

## LA CINEMATOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Recibido: 09/09/2021 Aceptado: 08/12/2021

Angola, Jhonny.  
Universidad de los Andes.  
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez  
jhonnyangola1976@gmail.com

### RESUMEN

La humanidad recibe el constante bombardeo de información por parte de diversos medios audiovisuales quienes han ejercido cierta influencia en la forma de ser, convivir y comprender la realidad. La cinematografía constituye uno de esos medios que de alguna forma ha influido en la sociedad. El siguiente análisis muestra los primeros avances del estudio doctoral sobre el uso de la cinematografía como recurso pedagógico para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios de la especialidad de inglés. La investigación de índole cualitativa, de carácter descriptivo, indaga bajo la modalidad del estudio de caso, el desarrollo del mencionado recurso y la reacción de los docentes y estudiantes frente a la lectura crítica de la imagen proyectada, siguiendo la perspectiva socio crítica de (Cassany, 2006) y promoviendo la emancipación y la crítica a las representaciones esparcidas desde el cine y su contribución en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

**Descriptores:** Cinematografía; pensamiento crítico; enseñanza y aprendizaje del inglés; perspectiva socio crítica; emancipación.

### ABSTRACT

Humanity receives the constant bombardment of information by various audiovisual media who have exerted a certain influence on the way of being, living together and understanding reality. Cinematography is one of those media that has somehow influenced society. The following analysis shows the first advances of the doctoral study on the use of cinematography as a pedagogical resource for the formation of critical thinking in university students of the specialty of English. Qualitative research, of a descriptive nature, investigates under the modality of a case study, the development of the aforementioned resource and the reaction of teachers and students to the critical reading of the projected image, following the socio-critical perspective of (Cassany , 2006) and promoting the emancipation and criticism of the representations spread from the cinema and its contribution to the teaching and learning of English.

**Descriptors:** Cinematography; critical thinking; teaching and learning English; socio-critical perspective; emancipation.

## 1 Introducción

La humanidad ha comenzado el siglo XXI con una serie de acontecimientos inesperados que han sucumbido y transformado la acostumbrada forma de vivir, de actuar y de socializarse con los demás. De un momento a otro, un hecho inesperado es noticia y es presentada en cuestiones de segundos a las masas a través de cualquier medio de comunicación social, sea la radio, la televisión o las mismas redes sociales, las cuales se convierten en portavoces de imágenes, comentarios y redacciones autorizadas, públicas o privadas, pero que al final de la jornada todo el mundo acaba por enterarse de la crónica ya compuesta con diversos matices, unos más claros, detallados y otros más grises o confusos.

La sociedad actual no se escapa ni descansa de un ritmo agotador y turbulento de eventos políticos, sociales, económicos, culturales y naturales que marcan su cotidianidad, y muestra de ello se experimenta actualmente con la presencia de una “Nueva Normalidad”, título bajo el cual ha sido bautizado el período que comenzó entre noviembre y diciembre de 2019 y que hasta la fecha, año 2021, continúa siendo un verdadero desafío para el mundo. Como lo afirma Castro L. (2020):

Nos encontramos en medio de una crisis de grandes proporciones. Aproximadamente cada 100 años el mundo experimenta un desafío sanitario de gran envergadura, que exige hasta el extremo las estructuras sanitarias, productivas y sociales en todo el mundo. Sin embargo, el nivel de desarrollo tecnológico y de las ciencias biomédicas que se ha alcanzado al siglo 21 impone nuevos desafíos que, bien conducidos, pueden permitirnos tener un enfrentamiento más exitoso de esta pandemia que el logrado en otras situaciones de la historia humana (p. 143).

La llegada de esta pandemia, COVID 19, ha configurado, ya a nivel global, las maneras de vivir la cotidianidad, al menos en el modo como se estaba acostumbrado a vivirla, es decir, distanciados, en cuarentena y con un

régimen de higiene estricto. Entre otras medidas, la misma Organización Mundial de la Salud (OMS) en cooperación con la UNICEF (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés) ha establecido un sin número de recomendaciones para evitar el contagio, y una de ellas, además del distanciamiento social, lo constituye su apartado titulado “Plan para la continuación del aprendizaje” escrito por la comisionada en Educación en Emergencias (Bender, 2020) el cual estipula:

Apoyar un continuo acceso a una educación de calidad. Usar estrategias e-learning, en línea. Asignar lecturas y ejercicios para el estudio en el hogar. Procurar contenidos académicos a través de grabaciones en la radio, podcasts y televisión. Asignar a los docentes un seguimiento diario y semanal de los estudiantes y aplicación inmediata de estrategias educativas (p. 6).

Las medidas brindadas por organizaciones como la OMS y la UNICEF han permitido de alguna forma rediseñar estrategias por parte de sectores educativos con el propósito de mantener la formación constante de los aprendices desde sus hogares empleando medios como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) previendo con esto la necesaria actualización y preparación de los docentes en el manejo de éstas. Por otro lado, no se debe obviar que esta generación de estudiantes, de todas las edades y de diversos niveles educativos, han permanecido antes de la pandemia o de la “Nueva realidad” conectados al uso de los medios o recursos tecnológicos, por lo que la ventaja de estos sobre sus formadores en cuanto al manejo de estas herramientas es superior.

A pesar del boom tecnológico y de la permanente promoción de sus bondades a través de los medios de comunicación y de las redes sociales, para ser empleado como herramientas, recurso o medio para el desarrollo de los aprendizajes, es posible que tanta parafernalia no haya podido opacar la atención y la existencia de otros artilugios tecnológicos que en su oportunidad

constituyeron una auténtica innovación como por ejemplo la televisión y la cinematografía.

No obstante, lo imprescindible es el contenido que se expresa a través de estos medios de masas o como bien los ha denominado Giroux & McLaren (1989) “el bloque del poder”, ya que el gran poder de los medios consiste, como lo señala Orozco (2020) en «certificar» el conocimiento de la realidad, por medio de sus coaliciones con el bloque del poder y de su potencial tecnológico a fin de poder construir discursos, metáforas y legitimarlas, esto es, lograr monopolizar las representaciones de lo social. Al respecto Orozco (2020) afirma:

El poder de la metáfora radica tanto en su capacidad de evocación, al expresar algo sin nombrarlo, al referirlo a través de otro elemento, como en la capacidad de fijar en el discurso ese otro elemento como parte de lo evocado. La metáfora, entonces, es poderosa en su capacidad evocativa y de vinculación (p.4).

A todas estas, la pandemia ha obligado a muchos, estudiantes especialmente, a enclaustrarse en sus hogares y a mantener una relación muy profunda con los mensajes audiovisuales desde los medios tecnológicos, haciendo de esta una nueva escuela con una influencia absoluta del poder de dichos medios como el cine y la televisión. Se puede traer a colación la opinión de Morduchowicz (2001):

Una educación en medios habla del papel central que desempeñan los medios de comunicación en la vida de los chicos y de los jóvenes. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha llevado a considerar la necesidad imperiosa de preparar a los ciudadanos, en particular a los jóvenes, para que puedan relacionarse críticamente con este entorno mediático (p. 113).

En consecuencia, se hace necesario reeducar a la audiencia con el propósito de ejercitarla en sus capacidades cognitivas especialmente en poder reflexionar y criticar el mensaje subliminal y la cultura dominante que subyace en los mensajes emitidos por estos medios de comunicación.

Desde el presente estudio se intenta reconocer y descubrir de qué forma el cine podría ejercer cierta influencia como herramienta pedagógica en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes a nivel universitario y particularmente cuando es usado en la enseñanza de un idioma tan hablado mundialmente como el inglés. Por otro lado, se quiere indagar cuál ha sido la contribución que han hecho las autoridades y expertos en la materia sobre el uso de la cinematografía en la formación de un estudiante con una conciencia más crítica frente al mensaje oculto que opera desde las ideologías imperantes en el contexto mundial.

Asimismo, caracterizar la concepción del docente y la noción del estudiante de inglés de la ULA-Táchira sobre la cinematografía como herramienta pedagógica en la formación del pensamiento crítico. Interpretar las reacciones y actitudes de los estudiantes que evidencien las características propias del paradigma sociocultural como lector activo, emancipado y crítico de la imagen proyectada a través del cine.

Finalmente, generar un aporte teórico basado en la aplicabilidad del conjunto de acciones pedagógicas conformadas por la cinematografía de género dramático dirigido a la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del curso Desarrollo de la competencia lingüística del inglés.

¿Qué sucede en el mundo contemporáneo respecto al uso de la cinematografía en la enseñanza del inglés y qué aspectos teóricos estarían fundamentando esta circunstancia que de igual manera pueden incidir en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes?

## 2 REFERENTES TEÓRICOS

La película, sea en corto o largo metraje, ha sido utilizada para jugar un papel preponderante en la cultura occidental de una manera muy particular, pues el cine o su industrialización ha servido, como manufactura creativa, para proyectar, publicitar y propagar una realidad, una ideología, una filosofía, una memoria, en fin

para dar a conocer una visión particular de un todo, o como mejor lo denomina Sedeño V. (2013), desde la perspectiva occidental un “modelo clásico de productividad social”. (p. 9)

Hoy en día, la incorporación del cine en la cotidianidad viene a ilustrar a una generación aprehendiéndola a la imagen y al sonido, no solo por medio de la programación pautada en los sistemas de comunicación públicos o privados, sino a través de la visita a una sala de proyección cinematográfica, también por la suscripción a una señal de cable o por la vía satelital, y por qué no observándola a través de la navegación en la internet o ya sea en los llamados teléfonos inteligentes.

Tomando en cuenta la brevísima referencia a la nota del párrafo anterior sobre las generaciones, se estaría hablando entonces de una prole cuyo interés actualmente pareciera estar más centrados en la lectura de la imagen más que en el texto escrito. Al respecto Bendit (2008) señala:

“De modo inverso como se venía sucediendo hasta hace muy poco, cuando estábamos inmersos en la cultura del texto escrito, en la cultura de la imagen y las pantallas, el papel del texto es a menudo esclarecer algo que primero ha sido experimentado como imagen. Si bien es cierto que el texto no desaparece, algunos autores hablan de iconósfera, subrayando que la generación digital vive rodeada de imágenes y el texto a cedido su lugar de preeminencia” (p.347).

En consecuencia, es posible opinar que la imagen ha venido cambiando la manera de comunicar o de hacer llegar un pensamiento o una realidad a un conglomerado de personas. Asimismo, la cultura del texto escrito sin la imagen quizás daba más promoción a que el lector recreara en su mente las imágenes de lo leído, disparando su creatividad e imaginación. Sin embargo, el acompañamiento del texto escrito con la imagen ya precisa una ilustración impuesta y predeterminada que por un lado enriquece la lectura, y por el otro, opacaría la imagen inferida e ideada en la mente. A todas estas, el añadido del sonido, a través del cine,

vendría siendo más interesante y atractivo para las generaciones recientes.

Ahora bien para dar respuesta a la interrogante sobre qué sucede en el mundo contemporáneo se podría empezar citando algunas expresiones puntuales por parte de Santiago (2008) quien hace referencia al contexto contemporáneo como: “momento histórico tan confuso, enmarañado y cambiante”..., “momento de explosión de noticias, informaciones y conocimientos”..., “una verdadera explosión del conocimiento, con una extraordinaria multiplicidad, diversidad y pluralidad de información” (p. 72). Esta visión tan particular resulta tan acertada e interesante que es posible avizorar que una de las cualidades que caracterizan a este convulsionado momento histórico es la de no guardarse todo, sino de querer informar, revelar y dar a conocer lo que se descubre para difundirlo de una manera tan rápida y oportuna como sea posible.

La llegada de esta explosión de información pareciera haber convertido al espectador en un simple receptor pasivo, alienado por el formato aparentemente atractivos del denominado estilo formal de un medio de masas como el cine bajo un modelo o estereotipo de diseño denominado Monoforma, término acuñado por el cineasta y director inglés Watkins (2004), citado por Sedeño V. (2013), y quien afirma: “La Monoforma en todas sus variedades está basada en la convicción de que el público es inmaduro, que necesitas formas previsibles de representación para “engancharlo” es decir, manipularlo” (p. 93).

La monoforma, criticada por Watkins (2004) y Sedeño V. (2013), se ha convertido en una proyección audiovisual tradicional, comercial, previsible, cerrada y con escasa relación o vínculo con el público la cual la hace carente de debate procurando la alienación del mismo. Desde esta misma idea se estaría intentando promover un formato alternativo que sustituya al acostumbrado y tradicional diseño de construcción presentado por la industria cinematográfica hollywoodense tan familiar en nuestro contexto occidental contemporáneo.

Estaría en curso el desarrollo de una industria o de un conglomerado que según Sedeño V. (2013) estaría interesado, como ya se había citado, en concebir el cine con “objetivos pedagógicos, como modo de subvertir los modelos clásicos de productividad social” (p. 91). Asimismo, otro autor como Rancière (2010) había propuesto tres años antes que Sedeño V. (2013) a un denominado ‘espectador emancipado’ frente a un tipo de espectador que pareciera ser un denominador común en este momento y al que han denominado como el ‘espectador suspenso’ (Valcárcel, 1997) esto en vista a que su actitud es la de un espectador que deriva de la malformación del mundo de la creatividad en que vivimos y la cual es cultivada por los medios de masa como el cine y la televisión, en la que se da por supuesto que unos producen y otros consumen (Sedeño V., 2013).

Para otros autores como Didi-Huberman (2008) y Giroux H. (2001) han manifestado que el arte del cine se encuentra actualmente acorralado por una frecuente incursión del poder empresarial en la sociedad intentándola manipular y sometiéndola a su antojo, pero por otro lado, los expertos han entendido el inevitable posicionamiento político que ejerce el cine como práctica artística que para Giroux H. (2001) a contribuido a crear una “política cultural insurgente” (p. 128).

De los párrafos anteriores se desprende la existencia de una explosión de información y de conocimiento diverso a través de diferentes medios, pero sobresalen algunos adjetivos que califican a esta generación o momento histórico como ‘confuso, enmarañado y cambiante’ según lo califica Santiago (2008). Por otro lado, aparece un lector que según algunos expertos como Sedeño V. (2013) y Rancière (2010) estaría siendo manipulado. Frente a esta inquietud, el (Marco Común europeo de referencia para las lenguas, 2002) hace un llamado a considerar una nueva subcategoría dentro del tradicional modelo descriptivo de las destrezas lingüísticas: la comprensión audiovisual.

Para otros autores como Mires (1996) y Alamis (1999), la realidad educativa

tradicional imperante se ve aturdida por un sinfín de referencias, noticias e informaciones que son difíciles de transferir mecánicamente a los estudiantes y de igual manera esa complejidad esta siendo sacudida por sucesos, perspectivas y concepciones que requieren de un carácter polémico y cuestionador. El mismo Santiago (2008) citando a Mires (1996) sostiene que:

“La presencia de condiciones imprevistas dificulta comprender los sucesos que a diario ocurren, además de que el tiempo les arropa en forma vertiginosa y apabullante, para problematizar la posibilidad de acampar un poco y razonar sobre lo que se vive y se siente”. (p.33)

En ese suceder de hechos y de escasa reflexión nada se detiene, y no hay pausa ni serenidad porque el dinamismo y aceleramiento con que se presentan trastocan la estabilidad de los razonamientos acostumbrados a la usanza tradicional, caracterizado por un enfoque positivista que según Cassany (2006) sigue imponiendo un lector con una actitud pasiva y de codificación, pero que exigen la apertura de la mente hacia el agite de las reflexiones sobre temas afines y contradictorios. ¿Se podría trasladar este mismo enfoque a la lectura de la imagen y más si ésta estaría acompañada con el sonido tal cual como en el cine? ¿Cómo se podría abordar la reflexión y el análisis a través de la observación de una proyección cinematográfica y qué beneficios traería en el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés?

Las instituciones educativas, especialmente su personal docente, desde primaria hasta el nivel universitario, suelen usar el cine como recurso, aunque con cierta regularidad lo suele llamar “la película”. La película o mejor dicho la proyección cinematográfica suele ser empleada por los docentes en sus clases para reforzar ciertos contenidos temáticos planificados. No obstante se estaría cayendo en el uso de las denominadas películas como un motivo de ocio más que formativo de la reflexión y la crítica para los aprendices. Es por eso que Sedeño (2013) afirma:

La reflexión sobre la producción audiovisual y sobre su estatuto debe preguntarse sobre las fórmulas que fundan la creencia en una transparencia de la representación en la imagen contemporánea, de modo que sirvan en el surgimiento de un nuevo tipo de espectador. (p.91)

Se requiere entonces un cambio en la manera de concebir el uso del cine como recurso didáctico por parte de los docentes y especialmente cuando éste es empleado para promover la optimización de las competencias comunicativas de una lengua extranjera como el inglés. No se trata de subestimar la labor de los docentes de inglés quienes actualmente se esfuerzan contra marea por manejar diseñar y aplicar estrategias alternativas como el uso del cine en sus clases. Lo que llama la atención es sí el docente de inglés es conocedor de la aplicabilidad y uso del contenido de una película bajo un enfoque sociocultural (Cassany, 2006) en el desarrollo de la lectura crítica, será capaz de promover nuevo tipo de espectador emancipado y empoderado frente al mensaje dominante del cine.

A todas estas ¿qué se dice o cómo se puede definir el Cine? De acuerdo con Segovia (2003) el cine se puede definir como un medio tradicional de transmisión, a la misma altura de los libros, la prensa y la televisión, entendido entonces “como conjunto de procedimientos que en inglés reciben el nombre de mass media o simplemente media”. De manera que otra posible definición podría ser la de medio de transmisión de información y de aprendizaje de idiomas audiovisual.

Luego la autora Galache (2014) citando a Hugo Lara, proporciona una definición del cine a través a de la siguiente afirmación:

Ningún otro invento como el cine ha incidido tanto en la vida de los hombres del siglo XX, al menos en lo que se refiere al ejercicio de imaginar, de provocar sueños y deseos colectivos, o acceder a los pensamientos y a las ideas de otros, a las fantasías y reflexiones propias y ajenas. La luz del cine alumbró el paso a la creatividad y a la sensibilidad hacia un caudal generoso: el poder de perpetuarse en el tiempo (p.41).

De acuerdo con Lara, la imaginación es vital en el proceso de aprendizaje de idiomas, de manera que el cine sirve de estímulo tanto para la creatividad como para la imaginación, dos conceptos que guardan una estrecha e íntima relación con el aprendizaje. Si se combinan estas dos definiciones que aparecen anteriormente, se puede afirmar que el cine es un medio audiovisual de transmisión de información, que estimula la creatividad y favorece la educación, en el mismo sentido en el que lo hacen otras disciplinas artísticas y científicas, con la ventaja para la enseñanza de idiomas de que el cine utiliza el lenguaje hablado, cosa que no hace la escultura o la pintura.

En primer lugar es recomendable discernir la importancia que tiene el uso del cine en la enseñanza de una lengua extranjera. Por ejemplo, para Crespo (2012), Rojas (2001), Fernández & Sanz (1997) el cine proporciona un realismo comunicativo, ya que las imágenes posibilitan que el aprendiz vincule lo que ve y observa con su realidad, en otras palabras, hacen que el alumno pueda contextualizarla más fácilmente. Otro aspecto importante es que, además, se proporcionan al estudiante muestras de lengua variadas y reales. Igualmente, las actividades realizadas junto a este recurso audiovisual establecen un proceso de enseñanza centrado en los estudiantes.

Asimismo, Lonergan (1985) deja claro que el estudiante tiene un papel muy activo cuando se introduce el cine en la clase de idiomas. Pues además de realizar las tareas que le asigne el docente, puede asumir la labor de seleccionar y revisar las secuencias, enfocarse en un punto de interés y establecer sus propias interrogantes sobre lo que ve. Y si la asignación reside en desarrollar material propio, la función del estudiante será prácticamente autónoma, ya que escribirá guiones, hablará, entrevistará, hará reportajes, etc.

Finalmente, Crespo (2012) deja claro que lo oportuno del empleo del cine, es permitir al aprendiz sentirse inmerso e identificado en un tipo de situaciones a las que tiene o tendrá que enfrentarse en una lengua que no es la suya. De igual forma, las actividades que se introducen

y se desarrollan para explotar material cinematográfico le proporcionan la posibilidad de que interactúe y exprese sus ideas, reflejando su experiencia y conocimiento del mundo.

El uso del cine como recurso didáctico en el aula de inglés, es defendido primeramente por Segovia (2003), quien afirma lo siguiente:

El dominio del inglés, por tanto, se está expandiendo a un ritmo mucho más rápido hoy de lo que lo haya hecho ninguna otra lengua en la historia, y los medios de comunicación son los instrumentos ideales para el fomento de tal expansión. ¿Por qué no utilizar esos medios para aprender esta lengua y su(s) cultura(s)? Desde esta perspectiva, los medios de comunicación no sólo han de verse como proveedores de materiales pedagógicos para los que quieren aprender o mejorar su inglés; también la gran variedad de textos mediáticos disponible en la actualidad puede resultar muy útil en la enseñanza de esta lengua en los centros especializados y, más específicamente, dentro del mundo académico (p.37).

Por ejemplo, la autora Segovia (2003) citando a Findahl (1989) da a conocer su reflexión sobre el aprendizaje de una lengua extranjera a través del cine:

(...) ¿Cómo se relaciona el proceso de comprensión con el proceso de aprendizaje de una lengua? Con respecto a esto Findahl recuerda las diferentes escuelas de pensamiento centradas en la adquisición de segundas lenguas y concluye que la comprensión es fundamental cuando vemos la televisión. Los espectadores que no posean ningún conocimiento de la lengua extranjera deben confiar en sus percepciones del contexto y en su propia intuición a fin de captar el concepto general. Además, un factor muy poderoso y fundamental en la adquisición de una segunda lengua es la motivación con la que vemos algo (terreno que estudia la psicología social del lenguaje). El contexto social influye por tanto directamente en las actitudes individuales, por lo que los programas atractivos que interesan al espectador y una actitud positiva con respecto a la lengua extranjera en cuestión, resultan

cruciales para la mejora en dicha lengua (pp. 43-44).

Es decir, cuando se emplea la observación de películas como recurso didáctico, hay que prestar interés especialmente al tipo de cinematografía que verán los estudiantes, ya que es imprescindible que ésta sea atractiva y motive sus deseos y disposición de aprender para poder llevar a cabo dicha tarea. Por otro lado, López (2014), en su tesis doctoral sobre “El cine como recurso didáctico para la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera”, fortalece la afirmación anterior defendiendo que “a través del cine los estudiantes pueden adquirir más fácilmente no sólo la competencia lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural del inglés sino también la afectiva, pues aumenta su motivación” (p.2).

De igual forma afirma que a la hora de utilizar el cine como recurso didáctico, es conveniente y necesario prestar atención a los siguientes aspectos: el Método Audio-visual (perspectiva lingüística), el Enfoque Humanístico (perspectiva psicolingüística) y el Enfoque Comunicativo (perspectiva sociolingüística) (López, 2014). Esto quiere decir, que no se puede reducir el uso del cine en la enseñanza a una única función, sino que el aprendizaje de una lengua depende de la perspectiva y el método que se quiera seguir.

Ahora bien, el segundo objeto de estudio, es decir, el pensamiento crítico, guarda cierta relación con la lectura crítica, incluso se podría expresar al igual que Kurland (2005) que la misma lo posibilita y a su vez parecería antecederle, añadiéndose a esto las consideraciones de Campos (2007): “Y es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto (lectura crítica) se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico)” (p.55). Asimismo lo ha manifestado Klooster (2001) cuando considera que: “Solo cuando evaluamos, expandimos, o aplicamos las ideas entendidas es que pensamos de manera crítica” (p. 36). Según la opinión de estos autores, el proceso cognitivo y minucioso llevado a cabo durante la comprensión de la lectura lleva al lector a

evaluar y valorar lo entendido expandiendo con este juicio los pensamientos, las reflexiones o ideas que son nuevas para el lector, evidenciando cómo el leer de forma crítica, en palabras del propio Klooster (2001) hacen evidente la conexión entre leer y pensar de forma crítica.

Para hacer más énfasis en lo que significa el pensamiento crítico, se revisa la definición propuesta por Facione (2007) quién sostiene que “el pensamiento crítico es el juicio autorregulado que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (p. 21).

Luego Facione (2007) añade la característica de independencia y autonomía al proceso crítico del pensamiento, ya que la autorregulación del juicio que propone su definición es producto de la comprensión, reflexión y la debida evaluación del texto apoyada de la explicación coherente de las concepciones, el método, los criterios y la visión del contexto que posee y haya escogido el lector.

Para otro autor como Ennis (2011) el pensamiento crítico es “un pensamiento razonable y reflexivo, cuyo enfoque es decidir entre lo que se debe creer o hacer” (p.1). Esta concepción lleva a pensar que una vez que el lector haya podido comprender, reflexionar y evaluar la información del texto como un todo y de manera autónoma, logra expandir sus realidades preconcebidas, permitiéndole aplicarla y corroborando de manera lógica y racional lo comprendido desde las líneas del texto, derrumbando o reformulando sus mitos o sistemas de creencias, y considerando racionalmente lo que podría ser valorado como verdad, siempre basada en evidencias, aunque no absoluta.

En conclusión, el pensamiento crítico es un proceso caracterizados por la disposición a emitir juicios de valor basados en ciertos criterios, de forma independiente y autorregulada, con la finalidad de contrastar la

ideología del escritor con la del lector influenciada cada una por una tendencia ideológica imperante en el contexto.

En relación a la lectura crítica, se podría comenzar haciendo referencia a los enfoques de uno de sus principales mentores como Cassany (2006) quien hace mención a una concepción lingüística, caracterizada por ser tradicional, positivista, de codificación, donde el significado reside en el texto mismo e independiente del lector. Luego se refiere a una perspectiva psicolingüística basada en la construcción de significados, resultado de la interacción entre el lector y el texto, siendo ésta constructiva e inferencial. Y finalmente una visión sociocultural que no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, sino que prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad.

Junto a estas concepciones aparece dos años más tarde un enfoque crítico promovido por Wallace (2009), y desde donde se estaría asumiendo la lectura no sólo bajo las características propias de las ideas cognitivo y socio-cultura, sino que se le acuña el ser crítica rebelando un carácter libre y emancipador frente a la ideología dominante (Freebody & Luke, 1990).

Ahora bien, ¿qué se entiende por lectura crítica? Para Cassany (2006), “leer críticamente significa tomar conciencia de este hecho: entender que nuestra interpretación es una más entre un conjunto posible” (p. 51). Bajo esta definición el lector debe ser consciente y entender qué es leer críticamente, y que el acto de leer no significa simplemente conocer las palabras, ni considerarlo un proceso de acumulación de significados, y mucho menos una simple ubicación y repetición de la información, por el contrario es una negociación entre los conocimientos previos del lector y las intenciones del autor. Desde esta interacción parte esa interpretación crítica la cual, aunque única, es otra más entre tantas interpretaciones, reflexiones y perspectivas posibles.

Más adelante Chacón Corzo & Chacón (2014) admiten que “leer críticamente implica



asumir una actitud de indagación, realizar inferencias a partir del análisis lógico de lo leído con base en criterios y así poder elaborar juicios” (p.101). Ambas autoras proponen un recorrido para llevar a cabo la lectura crítica, pero entre sus contribuciones aparece la utilización de criterios que permitan realizar las deducciones o inferencias. Asimismo, presentan una concepción de la lectura crítica más vinculada y casi confundida con los procesos de pensamiento crítico; esto se debe a la mención realizada a la inferencia, la cual constituye un proceso cognitivo familiarizado con la formulación de hipótesis, de cuestionamientos e interrogantes; se estaría hablando entonces de procesos de pensamiento superior estrechamente relacionados con el pensamiento crítico.

### 3 DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio se lleva a cabo utilizando el enfoque cualitativo con el propósito de conocer las posturas, criterios, opiniones, y experiencias de los estudiantes y docentes de Inglés de la ULA Táchira con respecto al uso de la cinematografía como herramienta pedagógica en la construcción del pensamiento crítico.

El empleo del presente paradigma en el mencionado estudio es respaldado por Hernández, Fernández, & Baptista (1998) quienes afirman:

...los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semánticos y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección (p.12).

De igual forma, los mismos autores Hernández, Fernández, & Baptista (1998) añaden que este tipo de estudio “...busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y

actúa la gente; qué piensa, cuáles son sus actitudes, etcétera” (p.12). Sobre la base a esta afirmación, se justificó el uso de técnicas de recolección de información cualitativa como la observación y las entrevistas semiestructuradas a los informantes claves, con el propósito de determinar los resultados o evidencias fidedignas de boca de los mismos protagonistas quienes interactuaron con la estrategia del cine en la clase de inglés y su consecuente influencia en la formación del pensamiento crítico.

Para la siguiente investigación se empleará el enfoque introspectivo vivencial como enfoque epistémico propuesto por Padrón (1998). La tesis fundamental del enfoque introspectivo vivencial plantea que el conocimiento carece, en cuanto tal, de un estatuto objetivo, universal e independiente, es decir, no tiene carácter de constante con respecto a las variables del entorno, por el contrario, varía en dependencia de los estándares socioculturales de cada época histórica.

Se llevará a cabo bajo la modalidad de campo con carácter interpretativo. En este sentido, la investigación de campo es entendida como el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y sus factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. En este sentido, el carácter interpretativo permitirá según Pérez (1994) y Ricoy (2006) describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, puesto que la misma metodología cualitativa permite desarrollar una rigurosa descripción contextual de las situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, por medio de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo.

El estudio de caso se convertirá en la técnica de investigación cualitativa. En primer lugar, el tratamiento cualitativo del estudio amerita abordarlo desde un diseño que admita

comprender y transformar la realidad. En segundo lugar, que intente estudiar en profundidad una unidad de análisis específica que interactúa en un contexto definido y con características propias y, en tercer lugar que permita describir e interpretar diferentes aspectos generados por el objeto de estudio. Stake (1998) indica que:

El estudio de caso permite observar de un modo naturalista e interpretar las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de caso puede y debe ser riguroso, descansa sobre la responsabilidad del investigador y explora el contexto de las instancias individuales. (p. 42)

Desde la explicación ofrecida por Stake (1998) se desprende que este diseño persigue el objetivo de indagar en profundidad un fenómeno en su contexto común y natural utilizando múltiples fuentes de evidencia, es decir, considerando las perspectivas y versiones de los diferentes actores o informantes clave, que en este caso vendrían a estar conformadas por las opiniones y puntos de vista de los profesores de las áreas de Inglés adjuntos al Departamento de Idiomas Modernos, a los estudiantes y al docente investigador en un curso que se denomina Competencia Lingüística II, asignatura perteneciente al plan de estudio de la carrera de Educación Mención Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés.

Habiéndose justificado el diseño del estudio de caso para la presente investigación, se aborda la mencionada metodología cualitativa bajo el siguiente esquema o conjunto de etapas establecidas por (Pérez, 1994) las cuales se pudieron conjugaron los pasos aconsejados por (Stake, 1998) para el estudio de caso.

**Fase Inicial:** de familiarización con la naturaleza y el ámbito del área de estudio. Esta etapa es denominada también por Pérez (1994) como fase preactiva, y básicamente la constituye la revisión de los fundamentos teóricos y epistemológicos del caso seleccionado, el reconocimiento del problema,

los objetivos pretendidos, la influencia del contexto, los recursos y las técnicas a ser utilizadas.

**Fase de Intervención:** Esta segunda etapa conlleva a una continua obtención de datos. Llamada también por Pérez, (1994) como fase Interactiva y corresponde al trabajo de campo, a los procedimientos y desarrollo del estudio. Es el momento de contacto y negociación.

**Fase de reflexión crítica de los resultados:** denominada por Pérez, (1994) como fase postactiva, dedicada a la elaboración del informe inicial, discusión del informe y exposición de las recomendaciones para culminar con la presentación del informe final.

Por otro lado, por tratarse de un estudio de caso, se contempló analizar y describir exclusivamente el uso de la cinematografía en una asignatura o unidad curricular perteneciente al plan de estudio de la carrera, seleccionándose solamente una muestra de aquellos estudiantes que conformaron la unidad curricular en la cual se llevará a cabo la investigación, catalogándose a los aprendices seleccionados como informantes claves, esto en vista, a que durante el semestre en que se llevará a cabo el estudio se logrará identificar aquellos bachilleres cuyas reacciones, actitud y opiniones responderán a los objetivos planteados en esta investigación.

### 3 REFLEXIONES FINALES

Conviene aquí valorar la idea de promover una mirada más crítica hacia lo que se observa y se absorbe a través de la transmisión, ya sea en el cine o en la televisión. Es la hora de que la docencia, desde su formación inicial y continua, no subestime la influencia poderosa que ejerce el cine, ya sea proyectado desde la programación cotidiana de la televisión o desde un aforo comercial e incluso desde la misma aula escolar.

Lamentablemente, desde esta parte del mundo occidental pareciera no existir alguna regulación que pudiera orientar el uso del recurso audiovisual para la enseñanza y el aprendizaje, a pesar de haber abundante

investigaciones al respecto. Sin embargo, la invitación que se hace desde el Marco Común Europeo que es igualmente apoyada y citada por Crespo (2012) es la de que:

“El uso de recursos audiovisuales en la clase de segundas lenguas ofrece enormes posibilidades. Uno de los objetivos de su utilización debe ser abrir al estudiante a la realidad de la sociedad en la que se habla el idioma que quiere aprender puesto que la evolución en la enseñanza de las lenguas se ha encaminado a un enfoque mucho más social, cultural y comunicativo.” (p.11)

Esa misma apertura a la realidad social que encierra esa lengua extranjera, a la cual han hecho referencia tanto el Marco Común Europeo como Crespo (2012), es la que debe ser aprovechada, pero como lo ha confirmado Rancière (2010) y Valcárcel (1997) pareciera que los espectadores permanecen aun pasivos o en suspenso y la labor es la de proponer un espectador emancipado y crítico de cara a esa realidad foránea y ajena que estría siendo difundida por diferentes medios de masas como el cine, de allí que converge estudiar e implementar las habilidades cognitivas superiores del pensamiento crítico (Giroux & McLaren, 1989).

El avance o progreso que se ha presentado hasta el momento, permite evidenciar que actualmente, las generaciones más joven podrán estar presentando síntomas de poco interés por la lectura de los textos, sintiendo más atracción por la imagen. Esta circunstancia ha devenido en una permanente queja por parte de los docentes y formadores quienes ven truncadas sus secuencias didácticas, más cuando éstas se comprometen a promover la lectura de algún contenido, pero sus deseos por que los estudiantes puedan leer se ven frustrados por la falta de interés o motivación en los aprendices acostumbrados a unas estrategias de lectura ortodoxas y positivistas carentes de reflexión (Cassany, 2006). Por otro lado, la escasa o nula necesidad por la lectura en los jóvenes de libros o textos escritos suele ser sustituida por otros medios cuya información viene compuesta por la imagen como por ejemplo la televisión o el cine.

El cine, como cualquier otro medio de comunicación e información, ha sido por mucho tiempo un recurso o medio de distracción y de ocio que busca en cierta manera brindar la proyección de un conjunto de acontecimientos reales o ficticios, cargados de una serie de simbolismos culturales, representaciones e ideologías que de manera, directa o indirecta, intenta modificar la conducta de los espectadores. Al respecto Giroux H. (2002) opina:

A lo largo del mundo, los medios de información están siendo centralizados en las manos de un número limitado de corporaciones multinacionales. Los medios de comunicación representan una de las fuerzas educativas más potentes en el mundo y, a menos que estén democratizados y fuera de la comercialización, socavarán los verdaderos cimientos de los esfuerzos democráticos globales (p. 35).

Sin embargo, el cine promovido desde diversos medios como la televisión u otros recursos tecnológicos se han convertido también en una segunda escuela que forma a su manera, a su imagen y semejanza. La cinematografía encargada de promover la película, como texto de imagen y sonido, ha resultado ser más atractivo que cualquier otro libro para las actuales generaciones, inclusive el cine ha sido y está siendo empleado como recurso pedagógico para la formación de una masa estudiantil desde los distintos niveles del sistema educativo mundial.

La presente investigación parte de la necesidad de valorar constructivamente el recurso cinematográfico como un posible medio que estimule y recompense la falta de la lectura de los textos, poco apetecibles al paladar de las actuales masas, al menos en el contexto latino, y por otro lado, incentivar la reflexión como componente importante de la construcción del pensamiento crítico. Como es bien sabido, detrás de todo texto o composición escrita hay toda una historia, un pensamiento y una construcción cognitiva e ideológica que resulta conveniente ser sometida a la crítica y a la evaluación, contrastándola con las experiencias previas, reconstruyéndolas y

desmontando todo que intente culturalmente dominante. En opinión de Orozco (2020):

Esta deconstrucción de la representación mediática, significa ejercitar a las audiencias en sus capacidades cognoscitivas para arribar a nuevas (cine y tele) visiones, escuchas, lecturas y navegaciones cibernéticas, (GRAVIZ & Pozo, 1994) que al mismo tiempo le permitan desarrollar sus capacidades para ejercer su propia certificación como sujetos sociales, artífices de su propia cultura (p. 6).

Desde una perspectiva práctica el presente estudio intenta demostrar como la lectura elaborada desde la imagen y el audio del cine permite abonar la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, contexto desde el cual se desarrollará la investigación, y por otro lado, como los procesos metacognitivos de dicho juicios o valoración crítica permitirá optimizar las habilidades lingüísticas del inglés como lengua extranjera. No se pretende sustituir o suplantar la lectura de los libro o de cualquier otro texto escrito, por el contrario, sacar provecho de toda construcción teórica existente sobre la lectura y la comprensión de textos y emigarla al uso del cine como lectura audio visual.

Ahora desde una posición teórica se consideran los enfoques propuesto por el autor Cassany (2006) quien hace referencia a tres perspectivas sobre la relación del leyente frente a la lectura de un texto y las cuales podríamos aplicar a la lectura de la imagen de la película: Una perspectiva lingüística o positivista, una psicolingüística y por último a una visión sociocultural. Según el mismo autor, el lector frente al texto escrito ya no viene a adoptar una actitud pasiva, de codificación, de corte positivista, donde el significado reside en el texto mismo e independiente del leedor sino por el contrario es activa y critica, es decir, propone una visión sociocultural que no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, sino que prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad (Crespo, 2012).

Actualmente, se percibe un auge del cine independiente, y al igual que muchos escritores alternativos ofertan otras tendencias y géneros de composición. La cinematografía si quedarse a tras ha adoptado la misma actitud de mostrarse a la masa, esto ha incitado nuevas producciones que rompen el formato tradicional hollywoodense, frente a un modelo caracterizado por ser más emancipador, contextualizado y crítico (Giroux H. , 2002) y (Crespo, 2012) mostrando una realidad social, cultural y hasta política no tan fantasiosa y que podría ser novedosa y pertinente para promover la reflexión, la comprensión y la crítica al igual que lo propone la perspectiva socio cultural de Cassany (2006).

Finalmente, el estudio se ha mostrado relevante ya que permite patentizar la necesidad de promover un recurso y un medio como el cine, tan arraigado a la sociedad y a la cultura, como un recurso pedagógico, ya que como docente en ejercicio, y la experiencia almacenada de otros colegas, impulsa la implementación de un conjunto de acciones que logren una guía formativa para promover el pensamiento crítico como maniobra de análisis, comprensión, y reflexión desde el aula de un recinto universitario formador de docentes en Educación en la mención de Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés, permitiéndole contar con las competencias y el perfil pertinente para equilibrar la formación de sus estudiantes en un mundo o contexto que se vislumbra entre la emancipación y el dominio ideológico del pensamiento.

#### **4 BIBLIOGRAFÍA**

- AA., V. (2002). Marco Común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje,. Recuperado el 03 de Diciembre de 2020, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Alamis, L. (1999). Educar para la complejidad: contenidos de enseñanza y movimiento sociales. La influencia de la sociedad civil en el curriculum de ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué? Sevilla: Díada S.L.
- Bender, L. (2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools. UNICEF New York. New York:

UNICEF, WORD HEALTH ORGANIZATION, IFRC.

- Bendit. (2008). La iconosfera. Antonio Machado Libros: Madrid.
- Brown, D. (2001). Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman.
- Cabrera, J. (1999). Cine: cine años de filosofía. Barcelona: Gedisa.
- Camacho, H., & Marcano, N. (2010). El enfoque de investigación introspectivo vivencial y sus secuencias operativas. Algunos casos de estudio. *Omnia* , 9 (1).
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Aula Abierta.
- Cañizalez, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber* (6 (11)), 245 - 26.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo* (25), 29-40.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. REDU* , 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castro L., R. (2020). Coronavirus, una historia en desarrollo. *Revista médica de Chile* (148(2)), 143-144.
- Chacón Corzo, M., & Chacón, C. (2014). La lectura crítica: herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda* (18(18)), 99-123.
- Chacón, C. (2012). task- based language teaching through film-oriented activities in a teacher education program in Venezuela. En M. Bygate, J. Norris, K. Van den Branden, A. Shehadeh, & C. Coombe, Task based Language Teaching in Foreign Language Contexts. Research and implementation (págs. 241-265). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chomsky, N. (1975). Selected Reading. ((. p. Buren), Ed.) Oxford: University Press.
- Cohen, L. y. (1980). "La Triangulación", in *Research methods in Education*. London: Croom Helm.
- Crespo, A. (2012). Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar. (Tesis doctoral). Recuperado el 8 de Diciembre de 2020, de <http://www.uco.es/publicaciones>
- Denzin, N. (1979). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Didi-Huberman, G. (2008). Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Diseño Curricular Carrera de Educación mención Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés. (2009). (U. d. Gutiérrez", Ed.) San Cristóbal, Táchira, Venezuela: Coordinación Comisión Curricular.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Revised version of a presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, July, 1994. Last revised May, 2011. Cambridge, MA.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *EduTEKA* .
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?
- Fandos, M. (2003). Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona.
- Fernández, C., & Sanz, M. (1997). Principios metodológicos de los enfoques comunicativos. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Findahl, O. (1989). Language in the age of satellite television. *European Journal of Communication* 4 , 133-159.
- Fox, D. (1968). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA. EUNSA: Pamplona.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context . *Australian Journal of TESOL* , 5(7), 7-16.
- Galache, C. (2014). La enseñanza de ELE en Alemania a través del arte y la cultura: el cine en las aulas. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid.
- Gallardo, A. (2014). EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL

- INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: LA ADAPTACIÓN FÍLMICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. Universidad de Málaga, Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Giroux, H. (2002). EDUCANDO PARA EL FUTURO: ROMPIENDO LA INFLUENCIA DEL NEOLIBERALISMO. *Revista de Educación*, 5-37.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1989). *CRITICAL PEDAGOGY, THE STATE AND CULTURAL STRUGGLE*. Albany: State Univ. of N. York Press.
- GRAVIZ, A., & POZO, J. (1994). NIÑOS, MEDIOS DE COMUNICACION Y SU CONOCIMIENTO. Barcelona, Es: Herder,.
- Hernández, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid: FACULTAD DE EDUCACIÓN.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Klooster, D. (2001). What is Critical Thinking? *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection* (4), 36-40.
- Kurland, D. (2005). *Critical Reading Vs Critical Thinking*. Eduteka .
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson Heinle.
- Leech, G. (1980). *Semantics and Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lonergan, J. (1985). *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León: Academia.
- López, A. (2014). El cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género. Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
- Marco Común europeo de referencia para las lenguas, a. e. (2002). Recuperado el 03 de Noviembre de 2020, de En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Martínez, I. (1999). Uso Pedagógico de la Televisión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (XXXI).
- Martínez, M. (2007). *La Nueva Ciencia, Su desafío, lógica y método*. México: Editorial Trillas.
- Medina, Y. (2014). El video como estrategia para la enseñanza del Inglés. *Escenarios* (12(2)), 116-129.
- Mejía, J., & Pineda, A. (2019). Cine-Foro como estrategia Didáctica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Educación y Ciencia* (22), 79 - 100.
- Meza, C., & Luis, G. (2002). Metodología de la Investigación Educativa: Posibilidades de Integración. (I. T. Rica, Ed.) *Comunicación*, 12 (001), 1-13.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hill: Sage.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Monteagudo, P., Sánchez, A., & Hernández, M. (2007). El video como medio de enseñanza: *Universidad Barrio Adentro. Educación Médica Superior* (21).
- Morduchowicz, R. (Mayo de 2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97-117.
- Muñoz, Z., & Morales, M. (2014). El Cine – Foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Orozco, G. (Enero-Julio de 2020). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Revista Nómadas*, 1-8.
- Padrón, J. (1998). *La Estructwa de los procesos de investigación*. U.S.R. Decanato de. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez Decanato de Postgrado.

- Peréz, G. (2000). Investigación cualitativa II: Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla, S.A. Colección Aula Abierta.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: Muralla.
- Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.
- Richards, & Rodgers. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd. edition ed.). USA: Cambridge University Press.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. (U. F. Maria, Ed.) Educação. Revista do Centro de Educação , 31 (1), 11-22.
- Rodríguez Romero, L. M. (2010). El Cine, estrategias para el desarrollo del pensamiento. Praxis & Saber , 1 (2), 87 - 110.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa . Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Rojas, C. (2001). El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica,. en Actas digitales del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español.
- Romero, C. (2011). Redacción científica: prolegómenos y práctica. Tunja: Inédito.
- Santiago, J. (2008). El contexto histórico, el cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica escolar cotidiana. Educere , 12 (40).
- Sedeño V., A. (2013). Cine sin autor como pedagogía crítica audiovisual. Bases teóricas, antecedentes y postura crítica. Revista Communication Papers –Media Literacy&GenderStudies– (2), 91-97.
- Segovia, R. (2003). La incidencia de los textos mediáticos en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista Elia (4), 35-50.
- Serrano, S., & Madrid, A. (2007). Competencias De Lectura Crítica: Una Propuesta Para La Reflexión. Acción Pedagógica (16), 5 8 - 6 8.
- Soto, C. (2020). El cine como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales para fortalecer el pensamiento crítico. Presentación de trabajos de grado, Universidad de La Sabana (Colombia), Facultad de Educación. Maestría en Educación, Chía.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. Annual Review of Applied Linguistics (20), 199-212.
- Tejada, J. (1997). La evaluación, en Gairín, J. y Fernández, A. Planificación y Gestión de Instituciones de Formación. Barcelona: Praxis.
- Uhl Chamot, A., & O'Malley, M. (1996). The cognitive academic language learning approach: a Model for linguistic diverse classroom. (U. T. Press., Ed.) The Elementary school journa (96(3)), 259-273.
- Universidad de Los Andes "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez". (2007). Proyecto curricular carrera de Educación: Inglés-Francés. San Cristóbal, Táchira, Venezuela: Coordinación Comisión Curricular.
- Valcárcel, I. (1997). "El espectador suspenso". (Conferencia pronunciada el 27 de septiembre de 1997 en Castelló de la Ribera, Alicante, dentro del ciclo "Distància: art espectador"), en Ànimes de Cànter, n.º 1 (Castelló de la Ribera, septiembre de 1997).
- Vargas, D. (2015). DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, MEDIADO POR EL CINE EN LA CONSECUCCIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA: El caso del grado noveno. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN. Bogotá: MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA.
- Wallace, C. (2009). EAL Learners and Critical Reading. Reader in Education, Institute of Education. London, UK: University of London.
- Watkins, P. (2004). : Peter Watkins. Historia de una resistencia. (págs. 110-111). Gijón: "Media crisis", en Quintana, Ángel (ed.).
- Zambrano, G. (2006). La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés. . Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. Revista Didáctica MarcoELE (5).