

Vol. 16(1), enero-junio 2018, 103-117
 ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 01-03-2017
 Fecha de aceptación: 07-05-2018

**El cine aplicado a la docencia
 universitaria. Propuesta de
 secuencia de aprendizaje para
 Sociología del Trabajo**

**The cinema applied to
 university teaching. Proposed
 sequence of learning for
 Sociology of Work**

Torres Outón, S.M.

Universidade de Vigo (España)

Torres Outón, S.M.

Universidade de Vigo (España)

Resumen

En la actualidad, la aplicación y uso de las nuevas tecnologías se ha generalizado en diferentes ámbitos de nuestra vida, extendiéndose más allá del ocio y entretenimiento, convirtiéndose en una herramienta de trabajo y conocimiento. La cultura audiovisual no se circunscribe a la diversión sino que sustituye/complementa otras formas más tradicionales de transmisión del conocimiento. En este contexto, aparecen nuevas herramientas factibles de convertirse en recursos didácticos para su uso en el entorno docente. En este marco, surge la idea de utilizar el cine como recurso pedagógico. En sí mismo, esta posibilidad no resulta novedosa ya que existen propuestas,

Abstract

Currently the application and use of new technologies has become widespread in different areas of our life, extending beyond leisure and entertainment and becoming a tool for work and knowledge. Audiovisual culture is not limited to fun but replaces/complements other more traditional forms of knowledge transmission. In this context, new tools appear feasible to become didactic resources for use in the teaching environment. Within this framework the idea of using cinema as a pedagogical resource arises. In itself this possibility is not new since there are proposals, actions, and experiences made with different educational objectives at all levels of education. This research,

acciones y experiencias realizadas con objetivos docentes diferentes en todos los niveles educativos. Esta investigación, por tanto, plantea no tanto presentar el cine como recurso didáctico válido sino encontrar una secuencia de aprendizaje que aleje o minimice el riesgo de que la actividad constituya un mero entretenimiento y logre la máxima del conocimiento. El objetivo de este trabajo práctico es enmarcar el visionado de una película como recurso didáctico complementario a otros, dentro de una secuencia de aprendizaje concreta. De este modo, se puso en marcha una iniciativa para abordar el cambio de modelo productivo y sus consecuencias dentro del ámbito de la Sociología del Trabajo utilizando una filmografía previamente seleccionada. La experiencia evidenció que esta actividad contó con el entusiasmo del alumnado, favoreció la lectura de artículos especializados sobre la materia y propició la reflexión individual sobre los conceptos expuestos en el aula

therefore, proposes not so much to present the cinema as a valid didactic resource but to find a sequence of learning that distances or minimizes the risk of the activity being a mere entertainment and reaches the maximum of knowledge. The objective of this practical work is to frame the viewing of a film as a didactic resource complementary to others, within a concrete sequence of learning. Thus, an initiative was implemented to address the change of a productive model and its consequences within the scope of Sociology of Work using a previously selected filmography. The experience showed that this activity had the enthusiasm of students, favored the reading of specialized articles on the subject, and led to the individual reflection on the concepts exposed in the classroom.

Palabras clave: cine, película, cultura audio, docencia, universidad, sociología de la comunicación, sociología laboral.

Key words: cinema, film, audio culture, teaching, university, sociology of communication, sociology of labor.

1. Introducción y estado de la cuestión

La docencia universitaria, como la de las etapas educativas anteriores, afronta cambios que afectan al proceso de aprendizaje, la metodología empleada y los sistemas de evaluación. El uso de las tecnologías, que hoy forman parte de la vida cotidiana y tiene múltiples aplicaciones tanto en las comunicaciones interpersonales como en el ocio o el trabajo, se han ido incorporando progresivamente a la enseñanza. El hecho de tener acceso a las nuevas tecnologías no significa que la mayoría de los estudiantes, incluso los universitarios, tengan competencias mediáticas que les permitan aplicarlas al aprendizaje:

todos o la inmensa mayoría de los jóvenes se mueven con naturalidad entre la tecnología, manipulan los dispositivos, se enganchan a los videojuegos, consumen audio y vídeo sin fin o se cuelgan de las redes sociales, pero eso no los convierte en usuarios avanzados (Fernández y Vázquez, 2016:17).

que los universitarios hagan un uso masivo de los medios, en especial Internet y televisión, no quiere decir que ese uso sea extrapolable a todos los aspectos de su vida cotidiana: los jóvenes universitarios los utilizan para entretenerse, no para formarse (Iglesias y González, 2012:113-114).

A pesar de esta realidad, existen evidencias que indican la conveniencia de aplicar las nuevas tecnologías a la docencia. Por un lado, el grueso de los estudiantes universitarios en general son considerados nativos digitales, han nacido en la era digital y son usuarios permanentes de estas tecnologías. Por otro, es preciso adaptar la educación a la nueva realidad social, vincular las prácticas educativas a las nuevas tecnologías. Esto requiere, por parte del docente, utilizar nuevos recursos y guiar de forma específica su aplicación didáctica.

Estos nuevos usuarios enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto; consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos.

(...)

A los nativos digitales les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo: son multitarea. Afrontan distintos canales de comunicación simultáneos, prefiriendo los formatos gráficos a los textuales.

(...)

En su capacidad multitarea, buscan pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, provocando pérdidas de productividad, descensos en la capacidad de concentración y períodos de atención muy cortos con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro (en lugar de prestar atención de forma continua en un único objeto). Aparece una forma de tratamiento de la información mucho más somera y superficial acompañada, en ocasiones, de una ansiedad relacionada con la obsesión de abrir el máximo número de comunicaciones o trabajos. Respecto al ámbito exclusivamente educativo estos alumnos están mucho más predispuestos a utilizar las tecnologías en actividades de estudio y aprendizaje que lo que los centros y procesos educativos les pueden ofrecer. Esta situación puede llegar a generar un sentimiento de insatisfacción respecto a las prácticas escolares, creando una distancia cada vez mayor entre alumnos y profesores en relación a la experiencia educativa (García y otros, 2007:2-3).

A priori, el cine se revela como un posible recurso didáctico que motiva al alumnado: resulta atractivo por su componente lúdico y es un medio próximo por la cultura audiovisual en la que estamos insertos (Nova Grafió, 2006).

El devenir histórico y social de las últimas décadas demanda con fuerza que la escuela se ajuste a la realidad social que vive su alumnado fuera de los muros del centro educativo. El cine, sin duda, ofrece una oportunidad fantástica para conectar estos dos mundos (que a veces más que interconectados discurren en paralelo) con un lenguaje –el audiovisual– que los alumnos conocen muy bien y cuyos códigos descifran muy rápidamente (Morales, 2015:139-140).

Ya en los década de los 70, Rosenstone empezó a utilizar la filmografía como recurso didáctico al detectar que los estudiantes estaban, aparentemente, menos dispuestos a leer libros o mostraban cierta incapacidad para hacerlo, y que ésta aportaba un gran valor sociológico. En este sentido, las películas dejan de ser sólo una obra de arte para ser objeto de análisis, un producto, “una imagen objeto cuya significación va más allá de lo puramente cinematográfico” (Ferro, 1995:39). Además, el visionado puede suscitar preguntas que, sin duda, sirven de estímulo para avanzar en el conocimiento:

Muchos films, de ficción y documentales, muestran el pasado de una forma tan primorosa que no suscitan interrogantes, sino que los suprimen. (...) otras realizaciones cinematográficas (...) muestran los aspectos esenciales de los hechos y juegan con ellos, suscitando preguntas sobre las certidumbres que sostienen nuestros estudios (Rosentone, 1997:20).

Aplicado al conocimiento de la Historia, se ha subrayado la validez y utilidad de las películas como evidencias de la misma –a pesar de su parte de ficción– y su conexión con el presente y con el ahora:

Algunos estudiosos piensan que las películas abren una ventana a la realidad. Los actores son gente de carne y hueso: cuando se les describe en entornos reales (o en entornos que pretende ser reales) y participan en historias relacionadas con problemas diarios (paro, competitividad, vivienda y crisis familiares), ¿no es legítimo considerar que las películas son imitaciones de la vida? Hay excelentes trabajos que ilustran esta interpretación del cine. No obstante, los textos audiovisuales también son artefactos; describen situaciones que (dada la contracción artificial del tiempo y el encuadre en la pantalla) siguen siendo ficticias incluso cuando se han tomado directamente de la realidad. Por lo tanto, otros historiadores creen que lo que nos resulta revelador es la distancia entre los hechos sociales y su presentación: hay ensayos brillantes que han enfatizado el poder revelador de las películas y han demostrado que a menudo éstas son respuestas ficticias a cuestiones urgentes que son fruto de la situación (Sorlin, 1985:15)

Así, más allá de la interrelación cine-historia que han mostrado los autores precedentes, otros autores justifican la utilidad de las películas para el análisis sociológico por las siguientes razones:

Primero, las películas son útiles para captar la atención de los estudiantes e interés en la Sociología (Pescosolido, 1990; Smith, 1982). Pescosolido (1990:343) afirma que las películas fomentan más la participación de los estudiantes que provienen de una cultura visual. Segundo, el pensamiento sociológico a través de películas nutre la imaginación sociológica de los estudiantes, ofrece ejemplos a los que pueden aplicarse teorías y métodos sociológicos (Deflem, 2007; Diehl *et al.*, 2009; Groce, 1982; Hannon y Marullo, 1988; Hirsch, 1993; Hoffmann, 2006; King, 2000; Koch y Dollarhide, 2000; Leblanc, 1997; Livingston 2004; Prendergast, 1986; Smith, 1973; Tan y Ko, 2004; Tipton y Tiemann, 1993). Deflem (2007:1) afirma que “las películas presentan un universo empírico de datos que puede ser iluminado con la ayuda de las herramientas analíticas de la teoría sociológica de manera que mejora la comprensión del papel y el valor de la teoría. En tercer lugar, las películas abren la oportunidad de entender los sentimientos de otros grupos y, por tanto, ofrece una perspectiva más empática (Anwary, 2003; Burton, 1988; Loewen, 1991; Valdez y Halley, 1999). En cuarto lugar, la comunicación intelectual

entre los espectadores es más vibrante que las conferencias convencionales, porque las películas proporcionan medios comunes para análisis (Prendergast, 1986). Por último, los docentes deben ser muy cuidadosos respecto a qué películas presentar a los estudiantes, ya que dramatizan la realidad (Champoux, 1999; Demerath, 1981; Dowd, 1999) (Nefes, 2014:116-117).

Por tanto, el cine puede ser una herramienta didáctica de gran utilidad puesto que permite observar, analizar, comprender, contemplar y estudiar nuestra sociedad y nuestro mundo a través de las representaciones que de ésta o éste se hace en él (Pereira, 2005). Aunque, obviamente, puede no representar de forma verídica las condiciones de una sociedad, resulta válida para hacer comparaciones, bien con las propuestas teóricas bien con la realidad (Deflem, 2007). Por ello, el uso de filmografía se revela como un recurso docente válido y adecuado para unas finalidades concretas, puesto que:

Cada sociedad está presente en las películas que realiza. Si bien la narrativa se basa en una ficción, la referencia de todo guión es lo cotidiano y real, con personajes contruidos a través de personas como inspiración para construir todo argumento. Son representaciones de estilos de vida, asociados a determinados valores. Las películas socializan y acaban formando parte de la biografía de los sujetos más allá de su labor de entretener (...). El cine suministra esta posibilidad de conocer las vidas ajenas de nuestra época, a ser un espejo de lo social, al reflejar estereotipos servidos para aprender a situarnos.

(...)

Ninguna corriente cinematográfica, temática o modo de hacer cine podrían separarse del entorno social que le envuelve.

(...) ilustrar a los estudiantes a través del cine, no sólo porque estamos pasando de un aprendizaje escrito a otro visual sino para que el aula se reconvierta en un cine-fórum donde se puede aprender sociología gracias al material audiovisual de producción nacional. La proyección de imágenes no pretende entretener pues el profesor puede parar secuencias para explicar ideas y, en todo caso, las lecciones son completadas con bibliografía y clases teóricas (Rodríguez Díaz, 2015, 11-16).

Sea como fuere, presentar al alumnado la posibilidad de utilizar el análisis fílmico como actividad didáctica resulta una buena opción en la medida en que: 1) existe predisposición positiva hacia los materiales audiovisuales en mayor medida que material escrito; 2) resulta fácil la asimilación de la imagen cinematográfica (Morales Romo, 2015). Por lo tanto, según las afirmaciones anteriores, no sólo se admite sino que se recomienda el análisis fílmico como recurso didáctico. Si bien es necesario establecer unas pautas o fases en su aplicación, de modo que el visionado sea guiado. Parafraseando a Martínez-Salanova (1998), el visionar una película con fines didácticos obedece a la máxima de hacer más agradable y entretenido el aprendizaje pero hay que contar que el alumnado –como el espectador– no entra dispuesto a desgranar el filme para hacer un artículo de opinión sino que hay que guiarlo para que afronte con éxito la tarea académica y alcance los objetivos de aprendizaje que se plantean.

Por ello, resulta fundamental la interconexión entre conocimiento-película, texto-audiovisual, de modo que el cine se convierta en la disculpa para acercar al alumnado a las lecturas que, en una metodología tradicional, serían la primera fuente de información.

De este modo se facilita el conocimiento aprovechando tanto los tradicionales medios impresos como los audiovisuales (Champoux, 1999:209).

La actitud pasiva ante la pantalla puede y debe dinamizarse mediante la lectura, así como la lectura puede enriquecerse con imágenes. (...) De la misma forma, sigo disfrutando con las películas históricas e inmediatamente acudo a las enciclopedias, los libros de Historia y CD-ROM o Internet para apreciar cuánta verdad y cuánto novelado hay en ellas.

(...)

La frase hecha “un imagen vale más que mil palabras”, puede ser absolutamente verdadera o totalmente falsa, cuando no se complementa la imagen con las mil palabras (Martínez-Salanova, 1998:35).

Las películas como imágenes que son, incluyen sonidos, fotogramas y palabras, que son utilizadas conjuntamente para representar las sociedades contemporáneas (Sorlin, 1985), tanto sean filmes sobre evidencias de hechos reales como ficción. Además, al utilizar el cine como un recurso didáctico, se transfiere el ámbito académico porque se forma en el lenguaje audiovisual, al igual que se viene haciendo con la formación lectora de aplicación y uso en la vida cotidiana. Es más, utilizando estos recursos en las aulas universitarias es posible –por la formación y madurez del alumnado- potenciar su comprensión:

enseñar a ser espectadores críticos, hábiles para descodificar el lenguaje de la imagen y conscientes de los mensajes que recibimos diariamente; capaces de neutralizar la poderosa influencia de los medios y de actuar de forma acorde con las exigencias de una ciudadanía democrática (Pereira, 2005:220).

Aun así, huelga señalar, retomando las palabras de Rosenstone (1997), que evidentemente una película no es un libro, ni debe pretenderlo. Esto es, ante una cinta, el alumnado se presenta como mero espectador, no como crítico o como entendido, por lo que se hacen necesarias unas pautas que la conviertan en recurso didáctico. El medio, en sí mismo, facilita que seamos partícipes de otras vidas y otras épocas, dando pie así a la imaginación sociológica. Y, suscita, por curiosidad personal o necesidad académica, el acercamiento a textos escritos que ayuden a captar sentido más allá de la imagen.

Invitar a los estudiantes a aplicar conceptos a situaciones que pueden ver representadas en un vídeo es una poderosa técnica de enseñanza, puesto que “Los estudiantes aprenden que los conceptos sociológicos son herramientas importantes que pueden ayudarles a dar sentido de la vida cotidiana (...)” (Misra 2000:347), y hacerlos más capaces de interrelacionar la vida “real” con las herramientas intelectuales de la teoría y la investigación (Hoffmann, 2007:170).

2. Material y métodos

La actividad se llevó a cabo en el I Cuatrimestre del curso 2016-17 con un grupo reducido de cuarto curso del Grado de Dirección y Administración Pública de la Universidad de Vigo. La selección pareció oportuna ya que contaba con ocho estudiantes de diferentes perfiles: respecto al género, igual número de hombres que de mujeres; a la edad,

alumnado joven y mayor de 25 años; a la procedencia, alumnado local, procedente de otras comunidades autónomas y de intercambio (universidades extranjeras); y, a la dedicación, a tiempo completo y a tiempo parcial compatibilizando con actividad laboral.

En esta experiencia concreta se analizan los cambios en el sistema productivo y sus efectos sobre el trabajo. Para llevar a cabo la tarea, los estudiantes tenían que visionar y analizar una película que tratase sobre la reconversión industrial, el desempleo y sus consecuencias en la vida de las personas, o comentar un artículo científico sobre dicha temática.

Inicialmente se esperaba, por un lado cierta aceptación de la propuesta; esto es, que algún estudiante mostrase interés por realizar la tarea empleando de base una película frente a la lectura de bibliografía especializada. Por otro, que aquellos que eligiesen realizar el trabajo sobre una película, en lugar de hacer una reflexión crítica sobre un artículo, fuesen reacios a complementar la actividad con lecturas.

El primer hallazgo fue precisamente que el total de los participantes seleccionasen el visionado de una película frente a la otra opción planteada (lectura de un artículo). Esto motivó que el propio alumnado enriqueciese esta primera selección con otras películas, salvando así –ante la amplitud de opciones fílmicas existentes– la limitación derivada de una primera selección (Pérez, 2010).

En realidad, la utilización del cine como recurso didáctico es complementaria a otras actividades y pretende, ante la preferencia del alumnado por los medios audiovisuales frente a la lectura, que motive el acercamiento a los textos. Y éste fue el segundo hallazgo, que las lecturas –las tres primeras que se citan a continuación eran de lectura obligatoria y las otras recomendadas– se convirtieron en un aliado de primera magnitud para identificar en el film información relevante y facilitar el análisis fílmico. De modo que el cine se convirtió en la disculpa para realizar las siguientes lecturas:

- Los rasgos y características del modelo de producción fordista y postfordista (Crompton, 1993, capítulo 4)
- El cambio organizativo de los sistemas productivos (Sáez Soro, 2008, capítulo 2)
- La posición del trabajador en el nuevo modelo de acumulación flexible (Harvey, 1998, capítulo 9)
- Características y consecuencias de la flexibilidad laboral (Sennett, 2006, capítulo 1)
- Transformación de la sociedad del empleo (Durán, 2011, capítulo 4)

Además de este marco teórico introductorio, presentado en la clase magistral y a través de las lecturas individuales mencionadas, surgieron preguntas e intereses por otros aspectos. Una vez, comprendido el impacto de los cambios en los sistemas productivos sobre las condiciones del mercado de trabajo, emerge otras reflexiones ligadas a:

- Las consecuencias de la pérdida de identidad a través del trabajo
- Los cambios personales/familiares/sociales derivados de la situación laboral

- El concepto del tiempo ligado al empleo
- Los derechos laborales (o su pérdida)
- Las desigualdades de género en el mercado laboral
- Las estrategias para la búsqueda de empleo
- El papel de las instituciones ante el desempleo

3. Secuencia de aprendizaje

Siguiendo la propuesta de Cabero Almenara (2003) para la educación en valores, el uso didáctico del cine como representación de la realidad depende de la selección de la película y la metodología para su análisis. En relación a lo primero, son diversos los autores que han mencionado la conveniencia y validez de utilizar la película española *Lunes al Sol* desde la Sociología, María José Lozano Vega (2015) o desde el Derecho, Consuelo Ferreiro Regueiro (2008), por poner algunos ejemplos. Obviamente son muchas las razones para seleccionar una película nacional para analizar la realidad española, si bien pareció recomendable incluir otras cintas europeas para comprender el proceso en toda su amplitud y generalidad, tal y como existen precedentes en las Ciencias Sociales (Iglesias, 2013a). De no haber limitado la selección a cine europeo, se hubiese incluido la cinta latinoamericana “Amores Perros” (2000) como ejemplo de las consecuencias sociales del nuevo modelo de producción flexible (Iglesias, 2013b).

Siguiendo la recomendación de Navarrete (2009) acerca de la accesibilidad de las películas sugeridas, se seleccionaron películas disponibles en la biblioteca de la propia Universidad:

- Lloviendo piedras (1993)
- Full monty (1997)
- Los lunes al sol (2002)

En todas ellas se muestra el impacto del proceso de reconversión industrial a través de las dificultades, decisiones y hazañas que afrontan sus personajes. Por ello, resulta fácil identificar cuestiones básicas relativas a la crisis del modelo productivo a partir de los setenta que provoca el cierre de industrias, los cambios acontecidos en el sistema productivo, sus efectos en el mercado laboral (inestabilidad y paro), el papel de los sindicatos, las medidas de protección y problemas sociales asociados a la falta de trabajo que afectan a los individuos, la familia y la sociedad. De todos modos, cada filme pone en mayor o menor medida el acento sobre aspectos específicos como el movimiento sindical o el sistema de prestaciones para desempleados, los derechos y privaciones de éstos, el trabajo como generador de identidad social, el modelo de bienestar o los efectos sobre los roles de género.

Resultó satisfactorio comprobar que en función de los intereses propios del alumnado, bien por prestar atención a los sistemas de selección de personal para incorporación al mercado laboral actual o a las igualdades de género en el mercado de

trabajo, fuese posible ampliar esta primera selección. Esto mostró, a su vez, la facilidad de acceso a filmografía a través de medios propios (con o sin coste adicional), sin necesidad de acudir a bibliotecas públicas o préstamos de pago. De este modo, se incorporaron a la selección previa, las siguientes películas:

- Pago justo (2010)
- La Ley del Mercado (2015)

Obviamente no se enmarcan en el mismo tiempo histórico que las anteriores, ni hacen referencia a los procesos de reconversión industrial, pero resultan igualmente válidos para el objeto y temática de la Sociología del Trabajo. La primera por caracterizar las relaciones laborales de la época fordista de trabajo industrial manual en la gran fábrica y sentido de “trabajadora” (al referir la cuestión de igualdad salarial entre hombres y mujeres); y la segunda por ejemplificar el papel que corresponde al empleado/desempleado en el nuevo modelo de productivo de flexibilidad e inseguridad laboral y, por tanto, el valor del trabajo en la actualidad.

Respecto a lo segundo, la metodología del trabajo, el autor propone la siguiente secuencia, adaptándola a cada actividad concreta:

- 1) Presentación de la película
- 2) Visionado
- 3) Realización de actividades: análisis desde el filme (argumento, personajes, etc.) y desde la realidad social que muestra (situaciones, actores, etc.)
- 4) Puesta en común: trabajo colectivo a partir de las síntesis individuales realizadas
- 5) Transferencia de conocimiento: discusión dialogada, conceptos de las ciencias sociales

Que el alumnado realice el visionado de una película puede ser una actividad divertida para ellos, según la película, pero en sí mismo no implica aprendizaje. Además, en este caso, el objetivo no era educar en valores sino alcanzar conocimiento teórico: identificar los cambios en el modelo productivo y comprender sus consecuencias sociales. Por ello, para alcanzar los objetivos propuestos, fue necesario modificar la secuencia anterior, incluyendo al inicio una tutorización previa y la realización de lecturas básicas. Así, la presentación de la película (etapa 1), en este caso, se enmarca en la clase magistral. A fin de motivar su acercamiento a los textos escritos, inicialmente se aborda la temática en el aula recomendando la lectura de breves textos que han de utilizar para comprender/identificar cuestiones básicas.

En esta primera fase, la metodología no difiere mucho de la clase magistral (dos sesiones) y trabajo individual tradicional (lectura de textos). Una vez sentadas las bases de los conocimientos mínimos iniciales, el alumnado realiza de forma individual y fuera del aula el visionado de la película seleccionada (etapa 2). De este modo, el visionado se produce con unas ideas claves de lo que deben buscar para efectuar un análisis social;

se trata de establecer un guion que les permita prestar atención sobre las cuestiones vitales, sin caer en la anécdota o calidad artística del recurso.

El aprendizaje individual y autónomo es posible una vez que previamente se han especificado los contenidos básicos del cambio en el modelo productivo y las relaciones laborales, y sus efectos en la vida cotidiana, a través de las nociones impartidas en el aula y de las lecturas individuales. Champoux (2001) propone la selección de escenas, de modo que éstas (la escena) se analice como un *caso de video* (análisis de caso), sobre el que los estudiantes pueden reflexionar individual o colectivamente una vez poseen los conocimientos teóricos y conceptuales necesarios. Sin embargo, en este caso, se tomó la película en su totalidad.

Tras la realización de este trabajo autónomo e individual, el alumnado debía elaborar un documento (etapa 3) en el plasmase la comprensión de conceptos y conocimiento obtenido. Es importante señalar aquí que la calidad artística no es el objeto de estudio, ni el argumento, sino el análisis de la situación y las consecuencias sociales. Por ello resulta conveniente establecer una estructura común o guía para facilitar la redacción del documento, puesto que así resultará, entre otros, más fácil la puesta en común.

En este caso, el texto debía constar de: una breve referencia al contexto (época, lugar, suceso), al argumento y personajes principales; una selección de cuestiones relevantes en la Sociología del trabajo mostrando cómo se representaban en la película; y, una reflexión sobre qué representaciones están presentes en la actualidad. De hecho, en este último apartado, algunos estudiantes practicaron realmente la imaginación sociológica definida como la “capacidad de pensar críticamente sobre la influencia de la estructura social en el individuo” (Nefes, 2014:116-117). Así, llama la atención dos intervenciones de estudiantes a raíz de la película *Full Monthly*, una en términos de vías de actuación en el nuevo entorno productivo, tales como la “innovación y cooperación” y otra por relacionar teorías afirmando que este cambio en el modelo productivo produce un nuevo entorno que precede a lo que Beck (1988) definió como Sociedad Riesgo en la que “los individuos han de manejar problemas sistémicos con recursos meramente individuales”. En la misma línea, otro estudiante incrementó la propuesta bibliográfica básica citando a Hobsbawm (2007) para situar el entorno histórico del cambio productivo. Algún alumnado señaló la generación de situaciones personales conflictivas en tanto que “es el trabajo no doméstico uno de los elementos principales que *nos hace hombres* y nos permite de manera coloquial definirnos como tales” (Ruiz, 2003:101-102 y algunos de los personajes –por ejemplo en *Lunes al Sol*- forman parte de un hogar en el conviven el desempleo masculino con el empleo femenino. Esto obligó a debatir en torno a cómo interaccionan género y trabajo, en cuanto que género opera de forma similar a clase respecto a la estructura económica de la sociedad, en primer lugar por la brecha entre trabajo productivo remunerado y trabajo reproductivo-doméstico no remunerado, y en segundo lugar por la estructura de división dentro del trabajo remunerado que otorga a las mujeres las posiciones peor pagadas (Fraser, 2011). Otras de las cuestiones resaltadas por los estudiantes fue el impulso hacia el consumo/gasto que imponen ritos religiosos que, sin embargo, predicán la moderación y mesura, tal y en alusión al film *Lloviendo piedras*.

La elaboración de este documento escrito sobre la película, no sólo constituye la primera prueba de evaluación de la actividad sino que es la base fundamental para la realización de una puesta en común posterior (etapa 4). En ella se comparten esas reflexiones individuales con el grupo permitiendo que la primera versión de trabajo fuese complementada/revisada –si voluntariamente así lo estimaban– por aspectos señalados por otros estudiantes que hubiesen pasado desapercibidos o no analizados convenientemente. Esta discusión permitió encontrar similitudes entre los distintos filmes y destacar también las fortalezas y debilidades de cada uno, de forma que pueda suscitar que el alumnado, en su tiempo de ocio, vea alguna de las otras películas propuestas y que su consumo de cine sea más crítico y menos convencional.

Se llevó a cabo una evaluación de forma triangular: docente-alumnado (etapa 5) y autoevaluación (etapa 6). La primera evaluación por parte del docente se produce sobre el documento elaborado por cada estudiante, señalando debilidades e identificando cuestiones no tratadas o no desarrolladas suficientemente. Asimismo, tras la exposición individual, los estudiantes podría recibir *feed-back* de sus compañeros, bien oralmente a modo de intercambio de impresiones, bien de manera escrita en la evaluación que recogía el docente y transmitía de forma anónima a cada uno. En relación a la evaluación realizada por parte del alumnado es preciso señalar que éstos no siempre se implican en esta tarea y, de hecho, se recogió una valoración en términos de sugerencias que no hacían tanto referencia a las cuestiones de contenido y análisis, como de forma.

Como posibilidad de autoevaluación (etapa 6), se sugirió la lectura posterior de un artículo en el que una de las películas (en este caso, *Lunes al sol*) era analizada por un experto de la materia. Cabe destacar que al no indicarse obligatoriedad ni establecerse ningún mecanismo de control, ésta se realizó de forma voluntaria y tuvo más aceptación entre aquel alumnado que había realizado su trabajo sobre la pieza cinematográfica citada, pese a que la temática estaba presente en todas. Llama la atención la satisfacción generada entre quienes sí realizaron este último ejercicio de autoevaluación, al comprobar que efectivamente identificaron cuestiones vitales y que aplicaron sus conocimientos – de los cuales mayoritariamente no eran conscientes– en el análisis.

Según lo anterior, en la acción descrita en el presenta trabajo la utilización del cine como recurso didáctico se combinó con la utilización de textos; esto es, metodología de aprendizaje tradicional con empleo de nuevas tecnologías. La secuencia de aprendizaje llevaba a cabo es la que se presenta a continuación:

1. Presentación:
 - 1.1. Lección magistral de contenidos básicos
 - 1.2. Lectura individualizada de textos de referencia
 Visionado individual de un filme
2. Elaboración de un documento analítico
3. Puesta en común y discusión
4. Evaluación docente-alumnado
5. Autoevaluación (optativo)

Al finalizar la actividad, se realizó un breve cuestionario de satisfacción para conocer en qué medida la propuesta de analizar una película sirvió para entender conceptos y teorías, y relacionar estos conceptos con sus vidas personales o entorno (Hoffmann, 2007); así como para valorar la experiencia en sí misma y la adecuación, o no, de la secuencia de aprendizaje. Sin lugar a dudas, a juzgar por las afirmaciones que el alumnado incluyó en el cuestionario de satisfacción, se recomienda el uso del cine como recurso pedagógico, y la presente secuencia de aprendizaje:

“este tipo de ejercicios son más productivos para nosotros ya que nos hace trabajar los temas desde otra perspectiva y más a fondo”

“con este tipo de ejercicio te das cuenta de que hay que ver más allá de los que parece que es la película en un principio”

“estuvo bien organizada la práctica”

La experiencia ha permitido comprobar que, como recurso didáctico, la filmografía permite un análisis diverso. Así, siguiendo las diferentes formas de entender el cine de Román García (2010), el alumnado utilizó el recurso de manera diferente. Unos seleccionaron secuencias para caracterizar el cambio productivo (el cine como disculpa o ejemplificación), otros prestaron atención al análisis discursivo de algunos diálogos seleccionados (el cine como discurso) y, todos ellos hicieron referencia el filme como un todo analizándolo en su conjunto (el cine como entidad propia).

4. Discusión y conclusiones

La revisión de literatura, así como el creciente número de experiencias del uso de cine para un fin académico determinado y la propia acción llevada a cabo, permiten afirmar que el uso de filmografía -como fuente de información- resulta adecuado para el análisis social y para ser utilizada como recurso didáctico en la docencia universitaria. Las preferencias manifestadas por el alumnado en esta actividad realizada en el curso académico 2016/17, muestra el mayor grado de aceptación de material audiovisual frente a otros (textos) por su factor lúdico, de entretenimiento y ser más acorde a sus prácticas de uso del tiempo libre. Por ello, el riesgo de que termine siendo una actividad entretenida sin más es más alta puesto que, de partida, entretiene.

En conversaciones informales previas con docentes y alumnado de otras materias, se pudo comprobar que la utilización del cine como recurso en las aulas resultaba algo arriesgada en la medida en que el componente lúdico podía hacer que se tomase menos en serio como actividad y que no se traspasase la línea del mero entretenimiento sin profundizar en su análisis. De ahí, se optó por establecer una secuencia de aprendizaje en el que el visionado se realizase fuera de las aulas y de forma individual. No parece recomendable sustituir la lección magistral por la exhibición de la película, a riesgo de que el entretenimiento anule la función pedagógica de la actividad. Con una guía tutelada de su visionado, se hace posible que el alumnado perciba –a través de la vida cotidiana de los personajes de las películas- los procesos sociales y laborales que han tenido lugar y sus consecuencias. De ahí la importancia de proceder según la secuencia de aprendizaje propuesta; la cual requiere tiempo antes y después del visionado, en el que se produce un acercamiento a conceptos y procesos sociales, tanto a través de las clases magistrales

como de lecturas obligadas. Éstas resultan fundamentales y aunque responden a una metodología tradicional, encuentran en esta propuesta didáctica mayor sentido, y por tanto aceptación, entre el alumnado.

La secuencia de aprendizaje desarrollada en esta experiencia se vertebra en torno a los siguientes pilares: una aproximación temática en las clases que marque los conceptos y procesos, que se refuerza con lecturas individuales; el visionado individual del film; la elaboración de un documento que recoja el análisis y reflexión realizada; exposición individual y debate; evaluación y, opcionalmente, autoevaluación.

A priori, la actividad permite traspasar el ámbito académico o de conocimiento para insertarlo en la realidad social que nos rodea y comprender los procesos en los que estamos inmersos. De este modo, el cine se convierte en un arma que da sentido al conocimiento sociológico al permitir aplicar teorías y concepto a la realidad, y mejorar la comprensión de nuestro mundo.

Como sugerencia de mejora para futuras experiencias, se solicitará al alumnado incluir la selección de un número limitado de escenas que consideren relevantes para mostrar la relación entre estructura social e individuo, y con conceptos y teorías, que podrían ser utilizadas en el aula de forma colectiva.

Como reflexión final, huelga señalar que esta actividad no sólo ha servido para utilizar el cine como recurso didáctico sino desarrollar una actitud más crítica y analítica como espectadores. Si bien parece poco probable que esta sea la actitud que prevalezca en su acercamiento a los medios audiovisuales, no es descabellado pensar que en alguna ocasión el alumnado se aproxime al mundo audiovisual realizando un ejercicio analítico similar.

Referencias bibliográficas

- Beck, U. (1998). *La Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- Cabero Almenara, J. (2003). Educación en valores y cine. *Making of. Cuadernos de cine y educación*, 20, 16-30, descargado el 27 de septiembre en 2016 de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/educvalorcine.pdf>
- Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of management inquiry*, 8(2), 206-217, descargado el 26 de septiembre en 2016 de <https://doi.org/10.1177/105649269982016>
- Champoux, J. E. (2001). Animated films as a teaching resource. *Journal of Management Education*, 25(1), 79-100, descargado el 26 de septiembre en 2016 en <https://doi.org/10.1177/105256290102500108>
- Crompton, R. M. (1993). *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Madrid, Tecnos.
- Deflem, M. (2007). Alfred Hitchcock and Sociological Theory: Parsons Goes to the Movies, *Sociation Today*, 5(1), spring, descargado el 26 de septiembre en 2016 en <http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v51/mat.htm>
- Durán Vázquez, J.F. (2011). *La metamorfosis de la ética del trabajo*. Santiago: Andavira, capítulo 4

- Fernández Enguita, M. y Vázquez Cupeiro, S. (2016). *La larga y compleja marcha del CLIP al CLIL. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Barcelona: Ariel.
- Ferreiro Regueiro, C. (2008). Los lunes al sol y la explicación del derecho del trabajo. *Dereito*, 17, 91-105, descargado el 15 de septiembre de 2016 en <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/7898/06.Ferreiro.pdf?sequence=1>
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Fraser, N. (2011). *Dilemas de la Justicia en el siglo XXI. Género y globalización*, Islas Baleares, tecced, capítulo 10, 325-344.
- García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 127-137, descargado el 10 de diciembre de 2016 en <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía, Revista de filosofía*, 3(13), 123-127, descargado el 26 de septiembre de 2016 en <http://www.revistadefilosofia.org>
- Harvey, David (1998). *La condición de la postmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *Era dos extremos. O breve século 1914-1991*, São Paulo: Companhia das Letras.
- Hoffmann, E. A. (2006). The importance of place: Using local-focus videos to spark the sociological imagination. *Teaching Sociology*, 34(2), 164-172, descargado el 26 de septiembre de 2016 en <https://doi.org/10.1177/0092055X0603400207>
- Iglesias García, M. y González Díaz, C. (2012). Radiografía del consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios, *ICONO14, Revista de comunicación y tecnológicas emergentes*, 10(3), 100-115, descargado el 10 de diciembre de 2016 en <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.212>
- Iglesias Turrión, P. (2013a). *Cuando las películas votan. Lecciones de Ciencias Sociales a través del Cine*, Madrid: Catarata.
- Iglesias Turrión, P. (2013b). *Maquiavelo frente a la gran pantalla*, Madrid: Akal.
- Lozano Vega, M. J. (2015). Los lunes al sol: Consecuencias perversas de la flexibilidad productiva. en Álvaro Rodríguez Díaz (editor), *España en su cine*, Madrid: Dykinson, 165-177
- Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar*, 11, 27-36, descargado el 27 de septiembre de 2016 en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/788/b11171510.pdf?...1>
- Morales Romo, B. (2015). *Roles y estereotipos de género en el cine romántico de la última década. Perspectivas educativas*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca
- Navarrete, L. (2009). *La Historia contemporánea de España a través del Cine Español*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Nefes, T. S. (2014). Teaching sociology seminars through The Simpsons: Homer under C. Wright Mills' Eye. *Journal of Sociology*, 50, 115-131, descargado el 8 de diciembre de 2016 en <https://doi.org/10.1177/1440783312440755>
- Nova Grafión, S. (2006). El cine como recurso didáctico. *La brújula*, 8, descargado el 8 de diciembre de 2016 en <http://www3.uah.es/gipi/brujula/art/santiagonova.htm>

- Pereira Domínguez, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228, descargado el 8 de diciembre de 2016 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_14.pdf
- Pérez Romero, E. (2010). Introducción. En Israel de Francisco, José Antonio Planes Pedreño y Enrique Pérez Romero, (ed), *La mujer en el cine español*, Madrid: Arkadin ediciones, 9-19.
- RodríguezDíaz, A. (2015). Presentación. En Álvaro RodríguezDíaz (editor), *España en su cine*, Madrid: Dykinson, 11-16. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622015000100001>
- Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona: Ariel.
- Ruiz Ballesteros, E. (2003). El trabajo nos hará hombres. En José María Valcuende del Río y Jan Balnco López (editores), *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*, Madrid: Talasa.
- Sáez Soro, E. (2008). *El Trabajador distante: profesionales, teletrabajo y comunicación*, Valencia: UNED Alzira-Valencia.
- Sennett, R. (2006). *La Corrosión del carácter*, Barcelona: Anagrama.
- Sorlin, P. (1996). *Cines europeos, sociedades europeas 1939-1990*, Barcelona: Paidós.

Artículo concluido el 1 de marzo de 2017

Torres Outón, S. M. (2018). El cine como recurso aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 103-117

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.7339>

Sara María Torres Outón

Universidad de Vigo
Departamento de Sociología
saratorres@uvigo.es

Profesora Asociada, departamento de Sociología. Universidad de Vigo.