Alfabetización fílmica transmedia: encuentros entre el cine y los medios audiovisuales en el aula.

Lorenzo Baño Sánchez

Tutor: Manuel Garín Boronat

Curso: 2023/2024

Trabajos Finales de Master de los Programas de Postgrado del Departamento de Comunicación

Departamento de Comunicación

Universidad Pompeu Fabra

Índice

Primera parte: Hacia una didáctica transmediática del cine.

1. Introducción. Un puente entre alfabetizaciones. – **4**

2. Alfabetización cinematográfica y mediática. Una intersección productiva. – **8**

    2.1 La alfabetización cinematográfica y su objeto en el contexto europeo. – **8**

    2.2 La (in)migración de la experiencia cinematográfica. – **14**

    2.3 *Transmedia literacy*, el otro lado del puente. – **18**

    2.4 Hacia una Alfabetización Fílmica Transmedia. – **24**

3. Alfabetización cinematográfica en España: Breve contexto. – **34**

Segunda parte. Estudio de caso: Taller "Una imagen, mil caras"

4. "Una imagen, mil caras" en el aula. – **40**

    4.1 Diseño didáctico del taller. Objetivos y metodología. – **41**

    4.2 Desarrollo de la experiencia pedagógica. – **45**

        4.2.1 Primera sesión: "El beso" – **47**

        4.2.2 Segunda sesión: "Corriendo por la playa" – **50**

        4.2.3 Tercera sesión: "Mirar por la ventana" – **53**

    4.3. Resultados y discusión. – **56**

5. Conclusiones. – **64**

6. Bibliografía. – **66**

7. Anexos. – **69**

Resumen

Las principales instituciones cinematográficas europeas encargadas de impulsar la educación fílmica no permanecen indiferentes a la insoslayable presencia del contenido audiovisual en el ecosistema mediático que envuelve a los jóvenes. Por ello, abogan por una relación simbiótica entre la alfabetización cinematográfica y la mediática. En el presente trabajo, exploro las intersecciones productivas de ambas disciplinas mediante la elaboración del modelo didáctico «Alfabetización Fílmica Transmedia», que se basa en una concepción transmediática del cine. Dicho modelo se ha puesto en práctica mediante la impartición de la experiencia pedagógica "Una imagen, mil caras" en un aula de 4ºESO, con el fin de comprobar sus posibilidades educativas y analizar qué puede aportar a la ecología institucional de la alfabetización cinematográfica en España.

Palabras clave

Alfabetización cinematográfica, alfabetización mediática, BFI, Bergala, Scolari, *Transmedia Literacy*, didácticas de la imagen, educación secundaria, taller,

1. Introducción. Un puente entre alfabetizaciones.

Todo modelo educativo que trata una disciplina determinada tiene como prerrequisito conocer y delimitar su objeto didáctico. Así, la célebre pregunta que formula André Bazin dando título a su colección de ensayos «*¿Qué es el cine?*» (1961) es tan relevante en la educación cinematográfica como lo es en la disciplina teórica o historiográfica de dicho arte. La concepción tradicional europea de la alfabetización cinematográfica utiliza la película como objeto fundamental y prácticamente único para aproximarse al cine. La primera gran excepción (o expansión) a la película fue la televisión, que comenzó a aparecer en los programas de educación audiovisual de finales del siglo XX, generando así una didáctica dual en la que el cine seguía contando con la autoridad y centralidad cultural. Lo cierto es que en nada se parece el ecosistema audiovisual actual al de hace 20 años. Este se ha multiplicado incesantemente, y el cine industrial tradicional (centrado en la película), lejos de mirarse al espejo con un único competidor, ahora es un actor más en una palestra sin protagonista, donde conviven las más diversas formas audiovisuales, con nuevas posibilidades técnicas, de creación y de circulación. Pero, ¿son totalmente ajenas al cine el resto de formas?

El sociólogo francés Lipovetsky sostiene que un "*espíritu cine* recorre el mundo", alimentando las demás formas del audiovisual contemporáneo y convirtiendo al cine en un "círculo cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna", de forma que cuanto más terreno le es conquistado por la televisión, los videojuegos, los videos de internet, más se impregnan estas nuevas formas de su esencia (2013: 24). Tales transformaciones integran al medio fílmico en los medios de comunicación, relación que se materializa a través de nuevas formas de praxis fílmica, de circulación por plataformas y redes distribución y condiciones de visualización. Ante esta transformación que pone en tela de juicio la ontología el cine, a la vez que cambia radicalmente su rol social y económico, y que indiscutiblemente aumenta la presencia del medio audiovisual en nuestra vida cotidiana, las didácticas cinematográficas no quedan indiferentes. Un modelo educativo de educación cinematográfica que tiene como objetivo desarrollar la

sensibilidad y espíritu crítico de un joven en edad preuniversitaria con respecto al medio fílmico no puede ya ignorar el resto de formas que constituyen parte clave de su consumo audiovisual y de su vida. Por ello, de la misma manera que el campo de los estudios fílmicos no se puede entender en la actualidad sin su diálogo con otras disciplinas como el estudio de los medios de comunicación[1], un modelo de alfabetización cinematográfica actual no se puede entender sin algún tipo de relación con la alfabetización mediática, que es aquella que corresponde a la enseñanza de aptitudes técnicas, críticas y estéticas para los medios.

El presente trabajo tiene la intención de explorar los puntos de contacto que presenta la alfabetización fílmica con la mediática, teniendo en cuenta las relaciones que existen entre el cine y otros medios en el contexto del ecosistema audiovisual actual. Tales puntos de contacto no han de ser concebidos como amenazas o 'impurezas', sino como intersecciones productivas que han de ser investigadas y aprovechadas para un mejor desarrollo de las formas de enseñar el cine, o si queremos, lo *fílmico*. La búsqueda de este camino intermedio culmina en la elaboración de un modelo didáctico que he llamado «Alfabetización Fílmica Transmedia», que se propone como una forma de enseñar el cine integrando en la noción misma de «cine» otras formas audiovisuales de cierta relevancia en el ecosistema mediático actual, en tanto a que utilizan la imagen el movimiento como unidad básica de contenido. El objetivo del modelo es explorar la presencia (o persistencia) de aquello *cinematográfico* en las nuevas manifestaciones audiovisuales, así como la idiosincrasia de los medios de comunicación donde se hospedan, siempre partiendo de las imágenes.

[1] La Universidad de Ámsterdam ha dedicado tres colecciones editoriales a la revisión y actualización de teoría, historia y cultura fílmica a la luz de las transformaciones y expansiones que el audiovisual ha experimentado en los últimos 20 años: *Film Culture in Transition, Film Theory in Media History* y *The Key Debates: Mutations and Appropriations in European Film Studies*.

Para completar la investigación, he llevado a la práctica el modelo didáctico de Alfabetización Fílmica Transmedia realizando la experiencia pedagógica "Una imagen, mil caras", un taller que he impartido en una en una clase de 4ºESO en un centro educativo de la Región de Murcia. Este taller pretende ser una demostración a pequeña escala de las potencialidades didácticas que alberga una aproximación a lo fílmico que tiene en cuenta su presencia trasversal en otros medios de comunicación.

He estructurado el trabajo de la siguiente manera. Una primera parte en la que desarrollaré el bagaje teórico y la realidad institucional sobre el que sustenta la Alfabetización Fílmica Transmedia y la impartición del taller. Comenzaré definiendo la noción de alfabetización cinematográfica a partir de una serie de estudios e investigaciones internacionales que el BFI ha llevado a cabo para consolidar un entendimiento común del concepto en Europa. Después expondré algunas consideraciones teóricas sobre la ontología del séptimo arte, que nos permiten poder pensarlo fuera de su medio tecnológico tradicional. Luego, tras revisar el modelo de alfabetización mediática de Scolari, *Transmedia Literacy* (2018, 2018b), explicaré en profundidad los fundamentos de la Alfabetización Fílmica Transmedia.

A continuación, describiré sintéticamente la realidad institucional y educativa dentro de la cual acontecen los programas y actividades de alfabetización cinematográfica en España, lo cual contextualiza y sitúa la experiencia pedagógica "Una imagen, mil caras" en nuestro territorio. La segunda parte consistirá en el estudio de caso de dicho taller, en el cual explicaré el diseño didáctico y metodológico, el desarrollo en el aula con los estudiantes, y finalmente algunas de las reflexiones a partir de la experiencia. El taller es una actuación pedagógica de breve duración, por lo que los conocimientos con respecto a lo fílmico que adquirieron los estudiantes al recibirlo no pretende ser tanto el cumplimiento de una meta, sino la apertura a formas alternativas de ejercer la didáctica del cine. El hecho de que estas puedan abarcar desde un largometraje de ficción tal hasta un videojuego o un videoclip musical, sirve no solo para hacer la didáctica más atractiva

en un contexto educativo, sino para transportar la sensibilidad estética y el pensamiento humanístico normalmente aplicado a la imagen fílmica, al audiovisual mediático digital que tanto para jóvenes como para adultos es de consumo cotidiano.

Primera parte: Hacia una didáctica transmediática del cine.

2. Alfabetización cinematográfica y mediática. Una intersección productiva.

2.1 La alfabetización cinematográfica (y su objeto) en el contexto europeo.

El British Film Institute (BFI) publicó un estudio (2013a) sobre el estado de la cuestión de la impartición de educación fílmica en Europa. En este se encuestaba, a lo largo de 32 países, a las principales estructuras estatales y privadas que proveían dicho servicio, sobre su alcance, propósitos y metodologías empleadas. Tras analizar, por un lado la diversidad de acciones y modelos didácticos existentes, y por otro, las dificultades que tenían los programas culturales de educación fílmica para conseguir financiación e integrarse en los sistemas de educación formal, y así llegar a un mayor número de estudiantes, se concluyó con la elaboración de un plan de acción de 14 recomendaciones. Estas iban dirigidas a la Comisión Europea, con el fin de orientar las futuras políticas de acción para la elaboración de planes de educación fílmica más sólidos y horizontales en las naciones europeas. La primera de ellas, que consistía en el diseño de un "model of film education for Europe, including appreciation of film as an art form, critical understanding, access to national heritage, world cinema and popular film, and creative film-making skills", dio lugar a la elaboración del documento *A Framework for Film Education* (BFI, 2015) (que de forma abreviada llamaremos *Framework)*. Este es el documento que a partir de ahora utilizaré de referencia para construir una definición de la educación fílmica y los principales objetivos que esta persigue.

El documento establece el siguiente objetivo como general en la educación fílmica: "to inspire and equip people across Europe to be able to enjoy, understand, create, explore and share film in all its forms throughout their lives" (BFI, 2015: 3). Este propósito es indisociable al desarrollo constante de una «sensibilidad hacia lo fílmico», que ha de abordarse desde tres dimensiones principales (las tres C): a) Crítica, implicada en promover el conocimiento sobre el lenguaje audiovisual y el desarrollo de herramientas

críticas para formar una opiniones sobre el cine, cómo nos afecta y forma nuestra visión sobre el mundo; b) Creativa; que se relaciona con la praxis fílmica y la adquisición de aptitudes técnicas básicas para la producción audiovisual con medios digitales; y c) Cultural, que se enfoca a la creación de un canon de filmes culturalmente relevantes y promueve el valor del cine como lugar de encuentro de distintas comunidades y culturas (BFI, 2015: 9-10). El documento elabora a continuación seis áreas de aprendizaje que presentan distintas metodologías y aproximaciones al objeto fílmico [2]. Algunas de las cuales serán explicadas más adelante, pues conforman algunas de las bases metodológicas del taller "Una imagen, mil caras."

Las pautas metodológicas del *Framework* han servido de referencia para el desarrollo de programas de educación fílmica tanto a asociaciones culturales independientes como a acciones docentes dentro de los currículos de educación formales en muchos países de Europa. Su éxito le mereció al BFI y sus socios (entre ellos la Cinemateca Francesa, Vision Kino, y el Danske Filminstitut), una subvención, para el ciclo 2019-2021 por parte del programa de la Comisión Europea, *Creative Europe: MEDIA* (BFI, 2019), para contribuir a la aplicación de las 14 recomendaciones que el BFI estableció en su anterior estudio (2013), entre ellas la promoción del *Framework,* como modelo de educación fílmica cohesionado en el territorio europeo, así como su acercamiento al sistema educativo formal, ya sea por su paulatina integración en el currículo escolar, o a través de actividades culturales impartidas en el aula por terceros.

El fértil desarrollo de este modelo no solo significa el triunfo de una propuesta metodológica bien diseñada, sino también de una forma de entender el cine (y la transmisión en los contextos educativos de dicha concepción). Un aspecto fundamental

[2] Dichas áreas son: a) conocimiento de lo específico del cine; b) la construcción de una opinión crítica personal (estos dos primeros ítems se asocian al aspecto «Crítico»); c) aprender la praxis del cine como un proceso social y colaborativo (lo cual se asocia al aspecto «Creativo»); d) fomento de interés por distintos tipos de cine; e) aprender sobre los contextos históricos e institucionales (estos dos últimos ítems se ligan al aspecto «Cultural»).

del *Framework* es una concepción de lo fílmico que excede a las películas. Tal y como declara en el preámbulo, "film has become almost ubiquitous in our lives" ya sea "in cinemas, online, on television, in art galleries and through spectacular immersive experiences" (BFI, 2015: 3). Esta visión del cine ligada al audiovisual también se ve reflejada en los objetivos de la primera área de aprendizaje concerniente la transmisión de "qué es específico sobre el cine". En ella se concibe a partes iguales la especificidad del cine como un "medio de expresión artística" y como un "medio de comunicación". Además, hay una propuesta de actividad que consiste en rodar una "descripción audiovisual corta" de un objeto cotidiano, según las opciones "ficion mode, documentary mode, advertising mode…" (BFI, 2015: 13). Que en un modelo didáctico cuyo fin es educar en cine existan tales fugas que se alejan de su dispositivo industrial tradicional y de la película como objeto cinematográfico fundamental, se debe a que existe por parte del BFI una fuerte consciencia de la profunda conexión que hay entre el cine y las diversas formas audiovisuales que le rodean en los medios de comunicación. Lo cual se traduce, en el plano didáctico, a la estrecha relación que aparece entre la educación fílmica y la mediática.[3]

En este punto aparecen dos cuestiones fundamentales: ¿qué consideramos cine (o medio fílmico)? y, en función de eso ¿qué tipo de didáctica empleamos para su transmisión y educación: educación cinematográfica o educación mediática? No hay una respuesta única ante tales preguntas distintas. Lo que sí es seguro es que el abanico de respuestas establace las coordenadas de los posibles modelos educativos que pueden surgir. En el contexto plural e internacional de la educación fílmica europea, los modelos educativos propuestos por cada nación dependen de su concepción del cine y de la valoración que le otorguen como arte o como objeto mediático. Dentro de las coordenadas posibles, los dos polos opuestos del espectro se sitúan en Francia y Alemania.

[3] En otro documento, los autores del BFI (2012), reflexionan sobre la relación que existe entre la alfabetización mediática y la educación fílmica, en vista de las diversas posibilidades que ofrece el audiovisual contemporáneo. Contemplan que es una tensión que no puede ser obviada.

Francia siempre ha sido considerada una 'excepción cultural' en muchos aspectos, cuanto más en lo cinematográfico. Desde la época de la Nouvelle Vague, la popularidad de los cineclubs puso la cinefilia en valor dentro de la vida cultural francesa. La unanimidad social ante la apreciación del cine convierte a este en un objeto bueno en esencia, digno de ser difundido y apoyado. Esto, sumado a las políticas de democratización de la cultura para la ciudadanía, produjo las primeras incursiones del cine en el contexto de la educación formal durante los años 80, como complemento a asignaturas como la educación artística (Henzler, 2018: 25). Al comenzar el siglo XXI, Alain Bergala publica *La Hipótesis del Cine* (2007), un manifiesto sobre educación cinematográfica cuyos principios siguen vigentes en la educación fílmica francesa de la actualidad, así como la semilla de la asociación cultural *Cinéma Cent Ans de Jeneuse*¸ una de las asociaciones de alfabetización cinematográfica más influyentes a nivel mundial. Con respecto a la delimitación del 'objeto-cine', en el momento de publicación del libro, el único medio con el que se lo comparaba y que despertaba la preocupación de la alfabetización mediática era la televisón: "el «y» del «cine y televisón» […] tiene como misión prioritaria desarrollar el espíritu crítico […] a propósito de la televisión". Bergala aboga por una "separación radical de la aproximación del cine como arte […] y de la aproximación a la televisión en lo que tiene de específico" (Bergala, 2007: 55-6). En cuanto a la aproximación al cine (ya circunscrito a las películas): "Es necesario pensar la película […] no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte" (Bergala, 2007: 37), declaración que se decanta por un modelo de educación cinematográfica alejado de la alfabetización mediática, más conectado con la educación artística en general, teniendo al cine como un objeto esencialmente positivo.

La estrategia alemana ha sido diametralmente opuesta. Allí donde en la vida social y cultural francesa germinó la pasión por el arte cinematográfico, el fenómeno del uso del cine como medio de propaganda por el nacionalsocialismo en los años 30 y 40 determinó su estatus social, haciendo desvanecer su concepción de expresión artística beneficiosa

para todos, y transformándolo en una forma mediática con potenciales peligros políticos e ideológicos (Henzler, 2018: 20-1). De aquí, que la metodología dominante de aproximación al cine aun a inicios del siglo XX haya sido el modelo de *Medienkompetenz*, cuyo fin es el desarrollo de competencias comunicativas en los medios y la participación activa dentro de sus esferas, pero siempre a través de un sentir escéptico y de la crítica mediática. En este modelo, la noción de 'medio' no distingue entre formas, ya sea la televisión, internet, el ordenador o el cine, debido a que coloca el foco en la dimensión comunicativa y en la carga ideológica, dejando así de lado la dimensión estética (Henzler, 2018: 26-7; Baacke, 1997).

Lo que subyace debajo del modelo francés es la concepción de la película como algo bueno y deseable por naturaleza, merecedor de ser transmitido y apreciado por la ciudadanía. De igual manera, para este, decir cine significa prácticamente lo mismo más que decir «películas», cortando así el cordón que lo une en cuanto a medio audiovisual con las demás formas audiovisuales. Si bien es cierto que, desde la publicación del libro de Bergala, la esfera audiovisual mediática se ha expandido drásticamente en todas las direcciones y el cine institucional industrial pasa a ser ya no un extremo en una dialéctica dual con la televisión, sino un actor más de un ecosistema audiovisual mucho más complejo, en el cual, aislarlo supondría menoscabar el potencial didáctico que tendría trazar conexiones entre este y los demás formatos. El modelo alemán, en cambio, concibe el cine como un objeto mediático, equiparando su valor y morfología al resto de medios audiovisuales, adoptando así una posición escéptica mucho más similar a la de la alfabetización mediática que a la posición cinéfila de la educación cinematográfica. En cualquier caso, los grados de este espectro demuestran que la relación entre la educación artística y la alfabetización mediática es una tensión inherente y una decisión clave en toda didáctica del cine.

Dentro de este amplio espectro de concepciones sobre las fronteras mediáticas del cine, así como su aproximación, la línea general por la que transitan las políticas de educación

fílmica europea se sitúa en una vía intermedia. Tras la publicación del *Framework*, se realizó una encuesta (Wall, 2018) a 58 organizaciones extendidas en 29 países, que en cierto grado estaban integrando las pautas marcadas por el documento, preguntando, entre otras cosas, qué propósitos definían como fundamentales en la alfabetización cinematográfica. Entre los ítems formulados, dos propósitos destacaban por encima con una diferencia significativa: a) "Promotion of film as an art form. Film for film's sake" 67.27%, (que se aproxima más al modelo de educación artística a la francesa, que declara el cine como fin en sí mismo, dado su valor cultural); y b) "Developing film literacy as part of a wider screen/media literacy" 61.82%, que plantea la alfabetización fílmica como apéndice necesariamente conectado a un contexto más amplio de alfabetización mediática[4]. Siguiendo esta línea, un documento publicado por la European Film Agency of Directors (EFAD, 2020), en el que se marcan las directrices para la estrategia europea de educación fílmica en el periodo 2020-27, señala como línea principal (junto a la preservación y digitalización del patrimonio cinematográfico europeo, y a una mayor vinculación a largo plazo de los programas de subvención con las iniciativas de educación fílmica), una "better integration of Film Education into **media literacy activities**" [negrita original] (EFAD, 2020). Si la política europea apuesta por este rumbo de alfabetizaciones mixtas, es preciso preguntarse bajó que hipótesis teórica es legítimo, a la vez que productivo, hablar de cine cuando nos referimos a otras formas del audiovisual contemporáneo, para así proponer una aproximación adaptada a las irregularidades.

[4] Los siguientes fueron "Building cinema audiences" 49.09%, "Supporting the school curriculum" 45.45%, pues el interés en la integración dentro de la educación formal es clave en el desarrollo de la educación fílmica, y "film as part of critical literacy for civic society" 34.55%, que en cierto modo, constituye uno de los objetivos fundamentales de la alfabetización mediática (Wall, 2018)

2.2 La (in)migración de la experiencia cinematográfica.

"Cinema has many Histories, only some of which belong to the movies."

Thomas Elsaesser (2004)

Durante la década de los 90, comenzó a aparecer un sentir melancólico generalizado en el ámbito académico, historiográfico y crítico del cine, que diagnosticaba su decadencia como institución y como arte. Susan Sontag cristalizó este sentir en un breve artículo de prensa (1996), argumentando que tal situación se debía, por una parte, a la pérdida de la cinefilia tradicional, entendida como el hábito-ritual de asistir a la sala de cine para dejarse absorber por la película, y por otra parte, a la significativa merma de la centralidad y autoridad cultural de la industria del cine (y del largometraje como su objeto). En tanto que hechos objetivos, tales declaraciones son indiscutibles, pero no lo es tanto la idea de la decadencia del cine en general, en todo lo que abarca. Allí donde Sontag observa el detrimento y disolución del cine en una ubicuidad de lo visual que se propaga en la televisión, la publicidad, el vídeo y actualmente en Internet, Lipovetsky, una década después, afirma que "precisamente cuando el cine no es ya el medio predominante de otros tiempos, triunfa paradójicamente el dispositivo que le es propio, no material, desde luego, sino imaginario: el del gran espectáculo, la puesta en imagen, el star-system" (Lipovetsky, 2009: 25), llegando así, al enunciado opuesto: "Lejos de la proclamada muerte del cine, un naciente espíritu del cine recorre el mundo" (2009: 25-6).

Cuando Lipovetsky manifiesta la idea de un 'espíritu cine' latente en la visualidad contemporánea, lo hace al reparar en la fuerte presencia de la imagen en movimiento en nuestra vida cotidiana: en multitud de dispositivos (televisión, ordenador, pantallas publicitarias urbanas, teléfonos móviles, proyectores en aulas de colegios e institutos, pantallas en conciertos y eventos, etc), plataformas (Netflix, YouTube, Tiktok, Whatsapp) y medios (animación digital, videojuegos, videoclips, publicidad, *fashion film*, vídeos amateur de Tiktok, etc). Entiendo ese 'espíritu cine' como una forma de ver tales imágenes no son solo objetos visuales mediáticos, sino como objetos *fílmicos* en tanto que hay algo cinematográfico presente en ellos, algo que es propio del cine (aunque con cierta distancia

a él), que interviene en su construcción [5]. Para expresar este movimiento centrífugo de lo fílmico, desde la película tradicional, a nuevos lugares de la cultura audiovisual mediática, Casetti propone el el término "relocalización" (2015: 15-42) que define como el "process by which the experience of a medium is reactivated and reproposed elsewhere than the place in which it was formed, with alternate devices and in new environments." (2015: 28). En esta definición, el cine es contemplado como un medio que se *reactiva* en otros lugares i.e. otras condiciones materiales, sociales y estéticas. Casetti argumenta que la esencia de un medio no se manifiesta en su condición material originaria, sino en "the way that it activates our senses, our reflexivity, and our practices. […] a mode of seeing, feeling, reflecting, and reacting" (2015: 15). Así, concebir al cine como un medio significa entenderlo no solo a través de su "máquina" (o "dispositivo": la estricta alineación del espectador, el proyector y la gran pantalla en la sala de cine), sino como una experiencia compleja que involucra otros factores (estéticos, sociales, culturales). Este énfasis en la experiencia es lo que posibilita el fenómeno de la relocalización. Si el medio está basado en una estructura material cerrada, no es trasladable. Mientras que si se basa en la experiencia que genera en el espectador, sí lo es:

> "relocation emphasizes the role of experience […]. Therefore, it is not the permanence of its physical aspect, but the permanence of its way of seeing, hearing, and sensing, that ensures its continuity." (Casetti, 2015: 29)

La experiencia cinematográfica presenta algunos rasgos característicos como la representación de la realidad mediante la organización en el tiempo de imagen en movimiento y sonido, la vinculación cognitivo-afectiva del espectador ante tal representación, la mediación del lenguaje cinematográfico en cómo percibimos tal representación, la identificación dramática con un personaje y el hacer al espectador sentirse miembro de una comunidad. Al visionar la escena de una persecución a través de Netflix en la pantalla de un teléfono móvil, aunque haya ciertas diferencias (la

[5] Muchos teóricos, durante la década de los 2000, argumentaron la supervivencia y continuidad del cine tras el advenimiento del digital. Entre ellos, Dudley Andrew en *What cinema is!* (2005), David Rodowick en *The Virtual Life of Film* (2007) y Sean Cubit en *The Cinema Effect* (2004).

representación es más pequeña, la comunidad de espectadores es virtual…) siguen estando 'activos' tales rasgos, de la misma manera que si experimentamos tal escena en un videojuego (la involucración en la narrativa pasa por la interactividad del jugador, la representación es de animación digital…), o en un vídeo de Tiktok (la representación proviene de creación amateur, la comunidad es virtual y participativa, etc.) En el momento en que los atributos de la experiencia cinematográfica siguen operando de algún modo no hay razón para declarar que el medio originario se haya perdido al completo.

Ahora bien, aunque la experiencia se mantenga, hay matices que la hacen en algunos aspectos distinta. Casetti alude a este problema explicando que el movimiento de la relocalización funciona como el concepto de 'desterritorialización' y 'reterritorialización' de Deleuze y Guattari (2004: 9-33). Cuando una estructura de poder o modo de producción rompe con su estructura original y se *reterritorializa* en un espacio nuevo, "se trata de algo totalmente distinto: ya no de imitación, sino de captura de código, plusvalía de código, aumento de valencia" (Deleuze & Guattari, 2004: 15). Si la escena de la persecución es trasladada a un videojuego, el código es capturado (organización temporal de imagen en movimiento y sonidos que representan una persecución) pero también es expandido, cargado de valor adicional con las características del nuevo territorio (interactividad del jugador, control del personaje y la cámara, interfaz propia del videojuego, estética de animación digital, etc.). Entonces, las características técnicas y culturales que el nuevo medio añade, ¿son de alguna manera *parte* del cine? En cualquier caso, si en estas manifestaciones *reterritorializadas* del cine, quien espera en el otro territorio es otra estructura tecnológica, económica, estética y cultural, o en otras palabras, otro medio, este ha de ser tenido en cuenta de alguna manera.

Aunque el estudio de las películas canónicas de la historia del cine (así como los principales movimientos) nos dice mucho sobre la forma de reflejar la realidad y pensar del cine, este es un fenómeno mucho más extenso. Sería reduccionista entender el cine ciñéndonos estrictamente a los textos audiovisuales, sin tener en cuenta los factores

culturales, económicos y sociales, que los rodean. Elsaesser defiende esta idea en su obra *Film History as Media Archaeology* (2016) en la que propone la arqueología mediática como una metodología alternativa para comprender la historia del cine. Esta no solo busca historizar el cine enfocando las películas como objetos artísticos aislados, sino también poniendo "emphasis on institutions, customs, habits, and unwritten rules as historical agents, invariably expressing relations of power" (2016: 33), los cuales también han sido decisivos en la génesis de corrientes estéticas y de pensamiento cinematográfico, tanto como el devenir artístico de los grandes maestros. Elsaesser se inspira en el pensamiento de Foucault para la adopción de esta perspectiva. Para él, la aproximación 'arqueológica' de la historia significa contemplarla no como una linealidad causal, en la que la categoría de cada periodo histórico impone un fin y una unidad básica a su contenido, sino que tal categoría no es más que "the name that is given to a tangle of continuities and discontinuities" (Foucault, 2002: 176; cit. en Elsaesser, 2016: 33). Estas 'continuidades y discontinuidades' deben su razón de ser más a las estructuras de poder, instituciones y agentes culturales que operan en determinado momento, que a una especie de horizonte teórico ideal que parecen perseguir. El análisis de la influencia que tales agentes externos tienen sobre el texto cinematográfico, así como las posibles historias alternativas que estos plantean es lo que Elsaesser entiende por la arqueología mediática aplicada al cine.

En este punto, emergen maneras alternativas de pensar el cine, por un lado, reconociéndolo como tal fuera de su lugar de origen (en una tablet, en un ordenador, etc.), y por otro lado, relacionando el texto audiovisual con los agentes económicos y sociales que subyacen a este, propios del nuevo lugar al que se ha trasladado (el texto audiovisual de un videojuego es influenciado por las decisiones y ritmo del jugador, el texto audiovisual de Tiktok está condicionado por las opciones de grabación y posproducción que ofrece la interfaz de la página, así como por las modas estéticas que los propios usuarios generan). Si volvemos a dirigir la mirada a los hábitos de consumo audiovisual de los adolescentes, advertimos que esta fuerte presencia del audiovisual (o de lo fílmico) es indisociable de otros medios de comunicación y plataformas como las redes sociales,

los videojuegos, y la cultura visual online de Internet. Este contexto migratorio en el que un viejo medio (como el cine) se fusiona -casi a nivel molecular- con los nuevos medios como el videojuego o las redes sociales, es lo que Jenkins categorizó como «convergencia mediática» (2008). En un contexto de convergencia en el que el entendimiento crítico y la praxis de los textos audiovisuales dependen tanto del dominio de los aspectos estéticos y técnicos de la imagen, así como del conocimiento de los agentes técnicos, culturales y económicos del medio audiovisual en el que esta se transmuta, es donde la alfabetización cinematográfica y mediática se dan la mano.

2.3 *Transmedia literacy,* el otro lado del puente.

"Just as every individual has an implicit competence in the language into which s/he is born, so today, we all have some competence in the language of cinema"

Roger Odin (2012)

La alfabetización mediática tiene un recorrido más corto que la cinematográfica, pero más intenso. Sus orígenes (a inicios de los años 80) se relacionan con la preocupación, por parte de las instituciones educativas y gubernamentales, ante la fuerte influencia del consumo televisivo en los más jóvenes, como generador de imaginarios y mediador de la experiencia del mundo. Más tarde, a mediados de los 90, la agenda de la alfabetización mediática incorporaría los nuevos contenidos visuales, textuales y sonoros que eran consumidos a través del advenimiento de internet. El término acuñado de *alfabetización* surge por asimilación a la idea de alfabetización tradicional, consistente en la enseñanza de las habilidades básicas de interpretación y producción de texto escrito. La alfabetización empodera al individuo emancipándolo de una condición ignorante y constituye una habilidad cognitiva básica para la funcionalidad ciudadana en prácticamente todas las sociedades. Si cuando se normalizó el consumo televisivo en la vida cotidiana (y poco más tarde, el de los contenidos de internet) la educación en tales nuevos medios fue concebida como «alfabetización», se debe a la idea subyacente de que

tales medios presentan un nuevo tipo de textos (escritos, visuales, tecnológicos, de interfaz, etc) que también hay que saber *leer*, interpretar o incluso decodificar.

Partiendo de esta base, comienzan a aparecer en el campo académico diversas maneras de plantear, programar y dirigir la alfabetización mediática [6]. Potter, tras una profunda revisión académica de las concepciones más sólidas hasta la fecha (2010), sintetiza los principales principios teóricos y didácticos que la mayoría de las definiciones tienen en común. Sustenta uno de los axiomas en el reconocimiento de que los medios de masas albergan el potencial de ejercer un efecto negativo sobre los consumidores, y por lo tanto, el propósito general de la alfabetización mediática consiste en ayudar a la ciudadanía a defenderse de tales efectos [7]. Además de ello, también es una constante la concepción de la alfabetización mediática como una didáctica multidisciplinar, que acumula ámbitos cognitivos, estéticos, emocionales, y tecnológicos. Esta perspectiva de 'evitación' o 'defensa' tiene como antagonista los mensajes mercantilistas, estereotípicos o discriminatorios que en ocasiones las grandes corporaciones mediáticas envían a través de determinados productos y contenidos textuales o visuales. En este sentido, es lógico ver en la alfabetización mediática la convergencia de otras disciplinas. Para *decodificar* el texto televisivo, hay que conocer (además de leer y escribir) ciertos códigos visuales comprender los formatos de los distintos programas, En el caso del contenido visual y textual de una página web, también es preciso saber interpretar la interfaz y operar con ella. Y junto a todo esto, se incluye el desarrollo de la sensibilidad estética para cribar contenidos y reflexionar sobre la carga afectiva que se nos transmite desde ellos.

Aunque tales axiomas, en cierta medida, se mantienen, el ecosistema de medios de comunicación no es el mismo ahora que antes. La globalización del uso de internet, la

[6] La literatura académica sobre 'media literacy' ha ascendido gradualmente en cantidad anual hasta nuestros días, alcanzando sus principales picos a mediados de la primera década de los 2000 y a finales de su segunda década (Fuente: Google Ngram Viewer)

[7] Premisa que aparece en la base de la *Medienkompetenz* alemana, cuando equipara el cine al resto de medios de comunicación.

aparición de plataformas de circulación de contenido subido por usuarios, y el incremento de accesibilidad de los medios tecnológicos digitales han generado un nuevo paradigma que Jenkins ha apodado “cultura participativa”, definido como un paisaje de medios de comunicación “with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices." (2007: 3). Este movimiento hacia una red interactiva modifica las bases de lo que sería una alfabetización mediática completa y adaptada. Esta ya no ha de limitarse a crear una ‘defensa’ crítica entre el sujeto y los mensajes mediáticos, pues este sujeto ha dejado de ser meramente pasivo, para ser participativo, además de receptor, es también emisor y distribuidor, de consumidor pasa a *prosumer* (Toffler, 1981).

El *prosumer* actual se involucra en conversaciones en comunidades activas a través de internet, tiene el poder de diseminar la información que considera valiosa, y es capaz de crear sus propios textos a través de las herramientas que le facilitan las distintas plataformas disponibles, pero también está sujeto a nuevos desafíos y responsabilidades, vinculadas a tales atributos. Este panorama fervoroso de producción e intercambio de información entre usuarios-*prosumers* no ocurre solo con el contenido de texto escrito, como ya podía ocurrir en los inicios de la web 2.0. En las últimas dos décadas, hemos presenciado el *boom* en la cultura participativa audiovisual, simbolizado en primer lugar, por el auge de la plataforma YouTube (la primera en popularizarse asumiendo el texto audiovisual como piedra angular), y recientemente, Tiktok [8].

El auge de tales plataformas, acompañado de abaratamiento de los dispositivos tecnológicos de grabación de imagen y sonido (accesibles desde cualquier teléfono móvil) en manos de comunidades participativas de usuarios, ha generado una nueva posibilidad

[8] En el último lustro se ha convertido en la segunda plataforma (después de YouTube) basada en la producción y circulación de textos audiovisuales en formar parte de las cinco «majors» del paisaje mediático, tras Facebook, YouTube, Instagram y WhatAapp (Ceci, 2024).

de lo fílmico que Tyron ha apodado como "New Internet Cinema" para dar cuenta de lo que podría ser descrito como una "«institution» of digital production, the current practices of narrative, visual entertainment as I encounter them on the web" (2007). Efectivamente, funciona como una manufactura audiovisual alternativa, al operar en ella una versión amateur de los principales agentes de la producción cinematográfica industrial. Las (innumerables) obras que podemos encontrar son un ejemplo de cine 'relocalizado', pues reactivan la experiencia fílmica mostrándonos otra visión del mundo configurada por la organización temporal de imágenes y sonidos y mediada por el lenguaje cinematográfico. El análisis y la comprensión, en tanto que obras audiovisuales, de este *internet cinema*, producto de la cultura participativa, nos puede proporcionar nuevos caminos estéticos y otras formas de pensar el cine:

> "I view the banality of new internet cinema as a site for navigating and working through everyday experience, focusing less on an individual film, TV series, or website and instead suggest looking at what Frederic Jameson has called «the cultural production process»" (Tyron, 2007)

En este contexto, en el que la producción y circulación audiovisual se ha universalizado y todo el mundo puede participar en el proceso de producción cultural, alfabetizar en medios significa enseñar a leer, interpretar y escribir el lenguaje audiovisual, de manera similar a la que profetizaba Astruc (1948) cuando expresaba que el cine, al democratizarse, podía llegar a convertirse en un asunto de escritura, no solo de carácter artístico, restringido a unos pocos, sino de carácter comunicativo, abierto para muchos.

Por lo tanto, una alfabetización mediática adecuada ha de ocuparse no solo de proveer al del criterio cognitivo y estético para comprender y evaluar los mensajes (textuales o visuales) que los medios de comunicación envían, sino también enseñar a manipular y hacer circular conscientemente dichos mensajes, así como generarlos. Por estas razones, el modelo didáctico de alfabetización mediática que utilizo como referencia es el de *Transmedia Literacy,* de Scolari (2018). Este modelo se construye teniendo en cuenta las implicaciones que la cultura participativa presenta para las didácticas sobre los medios,

por lo que uno de sus principales fundamentos es la concepción del sujeto no como un ente pasivo, sino como *prosumidor.* De esta forma, el propósito no es solo 'proteger' al sujeto de los posibles mensajes nocivos que los medios -controlados por las grandes corporaciones- dirigen a él, sino educarlo para convertirlo en un sujeto participativo consciente. El conocimiento tecnológico y estético de la idiosincrasia de la televisión, una página web o Tiktok es importante, pero en este caso se plantea desde una perspectiva interactiva. El prosumidor debe conocer el lenguaje y la interfaz de los medios para hacerse responsable de lo que lee y visualiza y tener capacidad de decisión sobre cómo manipular los textos (modificarlos, enviarlos, eliminarlos, compartirlos, contestarlos, etc). Esto conduce a unas estrategias de aprendizaje que Scolari etiqueta como "informales", que escapan del modelo unidireccional de transmisión docente de profesor a alumno. Tales estrategias están basadas en actividades prácticas relacionadas con aptitudes tecnológicas, la resolución de problemas, la imitación y el juego (Scolari et al., 2018: 806) (las más pertinentes, serán expuestas en el diseño metodológico del taller).

Otro de los atributos que caracterizan a la *Transmedia literacy* es la aproximación transmediática a los contenidos del aprendizaje:

> "If traditional literacy was book-centred or, in the case of media literacy, mostly television-centred, then multimodal literacy places digital networks and interactive media experiences at the centre of its analytical and practical experience." (Scolari et al., 2018: 15)

Los medios de comunicación ya no son estancos, sino centrífugos. Los contenidos textuales y visuales fluyen entre ellos adaptándose, reactivándose e integrando nuevos rasgos a cada salto. Scolari propone enseñar a través de las intersecciones entre plataformas y medios, haciendo de las múltiples formas que un determinado contenido puede adoptar en sus distintas presentaciones, y de la circulación del mismo, el objeto didáctico de la enseñanza. Este aprendizaje está organizado en una serie de «competencias transmedia» (algunas de ellas expuestas también en el siguiente punto) relacionadas con la producción de contenido, la gestión de la información a nivel social e individual, la

performatividad e interactividad que ofrecen las redes y la interpretación narrativa y estética de los contenidos (Figura 1).

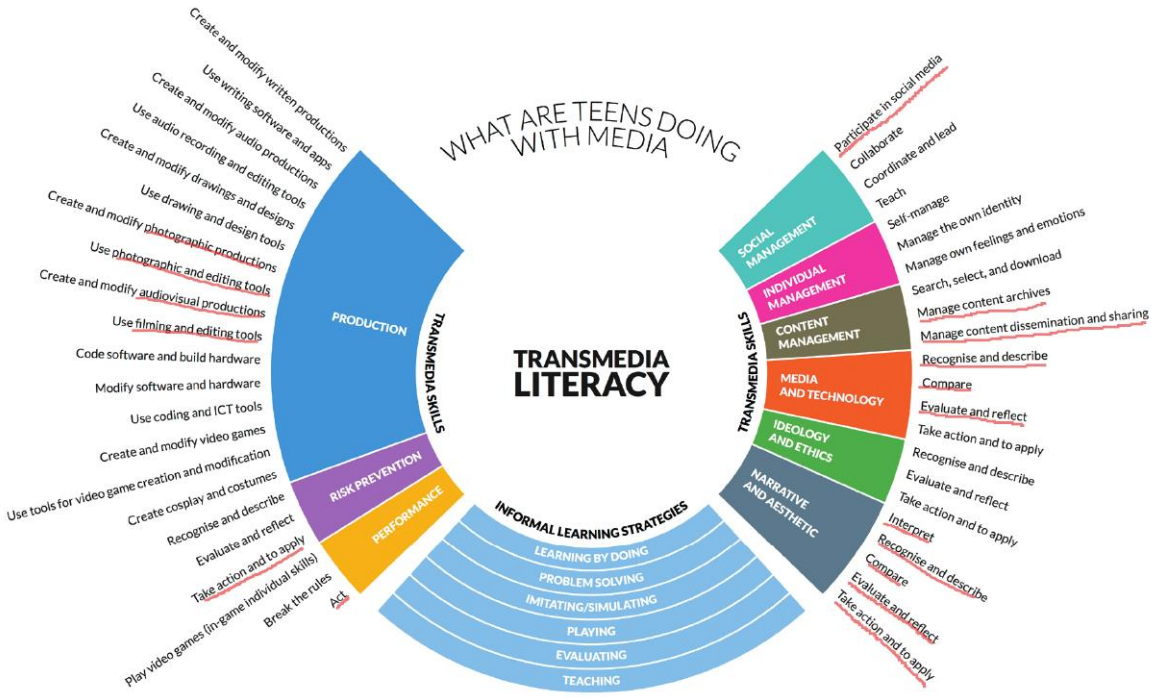

Figura 1. El mapa con la totalidad de las competencias transmedia diseñado por Scolari (2018). Me he permitido subrayar en rojo aquellas que conciernen al ámbito audiovisual y por tanto a la alfabetización fílmica. Algunas de ellas serán recuperadas en el diseño del taller..

Por último, es importante señalar que las competencias no han sido diseñadas por Scolari y su equipo desde un plano puramente teórico. Para la elaboración del mapa, se llevó a cabo una investigación etnográfica a corto plazo cuyo objetivo era averiguar cuáles eran los principales usos que los adolescentes hacían de las redes sociales y las plataformas. La investigación se llevó a cabo en centros educativos mediante un cuestionario, talleres participativos y entrevistas con los adolescentes, para después observar en los resultados las principales acciones que estos desempeñaban en su entorno mediático, así como las páginas web, celebridades y comunidades favoritas. Se realizaron 1633 cuestionarios, 58 talleres y 311 entrevistas a lo largo de 8 países de Europa (España entre ellos), Latinoamérica y Oceanía. (Scolari et al., 2018).

La investigación no solo demuestra la vigencia y cercanía a los adolescentes de las competencias transmedia resultantes, sino que también revela la notable presencia del medio audiovisual en su día a día. Uno de los hallazgos de la investigación es la importancia de la plataforma YouTube en las vidas de los jóvenes, para muchos de los cuales es el motor de búsqueda principal, por encima de Google (Scolari et al., 2018: 809). El videojuego (portador de imagen en movimiento, reactivador de la experiencia fílmica) es otro importante actor que involucra habilidades narrativas, técnicas y sociales (Scolari, 2018: 17). Luego, dentro de las competencias transmedia, el bloque de habilidades "narrativas y estéticas" concierne casi en su totalidad a la representación audiovisual de historias y personajes, de modo que en su esencia se acerca más a la educación cinematográfica que a la mediática. Dentro del bloque de "competencias de producción" (el más extenso) hay una importante sección que concierne al manejo de tecnologías de imagen y vídeo (cámaras digitales, smartphones, etc) así como programas de edición. Algunas de las competencias de "gestión social" y "gestión de contenido" se aplican en cierto grado a la circulación y organización de contenido audiovisual. Por último, aunque la plataforma de Tiktok no fuera aún popular en el momento de la investigación, actualmente lo es entre adolescentes, como reconoce Scolari en un artículo retrospectivo sobre esta (Masanet & Scolari, 2024).

2.4 Hacia una Alfabetización Fílmica Transmedia

Como anteriormente he señalado, las instituciones europeas líderes en el desarrollo e integración educativa de programas de educación cinematográfica observan en su interrelación con la alfabetización mediática un rumbo productivo para la disciplina. Esta idea no sería viable sin permear las fronteras de lo que consideramos cine, más allá del largometraje (o cortometraje) de ficción industrial. Cosa que ha ocurrido, pues el campo de los estudios fílmicos no ha quedado indiferente ni evasivo ante las transformaciones y fugas que ha experimentado el medio fílmico en las últimas décadas. En tales transformaciones, la experiencia cinematográfica encuentra una segunda vida,

impregnándose de las condiciones tecnológicas y económicas de los medios en los que renace. Teniendo en cuenta que la alfabetización mediática tiene como fin ayudar a los individuos a comprender, evaluar y, en el caso del modelo de Scolari, hacerles partícipes activos y conscientes de los medios de comunicación, en los cuales los textos audiovisuales constituyen un actor protagonista, nos encontramos en un momento oportuno para pensar en las intersecciones productivas que se producen entre ambas didácticas. En este capítulo, desarrollaré una de estas posibilidades en forma de modelo didáctico, al cual he denominado «Alfabetización fílmica transmedia». Este modelo se construye gracias a la alianza entre las áreas de aprendizaje fílmico descritas en el *Framework* (BFI, 2015), y las competencias transmedia diseñadas por Scolari en su *Transmedia Literacy* (2018).

La piedra angular sobre la cual se erige la Alfabetización Fílmica Transmedia (AFT), es la concepción transmediática del cine. El término *transmedia* fue popularizado por Jenkins cuando describió como «narrativas transmedia» aquellas franquicias (tipo *Matrix* o *Star Wars*) que diseminaban el desarrollo de su historia por diversos medios de comunicación, de forma que "each medium does what it does best-so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics, and […] game play" (Jenkins, 2003). Aunque la presencia de una narrativa y un personaje determinado sean un ejemplo muy ilustrativo para trazar un viaje transmedia, no es la única manera de hacer valer el concepto. Con anterioridad a Jenkins, Marsha Kinder en *Playing with Power in Movies, TV and Video Games*, reflexiona sobre la recepción en niños de los contenidos televisivos y como estos tienen un rol activo en la interpretación, construcción e incluso subversión de los significados con respecto a su reaparición en películas o en juguetes. Aquí propone la siguiente definición del concepto, no yuxtapuesto a 'narrativas', sino a la idea de 'intertextualidad':

> "transmedia intertextuality, which positions young spectators (1) to recognize, distinguish, and combine different popular genres and their respective iconography that cut across movies, television, comic books, commercials, video games, and toys; (2) to observe the formal differences between television and its prior discourse of cinema," (Kinder, 1993).

La definición de Kinder, al poner énfasis en la comparación de iconografías, géneros y elementos formales del lenguaje, devuelve el concepto a su esencia dinámica [9]. Es decir, el movimiento semiótico transmediático no solo es experimentado cuando vemos a Harry Potter aparecer en la película y después en un anuncio. También presenciamos esa traslación de signos cada vez que experimentamos la iconografía dramática propia del cine y sus géneros (la escena de un beso, una despedida, el duelo entre el bueno y el malo, el cowboy, el cuchillo ensangrentado, el gag de la tarta, la mujer en la ventana…) y los distintos usos del lenguaje formal audiovisual (el estilo de montaje, de cámara, de sonido, de color…) en distintas plataformas (televisión, videojuego, publicidad, videoclip…). Volver a ver los *tropos* del cine en una multitud de formatos externos a su lugar de origen es experimentar lo fílmico transmediáticamente. Incluso desde la perspectiva de Jenkins, la lógica epistemológica subyacente al concepto 'narrativa' sigue siendo vigente si entendemos al cine como una *gran narrativa transmediática*, que es reactivada, resignificada y ampliada por cada una de sus versiones. De esta manera, el modelo AFT no precisa forzosamente de una franquicia transmedia para efectuar la enseñanza (sería demasiado limitante), sino que propone enseñar el cine y el audiovisual desde cualquiera de sus puntos de entrada, estimando y analizando lo que cada uno de estos aporta y dice sobre lo fílmico. Por ello, a partir de este punto y siguiendo el ejemplo del *Framework* emplearemos el término 'film' para referirnos a "all forms of moving images with sound (and without!), irrespective of the medium, be that digital or analogue, TV, online or cinema." (BFI, 2015: 3), no tanto por su equiparación en calidad e interés artístico, sino entendiéndolas como objetos fílmicos que, en mayor o menor medida, incorporan

[9] Nótese que la definición de Kinder se relaciona con el contexto de la alfabetización mediática temprana, en el momento en que su prioridad era la recepción televisiva.

elementos de la experiencia cinemática, y constituyen por tanto puntos de entrada a través de los cuales se puede llevar a cabo algún tipo de reflexión sobre el cine.

El segundo fundamento de la AFT tiene que ver con dos posibles vías analíticas e interpretativas que se pueden aplicar sobre el film. La primera (la más intuitiva y común en el estudio y enseñanza del cine) consiste en pensar sobre el texto audiovisual como un objeto estético y narrativo aislado, con el objetivo de obtener conocimiento sobre el uso de los elementos formales, el sentido narrativo y dramático, las sensaciones que nos transmite, etc. Este planteamiento es elemental, pero no suficiente. Como he argumentado, la construcción de las piezas audiovisuales también es producto de unas coordenadas tecnológicas, industriales y sociales que cristalizan en el medio de comunicación que las aloja. Por ejemplo, podemos visualizar en una película una escena en la que un personaje mira por la ventana, y reflexionar sobre qué sensaciones nos transmite o qué elementos formales operan. Después, podemos analizar el mismo motivo en un vídeo de Tiktok realizado por un usuario. La segunda parte del análisis consistiría en preguntarnos el porqué de las diferencias entre una representación y otra, i.e. que implicaciones y condicionantes esgrime cada medio para influir la representación.

Lipovetsky expresa esta manera de abordar el film como un "negarse a estudiar el cine como un puro sistema autónomo de signos. Contra la reducción semiológica o estética, nos proponemos salir del circuito cerrado de la gramática del cine, volviendo a vincularlo con lo que lo engloba" (2009: 27). Los *tropos* iconográficos y formales del cine son, como expresa Kinder, intertextuales. En cada reaparición no solo dependen de la mente creativa de un director, sino también de la infraestructura cultural e industrial del medio, por lo tanto, explorar esa interrelación nos permite obtener conocimiento tanto de la pieza audiovisual como del medio audiovisual que la permite. La AFT abraza este análisis bidireccional: la imagen con respecto a sí misma y la imagen en relación al medio. En ambos casos (como debe de ser inmutable en toda didáctica de la lo fílmico), la imagen es el punto de partida.

Por último, considero que la AFT ha de asentarse sobre una aproximación apreciativa hacia lo fílmico. Sostengo que una didáctica en la que se va a realizar una introducción al cine y a descubrir la naturaleza fílmica de los objetos audiovisuales mediáticos, no ha de adoptar una posición escéptica o refractaria (siguiendo la línea de construir una 'defensa crítica' ante un medio potencialmente negativo). La relación con el film ha de ser positiva, por lo que es preciso sembrar un ambiente de curiosidad y descubrimiento en el aula. Bergala explica que el desarrollo del "gusto" mediante la exposición constante al alumno de películas de calidad es lo que realmente va a lograr (con tiempo y perseverancia) construir una inclinación por las obras artísticamente interesantes, alejándose así, paulatinamente, de las mediocres (2007: 46-50). Argumenta así que es más productivo utilizar el tiempo y el espacio del aula para analizar, descubrir y disfrutar de piezas originales y estimulantes, más que para seleccionar ejemplos mediocres o nocivos y señalar qué es lo que está mal, y qué es lo que no se debe hacer. Bergala explica este argumento desde una perspectiva cinéfila clásica, cuyo fin es el conocimiento del patrimonio cinematográfico europeo y promover la asistencia al cine en las salas.

Por útiles y necesarias que sean las propuestas de Bergala, la AFT no comparte está actitud cinéfila de forma literal. Por un lado, porque en su inventario audiovisual, el cine (entendido a partir de las películas) es el actor de un coro más amplio (un personaje relevante, tal vez el oráculo o el mentor, que sirve como punto de partida y referente cultural, pero en cualquier caso un actor en una obra que carece de protagonista), y por otro lado, porque abordar la cuestión de la asistencia a las salas excede los límites de sus objetivos (primarios). A pesar de ello, la posibilidad de seleccionar *cine* de calidad también existe en otros formatos mediáticos. Formatos tan amplios como los videojuegos, Tiktok o los videoclips, presentan un amplísimo rango, desde el contenido más anodino, hasta auténticas joyas (que en parte lo son gracias a su originalidad audiovisual combinada a un buen uso de la especificidad de su medio). Además, Bergala establece

una interesante división entre el audiovisual perteneciente al «bloque cine» y a los «dispositivos tele», que radica en:

> "Lo que proviene del imaginario del cine (películas, telefilmes, documentales, anuncios, clips) y retoma los códigos y los métodos de rodaje y de fabricación del cine; y lo que proviene, por decirlo rápidamente, de los dispositivos televisivos: magazines, concursos degradantes de todo tipo, *talk shows*, telediarios, directos deportivos, cara a cara políticos" (Bergala, 2007: 57).

La AFT acoge esta separación, pues los objetos audiovisuales con los que trabaja son exclusivamente los que pertenecen al bloque cine en tanto a que hacen uso creativo de sus elementos formales y son susceptibles de apreciación, independientemente del medio al que pertenezcan. No tiene mucho sentido (al menos en un aula preuniversitaria) abordar desde el punto de vista fílmico una entrevista que consiste en un único plano de busto parlante, o un concurso televisivo de preguntas que transcurre en un plató (dispositivos tele) solo por el hecho ser imagen en movimiento, pero sí un videoclip musical donde se armonizan diversos elementos cinematográficos en pos de la canción, o un vídeo de Tiktok en el que se nos muestra una visión del mundo de 20 segundos, utilizando un encuadre concreto, banda sonora, y sin diálogo (bloque cine). Aunque esta cosmovisión se aleje de la cinefilia tradicional a la que apunta Bergala (selección de cine de autor europeo, conocimiento sobre la historia del cine y sus directores, asistencia a las salas…), el acercamiento inventivo y analítico a los objeto fílmicos transmedia se puede considerar otra forma de cinefilia, como explica Hagener, "como un modo de apropiación que ignora las lecturas dominantes y, en su lugar, ofrece rutas idiosincráticas hacia unos trabajos audiovisuales complejos," debido a que "tanto el objeto de afecto como el tipo de recepción son flexibles y maleables gracias a las nuevas técnicas digitales, maneras de circulación y una configuración diferente del campo en general" (2014: 15). De esta forma, la AFT propone un acercamiento curioso y positivo hacia lo fílmico, a partir de piezas (pertenecientes a diversos medios) que posean valor artístico y que presenten un uso interesante de los *tropos* cinematográficos.

Con estos principios expuestos como base, el modelo de Alfabetización Fílmica Transmedia tiene los siguientes propósitos generales:

1) Desarrollar el conocimiento y la sensibilidad con respecto a lo fílmico (entendiéndolo como los textos audiovisuales provenientes de películas u otros medios y pertenecientes al 'bloque-cine' descrito por Bergala). Se promueve la alfabetización en los aspectos formales del lenguaje cinematográfico y el reconocimiento de su universalidad dentro de las películas y fuera de ellas. Esto apunta a despertar conciencia de que el cine y lo que le es propio (su manera de organizar espacio-temporalmente la realidad en una representación, sus elementos formales, su iconografía característica, su involucración afectiva en el espectador…) juega un rol capital en nuestra vida cotidiana, a través de sus múltiples y constantes manifestaciones.

En este punto intervienen el objetivo general de *Framework* "To inspire and equip people across Europe to be able to access, enjoy, understand, create, explore and share film in all its forms throughout their lives", que prepondera el rol de la "film sensibility" (BFI, 2015: 5) y las competencias transmedia narrativas y estéticas antes mencionadas (Figura 1).

2) Reflexionar sobre las relaciones estéticas y culturales que existen entre los objetos fílmicos y el medio audiovisual que los hospeda, partiendo siempre del texto audiovisual. Observar cómo cada soporte y plataforma que opera con imagen en movimiento también nos ofrece conocimiento visual y juicios sobre el mundo. Reflexionar sobre la estrecha relación que existe entre la infraestructura digital, social y económica de un medio determinado (los videojuegos, Tiktok, la publicidad…) y el tipo de representaciones audiovisuales que este produce sobre temas concretos.

En este punto intervienen el área de aprendizaje del *Framework* que concierne al conocimiento de los contextos históricos y sociales del film (en este caso, aplicado a contextos relacionados con la cultura digital online) (p19), al área de aprendizaje relacionada con el desarrollo de un marco crítico personal (p17) y, por otra parte, conecta de nuevo con las competencias transmedia narrativas y estéticas, y en parte, con las competencias de medios y tecnología, que tienen que ver con el conocimiento de la interfaz, lenguaje y economía de las plataformas.

3) Estimular el interés y la curiosidad por lo fílmico como un medio del que se puede obtener disfrute estético, cognitivo y emocional. Exponer al a obras fílmicas de interés artístico que puedan salirse parcialmente de los contenidos que está acostumbrado a visualizar, sea cual sea el medio en el que se presenten. Trabajar con buenos ejemplos, en lugar de con contraejemplos.

Este punto se inspira en el valor de desarrollar un gusto y apreciación del cine (en este caso lo fílmico) destacado por Bergala, el cual también se expresa en el *Framework* a través del área de aprendizaje "ampliar el rango de cultura fílmica" (BFI, 2015: 19), la cual anima a desafiar el consumo habitual del alumno y expandir sus horizontes con distintos tipos de film. También intervienen las competencias transmedia 'narrativas y estéticas', e indirectamente a las 'ideológicas y éticas', en tanto a que la exposición a imaginarios culturales alternativos contribuye a la deconstrucción de estereotipos visuales.

Los tres propósitos aquí descritos no solo se ciñen a la apreciación y alfabetización en el film y su lenguaje, pues también consideran la parte práctica. Una de las tres C del *Framework* es la Creativa, a la vez que la competencia transmedia más extensa del plan de Scolari es la de producción de contenido. La AFT incluye también la creación audiovisual como una práctica, por una parte, artística (crear teniendo en cuenta el valor de la decisiones estéticas y formales, la expresión subjetiva y la emoción que se

transmite…), y por otra parte, comunicativa (crear teniendo en cuenta los códigos culturales y sociales del medio de comunicación donde se trabaja, pensar en la recepción de la audiencia, pensar en el mensaje…). Además, en el contexto de la cultura participativa, relacionarse con el audiovisual de forma práctica no solo implica producirlo, sino también difundirlo, exhibirlo, movilizarlo por los distintos entornos mediáticos, modificarlo, buscarlo en motores de búsqueda, etc.

Es preciso realizar unas consideraciones finales sobre las limitaciones que la AFT presenta, en tanto que se desplaza ligeramente del epicentro de la educación fílmica centrada en las películas al integrar componentes de la alfabetización mediática. De entrada, sostengo que, desde el momento que expandimos la noción de cine, considerando también al resto de formas audiovisuales que usan un modo cinematográfico de representar el mundo, la AFT propone una enseñanza fílmica genuina adaptada al estatus ontológico que tiene el cine en la multiplicidad digital actual y al rol fundamental que posee en nuestra vida cotidiana. Si bien es cierto que, observando las tres Cs del *Framework* (dimensión Crítica, Creativa y Cultural), la que más fuerza pierde es la tercera, pues es la que más se orienta al conocimiento de los largometrajes canónicos en la historia del cine y a la creación de un acervo cultural en base al patrimonio fílmico europeo. Esta labor (de la que, por otra parte, ya se encargan otras propuestas ya existentes) aunque no quede explícitamente excluida del campo de acción de la AFT, queda relegada a un segundo plano. De todas maneras, como he explicado antes siguiendo la línea de Bergala, se busca desarrollar una mayor apreciación por piezas audiovisuales de calidad, no tanto en el sentido de crear un 'acervo cultural canónico' formado por videoclips, videojuegos o videos de Tiktok, sino en el sentido de crear una relación más sana con este tipo de contenido y enfatizando la mejor versión en cada caso. El consumo mediático audiovisual cotidiano es algo de lo que, a día de hoy, nadie queda exento. De ahí que aprovechar la diversidad de las formas cercanas al consumo cotidiano y explorar sus mejores usos contribuye al desarrollo de una dieta mediática más saludable.

Por otra parte, la AFT no es (pues no tiene la intención) propiamente un modelo de alfabetización mediática. Quedan fuera las competencias mediáticas relacionadas con la seguridad y prevención de riesgos en entornos digitales, la gestión de la información personal y social en redes sociales y la reflexión ética e ideológica sobre la utilización de los medios. La AFT se ciñe a la aproximación crítica, apreciativa y creativa hacia los objetos audiovisuales, dejando de lado perspectivas enfocadas a la comprensión de contenido textual, las aptitudes tecnológicas digitales, o en la comprobación de veracidad de la información, ítems que también son propios en programas de alfabetización mediática. No obstante, como he explicado, la importancia que tiene el audiovisual en el ecosistema mediático es ahora mayor que nunca, por lo que la AFT tiene como virtud ofrecer a esta sección un acercamiento más sensible y humanístico.

3. Alfabetización cinematográfica en España: Breve contexto.

Una vez definido el modelo didáctico que articula el núcleo de este trabajo, mi siguiente paso será cartografiar brevemente el contexto institucional y educativo español con respecto a la alfabetización cinematográfica, con la finalidad de evaluar qué lugar ocupa el modelo AFT dentro de dicho contexto y qué beneficios puede aportarle. España ya aparecía en el *Screening Literacy: Country profiles* (2013b), en el informe donde el BFI investigó la realidad educativa de la educación fílmica en 29 países. Una de las observaciones principales fue la parcelación de la materia en dos principales sectores: la educación formal y las iniciativas independientes (donde se agrupan entidades culturales, filmotecas y proyectos impulsados por la industria audiovisual), señalando que aquellos países que presentan los modelos más sólidos se caracterizan por un "high degree of co-ordination across sectors (education and culture agencies in government; NGOs; film and broadcast agencies) supported by a national strategic plan." (p4).

Este perfil se manifiesta en escasas naciones como Francia o Inglaterra, que poseen planes de educación fílmica centralizados nacionalmente. España, en cambio, se encontraba en un estadio previo, pues en ese momento no existía una estrategia a nivel nacional en la educación formal, dejando caer el todo el peso de la impartición en iniciativas culturales e informales [10]. No obstante, a raíz del progreso de las estrategias europeas, motivadas por la buena acogida del *Framework* en muchos modelos nacionales en pos de un sistema de alfabetización cinematográfica consolidado y horizontal (EFAD, 2020; Wall, 2018), las principales instituciones cinematográficas de España han comenzado a movilizarse durante los últimos años en torno a la cuestión, haciendo cristalizar sus esfuerzos en el documento *Cine y Educación,* publicado por la Academia de las Artes y las Ciencias

[10] "Estimates of children participating in formal film education programmes nationally [en España] range from, 0.01% to 0.1%, while an estimated 15% of children nationally have access to film education in formal and informal contexts collectively" (BFI, 2012b: 41).

Cinematográficas de España (AACCE, 2019) [11]. El núcleo de este documento radica en la confección de un "Plan de Alfabetización Audiovisual", el cual: propone a) una guía didáctica (así como el *Framework*, a nivel nacional) sobre qué debe de ser la alfabetización en cine; y b) una línea de acción institucional para "instar al Gobierno central y a las Comunidades Autónomas a que implanten planes educativos referidos a la enseñanza audiovisual" (p18). Respecto a la dimensión didáctica, el Plan declara el siguiente objetivo general para la Alfabetización Audiovisual:

> "La Alfabetización Audiovisual persigue […] lograr una adecuada recepción, interpretación y valoración de las obras cinematográficas y audiovisuales –y de los mensajes audiovisuales en su sentido más amplio-, contribuyendo al mismo tiempo a desarrollar el conocimiento y el pensamiento críticos y a favorecer el más amplio disfrute de aquellas" (p51)

A partir de la cual, detalla algunos ítems específicos como el desarrollo del "espíritu crítico para que [el ciudadano] sepa discernir con claridad aquello que resulta valioso y enriquecedor", el aprendizaje del "lenguaje audiovisual" como un fin en sí mismo (al nivel del lenguaje escrito), el fomento del "disfrute de las obras audiovisuales", el "dominar una forma de expresarse que nos hace más comunicativos" (p19), y por último y con especial relevancia, la "conservación patrimonial del cine español (p33) [12]. No es de extrañar que en párrafos posteriores, la AACCE se declare simpatizante de las propuestas didácticas del BFI, pues en los ítems de este compendio podemos apreciar la correspondencia casi lineal con las áreas de aprendizaje descritas en el *Framework*: área de comprensión de lo específico del cine (que incluye el aprendizaje del lenguaje, y su concepción tanto artística como comunicativa) (BFI, 2015: 13), área de desarrollo de un marco crítico personal (que se refiere al espíritu crítico) (p17) y área de construcción de

[11] Este documento fue precedido por un número especial de la revista Academia también titulado *Cine y educación*, publicado en 2017. En este documento se daba cuenta de la orografía irregular de los programas educativos sobre educación fílmica y del escaso alcance de las entidades que los impartían. Como primer paso, se instaba a la elaboración de un «Plan Audiovisual» que propusiera una guía teórica y logística. Este vería la luz en el documento de la AACCE en 2019, que a continuación examino.

[12] El anexo 4 del documento contiene un listado de 100 películas de relevancia cultural y canónica dentro del cine español, a modo de guía para los educadores.

una cultura fílmica (que concierne al fomento del disfrute y a la creación de un acervo cultural cinematográfico) (p19).

Un aspecto de importancia capital a destacar es la concepción que tiene la AACCE sobre el objeto de su didáctica. De entrada, es relevante que en el nombre que le han puesto al Plan de Alfabetización, no reza la palabra «Cinematográfica» sino «Audiovisual». Esto es explicado con la siguiente declaración de intenciones:

> "De la misma forma que el cine es una forma de arte, este se puede considerar un agente doble, puesto que también es considerado un medio de comunicación de masas. Ya que funciona como reflejo de costumbres, hábitos, modas, creencias, opiniones y conflictos de cada momento en la historia, a la vez que configura un ideario político, social y moral del contexto en el que se desenvuelve" (AACCE, 2019: 41)

La AACCE es consciente de la actualidad mediática audiovisual y decide no obviarla. A pesar de su interés en apoyar el cine español, considera que las multiplicidades y devenires del audiovisual contemporáneo han de ser abordadas por la alfabetización fílmica, pues en esencia le concierne, y además esta aporta una perspectiva más humanista y sensible si la comparamos con la aproximación genérica y más circunstancial que ofrecería la alfabetización mediática sin este enfoque. Además, la AACCE es consciente del lugar protagónico que ocupa esta segunda en las políticas de ayudas para el desarrollo a nivel europeo, en cuyas agendas lleva estando desde finales del siglo pasado. Es por ello que la AACCE aboga por la alianza entre ambas disciplinas a nivel teórico y, por ende, a nivel logístico, cuando declara que "la educación en cine puede verse como parte de la educación mediática, mano a mano trabajan mejor" (Burn & Reid, 2012, p316; citado en AACCE, 2019: 49). No obstante, la carencia que observo en el documento *Cine y educación* es que no ilustra cómo ha de ser esta simbiosis. Declara con firmeza que el futuro de ambas alfabetizaciones ha de ir de la mano para una mayor completitud, pero no explica cómo afecta esto a la cinematográfica, ni qué implicaciones tiene en sus objetivos, metodologías y estrategias. Mi intención con el planteamiento de la AFT ha sido dar respuesta a ello.

Por otra parte, en lo que respecta a las estrategias para llevar a cabo el Plan, la AACCE defiende que las autoridades educativas establezcan unas «líneas maestras» -que cada Comunidad Autónoma adaptará después a sus dinámicas- para introducir la enseñanza audiovisual en la regulación educativa (AACCE, 2019: 22). Indica que uno de los itinerarios posibles es "organizar la enseñanza audiovisual como actividad insertada en algunas de las materias ya existentes" (p23). La intención de integrar las didácticas del cine y el audiovisual en el currículo de la educación formal es un denominador común tanto a nivel nacional como europeo. Esta decisión (influida por el apunte de Bergala, que sostenía que la escuela puede ser para muchos estudiantes su única posibilidad de encuentro con el séptimo arte) se apoya en la idea de que el cine es un objeto con un alto grado de flexibilidad y adaptabilidad a las distintas materias y espacios que se abren en el horario lectivo. Ciertamente, el cine ha sido ampliamente utilizado como instrumento para enseñar otras materias (generalmente a través de la temática de una película), pero ocurre en menor grado que el objeto de la enseñanza sea el propio cine. En el contexto de la ESO (que es el que me concierne, pues es donde se realizó la impartición del taller que explicaré a continuación), ocurre en cierta medida en las asignaturas relacionadas con la educación visual y artística.

Además de ello, cabe destacar que la actual Ley de Educación (de manera similar a su precursora, aunque con más énfasis) reconoce la importancia del desarrollo de la ciudadanía digital y la habilidad para desenvolverse en entornos audiovisuales, pues cuando en un apartado enuncia una serie de competencias que de manera trasversal, "se trabajarán en todas las materias", encontramos entre ellas "la comunicación audiovisual, la competencia digital", "la formación estética" y "la creatividad" (BOE, 2020: 25). La AFT, al abordar el cine no solo desde su dimensión artística, sino también desde su dimensión comunicativa, aproxima el medio fílmico a los ítems descritos en la legislación vigente. Funciona como una manera de reivindicar, de cara a las autoridades educativas, generalmente más inclinadas a las competencias estrictamente tecnológicas y sociales, que la sensibilización estética y semiótica a la imagen en movimiento es esencial para el correcto desarrollo de una ciudadanía digital.

No obstante, como antes hemos señalado, el grueso de la actividad de la alfabetización cinematográfica no se halla tanto en el ámbito educativo formal, sino a través de proyectos independientes que operan de manera irregular en el territorio. Moya realizó una investigación entrevistando a 65 entidades que la incluían en sus programas y actividades educativas (Figura 2). Del total, 43 son asociaciones, fundaciones o empresas. El resto se dividía entre centros educativos, festivales y filmotecas (Moya, 2019: 239). El documento *Cine y Educación* también señala el papel fundamental que desempeñan tales proyectos, pues presenta en el Anexo II más de 70 que operan actualmente en España (en este caso, la cifra no distingue entre entidades culturales, centros educativos, filmotecas o programas específicos dentro las propias entidades). Por ello, propone como una de las líneas de acción clave que "cada Comunidad y Ciudad Autónoma podría convocar un Concurso Público al que se presentaran las diversas iniciativas que ya actúan en su territorio" (p25), con el fin de promover la financiación para que la alfabetización audiovisual en programas informales alcance a más alumnos.

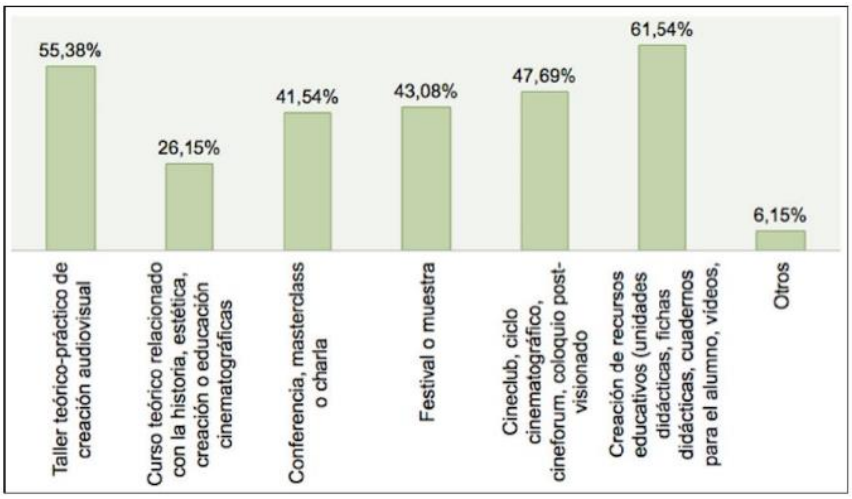

Figura 2. Clasificación de las entidades en función de los tipos de metodologías que desarrollan, con resultados de respuesta múltiple (Moya, 2017).

Las iniciativas presentan perfiles didácticos y metodológicos muy diversos en su manera de divulgar el cine y el audiovisual. Moya, a partir de la encuesta, observa la preponderancia de la actividad práctica (generalmente en torno al cortometraje, como formato) con respecto a otras aproximaciones.

Podemos intuir que la creación de materiales didácticos tiene un carácter paralelo a otras metodologías, pues es lógico que cada una de las entidades necesite generar sus propios recursos. La triada de actividades que engloba las charlas, las muestras en festivales y ciclos de cine, presenta un cierto equilibrio y es de suponer que son las filmotecas, cineclubs y festivales quienes se encargan de la labor de llevar a los alumnos a las salas. En cambio, es significativa la preeminencia de actividades prácticas frente a las teóricas. En parte, es lógico, pues la propuesta de elaborar un cortometraje puede resultar más atractiva para centros y familias que un taller de aprendizaje de la historia y la estética audiovisual. No obstante, las entidades culturales tampoco permanecen indiferentes a la fuerte presencia del audiovisual en el ecosistema mediático actual, ni a todo lo que implica a la alfabetización cinematográfica. La investigación de Moya revela que "tal como afirman la mayoría de las entidades encuestadas, el objetivo final de sus programas es que los asistentes desarrollen una actitud crítica ante los mensajes que reciben de los medios", por lo tanto, además de realizar actividades prácticas, también es importante "pensar estas imágenes desde distintas ópticas y narrativas, con el fin de poder crear dinámicas de resistencia y diálogo consciente." (Moya, 2017: 135). Considero que la AFT propone modelos alternativos que abordan esta preocupación, aportando la perspectiva transmediática a la apreciación y reconocimiento de lo fílmico. Esta perspectiva puede ser trasladable tanto a actividades de creación como de análisis y estética.

Segunda parte. Estudio de caso: Taller "Una imagen, mil caras".

4. "Una imagen, mil caras" en el aula

"Si el entorno principal de consumo mediático sigue siendo el hogar y las prácticas que se desarrollan en dicho contexto difieren en gran medida de las que se impulsan desde la escuela, ¿cómo se puede pensar una educación cinematográfica que sirva de puente entre ambos contextos de aprendizaje?"

Tamara Moya (2021)

Hasta este punto, he realizado una cartografía general sobre el estado de la alfabetización fílmica en España. Esta se caracteriza por tener una presencia menor y en ocasiones accidental en el currículo de la educación formal, relegando la mayor parte de su acción a iniciativas culturales independientes, las cuales presentan una orografía irregular en el territorio y su alcance es muy limitado. Mediante la creación del documento *Cine y educación*, la AACCE ha realizado un papel protagónico en el impulso y mejora educativa de la alfabetización en cine mediante el diseño del Plan de Alfabetización Audiovisual, que requiere como acciones prioritarias el desarrollo de estrategias para adaptar tangencialmente la materia al currículum escolar existente (así como la reforma del mismo para darle más cabida), y el impulso económico y organizacional del amplio rango de proyectos culturales que desempeñan actividades de educación fílmica. Además de ello, el Plan establece una definición de lo que hemos de entender por Alfabetización Audiovisual, inspirándose es la cosmovisión del BFI expuesta en el *Framework* (referente a nivel europeo), defendiendo explícitamente la relación simbiótica entre la alfabetización cinematográfica y la mediática.

El modelo de Alfabetización Fílmica Transmedia que he diseñado pretende ser una exploración de las intersecciones productivas entre ambas. El hecho de que tanto la institución española como la británica visionan la interrelación entre ambos modelos, es sin duda porque observan al medio fílmico como indisociable de la sobrecargada realidad audiovisual actual. Por ello considero que desarrollar una estrategia de enseñanza integrativa puede facilitar nuevas vías de entrada de la alfabetización fílmica a la

institución educativa formal, así como ampliar la agenda didáctica de las diversas asociaciones que se dedican a ello. Por esta razón he decidido incorporar a la investigación el estudio de la experiencia pedagógica "Una imagen, mil caras", que pone en práctica el modelo AFT, facilitado por el autor entre los meses abril y mayo en el IES Ramón y Cajal del municipio de Murcia.

4.1 Diseño didáctico del taller. Objetivos y metodología.

He sintetizado los objetivos didácticos del taller en cuatro ítems que especificaré a continuación. Estos derivan de los tres principios teóricos de la AFT e involucran a su vez competencias fílmicas descritas en el *Framework* y competencias mediáticas de la *Transmedia Literacy* de Scolari:

1) Crear consciencia de la presencia del lenguaje cinematográfico en las películas y en objetos fílmicos de otros medios audiovisuales. Los alumnos serán introducidos en los elementos básicos del lenguaje cinematográfico y se realizarán ejercicios de análisis y reconocimiento utilizando fragmentos de películas y de otros medios audiovisuales.

Ítems procedentes de *Framework*: a) reconocimiento del film como medio de expresión artística y como medio de comunicación; b) conocimiento de los parámetros básicos del lenguaje fílmico (encuadre, posición de cámara, estructuras de tiempo, sonido…). Ítems procedentes de *Transmedia Literacy*: c) reconocimiento, apreciación y descripción de valores estéticos, narrativos y de género de los contenidos mediáticos (Guerrero-Pico, M y Lugo, N, 2018: 60).

2) Reconocimiento de las diferencias, similitudes y patrones característicos de los distintos medios partiendo de representaciones audiovisuales. Se reflexionará sobre cómo la idiosincrasia de un medio determinado produce sus propias representaciones.

Ítems procedentes de *Framework*: a) Evaluación de distintos tipos particulares de film, b) reconocimiento de su contexto de producción, social y tecnológico (p19, 21) (en este caso, desde una perspectiva transmediática). Ítems procedentes de *Transmedia Literacy*: a) destacar las diferencias entre géneros mediáticos y formatos tecnológicos (Guerrero-Pico, M y Lugo, N, 2018: 60).

3) Desarrollar habilidades de búsqueda de objetos audiovisuales en Internet. Reconocimiento del espacio digital como un lugar de posible investigación audiovisual. Ítems procedentes de *Transmedia Literacy*: Dentro de la competencia de gestión de contenido, a) buscar, seleccionar y descargar y b) saber en qué lugares buscar contenidos y productos de interés (Koskimaa, 2018: 37-43)

4) Estimular la curiosidad y el interés por el cine y lo fílmico desde una perspectiva transmediática. Apreciar las posibilidades creativas y originales que presenta la forma fílmica no solo en películas (que puede ser lo más evidente), sino en otros medios audiovisuales. Ítems procedentes de *Framework*: a) Exposición a tipos de film que se alejan a las preferencias habituales, b) desafiar y desarrollar nuevas elecciones de consumo (p19). Este ítem se inspira a su vez (aunque desde una perspectiva transmedia) en la tesis de Bergala (2007) sobre el desarrollo del gusto en base a la exposición de obras de interés artístico para ampliar los horizontes culturales de los estudiantes.

La metodología didáctica principal que utilizo para llevar a cabo la mayor parte del taller se basa en los Fragmentos Puestos en Relación (FPR) propuesta por Bergala (2007: 111-24), que se basa en aproximarse al film no mediante la proyección de películas (o cortometrajes) en su totalidad, sino mediante la selección de fragmentos breves y la exploración de sus relaciones. Este método no solo es efectivo por adaptarse a la capacidad de atención de los jóvenes, acostumbrada normalmente a los formatos cortos, sino porque permite dirigir el foco a aspectos concretos de la imagen en movimiento y poder pensar sobre ellos de una forma comparativa.

> "La forma corta, que es la del fragmento o la secuencia, conjuga las virtudes de la velocidad del pensamiento (poner en relación tres fragmentos a veces permite hacer comprender más cosas que un largo discurso) y de la transversalidad (se pueden establecer relaciones imprevistas, iluminadores y excitantes entre maneras de hacer cine)" (Bergala, 2007: 115).

El giro que aporto al método propuesto por Bergala es hacer un uso de los FPR más allá del cine. Como he señalado anteriormente, el libro de Bergala se basa en una concepción tradicional de la cinefilia no inclusiva con otros formatos. No obstante, la metodología de los FPR presenta una oportunidad perfecta para incitar a visiones comparativas entre distintos modos de representación más allá de las películas, aprovechando así la "transversalidad" inherente que ofrece el método de FPR. De esta manera, lo reformulo como «FPR transmedia», pues su objetivo es investigar no solo las relaciones iconográficas y formales existentes dentro del propio cine (largometrajes canónicos de la industria), sino las similitudes y diferencias que se establecen desde el cine a otros medios.

Articularé la actividad de los FPR transmedia mediante la elección de un motivo visual como denominador común entre los fragmentos seleccionados. Tomo la noción de motivo visual de Balló (2000, 2016), entendiéndolo como una escena o acción narrativa breve que presenta un recorrido iterante a lo largo de la Historia del cine, y "que apela tanto a la cultura visual del espectador como a su emotividad" (Balló, 2000: 13). La ventaja de emplear un motivo visual como material didáctico en un contexto educativo preuniversitario no radica solo en su capacidad de concentrar significado y emoción en un breve lapso de tiempo, sino también en su universalidad. Debido a que es el producto de una amplia historia iconográfica, tiene el poder de establecer cierta "complicidad" con el espectador, que se convierte en "conocedor" de la imagen (Balló, 2000: 15): "El espectador, aunque no tenga cultura pictórica, sabe «leer» el sentido complejo de una mujer en la ventana, de una composición tipo *pietà*, o de un caballero que se aleja hacia el horizonte" (Balló & Bergala, 2016: 12).

Esta es una manera de aproximar el cine a un entorno preuniversitario, a partir de la complicidad que genera tratar con iconos universales que todos hemos visto en las películas y en el audiovisual fuera de ellas. De esta manera, el motivo visual ayuda a vincularnos con la naturaleza cinematográfica de la imagen en movimiento más allá de la película tradicional (la idea de Casetti de la reactivación de la experiencia fílmica fuera de su lugar de origen). Además de ello, funciona como un *tropo* común muy interesante para un análisis de FPR transmediático. Se erige como una atalaya ideal para observar las diferencias representacionales que distintas películas y directores, e incluso distintos formatos medios comunicativos aplican sobre él. Balló y Bergala reconocen y ensalzan el potencial comparativo y analítico del motivo visual cuando explican que "es todo lo contrario de una noción inerte, es un concepto dinámico que permite traspasar y relacionar niveles de análisis que suelen considerarse heterogéneos" (2016: 16).

La proyección de los FPR transmedia no será abordada posteriormente a través del discurso unidireccional del profesor hacia el alumno. A partir del visionado y las sencillas preguntas "¿en qué se parecen los fragmentos?" y "¿en qué se diferencian?", los alumnos toman la primera palabra, y serán ellos quienes descubran, con la ayuda del profesor como mediador y facilitador del diálogo, cuáles son los elementos formales del film que pueden hacen variar las representaciones. Este sistema se trata de una forma de '*learning by doing'*, una de las principales estrategias de aprendizaje informal que Scolari et al. proponen como metodologías indispensables en la enseñanza transmediática (2018), ya que consiste en un análisis práctico, donde el estudiante trabaja con la mirada para sensibilizarse ante aspectos concretos de la imagen que de otra forma no percibiría. Además, es una aproximación respetuosa con respecto al cine, pues son las imágenes las que constituyen el punto de partida del diálogo y, como apunta Bergala, al contrario de espacios como YouTube donde el consumo de clips aleatorios sin análisis no deja huella en la memoria del internauta, la mirada comparativa y mediada por el docente sí deja un poso en el conocimiento, gracias al tejido de enlaces iconográficos y formales que se forma paulatinamente en la mente del alumno (Bergala, 2017).

Por último, el ítem número 3 es trabajado de forma complementaria mediante una actividad que he denominado 'búsqueda visual', en la que en lugar de ser el docente quien escoge los fragmentos a analizar, se les pide a los alumnos buscar en Internet un motivo visual concreto a través de sus dispositivos móviles. Esta actividad práctica es una forma de 'problem solving', una de las estrategias de aprendizaje informal (Scolari et al., 2018). La actividad 'búsqueda visual' está planteada desde el lado de la alfabetización transmedia, pues apunta a interactuar con los motores de búsqueda de los espacios digitales y propone nuevas formas de utilizarlos. Además, el hecho de colocar un motivo visual en el punto de mira, establece una relación de búsqueda a la que posiblemente no estén habituados los estudiantes, donde se ejerce una aproximación a los medios digitales como un inmenso océano de imágenes, dentro del cual, con la habilidad y la precisión suficientes, se pueden encontrar segmentos muy concretos del audiovisual. De esta manera, la actividad contribuye, indirectamente, a promover la consciencia de la presencia de objetos fílmicos en el ecosistema audiovisual que les rodea.

4.2 Desarrollo de la experiencia pedagógica

"*Cuando se trata, por ejemplo, de la presentación, comentario y discusión de un film, el punto de partida será la sensibilidad* normal *de los espectadores"* [cursiva en el original]

André Bazin (1947)

En este apartado explicaré cómo ha discurrido a nivel logístico la experiencia pedagógica y el desarrollo de su impartición en el aula. Propuse realizar la experiencia pedagógica "Una imagen, mil caras" al IES Ramón y Cajal, un centro referente en programas e iniciativas de carácter innovador y artístico en el término municipal de Murcia, en una clase de 4º de ESO. Expliqué que el taller tenía una duración de tres sesiones y, dialogando con la secretaría del centro, concluimos que la mejor manera de realizarlo sería durante las horas destinadas a la Tutoría del grupo.

En este punto, el tutor consideró que, para realizar el taller, su contenido debía de estar vinculado de alguna forma a los contenidos que el centro estipulaba para la hora de

Tutoría, relacionados con el desarrollo de valores cívicos, equidad social y prevención del acoso, pues no les estaba permitido utilizar esa hora con iniciativas puramente artísticas, o cualquier otra que no conectara de alguna manera con los objetivos citados. Argumenté que la finalidad del taller no era en su totalidad artística, puesto que el aprendizaje sobre las formas audiovisuales presentes en los medios hace más libres y conscientes a los estudiantes sobre los mensajes y representaciones que les rodean en su vida cotidiana, lo cual contribuye a la mejora a la capacidad de comunicación audiovisual y a la ciudadanía digital, contempladas en la LOMLOE (BOE, 2020) como metas trasversales a todas las asignaturas. De este modo mi propuesta fue aceptada, y el taller se realizó finalmente durante tres sesiones de Tutoría de una hora en el grupo de 4ºB del IES Ramón y Cajal, los días 18 y 25 de abril, y 2 de mayo (consultar Anexo I).

Elegí realizar el taller en un grupo de 4º de ESO porque considero que los contenidos se adecúan al momento del desarrollo cognitivo y académico del nivel. Por extensión, considero que también puede funcionar en el resto de cursos de la ESO y en el Bachillerato, requiriendo ligeras modificaciones. La etapa de educación primaria (e infantil) quedan fuera del rango pedagógico que me he propuesto, aunque eso no significa que no sea posible elaborar versiones simplificadas de los contenidos, manteniendo las líneas generales del taller.

A continuación, explicaré el desarrollo en el aula de las tres sesiones del taller donde realizaré un seguimiento de la recepción por parte del alumnado, incluyendo fragmentos del diálogo e intervenciones significativas de los alumnos [13], que muestran su progreso y aportan matices a los conocimientos impartidos (además de incluir fotos de los fragmentos visualizados).

[13] Las tres sesiones del taller han sido grabadas en audio, para su posterior revisión y análisis.

(Figura 3. Fotografía tomada durante la última sesión del taller)

4.2.1 Primera sesión: "El beso"

El objetivo de la primera sesión consistió en introducir algunos elementos formales básicos del lenguaje audiovisual y crear consciencia de cómo estos influyen en cómo percibimos las representaciones audiovisuales. Tras exponer brevemente el propósito del taller ("aprender a mirar las imágenes de otra manera"), proyecté un vídeo extraído de YouTube donde se vieron distintas representaciones de un personaje subiendo una escalera, con el fin de mostrar visualmente como una misma acción (motivo visual) puede representarse de distintas maneras (Figura 4).

(Figura 4. Algunas capturas del vídeo)

Con este punto de partida, explico que nuestro objetivo será investigar "cuáles son los elementos que hacen variar las representaciones, aunque lo que esté ocurriendo sea lo mismo", mediante la comparación de fragmentos de distintas películas, y que el motivo visual de esta primera sesión será "El beso".

A continuación, proyecté dos fragmentos donde acontece dicha acción, en la película *Submarine* (2010) y en *Yi yi* (2000). En el primer fragmento, el beso es representado mediante un montaje picado, numerosos planos cortos con bruscos movimientos de cámara y el estridente efecto sonoro de un tren y una cámara de fotos. En el segundo, la acción transcurre en un plano general fijo, único, sin montaje y sin música. Al iniciar el diálogo, hubo al instante numerosas intervenciones con respecto a las diferencias.

> Facilitador: ¿Qué diferencias vemos en las dos versiones que hemos visto?
> Jaime [14]: Cambian los colores y la luz
> Paula: En la primera se veía que la chica tenía más seguridad.
> Marta: El ángulo desde el que se graba.
> Jaime: El primero tiene varios planos y el segundo solo un plano.

Ante estas observaciones iniciales, en las cuales se denota una buena capacidad de observación audiovisual en algunos alumnos, fui pausando y *traduciendo* las apreciaciones a una terminología ligeramente más técnica, dando definiciones breves de cada elemento. A partir de aquí, les expliqué que apuntaría cada uno de los elementos que fueran descubriendo en la pizarra, en una 'bandeja' que llamé «Criterios de la imagen», con el objetivo de construir conjuntamente un listado de los distintos elementos que componen las representaciones. Cuando en la bandeja hubo cuatro, comenzamos a realizar consideraciones con respecto al significado de algunos de ellos.

> Docente: ¿Qué se escucha en el primer fragmento?
> Paula: Se puede escuchar el tren como se acerca… y la cámara con las fotos cayendo.
> Docente: ¿Y qué nos transmiten estos sonidos?

[14] Los nombres de los alumnos han sido cambiados por otros distintos para preservar la privacidad.

Lidia: Pues hacen que la escena sea más caótica de lo que ya es.

En este punto, mi rol consistió principalmente en recoger las observaciones de los alumnos e ir afianzando las relaciones entre el criterio concreto y el efecto que produce en el espectador, además de facilitar algunos aspectos de la imagen que no ellos no vieron, como fue el caso de la distancia.

A continuación, se repitió el mismo proceso analítico proyectando una escena del mismo motivo visual en las películas *Fucking Amal* (1998), *Los Piratas del Caribe: En el fin del mundo* (2007) y *Wall·E* (2008). La escena de *Fucking Amal* sirvió para apreciar las diferencias de escalas de plano, motivadas por el hecho de que en este filme el beso ocurre también en un plano único, como en el ejemplo de *Yi yi,* solo que en un primer plano, en vez de en plano general. En la escena *Piratas del Caribe*, los alumnos percibieron la presencia de un movimiento de cámara de 360º, así como una utilización de la cámara lenta. También se habló del género, y se realizó la valoración de que al tratarse de una película de fantasía y aventuras, la representación no es tan realista como las demás. La escena de *Wall·E* reveló que la imagen también puede ser animación digital.

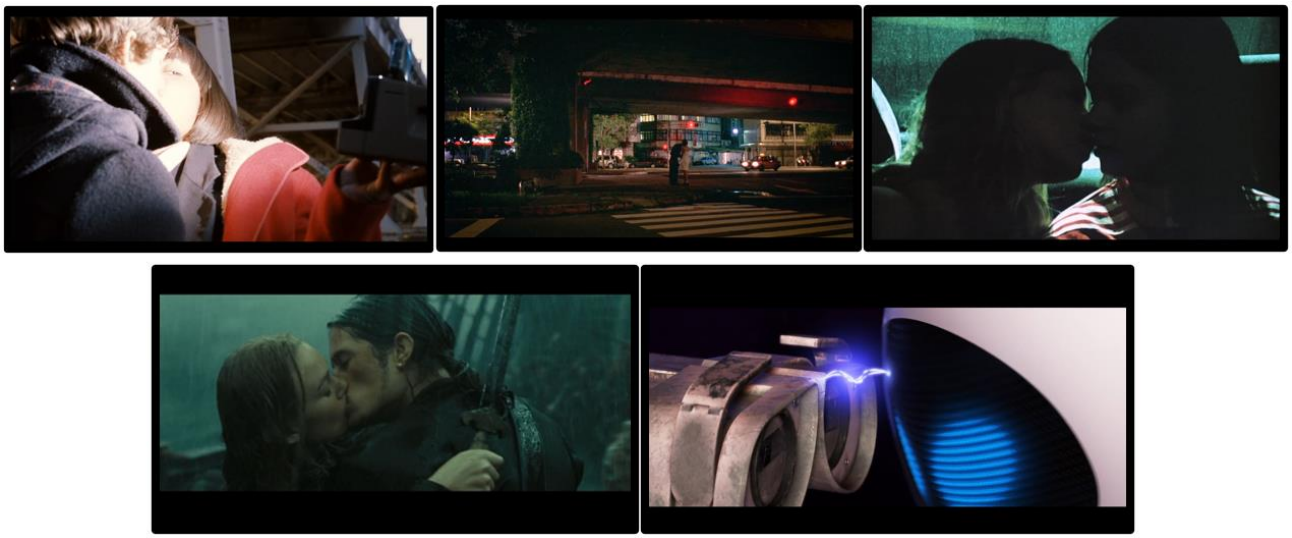

Figura 5. Capturas de los fragmentos proyectados durante la sesión, de izquierda a derecha: Submarine *(2010),* Yi yi *(2000),* Fucking Amal *(1998),* Piratas del Caribe: En el fin del mundo *(2007) y* Wall·E *(2008).*

Esta sesión demuestra el potencial revelador de una actividad de FPR alrededor de un solo motivo visual. La mayoría de los elementos formales que se trabajaron fueron observados por ellos, y posteriormente mediados y explicados por mí. Hubo algunos alumnos que necesitaron ayuda, que facilité con preguntas para dirigir su mirada.

Cabe destacar que decidí circunscribirme al uso de largometrajes de ficción en esta primera sesión. En el ambiente escolar, utilizar el cine como punto de partida tiene beneficios, pues aporta una perspectiva artística a los elementos formales del lenguaje audiovisual, poniendo énfasis en su capacidad para emocionarnos, así como su potencial estético. Por otra parte, al realizar el inventario de tales en la pizarra, decidí partir del vocabulario empleado por los alumnos y reconducirlo para llegar a una terminología intermedia comprensible, sin necesidad de imponer estrictamente la jerga técnica que se utiliza en la industria del cine. Este fue el resultado de la pizarra al final de la primera sesión, con todos los criterios observados en esta (Figura 5).

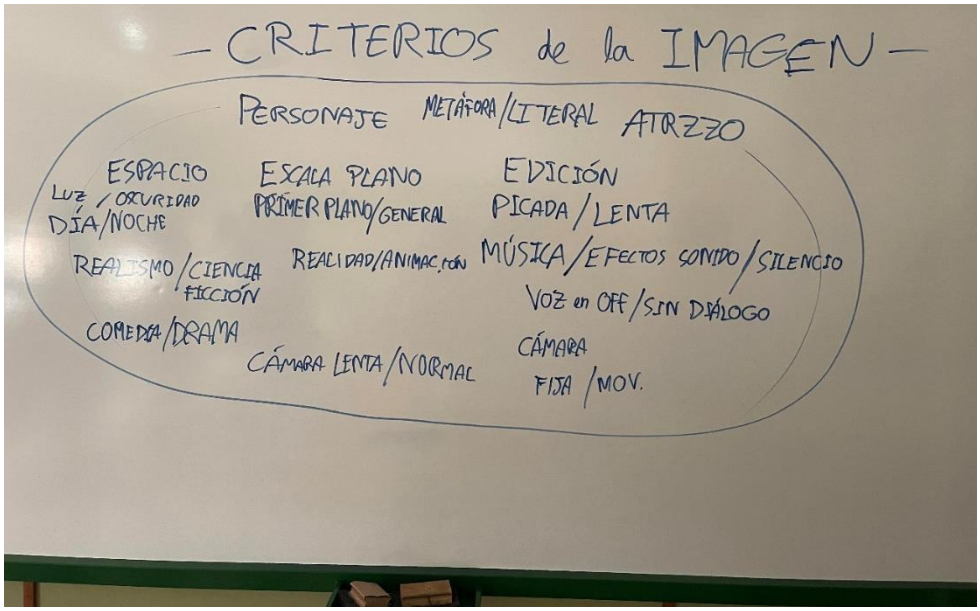

Figura 5. Los criterios apuntados a partir de las intervenciones de los alumnos.

4.2.2 Segunda sesión: "Corriendo por la playa"

El objetivo de la sesión consistió en crear consciencia de que los 'Criterios de la imagen' (elementos formales que alteran las representaciones y nuestra respuesta emocional ante ellas) no solo están presentes en las películas, sino en formas audiovisuales fuera de estas,

pertenecientes a otros medios. De forma complementaria, busqué incitar algunas reflexiones sobre los modos representacionales de cada uno de los medios. Estos fueron cuatro: el cine, el videojuego, el videoclip musical y el vídeo de Tiktok. El motivo visual que articula esta sesión es el 'personaje corriendo por la playa'.

El funcionamiento de esta sesión es similar a la anterior, solo que se incorpora el enfoque transmediático. A modo de introducción, comencé explicando brevemente la noción de 'medio', como el 'soporte o formato' en el que visualizamos contenido audiovisual. Los propios alumnos citaron "la fotografía" (les recordé que, aun siendo un medio, no es audiovisual) o "el videojuego" como ejemplos. Entonces proyecté el plano final de *Los 400 golpes* (1959), junto a un fragmento del videoclip "Amour plastique", de VIDEOCLUB (2017), en el que se muestra a una pareja corriendo por la playa intercalando otras acciones en montaje paralelo. En primer lugar, les pedí que adivinaran de qué medio se trataba, a lo que varios alumnos respondieron al unísono "es un videoclip". El plan de diálogo continuaba con la siguiente pregunta:

> Facilitador: De acuerdo hemos dicho qué es un videoclip. Pero, si está pasando lo mismo que en el fragmento anterior, ¿por qué sabemos que es un videoclip?
> Jaime: Porque no hablan y hay música de fondo.
> Marcos: Se ven muchas imágenes sucesivas y muy rápidas.
> Nora: Se ven de día y luego de noche.

Conforme comentan lo que les parece propio del videoclip, voy conectando sus intervenciones con los elementos formales ya existentes en la pizarra y añadiendo los que surgen nuevos. Esta es una manera de ponerle nombre a las características que conforman un modo representacional, localizando aquello que se percibe de forma general en un medio concreto. El siguiente fragmento que puse fue del videoclip "Yellow", de Coldplay (2011), que consiste en un único plano secuencia en cámara lenta que sigue al artista en una escala media, mientras canta a cámara. Se propuso la siguiente línea de diálogo:

> Facilitador: De las secuencias que hemos visto, ¿a cuál se parece más esta última?
> Varios: A la de la película.

Facilitador: ¿Y eso por qué?

Marta: Yo diría que es como una mezcla porque la segunda es más videoclip, y esta tiene un solo plano y un personaje como en la primera, y también está solo.

Facilitador: Y aun así sigue siendo un videoclip.

Marta: Sí.

Facilitador: De los elementos de la pizarra, ¿cuáles de ellos cambiarías para transformarlo en una película?

Marta: Pues… quitaría la música, y que no estuviera en cámara lenta. Entonces parecería una película.

Los alumnos observan que a pesar de saber que es un videoclip, puede tener más similitudes con el fragmento de una película sin mutar su esencia musical. Problematizar las fronteras de un medio con otro, en base a aspectos del lenguaje observables, es una manera de abrir la mente a distintas ideas de lo que entendemos por un formato, además de desarrollar la capacidad de apreciación estética hacia los distintos modos de representación. La sesión continuó con la proyección del fragmento del videojuego *RiME* (2017), cuyo medio fue reconocido por ser la imagen "animación de ordenador", y por apreciaciones al estilo de cámara como "un plano muy largo que controla el jugador". Finalmente, se visualizó un vídeo de Tiktok, subido por @ele.ress (2023), del cual se observaron como características del medio el "encuadre vertical" de la cámara (que nos denota el uso de un teléfono móvil para la grabación), empleo de música similar al estilo de un videoclip, y un contexto de producción no profesional, realizado por usuarios no profesionales del cual se apreció la sensación de "espontaneidad" que aportaba.

Figura 6. Todos los fragmentos proyectados durante la sesión, en orden de izquierda a derecha: Los 400 golpes *(1959), videoclip "Amour Plastique" (2017), vídeo de Tiktok subido por @ele.ress (2023), videoclip "Yellow" (2011), y videojuego* RiME *(2017)*

4.2.3 Tercera sesión: "Mirar por la ventana"

El objetivo de la última sesión consistía en desarrollar la capacidad de búsqueda de objetos fílmicos en Internet. Tras un repaso general de las nociones básicas trabajadas hasta el momento, les expliqué que esta vez habían de ser ellos quienes buscaran los fragmentos, alrededor del motivo 'personaje mirando por la ventana'. Dividí al aula en cuatro grupos (de cuatro personas cada uno), proyecté algunos ejemplos elegidos por mí (pertenecientes a una película, a un videoclip y a un vídeo de Tiktok), y les expliqué que realizaran la búsqueda a través del teléfono móvil. La búsqueda fue totalmente libre, les estaba permitido utilizar la plataforma web o el motor de búsqueda que consideraran más oportuno. Les ofrecí algunos consejos de búsqueda (por palabras clave, por tipos de vídeos, etc) pero, sobre todo, los animé a que usaran la memoria para recordar si ya habían visto antes el motivo (con el fin de estimular la memoria visual y hacer que el resultado tenga más significado afectivo para ellos). Tras 15 minutos de búsqueda, los resultados fueron de lo más variopintos: el fragmento de un videoclip en YouTube, una imagen

extraída de la plataforma de contenido fotográfico Behance, un captura extraída de un videojuego, y un vídeo de Tiktok (Figura 7).

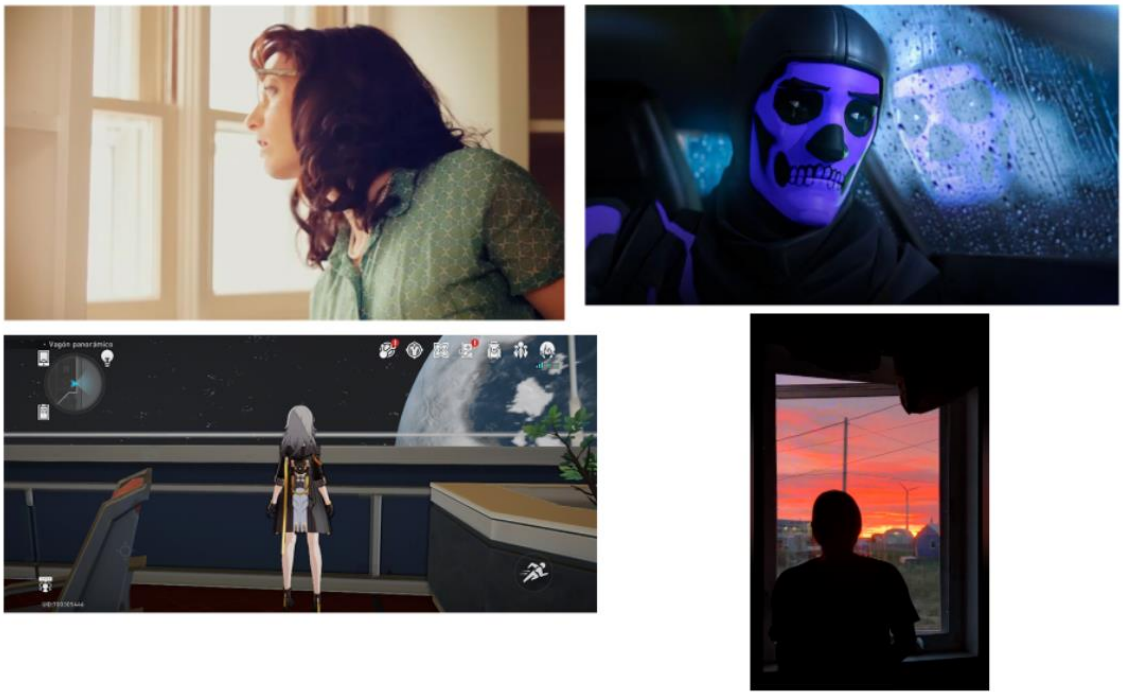

Figura 7. Las piezas halladas por los alumnos, en orden de izquierda a derecha: videoclip "Looking through Windows" (2012), imagen subida en la web Behance, videojuego Honkai Star Trail *(2021), vídeo de Tiktok subido por @alaskan.glow (2023).*

Esta actividad pone en marcha la planificación y la creatividad aplicada a la búsqueda de contenidos en Internet, a la vez que incita a los estudiantes a aproximarse de una manera distinta a los espacios digitales de su uso cotidiano, desde un enfoque iconográfico y estético. Cabe destacar que, a excepción del ejemplo del videoclip, el resto pertenecen al bagaje cultural de los estudiantes, pues fueron hallados de memoria en productos de su preferencia. Esto supuso para mí un acercamiento a sus referentes culturales, así como el descubrimiento de narrativas que no conocía previamente.

No solo eso, también fue una sorpresa para mí el uso de la plataforma Behance (que no conocía anteriormente) para realizar el ejercicio (mis expectativas se limitaban a YouTube, Google y Tiktok). En cuanto al ejemplo del videojuego *Honkai Star Trail*, la alumna que lo seleccionó, no buscó el fragmento en formato vídeo, sino que ejecutó el videojuego directamente desde su teléfono móvil, y manejó al personaje hasta situarlo delante de una ventana, localizada en el espacio jugable. Tampoco anticipé que la

actividad fuera realizable sin la selección de un fragmento en vídeo, y mediante la exhibición de un *gameplay* a tiempo real, donde, efectivamente, se dan las condiciones espaciales, temporales y estéticas para reconocer el motivo visual fílmico de un personaje mirando por una ventana. Esta experiencia es un ejemplo de aprendizaje informal, como apunta Scolari, donde docente y alumno se retroalimentan de sus distintos referentes y competencias digitales.

Bergala (aunque desde una perspectiva cinéfila ceñida a película) también señala las virtudes de esta metodología, pues "it allows the educator to establish a real and tangible exchange with the culture of their students. […] This way the teacher can discover excerpts that they themselves perhaps don't know, allowing the teacher and the pupils to feedback to each other on their perspectives on the clips" (Bergala, 2017).

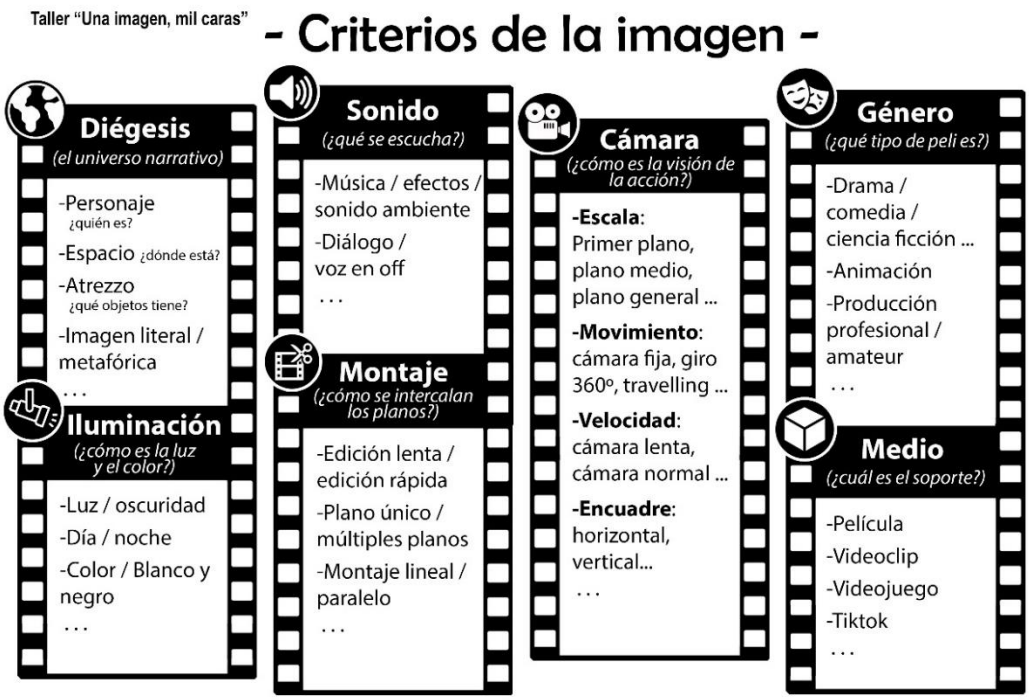

Figura 9. Ficha de los 'Criterios de la imagen', con todos los elementos observados durante el taller.

El taller concluyó con la entrega a los alumnos de una ficha con todos los elementos formales trabajados a lo largo de las sesiones, ordenados y agrupados en categorías técnicas, con el fin de que dispusieran de un 'diccionario' a mano, para utilizarlo libremente en el análisis y comprensión del audiovisual en general.

4.3 Resultados y discusión

Como ocurre con toda pedagogía de la mirada, la Alfabetización Fílmica Transmedia funciona y cobra sentido cuando se trabaja desde las imágenes como punto de partida del aprendizaje. Esta ha sido en todo momento mi intención para aproximar al alumnado las nociones estéticas planteadas y activar su capacidad de observación, además de con mi rol facilitador del diálogo. A continuación, evaluaré los cuatro ítems descritos en el diseño del taller (apartado 4.1) en base a la grabación sonora de las sesiones y una encuesta de carácter personal que cumplimentaron 15 alumnos.

Los dos primeros ítems del taller, que consistían en: a) crear consciencia de la presencia de los elementos del lenguaje cinematográfico en el cine y en objetos fílmicos externos a él, y b) reconocimiento de patrones y modos representacionales vinculados a medios audiovisuales; han resultado satisfechos, como se demuestra en la participación de los alumnos y sus intervenciones detalladas durante el desarrollo del taller. El método de observación comparativa en imágenes yuxtapuestas hace muy accesible la apreciación estética de aspectos determinados. Al hacerse evidente que el componente narrativo (el motivo visual) es el mismo en secuencias muy diversas entre sí, se percibe con claridad la separación entre fondo y forma, despertando la capacidad de observación de esta segunda, que es la que habitualmente pasa desapercibida en audiencias no alfabetizadas en el medio fílmico.

Por otra parte, cuando se planteó la cuestión de por qué somos capaces de reconocer un medio audiovisual (cuando la acción sigue siendo la misma), hubo una serie de respuestas comunes para cada uno de los medios utilizados. Al videoclip se asoció la presencia de música, la ausencia de diálogo y el montaje paralelo y discontinuo. Los videojuegos se asociaron a la animación digital por ordenador, y a un estilo de cámara manejable por el jugador que se traducía en movimientos circulares constantes y en ausencia de cortes. Al formato Tiktok se le atribuyó el encuadre vertical, el empleo de música (al estilo videoclip) y un contexto de producción amateur, del cual se señaló su capacidad de transmitir espontaneidad y frescura, frente a las producciones profesionales. Además, en

la encuesta pregunté a los estudiantes para qué tipo de medios pensaban que les resultaba útil los conocimientos de análisis y apreciación adquiridos en el taller. Se ofrecían las respuestas: cine, videoclips, videojuego y publicidad (este último no abordado en el taller). Si bien la respuesta en cine fue más alta (una media de 4,7 sobre 5), la diferencia con el resto de medios no fue significativa (videoclips 4,1; videojuegos 4,5; publicidad 3,9). Utilizando el cine como punto de partida, los estudiantes apreciaron las implicaciones afectivas y estéticas de los elementos formales trabajados, y tras comentar las comparaciones transmediáticas, visualizaron su presencia en otros, como características inherentes a la narrativa de las imágenes.

La actividad de 'búsqueda visual' funcionó correctamente, ya que los cuatro grupos lograron encontrar una pieza con el motivo requerido, ya bien acudiendo a su memoria de referentes culturales, o partiendo de cero con la ayuda de palabras clave. Aprovechar las habilidades digitales que los adolescentes poseen tiene un beneficio bidireccional, por una parte, se pueden expandir mediante actividades como esta para utilizarlas de una manera alternativa (no se suelen realizar búsquedas de 'motivos visuales' de manera cotidiana), y por otra parte, constituye un buen ejemplo de aprendizaje horizontal, pues posee la capacidad de hacer al docente descubrir plataformas e itinerarios de búsqueda ajenos a su conocimiento.

Por último, el último ítem, d) estimular la curiosidad y el interés por el cine y lo fílmico desde una perspectiva transmediática, fue abordado en la encuesta, preguntando si consideraban que los conocimientos adquiridos les podía hacer obtener mayor disfrute del consumo audiovisual, y si los fragmentos visionados en el aula les produjeron interés y curiosidad, a lo cual, ambas respuestas calificaron altas (4,1 y 4,7, sobre 5). Como apuntaba Bergala, la técnica de FPR no solo permite revelar cualidades fílmicas mediante analogías, sino también exponer al alumno a un amplio inventario de piezas que normalmente no hallaría si no interviniera el docente.

Para finalizar, basándome en el desarrollo y en los resultados del taller, y concibiéndolo como una experiencia que ha puesto en práctica el modelo AFT diseñado para este trabajo, expondré algunas reflexiones sobre las posibilidades didácticas de la experiencia y algunas posibles contribuciones al estado de la alfabetización cinematográfica a nivel nacional.

El origen de un itinerario didáctico

Una de las conclusiones más interesantes que puedo extraer es la demostración de que es posible generar en los estudiantes cierto grado de consciencia de la naturaleza fílmica del audiovisual en un breve lapso de tiempo. El aspecto temporal aquí es importante, dado que el sentido del taller no se ciñe solo a sí mismo y a los objetivos didácticos que haya podido lograr en su duración de tres sesiones. Cada sesión puede interpretarse como una miniatura de contenidos que se pueden abordar de manera más extensa. Por ejemplo, debido a que el objetivo radicaba en enseñar la cosmovisión transmediática de lo fílmico, no he podido ahondar en la investigación de los valores culturales y estéticos dentro del propio cine. Apreciar el cine como arte, dialogar y construir argumentos sobre él desde el gusto personal e incluso realizar actividades FPR para profundizar en aspectos de la puesta en escena con distintas películas y directores son cualidades esenciales en toda alfabetización fílmica.

Otra opción, de carácter más transmediático, pero también cercana a una dimensión cultural, consistiría en el rastreo de los orígenes fílmicos de símbolos e iconos aun persistentes en el ecosistema mediático actual. Entendiendo el cine como discurso previo a la cultura audiovisual se pueden trazar trayectos iconográficos (e incluso estéticos) que comiencen en las películas que los originaron (o en las más representativas de ellos), para desembocar en objetos online que replican tales iconos, en parodias creadas por fans, memes, clips virales que utilizan una banda sonora característica, etc.

Otra posible derivada de la AFT, siguiendo las líneas didácticas desarrolladas en el taller, consistiría en profundizar en la reflexión sobre las infraestructuras digitales (interfaz,

herramientas, filtros, etc) y económicas de los medios y plataformas, reflejada en las competencia transmedia de “medios y tecnología”. Esta radica en las habilidades que se relacionan con “having knowledge about socio-political media economies, their own media diet, and technological features and languages. It also includes the evaluation and reflection on the qualities or characteristics of software, hardware, and apps” (Gaspard, I & Horst, H, 2018: 52). Esta dimensión se posiciona más del lado de la alfabetización transmediática que de la fílmica, aunque también se relaciona con la primera. Recuperando la perspectiva de la arqueología mediática de Elsaesser, aunque muchas veces otorguemos crédito únicamente al autor de una pieza audiovisual, el resultado estético representacional de esta depende también (y en gran medida) de los dispositivos tecnológicos, mediáticos y económicos que la hacen posible. Por tanto, en una AFT, no se trata de reflexionar de manera aislada sobre qué fuerzas económicas y semióticas imperan en un videojuego o en la plataforma Tiktok, sino observar que características tienen los objetos fílmicos como resultado de ello. Dicho de otra manera, si preguntamos a una representación audiovisual por qué *es* así, por qué está configurada siguiendo unos patrones determinados que se repiten con frecuencia en la plataforma Tiktok, consecutivamente, podemos llegar a realizar reflexiones sobre la infraestructura digital e industrial de la plataforma Tiktok. Esto constituye una forma de abordar una competencia transmedia utilizando las imágenes como punto de partida, lo cual es más que pertinente en cualquier modelo de alfabetización fílmica que pretenda relacionarse con la alfabetización mediática.

También es preciso mencionar la dimensión creativa, componente clave (y de los más populares) de la alfabetización fílmica. Cuando empecé a diseñar el taller, quise incluir alguna actividad práctica donde se realizara algún tipo de rodaje, aunque fuera a pequeña escala. Por desgracia no dispuse del tiempo suficiente, ya que tuve que dedicar las tres sesiones a transmitir el fundamento transmediático de la AFT, y un rodaje, en un contexto escolar, es una actividad compleja que necesita de una o más de una sesión para poder abordar mínimamente los procesos de creación, grabación y visionado. A pesar de ello, no hay motivos para pensar que no se puedan llevar a cabo actividades de praxis fílmica

sobre la base fílmica transmediática aprendida en el taller. De la misma manera que se suele hacer con el género, la selección de un medio de comunicación (Tiktok, videojuego, anuncio publicitario…) puede ser un criterio más que válido para rodar una pieza corta, una "descripción audiovisual simple" (BFI, 2015:13) de un motivo visual, un microrrelato o un objeto cotidiano. Esta actividad apela a la sensibilidad visual de los estudiantes, animándolos a organizar y configurar las características estéticas de los medios alrededor de la creación de una pieza, las cuales son también observables en retrospectiva al realizar el visionado.

Por último, es interesante destacar que el apartado referido al desarrollo la apreciación del alumno para mejorar tanto su gusto fílmico como su 'dieta mediática', apela a la cultura audiovisual que ofrecerán las nuevas generaciones de docentes de las áreas de imagen y cine. El criterio del docente juega un papel esencial para seleccionar recursos audiovisuales significativos artística o culturalmente, tanto por su interés analítico, contextual o por su capacidad de provocar interés en el alumno. Las generaciones de docentes venideras (entre las que el autor se incluye) crecieron ya en pleno auge de la cultura participativa y la proliferación del audiovisual en Internet. Cuando alguien ha cursado estudios de imagen, cine o historia del arte, y en definitiva, le interesa el valor cinematográfico de lo visual, traslada de forma natural ese bagaje no solo a la películas, sino a la elección y visionado de objetos fílmicos sin importar el medio. La AFT aprovecha la cultura audiovisual esencialmente transmediática que poseerán los docentes de la imagen a partir de ahora, una en la que el valor cinematográfico se puede encontrar en múltiples lugares. La cuestión radica en educar al ojo.

Aumento del alcance de la alfabetización fílmica

El otro potencial a destacar de la AFT radica en las oportunidades que abre a la inclusión de programas de alfabetización cinematográfica en el contexto educativo formal. Como antes he descrito, el centro requería que el taller se conectara de algún modo a los contenidos vinculados a franja lectiva de Tutoría, asociados a los de valores cívicos y sociales. Por ello, es beneficiosa la conexión que la AFT establece con la alfabetización

mediática, de especial interés en la legislación vigente, tal y como se refleja en las competencias de "comunicación audiovisual, la competencia digital" y "formación estética" descritas en la LOMLOE (BOE, 2020). Esto, sumado a la preocupación por parte de los centros por la exposición de los adolescentes al contenido mediático, y por ello, su consideración de la instrucción crítica en los medios como un elemento clave de los valores cívicos (digitales), permitió que el taller se pudiera llevar a cabo sin problema. Que la realización taller haya sido posible en una hora de tutoría y figurando como una extensión de los contenidos impartidos en esta, muestra que enseñar el cine incluyendo sus manifestaciones transmediáticas incrementa la flexibilidad y adaptabilidad de la alfabetización cinematográfica en la educación formal.

De aquí se desprende otra posibilidad. Considero que el enfoque de la AFT puede ser útil para ampliar los programas de las entidades dedicadas a la alfabetización fílmica ya existentes. Esta derivada es necesaria, pues como antes hemos observado, es a través de ellas donde se despliega (aunque de forma irregular) la mayor parte de la fuerza de la disciplina. Esto no significa sustituir las actividades dedicadas a la proyección de películas, a la divulgación del cine español, al conocimiento de la historia del cine o la realización de cortometrajes, en tanto que saberes que corresponden a la noción puramente artística del cine. Se trata de enriquecer sus agendas didácticas con la perspectiva transmediática, lo que puede dar lugar a la confección de nuevos programas y talleres. Además, las posibilidades creativas basadas en el transmedia mencionadas anteriormente conectan muy bien con la popularidad de la realización de cortometrajes entre las actividades que suelen proponer las entidades.

La integración de la didáctica AFT en los programas de las asociaciones culturales también podría abrir puertas en dos direcciones. Por un lado, aumentando sus oportunidades de cara a la realización de actividades, charlas o talleres en los centros educativos (tal y como hemos aclarado antes, debido al evidente interés legislativo en la alfabetización mediática). Por otro lado, aportando a las entidades más oportunidades a la hora de concursar para conseguir ayudas económicas, en aras de la innovación

educativa. Considero que ambas líneas actúan a favor del rumbo que el documento *Cine y Educación* define para la mejora de la ecología institucional de la alfabetización fílmica en España, a través de la creación de una "Red de actuaciones educativas" (AACCE, 2019: 25) consolidada en el territorio, y la simbiosis educativa de la educación cinematográfica y la mediática, inspirada en el posicionamiento de los documentos del BFI (2015, 2013a).

Pero las ventajas no son solo utilitarias, ya que también resulta beneficioso para la alfabetización cinematográfica en sí el incorporar una mirada crítica y estética hacia la cultura audiovisual de los medios digitales, enseñando así a los jóvenes a observar la naturaleza fílmica de ellos: "El cine a veces se trabaja como medio de comunicación y a veces como forma de arte, no debería perderse esta dualidad a la hora de implementar metodológicamente el cine en el aula" (AACCE, 2019: 122). Esta dualidad trató de ser preservada en el desarrollo del taller, tal vez demasiado inclinado al análisis formal (para poder cumplir con los objetivos propuestos). Por este motivo quise finalizar en la última sesión con la proyección del célebre vídeo de YouTube "The Most Beautiful Shots in Movie History", un catálogo de cuatro minutos con más sesenta planos de apabullante belleza estética extraídos de películas icónicas de la historia del cine. Más allá de la cuestionable rigurosidad académica del título, fue una de las piezas que hizo descubrir al autor de este trabajo en su etapa adolescente, en medio del maremágnum audiovisual que era Internet entonces, una serie de posibilidades cinematográficas de lo visual que no había conocido antes. El silencio y la atención que el aula manifestó durante el visionado me hizo pensar en la vigencia generacional de la pieza, y en la importancia de mostrar al alumnado siempre la mejor versión del cine y el audiovisual, sea en el medio que sea.

Figura 9. Algunas capturas del vídeo, de izquierda a derecha: E.T. el extraterrestre *(1982),* 2001: Una Odisea en el Espacio *(1968),* Pesadilla antes de Navidad *(1993),* Suspiria *(1977),* Big Fish *(2003),* Mi vecino Totoro *(1988),* Todo en un día *(1986),* Cisne Negro *(2010) y* Malas Tierras *(1973).*

5. Conclusiones

Aunque exista una versión canónica de la historia del cine que traza el desarrollo causal de un lenguaje que ha ido evolucionando a través de una serie de artistas y movimientos concretos, esta es solo una posibilidad. La historia del cine no es solo la historia de un arte, sino también la de un medio cuyo devenir ha sido determinado por los avances en las tecnologías de la producción y difusión de imágenes, los cambios en la recepción y preferencia espectatorial, las fluctuantes necesidades económicas de la industria del cine, etc., procurando así una historia múltiple llena de caminos cortados, bifurcaciones, paralelismos y cruces. La realidad audiovisual actual (dentro y fuera de la industria del cine) es el síntoma de mayor escala que podemos encontrar de la versatilidad y las posibilidades del medio fílmico. El hecho de que la imagen en movimiento sea actualmente una moneda de cambio de uso diario a nivel global, para informarnos, comunicarnos, entretenernos, aprender, disfrutar e interactuar en la sociedad, revela que el cine funciona también como una "*percepción del mundo,* no sólo según el papel clásico que se concede al arte, cuya función estética es, en efecto, hacer ver, a través de la obra, lo que en principio no se ve en la realidad. Sino, en un sentido más radical, produciendo la realidad*"* (Lipovetsky, 2009: 320).

Este argumento indica que la perspectiva de la alfabetización mediática (el modelo más extendido y utilizado por las instituciones educativas y con más representación en las agendas de desarrollo europeas ante la preocupación por educar a los jóvenes sobre la red mediática digital que forma parte de sus vidas), resulta insuficiente en lo que respecta a su apartado audiovisual, pues es abordado solo de forma tangencial y enfocado al mensaje. ¿De qué manera, entonces, sensibilizar la mirada ante las constantes representaciones audiovisuales que construyen nuestra percepción del mundo, desde un enfoque humanístico, estético y narrativo? La alfabetización cinematográfica parece la más adecuada para la tarea, y por esa razón necesita expandir sus horizontes. Las labores de divulgación de las películas canónicas y la preservación del patrimonio fílmico europeo son indiscutibles, pero eso no quita que las metodologías para entender y apreciar

el cine puedan reinterpretarse, para así incluir (al igual que la actual conversación académica de los estudios fílmicos ha hecho), las nuevas formas audiovisuales en su objeto didáctico. Las imágenes hoy día no solo han de entenderse de forma insular, es preciso también tener en cuenta sus determinantes no icónicos, como los tecnológicos (diversos *dispositivos* de grabación que generan nuevas formas de grabación), sociales (el rol de la diseminación de imágenes en la cultura participativa online), económicos (los sistemas de poder que sustentan las principales plataformas, y sus intereses para con el contenido que circula por ellas, etc.)

Los resultados de la experiencia pedagógica demuestran que una pedagogía de la mirada orientada a la sensibilidad y a la lectura transmediática de imágenes en la educación secundaria es posible. Elegí el nivel de 4ºESO debido a que la relación entre la interpretación de imágenes y la infraestructura de los medios presentaba un nivel de abstracción un tanto elevado para niveles inferiores, y para mí era importante abordarlo dado el carácter metonímico del taller. Pero precisamente porque el taller constituye la semilla de un itinerario didáctico, los contenidos se pueden adaptar a niveles más bajos. Imaginemos una línea de preguntas algo más simple, por ejemplo: "¿Cómo es este vídeo sobre [x motivo visual] en Tiktok? Describe lo que percibes. Ahora, ¿cómo es en este vídeo de YouTube? ¿En qué se diferencian? ¿Es igual el estilo de los vídeos en las dos plataformas? ¿Por qué?". La esencia de toda pedagogía de la mirada no consiste tanto en la explicación exhaustiva de los objetos, sino en revelarlos, volverlos visibles a la percepción del alumno.

Además, actualmente los adolescentes poseen una capacidad y velocidad muy elevada en la lectura y decodificación de información audiovisual, inimaginable hace apenas dos décadas (no hay más que ver la abstracción semiótica o complejidad narrativa que presentan algunos *memes* y contenidos virales, en lapsos muy breves de tiempo). La AFT apuesta por aprovechar estas aptitudes, sensibilizarlas y dirigirlas a una actitud crítica y apreciativa, estableciendo dinámicas de intercambio en las que el docente también puede aprender cómo sus alumnos ven el mundo a través de las imágenes.

6. Bibliografía

AACCE. (2019). *Cine y educación*. Madrid: AACCE.

ASTRUC, A. (1948). "Naissance d'une nouvelle avant-garde : la caméra-stylo". *L'Écran Français,* 144.

BAZIN. A. (1961). *Qu'est-ce que le Cinema?*. París: Editions du Cerf.

BAACKE, D *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

BALLÓ, J. (2000). *Las imágenes del silencio. Los motivos visuales en el cine*. Barcelona: Anagrama.

BALLÓ, J. y BERGALA, A. (eds.) (2016). *Los motivos visuales del cine*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

BERGALA, A (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

BERGALA, A. (2017). Conferencia: "The Cinema Hypothesis -Alian Bergala symposium", en BFI Southbank.

BURN, A & REID, M. (2012). "Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe". *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7.

BFI. (2012). *Film: 21st Century Literacy.* Consultado el 7/2/24 en: https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-film-21st-century-literacy.pdf

BFI. (2013a). *Screening Literacy: Executive Summary.* Consultado el 7/2/2024 en: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520

BFI. (2013b). *Screening Literacy: Country profiles.* Consultado el 7/2/2024 en: https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-country-profiles_en.pdf

BFI. (2015). *A Framework for Film Education*. Consultado el 7/2/2024 en: https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf

BFI. (2019). *Framework for Film Education in Europe. From Framework to Impact, 2019-2021*. Consultado el 7/02/2024 en: https://www2.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe

BOE. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

CASETTI, F. (2015). *The Lumière Galaxy: Seven key words for the Cinema to Come*. New York: Columbia University Press.

CECI, L. (2024). *Most popular social networks worldwide as of April 2024, ranked by number of monthly active users*. Consultado el 25/05/2024 en: https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/

DELEUZE, G., y GUATTARI, F. (2004). *Mil Mesetas (capitalismo y esquizofrenia)*. Valencia: Pre-textos.

EFAD. (2020). *Consultation on the New Digital Education Action Plan. EFAD contribution on Film Education*. Consultado el 17/3/2024 en: https://europeanfilmagencies.eu/news-publications/our-positions/245-consultation-on-the-new-digital-education-action-plan-efad-contribution-on-film-education

ELSAESSER, T. (2016). *Film history as media archaeology*. Ámsterdam: University Press.

FOUCAULT. M. (2002). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.

GASPARD, I. & HORST, H. (2018). "Media and Technology Skills" en Scolari, C.A. (ed.) *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

GUERRERO-PICO, M. y LUGO, N. (2018). "Narrative and Aesthetic Skills" en Scolari, C.A. (ed.) *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

KINDER, M. (1993). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.

KOSKIMAA, R. "Management Skills" en Scolari, C.A. (ed.) *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

HAGENER, M. (2014). "La cinefilia en la época de la poscinematografía". *L'Atalante*, 18.

HENZLER, B. (2018) "Education à l'image and Medienkompetenz: On the discourses and practices of film education in France and Germany". *Film Education Journal*, 1(1).

JENKINS, H (2003) "Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling." *Technology Review* 15 de enero.

JENKINS, H. (2007). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós.

LIPOVETSKY, G. y SERROY, J. (2009). *La pantalla global.* Barcelona: Anagrama.

MASANET, M.J. & SCOLARI, C.A. (2024). 'How can we take advantage of students' social media skills in the classroom? An international exploration'. En Skoric, M (ed.) *Research Handbook on Social Media and Society.* Northampton: Edward Elgar.

MOYA, T. (2017). "Iniciativas de alfabetización cinematográfica: Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España". *Revista Fuentes*, 19(2).

MOYA, T. (2019). "Hacia un canon de la alfabetización cinematográfica: Identificación y análisis de los contenidos utilizados con estudiantes preuniversitarios en España". *Communication & Society,* 32(1).

MOYA, T. (2021). En Papeles de Cineastas.

POTTER, W. J. (2010). "The State of Media Literacy". *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54(4)

SCOLARI, C.A., MASANET, M.J., GUERRERO-PICO, M., y ESTABLÉS, M.J. (2018). "Transmedia in new media ecology". *El profesional de la información,* 27(4).

SCOLARI, C.A. (ed.) (2018). *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom.* Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

SONTAG, S (1996). "The Decay of Cinema". *The New York Times,* nº 25 de febrero.

TOFFLER, A. (1981). *The third wave.* Nueva York: Bantam Books.

TYRON, C. (2007). 'New Media Studies and the New Internet Cinema'. *Post-Identity.* 5(1) Ann Arbor: Michigan Publishing. Consultado el 24/05/2024 en: https://quod.lib.umich.edu/p/postid/pid9999.0005.102/--new-media-studies-and-the-new-internet-cinema?rgn=main;view=fulltext

WALL, I. (2018). *Analysis of the survey "Film Education from framework to impact".* Consultado el 3/05/2024 en: https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/2019/01/31/film-education-survey/

7. Anexos

ANEXO I. Hoja de autorización para el taller "Una imagen, mil caras" en el IES Ramón y Cajal, del municipio de Murcia.

IES Ramón y Cajal Murcia	ACTIVIDAD PROGRAMADA POR EL CENTRO IMPARTIDA POR PERSONAL AJENO AL CLAUSTRO	Curso 2023-24 Nivel: 4º ESO

Sres. Padres y Madres de alumnos matriculados en 4º de la ESO: El objeto de la presente es doble es informarles de una actividad dirigida a sus hijos denominada: **"Una imagen, mil caras"**

INFORMACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1.- DENOMINACIÓN

"Una imagen, mil caras"

2.- OBJETIVOS

- Dotar de herramientas de análisis audiovisual en el consumo cotidiano.
- Promover la observación de la formas audiovisuales actuales (películas, videojuegos, videoclips, tiktoks…) a través de los parámetros estéticos cinematográficos.
- Enseñar a los estudiantes los elementos básicos del medio fílmico (cámara, montaje, sonido…) y despertar la consciencia de que tales elementos están presentes en todo tipo de contenido audiovisual de consumo cotidiano, tales como videoclips, videojuegos, vídeos online, animación, etc

3.- RESPONSABLES DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad estará a cargo de **don Lorenzo Baño Sánchez**, cineasta y técnico de sonido graduado en Cinematografía por la Escola Superior de Cinema y Audiovisuals de Catalunya, y actualmente estudiante del Máster en Estudios en cine y audiovisual contemporáneo, en la Universidad Pompeu Fabra. La actividad se realizará en sesiones de tutoría.

4.- CONTENIDOS

La experiencia se desarrollará en 3 sesiones, estructuradas de la siguiente manera:
Las primeras dos sesiones serán de **carácter analítico**, y consistirán en un **diálogo abierto, mediado y dirigido por el docente**, a partir del análisis comparativo de fragmentos audiovisuales cortos, extraídos de distintos formatos audiovisuales.
La última sesión es de **carácter práctico**, consistirá en una actividad de búsqueda e investigación sobre contenidos audiovisuales en internet. Para que los estudiantes puedan realizar esta actividad, tendrán que hacer uso de sus dispositivos móviles.

Esta experiencia pedagógica está basada en un modelo de educación audiovisual que vincula la educación fílmica con la educación en cultura visual digital y medios de comunicación. La filosofía de esta metodología propone el lenguaje audiovisual no solo como objeto de estudio, sino como un punto de partida atractivo y creativo ***para desarrollar una mirada más crítica sobre la compleja red mediática digital y audiovisual a la que los adolescentes están expuestos***, lo cual les empodera en tanto a que alfabetizados en dicho lenguaje. Dicha didáctica coincide la educación en "comunicación audiovisual, competencia digital", así como el "fomento del espíritu crítico y científico" descritos en la LOMLOE como objetivos horizontales a todas las materias en el cuarto curso de la ESO. (BOE, 2020).

5.- CONCRECIÓN DE SU DESARROLLO

Tiempo total	3 sesiones de 55 minutos en 4º de la ESO

1ª sesión, jueves 18 abril	08:15	Como sesión de tutoría
2ª sesión, jueves 25 abril		
3ª sesión, jueves 2 mayo		

Murcia, 9 de abril de 2024, Jefatura de Estudios

COMUNICACIÓN DE HABER SIDO INFORMADO DE ACTIVIDAD

Don/Doña ……, padre/madre/tutor legal de de……de 4º de la ESO, comunico que he sido informado de la actividad denominada ***UNA IMAGEN , MIL CARAS***, *a impartir* por ***Lorenzo Baño Sánchez, cineasta y técnico de sonido graduado en Cinematografía*** por la Escola Superior de Cinema y Audiovisuals de Catalunya, los días 11,18 y 25 de abril de 2024.

Murcia,……. de abril de 2024

Firma del padre/madre o tutor legal

Alfabetización fílmica transmedia; encuentros entre el cine y los medios audiovisuales en el aula

INFORME DE ORIGINALIDAD

0%	0%	0%	0%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	publicine.es Fuente de Internet	<1%

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 30 words
Excluir bibliografía	Activo		