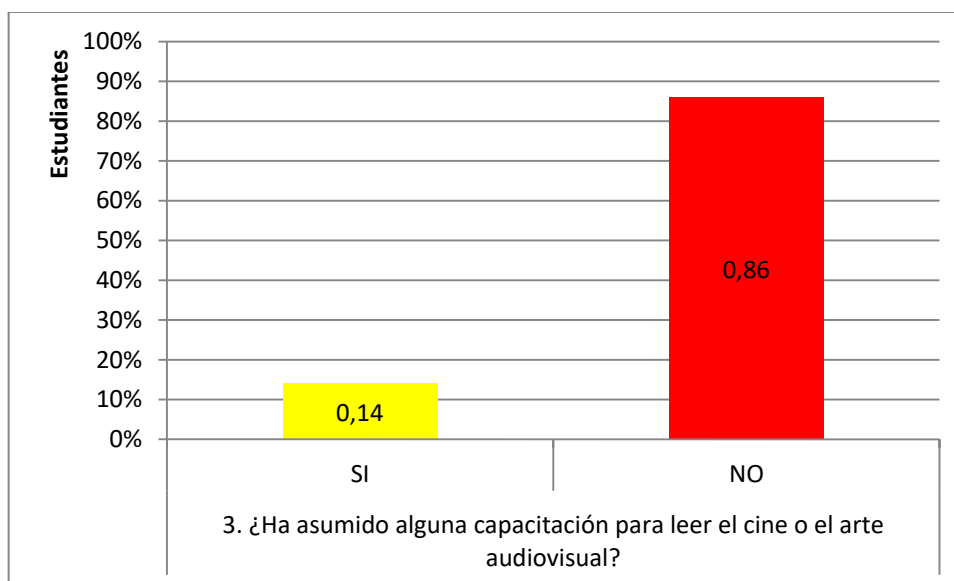
Frente a la pregunta número uno se determinó que el 79% de los estudiantes afirmó acudir con frecuencia a la lectura de películas en su vida familiar, las cuales en su mayoría pertenecen al llamado cine comercial, en géneros como el terror, la ciencia ficción, la acción y la comedia. Por su parte el 21% de los estudiantes contestó negativamente a esta pregunta, agregando que no cuentan con televisor en su vivienda o que su familia no se inclina por el visionado de películas en el hogar, pues el tiempo libre es empleado en actividades al aire libre o en labores propias del contexto rural.



Pregunta 2. ¿Piensa que el cine es un recurso didáctico que favorece la formación?

Frente a la pregunta número dos, el 85% de estudiantes respondió que sí creen que el cine es un recurso didáctico que favorece la formación, debido a que consideran que han aprendido diversos comportamientos, maneras de pensar, nuevo vocabulario y cultura general. Por otra parte, el 15% de ellos respondió negativamente, argumentando que piensan en el cine básicamente como un medio de entretenimiento y diversión para salir de la rutina.

Pregunta 3. ¿Ha asumido alguna capacitación para leer el cine o el arte audiovisual?

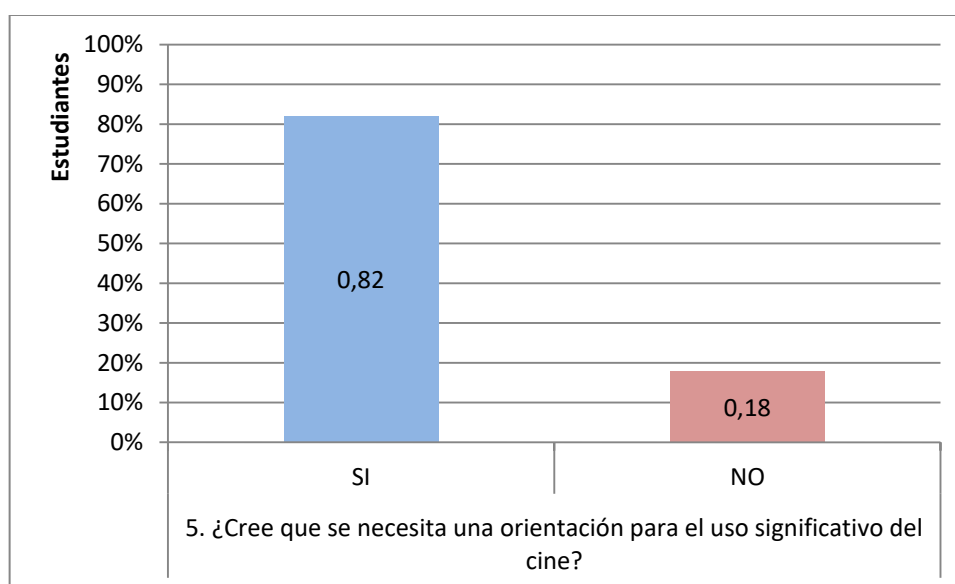


A la tercera pregunta que indaga por la participación de los estudiantes en alguna capacitación que les haya aportado elementos para leer el Cine, el 14% de ellos señaló que sí ha tenido la oportunidad de asistir a este tipo de capacitaciones; algunas de las cuales se han dado en la Biblioteca Pública de su lugar de residencia. Mientras que el 86% de estudiantes afirmó que no han recibido ninguna capacitación sobre cine y que la lectura del mismo se da de forma intuitiva y experiencial.

Pregunta 4. ¿Considera que el cine aporta al saber del mundo, las ciencias y otras realidades?

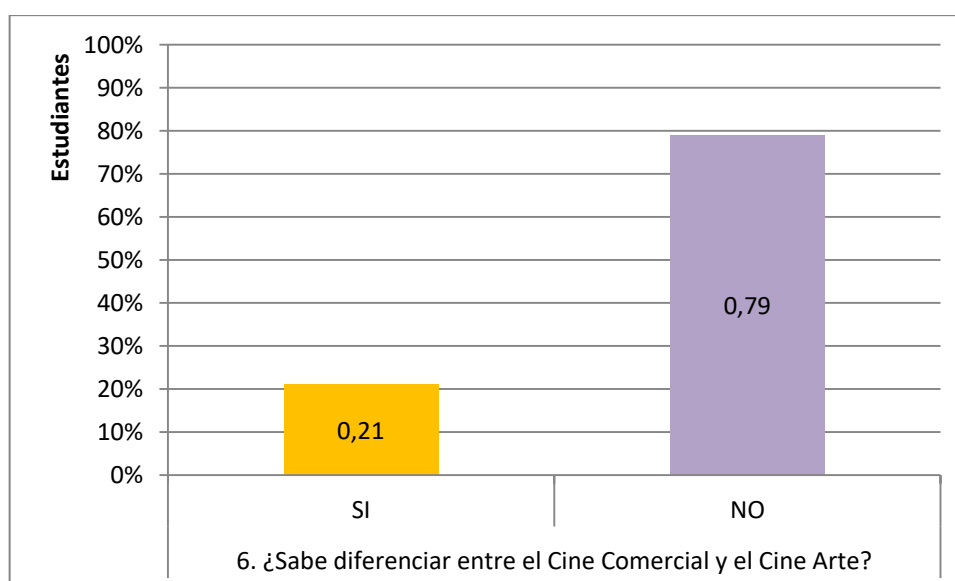
Respecto a la pregunta número cuatro, el 84% de los encuestados contestó que sí considera que el cine contribuye a enriquecer sus conocimientos sobre el mundo, las ciencias y otras realidades, principalmente argumentando que las películas se desarrollan en diferentes lugares, en contextos culturales y sociales muy diversos, los cuales presentan una muestra de la cultura mundial y abren la mirada a otras visiones de mundo y de sociedad. Solo un 16% de estudiantes señaló como negativa esta pregunta, manifestando en su mayoría que las películas que han observado han aportado básicamente a su diversión y entretenimiento personal.

Pregunta 5. ¿Cree que se necesita una orientación para el uso significativo del cine?



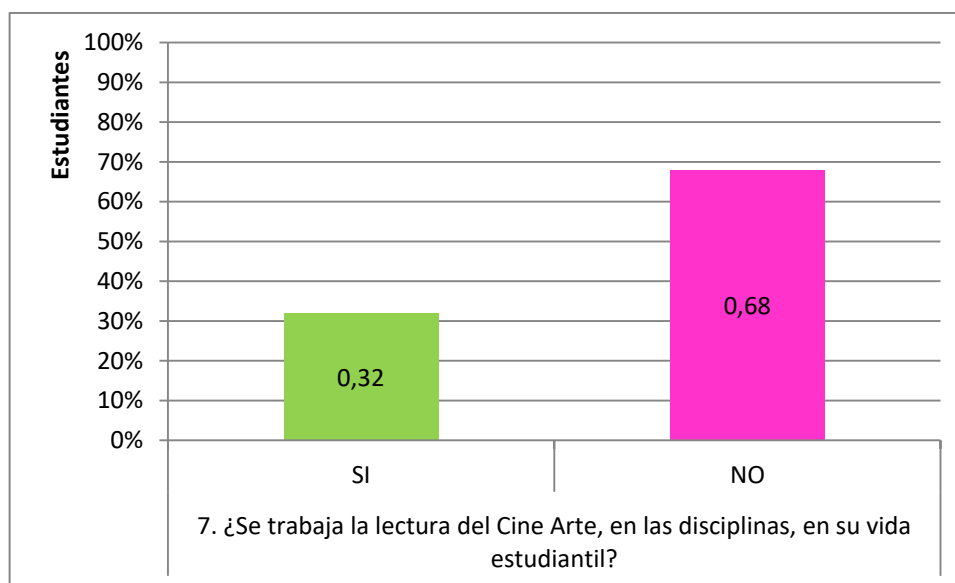
En la pregunta número cinco, el 82% de estudiantes afirmó que sí cree que es necesaria una orientación adecuada para el uso significativo del cine, pues manifestaron que se han encontrado con películas que no se entienden muy bien y que eso debilita su comprensión general de las historias allí narradas y les dificulta establecer diálogos enriquecedores con sus familiares, amigos o compañeros de estudio. El 18% de los estudiantes manifestó que no es necesaria ninguna orientación al respecto.

Pregunta 6. ¿Sabe diferenciar entre el cine comercial y el Cine Arte?



Respecto a la pregunta número seis, el 21% de los estudiantes contestó que sí sabe diferenciar entre el cine comercial y el Cine Arte; sin embargo, el 79% respondió negativamente a esta pregunta, manifestando incluso que no sabían que existía ese tipo de cine ni sus características, llegando incluso algunos a relacionarlo con películas que trataban temas sobre pintores o escultores.

Pregunta 7. ¿Se trabaja la lectura del Cine Arte, en las diferentes disciplinas, en su vida estudiantil?



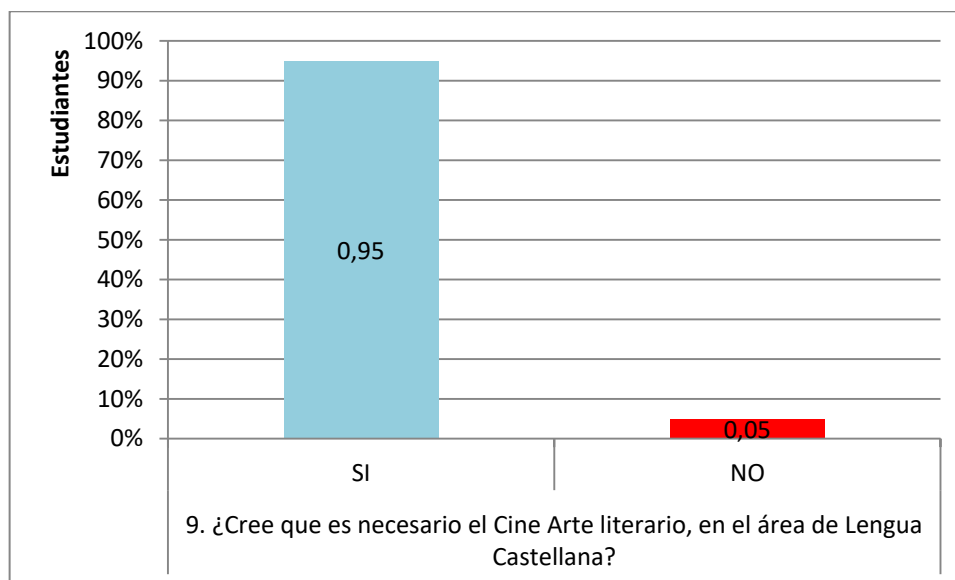
Frente a la pregunta número siete, la cual indaga sobre si se trabaja o no la lectura del Cine Arte en las diferentes disciplinas académicas, en el contexto de la Básica Secundaria, se determinó que el 32% de los estudiantes afirmaron haber participado de alguna clase en la que fue proyectada una película de cine no comercial, especialmente en clases de Lengua Castellana, Ética y Filosofía. A su vez el 68% de estudiantes respondió negativamente a esta pregunta, señalando que las películas manejadas en las clases son principalmente de carácter comercial, enmarcadas en los géneros cinematográficos más conocidos o de moda.

Pregunta 8. ¿Ha leído Cine Arte, de versiones de obras literarias, en su vida familiar?

En la pregunta número ocho se determinó que el 87% de los estudiantes ha leído películas de Cine Arte basadas en obras literarias en su cotidianidad familiar, nombrando películas comerciales como *Charlie y la fábrica de chocolate*, *Troya*, *El señor de los Anillos*, *Harry Potter* y *Crepúsculo* y *Matilda*. El 13% de los estudiantes contestó negativamente a esta pregunta, por razones tales como: que no tienen televisor ni acceso a películas en su

entorno familiar o que no saben cuáles de las que han visionado están basadas en obras literarias.

Pregunta 9. ¿Cree que es necesario el Cine Arte literario, en el área de Lengua Castellana?



Frente a la pregunta número nueve, el 95% de los estudiantes contestó que sí considera necesario leer el Cine Arte basado en obras literarias en el área de Lengua Castellana; señalando como razones para ello el acceso a la comprensión global de la historia, lo atrayente de las imágenes y personajes, y la facilidad para contrastar ambas producciones. Únicamente el 5% de los estudiantes encuestados respondió negativamente a esta pregunta.

Pregunta 10. ¿Cree que el Cine Arte puede mejorar o potenciar la lectura y la escritura?

En cuanto a la pregunta diez, se determinó que el 73% de los estudiantes considera que el Cine Arte puede mejorar o potenciar la lectura y la escritura; argumentando algunas razones como la necesidad de consultar datos adicionales posteriores al visionado de la película para comprenderla mejor y el interés por escribir algunas reflexiones frente a las situaciones vividas por los personajes con quienes se identificaban.

Recogiendo un poco lo planteado en el análisis de las respuestas marcadas por los estudiantes encuestados, se encontró que la mayoría del cine que ellos leen en su cotidianidad familiar es de tipo comercial, ofertado por los canales de televisión generalmente gratuitos a los cuales ellos tienen acceso en el sector rural donde viven. Se trataría entonces del consumo

de películas ya conocidas, promocionadas y enmarcadas en géneros cinematográficos de gran consumo como el terror, la ciencia ficción, la comedia, los dibujos animados y la acción. Así mismo se determinó que según los encuestados, la mayoría de profesores de la Básica Secundaria proyectan películas de Cine Arte sin especificarles a los estudiantes que se trata de este tipo de cine no comercial, razón por la cual la mayoría de los encuestados afirma no conocer el término Cine Arte, pese a que sí han visionado algunas de estas películas en asignaturas académicas.

De igual manera la mayoría de estudiantes da a conocer en sus respuestas que sí consideran positivo el trabajo académico a partir de la lectura del Cine Arte en clase, puesto que éste ofrece mayores posibilidades de reflexión y análisis. Así mismo consideran que leer el Cine Arte basado en obras literarias puede resultar significativo en la motivación hacia la lectura y la escritura, en el área de Lengua Castellana, convirtiéndose así en un recurso didáctico que favorece la formación. Por otro lado la mayoría de los estudiantes encuestados considera necesario que se oriente algún tipo de capacitación que contribuya a aprovechar los recursos educativos del cine, a fin de explorar el lenguaje cinematográfico más allá del simple entretenimiento, más aún cuando se trata de películas pertenecientes al Cine Arte.

Así también, se evidenció que la mayoría de los estudiantes afirmaron en la encuesta haber visto películas basadas en obras literarias, pero aún no haber realizado la lectura de las obras literarias originales, pues solo saben que existen dichas obras por comentarios de los docentes; es por ello que manifestaron que les gustaría leer ese tipo de literatura, con el fin de conocer más detalles de las historias narradas audiovisualmente y obtener respuestas o aclaraciones a los asuntos más opacos de la película.

3.1.2. Entrevistas a estudiantes y resultados

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a 20 estudiantes de la Básica Secundaria del colegio IMAS, contando con cinco informantes de cada uno de los grados de sexto a noveno. Esto se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. *Estudiantes entrevistados*

ESTUDIANTES	CARACTERÍSTICAS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
ESX-1, ESX-2, ESX-3, ESX-4 Y ESX-5	*5 estudiantes de sexto grado	Firmaron el consentimiento informado	Se abstuvieron de firmar el consentimiento informado
ESP-1, ESP-2, ESP-3, ESP-4 Y ESP-5	*5 estudiantes de séptimo grado		
EO-1, EO-2, EO-3, EO-4 Y EO-5	*5 estudiantes de Octavo grado		
EN-1, EN-2, EN-3, EN-4 Y EN-5	*5 estudiantes de Noveno grado		

Fuente: Propia de la investigación (2022)

La entrevista semiestructurada (Tonon de Toscano, 2009) que se aplicó a los 20 estudiantes de Básica Secundaria de la I.E. IMAS, constó de cinco preguntas que aportaron información en la indagación acerca de las concepciones sobre la pedagogía de la lectura del Cine Arte. El cuestionario de la entrevista se presenta en la Figura 2.

Figura 2: *Guión de entrevista a estudiantes*

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD INVESTIGACIÓN
LÍNEA DE PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN- ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Investigadora: Tania Lorena Ordóñez Moriones

Tema: Pedagogía de la lectura del Cine Arte basado en obras literarias

Título: Resignificación de la Pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de la Educación Básica Secundaria, I.E. IMAS.

Director: Luis Arleyo Cerón P.

OBJETIVO: Indagar las concepciones sobre la Pedagogía de la lectura del Cine Arte en Educación Básica Secundaria (IMAS).

Lugar: _____

Fecha y Hora: _____

La entrevista se realiza a estudiantes de Básica Secundaria del colegio IMAS.

CUESTIONARIO

1. **¿Qué piensa inicialmente cuando el docente le dice que en la clase se visionará una película de Cine Arte?**
2. **¿Hasta el momento cómo ha sido su experiencia al ver una película de Cine Arte en clase?**
3. **Al finalizar la película, ¿qué sensación experimenta?**
4. **¿Qué cree que es lo que más se le dificulta comprender en una película de Cine Arte?**
5. **¿Qué considera que hace falta para comprender mejor una película de Cine Arte en clase?**

Fuente: Propia de la investigación. (2022)

Tras la realización de las entrevistas a los 20 estudiantes de Básica Secundaria, y siguiendo el método de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), seleccionado para el análisis de los datos, se procedió a su transcripción y posteriormente se realizó una codificación abierta en la que se separaron, frase por frase, los textos de las entrevistas de los informantes y se rotuló; a fin de codificar segmentos de texto referidos a un mismo tema. Así, se optó por asociar cada concepto obtenido a un color, correspondiente con una categoría y subcategoría concreta, así como también a las notas o memorandos, los cuales facilitaron la posterior descripción de las categorías y subcategorías. Este proceso se ilustra en la Figura 3.

Figura 3. *Codificación abierta y categorías preliminares en las entrevistas*

1. ¿Qué piensa inicialmente cuando el docente le dice que en la clase se visionará una película de Cine Arte?

Realmente no me importa qué tipo de película sea, siempre y cuando signifique que el profesor no nos va a tener toda la clase dictándonos o explicándonos algún tema. [Rechazo a metodologías tradicionales-No importa el tipo de película] Lo importante es cambiar de actividad y hacer algo distinto para que se pase el tiempo rápido. [Escapar de la rutina educativa-Que la clase se termine] Aunque si es de Cine Arte se me antoja que va a ser aburrida, pero el todo es ver algo. [El Cine Arte resulta aburrido]

2. ¿Hasta el momento cómo ha sido su experiencia al ver una película de Cine Arte en clase?

Bueno, la verdad cuando el profesor comenzaba a hablarnos de la película y del tema de la clase que debíamos reconocer en ella, [Orientaciones para el visionado “Docente introduce la película y el objetivo”] pues uno como que se emocionaba por cómo la describía el profe, [Emoción inicial-Expectativa “Estudiante espera una gran experiencia”] pero ya cuando empezábamos a verla yo me aburría o me daba sueño, [El Cine Arte resulta aburrido] porque casi no hay acción en esas películas o todo pasa muy lento y como que a veces hablan mucho o no dicen nada. [El Cine Arte resulta aburrido “Estudiantes acostumbrados a la acción y a grandes efectos especiales”] Me pongo a hacer otras cosas como mirar para afuera, hablar con un compañero, rallar una hoja, me gustaría sacar el celular, pero el profesor lo decomisa. [Desinterés en la película “El estudiante busca distraerse con alternativas”] Si pudiera entenderla mejor a la película tal vez yo me concentraría. [Deseo de entender el Cine Arte]

Fuente: Propia de la investigación (2022)

Estas categorías y subcategorías preliminares, que se detallan en la Tabla 5., fueron refinadas y redefinidas en la codificación axial. Fue así que se integraron y afinaron los conceptos y se establecieron las relaciones entre las categorías y subcategorías; así como sus propiedades y dimensiones.

Se formuló una serie de categorías de tipo interpretativo, que fueron producto del cruce de las categorías y subcategorías obtenidas por cada tipo de unidad de análisis, las cuales se agruparon de acuerdo a sus similitudes.

Tabla 5. *Categorías y subcategorías de análisis*

CATEGORÍA SUSTANTIVA	CATEGORÍAS AXIALES	CATEGORÍA ABIERTAS	EJEMPLO
Concepciones de lectura del Cine Arte en estudiantes de Básica Secundaria	Indiferencia expectante	“Lo importante es que sea una película”.	(...) Cine Arte o no, lo realmente importante para mi es que sea una película. (FED- EN-2, 5-6)
		Expectativa de entretenimiento	(...) Ya con que sea una película uno se imagina que se va a entretener. (FED- ESP-3, 10-11)
	Predisposición de lectura a partir de claves semánticas	Estudiante motivado por la experiencia del docente	(...) El profe nos dice que la película que vanos a ver es muy buena y que nos va a gustar. (FED- EO-5, 7-8)
		Pistas para la lectura del Cine Arte	(...) Bueno, la profe nos dice que prestemos atención a ciertas escenas o a determinados diálogos. (FED- EN-3, 13-14)
	Lectura literal del Cine Arte	Se entiende solo lo aparente	(...) Veo las imágenes de la película y me hago una idea de la historia. (FED- ESX-4, 9-10)
		No se establece relación entre imagen y relato	(...) Me aburro y cuando vuelvo a ver la pantalla no se en qué va la historia. (FED- ESP-5, 12-13)

Fuente: Propia de la investigación (2022)

3.1.3. Cine foro con estudiantes y resultados

Durante la fase de exploración diagnóstica también se aplicó la técnica de investigación cualitativa de cine foro (Bonilla C. 2016) con una muestra de estudiantes de básica secundaria de los grados sexto a noveno, con los cuales se visionó la película de Cine

Arte titulada “*El coronel no tiene quien le escriba*”, dirigida por Arturo Ripstein y basada en la obra literaria del mismo nombre, del escritor colombiano Gabriel García Márquez.

Cabe señalar que para este cine foro de diagnóstico no se apoyó el visionado de la película con ningún tipo de texto (continuo o discontinuo), a fin de reproducir las condiciones habituales en que se visiona una película de Cine Arte en la Básica Secundaria de la I.E. IMAS, y así evidenciar las características de la pedagogía de la lectura de este tipo de cine, que se desarrollaba antes de aplicar la propuesta de intervención. Un ejemplo del espacio y de los estudiantes participantes en el Cine Foro, se muestran en la Figura 4.

Figura 4. Cine foro con estudiantes de grado sexto y séptimo



Fuente: Propia de la investigación (2022)

El visionado de la mencionada película se llevó a cabo durante una hora y cuarenta minutos, y posterior a ello se desarrolló el cine foro, mediante una guía didáctica, que incluía un momento abierto de participación oral por parte de los estudiantes y un segundo momento de producción textual, enfocado a la narración de lo que cada estudiante comprendió de la historia, el cual terminó siendo un resumen, acompañado de los comentarios que cada quien considerara realizar. Este segundo momento se desarrolló durante una hora y media. Las condiciones del espacio en que se desarrollaron los dos momentos correspondientes al cine

foro incluyeron un salón de clases acondicionado con un video beam, un computador y un parlante pequeño; en el cual se evidenciaron dificultades causadas por el ruido en los salones vecinos, la filtración de la luz del día que impedía una clara visión de las imágenes proyectadas y las constantes interrupciones ocasionadas por la coordinadora o docentes de la institución, cuando ingresaban para dar avisos académicos.

Durante el cine foro con estudiantes se aplicó la observación participante (Kawulich B. 2005) y se consignaron en los memorandos las observaciones e interpretaciones logradas sobre las intervenciones orales de los estudiantes en esta actividad. De estos resultados se da cuenta a continuación:

Durante el visionado de la película *“El coronel no tiene quien le escriba”* se observó que los estudiantes mostraron inicialmente gran interés por participar de la actividad y prestaron atención a la introducción, la cual consistió en presentar la ficha técnica de la película a visionar, sondeando quién de los estudiantes conocía algo sobre la obra literaria en la cual se basa la película o si conocían de antemano el film.

Se observó que los estudiantes participantes se distraían mucho cuando aparecían escenas en las cuales los actores desarrollaban diálogos muy largos, así mismo se evidenció que constantemente perdían el hilo conductor de la historia y recurrían a preguntarle a algún compañero sobre lo que pasó en la escena o la razón por la cual estaba sucediendo algo particular con los personajes.

También se observó que algunos de los estudiantes no mostraban interés por permanecer atentos a la película y más bien solicitaban permiso para retirarse al baño, se distraían y comentaban cualquier conversación o ruido que se escuchaba en el exterior del salón de visionado. Así mismo se evidenció aburrimiento y ansiedad, producto de la necesidad que mostraban los estudiantes de que pronto finalizara la película y cambiar así de actividad.

Terminado el visionado de la película se dispuso una organización de sillas tipo media luna, con el fin de propiciar la participación oral de los estudiantes, con quienes se desarrolló una guía didáctica que incluía la caracterización de personajes, la identificación de conflictos y puntos narrativos claves en la comprensión de la historia, así como opiniones y preguntas aclaratorias.

Durante las intervenciones orales que realizaron los estudiantes, respondiendo éstas preguntas, se observó que la historia no había sido comprendida en su totalidad por ellos, que se les dificultaba identificar el papel que cada personaje representaba en la película y cómo éste afectaba directa o indirectamente a los demás personajes y al desarrollo de la historia. Se determinó que uno de los factores que insidió en la baja comprensión de la historia, fue la atención intermitente en la película por parte de los estudiantes, debido a la realización de otras actividades ajenas al visionado.

Durante este conversatorio también se evidenció que, tras no comprender la historia narrada en la película, los estudiantes construían en sus mentes una historia alterna, a partir de la unión mental de fragmentos de escenas que alcanzaron a ver durante el visionado, la cual equivocaba las características de los personajes y las acciones que éstos desempeñaban, alterando así el argumento de la película visionada y la intención comunicativa presente en la misma.

Cuando se le preguntó a los estudiantes si les había gustado la película o no, la mayoría de los estudiantes manifestaron que tanto las imágenes como la historia narrada les habían parecido aburridas y largas. También señalaron que no habían comprendido los diálogos entre los personajes; tanto por el significado de los términos y el lenguaje utilizado, como por los momentos puntuales de las escenas en que estos diálogos tenían lugar.

Debido a que gran parte de los estudiantes observaron que a la película le faltaba acción, actores más interesantes y la existencia de un narrador que conectara los acontecimientos, se puede comprender que la mayoría de ellos están acostumbrados al tipo de recursos narrativos y estéticos utilizados por el cine comercial, presentes en las películas a las que los estudiantes tienen acceso; y que así mismo no están sensibilizados con la dinámica de creación y producción del Cine Arte.

3.1.4. Entrevista a docentes y resultados

Se aplicó un mismo cuestionario de entrevista semiestructurada (Tonon, G. 2009) a una muestra teórica de cinco docentes que orientan las materias de Filosofía, Lengua Castellana, Educación Física, Artística y al Docente Orientador, en Básica Secundaria de la I.E. IMAS, según se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. *Docentes entrevistados*

DOCENTES	CARACTERÍSTICAS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
DF-1	*Filosofía	De forma libre y voluntaria decidieron formar parte de la investigación, respondiendo a la entrevista, previa firma del consentimiento informado.	De forma libre y voluntaria optaron por no participar de la investigación y no firmaron el consentimiento informado.
DLC-1	*Lengua Castellana		
DEF-1	*Educación Física		
DA-1	*Artística		
DO-1	*Docente Orientador		

Fuente: Propia de la investigación (2022)

La entrevista semiestructurada estuvo integrada por 10 preguntas abiertas que se plantearon con el propósito de construir información en torno al primer objetivo de la investigación, el cual es indagar las concepciones sobre la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en Educación Básica Secundaria de la I.E. IMAS. La batería de preguntas de esta entrevista se presenta en el Anexo 7.

Siguiendo la metodología de análisis de los datos, propuesta por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), se transcribió cada una de las entrevistas de los docentes y posteriormente se las sometió a un proceso de codificación abierta, donde mediante el microanálisis se hizo emerger las categorías, sus propiedades y dimensiones, sugiriendo las relaciones entre ellas y permitiendo ir más allá de la descripción para ubicarse en el análisis conceptual, siguiendo este proceso:

Se codificó teóricamente, es decir que las categorías se obtuvieron con base en los conceptos y cómo éstos variaban según sus propiedades y dimensiones, tal como se presenta en la Figura 5.

Al ser este un proceso inicial, fue importante reconocer la naturaleza provisional del análisis y la necesidad de validar las categorías encontradas, ya que inicialmente éstas obedecieron a la denominación o interpretación de lo que se reveló en cada entrevista; es por ello que se hizo necesario realizar comparaciones constantes cotejadas con la información que iba surgiendo a medida que se analizaban las demás entrevistas a los docentes.

Fue así como se denominaron fenómenos a partir de su conceptualización y se llegó a la clasificación, obteniendo los siguientes resultados, partiendo de que la película es un texto fílmico (Couto-Cantero, Pilar, 2001), susceptible de ser leído por el espectador.

Figura 5. Codificación abierta y categorías preliminares en entrevista a docentes

FI-DO-1

INVESTIGADORA: ¿Qué es lo que más le gusta del cine en general?

INFORMANTE: Siempre que voy a observar películas, (en realidad no observo televisión, veo partidos y eso) en las películas observo siempre la enseñanza que me deja o el nivel de placer y satisfacción referente a mis intereses. [“Satisfacción de intereses personales”] [“Nivel de placer” (Código in vivo)]

INVESTIGADORA: ¿Qué tipo de películas emplea usted en sus clases?

INFORMANTE: Indiscutiblemente planteo películas de Cine Arte, que tengan una enseñanza que vaya conforme al tema [“Satisfacción de intereses pedagógicos”] que quiero tratar con los chicos en clase, esa es la razón, porque necesito tratar un tema que les entre no solo desde la cátedra (¿A qué le llama cátedra?) o desde las actividades que se consideran lúdico recreativas sino que el cine llama la atención. [“Cine como conexión”]. (Conecta los contenidos de la clase con los intereses recreativos del estudiante y capta su atención, fijando además las enseñanzas y conceptos, las imprime en la mente a través de la memoria emocional del estudiante)

INVESTIGADORA: ¿Desde hace cuánto tiempo emplea usted películas en sus clases?

INFORMANTE: Cuando estaba en el colegio nos presentaban películas [El cine como entretenimiento en el aula] (¿Se utilizaban secuencias o guías didácticas?), algunas eran medio aburridas pero creo que desde el arte, de la pantalla grande como usted dice, a uno lo cautivan y dejan enseñanzas [El cine como educador] (Directa e indirectamente se genera aprendizaje) y uno se acuerda cuando grande de algunas escenas de las películas o de las enseñanzas de esas películas, [El cine como educador] (Se recuerdan los aprendizajes asociados a lo que nos hace feliz) más que de toda la cátedra, que nos dieron. [“Impacto comunicativo de la imagen”] (Se parte de que un impacto deja huella, golpea a quien lo recibe y eso genera recuerdo significado no solo el recuerdo de la imagen, sino también de las ideas que esa imagen transmite)

Fuente: Propia de la investigación (2022)

Así mismo se realizó la codificación axial, la cual para Strauss y Corbin (2002) es el proceso de relacionar las categorías a las subcategorías. En esta investigación se procedió a una integración y refinamiento de los temas clave obtenidos a partir de la codificación abierta, determinando así las relaciones entre las categorías y subcategorías; así como sus dimensiones y propiedades. Este proceso se realizó a través de una matriz que se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Codificación axial en las entrevistas

FASE DIAGNÓSTICA – DOCENTES: FI-D				
CATEGORÍA 1: Lectura del Cine Arte en espacio íntimo y personal				
SUBCATEGORÍA 1: Gusto personal.				
DF-1	DLC-1	DEF-1	DA-1	DO-1
(...) Cuando veo una película de Cine Arte solo, me intereso por una que me permita disfrutarla y gozarme el momento.	(...) Me gusta ver una película de esas de Cine Arte que tenga una historia que me conmueva y me haga reflexionar intensamente desde mi propio interés.	(...) De esas películas me gusta escuchar opiniones y cuando estoy solo y me siento interesado me veo la que me recomiendan los colegas o amigos.	(...) Me interesan películas de Cine Arte porque me ayudan a cambiar de perspectiva frente a la vida o a una situación mía.	(...) Es verdad que las veo solo en casa para adquirir también cultura sobre películas y así tener material para trabajarlo luego.
SUBCATEGORÍA 2: Mediaciones subjetivas				
(...) Yo leo una película de Cine Arte desde mi historia personal, mis experiencias, lo que conozco académicamente y también mi enfoque hacia la sociedad.	(...) Yo creo que en mi lectura media mucho lo que ya he vivido y lo que he estudiado, porque uno no puede quitar lo que uno es y eso influye.	(...) Siento que leo esas películas desde mi propia perspectiva porque estoy solo cuando la veo. Pongo en fuego mi propia historia personal para leerlas.	(...) Interpreto una película así, por mis recuerdos y aprendizajes anteriores y todo eso media a la hora de leer el Cine Arte porque me ayuda a analizar subjetivamente.	(...) Mi manera de pensar y mi bagaje cultural y académico me guía en la lectura del Cine Arte que veo porque aplico esos filtros muy personales.

Fuente: Propia de la investigación (2022)

La codificación selectiva que se realizó posteriormente consistió en la reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas, así se formuló una categoría central o sustantiva, que recogió la idea conceptual bajo la cual se agruparon los elementos de las subcategorías axiales y abiertas, como se ejemplifica en la Tabla 8.

Tabla 8. Categorías y subcategorías en entrevista a docentes

CATEGORÍA SUSTANTIVA	CATEGORÍAS AXIALES	CATEGORÍA ABIERTAS	EJEMPLO
Mediaciones en la Lectura del Cine Arte en docentes de Básica Secundaria.	Lectura íntima del Cine Arte	Gusto personal	(...) Me gusta ver una película de esas de Cine Arte que tenga una historia que me conmueva y me haga reflexionar intensamente desde mi propio interés. (FI-DF1, 1-2)
		Mediaciones subjetivas	(...) Interpreto una película así, por mis recuerdos y aprendizajes anteriores y todo eso media a la hora de leer el Cine Arte porque me ayuda a analizar subjetivamente. (FI- DLC-1, 5-7)
	Lectura del Cine Arte en familia y/o con amigos	Acuerdos de interés para visionar la película	(...) Yo expongo mis razones para escoger una u otra película de Cine Arte, pero al final llegamos a unos acuerdos y todos estamos satisfechos. (FI-DEF-1, 10-11)
		Acuerdos de interés para leer la película	(...) A veces uno lee una escena de forma muy subjetiva y gracias a la opinión de los demás amigos, como que uno amplía la mirada y todos acordamos en qué sentido podríamos interpretar

			y aclarar esa escena. (FI- DA-1, 7-9)
		Mediaciones incluyentes	(...) Creo que ver una de esas películas en grupo y las opiniones de cada uno media de una manera muy chévere en la lectura de lo que pasa allí y las conclusiones de lo que hablamos termina incluyendo nuestras visiones propias. (FI- DO-1, 11-13)
	Lectura del Cine Arte en el aula con estudiantes	Intención personal según el área que orienta	(...) Me interesa que la película que visionemos aporte al tema que estoy tratando en clase. (FI- DA-1, 12-13)
		Claves semánticas para la lectura	(...) Procuero darles a mis estudiantes claves o pistas para que comprendan la película, para que la puedan leer. (FI- DLC-1, 11-13)
		Ausencia de recurso didáctico tipo guía o secuencia de aprendizaje	(...) No acostumbro diseñar una guía para visionar las películas con los estudiantes. En realidad les hago una breve introducción al film, la vemos en grupo y hacemos el taller asociado al tema que estamos abordando en la clase, relacionándolo con la película. (FED- DF-1, 10-14)

Fuente: Propia de la investigación (2022)

3.2. Interpretación crítica desde categorías emergentes

Tras conocer los resultados obtenidos en la fase de Exploración Diagnóstica, se hace pertinente su discusión a la luz del marco teórico, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de la información suministrada por los estudiantes y docentes en su calidad de informantes.

Los postulados que se plantean a continuación surgen a partir del análisis de las categorías encontradas en los memorandos construidos y en las entrevistas realizadas a los estudiantes y docentes de Básica Secundaria, con el propósito de conocer las concepciones de lectura del Cine Arte en el aula de clases y en el marco del desarrollo de las temáticas propias de un área particular del conocimiento, en la cual los docentes han empleado una película de Cine Arte, alcanzando con esto algunas claridades sobre la pedagogía de la lectura del Cine Arte que se maneja en la Básica Secundaria de la I.E IMAS.

3.2.1. Concepciones de lectura del Cine Arte en los estudiantes de Básica Secundaria

Se procedió a entrevistar una muestra teórica de 20 estudiantes, quienes previamente participaron en las clases orientadas por los docentes que emplean el Cine Arte. De las

respuestas de los estudiantes se obtuvo la categoría central denominada *Concepciones de lectura del Cine Arte en estudiantes de Básica Secundaria* y las subcategorías: *indiferencia expectante*, *predisposición de lectura a partir de claves semánticas* y *lectura literal del Cine Arte*; de las cuales se generaron los siguientes postulados:

Postulado 1. *El estudiante inicialmente lee el Cine Arte con indiferencia expectante frente a las intenciones del docente*

Se entiende la categoría *indiferencia expectante* como un estado de ánimo que asume el estudiante, en el que no siente inclinación ni rechazo hacia una u otra actividad con el Cine Arte propuesta por el docente, pero que mantiene la expectativa por lo que pueda ir sucediendo en el desarrollo de la misma, sin mostrar preferencia o entusiasmo que denote una elección de participar activamente. Intención del docente versus intención del estudiante.

Al respecto, Enrique Martínez y Salanova Sánchez Almería (2003), en su texto “*El valor del cine para aprender y enseñar*”, señalan que la motivación hacia el cine se genera fundamentalmente viendo cine, y agregan que “nos introducimos en el cine, como en todo lo que es cultural de una manera fundamentalmente inconsciente (...)”. Ahora bien, sería pertinente pensar que una de las misiones de los docentes que emplean el Cine Arte en sus aulas de clase es propiciar espacios y actividades que generen condiciones óptimas para que el estudiante desarrolle, como en todo proceso de aprendizaje, “(...) esquemas de comportamiento en los que prime la significación, la diversión, la didáctica, la introducción lenta y serena, la repetición de comportamientos y la satisfacción por los logros conseguidos” (Martínez y Sánchez, 2003. p. 48).

Sin embargo, es aquí donde aparece un vacío significativo frente a esa motivación que debe hacer el docente frente a la lectura del Cine Arte, ya que los estudiantes entrevistados señalaron que para ellos lo importante era ver una película, de tal modo que esto les representara evadir las dos horas de la clase normal en la que tienen que permanecer sentados escuchando las explicaciones del docente o realizando ejercicios para evaluación. En este sentido, cuando se le preguntó a los estudiantes si comprendían la relación de la temática abordada por su profesor en clase con la temática de la película de Cine Arte, en su gran mayoría contestaron que éste no estaba claro, o que no se acordaban en realidad cual era el tema abordado por el profesor.

Esto nos muestra la necesidad de que los docentes que emplean el Cine Arte en sus clases reflexionen acerca de lo que Martínez y Sánchez (2003), señalan respecto a que “como todo aprendizaje, el del cine necesita de experiencias, de afectos, de motivaciones, de reiteración de hechos, de personas que contagien el entusiasmo y de productos de calidad, entretenidos y lúdicos”; y es aquí donde el docente puede y debe cumplir un papel fundamental.

En otro momento también se preguntó a los estudiantes si les había gustado o no la película de Cine Arte observada en Clase y en su mayoría respondieron que les había parecido aburrida, que les generaba sueño, que los diálogos entre personajes eran muy largos, que los espacios en las escenas eran cerrados, no entendieron la historia, los actores desconocidos, sin escenas de acción y que además les resultaba difícil entender las razones por las cuales los personajes realizaban acciones inesperadas o desconcertantes; esto debido a que en su cotidianidad los estudiantes están más en relación con el cine comercial.

***Postulado 2.** El estudiante genera una predisposición de lectura del Cine Arte a partir de claves semánticas que propone el docente de forma incipiente.*

Se identificó durante las entrevistas que cuando el docente anunciaba que, para complementar o introducir la temática de la asignatura académica, visionarían una película de Cine Arte, los estudiantes se sentían atraídos frente a la posibilidad de cambiar de actividad y romper con la rutina de las clases corrientes. Sus expectativas también se fundamentaban en la introducción y descripción que hacía el docente sobre la película, lo cual les provocaba una primera impresión de lo que podrían encontrar o disfrutar en el film.

Estas expectativas de lectura de la película de Cine Arte se mantenían solo hasta las primeras escenas del film, pues los estudiantes rápidamente perdían el entusiasmo debido, según ellos, a que las escenas transcurrían sin mucha acción y con diálogos muy largos. Algunos estudiantes señalaron que, pese a la introducción hecha por el docente, ellos no veían claramente en el desarrollo de la película nada de lo que él les había mencionado. También se determinó que cuando el docente simplemente ponía la película sin realizar ninguna introducción a la misma, las expectativas de lectura de los estudiantes no se alcanzaban a generar y más bien tomaba forma la marcada indiferencia frente a la película.

De ahí que sea válido señalar que para que se genere en los estudiantes la predisposición de lectura del Cine Arte a partir de claves semánticas, es necesario que el

docente haya visionado e investigado previamente acerca de la película que presenta a sus estudiantes, a fin de aportarle algunas claves de sentido que lo acerquen de forma significativa a la obra artística cinematográfica, más aún cuando esta es de Cine Arte.

Frente a esto, Celia Carracedo Manzanera (2016), en su texto *“Diez ideas para aplicar el cine en el aula”*, señala que para aprovechar la mayoría de recursos que aporta el Cine Arte en clase, no basta con que el docente ponga la película y se marche del aula, pues:

“(…) estaremos desperdiciando un material muy valioso. Es recomendable contextualizarla, hacer ejercicios de previsionado y postvisionado. Es aconsejable buscar información sobre el director, ver los temas que aparecen y cuáles son aplicables a nuestro grupo, etc. Es decir, con ponerla no es suficiente” (Carracedo, C. 2016. p. 231).

Este tipo de apoyo puede mejorar la atención inicial del estudiante en el visionado del Cine Arte y contribuir a que ésta se mantenga a lo largo de todo el proceso de lectura de la película, facilitando su análisis simultáneo desde diferentes perspectivas.

Postulado 3. *El estudiante tiende a hacer una lectura literal del Cine Arte, que le impide trascender en el significado y sentido profundo de la película.*

Durante la fase diagnóstica se identificó que el estudiante leyó las acciones de los actores sin interpretación, tomó las palabras y diálogos de forma literal y no estaba en capacidad de analizar sus significados en contexto de la historia, lo cual le generó confusiones, porque en muchas películas del Cine Arte los giros narrativos se basan no en las acciones directas o específicas, sino en el pensamiento y las emociones de los actores, las cuales muchas veces deben ser deducidas por el espectador a fin de comprender la continuidad de la historia. Esto permite decir que en la Básica Secundaria de la I.E. IMAS, el estudiante no pasa del nivel literal de lectura del Cine Arte y en algunos casos incluso no alcanza a desarrollarlo completamente.

Al respecto Juan David Cruz (2018), siguiendo a Cassany (2003), plantea que el nivel literal es un tipo de lectura que no necesita de un esfuerzo cognitivo extenso por parte del lector; es por ello que el autor manifiesta que en este nivel de lectura de una obra cinematográfica, el estudiante debe estar en capacidad de entender la información básica presente en el texto audiovisual; así mismo tendrá la capacidad de decodificar la información explícita que se muestra, enunciar los personajes principales y secundarios que intervienen en

las acciones presentadas, además, podrá informar sobre cosas particulares de dichos personajes.

Sin embargo, tras la realización del cine foro de diagnóstico con la película de Cine Arte “El Coronel no tiene quien le escriba”, se evidenció que el estudiante no alcanza a desarrollar las competencias de este nivel básico; pues según Cruz D. (2018), otras tareas que el lector debería alcanzar en este nivel literal de lectura del Cine Arte son: clarificar la idea principal del relato del material audiovisual, la identificación de la secuencia de las acciones en la narración fílmica, describir algunos escenarios, situaciones atmosféricas, tiempo y lugares, además de la capacidad de identificar y relacionar sucesos y acciones que sucedieron en el relato fílmico.

Tareas que no se lograron exitosamente, según se evidenció en las intervenciones orales de los estudiantes durante el momento de diálogo en el cine foro de diagnóstico, ya que los estudiantes confundían los personajes y sus acciones, no lograron relacionar la imagen y el relato fílmico e incluso llegaron a crear historias alternas, producto de asociar una imagen sin contexto con una escena que solo les llamó la atención.

3.2.2. Concepciones de lectura del Cine Arte en los docentes de Básica Secundaria

Tras analizar las entrevistas enfocadas a conocer las concepciones sobre la lectura del Cine Arte que tenían los docentes de Básica Secundaria de la I.E. IMAS, se determinó que éstas se generaban en tres espacios vivenciales, los cuales eran: primero, el espacio íntimo y personal donde el docente visionaba sin compañía una película de Cine Arte, lo cual implicaba que él tomara de forma subjetiva las decisiones de visionado y lectura de la misma; un segundo espacio, el familiar y social con amigos, donde el docente compartía con los otros las decisiones de visionado y ponía a discusión su lectura de la película; y finalmente un tercer espacio en el aula de clase, en calidad de docente encargado de una asignatura académica en particular, donde era él quien elegía la película de Cine Arte en función del objetivo que perseguía con su clase particular.

Cuando se indagó a los docentes acerca de las razones por las cuales leían Cine Arte, se obtuvo preliminarmente las siguientes subcategorías: entretenimiento, historia conmovedora, motivación, curiosidad, cambio de perspectiva, resolución de preguntas y adquisición de cultura fílmica. Estas subcategorías daban cuenta de los factores que incidían en la manera de leer el Cine Arte en las condiciones anteriormente señaladas en espacios

íntimos, familiares o sociales y de aula de clases, en las que convivían cotidianamente los docentes entrevistados.

De este modo y tras agrupar y refinar las categorías y subcategorías, se determinó como categoría sustantiva central las “*Mediaciones en la lectura del Cine Arte en docentes de Educación Básica Secundaria*”, que se encontraron presentes en estos tres espacios de vivencia del docente. En este sentido, ésta categoría se entendió como los espacios comunicativos de negociación donde el docente ponía en juego su concepción personal de Cine Arte, junto a la concepción que de éste tipo de cine tenían los “otros” con quienes hacía el visionado de películas, llegando así a acuerdos de interés y a construcciones de sentidos compartidos, que eran claves en la pedagogía de la lectura del Cine Arte.

Es relevante anotar que las mediaciones se entendieron aquí desde lo planteado por Jesús Martín Barbero (1987) en su libro “*De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*”, como “los lugares de donde provienen las contradicciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural”, y con base también en lo señalado por Eduardo Ruiz Marín (2004), quien afirma que las mediaciones “son los lugares donde los sujetos participan e interactúan comunicacionalmente desde una dimensión política y una perspectiva cultural, de acuerdo a las exigencias de las circunstancias”. Son estas mediaciones las que de alguna manera intervinieron en la construcción de las concepciones que los docentes tenían y legitimaban en su interacción cotidiana con el Cine Arte.

➤ **Lectura íntima del Cine Arte**

En este primer espacio de lectura del Cine Arte, se partió del análisis de las categorías iniciales, las cuales se lograron como producto de las respuestas obtenidas de los cinco docentes entrevistados, las cuales se relacionaron entre sí dando lugar a los siguientes postulados.

Postulado 1. El gusto personal guía la elección del visionado del Cine Arte en espacios y tiempos íntimos y propios del docente

En este sentido se determinó que el *gusto personal* hacía referencia a la preferencia e inclinación que los docentes sentían y reflejaban frente a cierto tipo de películas, por el cual las escogían entre muchas otras; un gusto natural, visceral e incluso poco razonado, ya que estaba más vinculado a lo intenso de lo emocional y al sentimiento. Teniendo en cuenta esto,

se pudo establecer que en el análisis de los factores que guiaban la lectura del Cine Arte que hacía el docente en condiciones de soledad, en espacios íntimos y propios, se encontró que la categoría del *gusto personal* emergió de las siguientes subcategorías, las cuales dieron cuenta de las motivaciones que orientaban al docente en el ejercicio de visionado y lectura de este tipo de cine:

Disfrute o goce: Se sentía placer al ver la película y se disfrutaba su contenido.

Historia conmovedora: La película sensibilizaba y conmovía ante una realidad particular que allí se mostraba.

Motivación: La película impulsaba a cumplir una meta, a lograr un objetivo y a luchar por alcanzarlo.

Curiosidad: La película fue recomendada por un amigo o familiar, el cual habló positivamente de ésta, o se escuchó tanta crítica negativa de la misma que se buscó corroborar desde la experiencia los comentarios.

Cambiar de perspectiva: Ver la vida de forma diferente y asumir otra posición o actitud frente a una situación o momento puntual de la existencia.

Resolver preguntas: se atravesaba por un momento de crisis personal y la película ofrecía algunas pistas o claves para resolver preguntas.

Adquisición de cultura fílmica: se buscaba estar al día con las nuevas producciones cinematográficas.

Postulado 2. Para leer el Cine Arte en espacios íntimos y personales el docente acude a mediaciones subjetivas que determinan desde donde (lugar de la enunciación) hace esa lectura.

Retomando al teórico español Manuel Martín Serrano (2008), quien afirma que las mediaciones producen modelos de ajuste que operan con los recursos, las prácticas y los fines para reducir la falta de correspondencia que generan las diferentes opiniones; se pudo comprender que las mediaciones producían modelos de ajuste a la opinión para tomar una decisión; de ahí que a la hora de leer el Cine Arte en su espacio personal el docente hacía la lectura a partir de todo lo que componía su humanidad, es decir su pensamiento, su historia, su formación, sus experiencias e intereses, el rechazo a ciertas posturas o ideas y su visión de

mundo y de sociedad. Teniendo en cuenta esto se logró establecer que las *mediaciones subjetivas*, influían en la interpretación que el docente hacía del texto fílmico y en el uso que hacía del Cine Arte en su cotidianidad.

La comprensión de esta categoría partió de que lo *subjetivo*, a partir del principio de subjetividad tal como lo aborda Torres, A. (2000), remitía a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construían y actuaban sobre la realidad, a la vez que eran constituidos como tales. Lo subjetivo así, involucró un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos docentes elaboraban su experiencia existencial y sus sentidos de vida.

En este sentido se evidenció durante las entrevistas que los docentes participantes escogían las películas que deseaban ver, basándose en sus propios gustos, deseos, ideologías, inclinaciones y en referentes cinematográficos previos, procurando disfrutar de las historias narradas, de sus personajes y situaciones particulares, sin que intervinieran presiones vinculadas al cumplimiento de metas u objetivos de índole laboral o social.

➤ **Lectura del Cine Arte en familia y/o con amigos**

Postulado 1. En espacios familiares y sociales del docente, la elección de visionado y la lectura del Cine Arte se establecen mediante acuerdos de interés de quienes ven la película

Entendiendo que un acuerdo es una determinación que toman dos o más personas, validando una decisión como fruto de un proceso de negociación de intereses, se encontró que según las respuestas dadas por los entrevistados se evidenció que cuando los docentes leían cine en compañía de familiares o amigos, los diálogos que se establecían con respecto a la elección e interpretación de la película observada dependían de un entrecruzamiento entre subjetividad y negociación de intereses colectivos o de grupo; ya que en un primer momento cada persona daba su opinión personal sobre la película que le gustaría observar y hacía sus respectivos comentarios sobre la misma, dependiendo de su opinión o de su experiencia; pero al mismo tiempo esta misma persona permanecía abierta a las propuestas hechas por cualquier otro de los amigos o familiares que participaban de la actividad de selección de la película que se quería ver, lo cual contribuyó en muchas ocasiones a tomar decisiones

conjuntas que satisficieron las expectativas de quienes participaban de la toma de esa decisión.

Al respecto Enrique Ogliastri (2018), en su texto “¿Cómo negocian los colombianos?”, señala que “muchos piensan que negociar es una actividad de empresarios o de políticos. Pero cada vez es más claro que negociar es un acto cotidiano, de vivir entre contradicciones y acuerdos con otros, un tejido fundamental en la existencia humana” (p. 4), de ahí que los docentes entrevistados señalaran que les resultó útil y educativo el ejercicio de negociación, pues manifestaron que negociar las diferentes lecturas de una película de Cine Arte les permitió trascender en los significados del relato fílmico y articularlo a su propia existencia.

En este sentido y frente a la lectura del texto fílmico de Cine Arte que se expresó al grupo (familia/amigos) al finalizar el visionado de la película, los entrevistados también afirmaron que siempre hubo opiniones, observaciones e interpretaciones personales acerca de la película que se observó, pero que en el diálogo y la interacción que se llevó a cabo tras ver la película, se intercambiaron impresiones, se interpretaron escenas, se aclararon ideas y hasta se sacaron conclusiones sobre los sentidos y significados de las escenas y las actuaciones de los personajes.

Postulado 2. En espacios familiares y sociales el docente lee el Cine Arte a partir de mediaciones incluyentes

En los casos en que los docentes entrevistados afirmaron haber leído cine en compañía de amigos y familiares se determinó que allí operaron las *mediaciones incluyentes*, las cuales tuvieron en cuenta las múltiples subjetividades de quienes participaban en el visionado de la película y las integraban a partir del diálogo posterior informal que se generó en torno al material simbólico presente en los personajes, las situaciones, los argumentos, las escenas y los diferentes recursos fílmicos sobre los que cada uno expresó sus comentarios, de forma muy espontánea.

Según lo expresado por los entrevistados se observó que las múltiples perspectivas presentes en estas *mediaciones incluyentes* pudieron derivar en una comprensión más integral del texto fílmico, cuando éste se visionaba en grupo y en el marco de un espacio informal familiar o social, donde los participantes se sentían con mayor libertad, confianza y

espontaneidad para expresar sus percepciones, sensaciones, posturas, conocimientos y opiniones sobre la película de Cine Arte observada.

➤ **Lectura del Cine Arte en el aula, con estudiantes**

Con base en el propósito con el cual el docente proponía y desarrollaba la lectura de una película de Cine Arte en la asignatura que orientaba, se analizaron dos postulados claves que surgieron de manera general, del análisis de las entrevistas realizadas.

***Postulado 1.** El docente elige la película de Cine Arte guiado por la intención personal según el área que orienta.*

Según se determinó en las entrevistas aplicadas a algunos docentes de Básica Secundaria que utilizaron el Cine Arte en sus clases, se reveló que en las ocasiones en que un docente presentó una película en el aula, lo hizo movido por su interés de ofrecer a los estudiantes una historia con un argumento sólido, que suscitara el pensamiento crítico, que motivara la reflexión e identificación con sus vidas y sus decisiones; pero que además se relacionara con la temática y los conceptos particulares que el docente orientaba según su asignatura académica.

Para la selección del film de Cine Arte el docente generalmente partía de lo que él creía que era lo más conveniente para los estudiantes de determinada edad, género y nivel de aprendizaje, además consideraba su propio juicio como educador para abordar con los alumnos un tema correspondiente a su plan de área respectivo, estando convencido que las películas pertenecientes a este tipo de cine le aportaban elementos profundos en su contenido argumentativo y narrativo.

Al respecto Martínez y Sánchez (2003) señalan que “lo que se puede realizar con el cine en las aulas no cabe la menor duda de que está en relación con las aspiraciones de cada grupo de alumnos y tiene mucho que ver con el nivel de los mismos” (p, 48-49). De ahí que los autores sugieran integrar el Cine Arte, la imagen en movimiento, en las actividades de clase en todos los niveles, y agregan que es fundamental tenerlo en cuenta en la enseñanza para adolescentes y en los niveles educativos superiores para los más pequeños. Así mismo puntualizan que trabajar el Cine Arte en el aula “no es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas” (p, 48-49).

Sin embargo, mediante el análisis de las entrevistas se encontró que a la hora de visionar una película de Cine Arte, el docente no tuvo en cuenta indagar o considerar si el estudiante a quien le presentó la película poseía o no un acercamiento previo a la narrativa y a los códigos que maneja este tipo de Cine no comercial. Quedó claro que el docente tampoco realizó un trabajo de introducción a este tipo de cine, sino que centró el interés en la comprensión de la temática propia del área en cuestión.

***Postulado 2.** El docente propone al estudiante la lectura de la película de Cine Arte a partir claves semánticas que le faciliten su comprensión y relación con el tema de la asignatura.*

Las *claves semánticas* se entendieron en esta investigación como los datos y pistas que el docente dio al estudiante antes del visionado de la película de Cine Arte, las cuales se consideraron necesarias para que el estudiante configurara por sí mismo el sentido de la historia narrada en el film, asociando sus elementos centrales con el objetivo de la asignatura.

Según afirman Sandra Lobo y Olga Muñoz (2016) parafraseando a (Hughes, 2007), “las claves semánticas tienen como componente clave el vocabulario, al cual el lector le confiere significado, por ello se considera importante abordar estas claves, que sirven como puente para la interacción con el texto y para la comprensión del mismo”. En este sentido resultó importante señalar que la articulación que posibilitaron las claves semánticas dadas por los docentes a los estudiantes de forma insipiente, permitieron conectar las ideas principales de la película con cada una de las escenas, contribuyendo a la lectura del Cine Arte.

Teniendo en cuenta la presencia común de estas claves semánticas en las introducciones que los docentes afirmaron haber hecho antes del visionado de una película de Cine Arte, se determinó que el docente generalmente de forma oral hacía una motivación al estudiante, donde le sugería anticipadamente las relaciones que podían establecerse entre el film y la temática abordada en el aula, a partir de la necesidad que tenía como docente de que el contenido temático fuese comprendido y analizado por el estudiante; por lo cual confiaba que la película le ayudaría al estudiante a clarificar algunos aspectos relevantes, a establecer contrastes conceptuales y a ver de forma práctica y vivencial la temática.

Postulado 3. *Los docentes no planean la lectura del Cine Arte mediante un recurso didáctico tipo guía o secuencia de aprendizaje.*

Enrique Martínez y Salanova Sánchez Almería (2003), en su texto *“El valor del cine para aprender y enseñar”*, manifiestan que “una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos” (p. 124). Sin embargo, en contraste con el llamado que hacen los autores, vale la pena señalar que durante la fase diagnóstica de esta investigación se evidenció que los docentes entrevistados no construían habitualmente una guía o secuencia didáctica en la que se observara la planeación de un trabajo estratégico antes, durante y después del visionado de la película de Cine Arte.

Según informan los docentes entrevistados, esto se debió a que el énfasis no lo pusieron en la planeación del visionado de la película, y más bien consideraron poco necesario este proceso, tal como se observó en este fragmento de entrevista:

“(…) en mi caso creo que la película por si sola ya es suficiente para poner a pensar al estudiante. Para ver la película de Cine Arte me basta con tener todo planeado en la mente, pienso lo que les voy a decir y ya tengo localizados fragmentos claves de los cuales hablar; cada estudiante es libre de interpretar lo que ve según su criterio.” (FED-DO-1, 3-4).

Sería entonces importante preguntarse si el estudiante de Básica Secundaria tiene unos criterios claros para hacer por si solo el análisis de una película de Cine Arte o es necesario llevar a cabo un trabajo guiado por parte del docente, que le ofrezca herramientas y referentes para iniciar el análisis de una obra de arte cinematográfica.

Al respecto es claro destacar que la planificación que supone el proceso de intervención didáctica en el aula debió ser estructurada y/o esquematizada, a fin de trabajar estratégicamente en los contenidos de los recursos utilizados, en este caso el Cine Arte, y así mismo desarrollar exitosamente la metodología en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido y siguiendo a Mariela Calderón Delgado (2019) se determinó que en función de una mejor conexión entre el estudiante y las didácticas empleadas por los docentes, éstos debían esforzarse por realizar necesariamente una planificación curricular creativa que incluyera estrategias de enseñanza innovadoras acordes a las necesidades de los alumnos, de los contenidos y de los recursos disponibles en el contexto. Por ello se sugirió a

los docentes planear el visionado de una película de Cine Arte, de forma pertinente, con el fin de consolidar y propiciar prácticas educativas que incorporaran recursos como el cine, los cuales incentivan el aprendizaje.

Asumiendo la pertinencia, la riqueza narrativa y argumental presente en la lectura del Cine Arte en el aula, resultó importante considerar la necesidad de que los docentes pensarán con anterioridad las clases donde se involucraran películas de este tipo, ya que esto abriría la posibilidad de secuenciar y segmentar el contenido, haciéndolo coherente, funcional y aterrizado al contexto particular, lo que causaría impacto en la capacidad de los alumnos para apropiarse, asociar y asimilar los temas.

3.2.3. Consideraciones finales de la fase de exploración diagnóstica

Los principales resultados encontrados en esta fase de investigación permitieron identificar que la mayoría de docentes de la institución educativa se interesan por el visionado de películas de Cine Arte en sus respectivas asignaturas, principalmente porque este tipo de películas ofrecen mayor profundidad en el tratamiento de los temas y centran el interés del estudiante en la historia narrada, la temática abordada, los personajes, sus acciones y diálogos; mientras que el cine comercial de corte Holliwoodense lleva el interés de los estudiantes hacia los efectos especiales, los exuberantes escenarios y personajes, los lenguajes corporal y verbal que están de moda, y parten de una estructura narrativa sencilla, conocida y en muchas ocasiones lineal.

Por otra parte se identificó que, si bien es cierto que los docentes emplearon en ocasiones el Cine Arte en sus clases, no lo hicieron en el marco de un proceso de planeación estratégica y conducente a lograr una lectura efectiva de las películas de Cine Arte que visionan con sus estudiantes, ya que no diseñaron para su abordaje una guía o secuencia de tipo didáctico que involucrara insumos del lenguaje cinematográfico, particularmente del Cine Arte; que además de educar audiovisualmente, estableciera una estrecha relación entre la película en cuestión y la temática de la asignatura que el docente deseaba abordar; elementos sustanciales que brindarían al estudiante herramientas eficaces para leer y develar la película de Cine Arte.

Mediante el análisis de los resultados de la fase exploratoria-diagnóstica se determinó que los estudiantes recibieron con agrado la idea de trabajar las temáticas de las clases en interacción con películas de Cine Arte, pues aunque no tenían claro conceptualmente las características particulares de este tipo de cine, éste sí les representaba un cambio en la rutina

diaria del método magistral con el cual los docentes regularmente trabajan sus contenidos curriculares.

Sin embargo se identificó, mediante entrevistas grupales a los estudiantes que, transcurridos unos minutos de visionado, éstos perdían interés por la película de Cine Arte porque no encontraban acción en ellas, del tipo al que estaban acostumbrados encontrar en películas comerciales. Así mismo se determinó que el interés de los estudiantes disminuyó al tiempo que no comprendían la historia allí expuesta, pues no contaron con referentes narrativos, técnicos, históricos y conceptuales que les permitieran hacerse una idea de la historia narrada, de la intención comunicativa del director del film y de la relación del mismo con la temática vista en clase con su docente de la asignatura.

Esta suma de circunstancias derivó en el bajo aprovechamiento educativo de la película de Cine Arte, ya que lejos de ser leída eficazmente e integrada a los contenidos curriculares de las asignaturas, terminó siendo solamente un escape físico a la rutina de la postura habitual que el estudiante debe adoptar en una clase magistral y una fuga mental que llevó a los estudiantes lejos de la preocupación por los conceptos propios de un tema que el docente evaluaría.

Reconociendo lo anterior y en función del objetivo de resignificar la pedagogía de la lectura del Cine Arte en un contexto situado de Educación Básica Secundaria, es que se presenta a continuación la fase de intervención, con un enfoque pedagógico basado en la transtextualidad de Gérard Genette (1982).

Capítulo 4

Fase de intervención con una didáctica del Cine Arte

La fase de intervención tuvo lugar y cobró sentido luego de analizar los resultados obtenidos durante la fase exploratoria-diagnóstica, donde se conocieron aspectos relevantes de la pedagogía de la lectura del Cine Arte, presente en el trabajo académico de docentes y estudiantes de la Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa IMAS del municipio de Inzá.

Al identificar que los docentes de Básica Secundaria se interesaban en el visionado de películas de Cine Arte en sus asignaturas, pero que para ello no diseñaban una guía o secuencia didáctica que ofreciera herramientas a los estudiantes, que les facilitaran la lectura del Cine Arte; se optó en esta investigación por desarrollar una intervención didáctica mediante cine foros, cuyas secuencias didácticas de trabajo se planearon con enfoque en la transtextualidad de Gerard Genette (1982), un concepto teórico que forma parte del paradigma de la literatura y específicamente de la teoría literaria.

A partir de aquí se planteó que para leer el Cine Arte basado en obras literarias era necesario un trabajo guiado que permitiera su interrelación, como obra de arte audiovisual y texto fílmico, con diversos textos continuos y discontinuos en diversos formatos; donde cada uno de ellos desde las relaciones que se tejen, manifiesta o secretamente, contribuyeran a la lectura del Cine Arte basado en obras literarias, por parte de los estudiantes de Básica Secundaria del colegio IMAS.

Es por ello que esta fase de intervención partió de la idea de que si se trabaja el Cine Arte basado en obras literarias en clase, desde esta mirada transtextual, se puede lograr una mejor comprensión de las historias narradas, mayor profundidad en el análisis y un mejor aprovechamiento de la totalidad de los recursos narrativos empleados por los films de Cine Arte. Es así que para materializar esta perspectiva desde el área de Lengua Castellana y con el objetivo de lograr una lectura efectiva del Cine Arte, se trabajaron tres películas basadas en obras literarias y se llevaron a cabo igual número de cine foros, con el apoyo de diferentes tipos de textos continuos y discontinuos (alfabéticos y audiovisuales) que ampliaron la comprensión general de las películas visionadas.

4.1. El cine foro: puntos de vista que dialogan

Se partió de entender el cine foro como un recurso educativo y didáctico que se nutre de las sensaciones que provoca el séptimo arte en el espectador (Fredy Alfaro Reyes, 2017), de ahí que se le abordó en esta investigación como facilitador y enriquecedor dialógico entre el tema de estudio y los estudiantes, en quienes fomentó su capacidad crítica y la reflexión ética frente a la temática y dilemas que planteó el Cine Arte basado en obras literaria.

En este sentido Ana María Córdor Pérez (2022) manifiesta que el cine foro abre la posibilidad de apreciar la esencia del cine y el Arte; es por ello que aquí se destacó el potencial formativo del cine foro en diversos ámbitos de las áreas académicas, especialmente en Lengua Castellana, pues en este espacio el docente y el estudiante tuvieron la oportunidad de confrontan el contenido temático del currículo, mediado por la sensibilidad estética presente en la literatura y el cine, con la realidad aplicada a lo cotidiano y vivencial.

Teniendo en cuenta lo anterior se escogió el cine foro para abordar la lectura de tres películas de Cine Arte basadas en obras literarias, porque éste se asumió como un espacio de diálogo que facilitó y enriqueció la interacción entre los estudiantes, la literatura y la obra de Arte audiovisual, en sus aspectos estéticos y temáticos. Esta didáctica aportó elementos significativos a la comprensión fílmica en el marco de la asignatura académica de Lengua Castellana, desde un ámbito de construcción colectiva de significados y de intercambio de conocimientos entre los estudiantes espectadores de la obra de arte audiovisual, quienes asumieron el cine foro como una interesante e innovadora estrategia didáctica en la cual se estimularon procesos cognitivos y comunicativos.

4.2. Metodología de aplicación del cine foro

4.2.1. Criterios de selección de las películas para el cine foro

Las tres películas que se visionaron fueron seleccionadas bajo el criterio principal de que fuesen consideradas como Cine Arte y que estuvieran basadas en obras literarias, esta relación se observa en la Tabla 9.

Tabla 9. Películas de Cine Arte basadas en obras literarias

CINE FORO	PELÍCULA	DIRECTOR	PAIS	OBRA LITERARIA	AUTOR
1	La Metamorfosis	Valeri Fokin	Rusia	La Metamorfosis	Franz Kafka
2	El Perfume	Tom Tykwer	Alemania	El perfume	Patrick Suzkin
3	Crónica de una muerte anunciada	Francesco Rosi	Colombia	Crónica de una muerte anunciada	Gabriel García Márquez

Fuente: Propia de la investigación (2022)

4.2.2. Los participantes en el cine foro

Los estudiantes de Educación Básica Secundaria que participaron de los tres cine foros fueron de los grados sexto (21), séptimo (20), octavo (24) y noveno (20), grupos que llamamos intactos, ya que estaban formados antes de realizar esta intervención.

Para que pudiesen participar todos los estudiantes de cada grado se dividió en dos categorías, así: sexto y séptimo (41 estudiantes) y octavo y noveno (44 estudiantes), con quienes se visionaron las tres películas y se realizaron los correspondientes conversatorios.

Cada cine foro se desarrolló en cuatro fases que contemplaron una duración total de 12 horas con 30 minutos, como se da a conocer en la Tabla 10.

Tabla 10. Descripción de los momentos del cine foro

MOMENTO	FASE	DURACIÓN	ESPACIO
1	Planeación	4 Hora (2 sesiones)	Aula de clase
2	Visionado	2 Horas (1 sesión)	Salón múltiple o salón de clases
3	Conversatorio	6 Horas (3 sesiones)	Aula de clase
4	Cierre	30 Minutos	Aula de clases

Fuente: Propia de la investigación (2022)

4.2.3. Planeación del cine foro

La fase destinada a la planeación se identificó como el momento previo a la ejecución de cada uno de los tres cine foros que se llevaron a cabo en la Educación Básica Secundaria del colegio IMAS, e incluyó el desarrollo de las siguientes actividades:

a. Lectura de textos alfabéticos: Durante esta planeación, y antes de cada uno de los tres visionados de películas de Cine Arte, basadas en obras literarias, se entregó a los estudiantes un documento que contenía un corto resumen detallado de la obra literaria en la cual se basó la película que se visionó en cada cine foro. Este documento previo contenía también algunos datos biográficos sobre el autor de la obra literaria y sobre el contexto

histórico en el que fue escrita la novela. De igual forma se entregó a los estudiantes un grupo de artículos de análisis, no mayores a 15 páginas, en los que un autor analizaba varios tópicos de cada una de las obras literarias versionada al Cine Arte. Estos textos debían ser leídos en casa previamente por los estudiantes. Los artículos leídos según el grado, se relacionan en la Tabla 11.

Tabla 11. *Artículos leídos antes del cine foro*

CINE FORO	PELÍCULA	GRADO	ARTÍCULO RELACIONADO	AUTOR
1	La Metamorfosis	Sexto-séptimo	El despertar en “La metamorfosis” de Kafka	Ré, Gladys (2015).
		Octavo - Noveno	Metamorfosis: La animalidad y el mito en La Metamorfosis de Kafka y Axolotl de Cortázar	Catalina Villalobos Díaz (2017)
		Inclusión (estudiante sordo)	Comic: “La Metamorfosis ilustrada”	Peter Kuper
2	El Perfume	Sexto-Séptimo	'El Perfume', aroma de gran cine	Alberto Abuín (2011)
		Octavo - Noveno	El olor como símbolo de identidad en “El Perfume. Historia de un asesino”	Sara Checa Gómez (2007)
3	Crónica de una muerte anunciada	Sexto-Séptimo	Crónica de una muerte anunciada: pluralidad y restricción de datos	Petra-Iraides Cruz Leal (1990)
		Octavo - Noveno	Crónica de una muerte anunciada: el espejismo del ‘destino’ como dispositivo para personalizar la tragedia	Sara Choe (2011)

Fuente: Propia de la investigación (2022)

b. Taller de lenguaje cinematográfico: Se llevó a cabo una jornada dedicada al reconocimiento del lenguaje cinematográfico, más específicamente enfocada a los elementos necesarios para desarrollar el análisis fílmico de una película de Cine Arte, basada en una obra de Arte literaria. El ejemplo de este taller puede observarse en la Figura 6.

Figura 6. Guía de taller de aproximación al lenguaje cinematográfico



**Institución Educativa Microempresarial Agropecuaria
San Andrés, Inzá-Cauca**

Universidad del Cauca

Maestría en Educación Modalidad Investigación
Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura



Docente: Tania Lorena Ordóñez Moriones	Básica Secundaria	Actividad: Taller de aproximación al lenguaje cinematográfico
Asignatura: Lengua Castellana	Grados: Sexto, Séptimo, octavo y Noveno	Duración: 2 Horas

INTRODUCCIÓN

El presente taller de aproximación al Lenguaje Cinematográfico se realiza en el marco de la investigación titulada *“Resignificación de la Pedagogía de la Lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en la Educación Básica Secundaria (IE IMAS, Inzá, Cauca)”*, que se desarrolla en la Maestría en Educación, modalidad investigación, en la línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura, de la Universidad del Cauca. La información teórica de este taller se obtuvo de la guía titulada *“Elementos de la Imagen en Movimiento, propuesta por la Universidad de Cantabria (2022) en el siguiente link: <https://personales.unican.es/rodriguezhc/Bloque%203%20Imagen%20en%20movimiento.pdf>*.

1. APRENDAMOS NOCIONES SOBRE LA IMAGEN EN MOVIMIENTO

La imagen en movimiento está compuesta por imágenes fijas que, al pasar a una determinada velocidad ante nuestros ojos (24 fotogramas/frames por segundo en el caso del cine y 25 fotogramas/frames seg. en el de la televisión) crean la ilusión del movimiento.

La lectura de la imagen en movimiento se nutre de aquellos conceptos que hemos trabajado en la imagen fija (encuadre, plano, ángulo, etc.). A estos elementos debemos añadir a aquellos aspectos diferenciales de las imágenes en movimiento:



- **Componentes narrativos:** Se trata de aquellas unidades de significado que componen las imágenes en movimiento. Estos elementos resultan esenciales a la hora de construir los relatos.

Fuente: Propia de la investigación (2022)

- c. Diseño de Secuencia Didáctica de cine foro:** En esta fase también se diseñó la secuencia didáctica integral de trabajo para el cine foro con enfoque transtextual, teniendo en cuenta la película de Cine Arte basada en una obra literaria en particular que se trabajó en cada uno de ellos, para la cual se tuvo en cuenta el entrecruzamiento de textos continuos y discontinuos en diversos formatos de lectura.

En la Figura 7., se observa un fragmento de la secuencia didáctica de cine foro con enfoque transtextual y la estructura completa puede seguirse en el Anexo 2.

Figura 7. Secuencia didáctica transtextual de cine foro

 Institución Educativa Microempresarial Agropecuario San Andrés, IMAS-Cauca Universidad del Cauca Maestría en Educación Modalidad Investigación Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura			 Institución Educativa Microempresarial Agropecuario San Andrés, IMAS-Cauca Universidad del Cauca Maestría en Educación Modalidad Investigación Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura		
Docente: Tania Lorena Ordóñez Monzones	Básica Secundaria	Actividad: Taller de aproximación al lenguaje cinematográfico			
Asignatura: Lengua Castellana	Grados: Sexto, Séptimo, Octavo y Noveno	Duración: 12 Horas y 30 minutos (7 sesiones de trabajo)			
Objetivo: Intervenir con una Didáctica de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias en Educación Básica Secundaria (IMAS).					
INTRODUCCION El presente taller de aproximación al Lenguaje y Cinematográfico se realiza en el marco de la investigación titulada "Resignificación de la Pedagogía de la Lectura del Cine Arte, basado en obras literarias en la Educación Básica Secundaria (I.E. IMAS, IMAS, Cauca)", que se desarrolla en la Maestría en Educación, modalidad investigación, en la línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura, de la Universidad del Cauca.					
GUÍA TRANSTEXTUAL DE CINE FORO					
1. PLANEACION					
a. Lectura de textos Continuos (Alfabeticos)					
ACTIVIDAD	INSTRUCCIONES	TEXTOS			
Lectura comprensiva en casa	Los estudiantes, según el grado, leen en casa los artículos relacionados con cada una de las películas de Cine Arte, basado en obras literarias, que se trabajan en cada cine foro.	Cine foro 1: Grados 6° y 7°: "El despertar en "La metamorfosis" de Kafka" Grados 8° y 9°: "Metamorfosis: La animalidad y el mito en La Metamorfosis de Kafka y Axolotl de Cortázar" Cine foro 2: Grados 6° y 7°: "El Perfumé", aroma de gran cine Grados 8° y 9°: "El olor como símbolo de			
			3. Transiciones Corte, encadenado, cortinillas, barrido, fundidos y efectos digitales 4. Movimientos de cámara Físicos y Ópticos 5. Estructura narrativa Elipsis, flash-back, flash-forward y MacGuffin 6. Efectos Cámara lenta o ralentización, cámara rápida o aceleración, congelado, desenfoque, fragmentación y sobreimpresión 7. Profundidad de campo y campo Se aborda la noción de profundidad de campo y se dan ejemplos		
2. VISIONADO					
ACTIVIDAD			DESARROLLO		
a. Descripción del Cine foro			Se realiza una introducción en la que se explica el objetivo del cine foro y se describen los momentos que se desarrollarán en él.		
b. Presentación de ficha técnica de la película			Título en idioma original Título en Español País: Localidad donde se realizó la grabación. Dirección: Persona o personas responsables de la realización del filme. Año: Año en que se realizó la película de Cine Arte Duración: Tiempo en el cual se desarrolla la historia (incluye créditos). Género: Clasificación del trabajo según su característica narrativa o contenido central, pudiendo ser drama, comedia, etc. Temática: Asunto principal sobre lo que trata la película de Cine Arte		
c. Lectura de sinopsis de la película			Se lee a los estudiantes un resumen argumentativo del trabajo cinematográfico, que puede contener un párrafo de entre 4 y 7 líneas máximo. También puede acompañarse de un comentario personal		

Fuente: Propia de la investigación (2022)

d. **Gestión de equipos y espacio de visionado:** Se gestionaron los equipos técnicos necesarios para el visionado de las películas y se separó y adecuó el espacio físico más idóneo para llevar a cabo el visionado de las películas, dentro en la Institución Educativa IMAS. Esto teniendo en cuenta que la mayoría de salones solo están construidos en "bareque" y techados con cinc, por ello en momentos de lluvia el fuerte sonido en el techo anula por completo el sonido de las películas, algunos salones no cuentan con electricidad y es necesario utilizar un largo cableado para llevar la corriente. El espacio de visionado y los equipos se observan en la Figura 8.

Figura 8. Salón de visionado y equipos



Fuente: Propia de la investigación (2022)

4.2.4. Visionado de la película de Cine Arte

Se llamó visionado al momento específico en que se presentó audiovisualmente la película de Cine Arte, basada en una obra literaria, frente al público estudiantil de Educación Básica Secundaria. Es de destacar que la palabra “visionado” se utiliza aquí bajo el significado que da la Real Academia Española de la Lengua-RAE; es decir, “examinar técnica o críticamente, en una sesión de trabajo, un producto cinematográfico, televisivo, etc.”. Es por ello que antes, durante y después del visionado de las películas de Cine Arte se reiteró a los estudiantes la importancia de mantener la atención en el film, establecer relaciones transtextuales entre la película y los diversos tipos de textos abordados en clase, para así sentar posiciones frente a los mismo.

La etapa de visionado involucró los siguientes puntos:

a. Se realizó una breve descripción del cine foro, en la cual se explicó a los estudiantes el objetivo del mismo y las actividades que se llevarían a cabo durante y después del visionado de la película.

b. Presentación de la ficha técnica de la película basada en la obra literaria seleccionada.

c. Lectura y comentarios sobre la sinopsis de la película

d. Lectura de al menos tres fragmentos claves de la novela literaria, (leída previamente en clase y en casa), seleccionados de manera estratégica para “enganchar” a los estudiantes con la película que visionaron y captar así su atención, partiendo del principio de generación de expectativa.

e. Finalizada la introducción, se dio paso al visionado de la película basada en una obra literaria, durante el cual los estudiantes tomaron nota en sus cuadernos sobre los aspectos que les parecieron más relevantes o las preguntas que les surgieron sobre la película de Cine Arte, basado en la obra literaria.

4.2.5. Conversatorio general

El conversatorio, se asumió como una técnica de encuentro académico y un espacio que se construyó a través del diálogo abierto y recíproco, donde los estudiantes y la docente a cargo pudieron aportar ideas, preguntas y percepciones frente a su encuentro y análisis de cada una de las obras audiovisuales de Cine Arte, basadas en obras literarias. Dado su

carácter dinámico e interactivo, se planteó el espacio de conversatorio como parte inherente al cine foro, puesto que conversar en torno al film permitió promover una mayor participación de los estudiantes y brindó la posibilidad de construir sentido a partir de la interacción de pensamiento individual y colectivo.

El conversatorio se realizó en tres momentos así:

- a. Contextualización y recapitulación (de la película y de los artículos leídos)
- b. Apoyo con textos discontinuos (Audiovisuales, infografías y comics)
- c. Diálogo y entrecruzamiento de textos

Estos momentos tuvieron lugar en los conversatorios posteriores al visionado de las películas de Cine Arte, basadas en obras literarias, los cuales involucraron una dinámica que contempló la recapitulación y reconstrucción del argumento de la película en relación con el argumento que plantea la obra literaria; el análisis y el diálogo en torno a los artículos previamente leídos y la discusión de puntos de vista en torno al mismo; la caracterización de personajes y la interpretación de las situaciones claves en el film y en la obra literaria.

Así mismo, durante este conversatorio se trabajaron textos discontinuos, principalmente producciones audiovisuales (Entrevistas a directores, autores, protagonistas y críticos, detrás de cámaras, documentales, cortometrajes y comics), relacionadas con la historia narrada en la película de Cine Arte basada en la obra literaria, los cuales contribuyeron a contextualizar las temáticas y a reconocer los personajes, brindando mayores elementos de discusión e intercambio de visiones.

Durante el conversatorio se realizaron aproximaciones al análisis fílmico, en tanto se buscó que los estudiantes relacionaran lo aprendido en el “Taller de lenguaje cinematográfico”, con los códigos y símbolos propios del lenguaje expresivo de las películas de Cine Arte que visionaron, con el fin de que los estudiantes interpretaran y analizaran la narrativa audiovisual, para así trascender la información que recibieron del film y de la obra literaria, apropiando estos elementos para resignificar la lectura de este tipo de películas desde su propio contexto.

4.2.6. Cierre y conclusiones

Durante el momento de cierre del cine foro se dieron a conocer las principales conclusiones a las que se llegó de forma colectiva frente a la comprensión de la película de Cine Arte, basada en una obra de arte literaria; también se expusieron los hallazgos más

relevantes, se aclararon dudas y desacuerdos en relación a lo observado en el trabajo cinematográfico; así como en la comprensión de los diálogos, la intención de los personajes en cada situación y el significado de los espacios y ambientes propios de la película en relación con la obra literaria.

4.3. Análisis de resultados y presentación de categorías

4.3.1. Conversatorio cine foro: intervenciones orales de estudiantes

Los datos se obtuvieron en primer lugar mediante observación participante (Jociles M. 2018) durante las fases de visionado y conversatorio del cine foro, las cuales se documentaron con los memorandos correspondientes, propios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). En segundo lugar se hizo una grabación de audio de las intervenciones orales de cada uno de los estudiantes que voluntariamente participaron de forma oral en el conversatorio, las cuales sumaron un total de 30 participaciones, cuya distribución se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12. Descripción de las participaciones orales por grado

ASISTENTES POR GRADO	INTERVENCIONES ORALES
Sexto (21 Estudiantes)	5 Estudiantes
Séptimo (20 Estudiantes)	7 Estudiantes
Octavo (24 Estudiantes)	8 Estudiantes
Noveno (20 Estudiantes)	10 Estudiantes
TOTAL: 85 Estudiantes	30 Estudiantes

Fuente: Propia de la investigación (2022)

La grabación en audio de las intervenciones orales de los estudiantes se analizó mediante la escucha reiterada de las mismas y la selección de segmentos claves; a fin de obtener categorías y subcategorías de análisis (inductivas y deductivas), con el fin de determinar la eficacia de la lectura del Cine Arte basado en obras literarias cuando ésta se desarrolla mediante la interacción y entrecruzamiento de diferentes tipos de textos continuos y discontinuos (audiovisuales, alfabéticos, gráficos) y en diferentes formatos de lectura.

4.3.2. Entrevistas semiestructuradas individuales

Posterior a la intervención con la didáctica de cine foro y aplicación de su respectiva secuencia didáctica de trabajo transtextual, se procedió a aplicar la entrevista individual semiestructurada (Tonon, G. 2009) a los informantes, los cuales se detallan en la Tabla 13.

Tabla 13. *Estudiantes entrevistados. Fase de Intervención*

INFORMANTE	CARACTERÍSTICAS	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
ESX-1, ESX-2, ESX-3, ESX-4 Y ESX-5	*5 estudiantes de sexto grado	Firmaron el consentimiento informado	Se abstuvieron de firmar el consentimiento informado
ESP-1, ESP-2, ESP-3, ESP-4 Y ESP-5	*5 estudiantes de séptimo grado		
EO-1, EO-2, EO-3, EO-4 Y EO-5	*5 estudiantes de Octavo grado		
EN-1, EN-2, EN-3, EN-4 Y EN-5	*5 estudiantes de Noveno grado		

Fuente: Propia de la investigación (2022)

Esta entrevista permitió identificar de qué manera el trabajo con la Secuencia Didáctica para cine foro, con enfoque transtextual, contribuyó a la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en los estudiantes participantes. En este sentido el cuestionario de la entrevista semiestructurada indagó aspectos como el aporte del conocimiento de nociones sobre el lenguaje cinematográfico, la comprensión de textos alfabéticos, la lectura y análisis de otros audiovisuales, cómo el diálogo entre pares mejoró y aportó en la identificación con las historias y personajes de las películas.

El formulario de la entrevista aplicada a los informantes constó de 5 preguntas las cuales se muestran a continuación en la Figura 9.

Figura 9. Cuestionario de la entrevista a estudiantes



UNIVERSIDAD DEL CAUCA
ESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD INVESTIGACIÓN
LÍNEA DE PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN- ENCUESTA PARA
ESTUDIANTES

Investigadora: Tania Lorena Ordóñez Moriones
Tema: Pedagogía de la lectura del Cine Arte basado en obras literarias
Título: Resignificación de la Pedagogía de la lectura del Cine Arte,
basado en obras literarias, en un contexto situado de la Educación
Básica Secundaria, I.E. IMAS.
Director: Luis Arley Cerón P.

OBJETIVO: Intervenir con una Didáctica de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias en Educación Básica Secundaria (IMAS).

Lugar: _____

Fecha y Hora: _____

La entrevista se realiza a estudiantes de Básica Secundaria del colegio IMAS.

CUESTIONARIO

1. ¿De qué manera conocer nociones sobre el lenguaje cinematográfico aportó en su lectura de la película de Cine Arte basada en una obra literaria?
2. ¿Cree que la lectura de la película de Cine Arte basada en una obra literaria le ayudó en la comprensión de los textos alfabéticos propuestos?
3. ¿De qué forma cree usted que su lectura de la película de Cine Arte basada en una obra literaria se enriqueció con los demás audiovisuales vistos en clase?
4. ¿Cómo los comentarios, opiniones y apreciaciones de sus compañeros contribuyeron a mejorar su lectura de la película de Cine Arte basada en una obra literaria?
5. ¿En qué medida se identifica usted con los personajes y las historias narradas en las películas de Cine Arte basadas en obras literarias?

Fuente: Propia de la investigación (2022)

Luego de transcribir las entrevistas, (ver anexo de inventario de registros) estas fueron sometidas a un análisis de codificación e identificación de categorías (deductivas e inductivas) las cuales se muestran a en la Tabla 14.

Tabla 14. Categorías y subcategorías encontradas

CATEGORÍA SUSTANTIVA	CATEGORIAS AXIALES	CATEGORIAS ABIERTAS	EJEMPLO
El entrecruzamiento de textos continuos y discontinuos, enriquece la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias	Conocer el lenguaje cinematográfico favorece la lectura del Cine Arte	Destreza al realizar análisis fílmico	(...) Conocer los tipos de planos, las transiciones y algunas cosas de como enfoca la cámara, creo que me ayudó a entender mejor lo que significaba cada escena (FI-ESX-1, 3-4)
		Identificación de recursos narrativos audiovisuales	(...) Me gustó conocer los recursos como el Flash-back y el Flash-forward porque uno se da cuenta de si están recordando o pensando en

			el futuro. (FI-ESP-4, 5-7)
La lectura del Cine Arte se enriquece con la transtextualidad	Diversidad de textos para leer el Cine Arte basado en obras literarias		(...) En Crónica de Una muerte anunciada, la entrevista que le hacían al verdadero Bayardo San Román me ayudó a entender mejor la historia. (FI- EO-3, 4-6)
	La lectura de la película y de la obra literaria facilitan la comprensión de la historia		(...) Sin haber leído la obra literaria de 'La Metamorfosis', yo no habría leído la película, porque está en idioma Ruso y subtitulada en Portuguez. Eso allí es casi imposible. (FI-EN-5, 8-10)
El diálogo entre pares mejora la lectura personal del Cine Arte	“Las otras opiniones transformaron mi lectura”.		(...) Me había hecho una opinión sobre los personajes y tal vez los juzgué duramente, pero al escuchar a mis compañeros me di cuenta que las otras opiniones transforman mi lectura de la película. (FI-EN-2, 9-11)
	Sentidos y significados compartidos de lectura		(...) Cuando conversé con mis compañeros me dio gusto saber que habíamos entendido la historia y el significado de ciertas escenas. (FI-ESX3, 10-11)
El Cine Arte favorece la identificación con historias y personajes.	“En contextos diferentes lo humano es común”		(...) Todos los lugares y hasta el hablado de los personajes me parecían de lo más raros, pero sus historias si me conmovían y ahora entiendo que en contextos diferentes, lo humano es común. (FI-EN-2, 11-13)
	Los dramas de los personajes generan empatía en los estudiantes		(...) Me dolía como si fuera a mi cuando el pobre de Gregorio Samsa era despreciado por su familia, especialmente cuando el papá le tiró las manzanas fue horrible. (FI-EO-1, 12-14)

Fuente: Propia de la investigación (2022)

4.4. Postulados e interpretación crítica desde categorías emergentes

Tras conocer los resultados obtenidos en la fase de intervención, se hizo pertinente su discusión a la luz del marco teórico, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de la información suministrada por los estudiantes y docentes en su calidad de informantes.

Con esta información y su correspondiente análisis se generaron los postulados que se plantean a continuación, los cuales surgen a partir del análisis de las categorías encontradas

en los memorandos contruidos y en las entrevistas realizadas a los estudiantes; en el marco de la intervención con una didáctica de cine foro con enfoque transtextual, que pone como centro de acción y atención la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en la Básica Secundaria de la I.E IMAS, particularmente en la asignatura de Lengua Castellana.

***Postulado 1.** Conocer nociones del lenguaje cinematográfico mejora la lectura que hacen los estudiantes de una película de Cine Arte, basada en una obra literaria.*

Partiendo de que el lenguaje cinematográfico es entendido por Alexis Racionero (2008) como una gramática, para cuya comprensión es necesario profundizar en el conocimiento de la imagen, el sonido, la escritura audiovisual, el ritmo, el tiempo y el espacio; en esta investigación se identificó que el conocimiento adquirido durante el taller sobre lenguaje cinematográfico aportó elementos sustanciales para que los estudiantes pudiesen leer la película de Cine Arte basada en una obra literaria; identificando el sentido y significado de los diferentes tipos de planos, la intención de los efectos lumínicos, la composición de las escenas y el propósito de la música y efectos sonoros.

En este sentido se identificó mediante el análisis de la información suministrada por los estudiantes entrevistados, que:

“(…) conocer sobre planos, iluminación y demás cosas que el director de una película tiene en cuenta para presentarla, así como uno la ve en la pantalla, creo que me ayudó a comprender lo que significaban las diferentes escenas. Digamos que como que le tomé más sentido a lo que estaba pasando porque ya entendía mejor la película, incluso desde lo técnico”. (FI-EN-3, 10)

Al respecto Martínez E. y Sánchez S. (2017) señalan que es indiscutible que con una película en las aulas se pueden realizar multitud de actividades ligadas a lo curricular y argumentan que “la película puede utilizarse como medio de iniciación al lenguaje en general y al lenguaje cinematográfico en particular” (p, 47). Los autores señalan que habiendo alcanzado este aprendizaje primario de lo técnico, se puede avanzar con los estudiantes a la lectura, al estudio y a la interpretación de la película de Cine Arte, llevando incluso el film a situaciones didácticas relacionadas con otros conocimientos.

En este sentido se determinó que los estudiantes de Básica Secundaria del IMAS utilizaron la información dada durante el taller de lenguaje cinematográfico como claves de

lectura de la película como texto fílmico, para entender así lo que les comunicaba la imagen en movimiento, al relacionar narrativas y construir el sentido de la historia.

Postulado 2. La lectura de la película de Cine Arte, basada en una obra literaria contribuye a que el estudiante lea comprensivamente textos alfabéticos.

Entendiendo la comprensión lectora como la reconstrucción de significados por parte del lector (Fontes, Gonzáles, Rodríguez, 2020), para darle sentido a los elementos del lenguaje cinematográfico que previamente le sirvieron para acceder al texto fílmico y los elementos encontrados en la obra literaria, en la cual se basó la película; se determinó que la mayoría de los estudiantes lograron establecer las conexiones coherentes entre sus experiencias previas de lectura literaria y las nuevas que le proporciona la lectura de la película de Cine Arte.

Esta relación de textos continuos y discontinuos (alfabéticos y audiovisuales) permitió que en su mayoría los estudiantes manifestaran encontrar cierta complementariedad entre la obra literaria y su versión cinematográfica, tal como lo señala uno de los estudiantes del grado octavo:

“(…) no me quedé con las dudas de lo que me faltaba por entender después de leer la obra literaria, porque en las imágenes de la película encontré algunas respuestas, y al ver las actitudes de los personajes y los diálogos entre ellos, pues ya me quedaba más clara la historia y las razones del porque los personajes habían actuado así” (FI-EO-2, 16).

En este sentido se encontró que los estudiantes de Básica Secundaria entrevistados, afirmaron que tras el visionado de la película de Cine Arte, basada en una obra literaria, pudieron establecer relaciones de sentido y de correspondencia entre el texto fílmico y el texto literario. Los informantes manifestaron que, mediante la lectura de la película de Cine Arte, reconocieron significados que permanecían ocultos o poco claros tras leer la obra literaria; de ahí que se pueda afirmar que el film de Cine Arte les permitió comprender el argumento general de la historia, la intención del autor y su punto de vista, la caracterización de personajes y la estructura narrativa; siendo así complementarios el texto fílmico y el literario, mediando los diferentes lenguajes que los caracterizan.

En este sentido y partiendo de los postulados del Interaccionismo Simbólico (Blumer H. 1969), donde se considera que son muy importantes el significado y la interpretación

como procesos humanos esenciales, se observa que los estudiantes entrevistados dan muestra de haber creado significados compartidos sobre la obra literaria (texto alfabético) a través de su interacción con la película de Cine Arte (texto fílmico), significados que devienen en su realidad interpretativa.

Postulado 3. La lectura de la película de Cine Arte basada en una obra literaria se enriquece con la transtextualidad.

Si partimos de que la transtextualidad; término acuñado por el teórico literario y narratólogo Gérard Genette, en su libro *“Palimpsestos: la literatura en segundo grado”* (1982), es “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” y que además es la “trascendencia textual del texto”, podemos decir que si la película de Cine Arte es un texto fílmico también es susceptible de entrar en interrelación directa o indirecta con diversos textos continuos y discontinuos.

Vildósola S. y Esteban A. (2019) aclaran que dentro de la transtextualidad existen cinco categorías (intertextual, paratextual, metatextual, architextual e hipertextual), presentes también en los textos fílmicos, las cuales se encuentran unidas unas con otras y que entrelazadas se presentan en diversas formas, de tal manera que “un componente paratextual puede introducir una cita intertextual de una obra, novela o película y esta a su vez puede convertirse en una interpretación metatextual o hipertextual” (p.11).

Si asumimos los audiovisuales, particularmente el Cine Arte, también en la categoría de textos, podemos entender la lectura intertextual como alusiones que se hacen entre textos (audiovisuales), retomando lo expuesto por García y Rodríguez (2015), parafraseando a Barthes (1977), cuando dice que los textos se “prestan” referentes unos a otros constituyendo toda una polifonía de voces que enriquece las obras y que obliga al lector a desempeñar un papel activo en su decodificación.

En este sentido se determinó que la lectura de la película de Cine Arte que realizaron los estudiantes en los cine foros se enriqueció con el visionado de audiovisuales tales como entrevistas a directores, autores, protagonista, críticos literarios y de cine y de más estudiosos de la literatura y del Cine Arte, con cortometrajes relacionados con el argumento de la película y en sentido más amplio de la obra literaria, documentales históricos sobre la película y sobre la historia allí narrada.

Este entrecruzamiento de textos que generó una lectura más profunda del Cine Arte, basado en obras literarias, en los estudiantes de Básica Secundaria de la I.E. IMAS, corrobora lo planteado por Gabriel Dumont (2021), quien precisa que vale la pena rastrear la transtextualidad en el Cine Arte porque “el estudio transtextual está adquiriendo gran relevancia para el saber del cine en la actualidad, puesto que una extensa cantidad de realizadores hacen conexiones en sus filmes de otras producciones fílmicas y televisivas, así como de novelas, cómics y obras de teatro” (p. 3).

En este sentido se determinó durante las entrevistas realizadas a los estudiantes que, esta relación intertextual les permitió ampliar su lectura de la película de Cine Arte basada en una obra literaria mediante el conocimiento de puntos de vista de expertos en el tema, quienes desde la crítica literaria y cinematográfica analizaban el contenido y el tratamiento del material fílmico y literario en función de la narrativa. La lectura de los estudiantes también se enriqueció tras la comprensión de diferentes versiones de la historia, presentadas a través de audiovisuales alternos como cortometrajes animados, comics, documentales donde se ampliaba el tema de la historia original y documentales históricos que contribuyeron a situar la narración en un espacio, tiempo y momento determinado. Los textos discontinuos de apoyo (audiovisuales) pueden seguirse en el anexo 5.

Uno de los informantes describe así su experiencia con el entrecruzamiento de textos continuos y discontinuos:

“(…) Cuando leímos la obra literaria y miramos la película, yo seguía teniendo muchas preguntas como en `La Metamorfosis` y el `perfume`... como partes de la historia que no entendía o no tenían lógica para mí; pero cuando miré los documentales, los análisis y las entrevistas a los directores y algunos personajes reales, como en `Crónica de una muerte anunciada`, pues creo que la lectura de toda la historia se volvió más clara para mí y pude unir los pedazos que todavía estaban sueltos en mi cabeza”. (FI-EN-5, 18).

Así mismo se determinó que los estudiantes establecieron relaciones intertextuales de lectura frente a otros productos audiovisuales y multimediales previamente observados por ellos a lo largo de su vida, tales como películas, videojuegos y dibujos animados que de una u otra forma guardaban relación con la temática, los personajes, el argumento y los conflictos presentes en la película de Cine Arte, basada en una obra literaria.

Sin embargo, para que estas relaciones de transexualidad cobraran sentido y tuvieran relevancia en un mundo cada vez más interconectado, el cual permea el contexto educativo, es importante resaltar que valió la pena trabajar producciones cinematográficas de calidad como las abordadas en los cine foros.

Al respecto Martínez E. y Sánchez S. (2017) afirman que:

“Hoy, nuestros niños y adolescentes, y nosotros mismos, llenos de imágenes, saciados de información, no necesitamos tanto. Por esta misma razón es cada día más importante realizar nuevas lecturas de la imagen, darle nuevos valores e interpretaciones y enfrentarlas con ojo crítico. Cada día se realizan más esfuerzos por presentar al espectador imágenes, ideas, sentimientos y opiniones que causen impacto a la cultura de este siglo (p. 48)

Es allí donde juega un papel importante el docente, quien tiene la responsabilidad de guiar esas lecturas desde diferentes referentes textuales (lingüístico-verbales e icónicos-audiovisuales) que ofrecen herramientas para leer el Cine Arte de una manera más holística y al mismo tiempo situada en contextos educativos particulares.

***Postulado 4.** La interacción dialógica entre pares transforma la lectura que hace el estudiante de la película de Cine Arte.*

En su debate con John Searle (Searle & Soler 2004), el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) señaló sobre uno de los planteamientos de Habermas en la `Teoría de la Acción Comunicativa`, que las interacciones dialógicas están basadas en la igualdad y buscan el entendimiento a través de los interlocutores, valorando los argumentos provistos al diálogo, independientemente de la posición de poder del interlocutor.

En este orden de pensamiento y tras conocer las reacciones, percepciones y opiniones expresadas por los estudiantes entrevistados, se determinó que éstos reconocieron haber alcanzado una mejor lectura de la película de Cine Arte, después de participar en el conversatorio del cine foro de la respectiva película; pues señalaron que escuchar a sus compañeros y comprender sus lecturas personales frente al film les aportó interpretaciones múltiples frente a una misma escena, situación, personaje o conflicto.

“(…) Sí...esa fue una de las partes bacanas porque a veces se me quedaban cosas sin entender y cuando un compañero participó para dar su opinión, en ese momento se me aclaró la idea. También me gustó escuchar la opinión que mis compañeros se formaron con la novela y la película, porque me dio pie a participar y explicar mi pensamiento y mis dudas sobre el tema de la historia, pero también a mostrarles como veo yo la vida. Fue bueno en general...todos hicimos que la película quedara mejor comprendida y sacamos buenas reflexiones.”. (FI-ESX-3, 22).

Los estudiantes además manifestaron que esta interacción dialógica entre pares enriqueció su apreciación y valoración personal de la película de Cine Arte basada en una obra literaria. De este modo se encontró que analizar colectivamente la película mostró a los estudiantes que podían interrelacionar preconceptos y pre-saberes adquiridos en grados anteriores, experiencias dentro y fuera del colegio y asociar emociones y vivencias propias de su momento vital de existencia, según su edad.

Precisamente estas relaciones en las que los estudiantes crearon sentidos a partir de su interacción dialógica, en contextos educativos y sociales, es uno de los espacios donde Carlos A. Gadea (2018) señala que cobran vida las consideraciones centrales del Interaccionismo Simbólico; pues en primer lugar, éste le atribuye al individuo capacidad de acción para interpretar el mundo (el mundo no estaría “dado”); en segundo lugar, sostiene que actor y mundo son procesos dinámicos y de constitución recíproca (interpretando “situaciones”), y finalmente considera que el mecanismo de la acción humana y de la interacción tiene que ser, necesariamente, definido simbólicamente.

Estos planteamientos dejan claro que las múltiples lecturas sobre el Cine Arte, basado en obras literarias, que expresaron los estudiantes de Básica Secundaria de la I.E. IMAS en los cine foros, significan y resignifican, se construyen y reconstruyen con referencia a los “otros”, en términos de lo simbólico desarrollado mediante la interacción, haciéndolo a través de la comunicación de éstos en espacios de socialización y condiciones de equidad.

Postulado 5. Las situaciones propias de la condición humana presentes en la película de Cine Arte, basada en una obra literaria, permiten que el estudiante se identifique con el film, a pesar de las diferencias en los contextos.

La condición humana, tal como la entiende Juan Miguel González Velasco (2017) retomando a Sartre y a Morín, es un saber innato y práctico que le permite al ser humano

ubicarse en el planeta y en el universo, creer en el ser común y en la diversidad humana, y más profundamente en lo que le identifica y le une como humano a los demás de su especie; comprendiendo en que condición o bajo qué circunstancias se desarrolla su ciclo vital, no solo en lo biológico sino desde la trascendencia espiritual, mediada por la conciencia.

En estos términos, se identificó que la condición humana presente en las películas de Cine Arte, basadas en obras literarias, generó un referente común de emociones y sensaciones que facilitó a los estudiantes identificarse con las historias narradas y las vivencias de los personajes, así como lo narra uno de los informantes:

“(…) Uno por acá en el campo no ve mucho esas cosas que pasan en las películas: esos lugares, esas formas de vestir o de hablar; pero algo con lo que uno si se siente identificado es con lo que le pasa a los personajes. Como en todo... hay cosas que me asombraron porque uno no imagina que puedan suceder; como en la película del Perfume. Sentí que allí había una cosa como malvada, aunque al leer los pedazos del libro empecé a entender al protagonista y hasta llegué a compadecerlo. Por acá donde uno vive casi no ve ese tipo de películas sino las de la televisión y uno se ríe, se asusta o se emociona; pero en esas películas de Cine Arte uno siente que le afecta la impresión que uno tiene de la vida, es como si las historias se le quedaran dando vueltas en la cabeza un buen tiempo y hay cosas que a uno le duelen de verdad, porque la gente sufre y los finales no son siempre felices o el bien no siempre le gana al mal; porque es como en la vida diaria, todo puede pasar. (FI-EN-5, 23).

De este modo, luego del análisis de las respuestas dadas por los informantes en las entrevistas, se encontró que pese a que la gran mayoría de las películas de Cine Arte basadas en obras literarias han sido realizadas en contextos extranjeros, lo cual implica también idiomas diferentes al español, los estudiantes se reconocieron en las situaciones vivenciales que enfrentaban los diferentes personajes, las cuales analizaban desde su propias vivencias, sus emociones y acciones vinculadas a su situación económica, sus costumbres y cultura propia, sus conflictos familiares y comunitarios y a su concepción del tipo de sociedad en el que viven o que desean.

4.5. Consideraciones finales de la fase de exploración diagnóstica

Este visionado de tres películas de Cine Arte, acompañado de la lectura de sus respectivas obras literarias y el posterior abordaje desde una didáctica de cine foro con enfoque transtextual, que involucró lecturas de apoyo y visionado de otros productos audiovisuales complementarios, permitió reconocer que el solo ejercicio de visionar una película en el aula no es suficiente para alcanzar una lectura efectiva de la misma, en relación con la temática que desea abordar el docente o en línea con el objetivo de la clase.

Esto permite afirmar que para aprovechar al máximo este tipo de cine no comercial, es decir hacer una lectura holística del film de Cine Arte, es necesario acompañar el visionado de estas películas con el entrecruzamiento dialógico de textos de diversa índole, sean estos alfabéticos o audiovisuales, con el diálogo entre pares, el análisis de puntos de vista, la revisión de fuentes documentales y la narración de la experiencia personal de lectura.

Todo este trabajo obliga al docente a llevar a cabo una planeación eficaz de la intervención con Cine Arte en una asignatura específica, no dejando la lectura profunda de este tipo de cine al azar o la voluntad del propio estudiante; sino más bien organizando estratégicamente elementos sustanciales de tipo pedagógico y didáctico, que les den herramientas y amplíen el panorama comprensivo, con miras a la formación de opinión argumentada.

Esto a fin de que los estudiantes cuenten con insumos útiles para desarrollar y practicar la observación de las conductas humanas, las relaciones intertextuales, la confrontación de perspectivas y la generación de posturas críticas y propositivas, a través del trabajo individual o a través del trabajo cooperativo que apoye la práctica docente y la reflexión sobre diferentes contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta así necesario afrontar el reto y construir una apuesta pedagógica de trabajo docente con el Cine Arte, en línea con la concepción amplia de lenguaje que propone el MEN en los Estándares Básicos de Competencias (2006); comprendiendo el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos; por ejemplo la música, los gestos, el cine, la escritura, la pintura, la escultura, etc. De ahí que en torno al Cine Arte se despliegue todo un camino de significados y transtextualidades por descubrir y establecer desde las aulas de clase.

Capítulo 5

Reconstrucción del proceso y consideraciones finales

5.1. Transformación del pensamiento sobre la lectura

Cuando a manera de Flash-back me devuelvo en el tiempo hacia mis primeros días como docente de Lengua Castellana, en la I.E. IMAS de San Andrés, municipio de Inzá; resuenan en mi mente las palabras de aquel psicólogo y psiquiatra suizo Carl Gustav Jung (1875-1961), quien alguna vez dijo: “si existiera algo que quisiéramos cambiar en los chicos, en primer lugar deberíamos examinarlo y observar si no es algo que podría ser mejor cambiar en nosotros mismos”. Esta frase me decía entonces que todas mis quejas sobre que los estudiantes no sabían leer y no querían hacerlo en clase, eran en realidad una forma de anunciarme que como comunicadora social y ahora docente de aula, algo debía cambiar en mis modos de enseñar para que mis estudiantes despertaran su interés por la lectura.

Claro está, que en aquel entonces, estoy hablando del año 2015, y pese a tener una formación en comunicación social donde aprendemos que “todo comunica, hasta el silencio”, la verdad es que solo consideraba lectura, aquella que como proceso se ocupaba de la comprensión de textos meramente alfabéticos; por eso si un estudiante no podía leer mínimamente un texto narrativo, terminaba considerando que éste no sabía leer y con asombro me cogía la cabeza y preguntaba -¿pero y entonces cómo es que están en el bachillerato?-. Pese a esto allí estaban esos pequeños niños de pie frente a la clase, tratando de comprender unas letras a fin de expresarlas en voz alta, con su mirada asustada ante la nueva profesora y sus manos tiernas sosteniendo el texto.

Era aquel tan solo un ejercicio diagnóstico de entrada para saber qué tal les iba a mis nuevos estudiantes con la lectura. Sí, no les fue muy bien lo admito, así que decidí ser yo quien les leyera en voz alta un par de historias maravillosas. De repente en la segunda lectura, donde se contaba que un hombre en su afán de cazar un jabalí había caído por accidente en un “hormiguero del diablo”, llamado así por lo feroces de sus hormigas; en ese momento uno de mis estudiantes se puso de pie y me dijo que a su padre le había ocurrido algo similar en la huerta. Así el chico comenzó a contarme con sus palabras y hasta con sus gestos, una historia quizás más entretenida que la que yo les estaba leyendo.

Recuerdo haberme asombrado y hasta divertido un poco cuando el estudiante llegó al punto de la historia en que narraba que en medio del cafetal, él y su padre, sin querer habían alborotado un enjambre de avispas, ante lo cual los dos salieron corriendo por encima de sus compañeros de labor, quienes asombrados los veían pasar gritando; al cabo de un momento todos los jornaleros del cafetal corrían a meterse a la quebrada para salvarse. El estudiante remataba su historia diciendo que por la expresión “leída” en el rostro de su padre había comprendido que éste estaba más asustando que nunca por el bienestar de su hijo, y que aunque con sus palabras intentaba calmarlo a él, un muchachito de tan solo 11 años, la verdad es que no conseguía disimular su angustia.

Con estas palabras y demás historias donde los estudiantes me relataban como “leían” las fases de la luna para llevar a cabo la siembra o para cortar el cabello, la corriente de las quebradas para identificar lo que pasaba en la montaña, las señales en las plantas para seguir su crecimiento, entre otras “lecturas” de la naturaleza, y de lo que Hugo Jamioy Juagibioy (2013), nativo del pueblo indígena Camuent’sá Cabëng Camëntsá Biyá, llamaba “los signos de la vida”; comprendí que los estudiantes sabían hacer otras lecturas ligadas a su contexto, a su mundo rural y a su trabajo cotidiano; alfabetización de la cual se habían ocupado sus padres y abuelos a través de los primeros años de vida en el hogar.

Precisamente con relación a este tema, Jamioy (2013) relata la experiencia que vivió en una asamblea de su pueblo originario Camënt’sá en la que participaron taitas, abuelas y abuelas sabedores, profesionales indígenas y demás miembros de ésta comunidad; en la cual surgió la reflexión sobre quién es analfabeto. Frente a esto todos contestaron que analfabeto era una persona que no sabe leer, escribir, hablar inglés o que no maneja las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, cuenta el autor que de repente un miembro de la comunidad habló en el idioma antiguo y preguntó ¿cómo entonces se le podría llamar a aquellos quienes no saben leer los signos de la naturaleza?; fue entonces cuando los abuelos y abuelas de la comunidad comprendieron el significado de esas palabras y comenzaron a reflexionar sobre la importancia de la lectura de los diferentes signos y símbolos propios, aquellos que los representan y con los que cuentan su historia a las generaciones más jóvenes.

En mi caso particular como docente de Lengua Castellana, que en aquel entonces comenzaba a considerar la lectura desde otros ángulos y visiones, entendí que tal como lo afirma Fabio Jurado Valencia (2004):

(...) “el saber intuitivo sobre la lectura proviene del contacto que el niño, inmerso en la sociedad de la imagen visual, establece con los múltiples mensajes sincréticos que parecen llamarlo a comulgar, a compartir los significados de una manera epifánica, como lo son los textos callejeros, los textos-etiquetas o los textos de la pantalla chica o de los juegos interactivos, éstos cada vez más protagónicos en esa otra escuela identificada como la no formal” (p.4).

Ahora bien, estas claridades me llevaron a comenzar un trabajo educativo considerando la lectura enmarcada en esos otros sistemas simbólicos de los que habla el MEN en Los Estándares Básicos de Competencias (2006), en los que caben la gestualidad, el video, la radio comunitaria, el graffiti, la música, la pintura, la escultura, la arquitectura y por su puesto el cine; de tal forma que leer la imagen fija y en movimiento, vinculándola gradualmente a la lectura de textos alfabéticos de todo tipo, se convirtió en una apuesta significativa personal por valorar esas otras lecturas que sabían hacer los estudiantes y que además les llamaban la atención dese su cotidianidad.

Fue así como pensé entonces en vincular el Cine Arte al aula de clases y particularmente a la asignatura de Lengua Castellana, pues si algo les encantaba a los estudiantes era ver cine; lo cual se evidenciaba cuando el rostro de los chicos y chicas se

iluminaba si veían a un profesor llevando el maletín del video Beam en el hombro, ya que casi al unísono le decían “profe, veamos una película”; para desanimarse luego cuando el docente les contestaba que ese equipo era para proyectarles unos ejercicios en el tablero.

5.1.1. Para aprender a leer Cine Arte en el aula

Mi trabajo con el Cine Arte en el aula comenzó de manera muy intuitiva, visionando películas y haciendo talleres cortos para que los estudiantes analizaran algunos aspectos de las historias allí narradas; sin embargo con el paso del tiempo identifiqué que estaba descuidando la enseñanza de la literatura y la lectura de obras literarias, que según el plan de clase debían verse en cada grado. Fue de este modo que comencé a trabajar una estrategia de lectura que vinculaba el Cine Arte, basado en obras literarias.

Al principio hubo mucha resistencia en la lectura de la obra literaria por parte de los estudiantes de la Básica Secundaria de la I.E IMAS; sin embargo, la actividad de lectura oral compartida en el aula y la promesa del visionado de la correspondiente película, permitió que se culminara con éxito la lectura de la obra literaria y el visionado de la película de Cine Arte. Estas primeras aproximaciones me demostraron que los estudiantes estaban ávidos por contrastar lo leído en el texto literario y lo mostrado en el texto fílmico.

Es así como la dinámica de estos encuentros fue revelando que no bastaba con solo ver la película y que como dirían Martínez E. y Sánchez S. (2003) en su texto *“El valor del cine para aprender y enseñar”*, realmente valía la pena planear y ejecutar una estrategia seria que además de propiciar el interés en la lectura del Cine Arte desde el entretenimiento, también explotara la mina de oro analítica que subyace en la mente y el corazón de los estudiantes de la Básica Secundaria.

Sin embargo, no fue sino hasta que ingresé a la Maestría en Educación Modalidad Investigación, y particularmente en la Línea de pedagogía de la Lectura y la Escritura, que comprendí e integré a mi quehacer educativo a una visión más profunda y al mismo tiempo más amplia de la lectura como centro del proceso cognitivo de mis estudiantes. Fue así como a lo largo de los diferentes seminarios y especialmente en el seminario de línea, de la mano de maestros como Luis Alfredo López, Mary Edith Murillo, Pilar Mirely Choís y por su puesto de mi director de Tesis, el doctor Luis Arleyo Cerón Palacios; que amplí mi comprensión del proceso de enseñanza de la lectura.

De este modo comenzó a tomar forma esta investigación titulada *“Resignificación de la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en la Educación Básica Secundaria (I.E IMAS, Inzá, Cauca)”* y con ella la posibilidad de entrecruzar en torno al Cine Arte la lectura de textos continuos y discontinuos, partiendo de que la lectura, en términos de Jurado F. (2004) “es comprensión e interpretación de textos de diversas sustancias de expresión; en consecuencia, leemos no sólo textos lingüístico-verbales sino también textos icónico-visuales (imágenes “fijas” o en movimiento), así como textos indiciales (señales de distinto tipo)”. (p. 2)

Entonces, la lectura que supone el Cine Arte, basado en obras literarias, me condujo a pensar en lo que aquí hemos llamado el entrecruzamiento de textos continuos y discontinuos,

lo cual tiene su origen en la *'transtextualidad'*, término acuñado por Gérard Genette (1982), el cual forma parte de los conceptos teóricos que han caracterizado el paradigma de la literatura y específicamente de la teoría literaria.

Es de la mano de este teórico literario y narratólogo francés que para esta investigación se creó la propuesta de una guía de cine foro con enfoque transtextual, la cual permitiera integrar en la lectura del Cine Arte las múltiples relaciones que los textos, literarios y fílmicos, tejen entre sí y con otros tipos de textos; es decir “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos (...) trascendencia textual del texto” (Genette, 1982). Este proceso educativo y resignificativo dio como resultado algunas consideraciones que se presentan a continuación, con el fin de reflexionar sobre la importancia de trabajar de forma planeada la lectura del Cine Arte en el aula de clases y transversalizarlo en los procesos de lectura.

5.2. Transtextualidad en el Cine Arte, basado en obras literarias y su entrecruzamiento dialógico de textos

Es claro que las películas de Cine Arte generalmente no son consideradas tan atractivas por los estudiantes de Básica Secundaria, pues según afirman algunos de ellos, este tipo de cine les parece de difícil comprensión, con diálogos que les resultan aburridos en algunos momentos, con secuencias visuales lentas y carentes de acción y con actores y actrices poco conocidos. Sin embargo, algunos docentes acuden al Cine Arte en sus clases y lo consideran un mediador pedagógico, cuyo potencial vale la pena explorar desde una perspectiva pedagógica.

Podría decirse que la percepción que tienen los estudiantes sobre el Cine Arte se debe en gran parte a que ellos han crecido de la mano de un cine comercial de corte Holliwoodense, que los ha acostumbrado a la espectacularización de la imagen en movimiento acompañada de sonidos envolventes que exacerban los sentidos, privilegiando en algunos casos los efectos especiales por encima de los argumentos y sacrificando de los personajes la complejidad de su humanidad a cambio de atractivos estereotipos que llaman la atención de los espectadores.

En este sentido, para los docentes de Básica Secundaria que emplean el Cine Arte en sus clases con una intención educativa, reflexiva y de análisis frente a un tema puntual de la asignatura que orientan, se ha vuelto un tema complejo leer este tipo de cine con sus estudiantes; ya que a menudo se encuentran con que en estas películas la atención de los estudiantes se dispersa; muchos manifiestan sentir sueño, otros no encuentran la relación de la temática con el film, algunos quieren que cada escena se les explique y solo unos pocos, por lo general los más juiciosos, hacen el esfuerzo de concentrarse e intentar entender el sentido de la película.

Lo anterior da cuenta de que si bien es cierto que los docentes en la Básica Secundaria reconocen el valor educativo del Cine Arte y buscan la manera de incorporarlo en sus clases, la verdad es que este ejercicio pierde efectividad si a lo largo del proceso lector no se hace el acompañamiento y la contextualización necesaria, pues el lenguaje cinematográfico tiene en esencia una serie de elementos muy propios como el significado de los planos, el manejo sintetizado del espacio-tiempo, la incorporación del sonido, los tipos de encuadre y en general la dinámica de montaje y expresión audiovisual, que de entrada exigen de un conocimiento previo para lograr su comprensión.

Más aún si se trata de una producción de Cine Arte, el cual se caracteriza por hacer un manejo de la imagen y del sonido bajo una carga simbólica importante, mediado por un tratamiento narrativo en ocasiones discontinuo, cargado de giros dramáticos, personajes muy bien caracterizados y puntos de vista complejos desde lo psicológico y emocional de los protagonistas; lo cual de una u otra forma exige mayor rigor en el pensamiento, conocimiento de algunos referentes especiales y de un análisis de la trama más profundo, incluso de explicaciones y aclaraciones que ofrecen los textos escritos que contribuyen a su comprensión.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que precisamente son los docentes quienes proponen el visionaje del Cine Arte en sus aulas, debido a que este tipo de cine trata temas más relacionados con la condición humana, con enfoque existencial y dramático, que requiere de sus espectadores concentración y análisis (lo cual resulta perfecto para suscitar el pensamiento y motivar la reflexión en los estudiantes), entonces vale la pena pensar ¿cómo resignificar la lectura del Cine Arte en la educación Básica Secundaria?, con el fin de que los estudiantes lo comprendan, lo disfruten y se identifiquen con él, a partir de los contenidos temáticos que se desea abordar en las asignaturas escolares, convirtiéndose para el docente en un aliado estratégico en la enseñanza y en la construcción de saber pedagógico.

En este sentido, es que se plantea una posibilidad de abordar la lectura del Cine Arte, (que en esencia es una lectura de códigos visuales, sonoros, ambientales, expresivos, temporales y compositivos de la imagen, pensados minuciosamente por el director del film); a partir de la mediación estratégica de la lectura de textos continuos y discontinuos, los cuales entren en relación con la película de Cine Arte que se esté visualizando, como apoyo referencial y fortalecedor que aporte elementos a la comprensión del tema tratado en el film, a la temática de la clase, a la historia abordada, al tiempo interno e histórico y a la actuación de los personajes.

5.2.1. Lectura de textos: las letras y las imágenes dialogan

Se habla entonces de que si se desea trabajar desde y con el Cine Arte en el aula de clases, no puede asumirse que basta con la sola relación de la temática de la asignatura académica con el tema central de la película o con su título, para que los estudiantes la comprendan y se sientan en capacidad de establecer un análisis o una reflexión como producto del visionaje de la misma. Por eso se propone que de forma procesual (antes, durante y después de ver la película) se trabajen textos que brinden herramientas de acercamiento a la película puntual de Cine Arte que se está trabajando en ese momento con

los estudiantes, a fin de identificar y reconocer su particular forma de narrar y de abordar la historia.

La incorporación de textos relacionados con la película en cuestión se considera pertinente, teniendo en cuenta que comprender inicialmente un film de Cine Arte puede resultar una tarea abrumadora para los estudiantes poco familiarizados con este tipo de expresión cinematográfica, que guarda un vínculo significativo con la literatura, no solo en sus estructuras narrativas sino también en las atmósferas que se crean, en los giros narrativos, en los diálogos profundos que se establecen entre personajes, en los temas y situaciones que se muestran.

Todo esto nos indica que leer una película de Cine Arte en el aula con un propósito educativo se complica cuando un estudiante no cuenta previamente con un hábito lector, llámese este de textos alfabéticos o de textos audiovisuales, ya que la lectura en todas sus variedades y presentaciones aporta elementos fundamentales en los procesos de construcción de pensamiento, de comprensión de elementos comunicativos, de identificación y generación de ideas, de apertura consiente hacia otras formas de ver, percibir y vivir el mundo.

Es por ello que si los estudiantes no cuentan con una formación en lectura que posibilite tal acercamiento, se corre el riesgo de dejar al azar y a las vicisitudes del momento, la lectura comprensiva e interpretativa de una película de Cine Arte; más aún cuando se conoce que el índice de lectura en la básica secundaria es muy bajo y que generalmente su ejercicio se hace de forma obligatoria y sin ningún disfrute del texto.

Esto impide de antemano el aprovechamiento profundo de un material fílmico de Cine Arte, pues sin herramientas de comprensión no es posible pasar de la superficie del texto audiovisual a sus profundidades; que es precisamente donde nos lleva una lectura de la película, si ésta se enriquece con la lectura antes, durante y después de obras literarias relacionadas, de artículos sobre el tema en cuestión, de narraciones u otros audiovisuales que aporten al entendimiento de la película y al desciframiento de su código y de sus significados.

De lo anterior se puede puntualizar que la lectura es esencial en la comprensión del Cine Arte, pero no solo en este tipo de cine, ya que el cine comercial también exige lectura; sin embargo, éste tipo de cine heredero de la supermaquinaria fílmica de Hollywood se centra más bien en lo espectacular de las imágenes, de los sonidos, de los actores y las escenografías deslumbrantes, con algunas historias y estructuras narrativas sencillas, en algunos casos fáciles de entender, lineales, lejos de la complejidad de la existencia humana y más inclinadas a la explosión de los sentidos de los espectadores, de las sensaciones y de la necesidad de evasión de sus propias realidades y dramas cotidianos.

5.2.2. Desarrollar otro tipo de competencias lectoras

En este orden de ideas se puede decir que si se quiere abordar películas de Cine Arte en el aula, en cualquier asignatura académica de la Educación Básica Secundaria, se debe tener en cuenta que los estudiantes, quienes de forma innata tienden a dejarse atrapar por la imagen y sus bondades expresivas, requieren que se les eduque y se les brinde previamente herramientas para aprender a leer este tipo de cine no comercial que maneja otras lógicas de

pensamiento y de estructuración narrativa, más cercanas a la literatura y a la filosofía; apoyo quizás que pueda encontrarse precisamente en la lectura, en términos de lo planteado por Isabel Solé (1997), quien asume la lectura como un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje, a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

Al respecto Carlos Lomas (2003) señala que la influencia en los estudiantes de los diferentes medios audiovisuales, entre ellos el cine, y la Internet exigen un tipo especial de competencias lectoras y otras maneras de entender la educación. Es por ello que el autor manifiesta que esta situación compromete a todos los docentes, de cualquier área del saber, en la misma transformación de las prácticas de lectura y escritura en la escuela, para que éstas cobren progresivamente sentido en la existencia de los estudiantes dentro y fuera del aula; pues es a ellos a quienes se les debe vincular a diferentes espacios en actividades sociales de lectura y escritura que los conduzca a confrontar percepciones, a defender posiciones y a proponer soluciones y alternativas en la realidad contextualizada.

Estas competencias lectoras que deben desarrollarse en los estudiantes en todas las asignaturas académicas, y que facilitarán la interacción exitosa con el Cine Arte cuando el docente lo lleva al aula, deben partir de una conciencia de que la enseñanza de la lectura en la modernidad ha iniciado un proceso de integración de las diversas manifestaciones del lenguaje (audiovisual, escrito, sonoro, icónico, etc), a partir de cuya interpretación el estudiante logra mayor amplitud de comprensión y desarrollo de habilidades asociativas entre formatos y presentaciones en las que se expresan las historias; siendo una de ellas el Cine Arte.

Al respecto Teresa Colomer (1999) manifiesta que las relaciones que existen entre los contenidos, el código (oral, escrito, visual), el medio de comunicación a través del cual se transmiten, son muy variadas; y en este sentido señala que todos los sistemas de representación simbólica se colaboran entre sí. Partiendo de ello vale la pena pensar que el desarrollo de competencias lectoras en la Básica Secundaria debe considerar esta integración de medios y lenguajes, pues cada uno de ellos está en capacidad de aportar desde su respectiva configuración a la lectura de una realidad concreta.

De esta manera e integrando el Cine Arte a los procesos de enseñanza de la lectura en las diferentes asignaturas, podemos alcanzar lo planteado por la autora cuando manifiesta que la lectura puede volverse importante para el estudiante en tanto se le otorgue a ésta el sentido de práctica social y cultural, de manera que cada estudiante vea en ella una oportunidad y una ventaja para ampliar las posibilidades de comunicación, acceso al conocimiento y expresión del pensamiento propio.

5.2.3. Leer el Cine Arte, basado en obras literarias, en Lengua Castellana

En este sentido y para no ir más lejos, un ejemplo muy claro de cómo es urgente que el significado de la lectura cobre importancia para el estudiante como práctica social y cultural, lo vemos en el área de Lengua Castellana, donde el textos alfabético ha cedido

espacio en la vida de los estudiantes frente a los textos audiovisuales; advirtiéndose así en la mayoría de ellos la resistencia y negación a leer obras literarias de cualquier época, temática o autor. Esto debido en gran parte a que los niños y jóvenes que se educan actualmente en la Básica Secundaria se relacionan con su realidad y con el mundo a través de medios audiovisuales, multimediales y digitales que poco a poco los han instruido en los códigos de la imagen y los ha habituado a una forma de aprendizaje rápida, laxa, poco compleja que los acerca al conocimiento sin mayor esfuerzo. Así pues, cuando de literatura se trata y en aras de salir rápido del asunto académico, los estudiantes prefieren ir directamente a visionar la película, dejando de lado la obra literaria en cuestión.

Precisamente reconociendo este escenario contemporáneo y en función de incentivar la lectura literaria y de promover a su vez la comprensión del Cine Arte, es que vale la pena apostarle a establecer una interrelación entre cine, literatura y lectura desde el área de Lengua Castellana con el abordaje de obras literarias versionadas al Cine Arte; puesto que este tipo de cine (también llamado literario), al estar basado en la novela escrita original, permite que los estudiantes conozcan de antemano los pormenores de la historia y la caracterización de los personajes, ya que hacen previamente la lectura del texto alfabético, la dialogan y comentan en clase, conociendo así la primera versión de forma directa del mismo creador de la novela.

Este acercamiento a la lectura literaria vinculada al Cine Arte despierta en los estudiantes una expectativa por descubrir cómo han sido pensados por el director de la película (texto audiovisual) los personajes, los escenarios y las situaciones; creciendo en ellos, a medida que leen la novela, el interés por establecer de forma natural e intuitiva una suerte de comparación entre la versión literaria y la versión cinematográfica, complementarias la una de la otra.

Esta manera dialógica de entender la relación literatura, cine y lectura, puede rastrearse en lo planteado en los Estándares de Competencias en Lengua Castellana, del Ministerio de Educación Nacional (2006), donde se señalan estos dos campos fundamentales en la formación en lenguaje, a saber: pedagogía de la literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos. El primero de ellos muestra como la formación en literatura busca, además de consolidar una tradición lectora y de leer para construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas, convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático.

A su vez el segundo campo de formación, los sistemas simbólicos, entre ellos el cine, busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica. Frente a esto el MEN en sus Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje plantea que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos,

o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc, presentes también en el lenguaje cinematográfico.

Trabajo que precisamente se fortalece con el abordaje del Cine Arte y las obras literarias en el aula, mediante el diseño y desarrollo de una didáctica tal como la concibe Zuluaga O. y otros (2003), como un conjunto de conocimientos propios del enseñar y el aprender que conforman un saber, y en el que se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, de tal manera que la didáctica no se asimile simplemente a meras fórmulas. Zuluaga puntualiza que:

(...) la enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un mero paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento. (pp. 38-40)

A su vez Anna Camps (2012), hablando puntualmente sobre la didáctica de la lengua, señala que ésta constituye un campo de conocimiento que supera la simple práctica y más bien se refiere a los saberes –teóricos, prácticos y teórico-prácticos– que se necesitan para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. Camps afirma que el objeto de ese conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que intervienen el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, los cuales “en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados” (p. 24).

Partiendo de estas miradas pedagógicas sobre la didáctica de la lengua se propuso abordar la lectura del Cine Arte en la Educación Básica Secundaria a partir de una guía transtextual para cine foros, enfocados en la relación dialógica de los textos continuos y discontinuos de forma procesual (antes, durante y después del visionaje del film), donde ambos textos se convierten en mediadores frente al estudiante y aliados estratégicos del docente, cuando se trata de comprender la integralidad de la historia narrada en los diferentes formatos de lectura (texto literario y texto fílmico) y su relación y pertenencia con la asignatura académica en la que se trabajan.

Ante este escenario queda claro que si un docente asume el abordaje de una película de Cine Arte en su asignatura, es porque está comprometido en realizar un trabajo pedagógico y didáctico planeado, guiado y reflexionado como proceso integral, y que está dispuesto además a romper con la idea que muchas veces persiste entre las directivas de las instituciones educativas, quienes piensan que si un docente pone una película en el aula es porque no quiere dar clase, porque quiere tener quietos y entretenidos a los estudiantes para que no le hagan desorden o porque sencillamente el docente tiene algo mejor que hacer y una película resulta ser la aliada y “niñera” perfecta para ganar tiempo.

Pensando en esto, finalmente cabe destacar que este trabajo de Resignificación de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en la Educación Básica Secundaria, supone y

exige de los docentes de cualquier tipo de disciplina un compromiso con la lectura en todas sus manifestaciones, un reconocimiento de los otros sistemas simbólicos y de su particular lenguaje, forma de lectura e identificación de sus códigos; asumiéndolos como fundamentales en la construcción de sentido por parte de los estudiantes. Esto además supone que si de lectura se trata debe hablarse de cómo todos estos sistemas simbólicos se interrelacionan entre sí y aportan a la comprensión de los diferentes textos con los que interactúa el estudiante dentro y fuera de la escuela, a fin de que la lectura cobre para él ese sentido social, vivencial, cultural y transformador que se necesita para la construcción de pensamiento propio en y desde la Básica Secundaria en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (1998). La Mirada Cualitativa en Sociología: Una aproximación interpretativa. Editorial Fundamentos Colección Ciencia. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eJ2x6-0wPn8C&oi=fnd&pg=PA15&dq=\(Alonso,+1998\),+Alonso&ots=wOd-8P-7dI&sig=GzY-zGu41mcpQjdgar-dtEX2Oco#v=onepage&q=\(Alonso%2C%201998\)%2C%20Alonso&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eJ2x6-0wPn8C&oi=fnd&pg=PA15&dq=(Alonso,+1998),+Alonso&ots=wOd-8P-7dI&sig=GzY-zGu41mcpQjdgar-dtEX2Oco#v=onepage&q=(Alonso%2C%201998)%2C%20Alonso&f=false)
- Álvarez, A (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Magisterio.
- Bajtín, M. (1993). Problemas de la poética de Dostoievski. México. Fondo de Cultura económica.
- Barros, S y P. (2019) La Historia del Cine - Revista Sucesos N 10. www.Librosmaravillosos.com. <http://www.librosmaravillosos.com/historiacine/index.html>.
- Barthes, R. et al (1970). Análisis estructural del relato, Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/teoria-de-la-literatura-6/barthes-roland-todorov-tzvetan-el-analisis-estructural-del-relato-1970/12263864>
- Berrio, A. (2019). Resignificación Pedagógica: Reinención de la Educación. Revista Palabra, Vol. 19 N° 2: 256-269.
- Blumer, H. y Mugny, G. (1992): La posición metodológica del interaccionismo simbólico. Psicología social. Modelos de interacción. CEAL. Bs. As. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/BLUMER%20++%20INTERACCIONISMO.pdf>.
- Bossay, C., Paz, M. y Pinto, I. (2020). La vieja escuela: el rol del Cine Arte Normandie. Ministerio de las Culturas, las Artes y el patrimonio de Chile.
- Calderón M. (2019). La planificación microcurricular: una herramienta. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales; Vol 4, No 2
- Cárdenas, A. (2007) Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura. Folios-Segunda época N.o 25-Primer semestre. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cárdenas, Marín y Vélez (2016). Diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos. Universidad Tecnológica de Pereira.

Cruz, D. (2018). *El cine foro como promotor de la lectura crítica*. Revista Infometric@ - Serie Ciencias Sociales y Humanas. Vol. 1 No.2 Julio-Diciembre.

Deleuze, G. (2001). *La imagen–movimiento*. Estudios sobre el cine 1. España: Paidós. Comunicación cine.

Diez ideas para aplicar el cine en el aula. Celia Carracedo Manzanera (2016). Universidad China de Hong Kong (Hong Kong). I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP).

Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados*, trad. De Andrés Boglar. México: Lumen/Tusquets.

https://monoskop.org/images/c/c4/Eco_Umberto_Apocalipticos_E_Integrados_1984.pdf

Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Frau, P. (2017). *El cine como arte: un estudio comparativo de las teorías estéticas de R. Canudo, R. Arheim y W. Benjamin*. Impulso, Piracicaba. Universidad de las Islas Baleares. España.

Freijomil, A. (2017). *Tzvetan Todorov (1939-2017)*. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Argentina.

Gadea, C. (2018). *El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad*. Sociológica, año 33, número 95, septiembre-diciembre. pp. 39-64.

García Canclini, N.(1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Grijalbo.

Genette, G. (1985). “Transtextualidades”. Maldoror- Revista de la ciudad de Montevideo- N° 20- Pág. 53. Uruguay.

Hernández, J. (2015). *Cine Arte: la libertad creativa ¿Qué es y cómo se reconoce?*. Zona Cinco: Escuela de Cine y Fotografía. <https://zona-cinco.com/cine-arte-que-es/>

Hopenhayn, M (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Revista Cepal, 8, 175-193.

Jamioy, H. (2013). *Entre la antigua y la nueva palabra, nuestros mundos*. Texto publicado en el libro *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. 1ª. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. – (Serie Río de letras. Libros maestros PNLE; 1)

Jociles M.. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Rev. colomb. antropol.* vol.54 no.1 Bogotá Jan./June.

Jurado, F. (2004) La lectura de la imagen fija y la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita. *Revista colombiana de Educación*, archivo digital, Universidad Nacional de Colombia.

Kristeva, J. (1978). *Semiótica*, v.1 trad. De José Martín Arancibia, Madrid: fundamentos.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lipovetski, G. & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.

Lobo S. y Muñoz O. (2016). *Las claves semánticas y su importancia en la comprensión de textos académicos en inglés como LE*. *Legenda*, ISSN 1315052. Vol. 20 Nro.23, Julio-Diciembre 2016. pp. 173 – 192. Venezuela.

Martín Barbero (1997). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. *Revista Nómadas* No. 5. Santafé de Bogotá (Colombia), Univ. Central,

Martín Barbero (2003). Retos culturales de la comunicación en la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. En: Morduchowicz, Roxana (Coord.): *Comunicación, medios y educación, un debate para la educación en democracia*. España: Octaedro.

Martín Barbero (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá.

Martínez E. y Sánchez S. (2003). *El valor del cine para aprender y enseñar*. *Comunicar*, 20, *Revista Científica de Comunicación y Educación*; ISSN: 1134-3478; páginas 45-52.

Martínez-Salanova Sánchez (2017). *Arte, Cine, Educación. Aprender Arte con el Cine*. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP)*, v. 3, n. 1, p. 122-144, jan./jun.

McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estandares Básicos de Competencias*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Cultura de Colombia (2018). *Política Cinematográfica. Compendio de Políticas Culturales*. https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/compendio-politicas-culturales/Documents/compendiopolicas_artefinalbaja.pdf.

Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. Revista Mecedupaz, N°. III, 39-63. <file:///C:/Users/imas/Downloads/document.pdf>.

Molina, M. (2020). Cine en Colombia: historia de una industria, Ñawi: arte diseño comunicación, Vol. 4, Núm 2, 169-180

Morin, E (1961). El cine o el hombre imaginario: ensayo de antropología. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Moguillansky, M. (2017). Cine para ver en el cine, cine para ver en casa: La fragmentación de las prácticas de visionado. Asociación Argentina sobre el Estudio del Cine y lo Audiovisual.

Murcia, N, Ramírez, C. & Ospina H. (2012). La investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(1), 11-38. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5029>

Ogliastri E. (2018). *Cómo negocian los colombianos*. Academia, Accelerating the world's research.

Pasolini, P. (1975). Escritos corsarios. Barcelona: Planeta, 1983. <https://files.libcom.org/files/escritos-corsarios.pdf>.

Pava, L. (2010). Cine como mediador de lenguajes y estéticas en las aulas de trabajo social. Universidad de La Salle, Bogotá Recuperado de file:///C:/Users/SANTA%20TERESITA%2001/Downloads/5275-exto%20del%20art_culo-14897-1-10-20100522.pdf

Pava M. (2019). Leyendo Imágenes, Descifrando Textos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Peñuela D., Osorio A., Rodríguez V., Rodríguez C. (2014). El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros. Universidad Pedagógica Nacional.



Pérez, G. (2013). Cine colombiano: estética, modernidad y cultura. Editorial Universidad del Cauca

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Cerlalc. Bogotá.

- Pulecio, E. (2008). *El Cine: Análisis y Estética*. Republica de Colombia, Ministerio de cultura.
- Quintana, A (2011). Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Recuperado de: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=35518>.
- Reia-Baptista, (1995) en “El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación”. *Comunicar* 4.
- Rico, A. (2016). *Las Travesías del Cine y los Espectáculos Públicos*. Colombia en la transición del siglo diecinueve al veinte. Cinemateca Distrital-Gerencia de Artes Audiovisuales, Programa Distrital de Estímulos del Idartes.
- Riffo, I. y Dittus, R. (2019). Imaginación y cine: la noción de Anthropos desde la figura del espectador. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, vol. 10, núm. 2, pp. 122-130. Universidad Nacional del Altiplano.
- Reia-Baptista. V. (1995). *El Lenguaje Cinematográfico en la Pedagogía de la Comunicación*. *Leer los medios en el aula* No. 4.
- Roa, M. (2012). Reseña: La obra literaria: concepto y sustancia de Pascual Buxó. *Redalyc. Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre. pp. 271-275. Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez J. (2000). *De la literatura al Cine: Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Edición Paidós Iberica, S.A.
- Serrano, M. M. (2008). *La mediación social* (Edición conmemorativa del 30 aniversario (1ª Edición. 1977; 2ª. 1978. Reediciones: 1981- 1983- 1986) ed.). Madrid: Akal.
- Sánchez, J. (2018) *Historia del Cine: teorías, estéticas, géneros*. In *Historia del Cine: Teorías, estéticas, géneros*. Alianza, Madrid, pp. 1-20.
- Solé, I (1994) *Estrategias de lectura interactiva*. Barcelona: Graó Tognetti, A (2016) *Écfrasis: pensar lo pictórico desde lo poético*. p.p. 11-12. Barcelona, España.
- Strauss, A & Corbin, J. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tonon G. (compiladora) (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros-Unlam.
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. <http://catedraestanislaio.univalle.edu.co/SobreLectura.pdf>

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado para informantes

	<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MICROEMPRESARIAL AGROPECUARIO SAN ANDRÉS INZÁ CAUCA NIT: 817000400-7 DANE: 219355001191 Resolución No. 3023 de Abril de 2014 Cel. 3113398759 - 3203206473</p>	
<p>DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</p>		
<p>Investigación: RESIGNIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA DEL CINE ARTE, BASADO EN OBRAS LITERARIAS, EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA (I.E IMAS, INZÁ, CAUCA)</p>		
<p>Yo, TANIA LORENA ORDÓÑEZ MORIONES, como investigadora principal de este trabajo de grado, redacto este documento de <i>consentimiento informado</i> con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando. Asimismo, a través de este documento solicito la colaboración y consentimiento del estudiante _____ (menor de edad), quien participa como informante de este trabajo, y de su acudiente legal _____.</p>		
<p>Características de la investigación:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo de grado lleva por título RESIGNIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA DEL CINE ARTE, BASADO EN OBRAS LITERARIAS, EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA (I.E IMAS, INZÁ, CAUCA), y se realiza en el marco de la Maestría en Educación modalidad investigación, línea de Pedagogía de la lectura y la escritura de la Universidad del Cauca. • El propósito de este trabajo es resignificar la pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de la Educación Básica Secundaria, I.E. IMAS. • La investigadora principal Tania Lorena Ordóñez Moriones, se desempeña en la Institución Educativa como docente de Lengua Castellana, en la Educación Básica Secundaria. 		
<p>Procedimiento:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • La obtención de datos se inicia con la encuesta a estudiantes y entrevista a docente. Tras ello se aplicarán otras técnicas de recolección de información como el cine foro y los memos. • Para el registro de la información, se va requerir grabación de sonido (mediante grabadora) de cada una de las entrevistas. Todos los participantes serán informados de ello previamente, y podrán manifestar (si así lo consideran) su negativa para ser grabados. • A las entrevistas programadas, los informantes podrán aportar materiales adicionales, informes, dibujos, trabajos, fotografías, que consideren relevantes para ilustrar o complementar lo explicado en las técnicas implementadas. • La investigadora principal será quien custodiará la información recopilada. • La investigadora principal, se compromete a preservar la identidad y garantizar la confidencialidad de acuerdo a las leyes de protección de datos en Colombia. • Los participantes estarán en pleno derecho de modificar, rectificar o cancelar cualquier dato a lo largo de todo el proceso de investigación. • Asimismo, a lo largo de todo el proceso de investigación, cualquier participante podrá abandonar este trabajo por aquellos motivos que consideren oportunos. 		



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA MICROEMPRESARIAL AGROPECUARIO
SAN ANDRÉS INZÁ CAUCA**

NIT: 817000400-7 DANE: 219355001191

Resolución No. 3023 de Abril de 2014

Cel. 3113398759 - 3203206473



Universidad
del Cauca

- La investigadora principal, pactará el momento oportuno, la difusión de los productos resultantes, así como la de los resultados académicos.

Colaboración y consentimiento

- La investigadora principal agradece su colaboración como participante en esta tesis, no sólo por la gran importancia del testimonio a ofrecer, sino también por la confianza que para ello se requiere en la investigadora y en el propio trabajo.
- A través de este documento el abajo firmante se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma, se procede a la firma de este consentimiento informado:

El Estudiante _____ (menor de edad), como informante y _____ como acudiente legal, declaran estar informados de las características de la presente investigación y el procedimiento a seguir en ella. Declaran además aceptar la participación en este trabajo y autorizar a **Tania Lorena Ordóñez Moriones** para que realice la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

Se firma, en San Andrés, municipio de Inzá, a los 01 días del mes de julio de 2021.

Firma del estudiante participante

T.I.

Informante de la Investigación

Firma del acudiente del estudiante

C.C.

Acudiente legal

Firma de la investigadora

C.C. 34.318.886 de Popayán

Investigadora Principal

Anexo 2. Secuencia didáctica de cine foro, con enfoque transtextual

	Institución Educativa Microempresarial Agropecuario San Andrés, Inzá-Cauca		
Universidad del Cauca Maestría en Educación Modalidad Investigación Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura		Universidad del Cauca	
Docente: Tania Lorena Ordóñez Moriones	Nivel educativo: Básica Secundaria	Actividad: Secuencia didáctica de cine foro con enfoque transtextual	
Asignatura: Lengua Castellana	Grados: Sexto, Séptimo, Octavo y Noveno	Duración: 12 Horas y 30 minutos (7 sesiones de trabajo)	
Objetivo: Intervenir con una Didáctica de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias en Educación Básica Secundaria (IMAS).			
INTRODUCCIÓN			
<p>El presente taller de aproximación al Lenguaje Cinematográfico se realiza en el marco de la investigación titulada <i>“Resignificación de la Pedagogía de la Lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en la Educación Básica Secundaria (I.E. IMAS, Inzá, Cauca)”</i>, que se desarrolla en la Maestría en Educación, modalidad investigación, en la línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura, de la Universidad del Cauca.</p>			
SECUENCIA DIDÁCTICA DE CINE FORO CON ENFOQUE TRANSTEXTUAL			
1. PLANEACIÓN			
a. Lectura de textos Continuos (Alfabeticos)			
ACTIVIDAD	INSTRUCCIONES	TEXTOS	
Lectura comprensiva en casa	Los estudiantes, según el grado, leen en casa los artículos relacionados con cada una de las películas de Cine Arte, basado en obras literarias, que se trabajan en cada cine foro.	Cine foro 1: Grados 6° y 7°: “El despertar en “La metamorfosis” de Kafka” Grados 8° y 9°: “Metamorfosis: La animalidad y el mito en La Metamorfosis de Kafka y Axolotl de Cortázar” Cine foro 2: Grados 6° y 7°: 'El Perfume', aroma de gran cine Grados 8° y 9°: El olor como símbolo de identidad: El Perfume. Historia de un asesino, de Patrick Süskind Cine foro 3: Grados 6° y 7°: Crónica de una muerte anunciada: pluralidad y restricción de datos Grados 8° y 9°: Crónica de una muerte anunciada: el espejismo del ‘destino’ como dispositivo para personalizar la tragedia	
b. Taller de lenguaje cinematográfico			
ACTIVIDAD		DESARROLLO	
1. Aprendamos nociones sobre la imagen en movimiento		Componentes narrativos, transiciones, movimientos de cámara, estructura narrativa, efectos, profundidad de campo y campo	
2. Componentes narrativos		Plano, escena, secuencia y plano-contraplano	
3. Transiciones		Corte, encadenado, cortinillas, barrido, fundidos y efectos digitales	
4. Movimientos de cámara		Físicos y Ópticos	



**Institución Educativa Microempresarial Agropecuario
San Andrés, Inzá-Cauca**

Universidad del Cauca
Maestría en Educación Modalidad Investigación
Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura



5. Estructura narrativa	Elipsis, flash-back, flash-forward y MacGuffin
6. Efectos	Cámara lenta o ralentización, cámara rápida o aceleración, congelado, desenfoco, fragmentación y sobreimpresión
7. Profundidad de campo y campo	Se aborda la noción de profundidad de campo y se dan ejemplos

2. VISIONADO

ACTIVIDAD	DESARROLLO
a. Descripción del Cine foro	Se realiza una introducción en la que se explica el objetivo del cine foro y se describen los momentos que se desarrollarán en él.
b. Presentación ficha técnica de la película	<p>Título en idioma original Título en Español País: Localidad donde se realizó la grabación. Dirección: Persona o personas responsables de la realización del filme. Año: Año en que se realizó la película de Cine Arte Duración: Tiempo en el cual se desarrolla la historia (incluye créditos). Género: Clasificación del trabajo según su característica narrativa o contenido central, pudiendo ser drama, comedia, etc. Temática: Asunto principal sobre lo que trata la película de Cine Arte</p>
c. Lectura de sinopsis de la película	Se lee a los estudiantes un resumen argumentativo del trabajo cinematográfico, que puede contener un párrafo de entre 4 y 7 líneas máximo. También puede acompañarse de un comentario personal que motive al visionado de la película.
d. Lectura de fragmentos de la obra literaria	Previamente se escogieron fragmentos claves de la obra literaria en la que se basa la película de Cine Arte, y se leen de forma comentada a los estudiantes a fin de que se hagan una idea general de la historia. En este punto los estudiantes ya han leído completamente el texto literario.
e. Visionado de la película	Se revisan los aspectos de orden técnico y se proyecta la película de Cine Arte. Durante el visionado el docente está atento tomando nota de la manera como los estudiantes viven este momento y que actitudes asumen frente a ciertas escenas.

3. CONVERSATORIO

a. Contextualización y recapitulación

ACTIVIDAD	DESARROLLO
¿De qué trataba la película de Cine Arte?	Con la participación de los estudiantes se recapitula y reconstruye el argumento de la película y sus principales momentos.
Opinión personal sobre la película de Cine Arte	Los estudiantes opinan brevemente sobre cómo les pareció la película, cumplimiento de expectativas, comprensión de la historia.
Caracterización de personajes	Se identifican las principales características de los personajes, tanto en la obra literaria como en la película de Cine Arte.
Paralelo de contraste	Se establecen las diferencias y semejanzas entre la obra literaria y la



**Institución Educativa Microempresarial AgropecuariO
San Andrés, Inzá-Cauca**

Universidad del Cauca
Maestría en Educación Modalidad Investigación
Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura



	película de Cine Arte basada en ella.
Discusión de artículos	A la luz de la película de Cine Arte, basada en la respectiva obra literaria, se analizan y discuten los artículos que los estudiantes leyeron previamente en casa.
b. Apoyo con textos discontinuos (Audiovisuales, infografías y comics)	
Documentales	Que aborden el contexto histórico, político y social de la época en que se escribió la obra literaria y se produjo la película de Cine Arte, etc.
Entrevistas	A directores de las obras de las películas visionadas, a autores, a expertos en las obra de arte cinematográfica y literaria, etc.
Cortometrajes	Cortos animados o vivenciales que se hayan realizado en torno a la obra literaria.
Biografías	De los directores de las películas visionadas y de los autores de las obras literarias.
Crítica y comentarios	Audiovisuales de expertos que comenten la obra literaria y la película de Cine Arte visionada.
Detrás de cámaras	Que muestren momentos de la preproducción, producción y posproducción de la película de Cine Arte, basada en una obra literaria.
Comics	Imágenes animadas o una secuencia de imágenes creadas para mostrar la narración de la historia propia de la obra literaria.
c. Dialogo y entrecruzamiento de textos	
Comentarios generales	Los estudiantes comentan y discuten sobre los diferentes puntos de vista observados en los audiovisuales y dan a conocer su opinión.
Reconstrucción de la historia	Teniendo en cuenta todos los audiovisuales observados, se construye entre todos una historia que incluya los diferentes detalles y por menores aportados por la obra literaria, la película de Cine Arte y los diferentes textos continuos y discontinuos que se trabajaron.
Identificación de relaciones transtextuales	Se reconocen cinco tipos de relaciones transtextuales: Intertextualidad, Paratextualidad, Metatextualidad, Architextualidad, e hipertextualidad.
Producción textual	El estudiante escribe un texto argumentativo donde plasme su opinión crítica del proceso llevado a cabo en el cine foro y cómo esto le aportó en su lectura del Cine Arte, basado en obras literarias.
4. CIERRE	
Conclusiones	Se dan a conocer las principales conclusiones a las que se llegó de forma colectiva frente a la comprensión de la película de Cine Arte basada en una obra de arte literaria, apoyada por el entrecruzamiento de textos continuos y discontinuos.
Lectura de producción textual de estudiantes	Voluntariamente dos o tres estudiantes leen su texto argumentativo y en grupo se hacen comentarios al respecto.
Invitación final	Se invita a los estudiantes a leer de forma crítica y reflexiva los productos audiovisuales, especialmente el Cine Arte, basado en obras literarias.

Anexo 3. Producción textual de un estudiante sobre su experiencia de lectura

①

Grado 9A Código 18 IMAS-San Andrés

Juan Camilo Quiroga Jaque DD MM AA 25 03 2022

MI EXPERIENCIA LEYENDO CINE ARTE

Personalmente siempre me ha gustado ver películas desde que era más pequeño, y me gustaban más las de persecuciones y de miedo. Ahora, después de conocer lo de las películas de cine arte, creo que ya me gusta ver más de estar porque me siento identificado con los personajes, en sus situaciones que les toca vivir y como sufren o son felices en sus diferentes lugares donde viven. Con el taller sobre el lenguaje del cine aprendí sobre planos, para que sirven y que significan las transiciones, los movimientos de las cámaras de video y como todo esto le da sentido a la historia de la película y a lo que quiere decir el director de la película de Cine arte.

Creo que por ejemplo en la película de la Metamorfosis yo no hubiera entendido nada si no nos leyéramos el libro de Kafka con la profesora Tania; porque era película estaba en Ruso y los subtítulos en portugués, pero como yo ya conocía la obra literaria fue fácil seguir las escenas y ver como

Grado 9A - Código 18 IMAI - San Andrés

Juan Camilo Quiruná Jure

DD MM AA
25 03 2022

Cambiaban algunas cosas. La verdad creo que estar películas de cine arte fueron mejores verlas en clase porque la profesora hacía ver documentales, las entrevistas de gente que analizaban la obra y también me ayudó a profundizar el artículo que leímos, además de conocer la biografía en video de los autores de las novelas que leímos y luego vimos en cine.

Aunque al principio en el Cine foro me dio miedo opinar, me animé porque ya tenía mucha información de varias cosas trabajadas en clase que me hicieron pensar y analizar la película; y por eso quería compartirla en el conversatorio que propuso la profe.

En este cine foro me di cuenta que con las opiniones de los compañeros y las explicaciones de la obra y de la profesora era más fácil y emocionante trabajar estas películas de cine arte, que antes me parecían aburridas. Podría decir que aprendí a leerlas mejor y me gustó también leer la literatura. **FIN**

Anexo 4. Matriz del proceso de cine foro-Exploración Diagnóstica



**Institución Educativa Microempresarial Agropecuario
San Andrés, Inzá-Cauca**

Universidad del Cauca
Maestría en Educación Modalidad Investigación
Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura



MATRIZ DE PROCESOS EXPERIENCIAS TRANSMEDIA

Fase: Exploración -diagnóstica

Número de Encuentro cine-foro literario: No 1

Investigadora docente: Tania Lorena Ordóñez Moriones

Director: Dr. Luis Arley Cerón Palacios

TÍTULO DE DEL ENCUENTRO: LEYENDO “EL CORONEL NO TIENE QUIEN LE ESCRIBA”

PROCESOS	SUBPROCESOS
1. Planeación	<p>1. Determinar un tema (“La novela literaria en el cine”. Se trabaja la obra literaria “El Coronel no tiene quien le escriba”, escrita por Gabriel García Márquez y su versión cinematográfica, Dirigida por Arturo Ripstein)</p> <p>2. Planeación de la secuencia didáctica (Mediante sesiones de lectura en voz alta grupal en clase y lectura individual en casa, se lee la obra literaria “El Coronel no tiene quién le escriba” y la biografía del autor, además de la identificación del contexto de la obra literaria)</p> <p>Objetivos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la comprensión lectora del Cine Arte, basado en obras literarias - Analizar diferencias entre la versión literaria de la novela y la cinematográfica - Observar más allá de lo evidente. - Analizar problemáticas diversas. - Socializar opiniones, reflexiones y pensamientos. <p>Público al que se va a dirigir el filme: Estudiantes de Básica Secundaria del colegio IMAS.</p> <p>3. Organización del material o recursos (Espacio de proyección, video Beand, unidad sonora, computador y película “El Coronel no tiene quien le escriba”, hojas de block para que los estudiantes anoten impresiones, preguntas y observaciones sobre la película)</p>



**Institución Educativa Microempresarial Agropecuaria
San Andrés, Inzá-Cauca**

**Maestría en Educación Modalidad Investigación
Línea de Pedagogía de la Lectura y la Escritura**



Universidad
del Cauca

<p>2. Textualización Encuentro Cineforo - literario</p>	<p>1. Entrada (- Se realiza una sinopsis técnica del filme: año, país, producción, género, director. - Se contextualiza la película: caracterización de la historia básica. - Se orientan unas consignas claves para observar el filme: argumentales: la historia, Audiovisuales: la estética, Axiológicas: los valores. - Cuidar los tiempos de proyección del filme. - Se proyecta la película)</p> <p>1. Desarrollo (- Se indaga pensamientos, emociones, sentimientos reflexiones que el filme genera en los estudiantes. - Se generan posturas y reflexiones para debatir sobre el film - Pensando en la obra literaria y en la película se plantea una narración de la historia de forma general y completa uniendo detalles y por menores presentes en ambas obras artísticas. - Se habla de las características de los personajes en la obra literaria y en la película. - Se abordan detalles estéticos de ambas obras artísticas: música, discurso narrativo, ambientación e imagen.)</p> <p>2. Salida (Se pide a los estudiantes que realicen un escrito donde den a conocer lo que más les llamó la atención del libro y de la película, que planteen al menos cinco preguntas en las que indaguen por elementos narrativos que no estuvieron claros luego de leer la obra literaria y la película)</p>
<p>3. Revisión</p>	<p>1. Revisión de literatura sobre la novela y el cine 2. Revisión de espacios de proyección 3. Revisión preconcepciones sobre cine</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Con relación al plan... se observó en un principio resistencia al ejercicio de Cine Foro, lo cual fue cambiando a medida que se desarrollaba la temática.</p> <p>Con relación a la propuesta investigativa...El Cine Foro muestra una manera dinámica y estimulante para leer el cine Arte, basado en obras literarias, desde la subjetividad del estudiante espectador.</p> <p>Con relación a una formación integral...el Cine Foro fortalece el respeto y la tolerancia frente a los puntos de vista divergentes de otros estudiantes, propicia la participación y la expresión oral de ideas.</p>

Anexo 5. Matriz de textos discontinuos audiovisuales de apoyo

CINE FORO	PELÍCULA	COMPLEMENTO AUDIOVISUAL	TÍTULO	LINK
1	La Metamorfosis (Valeri Fokin)	Documental (Erick Maldonado-UNAM)	Los libros y la vida-La Metamorfosis	https://www.youtube.com/watch?v=fjx7_4PQwRU
		Entrevista (radial y audiovisual programa “En Perspectiva”)	“La metamorfosis” de Kafka cumple un siglo	https://www.youtube.com/watch?v=hnJeNjndodE&t=26s
		Cortometraje animado (Gonzalo Reyes)	“Gregorio”. Inspirado en la Metamorfosis	https://www.youtube.com/watch?v=e8ZILYov9Tg
2	El Perfume (Tom Tykwer)	Documental (Lecturas en perspectiva)	El Perfume de Patrick Süskind ¿Por qué leerlo?	https://www.youtube.com/watch?v=VteLEfMLcsw
		Entrevista (Comparte un libro para el fomento de la lectura)	Masole Díaz, en charla con Carlos Jiménez sobre el libro El Perfume, de Patrick Süskind	https://www.youtube.com/watch?v=W-PcOPGp0aA
		Cortometraje (Institución Educativa La Florida)	“El Perfume”: un corto interesante	https://www.youtube.com/watch?v=W9jS3cbg5L8&t=24s
3	Crónica de una muerte anunciada (Francesco Rosi)	Documental (La otra opinión)	Miguel Reyes Palencia-Bayardo San Román	https://www.youtube.com/watch?v=a0j1MrZ_zhc&t=149s
		Entrevista (Libertad Política)	Gabriel García Márquez habla de Crónica de una muerte anunciada	https://www.youtube.com/watch?v=-Oh_sR3bKG4
		Cortometraje (Versión de IEA)	Crónica de una muerte anunciada	https://www.youtube.com/watch?v=kEus6PNwnsY

Anexo 6. Cuestionario de encuesta a estudiantes



**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD INVESTIGACIÓN
LÍNEA DE PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN- ENCUESTA PARA ESTUDIANTES**

Investigadora: Tania Lorena Ordóñez Moriones

Tema: Pedagogía de la lectura del Cine Arte basado en obras literarias

Título: Resignificación de la Pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de la Educación Básica Secundaria, I.E. IMAS.

Director: Luis Arley Cerón P.

OBJETIVO: Indagar las concepciones sobre la Pedagogía de la lectura del Cine Arte en Educación Básica Secundaria (IMAS).

Lugar: _____

Fecha y Hora: _____

Encuestado (a): _____

Preguntas:	Si	No
1. ¿Acude con frecuencia a la lectura de películas en su vida familiar?		
2. ¿Piensa que el cine es un recurso didáctico que favorece la formación?		
3. ¿Ha asumido alguna capacitación para leer el cine o el arte audiovisual?		
4. ¿Considera que el cine aporta al saber del mundo, las ciencias y otras realidades?		
5. ¿Cree que se necesita una orientación para el uso significativo del cine?		
6. ¿Sabe diferenciar entre el Cine Comercial y el Cine Arte?		
7. ¿Se trabaja la lectura del Cine Arte, en las disciplinas, en su vida estudiantil?		
8. ¿Ha leído Cine Arte, de versiones de obras literarias, en su vida familiar?		
9. ¿Cree que es necesario el Cine Arte literario, en el área de Lengua Castellana?		
10. ¿Cree que el Cine Arte puede mejorar o potenciar la lectura y la escritura?		

Si desea explicar o complementar alguna de sus respuestas puede hacerlo en seguida, según el número de la pregunta.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Muchas gracias.

Anexo 7. Cuestionario de entrevista a docentes



**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD INVESTIGACIÓN
LÍNEA DE PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN- ENCUESTA PARA
ESTUDIANTES**

Investigadora: Tania Lorena Ordóñez Moriones

Tema: Pedagogía de la lectura del Cine Arte basado en obras literarias

Título: Resignificación de la Pedagogía de la lectura del Cine Arte, basado en obras literarias, en un contexto situado de la Educación Básica Secundaria, I.E. IMAS.

Director: Luis Arley Cerón P.

OBJETIVO: Indagar las concepciones sobre la Pedagogía de la lectura del Cine Arte en Educación Básica Secundaria (IMAS).

Lugar: _____

Fecha y Hora: _____

La entrevista se realiza a docentes de Básica Secundaria del colegio IMAS.

CUESTIONARIO

1. ¿Observa películas en su vida cotidiana y familiar?
2. ¿Qué es lo que más le gusta del cine en general?
3. ¿Utiliza usted películas en sus clases? y ¿Qué tipo de películas emplea usted en sus clases?
4. ¿Desde hace cuánto tiempo emplea usted películas en sus clases? y ¿Qué criterios utiliza para escoger las películas que emplea en clases?
5. ¿Cuál es el objetivo de emplear el cine en sus clases? y ¿Qué conocimientos, escenarios y herramientas crees que se necesitan para un uso significativo del cine en clase?
6. ¿Diseña y utiliza alguna secuencia o guía didáctica planificada cuando proyecta una película, y con cuánto tiempo de antelación a la clase?
7. ¿Describa cómo es la actitud de sus estudiantes cuando les proyecta una película en clase?
8. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que identifica usted, cuando utiliza una película en clase?
9. ¿Cómo el cine apoya el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos en su asignatura particular?
10. ¿Usted que entiende por Cine Arte?, ¿Ha proyectado alguna película de Cine Arte en sus clases? ¿Cuáles?, ¿De qué manera usted lee la película de Cine Arte proyectada en sus clases? y ¿Por qué considera usted importante enseñar a leer Cine Arte a los estudiantes?