

# ESCENA

Revista de las artes

Publicación semestral. ISSN 2215-4906

Volumen 81 - Número 2

Enero - Junio 2022

## **El *Making-of* y la investigación artística experimental como recursos didácticos en la formación de cineastas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes**

*The Making-of and experimental artistic research as didactic resources in the training of filmmakers at the Autonomous University of Aguascalientes*

*Armando Andrade Zamarripa*

DOI 10.15517/es.v81i2.49480



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

# El *Making-of* y la investigación artística experimental como recursos didácticos en la formación de cineastas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes

*The Making-of and experimental artistic research as didactic resources in the training of filmmakers at the Autonomous University of Aguascalientes*

Armando Andrade Zamarripa<sup>1</sup>  
Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Aguascalientes, México

**Recibido:** 12 de enero de 2021    **Aprobado:** 01 de marzo de 2021

## Resumen

Este texto expone los resultados de una intervención educativa en la asignatura Realización II: Dirección de Actores de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través del *Making-of* como recurso didáctico en un modelo de aprendizaje autónomo y colaborativo basado en la investigación artística experimental desde las necesidades creativas y el tipo de cine que desean filmar sus cineastas en formación. La propuesta reúne los hallazgos de Pat Brereton, quien comprobó que la consulta de “materiales extra” de los DVD permite un aprendizaje del cine fuera del aula, y los preceptos teóricos de Daniel Montero quien argumenta que la formación integral de artistas en las universidades se logra con la práctica experimental de la investigación

---

<sup>1</sup> Profesor-investigador del Departamento de Artes Escénicas y Audiovisuales. Secretario de Investigación y Posgrado del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Doctor en Cinematografía con mención honorífica en el Instituto de Formación en Estudios Superiores de México. Maestro en Cine Documental por la Universidad del Cine, en Buenos Aires, Argentina. ORCID: 0000-0002-9377-4632. Correo electrónico: armando.andrade@edu.uaa.mx

artística para el desarrollo de epistemologías y metodologías propias. Por tanto, de los materiales extra elegimos al *making-of* porque revela el secreto técnico-metodológico de los cineastas *in praxis*.

**Palabras clave:** cine; investigación aplicada; enseñanza audiovisual; formación de cineastas; autoaprendizaje.

### **Abstract**

This text presents the results of an educational intervention in the subject Realization II: Direction of Actors of the Degree in Cinematographic and Audiovisual Arts of the Autonomous University of Aguascalientes through the Making-of as a didactic resource in an autonomous and collaborative learning model based in the experimental artistic research from the creative needs and the type of cinema that its filmmakers in training want to film. The proposal brings together the findings of Pat Brereton, who verified that the consultation of the DVD add-ons allows a learning of cinema outside the classroom, and the theoretical precepts of Daniel Montero who argues that the comprehensive training of artists in universities is achieved with the experimental practice of artistic research for the development of his own epistemologies and methodologies. Therefore, from the extra materials we chose the making-of because it reveals the technical-methodological secret of filmmakers in praxis.

**Key words:** cinema; applied research; audiovisual instruction; filmmaker training; self-instruction.

## Introducción

Las escuelas del arte cinematográfico, en México, tienen desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque existe una concepción paradójica con los elementos prácticos y creativos derivados tanto de los modelos de producción del cine industrial hollywoodense como del estandarizado modelo de producción de cine nacional bajo los esquemas, fondos y estímulos del Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Además, con frecuencia, estas escuelas emplean como docentes a cineastas sin formación didáctica ni metodológica y los estudiantes esperan una formación basada en la destreza *técnica*, restando valor a los procesos de conceptualización y métodos creativos de la realización cinematográfica. Lauro Zavala, en su texto *Los estudios sobre cine en México al inicio del nuevo siglo*, evidencia que las diez escuelas de cine universitarias de nuestro país, en sus planes de estudios, “considera[n] que lo que se enseñan son oficios, [y] que se aprenden exclusivamente con la práctica” (Zavala, 2017, p. 57), lo cual crea un fanatismo audiovisual del aspecto técnico en los estudiantes.

En particular, desde 2013, en el Plan de Estudios (PE) de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales (LACAV) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), consideramos una formación humanista e integral, como lo demarca el Modelo Educativo Institucional (MEI), centrado en el aprendizaje en el estudiante<sup>2</sup> y enfatiza el conocimiento de procesos creativos, teóricos y prácticos de la realización filmica. Sin embargo, a partir de las experiencias acumuladas con tres generaciones egresadas, en el 2019 decidimos emprender un análisis institucional para reconocer de qué manera el MEI permea en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la LACAV.

De esta manera, dicho estudio preliminar permitió valorar que el 62.5% (5 docentes) emplean el aprendizaje por proyectos, el 25% (2 docentes) aplica el aprendizaje basado en problemas y el 12.5% (1 docente) aplica el estudio de casos. Esto nos arroja que la mayoría de las metodologías empleadas por los docentes de la LACAV busca la integración

---

<sup>2</sup> Las metodologías de enseñanza del MEI tienen un enfoque socio-constructivista lo cual facilita la participación del estudiante y el trabajo interdisciplinario con las siguientes modalidades: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudios de casos, aprendizaje colaborativo y aprendizaje-servicio.

de los conocimientos en un proyecto práctico. Esto evidencia que es nula la promoción de la investigación por parte del estudiante, ya que ningún docente mencionó el desarrollo de proyectos de investigación.

Además, detectamos que el Plan de Trabajo Integral (PTI)<sup>3</sup> que implementa la Academia de Producción de la LACAV, desde el 2017, ha permitido que los docentes se conviertan en tutores-guía de cada proyecto integrador –proyectos fílmicos de cortometraje– y de cada *crew* –equipo de trabajo integrado por al menos cinco estudiantes–. Empero, aún hace falta enseñar más herramientas metodológicas para que los estudiantes exploren las necesidades de cada uno de sus proyectos fílmicos, ya que estos se limitan a practicar únicamente las metodologías que demarcan los programas de materia.

Por tanto, tras conocer las exploraciones didácticas de Pat Brereton (2012) y de Brereton y O'Connor (2007), en las que sustenta usar los materiales extra de los DVD como recurso didáctico para que universitarios de la ciudad de Dublín logran continuar con su aprendizaje fuera del aula, nos planteamos diseñar una intervención educativa semejante que incluyera no todos los materiales extra, sino únicamente al *Making of*, ya que en estudios y publicaciones previas detectamos que este formato audiovisual tiene estatutos reflexivos sobre la creación de una película (Andrade Zamarripa, 2008) y facultades didácticas en el espectador “estudiando con los filmantes *in praxis*” (Andrade Zamarripa & Plancarte Hernández, 2020, p. 119). Asimismo, de los hallazgos de los autores mencionados, nos interesó la cualidad empática que genera la consulta de estos insumos extra-fílmicos fuera del aula, ya que se derivan desde la cinefilia propia de cada estudiante y permite que gestionen su propio aprendizaje desde sus gustos e inquietudes.

---

<sup>3</sup> En el PTI se diseña una secuencia didáctica entre materias de las actividades y procesos disciplinares que ayudan a la formación y acompañamiento en los proyectos de realización cinematográfica de los estudiantes del quinto al noveno semestre. Esto implica un intercambio de soluciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para coordinar las actividades determinadas en cada asignatura –con base en los objetivos de aprendizaje que deberán cumplirse– y las etapas del proceso de realización en el proyecto integrador, el cual consiste en la producción de un cortometraje. En cada grupo, a partir del número de estudiantes, se establece la cantidad de cortometrajes a realizar, se ha estipulado un *crew* base de cinco integrantes, responsables de cada área: dirección, producción, cinefotografía, sonido y edición, por lo que a veces se logra producir de 3 a 5 cortometrajes por grupo.

Durante la búsqueda del estado del arte de nuestra investigación, descubrimos que tanto a nivel nacional como internacional no existen estudios similares a los de Brereton, por lo que decidimos generar una transferencia metodológica. Sin embargo, aún había que resolver cómo propiciar que los cineastas en formación logran sistematizar su propio conocimiento. Así que, paralelamente, acudimos a las ideas de Daniel Montero, expresadas en sus artículos Educación e Investigación Artísticas. Parte I (2020a) y Educación e Investigación Artísticas. Parte II (2020b), sobre la educación artística en las universidades y la necesidad de incluir la investigación artística a los artistas en formación porque solo así explorarían, bajo preguntas de investigación y ejercicios de experimentación, sus hallazgos epistémicos y metodológicos como creadores de cine.

En particular, nuestro estudio se centró en la materia de Realización II: Dirección de Actores del 6.º semestre, vinculada a las asignaturas de Guion III, Edición I, Musicalización y Cinefotografía III, las cuales dotan todas las bases técnicas, conceptuales y creativas para su formación integral. Esta intervención inició con el diseño de un catálogo de *Making of* que abordaba los contenidos temáticos del programa de materia de Realización II: Dirección de Actores, labor que nos llevó a consultar un centenar de documentales. No obstante, nos cuestionábamos, durante la conformación del catálogo, ¿cuáles *making of* serían los más pertinentes como recurso didáctico para la materia? Asimismo, para diseñar nuestro Modelo de Aprendizaje, nos planteábamos ¿cómo integrar la investigación artística experimental en el proceso creativo de los cineastas en formación?

### ***Cuando el aprendizaje y el arte se vuelven investigación***

El enfoque metodológico derivado de las reflexiones epistémicas del teórico y académico Daniel Montero (2020a; 2020b) instaura un vínculo entre las nociones del aprendizaje del arte en la universidad y las metodologías de aprendizaje, a través de la investigación artística que propicia la práctica de la reflexión, producción y sistematización de los procesos creativos del artista. En torno a estas posibilidades metodológicas en las universidades, el autor reflexiona que debe existir una disposición en las academias a encausar a los estudiantes al aprendizaje de aprender, como una vía de incursionar a los artistas en formación a la pesquisa de sus herramientas y procesos de creación como una forma dinámica de constante exploración. En México, la educación y la investigación

artísticas son rubros carentes de reflexión, pero que gracias a los posgrados en arte se ha establecido una posibilidad de indagar sobre las metodologías de la denominada “Investigación basada en las Artes” o “Investigación basada en la Práctica de las Artes”.

En primera instancia, Daniel Montero recapacita sobre la imposibilidad de enseñar arte para exponer que existe poco conocimiento sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Es conocido que en las instituciones de la enseñanza artística se evalúan las creaciones artísticas mediante la retroalimentación colectiva “por parte de sus compañeros, de maestros e incluso de personas invitadas a las sesiones” (Montero, 2020a, párr. 2). Esto, inclusive, radica en una práctica sin sentido, ya que esas críticas se derivan de una conversación sobre la conversación.

Justamente, lo anterior se relaciona con una de las oportunidades de mejora de la LACAV, derivadas del diagnóstico preliminar de nuestro estudio<sup>4</sup>, tales como: a) que durante los procesos de retroalimentación exista heterogeneidad en los comentarios de los docentes, porque existe una notoria postura homogenizada de la academia que evidencia nula autocrítica; b) poca importancia al no sistematizarse las asesorías en la materia de Realización II: Dirección de Actores; c) deficiencias en el método de aprendizaje basado en las necesidades del aprendiz, todo por no integrar y experimentar técnicas que sí incidan en la realización fílmica adecuada para lograr las películas que desarrollan los propios estudiantes.

Por tanto, el ensayo de Montero se relaciona particularmente con las necesidades de la LACAV, ya que la práctica de la investigación normalmente está vinculada a la academia y directamente a los docentes, pero no a los estudiantes. Su propuesta implica que el estudiante sea quien tenga la oportunidad de asumir sus propias indagaciones para gestionar su propio conocimiento y para que apele a sus necesidades prácticas. Incluso, esta habilidad podría generar múltiples resultados que la investigación artística en ocasiones no considera, como la experimentación y la reflexión en las artes. Además, Montero expresa que todo ello lleva, a su vez, a tres preguntas adicionales: la primera tiene que ver con qué es eso que investiga el arte que otras disciplinas no pueden; la segunda

---

<sup>4</sup> Este estudio se originó mediante encuestas y entrevistas a 8 docentes y 36 egresados de las tres primeras generaciones de la LACAV, durante agosto de 2019, así como a 16 estudiantes en enero y julio de 2020.

es qué tipo de conocimiento específico produce el arte; y, por último, en un mundo artístico sobreinstitucionalizado y mediado por diferentes agentes, qué tipo de artista se espera que se gradúe a partir de ese modelo (Montero, 2020a).

De esa forma, el primer debate sobre la investigación artística establece una sistematización de disciplinas que “comparten en esencia su función como corrientes cuestionadoras y generadoras de conocimiento desde distintas opciones de abordaje de los fenómenos” (Rey Somoza & Martín Hernández, 2020, p. 112). Por consiguiente, incluso el error en el proceso creativo y metodológico ahora es parte de los hallazgos y el inicio de una transformación. En la investigación artística no existe una verdad, sino una composición filosófica y serendípica de nuevos mundos.

El segundo debate está relacionado con lo que Daniel Montero reflexiona respecto a que el arte no se puede enseñar. En ese sentido, el autor enfatiza que “se pueden enseñar técnicas artísticas; se pueden enseñar tradiciones, historias, teorías, fórmulas e incluso estrategias; se puede poner a dialogar a los alumnos con sus pares, con sus colegas y con los artistas que los antecedieron, pero no arte” (Montero, 2020a, párr. 7). Sin duda, el arte es una manifestación compleja, pero desde los elementos implícitos de cada uno de los medios artísticos, se puede guiar a cada estudiante a aprender a explorarlos desde la práctica, la reflexión y la experimentación. Esta noción heurística de la formación de un artista está en el PE de la LACAV, por ello creamos el PTI, pero aún se requiere de una metodología que ayude al estudiante a detectar sus necesidades, a que sea cada vez más consciente de todas esas variables que requiere desde el inicio de su investigación y a que pueda señalar el objeto a investigar.

El tercer debate se enfatiza en el segundo artículo de Daniel Montero, donde explora con mayor detalle la importancia del objeto de estudio en la enseñanza del arte como investigación. Así, determina que el contexto cambiante que actualmente tenemos en la vida cotidiana se permea en el contexto del arte. Por tanto, considera que:

el arte como investigación tiene que ver con la inestabilidad y, en ese sentido, los productos del arte apuntarían a hacer notar la inestabilidad de la vida que no es otra cosa que la compresión del tiempo (como historia y como memoria), la alteración de los espacios (reales y sociales) y la política como desacuerdo. En ese sentido, el arte como investigación y la investigación artística tendrían

que ver con los flujos de información, de sujetos e, incluso, con la inestabilidad de las formas que se vuelven concretas en la manera en que se presenta esa investigación (Montero, 2020b, párr. 2).

De esta manera, podríamos considerar la inestabilidad como una posible causa de los hallazgos y cambios para el tipo de cineastas a formar, como una congruencia histórica con su presente, con sus antecedentes y, en concordancia con Brereton (2007), con sus placeres. Esto nos permite enfatizar que se trata de una metodología abierta y flexible al cambio, y que da cuenta de los procesos empíricos del estudiante-investigador.

Así, la relación entre el objeto a investigar y el método entraría en una dinámica que pertenece específicamente al arte, en la medida en que sus productos y sus procesos se van concretando a través de un método que permite incorporar diversas sensibilidades, temporalidades, contextos y disciplinas (Montero, 2020b, párr. 5).

Nuestro interés se estableció en la investigación artística formativa a través, para y en las artes cinematográficas, que en sí misma nos permite comprender la práctica artística e investigativa como una misma acción, colocando al artista en formación en un rol experimentante y de investigador desde la *praxis* artística. En tal sentido, Montero enfatiza que:

lo que se genera en esa dinámica no es precisamente una transferencia de datos de unos hacia los otros, sino formas en las que esos datos afectan los flujos de información, que son los que al fin de cuentas alteran la investigación artística (2020b, párr. 7).

De tal modo, se necesitan estrategias e instrumentos metodológicos que permitan documentar los procesos. Incluso, cuando se trabaja entre lo conocido y lo desconocido, un investigador “*may not be guided only by predetermined procedures and preconceived notions, the key is to be prepared to note the unexpected* [puede no guiarse solo por procedimientos predeterminados y nociones preconcebidas, la clave es estar preparado para anotar lo inesperado]” (Mäkela, Nimkulrat, Dash, & Nsenga, 2011, p. 8)

Este planteamiento de la metodología de la investigación artística, ensayada en Montero y otros autores, nos permitió reconocer las posibilidades de que tanto docentes como estudiantes pueden desarrollar procesos reflexivos y autorreflexivos durante la experimentación conceptual, creativa y formativa para saberse conducir con el apoyo de herramientas y perspectivas críticas convenientes a las especificidades de sus producciones.

### ***Hacia una definición del Making of***

El *Making of (MO)*, por tratarse de un término anglosajón, ha tenido diversas traducciones al castellano, tales como: “cómo se hizo”, “detrás-de-cámaras”, “detrás-de-las-cámaras” y “detrás de escenas”, este último, muy semejante al concepto de “*behind-the-scenes*”. Debido a que esta ambigüedad requiere de una precisión conceptual, en nuestro estudio empleamos el término en inglés, porque consideramos que cumple con la noción contemporánea de este producto audiovisual, que presenta relatos autorreferenciales del cine y sus procesos de realización.

Antes de constituir una conceptualización más específica del *MO* como documental, revisamos el término del documental para establecer sus especificidades actuales como género e incluso como forma cinematográfica, así como sus basamentos didácticos y dramáticos. En ese sentido, el ítalo-costarricense Gabrio Zapelli (2007), en su artículo El maravilloso arte del engaño, menciona que el documental: “se vuelve un término apropiado para definir un género audiovisual argumental y ‘didáctico’ que enfatiza en la recopilación de documentos (pruebas, títulos y testimonios) que confirmen la verdad de un enunciado” (p. 78), a partir de los elementos que acompañan una investigación, como la construcción de un orden significativo que registra el medio sonoro y visual. Precisamente, esa posibilidad educativa del documental se suscribe dentro del subgénero didáctico, “como uno de los principales géneros dramáticos. El subgénero didáctico se destaca por su vocación instructiva, y se manifiesta por medio de una figura retórica específica: la parábola, es decir, el ejemplo edificante” (Zapelli, 2007, p. 80).

De esta manera, la retórica tradicional señala que la argumentación requiere de pruebas para ser verosímil, pero también hay otras herramientas como los “entimemas”, silogismos basados en verosimilitudes y no sobre lo verdadero e inmediato sino como silogismo retórico, desarrollado únicamente a nivel del público (Zapelli, 2007). Así, Zapelli establece que el entimema funge como una comparación amplificadora que propone convencer y conmover a lo largo del relato de un documental, con cualquier recurso audiovisual. Es decir, su función enunciativa, meramente descriptiva y mostrativa de un acontecimiento, puede variar su sentido de acuerdo con la clase de discurso y, asimismo, variará el modo de uso de los recursos probadores y las ficciones implementadas en su estructura narrativa.

“En este sentido, el documental ocupó, en el pasado, el lugar opuesto a la «ficción», pero hoy se le puede considerar un género dramático” (Zapelli, 2007, p. 79). Por lo tanto,

su posibilidad de estructurarse en escenas y secuencias como relato requiere de elementos que comprueben el enunciado: aquellos que buscan contar cómo se filmó una película y cuáles fueron sus procesos. El grado cero del documental cambió y por supuesto en el *MO* permeó para considerarse como un “*cinematic parasite* [parásito cinematográfico]” (Arthur, 2004, p. 39). De este modo, el concepto de documental de Zapelli nos permite instaurar al concepto de *MO*, ya que se integra su posibilidad instructiva, de ejemplo edificante y como comparación amplificadora por medio de recursos probadores de su mostración en sus recursos representacionales.

En esa línea, González (2008) expresa: “*the modern MO differs from Old Hollywood behind-the-scenes movies by revealing much more information and attitudes of the filmmakers* [el *MO* moderno difiere de las películas *behind-the-scenes* del viejo Hollywood al revelar mucha más información y actitudes de los cineastas]” (p. 19), el cual se ha estandarizado con la integración genérica de los materiales extras contenidos en los DVD y *Blu-Ray*. Es decir que su evolución, al estar emparentado con el *B-Roll* y el *Behind-the-scene (BTS)*, actualmente se ha enriquecido de otros recursos formales y modos de representación del cine documental.

De tal forma, en el estudio de los *MO* que integraron nuestro corpus de análisis se señalaron aquellos que se enriquecen de otros recursos derivados de elementos no-documentales y ficcionales a favor de una intención didáctica. El concepto de *MO* que trazamos en la indagación lo definimos como un producto audiovisual que evidencia el proceso de creación de una película –al presentar actos y situaciones de facto– y que instruye al espectador del oficio del cine al revelar lo no visto pero permitido detrás-de-escena, detrás-de-cámaras y frente-a-cámaras.

### **El *making of* como recurso didáctico**

En su artículo “Pleasure and Pedagogy: The Consumption of DVD Add-Ons Among Irish Teenagers”, Pat Brereton y Barbara O’connor (2007) estudian la convergencia entre los placeres que generaban, en ese momento, los nuevos medios y la pedagogía en relación con el consumo de los materiales extra de los DVD. Sobre estos últimos, señalaban que era inminente estudiar cómo este medio generaba empatía con el espectador, dado que su visionado se hace en torno a sus gustos cinematográficos y necesidades de conocimiento de los estudiantes. Además, estos autores irlandeses afirmaban que los nuevos medios podrían permitirles desarrollar habilidades de “alfabetización mediática”, aquella que

ayuda a conocer cómo usar los medios de comunicación para el aprendizaje. Además, su propuesta conseguía basarse en la comprensión y legitimación de los jóvenes (Brereton & O'Connor, 2007). En su mismo estudio, aplicado en la ciudad de Dublín, descubrirían que los DVD se utilizaban predominantemente en el contexto del hogar y que, si bien existía una variabilidad en el uso entre los grupos, en general desarrollaron habilidades y competencias de alfabetización crítica que estaban relacionadas con su vida social y proyectos de construcción de identidad.

Brereton y O'Connor sugerían que estos hallazgos en los denominados contenidos “extra” de los *DVD* podrían usarse como un recurso de aprendizaje en el entorno educativo más formal, para delinear los beneficios potenciales de su uso en la enseñanza con una variedad de áreas pedagógicas, como podrían ser los propios estudios cinematográficos. Justamente, esta idea de alfabetización mediática la conciben “*to include the technical skills required, to access a particular medium such as DVD, as well as the ability to analyze media codes and conventions, and assess underlying values and meanings* [para incluir las habilidades técnicas requeridas, para acceder a un medio particular como el *DVD*, así como la capacidad de analizar los códigos y convenciones de los medios, y evaluar los valores y significados subyacentes]” (2007, p. 153), porque en su estudio la mayoría de los jóvenes tenían habilidad técnica para el uso de los medios pero no comprendían para qué les serviría.

Dicha perspectiva fue continuada por Pat Brereton (2012) en su artículo *Teaching Film with DVD add-ons*, en donde propone la posibilidad de impulsar dichas temáticas y líneas de estudios del cine, pero ahora con estudiantes universitarios a partir de estos recursos. Añadió a sus temáticas el estudio de la revitalizada teoría de autor, gracias a la consulta de los comentarios de los cineastas en los DVD. En su investigación, emplea un corpus de análisis con obras consideradas *smart-cinema*, ya que se trataba de películas que ostentaban a la inteligencia como temática, es decir, que manifestaban estructuras complejas y conjugaban elementos formales y narrativos hacia una discontinuidad e incongruencia en el relato, así como la fascinación por la sincronicidad de eventos como principio narrativo e interés en el destino aleatorio y en la disfuncionalidad emocional. Por tanto, el autor consideraba que con este tipo de *smart-cinema* surgió la necesidad de consultar los materiales extra porque sumaban en el estudiante “*an understanding and appreciation of the aesthetic mindset of a new generation of authors* [una comprensión y una apreciación de la mentalidad estética de una nueva generación de autores]” (Brereton, 2012, párr. 2)

Con entusiasmo, Brereton propone que: “*effective media literacy strategies must, where possible, be based on an understanding and legitimation of student’s use patterns and preferences* [las estrategias efectivas de alfabetización mediática deben, cuando sea posible, basarse en una comprensión y legitimación de los pautas y preferencias de uso de los estudiantes]” (2012, párr. 24). Así, sugiere que tanto los componentes disponibles de forma gratuita como los incluidos en el DVD ayudan a enmarcar de qué manera las nuevas audiencias interactúan con las películas. Concluye que su estudio piloto ha demostrado que los complementos de los DVD pueden tener usos educativos significativos e incluso es necesario considerar cómo estas prácticas dan indicios de la integración de los nuevos medios en los placeres cotidianos de los estudiantes.

Este proyecto piloto de Brereton demuestra que la creciente cantidad y variedad del material extra del DVD, sin duda, complementa el análisis y estudios teóricos del cine. Sin embargo, el reto para nosotros fue la sistematización del *MO* para generar el aprendizaje significativo en el área de la realización fílmica, específicamente en la dirección de actores en el cine. Así, nuestro objetivo de emplear el *MO* en la enseñanza del cine nos permitió generar una transferencia metodológica similar a la que Brereton aplicó con los estudiantes universitarios, pero enfocados únicamente en *MO* que abordaban temáticas teórico-prácticas de la dirección de actores en el cine. Pat Brereton los empleó como fuente informativa, como un método de análisis textual e interpretativo, que funciona para el estudio de los elementos de la representación de una película. En cambio, en nuestro estudio, requeríamos emplear al *MO* como recurso didáctico, complementándolo con reflexiones integrales para identificar las intenciones creativas, técnicas y estéticas de cada uno de los procesos de una película, a través de herramientas puestas en práctica de las lecciones y comentarios consultados.

Por esa razón, fue necesario explorar cómo emplear el *MO* como recurso didáctico a un modelo de aprendizaje complementario entorno a sus implícitos modos didácticos. Fue así como decidimos colocar el catálogo de *MO* en guías didácticas en el aula virtual de la UAA, como una estrategia de alfabetización mediática. Allí, los cineastas en formación realizaban el visionando de *MO* del catálogo fuera de clase, según sus necesidades creativas y metodológicas para su proyecto de cortometraje en desarrollo.

### **Estrategia metodológica**

Paralelamente, mediante un análisis formal, discursivo y narratológico de los *MO* empleados durante la intervención educativa, empleamos los preceptos de la enseñanza y la didáctica audiovisual para detectar elementos, secuencias y estructuras que los determina como recursos didácticos durante el proceso de aprendizaje de la dirección de actores en la realización cinematográfica. A partir de dicha metodología, desarrollamos una clasificación del *MO* a partir de su contenido y estructura narrativa para el diseño de un Catálogo de *Making-of* que se dispuso durante la intervención educativa piloto. Los recursos formales los identificamos de la siguiente manera:

- *Mostrativos*: B-Roll, BTS y Stills.
- *Narrativos y dramáticos*: entrevistas, comentarios, testimonios, narradores en *off*, intertítulos y cintillos, música.
- *Instruccionales y discursivos*: montaje alterno y paralelo para contrastar el proceso y resultado, estructura secuencial, estructura episódica y estructura de diario.
- *Estéticos*: música, diferentes formatos de video y aspecto de imagen.

### **Metodología del diseño del Catálogo de Making of**

Durante la conformación del Catálogo de *Making of* debimos desarrollar una delimitación, sobre más de 200 documentales de referencia, a partir de las unidades temáticas del programa de materia de Realización II: Dirección de Actores. De esta manera, por medio de una herramienta de rastreo de los elementos formales y de la identificación de las temáticas abordadas por los *MO*, realizamos una tabla con las siguientes variables:

- *Ficha técnica del MO*: título, autor(es), año de producción, país(es) de producción, duración y sinopsis.
- *Tipo de producción*.
- *Fuentes de los recursos formales*.
- *Recursos didácticos*.
- *Temáticas del programa de materia*.

Una vez aplicado este primer análisis, logramos la conformación de nuestro *corpus*. En total se contemplaron 22 *MO*, agrupados por temáticas consideradas en el programa de la materia de Realización II: Dirección de Actores, como sigue:

1. Métodos principales de actuación y dirección en cine.
2. Relación director-actor-personaje.
3. El *casting*.
4. El trabajo del guion y sus personajes.
5. Ensayos con actores y no-actores.
6. El trabajo en el *set*.

### ***Modelo de aprendizaje autónomo y colaborativo de la realización cinematográfica***

El aprendizaje autónomo y colaborativo es aquel que requiere de cooperación y apoyo por medio de una interacción para colectivizar el conocimiento. Por tanto, en un grupo de cineastas en formación, integramos este tipo de aprendizaje como una modalidad que acompaña a la investigación artística. Este planteamiento de un modelo de aprendizaje autónomo y colaborativo de la realización cinematográfica basado en la investigación artística experimental nos ofreció la base de la adecuación disciplinar que requería la materia. Esto debido a que se trata de un programa académico de las artes cinematográficas, donde los docentes son considerados “tutores-guías” y los estudiantes como “cineastas en formación”, quienes ejercitan la autosuficiencia metodológica para adquirir la habilidad de diseñar sus propias experimentaciones epistémicas, técnicas, estéticas y formales en sus creaciones audiovisuales. De esta manera, al cineasta en formación se le induce mediante estrategias de aprendizaje a trazar una o varias investigaciones en la materia, donde vincule sus inquietudes, necesidades y actitudes durante el aprendizaje autónomo y colaborativo, a partir de las siguientes etapas:

- **FASE 1:** El estudiante, junto a su tutor-guía, establece y reflexiona sobre los temas o necesidades de aprendizaje tanto personales como derivados de sus proyectos, para generar un estado del arte y establecer el objetivo de la investigación. Si es necesario se diseñan equipos de trabajo heterogéneos y homogéneos.
- **FASE 2:** El cineasta en formación realiza la composición de su información, con el acompañamiento del tutor-guía, con la finalidad de desarrollar su proceso creativo mediante experimentaciones epistémicas y prácticas y, así, generar productos en cada fase del proceso de autoaprendizaje con la realización tanto de mapas conceptuales –con recursos escritos, visuales, sonoros, archivísticos,

bases de datos, diarios, notas– así como la documentación de los productos audiovisuales del proceso integrados en una bitácora audiovisual, las cuales podrían tener la forma de un *making of*.

- **FASE 3:** El tutor-guía promueve el trabajo en equipo y la valoración del aprendizaje de la investigación artística para la resolución de problemas, adquisición de habilidades y hallazgos técnicos del estudiante como cierre del proceso de aprendizaje mediante un pensamiento crítico y creativo para el desarrollo de las conclusiones y propuestas.

Complementamos esta metodología de la investigación artística para el autoaprendizaje<sup>5</sup> en un entorno *B-Learning* (ambientes combinados) con sesiones presenciales y en línea, donde se inserta el Catálogo de *MO* y las guías didácticas con objetivos y cuestionamientos específicos, para una reflexión profunda de los métodos y técnicas del quehacer cinematográfico de otros cineastas. Asimismo, integramos modalidades de aprendizaje fuera de lo formal para un aprendizaje más empático y personal, donde la persona-tutora se expande como entorno-tutor a partir de las guías didácticas y las asesorías asistidas vía remota con comentarios en el aula virtual y solución de dudas por *WhatsApp* y correo electrónico.

De esta manera, el *B-Learning* propició el aprendizaje permanente incluyendo lo formal e informal, a partir de una ruta de estrategias de autoaprendizaje con el acompañamiento del tutor-guía. Además, durante la clase se hacía referencia y uso constante del entorno virtual y, desde lo virtual, podíamos materializarlo en las sesiones presenciales.

Así, se conformaron guías didácticas que hacían referencia al Catálogo de *MO*, y este, a la vez, se integró desde la primera fase del Modelo de Aprendizaje Autónomo y Colaborativo a través de la Investigación Artística, con la finalidad de incentivar la indagación y la autogestión del conocimiento de los cineastas en formación fuera del aula. Incluso, en cada una de las guías didácticas en las actividades asincrónicas se recomendaba al estudiante programar experimentaciones dentro del aula, si lo creía conveniente para

---

<sup>5</sup> El autoaprendizaje nos ayudó a dotarle al cineasta en formación de herramientas metodológicas para que propiciara sus experimentaciones, pero la duración de las sesiones iba a ser insuficiente por lo que apostamos por emplear el *B-Learning* como sesiones asincrónicas en línea.

sus necesidades y proyectos, mediante actividades prácticas con la intención de explorar técnicas y métodos derivados de los *MO*. De igual manera, se solicitaba elaborar reportes conceptuales para que fueran sistematizando sus indagaciones epistémicas.

Esta integración del Catálogo de *MO* le permitió a la asignatura de Realización II: Dirección de Actores ampliar y combinar los métodos y técnicas estipulados en el programa de materia, así como propiciar un diálogo informal fuera de clase sobre contenidos no vistos en el programa de materia, en los que cada uno de los estudiantes se interesó por profundizar y ampliar sus referentes bibliográficos y filmográficos. Como se traza en la Tabla 1, la inserción del Catálogo de *MO* al Modelo de Aprendizaje incide en la Fase 2 que corresponde con la experimentación epistémica y práctica, así como en la Fase 3 para las valoraciones, conclusiones, propuestas y exhibición de las investigaciones artísticas.

Nuestra intervención atendió un grupo conformado por los cineastas en formación del 6.º semestre de la LACAV, de los cuales tomamos en cuenta a un *crew* (equipo técnico) de cinco integrantes como muestra poblacional. A ellos se les otorgó el Catálogo de *Making of* en el entorno *B-Learning* conformado por las sesiones presenciales en el aula y las sesiones en línea del aula virtual.

Se diseñó una estrategia educativa de ocho secuencias didácticas con ocho sesiones presenciales y ocho sesiones en línea, durante seis semanas. Esta estrategia educativa nos permitió poner en función el modelo de aprendizaje autónomo y colaborativo basado en investigaciones artísticas en un entorno *B-Learning*. Allí, se pusieron a disposición los *MO* como recurso didáctico mediante actividades complementarias fuera de clase, como una fuente de sus experimentaciones epistémicas (conceptuales y teóricas) y metodológicas de los proyectos fílmicos acordes al tipo de cine que deseaban filmar los cineastas en formación.

La selección del *crew* usado como muestra de esta intervención se conformó de manera voluntaria, por lo que fue más fácil la implementación del plan y su seguimiento. Los integrantes de este *crew* se manejaron con confidencialidad y discreción, reservando sus nombres, para no señalarlos. De modo que su participación en la aplicación de este modelo educativo piloto para la LACAV se mantuvo en el anonimato.

**Tabla 1.** Esquema de la integración del Catálogo de *Making of* al modelo de aprendizaje autónomo y colaborativo

ENTORNO B-LEARNING				
Dentro del Aula (presencial)		Fuera del Aula (virtual)		
<b>FASE 1</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición temas y necesidades del cineasta en formación</li> <li>Objetivo(s) de investigación</li> <li>Estado del arte</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Asesorías individuales</li> <li>Retroalimentación de proyectos individuales y en equipo</li> </ul>		
<b>FASE 2</b>	Reforzamiento del conocimiento epistémico derivado del <i>MO</i>	Catálogo de <i>Making of</i>	Visionados de <i>MO</i> y actividades de reflexión autónomas Bitácora audiovisual Coevaluaciones	Retroalimentación
Experimentaciones epistémicas y prácticas	Ejercicios prácticos derivados del <i>MO</i>			Evaluaciones parciales Mapas conceptuales Documentación de las etapas de producción artística
<b>FASE 3</b>	Mesa de reflexión grupal y en equipo del conocimiento derivado del <i>MO</i>			Bitácora audiovisual Coevaluaciones
Valoración				
Conclusiones				
Propuestas				
Exhibición de proyectos finales				

Fuente: elaboración propia.

### **Resultados del modelo de aprendizaje autónomo y colaborativo**

La noción de generar una intervención educativa mediante el *MO* como recurso didáctico, desde el inicio, se planteó para la materia de Realización II: Dirección de Actores de la LACAV de la UAA. Esto debido a la presencia de la figura de quien escribe como tutor-guía, para que reuniera todas las evidencias de su viabilidad en el contexto institucional y las necesidades de los cineastas en formación. De esta manera, fue importante colocarse como observador y partícipe de su aplicación, para darse cuenta de que cada sesión nos permitía resolver aspectos indispensables, documentados en el diario de campo.

En la primera sesión presencial, en el Foro de Cine, nos dimos cuenta de la necesidad de cambiar la disposición frontal de las sillas entre los cineastas en formación y su tutor-guía para mejorar la horizontalidad de su presencia y del discurso del proceso de aprendizaje. Por tanto, a partir de la siguiente sesión efectuamos una distribución circular de las sillas, así se incrementó notablemente la comunicación y la confianza entre todas y todos. Incluso, en las reflexiones grupales y en las prácticas experimentales se integraron los conocimientos previos de cada cineasta en formación para detonar sus procesos creativos a partir de sus conocimientos y habilidades personales.

Durante las sesiones virtuales, se logró promocionar la consulta del Catálogo de *MO* al darse cuenta cada estudiante de que los casos expuestos en las guías didácticas eran realmente ejemplares y ampliaban el abanico de técnicas y métodos para dirigir actores. A la vez, incrementar el uso de documentales y *MO* en las sesiones presenciales ayudó a los cineastas en formación a considerarlo como un recurso que propicia *aprender del otro* semejante a ellos.

En la segunda sesión presencial, se añadió el uso de Asistentes de Dirección durante las actividades prácticas para controlar los tiempos de cada *crew* y agilizar sus turnos de rodaje en el Foro. Además, anticipadamente aforamos con telas negras para dividir el foro; este accesorio a la infraestructura física de la LCAV aportó en la concentración de cada uno de los *crews*, que trabajaban simultáneamente en sets diferentes sin incidir con sus esquemas de iluminación. También, abonó a reducir el ruido del exterior y aquel generado entre ellos.

En la tercera sesión virtual propiciamos que los estudiantes realizaran fichas de análisis dramático de las escenas de los guiones a dirigir durante sus prácticas de dirección de actores. Este recurso de apoyo les proporcionó seguridad y bases para la preparación dramática de sus actores, al tener mayor claridad al dirigir a su elenco. Incluso, a partir de esta sesión, con el grupo muestra de estudiantes, el uso del *WhatsApp* funcionó porque se logró mantener comunicación fuera de clase y de manera informal. Sin embargo, con el resto del grupo nos dimos cuenta de que también era necesario, pero no se implementó para no relacionarlos y notar los resultados de nuestro modelo de aprendizaje.

Desde la cuarta sesión presencial, para disipar dudas a todo el grupo de estudiantes, efectuamos demostraciones previas a las prácticas experimentales, lo cual propició un aumento en la confianza entre estudiantes y su tutor-guía. Además, se diseñaron

e implementaron listas de preguntas frecuentes y más referencias respecto a las temáticas. Sin embargo, en las sesiones presenciales, con algunos estudiantes notamos no sentirse acompañados por parte del tutor-guía derivado de la deficiente organización de su *crew*.

El Catálogo de *MO* contribuyó a impulsar el autoaprendizaje, desde la tercera a la sexta sesión virtual. Empero, el confinamiento por la pandemia de COVID-19 desvió el interés de los cineastas en formación a adaptarse a la nueva forma de aprendizaje y al cambio de proyecto integrador. Durante el confinamiento, con el grupo muestra de estudiantes, las asesorías informales vía *WhatsApp* propiciaron más diálogo y retroalimentación entre sí y con su tutor-guía.

En la séptima sesión sincrónica y la octava sesión asincrónica, hubo una adecuación para las prácticas con los actores. Por lo tanto, con el uso de las videollamadas entre cineastas y actores en formación, se logró que existiera un trabajo de dirección remota y fue muy efectivo. No obstante, el reto fue a la hora de adecuar sus rodajes de cortometraje a distancia.

Al finalizar la secuencia didáctica, se generó una reflexión colectiva y todo el grupo de estudiantes nos señalaron que dentro del Catálogo de *MO* no se contemplaron casos de cineastas mujeres con métodos o técnicas de dirección de actores. Incluso, con el cambio de plan a la modalidad en línea por el confinamiento sanitario, noté que se elevó el trabajo autónomo entre todos los estudiantes al conocer que su proyecto integral final sería un cineminuto<sup>6</sup> realizado individualmente.

Con estas modificaciones, el plan de acción de la intervención didáctica desde este modelo de aprendizaje con el *MO* como recurso didáctico se enriqueció gradualmente, lo cual nos permitió adecuarlo a cada una de las circunstancias de su aplicación. Por todo lo anterior, todos los cambios mencionados deben incluirse. Asimismo, se considera disponer recursos de comunicación informal como el *WhatsApp* con todo el grupo, enriquecer el Catálogo de *MO* con casos de cineastas mujeres, así como vincular las prácticas con grupos teatrales y la Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación de la misma institución para contar permanentemente con la disposición y la colaboración de actores y no-actores.

---

<sup>6</sup> Cortometraje con una duración de un minuto.

### ***Resultados acerca de las investigaciones artísticas autónomas y colaborativas***

El modelo de aprendizaje autónomo y colaborativo basado en la investigación artística experimental que implementamos se sumó con naturalidad, ya que desde la materia de Realización I se practica la colaboración integral para la conformación, el desarrollo y conclusión del proyecto integrador –los cortometrajes–. Por tanto, lo nuevo sucedió con la inserción del trabajo autónomo basado en las necesidades de los procesos teóricos, técnicos y creativos individuales, asimismo, la integración del Catálogo de *MO*. De esta manera, se detectó que los ejercicios prácticos con un rol de turnos permitieron que cada uno de los estudiantes desarrollara diversas exploraciones epistémicas y prácticas, como lo manifiestan en sus diversas bitácoras de trabajo, tanto las derivadas de las guías didácticas de los *MO* como de las aplicaciones en el Foro. Esto expuso un estudiante del grupo muestra:

Suelo pensar la dirección, en cierto grado, como una conducción de vehículos. Analizo la capacidad de cada uno, además del terreno donde se trabajará para saber qué tengo que hacer y qué necesidades requiero cumplir. En este caso, el trabajar con no-actrices es una oportunidad maravillosa para obtener un resultado a través de procesos mucho más orgánicos. Pensé en las estrategias de Bresson y Caine, para trabajar las coreografías y el modelaje de las actrices dentro del espacio, pero también necesitaba trabajar la emoción (Bitácora individual anónima, realizada el 3 de marzo de 2020).

Este caso, particularmente, me ayudó a confirmar que el autoaprendizaje autónomo fomenta la apropiación de los conocimientos autogestionados. Además, le permitió al estudiante establecer sus propios procesos técnicos y metodológicos para dirigir a sus actores.

Por su parte, un estudiante del resto del grupo muestra, en su bitácora de la guía didáctica de *MO*, enunció:

Al tener tan poco tiempo no pude crear una situación completa para mis personajes, por lo que platicando con mis actores establecí una premisa basándome en el tema del ejercicio: una pareja dormida se levanta y uno de ellos le dice al otro que ya no lo ama. A base de esto, dejé que mis actores construyeran sus personajes y la situación a base del método Meisner, escuchando y reaccionando para no llegar a una sobreactuación y dar una actuación más apegada a la realidad (Bitácora individual anónima realizada el 6 de marzo de 2020).

Por lo tanto, como notamos en el ejemplo anterior, la investigación artística sirvió como estrategia para propiciar la sistematización de los procesos epistémicos, ya que permite al estudiante una mayor conciencia y dominio de los preceptos teóricos de los autores referentes de los contenidos mínimos, que gradualmente se ampliaron.

### **Resultados del impacto en los estudiantes del 6.º semestre**

Los estudiantes fueron encuestados al concluir el ciclo enero-junio 2020, luego de la intervención didáctica en la asignatura de Realización II: Dirección de Actores. Similar a la encuesta del diagnóstico preliminar, este último cuestionario se estructuró con las siguientes variables principales: recursos didácticos, desarrollo de proyectos individuales y en equipo, estrategia de aprendizaje autónomo y colaborativo. Si comparamos con los resultados de la encuesta aplicada al inicio del semestre, el impacto es considerable.

En cuanto al uso de los recursos didácticos en clases, con la integración de los *MO* en la materia de Realización II: Dirección, este rubro pasó del tercer lugar a ocupar el primero, empatado con las prácticas en clase. Esto constata que la intervención educativa logró su objetivo de centrar la consulta de *MO* en el proceso de aprendizaje (ver Figura 1).

**Figura 1.** Resultados de la pregunta 1) Selecciona qué tipo de recursos didácticos empleó tu profesor en la materia



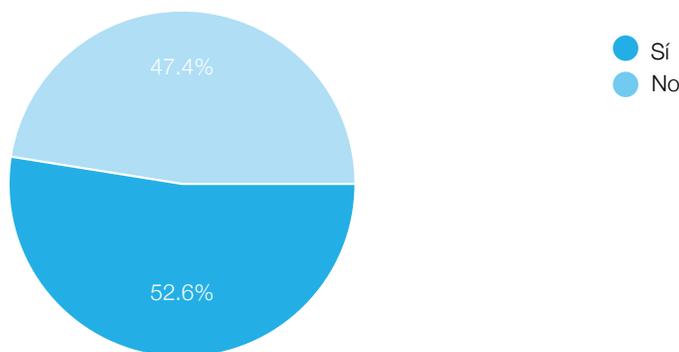
Fuente: elaboración propia

Respecto al desarrollo de proyectos piloto o investigaciones basadas en sus necesidades, el número de estudiantes incrementó de un 7.1 %, que representaba la respuesta de un estudiante de diecinueve, en la encuesta de enero de 2020. Al finalizar la intervención en junio de 2020, se incrementó a 10 que representan el 52.6% (ver Figura 2).

**Figura 2.** Resultados de la pregunta 6) En la materia se desarrollaron proyectos piloto o investigaciones basadas en tus necesidades

¿En la materia se lograron desarrollar proyectos piloto o investigaciones basadas en tus necesidades como estudiante?

19 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Los testimonios de cuatro estudiantes valoraron como proyecto de investigación basada en sus necesidades a la realización del cineminuto individual –proyecto integrador derivado de la adecuación por el confinamiento–. Por otro lado, dos estudiantes señalaron como proyecto de investigación el desarrollo de las preproducciones de sus cortometrajes, a pesar de no haberlos filmados. Los cuatro estudiantes restantes manifestaron que sus investigaciones se implementaban durante los ejercicios prácticos con los actores. Uno de ellos expresó que: “para mí, todas las investigaciones eran implementadas a la hora de interactuar con el actor, pues ahí se resolvían la mayoría de mis dudas en ejercicios de dirección con actores que llevábamos en las clases” (Andrade Zamarripa, 4 de junio de 2020, s.p.). Sin duda, este testimonio abonó a la estrategia de la fase del modelo de aprendizaje basado en la investigación artística.

Por tanto, el desarrollo de proyectos individuales impactó considerablemente para resolver sus inquietudes en las prácticas, como lo expresó otro estudiante:

A pesar de la situación actual, logramos seguir con el programa de materia y poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre con dos cineminutos en los que interactuamos con actores y no actores, y creo que el resultado fue satisfactorio (Andrade Zamarripa, 4 de junio de 2020, s.p.).

A este testimonio se sumó otro que manifesté, lo siguiente:

Creo que los proyectos de cineminuto ayudan bastante a nivel personal, ya que se empiezan a crear cuestiones internas sobre la dirección y la realización con un *crew* reducido y el poder de las historias. Se terminan por realizar actividades audiovisuales que reflejan las necesidades y los aprendizajes personales (Andrade Zamarripa, 4 de junio de 2020, s.p.).

La valoración de su experiencia con los proyectos individuales y en equipo evidenció diversas posturas, ya que, al cancelarse la realización de sus cortometrajes, coincidieron en que sus posibilidades de trabajo en equipo se coartaron. Como lo manifestó un testimonio:

Por la pandemia no fue posible trabajar mucho en equipo, pero individualmente aprendí a tener más clara la idea de un proyecto para poder trabajarlo con mi actor. A pesar de ello, se logró la conformación de la carpeta de producción de los cortometrajes que espero que en un futuro mediato logren filmarse (Andrade Zamarripa, 4 de junio de 2020, s.p.).

Respecto al trabajo individual, sus testimonios manifiestan que les permitió aprender a dirigir actores y experimentar todas las áreas que normalmente no desempeñan, ya que el proyecto integrador de cineminuto les brindó la posibilidad de hacer todo el proceso de realización pasando por la dirección de actores, la cinefotografía, el sonido, el montaje y la musicalización. Como lo expresó un estudiante: “Pese a que en el momento sentía que me faltaba tiempo para poder trabajar con los actores, cuando tuve la oportunidad de dirigir un cineminuto en casa pude explotar todo el conocimiento que adquirí en la materia” (Andrade Zamarripa, 4 de junio de 2020, s.p.). Esto, a la vez, permitió que en el PTI entre las materias del semestre se lograra una evaluación más equitativa y justa.

### ***Oportunidades de mejora detectadas por los cineastas en formación***

En el caso de los resultados ofrecidos por nuestra población muestra, las oportunidades de mejora señaladas fueron las siguientes:

- Tener más sesiones de asesoría posterior a las prácticas en clase.
- Otorgar más tiempo a cada estudiante durante las sesiones prácticas en clase.
- Mantener la rotación de roles en todas las prácticas.
- Ofrecer una atención más cercana y personalizada durante las prácticas.
- Otorgar una retroalimentación al momento de cada práctica.
- Modificar los parámetros de selección de proyectos y *crew* a una modalidad más justa y democrática.
- Mejorar la comunicación informal fuera de clase con todo el grupo.
- Implementar estrategias logísticas para tener más tiempo de trabajo con los actores invitados.
- Establecer al menos dos proyectos de cineminuto para que todos los estudiantes logren dirigir en la materia.
- Evitar que un mismo estudiante repita consecutivamente el mismo puesto en el *crew* de los proyectos integrales.
- Ampliar el Catálogo de *MO* a cineastas mujeres y más técnicas de dirección de no-actores.
- Mejorar la evaluación de los ejercicios prácticos, porque no hay tiempo para la retroalimentación.

### **Conclusiones**

Esta intervención educativa integral, en el contexto de la LACAV, nos permite reconocer la oportunidad que tiene este programa académico para su consolidación en la formación de cineastas en la región centro-occidente de México. Demostró que es el momento propicio para sembrar el *aprendizaje de aprender* en sus cineastas en formación desde una indagación experimental de los procesos creativos que coadyuve a desarrollar proyectos fílmicos basados en el tipo de cine que desean filmar.

Esta perspectiva, acompañada por una base metodológica de la investigación artística y el autoaprendizaje, les permitirá identificar a los cineastas en formación sus necesidades epistémicas y técnicas para que ellos mismos encuentren las soluciones de sus diversos procesos de realización fílmica acompañados de los docentes como

tutores-guías. Incluso, estas bases epistémicas y metodológicas, una vez egresados, les ayudarán a continuar con la sistematización de sus procesos a partir de un autoaprendizaje ya sin el respaldo académico.

Desde los preceptos de Montero (2020a; 2020b), será necesario establecer investigaciones artísticas desde el contexto de cada estudiante y cada proyecto y, a la vez, asumir el error como uno de los resultados probables. Consecuentemente, se requiere de un seguimiento de los proyectos de investigación artística con sistemas de tutoría y evaluación abiertos para integrar los aciertos y desaciertos en una reflexión constante.

Lo anterior nos permite reconocer, como institución, que debemos integrar espacios de reflexión entre pares, para que los estudiantes considerados como cineastas en formación, logren una retroalimentación basada en su proyecto con herramientas e instrumentos de seguimiento y evaluación del proceso metodológico y los hallazgos de las indagaciones emprendidas. Además, podríamos enriquecer el PTI actual al establecer actividades curriculares complementarias y extracurriculares como el cineclub, foros de discusión y salas de lectura para incrementar la cultura filmica entre pares. Asimismo, contar con acceso libre a colecciones de películas, bibliotecas especializadas y materiales didácticos como materiales complementario al proceso de aprendizaje. Incluso, crear una unidad de producción audiovisual universitaria tanto para los cineastas en formación como para los docentes; generar un programa de Ópera Prima y un departamento de vinculación y difusión de las obras universitarias para consumir su profesionalización como cineastas.

Desde la academia, los tutores-guías podríamos incluir más sesiones de asesoría posterior a las prácticas en clase, propiciar la rotación de roles en todas las prácticas curriculares y extracurriculares para enriquecer la formación integral, otorgar más tiempo a cada estudiante durante las sesiones prácticas en clase, ofrecer una atención más cercana y personalizada durante las prácticas y otorgar una retroalimentación al momento de cada práctica con listas de cotejo y protocolos de rúbricas específicas para cada sesión. Esto nos exigiría modificar la comunicación informal fuera de clase, mejorar la evaluación de los ejercicios prácticos para una mayor retroalimentación, profundizar en los procesos técnicos y creativos de casos específicos para adquirir habilidades prácticas y una actitud crítica con el tipo de cine que desean aprender y filmar tanto en equipo como individualmente.

Los proyectos de investigación artística podrían desarrollar el autoaprendizaje e incidir en la exploración de otros procesos creativos no vistos en los programas de materias,

pero con la apertura de incluirse como experimentaciones en el proceso de su marco epistémico-metodológico. Consideramos que los cineastas en formación son, en muchos casos, quienes propician la renovación didáctica, porque a través de ellos se demandan nuevos conocimientos, técnicas, estrategias, herramientas y recursos para el aprendizaje significativo y participativo con las diversas disciplinas que requieren las artes cinematográficas y audiovisuales. De igual manera, comprendemos la formación integral como la vía pertinente para que los estudiantes logren aprender a aprender, basado en sus propias indagaciones y experiencias, para impulsarlos a desarrollar una independencia y autonomía creativa de forma colaborativa en todos sus procesos de la realización cinematográfica y logren filmar lo que deseen, en su contexto y con los recursos de producción disponibles dentro y fuera de la LACAV. Finalmente, los proyectos de investigación artística podrían ser implementados en la LACAV por sus docentes de manera interdisciplinar, y con ello detonar exploraciones curriculares y extracurriculares –películas experimentales, películas de largometraje, telefilmes, series dramáticas y documentales y proyectos transmedia– como un programa de actualización y mejora de los procesos de aprendizaje, particularmente, en la innovación de estrategias educativas y en el uso de recursos didácticos.

## Referencias

- Andrade Zamarripa, A. (2008). Filmando Batalla en el Cielo: Filmates filmados. *Cineforever*. Recuperado de: <https://www.cineforever.com/2008/12/06/filmantes-filmados-notas-sueltas-sobre-el-making-of/>
- Andrade Zamarripa, A. (4 de junio de 2020). [Encuesta Evaluación: proceso de aprendizaje en la materia de Realización II: Dirección de Actores]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Datos inéditos.
- Andrade Zamarripa, A. y Plancarte Hernández, S. (2020). El Making of como recurso didáctico para el aprendizaje autónomo de la realización cinematográfica. En R. W. Capistrán Gracia (Ed.), *Arte, cultura y sociedad: Provocaciones, intervenciones e investigaciones* (pp. 117–131). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Anónimo. (3 de marzo de 2020). [Bitácora de trabajo de la asignatura Realización II: Dirección de Actores de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Datos inéditos.
- Anónimo. (6 de marzo de 2020). [Bitácora de trabajo de la asignatura Realización II: Dirección de Actores de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Datos inéditos.
- Arthur, P. (2004). (In)Dispensable Cinema: Confessions of a “Making-of” Addict: EBSCOhost. *Film Comment*, 40(4), 38–42. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/ehost/detail/detail?vid=15&sid=66880021-905b-4dd0-a6c0-c5741c3df86c%-40sessionmgr4009&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3D#db=asu&AN=503972679>
- Brereton, P. (2012). Teaching with DVD Add-Ons. En L. Fischer & P. Petro (Eds.), *Teaching Film*. The Modern Language Association of America.
- Brereton, P., y O’Connor, B. (2007). Pleasure and Pedagogy. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 13(2), 143–155. DOI: 10.1177/1354856507075241

- González, R. (2008). *The Drama Of Collaborative Creativity: A Rhetorical Analysis Of Hollywood Film Making- Of Documentaries* (Tesis Doctoral). Universidad del Sur de Florida. <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1265&-context=etd>
- Mäkelä, M., Nimkulrat, N., Dash, D. P., y Nsenga, F. X. (2011). On reflecting and making in artistic research. *Journal of Research Practice*, 7(1). <https://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/280/0>
- Montero, D. (21 de enero 2020a). Educación e investigación artísticas. Parte I. *Código*. <https://revistacodigo.com/arte/investigacion-educacion-arte-1/>
- Montero, D. (24 de febrero de 2020b). Educación e investigación artísticas. Parte II. *Código*. <https://revistacodigo.com/educacion-investigacion-artisticas-ii/>
- Rey Somoza, N., y Martín Hernández, R. (2020). Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos para la organización y representación de procesos en investigación artística. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 09, 110–120. DOI: 10.26807/cav.v0i09.322
- Zapelli, G. (2007). El maravilloso Arte del Engaño. *ESCENA. Revista de Las Artes* 1(60), 77–98. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/issue/view/870>
- Zavala, L. (2017). Los estudios sobre cine en México. *Miguel Hernández Communication Journal*, 8(94), 51–84. Recuperado de <https://plataformarevistascomunicacion.org/2018/12/monografico-los-estudios-cine-mexico/>