



Pedagogía y cine: dos pilares para desarrollar la inclusión educativa

Alexandre Sotelino Losada

Universidad de Santiago de Compostela, España
mail: alexandre.sotelino@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5167-9493>

María del Carmen Gutiérrez Moar

Universidad de Santiago de Compostela, España
mail: mdelcarmen.gutierrez@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8437-7160>

Patricia Alonso Ruido

Universidad de Santiago de Compostela, España
mail: patricia.alonso.ruido@usc.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5494-2795>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar el cine como una herramienta para favorecer la inclusión, al tiempo que procura un cambio de mirada personal y social sobre las personas con discapacidad. En este sentido, se presenta un informe de investigación que ha utilizado un modelo mixto de instrumentos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevista grupal y grupo de discusión) para analizar el impacto del proyecto cinematográfico «Vida» y «Más ca Vida» en 304 estudiantes (53.6% chicas) de enseñanza secundaria postobligatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia, de los cuales la amplia mayoría (86%) se sitúa en el tramo de edad de 11 a 15 años. Entre los principales resultados obtenidos se ha constatado que el alumnado que ha participado en este proyecto cambia su visión sobre la diversidad funcional y las premisas de una inclusión efectiva. También manifiestan la utilidad de emplear recursos cinematográficos como el que se presenta para sensibilizar y motivar en la adquisición de valores y competencias del ámbito cívico-social. En definitiva, se constata que para un óptimo desarrollo competencial se deben acompañar las visualizaciones con otras actividades paralelas donde el alumnado tenga un espacio temporal y cognitivo suficiente para asentar cambios actitudinales.

Palabras Clave: Educación inclusiva; medios audiovisuales; cine; discapacidad múltiple; pedagogía.

Pedagogy and cinema: two pillars to develop educational inclusion

ABSTRACT

The objective of this paper is to present cinema as a tool to promote inclusion, while seeking a change of personal and social outlook on people with disabilities. In this sense, we have carried out an investigation with a mixed model using quantitative (questionnaire) and qualitative instruments (group interview and discussion group) to analyze the impact of the cinematographic project «Vida» and «Más ca Vida» on 304 students (53.6% girls) of post-compulsory secondary education in the Autonomous Community of Galicia, of which the vast majority (86%) are in the section aged from 11 to 15 years. Among the main results obtained, it has been found that the students who have participated in this project change their vision of functional diversity and the premises of effective inclusion. They also demonstrate the utility of using audiovisual resources such as those used to sensitize and motivate in the acquisition of values and competences in the civic-social field. But it is also verified that for an optimal competence development, the visualizations must be accompanied with other parallel activities.

Keywords: Inclusive education, audiovisual media, cinema, multiple disability, pedagogy.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.85-92>



Introducción

En los años sesenta el sociólogo Yoneji Masuda (1984) acuñaba el término de Sociedad de la Información destacando como factores claves el conocimiento y la innovación, junto a la adopción y difusión de las tecnologías que facilitan el tratamiento y transmisión de la información y su posible conversión en conocimiento (Masuda, 1984). También, el sociólogo Manuel Castells ha estudiado este término en profundidad, promoviendo una extensa actividad científica al respecto. El propio Castells (2006) distingue a las sociedades de la información a través de una serie de indicadores (tecnológicos, políticos, económicos y sociales) como el uso de nuevas tecnologías en todos los ámbitos sociales (educación, salud, transportes...) ampliando a su vez al ámbito económico y del bienestar social (Castells, 2006). Esta situación ha llevado tener una mayor facilidad en el acceso a recursos de todo tipo, entre ellos los cinematográficos, que anteriormente estaban reducidos a salas de proyección, o bien televisión. Por eso, desde finales del siglo XX y con continuidad en el XXI, son muchos los profesionales que han incluido estos recursos en los diferentes procesos pedagógicos (Gómez, 1996). Todo ello ha sido objeto de estudio e indagación que ha conllevado un mejor uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ambrós, 2020; Contreras-Llave, 2019; García-Serrano, 2020; Hidalgo y Aliaga, 2020; Pereira, 2005; Raposo, 2009; Rivaya y Zapatero, 2010; Rojano, 2015; Vera, 2009).

El trabajo que aquí se presenta recupera el cine como un recurso educativo, concretamente en el ámbito de la inclusión. Con esta idea nacía el proyecto «Vida» y «Más que Vida» con el director gallego Rubén Riós al mando. «Más ca Vida» es un documental con una duración de 50 minutos que recoge los testimonios reales del día a día del mundo que rodea a las personas con capacidades diferentes. Poco después de conocer en profundidad las inquietudes de los/as protagonistas, el documental contribuye a plasmar todo aquello que, de una manera indirecta, ayuda a la creación de las tramas del guion de «Vida», una obra de ficción creada por y para ellos.

Por otra parte, «Vida», es una mezcla de arte, entretenimiento y comunicación, y se convierte en la primera experiencia cinematográfica de estas personas, que entrelazadas a un elenco artístico de primera categoría trasladarán al espectador, de una manera positiva y realista, las diferencias sociales existentes, invitando al público a la reflexión. Estos dos proyectos, estrechamente ligados, ofrecen un formato pionero que transportará al espectador a un mundo de emociones en el que se podrán descubrir que la ficción y la realidad de estas dos obras van cogidas por la mano. Este proyecto cinematográfico ha conseguido diferentes galardones y reconocimientos en festivales de cine y otras entidades. Pero el más importante es el resultado que consigue en los espectadores, ya que esta obra puede convertirse en un recurso pedagógico para trabajar la diversidad funcional. En este sentido, desde la Universidad de Santiago de Compostela se ha evaluado el impacto que estas dos obras pueden producir en alumnado de Secundaria Obligatoria y Postobligatoria de Galicia. Para ello, se ha realizado un seguimiento a partir de las proyecciones que tuvieron lugar gracias a colaboración de Afundación durante el año 2018. De este modo, y utilizando técnicas mixtas, tanto cuantitativas como cualitativas se han recabado una serie de datos que permitirán conocer el potencial educativo que tiene este recurso cinematográfico. Es por ello, que el objetivo central de este trabajo se centrará en conocer la valoración que hace el alumnado de los Institutos y Centros de Educación Secundaria de Galicia del contenido de «Vida» y «Más ca Vida» como recurso pedagógico.

Cine y educación compartiendo miradas: una perspectiva emocional e inclusiva

En el Siglo XXI, una tendencia al alza desde el paso de la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento es el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en un escenario sociocultural y educativo dominado por la digitalización de la información y la adquisición de la competencia digital. En esta nueva era niños/as, adolescentes y jóvenes, transitan por la producción cinematográfica estando expuestos a estímulos procedentes de los *mass media* (televisión, cine o Internet...).

Por otro lado, y como señala Gutiérrez (2018, 2019), cabe recordar que el ideal de ser humano implica el desarrollo armónico y en igualdad de: inteligencia-cognición (pensar), voluntad-volitiva (querer), afectividad y emociones (sentir), operatividad-intencionalidad (elegir-hacer), proyección ética y moral (decidir-actuar) y creatividad (crear-construir). Por tanto, desde el quehacer educativo si entendemos la educación, en sentido amplio, como el desarrollo integral del educando y una formación para la vida, los docentes son responsables de desarrollar la competencia digital de su estudiantado, desde la configuración y el análisis de contenidos, los cuales llegan a través de las pantallas, generando un marco de referencia para la educación mediática en entornos de aprendizaje «alumnocéntricos». Como educadores, tenemos que defender el posicionamiento teórico-técnico en el que asentar los planteamientos que den cuerpo a la implantación de un proceso de intervención holístico, contemplando no solo contenidos digitales, sino también, formando a una nueva ciudadanía más responsable y emocionalmente estable. En este sentido, y siguiendo las aportaciones de Touriñán y Longueira (2018), quién debe guiar este proceso es la propia Pedagogía, como ciencia autónoma de la educación, y donde se deben diferenciar entre conocer (contenidos de enseñanza), enseñar (competencia pedagógica: transmitir contenido, objetivos y cómo enseñar) y educar (conocimiento del área cultural a enseñar o unión de área de experiencia y forma de expresión), para iniciar el debate y el reto de la construcción de nuevos ámbitos en educación, y con la sociedad de la información como marco de referencia.

La pedagogía, ciencia y disciplina, se encarga de convertir las áreas de experiencia en instrumento y meta de la educación, es decir, en conocimiento de la educación que sirva para educar. Para Touriñán (2016), es la Pedagogía Mesoaxiológica la que se centra en la arquitectura de los ámbitos, legitimando pedagógicamente el conocimiento de las áreas culturales valorando el medio, en nuestro caso el cine, para transformar el contenido cultural de lo que ha de ser enseñado en las distintas áreas curriculares del sistema educativo, a la vez que en ámbito específico para ser enseñado y aprendido.

Desde el binomio artes-educación que se ocupa del desarrollo conceptual de la educación artística según Pereira (2010), defendemos que el séptimo arte es ámbito de la educación con tres acepciones: (1) Ámbito general de educación; aportando valores educativos; (2) ámbito de educación general; que forma parte de la educación común del estudiantado relacionado con el sentido de lo estético y artístico de la experiencia cinematográfica y (3) ámbito de desarrollo profesional y vocacional; que forma especialistas para el séptimo arte.

El vínculo cine y educación, deberá entenderse como educación «por» y «para» el cine, ya que la experiencia cinematográfica que se convierte en proceso de enseñanza-aprendizaje es educación, experiencia artística y práctica profesional y vocacional a la vez. En este artículo desarrollaremos la educación «por» el cine, o lo que es lo mismo, las acepciones 1 y 2.

En este sentido de corresponsabilidad anteriormente expuesto, el cine se ha convertido en un medio audiovisual de importancia creciente en las aulas (cinefórum), como un instrumento pedagógico poderoso. Al igual que Pulido (2016), defendemos que la intersección entre cine y pedagogía es válida para promover la construcción colectiva del saber, estimular la capacidad intra e interpersonal, para discutir y argumentar a partir de una muestra fílmica (cortometraje, documental, largometraje, etc.) sobre los contenidos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje o como refuerzo de contenidos de las distintas disciplinas. Esta relevancia, radica en entender su intencionalidad pedagógica y educativa, porque busca responder a principios didácticos para enseñar y aprender, así como facilitar la consecución de objetivos de aprendizaje.

El cine permite nuevas miradas a la realidad porque «los otros y nosotros en las pantallas son reflejo, o más bien espejos, más o menos distorsionados, de una realidad compleja, conformadora de pautas y modelos de vida» (Correa y Aguaded, 2005, p. 7) de los que la ciudadanía es protagonista en primera persona (Arasa, 2012).

Siguiendo a Velasco (2009), la pregunta que nos hacemos es: ¿cuál es la razón por la que utilizamos el cine como un instrumento de aproximación pedagógica al alumnado? La respuesta sería, reconocer el séptimo arte -el cine- como un recurso que posee capacidad de comunicar, impresionar, conmover e influir en las personas, ya que, narra múltiples historias que trascienden la pantalla y llegan a los espectadores transmitiéndole emociones y sentimientos, que acaban vivenciando como propias (método socioafectivo). Y en consonancia, ayudará a la alfabetización afectivo-emocional en la medida que el aspecto psicopedagógico es una vía de proyección emocional para los espectadores, pues es receptor de contenidos afectivo-emocionales y permite su contextualización, poniendo de relieve que la dimensión racional y emocional son dos mundos interrelacionados (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

Por otra parte, Gutiérrez et al. (2006), defienden que el medio cinematográfico se adentra en la vida humana mostrándola, vivenciándola e investigándola. Es una percepción virtual desde la que reconocemos, identificamos, transformamos y adaptamos todo lo que vamos aprehendiendo: emociones, sentimientos, pensamientos, actitudes, valores y normas que transferiremos a nuestra vida activa en cualquier lugar, momento y circunstancia (aprendizaje vicario y transferencia).

La comunicación en la gran pantalla se origina a tres niveles. Uno, desde los sistemas perceptivos, vista y oído para acceder a la información de inmediato, a través de estímulos primarios. Dos, los lenguajes coligados a los sistemas perceptivos: imagen, sonido fonético y musical, ruidos y señales que generan referentes socioculturales de reconocimiento y codificación. Tres, actúa desde el subconsciente atendiendo a la disposición de encuadres y uso de la luz, los movimientos de cámara, la elección del espacio escénico, el manejo de la música, el movimiento de actores y actrices, etc. Elementos que el espectador no siempre percibe conscientemente, pero combinados logran que un proyecto cinematográfico y/o audiovisual transmita sensaciones, percepciones y emociones. Niveles, que se han organizado para que los mensajes proyectados adquieran complejidad comunicativa, porque la información codificada llega de un modo claro y transparente a todos los sectores poblacionales, provocando cambios en las dimensiones educables del ser humano.

Además, en el sector sociocultural, el impacto del maridaje artes y accesibilidad, va tomando cuerpo y creando un nuevo cambio de paradigma para poner en valor acciones creativas y de producción; donde productos, bienes y servicios sean accesibles

a una población cada vez más plural y diversa. Así, se accede según García et al. (2012) a la información, al conocimiento, a la comunicación y a la participación activa utilizando formatos adaptados a la diversidad.

En relación a la accesibilidad audiovisual, defendemos el séptimo arte como recurso inclusivo en donde un «aula para todos» nos lleva, necesariamente, a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva para que cada educando disponga de los medios de cinematográficos adaptados. En segundo lugar, compartiendo las ideas de Mujika y Gaintza (2019) si la inclusión es una experiencia situada o vinculada a contextos y momentos de enseñanza-aprendizaje, creemos que una forma dinámica de favorecerla desde las aulas es incluyendo proyectos cinematográficos que persigan, a la vez, inclusión e igualdad desde acciones formativas con una cuidada selección de filmes o escenas y una preparación de actividades que pongan en marcha experiencias participativas y compartidas donde el cine, vehicule tanto la instrucción de contenido curricular de áreas culturales como el paso de la sensibilidad al sentimiento (alfabetización afectivo-emocional). Son espacios para buenas prácticas inclusivas (Valcarce, 2011) de reflexión y debate, que sirven para gestionar con éxito una escuela inclusiva «por» el cine cuando es orientada a aprovechar todas las potencialidades y oportunidades de la diversidad (señas de identidad y riqueza de los agentes) y dónde docentes y discentes, acepten y desarrollen actitudes y valores positivos hacia la diferencia tanto en la comunidad educativa como en la obligada transferencia a la sociedad.

El proyecto «Vida» y «Más ca Vida»: trabajando la inclusión por medio del cine

Tal y como se ha señalado con anterioridad el proyecto «Vida» y «Más ca Vida» nace como una experiencia cinematográfica donde algunos jóvenes con discapacidad se formasen en arte dramático, para finalmente rodar en compañía de actores y actrices de reconocido prestigio, con Rubén Riós al timón. El proyecto en sí ya es inclusivo en su definición, pero su impacto multiplicador resulta de gran atractivo desde una perspectiva pedagógica. Por este motivo, y a raíz de las proyecciones que se realizaron en el año 2018 financiadas desde la Fundación de Abanca, destinadas a los centros de enseñanza secundaria de Galicia, se propuso una mirada del corto «Vida» y el documental «Más ca Vida» en términos educativos. En este sentido, nos planteábamos dos objetivos claros:

- Conocer la valoración del alumnado sobre el contenido del cortometraje «Vida» y el documental «Más ca Vida»
- Valorar el posicionamiento de los/as jóvenes en relación a la diversidad funcional tras la visualización.
- Estudiar los aprendizajes producidos en el alumnado después de la visualización de este proyecto y su trabajo en aula.

Para ello, realizamos un estudio descriptivo, con la finalidad de definir, clasificar, catalogar o caracterizar el objeto de análisis. Utilizamos tanto técnicas cualitativas como cuantitativas para poder recaudar la mayor información fiable y proceder a su interpretación.

Participantes

El número de alumnado que acudió las proyecciones de «Vida» y «Más ca Vida», durante el año 2018 fueron 2.100 jóvenes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Esta

actividad estaba organizada por Afundación, e implicaba a jóvenes de centros de Educación Secundaria de toda Galicia.

El muestreo fue realizado por un procedimiento aleatorio simple (Hernández-Sampieri et al., 2010), basado en el alumnado total participante en las proyecciones al cual se invitó a cumplimentar el cuestionario. Del total de la población de chicos y chicas que visionaron el proyecto, cubrieron el instrumento un total de 306 alumnos/as. No obstante, la muestra final productora de datos estuvo formada por 304 sujetos.

Instrumentos

Como ya señalamos anteriormente, para la realización de este estudio se aplicaron técnicas de carácter cualitativo y cuanti-

tativo, de tal manera que nos permite complementar los datos y la información obtenida. Se ha recurrido a un enfoque mixto en base a los beneficios potenciales de su utilización en el estudio de la realidad que nos ocupa a fin de proporcionar información más rica, variada y sólida (Hernández-Sampieri et al., 2010),

El primero de los instrumentos fue un cuestionario elaborado *ad-hoc*, y validado por expertos del campo de la educación y de la psicología. Dicho cuestionario está constituido por 10 secciones con cinco escalas Oswood (diferencial semántico) y una escala Likert, que se construyeron en función del objeto de estudio. En la Tabla 1 podemos ver los apartados que la construían.

La versión final del citado cuestionario fue elaborada en la aplicación Google Forms para ser cubierto de manera online. La razón de hacerlo de este modo derivó de las propias sugerencias

Tabla 1.
Cuestionario.

Proyecto «Vida» y «Más ca Vida»	
Datos Biográficos	Sexo, edad, centro educativo, localidad, personas con diversidad funcional en entorno próximo...
Valoración del contenido de «Vida»	Escala Oswood con 7 categorías y cinco niveles de respuesta.
Valoración del contenido de «Más ca Vida»	Escala Oswood con 7 categorías y cinco niveles de respuesta.
Valoración del papel de los actores y actrices con diversidad funcional	Escala Oswood con 7 categorías y cinco niveles de respuesta.
Valoración de aprendizajes adquiridos	Escala Oswood con 7 categorías y cinco niveles de respuesta.
Valoración de los sentimientos y emociones	Escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta y 9 ítems.
Valoración del cambio de perspectiva sobre la diversidad funcional	Escala Oswood con 2 categorías y cinco niveles de respuesta.
Aspectos positivos después del proyecto «Vida»	Respuesta abierta.
Aspectos negativos después del proyecto «Vida»	Respuesta abierta.
Comentarios adicionales, sugerencias, críticas...	Respuesta abierta.

Nota: elaboración propia.

de los centros educativos implicados, ya que sería más sencillo poder llegar a los chicos y chicas de la muestra, puesto que podrían acceder al instrumento desde sus dispositivos móviles, o en las aulas de informática, asegurando así un mayor porcentaje de éxito.

Por otra parte, también organizamos tres entrevistas grupales con alumnado de los centros del IES Arcebispo Xelmírez de Santiago de Compostela (A Coruña), del IES de Cotobade (Pontevedra) y del CPR Sagrado Corazón de Celanova (Ourense). Esta entrevista estaba compuesta por 11 cuestiones que reforzaban y profundizaban en cuestiones incluidas en el cuestionario anteriormente citado, de tal manera que nos ayudaran a completar la información recogida por esta vía.

Las entrevistas tuvieron lugar en el año 2019 en el marco de unas reuniones guiadas por un representante del equipo de investigación y por el propio director del proyecto, Rubén Riós. Tenían dos partes diferenciadas. En la primera de ellas, se hacía un balance en gran grupo con todo el alumnado que visualizaron el cortometraje y el documental, y ya en un segundo momento se escogía a siete personas al azar para participar en la entrevista grupal.

Procedimiento

Dado que el estudio realizado es de carácter descriptivo, se siguió un esquema de trabajo (Ver Tabla 2) que pasó por la

realización de las proyecciones de «Vida» y «Más ca Vida» en las diferentes sedes de Afundación de Galicia, a donde pudieron acudir escolares de los centros de Educación Secundaria que estuvieran interesados. De manera previa, en algunos de estos centros se desarrolló, de manera voluntaria, trabajo ligado a esta temática en el aula, reforzando así la adquisición de aprendizajes en torno a diversidad funcional y los valores cívicos sociales.

A partir del visionado, el cuestionario fue enviado a los diferentes centros participantes para que lo cubrieran online, y así ser recibido directamente por el responsable. Una vez recibidos se procedió a un vaciado inicial de los datos en una matriz estadística del paquete SPSS.

Posteriormente, se organizó en colaboración con las direcciones de los tres centros de enseñanza secundaria citados, una actividad de reflexión grupal con el alumnado asistente a las proyecciones, que dieron lugar a las entrevistas grupales programadas.

Finalmente, se procedió al análisis de los datos y la información recogida para poder redactar y presentar el pertinente informe de investigación. Para el análisis estadístico se utilizó el paquete SPSS v.20.

En relación a las cuestiones éticas del estudio se contó con el consentimiento informado pasivo, es decir, a través de la aceptación de los responsables académicos de los centros educativos seleccionados, el alumnado ha podido participar en la investi-

Tabla 2
Temporalización de la evaluación del proyecto.

Fase	Tarea	Temporalización
Fase 1	Proyecciones de «Vida» e «Más ca Vida» en las sedes de Afundación	Enero y febrero de 2018
Fase 2 (Optativa)	Trabajo en aula sobre contenidos vinculados a la diversidad funcional	Enero, febrero y marzo de 2018
Fase 3	Envío de cuestionarios a los centros	Marzo y abril de 2018
Fase 4	Visitas y entrevistas grupales	Mayo y junio de 2018
Fase 5	Análisis y elaboración de informe	Septiembre, octubre de 2018
Fase 6	Difusión de resultados	Enero y febrero 2019

Nota: elaboración propia.

gación. No obstante, todo el estudiantado fue informado de los objetivos del estudio y del carácter anónimo y confidencial de los datos recogidos. Además, la voluntariedad del alumnado respecto a su participación en el estudio les otorgaba el poder decidir si participaban o no en el proceso de recolección de datos. Conjuntamente, se comentaba que aquellos centros con mayor participación recibirían la visita del director y de un responsable del proyecto. Los/as participantes no recibieron ninguna recompensa o beneficio económico por participar en la investigación.

Resultados

La mayoría de los participantes en la muestra son chicas (53.6%), algo que difiere de los últimos datos para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Postobligatoria ofrecidos por la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (FP) de la Xunta de Galicia (2016). Según fuentes oficiales en el último curso publicado (2015/2016) la matrícula en secundaria tuvo esta distribución: 45.587 eran chicos y 43.068 eran chicas. Por otro lado, y como asemeja lógico, la mayoría de los/as participantes (86%) se sitúan en el tramo de edad de 11 a 15 años; edad que se corresponde con los cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Luego, existe un núcleo de jóvenes que están entre los 16 y 20 años, que suelen ser repetidores de algún curso. Y, por último, tenemos un porcentaje de un 5% que se sitúa por encima de los 21 años, y que se explica por la participación en las visualizaciones de estudiantado de FP.

El 93.76% del alumnado de la muestra vive en las dos provincias atlánticas (A Coruña y Pontevedra) dato coincidente con el mayor número de espectadores de las visualizaciones, y estando escasamente representadas Lugo y Ourense. Además, este dato también es congruente a su vez con las provincias con mayor

población de Galicia, y con las que mayor número de centros de enseñanza secundaria poseen (Xunta de Galicia, 2019).

Ante la cuestión hecha al alumnado sobre si han trabajado en el aula contenidos ligados la diversidad funcional de manera previa a la visualización del cortometraje “Vida», y el documental “Más ca Vida», observamos que el 55.6% se manifiesta en sentido positivo. Además, dejan constancia que en la mayoría de las ocasiones se trabajó en materias como tutoría, valores éticos o religión, o bien en aquellas ligadas las lenguas (gallego, castellano e inglés), y de una manera menos extendido en otras áreas como es el caso de la Biología, Física, Educación Física o Geografía.

Al pedir su opinión sobre el contenido del cortometraje «Vida», podemos observar como las medias conseguidas en los diferentes ítems son altas, superando el 4 en todos los casos. Señalan que «Vida» es un cortometraje Útil (4.53), Realista (4.49) y Agradable (4.48). Con el cual podemos decir que el alumnado que ha visionado esta proyección manifiesta en general un alto grado de satisfacción con el contenido. Al igual que sucede con el cortometraje, en el documental el alumnado puntúa de una forma muy positiva su contenido, siempre por encima de 4. Así, el estudiantado afirma que es Útil (4.54), Realista (4.52), Agradable (4.51) y también Profundo (4.48), identificando un patrón similar al anterior. Cabe destacar, que las medias en este caso son más altas respecto al cortometraje, y así también se pone de manifiesto en las entrevistas realizadas al alumnado.

«(...) en el documental vemos lo que hay detrás, y llega más. A mí me ha parecido más útil» (Alumna 4 - Centro 1).

«Me ha gustado mucho poder ver cómo se ha grabado todo, y el proceso, porque así se entiende mejor, y vemos el trabajo que hay detrás» (Alumno 2 - Centro 1).

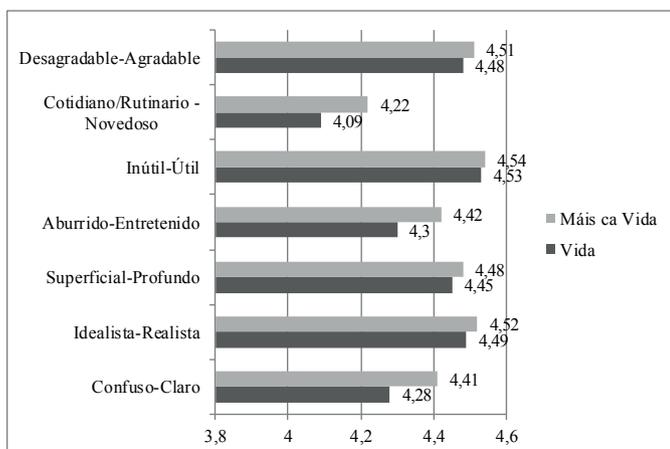


Figura 1. Contenido «Vida» y «Más ca Vida»

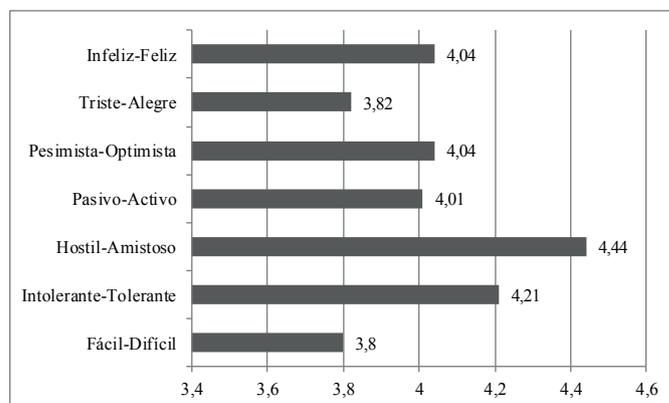


Figura 2. Papel actores/actrices con diversidad funcional.

Cuando el alumnado es cuestionado sobre el papel de los protagonistas del cortometraje «Vida» y del documental «Más ca Vida», así como por los demás actores y actrices con diversidad funcional, de nuevo las medias son altas, sobre todo al señalar que le parecieron Amistosos (4.44) y Tolerantes (4.21). Aunque reconocen la dificultad del proceso e incluso tristeza. Sucede algo similar al valorar si el desarrollo de los papeles fue sencillo o difícil, y aquí los alumnos y alumnas de la muestra tienen más dudas por lo que obtienen un promedio de 3.8.

En relación los aprendizajes adquiridos por medio de la visualización de «Vida» y «Más ca Vida» cabe destacar que el alumnado refleja que son realmente Interesantes (4.5), Útiles (4.49) y Completas (4.39). Algunos de los aprendizajes que el alumnado resaltó durante las entrevistas realizadas tienen que ver con el cambio de mentalidad, e incluso indica el «cambio de mirada» en relación a las personas con diversidad funcional. También destacan aprendizajes respecto a dignidad de las personas y la igualdad.

«Aprendemos que todos somos iguales, pero con diferentes maneras de entender el mundo y diferentes potencialidades» (Alumno 2 - Centro 1).

«Cada uno tiene su papel, y no podemos prejuizar a nadie por sus capacidades» (Alumna 1 - Centro 3).

«Nos despierta interés por saber más sobre este tema, porque somos adolescentes, pero no somos tontos, pensamos, y escuchamos» (Alumna 5 - Centro 2).

«Nos ayudan a aprender que se puede hacer todo aquello que te propongas, tan sólo hay que poner interés en la tarea, tiene que gustar» (Alumno 6 - Centro 3).

«Aprendí a no sentir pena por las personas discapacitadas» (Alumno 1 - Centro 1 y Alumna 4 - Centro 2).

Una cuestión muy compleja es indagar en los sentimientos y emociones que afloran en el transcurso de las visualizaciones, y así se demuestra en las respuestas dadas por el alumnado en la escala de 4 niveles que empleamos (1: ninguna; 2: poca; 3: bastante; 4: mucha). Destacan la Admiración (3.44) y la Empatía (3.34), y por el contrario no se sintió Miedo (1.29) ni se aburririeron (1.43), pero tampoco experimentaron Indignación (1.94).

En relación a otros sentimientos, y al igual que se indicó en las entrevistas, existió diversidad y hasta confrontación de emociones, como reflejan sus opiniones en relación a sentir Tristeza (2.85) o Sorpresa (2.87). Y así lo expresaban con frases como:

«No sé explicar lo que sentí, era nuevo para mí» (Alumno 7 - Centro 3)

«Tuve un choque de emociones, por momentos sentía unas cosas y por momento otras» (Alumno 2 - Centro 1)

El alumnado también expresó que su visión sobre la diversidad funcional mejoró (4.51) considerablemente a partir de la visualización de «Vida» y «Más ca Vida». Del mismo modo, cabe señalar que afirman que estas proyecciones aportaron (4.44) en su percepción sobre las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Esto se refuerza en las entrevistas grupales realizadas en los diferentes centros donde los jóvenes dicen que:

«Percibimos un cambio en algunos chicos del aula, pero esto no llega queremos saber más, necesitamos más actividades como estas» (Alumna 4 - Centro 1).

«Ahora vemos a personas con diversidad funcional, o hablamos de ellas o las vemos en la tele de casa y ya no pode-

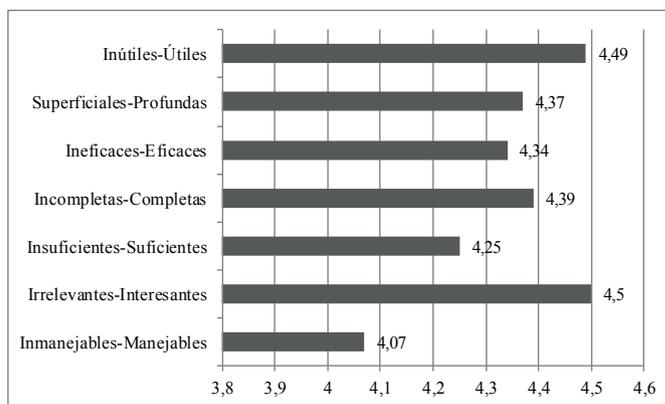


Figura 3. Aprendizajes adquiridos con «Vida» y «Más ca Vida»

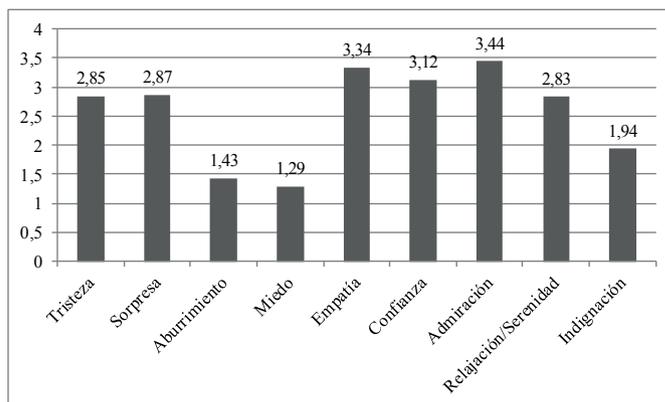


Figura 4. Sentimientos durante la visualización.

mos verlas de la misma manera, mejoramos nuestra visión, e incluso corregimos a los demás» (Alumna 1 - Centro 3).

Discusión

Lo que se extrae de estos resultados es que el alumnado que asistió a las proyecciones de «Vida» y «Más ca Vida» valoraron muy positivamente su contenido y el impacto personal. Así se recoge en las respuestas aportadas en los apartados vinculados al contenido del cortometraje y del documental, y también en relación a los papeles de los actores y actrices implicadas, en las cuales los promedios reflejan altas puntuaciones. No es baladí, que más de la mitad (55.6%) declarase no tener contacto en su entorno con personas con diversidad funcional. Entendemos así que el impacto que puede tener este recurso cinematográfico puede ser mayor, al constituir un acercamiento a esta realidad.

Tampoco podemos obviar los aprendizajes que el alumnado manifiesta adquirir tras la visualización de este proyecto, los cuales parecen ser significativos para ellos. Cabe señalar, que la optimización pedagógica de un recurso de estas características no debe limitarse tan sólo su visualización, de este modo, es importante que se utilicen otras herramientas complementarias que puedan contribuir a un mayor grado de aprendizaje en el alumnado (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2018; Aparici y Silva, 2012; Deó, 1997; Granada, 2008). Pero lo que parece cierto, es que el proyecto «Vida» resulta motivador para el alumnado y, por lo tanto, puede ser un buen recurso para trabajar contenidos vinculados a la inclusión donde la empatía juega un papel fundamental.

Una característica que destacan los espectadores de «Vida» y «Más ca Vida» es la capacidad que tiene este proyecto para

hacer aflorar emociones y sentimientos, que en ocasiones pueden resultar desconocidos y desconcertantes para un público tan joven como el que nos ocupa en este artículo. Esto añade una nueva perspectiva de trabajo que debe ser analizada desde el campo de la educación afectivo-emocional, y como el alumnado de secundaria obligatoria y postobligatoria se encuentran en un período de aprendizaje sensorial que pasa por descubrir lo que sienten, pero, sobre todo, como canalizarlo (Deó, 1997; Monleón, 2020; Senent, 2020). Por eso, este proyecto puede ayudarnos a despertar el interés en chicos y chicas para hacer autocrítica sobre su perspectiva emocional en relación a diversidad funcional y cultural. Por lo tanto, «Vida» y «Más ca Vida» presentan aquí una potencialidad como herramienta para los proyectos de educación emocional con preadolescentes y adolescentes, siempre que de nuevo se enmarque en uno programa más amplio de intervención socioeducativa.

No es baladí, el hecho de que los/as participantes de la muestra señalen que tuvieron un cambio de perspectiva en relación a la discapacidad y diversidad funcional, indicando incluso que ahora ya no sienten «pena» por este colectivo y que los consideran con más capacidades. En este sentido, el proyecto cinematográfico del que estamos hablando supone un refuerzo en las dinámicas de trabajo que ya se vienen implantando en los centros educativos, ya que el propio argumento y guion del cortometraje y del documental hace que el espectador empatice de manera inmediata con lo que está sucediendo. Por eso, podemos aprovechar esta motivación intrínseca que parece despertar a raíz de la visualización de «Vida» y «Más ca Vida» para comenzar un proyecto de aula vinculado la diversidad funcional, donde el centro de interés pase por la conexión con los protagonistas de este proyecto (Monleón, 2020; Mujika y Gaintza, 2019; Raposo, 2009).

Por eso, recursos como los que aquí se presentan suponen nuevas aportaciones para el trabajo tanto en la Educación Formal como No Formal. Ya que su versatilidad permite incluirlos en proyectos de más amplitud donde se trabajen contenidos vinculados a la inclusión, la diversidad funcional, o también la educación afectivo-emocional. Pero llegados a este punto queremos resaltar de nuevo que el simple visionado descontextualizado no es suficiente y se debe acompañar de otras iniciativas pedagógicas que afiancen los aprendizajes de contenidos, emociones, sentimientos, actitudes, valores y normas (Laugier, 2021). Dado que cualquier iniciativa aislada no irá más allá de la emoción sentida en el momento concreto (Santos-Rego, 2001). Pero la adquisición de una pluralidad de aprendizajes junto a los cambios conductuales requiere un proceso de más calado y con permanencia temporal, porque la recaída en viejos prejuicios es más tentadora que afrontar cambios con decisión (Santos-Rego, 2000).

En este sentido, los argumentos relatados por los/as participantes son coincidentes con lo que algunos autores han trabajado en relación al tema que nos ocupa. De este modo, los medios cinematográficos suponen un incremento motivacional en el alumnado, y refuerzan aprendizajes que se tratan en aula (Blanch, 2017; García-Martínez, 2018; Martínez-Salanova, 2017). Al mismo tiempo, este tipo de recursos incrementa el hecho de poder empatizar con personas con discapacidad, al poder entender sus emociones y sentimientos contados en primera persona.

Al mismo tiempo, el audiovisual puede utilizarse como una herramienta en sí misma, donde a partir de la grabación de un cortometraje o formato similar podamos trabajar en aula (o fuera del espacio físico de la misma) con todo el alumnado diferentes contenidos. Así, puede ser un buen recurso para cohesionar al grupo en un proyecto común o bien sensibilizarlos en torno a una problemática social concreta. De este modo, podría ser brote

de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) donde los jóvenes puedan trabajar contenidos curriculares al tiempo que hacen un servicio a comunidad en formato cinematográfico (Santos-Rego et al. 2015). En este sentido, el cine cobraría otra dimensión, ya que el protagonismo pasaría a ser completamente del alumnado, y se ayudaría superar las diferencias individuales en favor de objetivos comunes. «Vida» y «Más ca Vida» pueden ser buen ejemplo en este sentido, donde actores de prestigio, chicos y chicas con habilidades diversas, y profesionales del audiovisual fueron capaces de sacar adelante una iniciativa de este calado.

Conclusiones

El cine como instrumento pedagógico, es una ventana abierta al mundo afectivo-emocional y a la inclusión, porque desde ambos pilares, es determinante que las experiencias cinematográficas con el séptimo arte en el aula; ayuden a gestar una educación para la vida junto al desarrollo integral de la personalidad de nuestro alumnado. Nuestra intencionalidad pedagógica y educativa es «enseñar» desde la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje que fomenten la construcción de sus señas de identidad personal, ancladas en la búsqueda del bienestar subjetivo y emocional (felicidad) y en garantizar el éxito de una escuela inclusiva «por» el cine, cuando existen medios cinematográficos adaptados a la diversidad y se orientan a aprovechar potencialidades y oportunidades, así como a valorar positivamente la heterogeneidad de las capacidades del alumnado para aprender de diferente manera y aspirar a la plena escolarización y educación como derecho.

Después de la argumentación expuesta, y dando respuesta a los objetivos planteados para este trabajo, podemos concluir que «Vida» y «Más que Vida» pueden convertirse en un recurso pedagógico en tanto se utilice reforzado por otras acciones educativas. Los resultados muestran que el alumnado valora positivamente sus contenidos y el papel de los actores y actrices, que adquieren aprendizajes útiles e interesantes, que les ayuda a despertar sentimientos como la admiración o empatía y mismo que contribuye a mudar su perspectiva en relación a la diversidad funcional. Por eso, los ámbitos de trabajo en los que se puede utilizar este proyecto pasan por proyectos con perspectiva inclusiva, la educación afectivo-emocional o el desarrollo de actitudes, valores y normas sociales en torno a diversidad. Y también, puede servir como modelo para crear en el campo formal y no formal una iniciativa donde por medio del cine se evidencie alguna necesidad social o cultural.

En definitiva, aunque pueda que influya la variable extraña “novedad” en los resultados obtenidos en este estudio, no podemos dejar de aprovechar el potencial motivacional que ofrecen estas nuevas herramientas para optimizar la intervención socioeducativa a partir de la conexión afectivo-emocional con sus destinatarios, porque hoy, y cada vez más, estamos en la sociedad de la imagen y de la comunicación, donde las nuevas generaciones solicitan otros recursos que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Ferreiro, A., y Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de educación*, 29(2), 407-422. <https://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- Ambrós, A. (2020). Cine, transmedia y educación relatos en pantalla. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>

- Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 38, 51-58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Arasa, D. (2012). I Congreso Cine y Educación. Más allá del entretenimiento. El foco en el corazón. La educación de la afectividad a través del cine. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 32(93), 121-125.
- Blanch, M. (2017). El cine en la institución escolar orientaciones y reflexiones para su inclusión didáctica. En S. Carrascal y I. Ceballos-Viro (Eds.), *12 Miradas: perspectivas actuales en educación, arte y sociedad* (pp. 131-148). Universitat.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red. Una visión global*. Alianza Editorial.
- Contreras-Llave, N. (2019). En defensa del cine en el aula. Por una pedagogía mediática y crítica enmarcada en el currículo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 498, 150-153.
- Correa, R., y Aguaded, J. (2005). Lo diferente: miradas de cine. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 7-20.
- Deó, F. J. (1997). La Educación Audiovisual en la Educación Secundaria Obligatoria. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 9, 171-174. <https://doi.org/10.3916/25149>
- García, Á., Quintana, I., Ruiz, B., Mauch, C., y Mauch, L. (2012). *Principios de Accesibilidad Audiovisual en el Cine. El cine para todos como vehículo de aprendizaje*. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD).
- García-Martínez, J. D. (2018). El cine, los ojos brillantes y la inclusión. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 134-135, 54-57.
- García-Serrano, M. (2020). Desafíos ante el exceso de oferta de ocio audiovisual ¿Cómo explicar la Agenda 2030 desde el cine? *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 128-131.
- Granado, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 31, 563-570. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-051>
- Gómez, J. L. (1996). Psicología, cine y educación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 7, 129-134. <https://doi.org/10.3916/C07-1996-25>
- Gutiérrez, M. C. (2018). Educar con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación. En J. M. Touriñán, y S. Longueira (Eds.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía General y Aplicada* (pp. 377-402). Andavira Editora.
- Gutiérrez, M. C. (2019). Construir el ámbito de la afectividad. Educando la dimensión afectivo-emocional. En J. Vera-Vila (Eds.), *Formar para Transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 89-92). GEU Editores.
- Gutiérrez, M. C., Pereira, M. C., y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.
- Hernández-Sampieri, S. R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hidalgo, J., y Aliaga, S. E. (2020). Análisis de las estrategias didácticas para el diseño, selección, producción, utilización y validación de recursos educativos audiovisuales interactivos en una institución educativa. Estudio inicial. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 23, 79-98. <https://doi.org/10.17561/10.17561/reid.n23.5>
- Laugier, S. (2021). Film as Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 263-281. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12551>
- Martínez-Salanova, E. (2017). Cine y discapacidad en el cine. Del aislamiento a la inclusión. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 132-133, 24-30.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Fundesco-Tecnos.
- Monleón, V. (2020). Diversidad, cine y educación. *Educación artística: revista de investigación*, 11, 230-231. <https://doi.org/10.7203/eari.11.16704>
- Mujika, J., y Gaintza, Z. (2019). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.1344/did.0.7-10.%25p>
- Pereira, C. (2005). Cine y Educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228.
- Pereira, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación "por" y "para" el cine. En J. M. Touriñán (Eds.), *Artes y educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-263). Netbiblo.
- Pulido, M. (2016). El cine en el aula: Una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, 8(32), 519-538.
- Raposo, M. (2009). *El cine en educación realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Andavira Editora.
- Rivaya, B., y Zapatero, L. (2010). *Los saberes y el cine*. Tirant lo Blanch.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós.
- Rojano, R. (2015). *Cine y educación. El uso didáctico del cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga [Tesis Doctoral]* Universidad de Málaga, Málaga. <https://bit.ly/3c2TyRT>
- Santos-Rego, M. A. (2001). Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación. *Revista de Educación*, 325, 219-233.
- Santos-Rego, M. A. (2000). *A pedagoxia dos valores en Galicia*. Servizo de Publicacións e Intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos-Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la Universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Senent, M. (2020). *La diversidad funcional en el cine español (1896-2010)*. Acen Editorial.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía Mesoaxiológica y Concepto de Educación*. Andavira Editora.
- Touriñán, J. M., y Longueira, S. (2018). *La construcción de ámbitos de educación Pedagogía General y Aplicada*. Andavira Editora.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Velasco, M. L. (2009). El cine comercial como estrategia educativa para desarrollar competencias socio-emocionales. *Quaderns de Cine*, 4, 71-75. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2009.4.07>
- Vera, P. (2009). *El cine en la educación de los españoles*. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Xunta de Galicia (2016). *As cifras Estatísticas da educación en Galicia e indicadores Curso 2015/16*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. <https://bit.ly/2LW5RVp>
- Xunta de Galicia (2019). *Datos e cifras do ensino non universitario*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. <https://bit.ly/2TRNENp>