

## EL ASOMBRO COMO ESTRATEGIA DOCENTE AUDIOVISUAL EN PERIODO PANDÉMICO

---

BASILIO CANTALAPIEDRA NIETO

*Universidad de Burgos*

PABLO AGUILAR CONDE

*Universidad de Burgos*

### 1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la Covid-19, durante el transcurso del curso académico 2019-2020 forzó a que la manera en que tuvo que impartirse la docencia, olvidase obligadamente el formato presencial, debiendo readaptarse sobre la marcha, tanto en la forma de impartirse como en la de implementar la evaluación. Este trabajo analiza uno de estos casos, en concreto el de la asignatura de Cine de Autor, perteneciente al Grado en Comunicación Audiovisual ofertado por la Universidad de Burgos y, el proceso de reconfiguración concretamente de una de sus prácticas evaluables, que consiste en la generación y producción de remakes que se basan en los largometrajes cinematográficos que constituyen el fundamento teórico de la materia. Con ello se persigue provocar en el alumnado el desarrollo del rol prosumidor, así como incentivar una mirada a la realidad cercana, acometiendo contenidos audiovisuales de proximidad. En la actividad se implementa el aprendizaje activo, deslizando el protagonismo mayor a la alumna o alumno, y relacionándolo con la memoria y los roles que esta desempeña en la codificación, almacenamiento y recuperación, asumiendo que se aumenta la restringida capacidad de la misma a través del uso de un más hondo proceso en que el aprendizaje mediante el asombro adquiere un rol protagónico, optimizando el rol de la memoria y las emociones, erigiéndose el asombro en la herramienta adecuada para el proceso de aprendizaje.

La finalidad de este estudio es aplicar dicha herramienta durante una fase de alta complejidad, por el contexto general de la sociedad, notoriamente influido por la pandemia global y el estado de alarma a nivel nacional, que añade incertidumbre a la actividad diaria del docente y del alumnado, obligando además a introducir restricciones no previstas de inicio, a prácticas diseñadas para la docencia presencial. El trabajo se ha desarrollado durante dos cursos lectivos en los que, además, se han producido variaciones por la situación sanitaria, que conllevan cambios y reorientaciones en la docencia y evaluación.

El profesorado desempeña un rol determinante en este tipo de metodologías, mediante el permanente componente motivacional hacia el alumnado y delineando técnicas por las que el asombro se conforma como el paso que precede a la estrategia de enseñanza POE (Predecir, Observar y Explicar), favoreciendo el incremento de la transferencia del conocimiento gracias a la motivación del alumnado, al sumergirle en contextos reales para el aprendizaje, y aumentando su capacidad crítica.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVOS GENERALES

- La aplicación del aprendizaje mediante el asombro en periodos complejos, como los ocasionados por la pandemia, a través de la adición de restricciones en prácticas pre-configuradas para la docencia presencial.
- Implementar las capacidades crítica y analítica, añadidas a otras como la organizativa, en el proceso de confección de un trabajo grupal colaborativo.
- Implementar las herramientas de la generación de contenidos audiovisuales en sus distintos pasos, para su asimilación por parte del alumnado.
- Aplicación de la narrativa transmedia a la docencia audiovisual.

### 3. METODOLOGÍA

Se sigue una metodología que persigue implementar las restricciones sanitarias como un instrumento docente, integrándolas en el desarrollo de la propia práctica. Esta consiste en un trabajo en equipo en el que se produce el rodaje de contenidos audiovisuales de proximidad, utilizando dispositivos telefónicos, incentivando así el desempeño del rol como prosumidores. Comenzando con la elección argumentada por los estudiantes de un número delimitado de películas dirigidas por autoras/es incluidos en la guía docente de la asignatura, se visionará la misma, y tras ello se procederá a la selección de una secuencia identificativa y definitoria, se analizará dicha secuencia para, a continuación, generar dos metrajés distintos: el primero consistente en un remake que actualiza a nuestros días las tramas y el diseño del conjunto de personajes, mientras que en el segundo se crea una secuencia de cariz transmedia que extiende lo narrado. El curso 2019-20 se reconfiguró la práctica, a causa de los cambios de contexto sanitario provocados por la pandemia. El actual curso, 2020-21, se mantuvieron en lo básico los cambios, con la premisa obligada del máximo y total respeto a la normativa sanitaria.

La asignatura de Cine de Autor se trata de una materia optativa del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Burgos, impartida en el segundo semestre del tercer curso, en un periodo inmediatamente posterior a la asignatura de Historia del Cine, de cariz obligatorio. A pesar de ser optativa, esta asignatura cuenta con una matrícula periódicamente muy numerosa (63 de media). El elevado número de alumnos no ha impedido en ningún curso lectivo, el correcto desarrollo de la docencia, permitiendo generar grupos de trabajo adecuados para cada tipo de prácticas.

En la materia de Cine de Autor se profundiza en un listado amplio de autoras y autores cinematográficos, proponiéndose modelos diversos aplicables al análisis del trabajo autoral. En la guía docente se cubren periodos y geografías distintas, incluyendo profesionales no sólo de dirección, para anticipar la idea de trabajo en equipo desarrollada en la asignatura de cuarto, Estructura del Sistema Audiovisual, impartida por

el mismo docente que la materia Cine de Autor. Se hace una explicación teórica apoyada en secuencias enlazadas de films de cada autor. Se incentiva la labor analítica del alumno, facilitando que los visionados confirmen su propio análisis, o no y puedan argumentarlo. A medida que se procede a la explicación en el aula, se hacen prácticas individuales y grupales en clase de cada paso. El carácter colaborativo y grupal en su realización complementan la percepción del trabajo en equipo como modelo necesario del sector. Se potencia la adquisición de competencias propias del trabajo en equipo, organización del trabajo, toma de decisiones e iniciativa.

Los objetivos docentes de la asignatura Cine de Autor, presentes en la guía docente de la materia, incluyen estimular la capacidad reflexiva y analítica del alumnado, así como su potencial crítico, a la hora de afrontar la lectura de un producto audiovisual, que los y las estudiantes conozcan el sector audiovisual presente, así como la evolución histórica del mismo y de las funciones que ha ido desempeñando en la sociedad, que el alumnado adquiriera un profundo conocimiento sobre los procedimientos de producción y distribución audiovisual, y también de las relaciones existentes entre las autoras y autores cinematográficos, las empresas, los medios y los consumidores que conforman el tejido industrial cinematográfico, conocer y adquirir la competencia crítica precisa para afrontar el concepto de autoría cinematográfica y de la interdependencia del desempeño artístico de dichos autores, con el de otros departamentos esenciales del equipo cinematográfico, así como el conocimiento y capacitación analítica de la actividad profesional de los autores cinematográficos, junto a su puesta en contexto en relación al componente espacio-temporal en que desarrollan su trabajo.

Las unidades docentes que componen la asignatura, parten de la idea del cine como trabajo en equipo, el concepto de autoría y los diversos componentes que le afectan, para realizar un recorrido por diversos autores y autoras relevantes de distintas cinematografías y épocas, con ejemplos como Ford, Hawks, Welles, Chaplin, Wilder, Hitchcock, Truffaut, Fellini, Buñuel, Berlanga o Azcona, a autores más actuales como Allen, Lynch, Burton, o Scorsese entre otros.

#### 4. RESULTADOS

La metodología que se ha utilizado para el proceso de enseñanza y aprendizaje, seguida en función de las competencias que el alumnado ha de alcanzar, incluyen las clases teóricas, prácticas apoyadas en proyecciones variadas, sesiones de tutoría, la realización de ejercicios de análisis y el desarrollo de distintos trabajos individuales. La evaluación consiste en una combinación de un examen teórico, más la entrega a lo largo del curso de dos trabajos individuales. Se realizan así mismo diversos ejercicios prácticos evaluables, con un peso global de un 30% como media, en los que se centran los trabajos grupales entre los que se incluye el expuesto en este texto, el remake autoral que se estructura grupalmente, conformando equipos con un número variable de entre 8 y 12 componentes (en función del número de alumnos matriculados al tratarse de una asignatura optativa, aunque recurrentemente con un muy alto volumen de alumnado). La nota máxima de la actividad ronda entre 1,25 y 1,5 puntos, siendo la valoración de la misma, equivalente para todos los integrantes del equipo. Cada conjunto elegirá un autor de cada uno de los grupos de autores en que se estructura la asignatura, un primer abanico que incluye a profesionales cuya actividad cinematográfica se realizó a lo largo del siglo XX y un segundo grupo que incluye a los autores que actualmente mantienen activa su carrera. A continuación, se escogerá una película de cada uno de los dos autores/as elegidos, y finalmente se selecciona una secuencia representativa, que sintetice el discurso de cada uno de los largometrajes.

El desarrollo del trabajo se divide en dos partes. La primera consiste en la realización de una secuencia que actúe como remake de la elegida en cada caso, teniendo total libertad a la hora de planificar la misma. Las decisiones que deben acometerse son las de cambiar o no el género en el que se inscribe el film original, el cambio o no del tono (dramático/cómico), desplazar, o no, el peso protagónico a otro/s personaje/s, cambiar o no los roles (masculino/femenino-protagonista/secundario-personaje positivo/negativo), cambiar los decorados o no, actualizar o no la secuencia a una época contemporánea o a otra distinta, alterar el espacio geográfico o decorativo o no hacerlo, entre otras diversas posibles. Las premisas obligadas de la actividad se centran en el proceso de

grabación, que deberá hacerse con un dispositivo móvil o terminal telefónico, así como la utilización de una música preexistente que actúe como contrapunto o reforzando la acción. La segunda parte del trabajo consiste en la realización de una secuencia añadida que extienda el universo-relato de la película, siguiendo las premisas de la narrativa transmedia. Las decisiones a tomar y las premisas obligadas son las mismas que en la primera parte del trabajo. Dicha secuencia añadida puede alterar el final de la película original, por añadirla tras el colofón de dicho film o porque sustituya al final propuesto en el metraje original. También puede añadirse a la película original o sustituir una secuencia existente en la misma, incluso pudiendo servir para iniciar o desarrollar una trama que no exista en el largometraje original o alterar una ya existente. Los materiales generados no pueden ser difundidos. El objetivo de esta premisa es que se interiorice el concepto de autoría legal por parte del alumnado. El trabajo que debe entregarse incluye los 4 archivos generados como secuencias, más un dossier que exponga como se ha organizado el trabajo, explique los motivos que han llevado al grupo a realizar sus elecciones y selecciones, así como los cambios introducidos. A esto se añade el guion de las secuencias realizadas, así como la posterior nueva trama que pueda surgir fruto de los cambios. El dossier tiene el objetivo de que el alumnado reflexione y argumente sobre las decisiones tomadas.

El penúltimo curso, 2019-20, ha coincidido en su segundo semestre con la situación de pandemia causada por la Covid-19, por todos conocida, y con ello la necesaria readaptación de la docencia y evaluación de la asignatura optativa de Cine de Autor. Por ello, hubo que readaptar la guía docente a la nueva situación surgida y reconfigurar la docencia mediante el uso de UBUvirtual (plataforma Moodle de la Universidad de Burgos) con la impartición de clases mediante videos, el aporte y redacción de nuevos materiales, así como adaptar la evaluación a la nueva situación. Debe destacarse que al estar previamente lanzada la actividad grupal que implicaba de inicio la presencialidad (grabación de secuencias), debió reconfigurarse para que pudiese llevarse a cabo, variando las pautas para su realización respetando las necesarias restricciones sanitarias y de confinamiento, pero manteniendo el espíritu

grupal y colaborativo de la actividad práctica implementando las nuevas tecnologías virtuales. Obviamente hubo que readaptar el resto de las pruebas de evaluación pendientes para inscribirlas en el marco del confinamiento, aunque las mismas no había iniciado su recorrido, frente al caso opuesto de la práctica referida del remake autoral, que ya había comenzado semanas antes su desarrollo y proceso de trabajo. La reconfiguración de las pruebas de evaluación persiguió buscar una mayor comprensión del incipiente proceso de confinamiento y de la situación repleta de incertidumbres que nos tocaba vivir, implementando foros y cuestionarios, y aprovechando materiales audiovisuales propios de la asignatura para que la reflexión acompañase al desarrollo de las pruebas de evaluación, con un abanico amplio de las mismas que tuviese en cuenta siempre las circunstancias personales e individuales de cada alumna/o, incluyendo la conectividad y el posible uso de dispositivos móviles.

En la situación inmediatamente posterior a la declaración del estado de alarma, y ante el desconocimiento que se tenía acerca de cómo se irán desarrollando los acontecimientos, sobre todo en cuanto a los plazos, lo primero que se hizo fue trasladar al alumnado unas primeras pautas tendientes a tranquilizarles y a suspender momentáneamente la actividad del remake autoral que ya estaba lanzada, ya que la declaración coincidió con el momento en el que los grupos podían comenzar una parte del trabajo que, de inicio, requería presencialidad y la realización de un trabajo conjunto, la propia de la grabación audiovisual del material. Se consideró que la urgencia radicaba en eliminar las dudas acerca de la parte inicialmente presencial del trabajo, para priorizar las exigencias sanitarias y evitar avances en la actividad que implicasen cualquier tipo de comunicación física. En el momento de la declaración del estado de alarma estaban planteados en el horizonte tres trabajos grupales de los que se mantuvieron los plazos previstos de entrega, estableciendo eso sí, que la evolución de la situación sanitaria y legal sería la que definiría las acciones, así como los métodos de entrega, asumiendo que la virtualidad permitiría siempre solventar la problemática tan inesperadamente producida, para sacar adelante los trabajos de la asignatura. De los trabajos grupales planteados en la asignatura, uno de ellos tenía un

componente de desarrollo que no se veía afectado por el obligado confinamiento, mientras que otro de ellos, basado en la técnica del *visual thinking*, solo se alteró por el método de entrega y formato de los dibujos generados por los diversos componentes de cada equipo.

Fue la práctica sobre la que versa este trabajo, el remake de secuencias preexistentes y la creación de secuencias transmedia, la que se vio profundamente afectada por el obligado confinamiento, ya que no pudo producirse la grabación de las mismas y su posterior edición. Lo que se hizo, y este fue el primer momento en el que el asombro, como estrategia docente, fue aplicado trasladando y extrapolando los pasos y procesos necesarios para un proceso de producción audiovisual, centrando la importancia del proyecto en la fase de preproducción, y en el reparto de tareas, funciones y trabajos que participan en dicho periodo del proyecto audiovisual. En una primera fase se realizó el guion de cada una de las cuatro secuencias y una explicación de porqué se había producido la toma de decisiones en cuanto a elegir una secuencia, o adaptarla de una manera concreta. Se añadieron otras cuestiones como la descripción de los diversos personajes, la descripción de las distintas localizaciones en las que se produciría el rodaje.

El mensaje trasladado al alumnado fue qué si percibimos un proyecto cinematográfico solo como meros espectadores, podemos entender que la parte fundamental del mismo se encuentra en la fase de rodaje, pero esto no es así cuando tomamos el proyecto desde un punto de vista profesional, ya que la fase esencial y en la que realmente se construye un film es en la preproducción o preparación previa del trabajo. Se avanzó que, aunque en esto se incidiría en otra asignatura de 4º, del curso siguiente, la de Estructura del sistema audiovisual, es necesario aplicar este criterio en el trabajo para poder confrontar la situación actual en la que se vivía, por ello se iría avanzando en este trabajo en la fase de preproducción o preparación del mismo, sin que fuese factible llegar a la de rodaje del mismo.

El aspecto más importante fue como afrontar la división del trabajo en esos momentos, estableciendo que debería ser la siguiente a efectos de optimizar los recursos. Aquellos estudiantes que tuviesen más factible el acceso a los contenidos (por el medio que fuese) se encargarían de

los visionados y de tomar la decisión acerca de cuál sería la secuencia que sintetizase o explicase la película (en el caso de la secuencia-remake) y sugerir cuál podría ser la posible secuencia-transmedia. Quienes no tuviesen factible dicho acceso a los contenidos audiovisuales se encargarían de escribir el guion de las secuencias y/o de realizar un *storyboard* de las mismas. El modo de trasladar la información al compañero/a que fuese a escribir el guion de la secuencia-remake y de la secuencia transmedia, sería la que les resultase más factible (audio, videollamada, o texto por mail).

El objetivo fue trasladar en la medida de lo posible el modelo de trabajo que se había ejecutado previamente en una de las primeras prácticas no evaluables, en la que se intentaba mostrar un sistema de trabajo real, estructurado por fases de un proceso audiovisual (preproducción, rodaje y postproducción) y organizado por departamentos estancos, aplicándolo a una actividad en el aula.

Es decir, habría tres tipos de componentes de grupo, una parte que se encargaría de los visionados y de trasladar la información al siguiente subgrupo, que fue quien escribió el guion de las secuencias y realizaría los dibujos y gráficos precisos. Un tercer subgrupo serían aquella/s personas que ya tuviesen el bagaje de un conjunto de películas vistas de un autor o autora, y que por ello se encargarían de un trabajo más analítico que permitiese contextualizar la practica realizada.

En cuanto al desarrollo de este mismo trabajo, el de remake autoral, durante el curso lectivo 2020-21, también se vio afectado por la situación sanitaria estatal que, aunque como sabemos, se había alejado del estricto confinamiento, mantenía las necesarias restricciones sanitarias que limitaban la normalidad del desarrollo de la práctica en cuanto a la presencialidad y al hecho de compartir espacios físicos para uno de las fases previstas en la actividad, la de la grabación de los contenidos. Por ello fue en la reconfiguración de la misma donde se centraron los esfuerzos para que pudiese producirse el paso del rodaje, aunque con unas pautas que permitiesen reorientar las obligadas y necesarias restricciones sanitarias para emplearlas en el proceso de aprendizaje y didáctico del alumnado. La premisa prioritaria que se estableció es que debería mantenerse un respeto absoluto a las normativas sanitarias, anticipando

lo que implicaría en caso de incumplimiento de las mismas. En cuanto a las pautas estrictas para acometer la actividad se persiguió el mantenimiento de las condiciones habituales adscritas al trabajo, cuando este se realizaba en un periodo previo a la irrupción de la pandemia. Las premisas obligadas de la actividad evaluable se mantuvieron también en cuanto a la grabación con un dispositivo móvil o el trabajo con la música original e igualmente se mantuvo el obligado dossier que debía entregarse al final de la práctica. Las particularidades establecidas durante este curso fueron las siguientes, estableciendo diferencias en función del tipo de localización en la que se realizase el rodaje, fuese en interiores o en exteriores, ya que ambos han definido el tipo de acciones y comportamientos que podían ejecutarse, tanto detrás como delante del objetivo de la cámara. Por ello la grabación se produjo con la obligación del total respeto a la normativa sanitaria que cada espacio imperase, tanto para quien realizase la grabación del contenido como para quienes interpretasen a personajes participantes en las tramas, pudiendo grabarse personajes que apareciesen individualmente en el plano, así como objetos que permitiesen trabajar con la perspectiva para alterar su tamaño dentro del plano.

Los estudiantes que interpretasen su papel en exteriores deberían hacerlo utilizando la mascarilla en el plano (lo esencial, como es lógico, fue siempre el estricto cumplimiento de la normativa sanitaria), como un detalle añadido que inscriba el trabajo final en el periodo de pandemia que estaba tocando vivir. Los personajes que ejecutasen sus acciones en interiores debían serlo en los espacios habitables propios de cada estudiante, combinando la interpretación con el rol responsable de la grabación de los contenidos. Además, se incidió en una serie de recomendaciones a tener en cuenta respecto de la planificación y la edición o montaje, como la de gestionar los diversos tamaños de los planos, el concepto de lo que queda dentro y fuera del campo de la pantalla, así como las perspectivas y las escalas de los objetos grabados. En cuanto a la edición o montaje del material bruto rodado, se recomendó trabajar con la base del mantenimiento del *raccord* de miradas de los personajes a los objetos, entre los distintos personajes situados en planos distintos (al estar grabado cada personaje en localizaciones distintas, aunque

perteneciesen a la misma secuencia) y/o con el raccord de entradas y salidas de plano. Debía tenerse en cuenta que la imagen final fuese lo más homogénea posible en cuanto a la relación de aspecto, horizontalidad, etc... para facilitar el montaje.

Para finalizar se estableció que cada equipo realizase la grabación de una presentación con una duración aproximada de diez minutos, en la que una de las personas que compusiesen el equipo, expusiese y explicase el trabajo realizado, enunciando las motivaciones que les hubiesen llevado a elegir a cada autor y su película, así como las causas por las que se hubiesen escogido las secuencias concretas originales, a lo que debían añadir la justificación del cómo y porqué habían grabado las nuevas secuencias, incluidas las transmedia. De nuevo, debería mantenerse el máximo respeto a las condiciones sanitarias por todo el mundo conocidas. La finalidad de este video fue la de poder usarlo para exponer los diversos trabajos al resto de compañeros/as, teniendo en cuenta las condiciones en las que nos encontrábamos que invitaban a una solución virtual en el caso de cierto tipo de clases. Se habilitó una tarea para la entrega del trabajo, en la plataforma Moodle de la Universidad de Burgos, mientras que los videos se entregaron mediante enlaces de descarga o alojándolos en modo no público en un canal de YouTube del que se facilitase el enlace.

## 5. DISCUSIÓN

El aprendizaje es un proceso donde el mayor protagonista es el alumno, por eso hablamos de aprendizaje activo. Este proceso está íntimamente relacionado con las funciones que desempeña la memoria tanto en la codificación, almacenamiento y recuperación; entendiendo que la capacidad limitada de la memoria se amplifica si utilizamos un procesamiento más profundo, siendo en este punto donde consideramos que el aprendizaje a través del asombro juega un papel fundamental.

El asombro maximiza las emociones y consecuentemente el poder de la memoria; siendo este asombro una técnica perfecta para aprender. El docente juega un papel fundamental en el andamiaje de esta metodología; sólo él sabe qué es lo que saben sus alumnos, qué se espera de ellos

y puede diseñar diferentes herramientas para que este asombro pueda ser la fase previa de la estrategia de enseñanza POE (Predecir, Observar y Explicar). Una de las labores del docente es ser motivador y con un buen diseño de la técnica de asombro puede incrementar la motivación intrínseca de sus alumnos.

A través de la técnica del asombro se pueden plantear situaciones reales de aprendizaje y así la capacidad crítica del alumno y la transferencia del conocimiento puede ampliarse y consolidarse. En la era digital es más fácil localizar situaciones asombrosas, tanto esperables como inesperadas, que permiten establecer redes de comunicación inmediata por la que las reacciones puedan generarse y/o multiplicarse.

Las principales funciones de la educación son la enseñanza y el aprendizaje, pudiendo considerarse ambas funciones como un desafío tanto para profesores como alumnos, razón por la cual los profesores pueden jugar un papel fundamental en el sentido de la eficacia de la enseñanza, donde los aspectos cualitativos del método de aprendizaje llegan a ser más importantes que los aspectos cuantitativos y las relaciones profesor-alumno pueden incluso predecir algunos aspectos del éxito escolar. Los profesores noveles centran gran parte de su metodología en la transmisión sumaria de conocimiento prestando gran interés en el mantenimiento del orden, por el contrario, nuestra idea de la labor del profesor es que, si el alumno percibe interés en lo que se le transmite, los propios estudiantes van a hacer lo posible por mantener el orden y consideramos que el uso del asombro puede facilitar esta tarea.

El aprendizaje se magnifica cuando la experiencia genera un cambio en los conocimientos del alumno. Este cambio puede ser deliberado y consciente o involuntario o inconsciente, siendo la conjunción de ambos cambios el mejor método para consolidar los nuevos conocimientos. Incluso conviene resaltar que para que los cambios producidos por el aprendizaje permanezcan en el tiempo es necesario no sólo un cambio cognitivo sino un cambio conductual y emocional y es justamente en este proceso emocional-cognitivo-conductual donde el asombro juega su papel motor dentro del modelo conceptual basado en el aprendizaje activo y por observación.

El conocimiento es más que el producto final, incluye el proceso que también guía nuevos aprendizajes. Los estímulos del ambiente, asombro incluido, fluyen dentro de los registros sensoriales, facilitan la codificación y el traspaso desde la memoria a corto plazo al almacén de la memoria a largo plazo. La atención se extrema cuando se produce interacción entre todos los elementos y el asombro favorece claramente esta atención. La atención es selectiva e interviene en los tres procesos de la memoria: memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo y puede facilitar la organización e integración del “hecho asombroso” con los conocimientos previos y la formación de conocimientos nuevos. Además, la activación de esta atención facilita la retención de los conocimientos, generalmente cuando la activación disminuye viene el olvido.

Clasificando la memoria a largo plazo en memoria explícita y la memoria implícita, vamos a analizar algunos de los efectos producidos por el asombro. Las imágenes explícitas que acompañan al asombro se almacenan más fácilmente y pueden favorecer la evocación de los recuerdos explícitos. Resulta difícil que olvidemos de nuestra memoria episódica los momentos más dramáticos o emotivos. Por otra parte, la memoria implícita supone preparar o activar información a través de un proceso inconsciente.

El asombro puede favorecer el desarrollo del pensamiento divergente, componente fundamental de la creatividad. Observar las cosas de forma novedosa nos puede llevar a reestructurar el problema y la generación de soluciones inconscientes dentro del pensamiento divergente. El profesor debe ser el que guíe a través de ese asombro, incluso motivando el pensamiento crítico, impulsando y motivando a los alumnos a través de este proceso.

Desde otra perspectiva, podemos situar el asombro en la base del aprendizaje por indagación. El profesor identifica alguna pregunta o enigma; posteriormente los alumnos participan en la indagación y en vez de que el profesor dé la solución al problema; buscamos aquel acontecimiento “asombroso” que da respuesta al problema planteado.

El profesor debe aumentar la motivación de los alumnos. El alumno que se siente motivado, se dirige con mucha más energía hacia el logro, trabaja más y evita sentirse aburrido por la tarea. Un mayor interés conduce a más perseverancia y mejor rendimiento; y ese interés se puede consolidar a través de la creación por el profesor de situaciones extrañas guiadas, teniendo en cuenta los intereses individuales de los propios alumnos. Se considera que los individuos tienen una motivación natural para buscar lo novedoso y sorprendente, con influencia notable de las emociones.

El aprendizaje mediante el asombro nos puede servir para todas las disciplinas. En este caso, vamos a explicar, a título de ejemplo, la aplicación en el aprendizaje de la ciencia. Este aprendizaje para ser efectivo supone no sólo añadir información nueva a su memoria sino poder llegar a cambiar sus concepciones previas, es decir, pasar del aprendizaje tradicional a la teoría constructivista del cambio conceptual. Inicialmente para la teoría del cambio conceptual, se tiende a reestructurar los conocimientos cuando se tiene la experiencia que lo hasta ahora conocido no concuerda en algún sentido. En este modelo, debemos reconocer el efecto que puede producir el asombro en el cambio conceptual. Así el aprendizaje más consistente tiende a la explicación frente a la descripción del modelo tradicional. El asombro puede facilitar la creación del conflicto cognitivo que actúe como motor de este cambio. Este asombro no siempre requiere la manipulación o realización de experimentos; en ocasiones, la labor efectiva del profesor puede conducir al asombro incluso al leer un texto científico. En último término, con esta metodología pretendemos pasar de la mera verificación de hipótesis a la creación de estas hipótesis.

El asombro permite convertir el aprendizaje pasivo en una tarea de aprendizaje activo; fundamentalmente porque el aprendizaje se puede producir tanto con material reglado dentro de las aulas como con otro tipo de material e incluso fuera de las aulas. Muchas veces el aprendizaje en entornos cotidianos acelera el proceso de transferencia del conocimiento al percibirlo el alumno como una situación real y aplicada.

Este paso de un aprendizaje pasivo a otro activo comparte las inquietudes del alumnado, en el caso referido, de Comunicación Audiovisual,

por el que asumen con facilidad su carácter prosumidor que, por definición, hace pasar al olvido el antiguo cariz pasivo de los consumidores audiovisuales para sublimar el comportamiento activo del usuario. Este vocablo procede de la unión de dos palabras *producer* (productor) y *consumer* (consumidor) originando el término *prosumer* (Islas, 2009), y fue introducido por Toffler (1980) al afirmar que la economía de prosumidor cierra la antigua brecha que existía entre productor y consumidor.

El hipertexto permite ir difuminando la separación entre los conceptos de lector y autor, alterándose de esta forma la idea de autoría, surgiendo roles y términos como *wreader*, compuesto por los vocablos *reader* (lector) y *writer* (escritor) (Landow, 1997). El discurrir de los *wreader* a los *prosumer* o prosumidores se define por los propios medios de comunicación, quienes conforman nuevos sujetos mediáticos, depositando el protagonismo en los prosumidores (Martínez Suárez y Salvador Agra, 2014).

El sector audiovisual español se conforma alrededor de dos grandes centros de producción, las comunidades madrileña y catalana, donde se concentran la mayor parte de las productoras responsables de generar contenidos audiovisuales. El deseo de crear un tejido industrial audiovisual fuera de estos núcleos se apoya en el emprendimiento casi artesanal de los creadores, muchos de los cuales aprovechan intuitivamente el desarrollo del rol prosumidor, que es el incentivado con la práctica propuesta en la asignatura de Cine de Autor, apoyándose en el espíritu colaborativo propio del trabajo audiovisual, confluyendo el nuevo papel prosumidor de múltiples individuos que aportan su conocimiento y experiencia a la práctica de equipo.

Para ejercer este trabajo, debe estructurarse en fases consecutivas, de la que las dos primeras, la preproducción y la grabación de aquello dispuesto ante el objetivo de la cámara son pasos imprescindibles para llegar a la edición que permite conseguir un producto finalizado. La decisión de dónde situar el trípode de la cámara o del terminal telefónico grabador, restringe la opción de visualizar el espacio existente fuera del campo en el que transcurre la acción rodada. En la práctica reseñada en este trabajo el profilmico se convierte en una condición marcada por la

normativa sanitaria y las restricciones que implican, alterando el poder de decisión del estudiante, y es ahí donde las fronteras legales permiten, y diríamos, obligan al alumno a incrementar su grado de creatividad como respuesta. Este es el efecto buscado en esta práctica forzando, mediante el asombro, a buscar soluciones narrativas novedosas a problemas tradicionales.

El rodaje cuenta con dos tipos de espacio de trabajo. Uno, menor en extensión está delimitado por el marco grabado por la cámara. El otro es el propio del departamento de producción y de la logística que implica, en el que se resuelven con eficacia las condiciones y problemática de la localización en que se rueda (Cabezón y Gómez Urda, 2004), aspecto limitado en el desarrollo de la actividad remake autoral. La capacidad de adaptación obliga, en la práctica expuesta en este texto, a su miniaturización y transformación en el propio espacio habitado por el alumno, su domicilio. En él se construirá el espacio situado ante la lente, con esta como eje axial, fabricando la puesta en escena decorativa precisa para el desarrollo de la acción. Los planos rodados constituirán la base del montaje final, en el que surgirá el espacio imaginario que los espectadores percibirán como real.

A todo espacio visible le acompaña un espacio no percibido visualmente, lo que filmicamente sería aquello que queda fuera de campo. Este se compone de áreas diversas, la que se extiende más allá de los cuatro lados del marco, la propia de la cámara y la que está oculta tras el decorado, pudiendo señalarse igualmente a la parte de la acción de la trama y los personajes que, a pesar de no verse, tienen importancia dentro del relato (Sánchez Noriega, 2010).

Gómez Tarín y Marzal Felici (2015) resaltan la importancia de la capacidad que tiene el espacio fílmico para sugerir a los espectadores la existencia de un espacio aledaño, no necesariamente visible, pero importante para edificar un espacio habitable, surgido por la interconexión entre lo que está dentro del campo y fuera de él. El fuera de campo humaniza lo fílmico, utilizando los defectos inherentes al componente ocular, que nos impide ver en totalidad lo que está a nuestro alrededor, lo que se sitúa tras nosotros o en la lejanía, en un espacio intuido y sugerido, aunque no visible (Gubern, 1994).

La visión y la pantalla comparten parámetros que los limitan tanto en el rodaje como en la exhibición, delimitando aquello que queda fuera de campo, no solo por las zonas no visibles en el interior del plano, sino también por la acción dramática, personajes o diálogos que se excluyen de la línea del relato. Aunque el marco limite la imagen, la convención cultural nos recuerda que más allá del mismo se extiende lo incluido en el imaginario universo del guion (Aumont, 1997).

La evolución del medio televisivo ha llevado, sin embargo, a mostrarle al telespectador su propio aparataje de funcionamiento. Así, de la era paleotelevisiva que tenía entre sus funciones informar, educar y entretener se pasó a la neotelevisión que se caracteriza por asumir los roles de distraer a los espectadores, hacerlos participar y convivir con ellos (Tous Rovirosa, 2009, p.175) con una hipervisibilización de la propia entidad enunciativa televisiva, mostrando su artificio a través de los estudios, las cámaras, el potencial técnico y el espacio entre bastidores, convirtiendo al público en partícipe activo dentro del juego comunicativo (Imbert, 2003, p.73).

No ocurre igual en el producto cinematográfico pues es cierto que la mayoría de los films intentan ocultar todo lo que rodea al proceso de trabajo propio del cine. En la práctica planteada, la estrategia del asombro también ha perseguido eliminar el deseo “irrenunciable” de no mostrar el artefacto que está tras la cámara. Se trasladó al alumnado que, en la situación presente, lo importante era comprender el proceso de creación, realizado en este caso con piezas heterogéneas desde el punto de vista del aspecto visual de las localizaciones en que se grababan, Por ejemplo, las conversaciones finalmente editadas, o incluso el verismo de determinados elementos de atrezzo o decoración, en los que, el juego con las escalas y perspectivas, les iban a permitir el objetivo final de contar una historia.

La experiencia profesional permite comprobar que, aunque la fabricación de cada nuevo contenido audiovisual obliga a crear un prototipo individual y único, con sus propias características no extrapolables a otros proyectos, en todas las producciones se repite una forma de hacer o *know-how*, que se sigue de manera similar en el conjunto de productos que pueden realizarse.

En la generación de cualquier tipo de producto audiovisual deben acometerse tres fases distintas y consecutivas. Estas son la inicial de la preproducción, la propia del rodaje del material y la de postproducción en la que dichos materiales son tratados para conseguir un producto final. Frente a la percepción habitual del gran público, que idealiza el proceso del rodaje de una película, el periodo esencial de trabajo se sitúa en la preproducción de la misma, por ser el que debe convertirse en el colchón que prevea los posibles problemas que deban afrontarse en cada día de rodaje.

La *Nouvelle Vague* entronizó la figura del autor cinematográfico, poniéndola de relieve enmarcando la idea de la película “como acto de discurso, como espacio narrativo y formal de expresión de un yo” (Monterde, 2004, p.15). El concepto de autoría depositada en la figura del director, implica la enfatización de la idea de singularidad, apostando “por una manifiesta voluntad de individualización expresiva” con la consecuencia de una priorización de lo personal e incluso de lo autobiográfico que conducía a un cine hecho a menudo en primera persona (Monterde, 1995, p.152). Pero frente a esta actitud, asumida por el público cinéfilo cuando identifica una película en relación al nombre de la persona que la ha dirigido, existen múltiples oficios dentro del cine, desarrollados en cada uno de los departamentos, ocupando cada uno de ellos en la creación de un film su propia función siendo el director tan solo uno de ellos que, aunque figura central, se ve influido, aconsejado e incluso corregido por la experiencia y el conocimiento técnico, del resto de componentes del equipo creativo, ya que “si una película es fruto de varias aportaciones, no sólo se alimenta de su convergencia, sino también de sus divergencias y sus conflictos”. Son oficios que “están en constante renovación: a los que desaparecen, les siguen otros que aparecen” (Chion, 1992, p.11) debido al componente tecnológico que sustenta gran parte de los procedimientos de trabajo. Cada uno de los departamentos tiene unas funciones muy concretas y específicas, funciones que varían y se reparten a lo largo del desarrollo del proceso. En esta práctica, enmarcada en una asignatura denominada Cine de Autor, ha sido particularmente relevante la puesta en marcha de los

procedimientos necesarios para la comprensión de la importancia de los diversos departamentos que intervienen en una producción.

En cuanto a otro de los aspectos tratados en la práctica, el concepto de la narrativa transmedia, en esta el relato se extiende creando nuevos personajes y contextos dramáticos, convirtiéndose en uno de los más interesantes focos de complejidad en la actual cultura de masas (Scolari, 2013), al ofrecer al consumidor cultural la capacidad de elegir la entrada a la narración mediante diferentes puertas de acceso posibles (Tubau, 2011).

## 6. CONCLUSIONES

Como conclusión, la inserción del asombro en el desarrollo de esta práctica ha ayudado a hacer emerger y consolidar la capacidad de resiliencia, intercalándose con las limitaciones propias que conlleva la gestión de un proceso de producción audiovisual profesional. De esta manera, el asombro se usa como técnica en dos periodos distintos, aunque consecutivos. En el transcurso del primero de los ejercicios tratados, el curso lectivo 2019-20 en el que surge el obligado confinamiento, la reconfiguración de la actividad práctica transcurrió desde una inicial prevención y reparo hasta llegar al posterior, incluso diríamos, apasionamiento. El mismo devenir ocurrió en el presente curso 2020-21, aunque en este caso fue posible añadir un elemento adicional, el de la grabación. Con ello se ha logrado mantener los pasos necesarios del proceso de producción, implementando la estructuración por departamentos, que conlleva la gestión de los equipos, conservando las fases de guion, preproducción, rodaje y postproducción, introduciendo una comunicación grupal mediante herramientas virtuales online, incidiendo en los conceptos de preproducción y desarrollo del proyecto en un primer periodo, más la innovadora gestión del periodo de la grabación, con el fin de generar y conformar el espacio fílmico esencial para todos los contenidos audiovisuales, en el curso siguiente.

## 7. REFERENCIAS

- Aumont, J. (1997). *El ojo interminable*. Paidós.
- Cabezón, L. A. y Gómez Urdá F. G. (2004). *La producción cinematográfica*. Cátedra.
- Chion, M. (1992). *El cine y sus oficios*. Cátedra.
- Gómez Tarín, F. J. y Marzal Felici, J. (2015). *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales*. Cátedra.
- Gubern, R. (1994). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili.
- Imbert, G. (2003). *El zoo visual*. Gedisa.
- Islas O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, N°33, v XVII, 25-33. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-002>
- Landow, G. P. (1997). *Teoría del hipertexto*. Paidós
- Martínez Suárez, Y. y Salvador Agra, S. (2014). El produser como producción de usuarios: más allá de wreaders y de prosumers. *Razón y palabra*, 18(1\_86), 646–660.
- Monterde, J. E. (1995). La renovación temática. En J.E. Monterde y E. Riambau (Coords.), *Historia general del cine. Volumen XI. Nuevos cines (años 60)* (pp. 145-187). Cátedra.
- Monterde, J. E. (2004). *La Nouvelle Vague. Sus protagonistas*. Paidós.
- Sánchez Noriega, J.L. (2010). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Alianza.
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Centro Libros PAPF.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes.
- Tous Roviroa, A. (2009). Paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses. *Comunicar*, n°33, v.XVII, 175-183. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-009>
- Tubau, D. (2011). *El guión del siglo 21. El futuro de la narrativa en el mundo digital*. Alba Editorial.