



Universidad
Norbert Wiener

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

Acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada
en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación
universitaria

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autor: Ortiz Maguiña, Miguel Ángel

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3881-7920>

Asesora: Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0851-3938>

Lima – Perú

2026

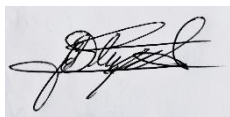
 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Ortiz Maguiña Miguel Angel Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria" Asesorado por la docente: Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia Con DNI 10175632 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0851-3938> tiene un índice de similitud de (6) (SEIS)% con código oid: :14912:598617623 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

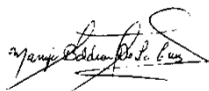
1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:



.....
 Firma de autor 1
 Miguel Ángel Ortiz Maguiña
 DNI: 08009326.....

.....
 Firma de autor 2
 Nombres y apellidos del Egresado
 DNI:



.....
 Firma Asesor
 Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz
 DNI: 10175632

Lima, 8 de junio de 2026

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi señora madre quien, si ahora estuviese a mi lado, me diría:
“Hijo, ya descansa; mañana lo terminas”. Sí, madre querida, ya lo terminé; y es para ti,
mi esfuerzo y mi alegría de la tarea bien hecha. Te extraño.

AGRADECIMIENTO

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Norbert Wiener por su compromiso con la mejora de la educación universitaria.

Al Dr. Iván Iraola Real por su acompañamiento académico en la fase inicial e intermedia del proceso de asesoría y porque percibió en el tema de esta investigación cualitativa un trasfondo novedoso.

A la Dra. Maruja Baldeón De La Cruz en la fase final de la asesoría por su repaso meticuloso de este informe.

Índice

DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
1. CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	1
1.1. Contextualización del problema	1
1.2. Problema de investigación.....	8
1.2.1. Problema general.....	8
1.2.2. Problemas específicos	8
1.3. Objetivos de la investigación.....	9
1.3.1. Objetivo general	9
1.3.2. Objetivos específicos.....	9
1.4. Justificación de la investigación	9
1.4.1. Social.....	9
1.4.2. Teórica.....	10
1.4.3. Metodológica.....	11
1.5. Limitaciones de la investigación	11
2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. Antecedentes.....	12
2.2. Estado de la cuestión	24
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	49
3.1. Método de investigación.....	49
3.2. Diseño de investigación.....	49
3.3. Escenario de estudio y participantes.....	53
3.4. Estrategias de producción de datos.....	64
3.5. Propuesta de análisis de datos	69
3.6. Criterios de rigor.....	75
3.6.1. Credibilidad.....	75
3.6.2. Transferibilidad	75
3.6.3. Seguridad / auditabilidad.....	76

3.6.4. Confirmabilidad	77
3.6.5. Seguridad.....	77
3.7. Aspectos éticos	77
4. CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	80
4.1. Resultados y triangulación.....	80
4.2. Discusión de resultados	136
5. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	153
5.1. Conclusiones.....	153
5.2. Recomendaciones	156
6. REFERENCIAS	158
7. ANEXOS	
Anexo 1. Matriz de categorización apriorística	
Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos	
Anexo 3. Evaluación de rigurosidad del instrumento (un experto)	
Anexo 4. Exoneración de revisión por parte del CIEI-UPNW	
Anexo 5. Carta de aprobación de la institución para investigación (si procede)	
Anexo 6. Informe de Turnitin	
ANEXOS INSTRUMENTALES_Y EVIDENCIAS	
Anexo 1. Aplicación del instrumento 1 Guía de observación documental: Los diálogos de las escenas en video transcritos en textos como guiones teatrales. Categoría 2: tipos de educación, subcategoría 3: educación informal	
Anexo 2. Aplicación del instrumento 2 Registro anecdótico para la observación de las acciones de E-A de la escena seleccionada	
Anexo 3. Matriz de análisis individual de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada filme francófono. Categoría 1: acciones de E-A	
Anexo 4. Matriz de análisis grupal de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada fuente utilizada. Categoría 1: acciones de E-A	

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Categoría 1, subcategorías, tipos de conocimiento, formas de enseñanza-aprendizaje y descriptores
- Tabla 2. Características de la enseñanza en la educación formal e informal
- Tabla 3. Documentos que se requieren para esta investigación
- Tabla 4. Criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los filmes participantes
- Tabla 5. Criterios de inclusión y exclusión para seleccionar la escena de cada filme
- Tabla 6. Matriz de identificación de las fuentes (filmes como documentos a investigar)
- Tabla 7. Matriz de los documentos (filmes y escenas) de estudio en esta investigación
- Tabla 8. Matriz de análisis individual
- Tabla 9. Matriz de análisis grupal
- Tabla 10. Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 1
- Tabla 11. Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 2
- Tabla 12. Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 3
- Tabla 13. Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 4
- Tabla 14. Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 5
- Tabla 15. Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 6
- Tabla 16. Emersión didáctica espontánea en la interacción de saberes declarativos
- Tabla 17. Emersión didáctica espontánea en la interacción de saberes procedimentales
- Tabla 18. Emersión didáctica espontánea en la interacción de saberes actitudinales
- Tabla 19. Matriz de análisis grupal de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada fuente utilizada. Categoría 1: acciones de E-A

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas de una revisión documental

Figura 2. Secuencia de acciones para seleccionar las unidades de análisis y estudiarlas

Figura 3. Imágenes de los carteles originales del estreno de las películas a investigar

Figura 4. Panorama de la preparatoria y desarrollo de esta investigación documental

Figura 5. Unidad de análisis y unidad de información de esta investigación

Figura 6. Uso del primer instrumento Guía de observación documental para la
producción de datos

Figura 7. Uso del segundo instrumento Registro anecdótico para la producción de datos

Figura 8. Proceso para la producción y el análisis de datos

Figura 9. Superposición de relaciones para ubicar los resultados de esta investigación

Figura 10. Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 1 por el tipo de saber

Figura 11. Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 2 por el tipo de saber

Figura 12. Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 3 por el tipo de saber

Figura 13. Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 4 por el tipo de saber

Figura 14. Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 5 por el tipo de saber

Figura 15. Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 6 por el tipo de saber

Figura 16. Emersión didáctica espontánea de saberes declarativos en la interacción

Figura 17. Emersión didáctica espontánea de saberes procedimentales en la interacción

Figura 18. Emersión didáctica espontánea de saberes actitudinales en la interacción

RESUMEN

Se buscó identificar la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria. Se plantearon dos categorías apriorísticas: la primera, tipos de educación; y la segunda, acciones de enseñanza-aprendizaje. La primera se subdividió en tres subcategorías: educación formal, educación no formal y educación informal; la segunda categoría, en tres subcategorías: acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos, de saberes procedimentales y de saberes actitudinales. El investigador se propuso identificar estas acciones en la educación informal dialogada a través de la revisión documental de escenas de seis filmes francófonos, elegidos a partir de criterios de inclusión y exclusión. El método utilizado fue el inductivo con enfoque cualitativo y diseño de revisión documental con características descriptivas y comparativas. Se elaboró para el recojo de datos dos instrumentos previamente validados: una guía de observación documental y un registro anecdótico; además, matrices de análisis individual y de análisis grupal para examinar las escenas. Los resultados indican la presencia de la educación informal en las escenas dialogadas seleccionadas; además, que en ellas emergen espontáneamente acciones de enseñanza-aprendizaje a través de un docente y un aprendiz ocasionales. Entre las conclusiones, se deriva que en los diálogos el docente utiliza la memoria, las relaciones significativas y la oralidad para los saberes declarativos; la enseñanza directa y la imitación de modelos para los saberes procedimentales; y su poder de experto, su grado de amistad y otros para influir en el aprendiz en los saberes actitudinales.

Palabras clave: Cine francófono, diálogo, educación informal, saber declarativo, saber procedimental, saber actitudinal.

ABSTRACT

This study sought to identify the presence of teaching and learning activities in informal, dialogue-based education within selected Francophone films, specifically those applicable to university education. Two pre-established categories were identified: types of education and teaching and learning activities. The first category was subdivided into three subcategories: formal education, non-formal education, and informal education; the second category, into three subcategories: teaching and learning activities related to declarative knowledge, procedural knowledge, and attitudinal knowledge. The researcher aimed to identify these activities in informal, dialogue-based education through a documentary review of scenes from six Francophone films, selected based on inclusion and exclusion criteria. The method employed was inductive, with a qualitative approach and a documentary review design incorporating descriptive and comparative characteristics. Two previously validated instruments were developed for data collection: a documentary observation guide and an anecdotal record; in addition, individual and group analysis matrices were used to examine the scenes. The results indicate the presence of informal education in the selected dialogue scenes; furthermore, that teaching and learning actions emerge spontaneously within them through an occasional teacher and learner. Among the conclusions, it is derived that in the dialogues the teacher uses memory, meaningful relationships, and orality for declarative knowledge; direct instruction and imitation of models for procedural knowledge; and their expertise, degree of friendship, and other factors to influence the learner regarding attitudinal knowledge.

Keywords: Francophone cinema, dialogue, informal education, declarative knowledge, procedural knowledge, attitudinal knowledge.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación presenta cinco capítulos. En el primero, se plantea el problema de investigación el cual se centró en la pregunta de qué manera se presenta la educación informal dialogada y cómo son en ella las acciones de enseñanza-aprendizaje, sabiendo que este tipo de educación se da en lugares muy distintos al aula de clases, como son los pasadizos de la universidad, la entrada o salida del claustro, en el cafetín, en un encuentro fortuito que se tiene con alguien en la calle, etc. Para encontrar respuesta, se señala que se determinó realizar este estudio en las escenas dialogadas de seis filmes francófonos, pues una de las maneras de realizar una investigación del diálogo espontáneo de las personas es observando atentamente el contenido de los diálogos escritos por el guionista del filme como parte del desarrollo de la trama. Se manifiesta que la justificación de este estudio se sustenta en que aportó una valía social para los docentes universitarios en su interactuar con sus estudiantes; una valía teórica cuando se utilicen conceptos relacionados con los contenidos de enseñanza-aprendizaje basados en las investigaciones de los principales estudiosos de estos temas; y una valía metodológica, porque se propusieron nuevos instrumentos para el recojo de datos.

En el segundo capítulo, en la parte correspondientes a los antecedentes, se muestran brevemente los estudios que han realizado los investigadores en el tema del uso pedagógico del cine en sus cátedras y los alcances positivos que se logran en la educación informal. En el estado de la cuestión, se manifiesta que se efectuó una revisión de los conceptos de educación, tipos de educación, educación informal, enseñanza-aprendizaje, saberes declarativos, procedimentales y actitudinales, el diálogo, el cine y el cine francófono.

En el tercer capítulo, se indica que esta investigación utilizó el método inductivo con enfoque cualitativo y diseño de revisión documental dentro de un nivel descriptivo y comparativo. También se dice que el lugar de estudio se ubicó en la cinematografía francófona y que el sujeto de investigación lo constituyeron las escenas dialogadas de los filmes muestrales. El objeto de investigación, se especifica, que estuvo dado por las acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal y que las unidades de información fueron las escenas dialogadas de los filmes. Se comunica que el investigador utilizó dos instrumentos para el recojo de datos: una guía de observación documental y un registro anecdótico. La primera sirvió para encontrar las características de la educación informal; y la segunda, para hallar acciones de enseñanza-aprendizaje. Se expresa que estos instrumentos fueron validados por una experta docente de investigación cualitativa. Asimismo, se declara que se utilizaron matrices de análisis individual y de análisis grupal con las cuales se examinaron las escenas de los seis filmes. También se apunta que esta metodología estuvo apoyada por el cumplimiento de los criterios de rigor y de los criterios éticos exigidos en toda investigación.

En el cuarto capítulo, se proporcionan los resultados haciendo la triangulación en base al recojo de datos mediante los dos instrumentos propuestos. Se dice que estos resultados derivaron de la observación guiada de la escena seleccionada de cada filme del corpus muestral y se especifica que se utilizaron en el análisis con el apoyo de las matrices de análisis individual y grupal hasta desembocar en la discusión de resultados.

En el quinto capítulo, se señalan las conclusiones a las que se han arribado tomando en cuenta los resultados de la observación de las escenas seleccionadas en base a las dos categorías apriorísticas propuestas y sus correspondientes subcategorías. Asimismo, se

alcanzan recomendaciones en el sentido de realizar otros posibles estudios a partir de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Contextualización del problema

La visualización de filmes es una práctica asidua de los docentes universitarios para mejorar o profundizar los saberes de sus alumnos. Este uso se da dentro de la educación formal (Asenjo et al., 2012); vale decir, dentro de un salón de clases de cualquier universidad, en un laboratorio, un taller, una biblioteca, etc. Pero existe otro tipo de educación, una educación informal, que sucede en cualquier otro ambiente, lugar o escenario que no sea en una sesión de aprendizaje (Rodríguez Illera, 2018). Este tipo de educación puede ocurrir en los pasadizos de la universidad, en la entrada y salida del claustro, en la calle, en la casa, en los encuentros familiares, amicales, en una visita a los museos, entre amigos, etc. (Soto et al., 2023). Uno de los canales para este tipo de educación es el diálogo netamente informal y espontáneo, en donde aparece un docente y un discente, informales y ocasionales, los cuales pueden producir un aprendizaje espontáneo durante ese encuentro (Amar, 2023). Es decir, puede estar ocurriendo una enseñanza y un aprendizaje de un saber declarativo, de un saber procedimental o de un saber actitudinal (Casasola, 2020; Coll y Valls, 1994; Pozo, 1994; Sarabia, 1994).

Esta educación informal ocurre durante toda la vida (Bokova, 2015), y es la que menos se atiende y se estudia en el ámbito pedagógico, a pesar de que es más cualitativa que la educación formal (Asensio y Pol, 2002). Una de las razones de la dificultad para el estudio de la educación informal radica en que no se tiene la libertad de invadir la

privacidad de las conversaciones y, por lo tanto, no es posible ser testigos y observadores del contenido de los diálogos. Si se solicitara permiso a los dialogantes para ser espectador (visual y auditivo) de su conversación ocasional, el diálogo en la educación informal perdería una característica principal: la espontaneidad (Amar, 2023).

Sin embargo, existe un recurso para introducirse en una conversación ocasional y espontánea y para ser testigos de excepción, auditivos y visuales, de lo que se dice y se hace en ese encuentro interpersonal: este recurso es el cine. A nivel mundial, el cine es un arte en el que se representan acciones de la existencia cotidiana (Saidovich et al., 2022), y que son tratadas con el realismo necesario mereciendo ser tomadas por los espectadores como escenificaciones propias de su diario vivir, sin perder de vista que son ficciones cargadas de verosimilitud. En este sentido, Fresnadillo et al. (2008), refiriéndose al cine, manifiesta: “las técnicas audiovisuales - entre ellas el cine- con su incomparable capacidad de representación constituyen uno de los métodos más poderosos de difusión de conocimientos, de desarrollo de aptitudes y de creación de actitudes” (p.18). Así, el cine hace reflexionar críticamente sobre lo visionado; además, “potencia la personalidad de los espectadores y facilita que asuman y proyecten aspectos de ella que de otro modo permanecerían ignorados [*sic*] adormecidos en el inconsciente” (Pereira, 2005, p. 209).

En Europa, el cine se incorporó en los sistemas educativos de los países porque ofrecía ventajas en la formación integral de los alumnos y porque se constituía en un instrumento auxiliar de la enseñanza (Nieto y Cabezas, 2024). En el Reino Unido, en los años cincuenta, el cine se empleó en las universidades británicas, como componente curricular y como asignatura y, a partir de ello, se utilizaron películas en video lo que fue útil en las clases universitarias y en los colegios (Evans, 2007). En Francia, en los últimos años del siglo XIX, se pudo poner en funcionamiento un sistema integral que facilitó la

incorporación del cine en las expresiones culturales y educativas de los estudiantes franceses, llegando al año 1912 en el que el Ministerio de Agricultura incluyó al cine con alcances de formación profesional (Ruiz-Rubio, 1994). En lo que respecta a Italia, en 1899, el gobierno presupuestó económicamente el Plan Nacional para la Promoción de la Didáctica del Lenguaje Cinematográfico y Audiovisual en la Escuela, en lo que se tomaron en cuenta tres intensiones: a) el filme como herramienta de enseñanza para explicar contenidos de las asignaturas; b) propagación y divulgación del cine mediante funciones en las mañanas y en las tardes con el propósito de despertar actitudes críticas frente a la variedad de temas, y c) elaboración de material audiovisual con el fin de aprender a utilizar conscientemente los beneficios del arte del cine y luego realizar sus propias producciones (Ruiz-Rubio,1994). En España, en 1985, el Ministerio de Educación y Cultura puso en marcha un proyecto para enseñar a los profesores y alumnos a descodificar mensajes audiovisuales y a elaborar sus propios mensajes (Estrada et al., 2023).

Con respecto a la importancia de la educación para toda la vida y durante toda la vida; es decir, la educación informal, Bokova (2015), en su rol de directora general de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), manifestó que “La escolarización y la educación formal son esenciales, pero debemos ampliar las miras y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (p.4).

Al respecto, una experiencia sobre los festivales cinematográficos en países iberoamericanos como las efectuadas en España y Chile, fueron explicadas por Paz y Vallejo (2021) quienes manifiestan que los festivales se presentan como ámbitos apropiados para suplementar el plan de estudios en diferentes niveles, desde la educación primaria hasta el perfeccionamiento profesional. De este modo, se vencería la

problemática que origina la inserción de estos programas “extracurriculares” en la moldura de la educación formal: parsimonia en el amoldamiento de las leyes vigentes, costos de implementación, necesidad constante de actualización de contenidos y estrategias en la formación del profesorado. En América, se debe tener presente la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 dictada por el Congreso de la República de Colombia que en su artículo 43 de su Ley General de Educación manifiesta lo siguiente: “Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación masiva [*sic*], medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (p. 11). Y, particularmente, en el Perú, el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2020) en su Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN), manifestó con respecto a la educación informal que:

[...] la educación no se reduce a los aprendizajes que se adquieren en las instituciones educativas, ya que las personas desarrollamos nuestro potencial en la interacción con un conjunto diverso de actores en múltiples espacios donde concurren los sectores del Estado, así como otros actores civiles y comunitarios. (p.15)

De acuerdo con lo expuesto, se puede colegir que en el Perú se valora el acto educativo que ocurre bajo la modalidad informal; vale decir, en escenarios distintos de los claustros universitarios, como son el hogar, el centro de trabajo, la calle y lugares de esparcimiento donde intervienen los amigos y gente conocida, en las redes sociales y en todo medio de comunicación masivo. Asimismo, en espacios de apreciación filmográfica, en los cuales, el Perú va encontrando formas de reconocimiento, integración y valoración cultural (Marino-Jiménez et al., 2024). En relación con esto, el CNE (2020) en su PEN al 2036, con respecto a su visión y al conjunto de metas y objetivos que se quieren alcanzar, anuncia lo siguiente:

Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (p.24)

Esta visión invita a pensar que el diálogo con personas de cualquier edad, de cualquier cultura, de cualquier condición física, social y económica es una de las vías principales de comunicación para dar continuidad al propio desarrollo y llegar a la prosperidad, dibujando con claridad lo que es la educación durante toda la vida. Y en relación con el cine, en una universidad privada del Perú, a través de la investigación de Benllochpiquer y Valdez (2024) se encontró que la gran mayoría de los docentes de esta universidad manifiestan tener un interés especial por el cine y lo demostraban usándolo como una herramienta para la educación y también espectando películas reiteradamente por semana, infiriéndose que el arte cinematográfico es un medio de interés y que forma parte de sus vidas personales y laborales. Además, lo demostraban al usar películas en el desarrollo de sus sesiones de clases universitarias como también en sus tiempos de ocio, concluyendo que, es el docente quien aplica su autoformación de manera espontánea, primero atendiendo a sus preferencias en cuanto al género de la película y, luego, con intenciones didácticas para sus alumnos.

Como se observa, el arte del cine es utilizado como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de contenidos y de valores que las asignaturas brindan para una mejor formación de los estudiantes (Estrada et al., 2023). Por ello, hay docentes que utilizan toda la película en el desarrollo de sus clases, como hay otros que seleccionan los fragmentos convenientes según sus fines curriculares. Es el caso de Alonso (2020), quien manifiesta que “el cine no solo ayuda a la motivación del alumnado o a la mejora de la comprensión oral del francés, sino a la adquisición de contenidos y valores que nos

identifican como seres humanos, mostrando nuestro lado más humanitario” (p.7). Siguiendo esta línea, se puede decir que el uso del cine en educación es tremendamente beneficioso para los estudiantes porque se pueden observar escenas que presentan acciones de enseñanza-aprendizaje (Nieto y Cabezas, 2024) de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales, que son elementos de competencias académicas y laborales. Al respecto, Raposo y Sarceda (2008) señalan lo siguiente: “Es necesario que el cine esté presente en los procesos de socialización y educación [...] como un recurso educativo cotidiano -no excepcional- utilizado de modo didáctico y con fundamento pedagógico...” (p.8).

Asimismo, con respecto a los valores y tomando para su investigación tres filmes muy conocidos, Paredes (2018) afirma que: “Descubrir valores en el cine es factible porque brinda la posibilidad al espectador universitario de reflexionar sobre la vida, el ser humano y su relación con el entorno, pudiéndose considerar al cine un ámbito de encuentro con el valor” (p.182). Por otro lado, Novoa (2022), como docente universitaria de la asignatura de Metodología de la Investigación Científica, manifiesta que sus alumnos obtuvieron muy buenos resultados en sus logros de aprendizaje y en el desarrollo de capacidades cuando utilizó en su metodología, a modo de cinefórum, cuatro películas cuyas historias tenían que ver con investigación y descubrimientos, alcanzando sus estudiantes altos niveles de motivación durante las clases. Sin embargo, también se advierte que los docentes utilizan los filmes como un recurso “salvavidas”; es decir, después de haber probado otros medios sin buenos resultados.

Las investigaciones que proponen el uso del cine en la educación formal universitaria tienen conclusiones muy esperanzadoras para mejorar la didáctica en los salones de clase. Pero, se olvida que existen dos formas más de educación: la no formal

y la informal (Soto et al., 2023). Hasta ahora, todas las experiencias didácticas se han centrado en la educación formal universitaria; es decir, dentro de los claustros académicos y, específicamente, en los salones de clases. Entonces, si los docentes universitarios emplean las películas cinematográficas para mejorar sus acciones de enseñanza-aprendizaje en las aulas (Hernández-Díaz et al., 2020), en los laboratorios, en los talleres o, tal vez, en las bibliotecas de las universidades, se tendría que preguntarles de qué medios didácticos podrían valerse para desarrollar la educación informal cuando fortuitamente se les dé la ocasión; o sea, qué habilidades y conocimientos utilizarían en los aposentos no tradicionales que posee la educación formal. Dentro de estos actos dialogales espontáneos que trascienden formación, siempre hay un enseñante y un aprendiz, uno que educa y otro a quien se le educa, un docente y un discente (Soto et al., 2023). Estas características de la educación informal las debe tener presente el docente universitario porque su campo de acción no solo se ubica en al aula.

Para encontrar las habilidades y destrezas, será necesario ubicar escenas, dentro de la historia de cada filme y que contengan diálogos en los cuales podrían ocurrir acciones espontáneas de enseñanza y aprendizaje y que, por lo tanto, sería una clara demostración de lo vivo que es la educación informal a través de los diálogos. Estas escenas, una vez halladas en los filmes seleccionados, se constituirían en los objetos de estudio académico; vale decir, se buscaría en ellas las posibles acciones de enseñanza y aprendizaje (Alonso, 2020; García, 2020). Con los resultados de este análisis, el docente universitario tendría una gama de recursos didácticos cuando tenga que desenvolverse en los escenarios de la educación informal en donde aparezca la necesidad fortuita de imbuirse en una acción de enseñanza-aprendizaje de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Siguiendo con esta intención, los filmes que se utilizarán como documentos de información pertenecen a la cinematografía en lengua francesa. Se ha elegido el cine francés (en general, cine francófono) porque es el que representa, según los críticos de cine, a la cinematografía europea y es la que compite en el mundo con la producción de Hollywood (Nozal, 2005). Al respecto, Sánchez (2023) manifiesta que las fortalezas del cine galo reposan en el número creciente de estrenos con producción viva y diversa; en la red de exportadores y distribuidores especialmente comprometidos y entusiastas defensores del cine francés en todo el mundo; y en las profusas selecciones y premios en los festivales de cine más importantes del orbe. Después de tener las escenas de filmes francófonos clasificadas por sus formas de enseñanza y aprendizaje en la educación informal a través de los diálogos, se entregarán los resultados y las conclusiones a los docentes universitarios de pregrado y posgrado para que utilicen los hallazgos en el desarrollo de sus tutorías personalizadas y en sus relaciones interpersonales con los alumnos (Guffante et al., 2022) y con la comunidad en general, dentro y fuera de los claustros universitarios. Así, de acuerdo a este análisis, a continuación, se plantea la siguiente interrogante de investigación.

1.2. Problema de investigación

1.2.1. Problema general

¿De qué manera están presentes las acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cómo son las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria?

¿Cómo son las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria?

¿Cómo son las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Identificar la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.

1.3.2. Objetivos específicos

Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.

Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.

Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Social

Los resultados de la presente investigación beneficiarán directamente a los docentes universitarios y a los estudiantes, ya que las acciones de enseñanza-aprendizaje (E-A) situadas en contextos de educación informal dialogada, identificadas en filmes francófonos, se constituirán en referentes prácticos para la comunicación oral e informal. Estas evidencias permitirán fortalecer la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, especialmente en aquellos espacios de interacción espontánea que se desarrollan fuera del aula (Amar, 2023).

Asimismo, al reconocer estas situaciones fortuitas como manifestaciones de educación informal que revelan aprendizajes subyacentes, se promoverá una mayor atención a las formas, intenciones y contenidos de los intercambios comunicativos en contextos no estructurados. En este sentido, se resalta la importancia de valorar el potencial formativo de los diálogos informales como escenarios de aprendizaje significativo (Rodríguez Illera, 2018). De igual manera, los hallazgos de esta investigación aportarán al conjunto de la comunidad universitaria, incluyendo al personal administrativo y de servicio, quienes también participan en interacciones cotidianas con los estudiantes. En estos espacios, pueden emerger de manera espontánea oportunidades para enseñar y aprender actitudes, habilidades y conocimientos, contribuyendo así a la construcción de un entorno educativo más integral y humanizado (Sánchez, 2020).

1.4.2. Teórica

El presente estudio cobra importancia teórica porque se revisaron conceptos pedagógicos, como son las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los tres tipos de saberes: declarativos, procedimentales y actitudinales, según las propuestas clásicas de

Coll y Valls (1994), Pozo (1994) y Sarabia (1994); también los aportes pedagógicos de Díaz – Barriga y Hernández (2002) quienes brindaron sus investigaciones y definiciones para diferenciarlas y reconocerlas en las escenas dialogadas de los filmes francófonos elegidos. Asimismo, se reflexionó sobre el acto educativo a partir de su relación con el cine (Saidovich et al., 2022) y la importancia del diálogo en la vida universitaria (Amar, 2023).

1.4.3. Metodológica

Se justifica este estudio desde la metodología porque se siguió el enfoque cualitativo (Flick, 2012; Mineiro et al., 2022) bajo el diseño de la revisión documental (Apaza, 2015; Díaz y Sime, 2009; Revilla, 2020), siendo las unidades de información las escenas seleccionadas de un grupo de películas francófonas especialmente elegidas para explorar con profundidad el fenómeno de los actos educativos en la educación informal para llegar a una riqueza interpretativa, habiéndose aplicado nuevos instrumentos de recojo de información.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que tuvo la presente investigación, tomando en cuenta que esta es una investigación con enfoque cualitativo y con diseño de revisión documental, fueron las siguientes: solo se abarcó un corto periodo de estrenos de los filmes elegidos, es decir, desde 1997 hasta el 2010, tomando la película más antigua como extremo inferior; y la película más reciente como extremo superior debido a que la selección documental se realizó bajo el procedimiento por conveniencia porque permitió seleccionar aquellos filmes accesibles y próximos al investigador (Oppong, 2013). Asimismo, solo se utilizaron filmes de la cinematografía francófona debido a la cercanía, facilidad y preferencia que tenía el investigador por el cine francés ya que había hecho sus estudios

del idioma galo en la Alianza Francesa de Lima y se creyó que era un buen punto de inicio de este tipo de investigación documental (Flick, (2012). Y con respecto a la unidad de análisis, solo se hizo el estudio en una escena de cada película elegida, vale decir, seis escenas, para tener la posibilidad de abarcar más filmes, en vez de analizar un grupo de escenas de una sola película para que, luego, se haga la comparación de los hallazgos en cada una de las escenas estudiadas, pues esta es una revisión documental.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes Internacionales

García (2024) se propuso como objetivo “analizar cómo utilizan el audiovisual, y el cine en particular, en sus aulas docentes los institutos de Matemáticas y Ciencias y Humanidades y Artes, en Uruguay, durante los años 2019 y 2020”. La investigación se abordó desde un enfoque multimétodo, con énfasis en la investigación cualitativa a través del estudio de caso, ya que se emplearon tanto entrevistas semiestructuradas, un instrumento cualitativo, como encuestas, un instrumento cuantitativo. Las encuestas complementaron y dieron validez a la información recabada en las entrevistas. Se seleccionaron nueve docentes para la muestra, quienes accedieron a tener la entrevista. Los bloques de preguntas trataron sobre: motivos para usar cine en el aula, materiales cinematográficos utilizados y/o producidos y su análisis y efecto que tuvo en el estudiantado el uso del cine y el audiovisual. Entre las conclusiones se tiene que el

audiovisual encontró un espacio importante en las distintas asignaturas o especialidades que se dictaron y el cine fue uno de los medios que utilizó este grupo docente como estrategia de enseñanza y fue muy valorado debido a su aporte a la enseñanza que los docentes quisieron transmitir. Se puede destacar como algo discordante la falta de una teoría pedagógica o un enfoque didáctico que sirviera de amalgama para las presentaciones de películas u otros medios audiovisuales. En su lugar, cada docente, en ejercicio de su libertad de cátedra y su experticia sobre cine o audio, adecuó su trabajo. En cuanto a la tipología de piezas utilizadas, se pudo percibir por parte de los docentes de Historia, desconfianza hacia las películas, especialmente las de ficción, y mostró una preferencia por los documentales como medio didáctico para sus cursos. Dejó ver la necesidad que sentía desde su rol docente de proteger o salvaguardar a los estudiantes de posibles engaños históricos que podía transmitir el cine si las películas no eran concienzudamente seleccionadas.

Nieto y Cabezas (2024) se propusieron como objetivo “identificar el aporte didáctico del cine en los contextos educativos”. Este estudio se realizó en la Universidad de Barcelona, y para emprender esta revisión sistemática se recurrió a la metodología *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Las etapas que siguieron incluyeron la identificación, selección y análisis de los estudios significativos. Para la detección, se realizó una búsqueda en bases de datos como “Scopus”, “Web of Science”, “ERIC” y “Google Scholar”, haciendo uso de términos base. Como herramienta de valoración del riesgo de sesgo se utilizó el Joanna Briggs Institute (JBI) ya que se tomó en cuenta que, para el presente tipo de estudio, esta herramienta estandarizada presentaba una serie de preguntas que conducirían a la evaluación crítica de revisiones sistemáticas y síntesis de investigación. Los 80 registros localizados inicialmente se fueron filtrando hasta llegar a trabajar finalmente con 18

artículos. En los resultados se deriva que el cine posibilita la comprensión de conceptos complejos, entrega ejemplos prácticos y propugna la interpretación, el análisis y el pensamiento crítico. Así mismo, promueve la empatía y el entendimiento intercultural a través de la diversidad que exteriorizan sus personajes y a través de sus parlamentos. No obstante, su incorporación en el currículum necesita de una planificación concienzuda, así como de una formación pedagógica idónea. Después se examinaron los posibles resultados provechosos al implementar el cine en espacios donde este arte aporte verdaderos resultados pedagógicos en las actividades pedagógicas. En suma, se concluyó que el cine en el salón de clases necesita de un especial proceso de adecuación si se desea utilizarlo en los espacios formativos en los que la enseñanza tradicional no alcanza a resolver la comprensión del tema que se estudia.

Estrada et al. (2023) se propusieron en Guanajuato el objetivo “analizar la construcción del estado del conocimiento de la relación educación y cine, en particular referente a los usos educativos que se le han dado a la cinematografía”. La investigación presentó tres bloques que abordaron las reflexiones y estudios de autores acerca de la integración del cine en los procedimientos educativos europeos. Asimismo, se analizó su evolución hacia un plan efectivo y renovador para la enseñanza en valores. También, se dio a conocer ciertas actividades de enseñanza y sus conclusiones logradas desde la educación universitaria. En base a los hallazgos, los autores sentenciaron que aplicar el cine en la enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria es vasto y variado, relacionándose con los procesos formativos de los educadores, los saberes a estudiar y las instalaciones que disponen las instituciones. En lo referente al aspecto de la formación en valores, se concluyó que debe ser un proceso normal, pues el arte del cine tiene la potencialidad de retraer sentimientos y sensaciones la cual fue inmediatamente advertida, transformándose en la aplicación de mayor frecuencia en la educación de los aprendices.

Vera Calderón (2023), investigadora mexicana, se propuso “analizar cómo desde un espacio de educación informal feminista Rosas Rojas se puede contribuir al cambio social”. El enfoque metodológico fue el sociocrítico con corte cualitativo en el cual la investigadora fue una participante activa en el estudio bajo la forma de la investigación-acción participativa pues acepta la influencia del fenómeno. Esta observación se realizó con dos tipos de guía para el recojo de datos: una guía de observación directa y una guía de observación de los posts de Facebook. También se utilizaron como instrumentos el diario de campo y las entrevistas abiertas. Entre los resultados se manifiesta que el espacio constituido por la agrupación Rosas Rojas (mujeres feministas) es un lugar de aprendizaje informal porque son las mismas mujeres quienes elaboran la agenda de aprendizajes. También, que son espacios de discusión de temas de la realidad que generan incertidumbre y controversias. Asimismo, los espacios de la educación informal permiten la defensa de los derechos de las mujeres. Entre las conclusiones, se dice que la creación de este espacio educativo informal colabora en el cambio social de un país y que desde el momento que una mujer interviene en ese espacio educativo informal, ya empiezan a darse los primeros pasos de cambio de la titular y de los que están en su realidad inmediata.

Pérez (2022), investigador colombiano, se propuso como objetivo “explorar y exponer el papel de la educación a través del aprendizaje informal en la práctica de la socialización digital, en particular, en el rol que tienen los memes, frases e ilustraciones como parte del currículum informal en la codificación de la intersubjetividad de los jóvenes actuales, en redes sociales como Facebook e Instagram”. En la metodología se utilizó el paradigma de la investigación crítico-social, alternando con la investigación mixta (cualitativa y cuantitativa). En esta investigación se utilizaron también los aportes del paradigma investigativo histórico-hermenéutico. Dentro de esta intención, se pidió la

colaboración de participantes cuyas edades fluctuaron entre los 18 y 24 años, formando la categoría de jóvenes. Se utilizaron como instrumentos un grupo de discusión, secundados por la bitácora y una encuesta semiabierta. Finalmente, se utilizó la etnografía virtual secundada con la bitácora y recortes de pantalla para ordenar los hallazgos en todo el proceso de investigación. De esta manera, en la etnografía virtual se indagaron las cuentas de memes genéricas que contaran con un alto porcentaje de seguidores. Como conclusión no se logró hallar la existencia general de prosumidores (productor-consumidor); por lo contrario, se encontró la existencia generalizada de prosumidores-replicantes en la gran mayoría de la población usuarios-estudiantes, como resultado de ello, los contenidos prefigurados, los medios y plataformas digitales estarían efectivizando una novedosa educación bancaria como conocimiento objetivo y afectivo por el camino del aprendizaje informal.

Díaz y Gértrudix (2021), investigadores españoles, se propusieron como objetivo “estudiar el estado del arte sobre el uso del cine como metodología de enseñanza y aprendizaje, Aprendizaje Basado en el Cine (ABC)”. Iniciar este cambio pedagógico necesitó hallar las experiencias docentes en las que se haya aplicado el arte cinematográfico en los salones de clases de todo el mundo. Por lo tanto, el tema de estudio fue el cine desde su dimensión educacional. Para reglar la búsqueda, se determinó que no se utilizaría solamente Scopus y WoS como orígenes de información, pues la cantidad de referencias que se hallaron eran muy escasas, debido a lo cual se tomó la decisión de hacer uso, también, de los resultados de otras bases de datos, como Google Scholar y Crossref. Se hizo una revisión ordenada de la literatura didáctica de los últimos veinte años (artículos y libros publicados en español e inglés) que abordará el uso del cine en el aula. Esta revisión toma el nombre de Revisión Sistemática de la Literatura (RSL). La RSL es un procedimiento que se utiliza para identificar, comprender y evaluar la

información dispuesta sobre un ámbito de investigación durante un lapso de tiempo. Se realizó un acercamiento a las experiencias docentes documentadas para fijar cuáles eran los signos particulares que las caracterizaban. Uno de los resultados manifestó que hay una clara inclinación de los profesores por incluir el cine en los ambientes de enseñanza universitaria encontrando que estas experiencias son superiores en número que en las otras etapas de la educación formal. Las razones de esta realidad encontrada pueden deberse a la poca motivación que tienen los docentes de enseñanza no universitaria para realizar investigaciones y difundir sus hallazgos. Otro resultado se refiere al análisis del número de citas. Los resultados arrojaron datos muy interesantes: más del 70 % de las referencias tienen menos de 10 citas, lo que manifiesta que estos artículos impactan muy poco en los investigadores. Otro resultado muestra que en más del 80 % de los estudios analizados, al cine se le ha requerido como recurso didáctico y no como una verdadera metodología de enseñanza - aprendizaje. Vale decir, la aplicación del cine en las aulas se limita a que sea un acompañante de la enseñanza, pero no una metodología para lograr los aprendizajes planificados. Como conclusión, se anuncia que no se han hallado muestras convincentes que el aprendizaje se mejora verdaderamente cuando solo se la utiliza como recurso didáctico.

González (2021) se propuso como objetivo “construir un análisis comparativo y reflexivo, simultáneo a mi experiencia, con respecto a los tipos de espacios educativos, formal, no formal e informal, cómo se educa dentro de ellos, cuáles son sus características y qué rol cumplen socialmente”. La edificación de esta investigación empezó tomando como punto de partida las experiencias de vida de la autora referidas puntualmente con su formación, en el campo de las artes, en variadas instituciones tanto en colegios y la universidad manifestando su percepción sobre el acto de aprendizaje y en el cómo podría adquirir nuevas características en los espacios informales de educación muy relacionados

con la comunidad y que pudo identificar en su camino de formación como artista y profesora de arte. Luego, relacionar estas percepciones de manera paralela a los conceptos de arte, arte popular y artesanía, cómo funcionan dentro y fuera de sus instituciones y en los espacios formales e informales de la educación, con respecto al aprendizaje de las artes, buscando potenciar la construcción de identidad de las comunidades educativas a partir de sus experiencias. Como conclusión se afirma que la base de la educación informal, o sea, el aprender y ser, descansa en el conversar, observar, jugar; vale decir, la esencia de los actos cotidianos es la base del aprendizaje informal y también debiera serlo dentro de la educación formal.

Hernández-Díaz et al. (2020) se plantearon “develar la opinión de estudiantes de quinto año de la carrera de enfermería en Chile respecto al cine como estrategia educativa”. Llevando a cabo un estudio cualitativo centrado en el muestreo teórico (grounded theory). La muestra fue de 21 estudiantes quienes participaron de entrevistas que luego se estudiaron con estrategias para reducir datos. Estos fueron validados mediante los criterios de rigor y, además, se hizo la triangulación. Para luego, identificar que sobresalió como aspecto principal una capacitación sobre el cine con el propósito de atender a la salud mental de la cual se desprendieron cuatro categorías: la primera, el significado de las estrategias educativas para aprender salud mental; la segunda, elementos propiciadores para el aprendizaje a través del cine; la tercera, elementos obstaculizadores para el aprendizaje a través del cine; y la cuarta categoría, funciones y ámbitos de la práctica profesional de la enfermera y enfermero en salud mental identificados a través del cine. Se concluyó que establecer un taller de cine es una extraordinaria actividad como estrategia educativa porque potencia el pensamiento abstracto y crítico, entrega herramientas pedagógicas que se ponen a disposición de la formación. Entre los elementos propiciadores se tienen la metodología empleada y el rol

del docente. Entre los elementos obstaculizadores se advierten el poco tiempo y la búsqueda del tipo de formato de los filmes. Además, fueron identificados los roles educativos y asistenciales de las enfermeras y enfermeros, al permitirles observar acciones vinculadas al ejercicio profesional, trayendo consigo la incorporación y desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la identificación con el rol disciplinar.

Soto et al. (2020) se trazó como objetivo “diseñar un seminario para profesores del área de Ciencias Sociales para motivar el uso del cine como recurso didáctico, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de grado 10º del Gimnasio Femenino en Colombia”. La metodología se basó en un diseño cualitativo de tipo investigación acción. Así, los integrantes de la muestra fueron los seis docentes de la institución; quienes participaron de una entrevista de estructuración media y un guion de observación. Luego de la aplicación de los instrumentos los hallazgos indicaron que los docentes le dan valor al emplear el cine como elemento para la enseñanza además de ser un medio que fomenta la criticidad. No obstante, manifestaron poseer un limitado conocimiento sobre lectura, análisis e interpretación de películas; así mismo, pocos conocimientos acerca de cómo realizar planes para desenvolver capacidades que lleven al juicio argumentativo. La conclusión arroja que se necesita un programa para capacitar en cinematográfica para profesores de tal modo que los lleve a usar el cine como recurso didáctico.

Alonso (2020) se propuso “ofrecer un instrumento pedagógico de nuestra vida cotidiana [*el cine*] como soporte material para afianzar el francés como lengua extranjera (FLE) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), interiorizar actitudes cívicas y comportamientos que favorezcan, sobre todo, la tolerancia y el respeto por la diversidad”.

El autor manifiesta que la utilización del cine como recurso didáctico dentro del programa de Segunda Lengua Extranjera (francés) proporciona un desarrollo importante en las metodologías de enseñanza al acrecentarse la motivación y las ganas de los estudiantes por lograr un aprendizaje significativo desplazando a las clases tradicionales y a los rutinarios libros de texto. Por lo expresado, esta investigación buscó potenciar la aplicación del cine como instrumento pedagógico en el aula de FLE del Instituto de Educación Secundaria (IES) Benito Pérez Armas, en Tenerife (España) para mejorar y reformar la enseñanza. La metodología de investigación utilizó los documentos audiovisuales (filmes) para consolidar la lengua francesa y fomentar la educación en valores. Para ello, se eligieron dos películas francesas que se trabajaron mediante extractos: *Marion, 13 ans pour toujours* y *Le jour où j'ai brûlé mon cœur*. El encargo final para los estudiantes fue producir un mini cortometraje en la que mostraban un hecho de agresión estudiantil. Como conclusión, se afirma que se consiguió sensibilizar al alumnado acerca del acoso escolar lo que, a su vez, impedirá que aparezcan actitudes agresivas hacia los demás estudiantes.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Benllochpiquer y Valdez (2024) se propusieron como objetivo “analizar las percepciones de los docentes y estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada de Lima respecto al cine y su uso como recurso didáctico, así como las condiciones en las cuales se tiene que aplicar la herramienta para darle un uso eficaz”. El diseño de la investigación fue de tipo fenomenológico porque se quería averiguar los puntos de vista que tienen los docentes y estudiantes acerca del latente uso del cine como recurso didáctico. Se recogieron las percepciones sobre el cine y su uso a través de entrevistas grupales a los docentes mediante plataformas virtuales y a los alumnos mediante encuestas virtuales. Participaron 21 docentes y 48 estudiantes. Entre los

resultados, se encontró que el 76,2% de los docentes manifiesta que sí tiene un interés especial por el cine. En los estudiantes, el 70,8% afirmó que tiene un interés especial por el cine. Con respecto a la manera en la que utilizan el cine como recurso didáctico, el 81% de profesores indicó que lo utiliza para propiciar análisis, 38,1% afirmó que lo emplea para originar participación o para despertar la motivación por el aprendizaje. El 38,1% de los docentes afirmó que utilizan fragmentos de película. Desde la óptica de los estudiantes, ellos manifestaron que el 79,2% de sus docentes usan el cine para originar análisis o para encontrar puntos en común con lo estudiado en clase, o bien para realizar una observación específica, analizar o seleccionar conceptos principales. Entre las conclusiones, se afirma que los docentes universitarios cuentan con una ancha base de conocimientos garantizada en investigaciones, así como estrategias para usar el cine en la educación que incluyen el estudio de su propia práctica docente, lo cual expresa una alta aptitud para mejorar esta práctica.

Rojas (2022) se propuso como objetivo “explicar cómo el cortometraje *Querrotumy y la montaña sagrada* sensibiliza a los pescadores ancestrales en la defensa del patrimonio cultural del cerro Campana de Huanchaco”. El autor manifiesta que, en el balneario de Huanchaco, propiamente en el cerro Campana, se ubica el último vestigio de la cultura Mochica Chimú, cual es la última montaña Muchic, con peligro de desaparición por la expansión urbana. Lo que se intenta es guardar la memoria colectiva de la asociación de 60 pescadores antiguos de la etnia huanchaquera de esta zona y tal propósito se logrará a través de la visión del cortometraje *Querrotumy y la montaña sagrada*, utilizada como herramienta audiovisual. El estudio optó por el modelo naturalista, pues es antropológico desde la mirada de quien realiza la investigación dentro de un marco de demostraciones interpretativas. Se continuó con una metodología cualitativa por su naturaleza interpretativa. Fue de tipo fenomenológico porque se encaró la sensibilización

de los huanchaqueros para la defensa del patrimonio cultural del cerro Campana. Además, fue de tipo etnográfico ya que abarcó aspectos del comportamiento y actitud social con referencia a la cultura. Revisando las conclusiones, se deriva que los pescadores se sintieron muy identificados, sensibilizados y asumieron con orgullo su linaje. Además, manifestaron que querían ser parte integrante de un futuro circuito turístico en dicha zona.

Pérez (2021) se planteó como objetivo “diseñar un proyecto de festival de cine social para fortalecer la conciencia cívica de los estudiantes trujillanos de una universidad privada de Trujillo”. La investigación tuvo un enfoque mixto, de tipo no experimental y de alcance transversal descriptiva analítica, contando con una muestra de 50 estudiantes. Entre los resultados, el 74% de los estudiantes manifestaron que sí habían estudiado asignaturas relacionadas al civismo durante su formación universitaria, mientras que el 26% restante dijo que aún no lo hacía. La mayoría de los estudiantes encuestados indicaron que civismo y conciencia cívica se refieren a las normas de convivencia y comportamiento social. La otra parte restante manifestó otras opciones, además de señalar imprecisiones y hasta no opinar. El 62% de los estudiantes encuestados declaró que, durante su formación universitaria, los docentes habían utilizado películas para integrarlas al sílabo del curso; mientras que el 38% restante negó haber tenido esta experiencia didáctica. El 94% de los estudiantes encuestados, afirmó que una película reproduce temas preocupantes a la sociedad. En conclusión, el diagnóstico de las dimensiones pedagógicas conciencia cívica, dimensión política y la dimensión social comunitaria de los estudiantes trujillanos exterioriza la carencia de conocimientos, a pesar de haber estudiado asignaturas relacionadas a conciencia cívica en su formación académico-universitaria. Esta proposición fortificará sintomáticamente la conciencia cívica de los estudiantes.

Lavado (2020) se planteó como objetivo “evaluar las ventajas del uso del cine como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los doctorandos de Medicina y Ciencias de la Salud”. Estudio en el que contó con una muestra de 21 doctorandos, nueve de estos provenían de la Universidad San Martín y doce fueron de la Universidad Mayor de San Marcos. Fue un total de 13 hombres y 8 mujeres quienes oscilaban entre los 43 a 57 años de edad. El recojo de la información se realizó mediante cuestionarios con preguntas cualitativas cuyo nombre fue “comentarios adicionales”. Al inicio de la aplicación de los instrumentos, los doctorandos observaron filmes previamente al desarrollo de las actividades en la clase para, posteriormente, brindar óptimas calificaciones en tres rondas filmográficas. En la etapa cualitativa se ofrecieron ocho doctorandos. En esta parte, la guía decía: “Escriba aquí los valores agregados que según usted han ocurrido en su vida personal, generación de situaciones compartidas con la familia, diálogos con los seres queridos, etc.”. Una de las respuestas fue que el doctorando sintió que los videos lo condujeron a una reflexión que, a su vez, lo hizo más sensible y humano. Como conclusión, se afirma que, si se utiliza el cine, los métodos educativos y los cursos se optimizan, debido a que aumenta la motivación de los educandos. Esta aseveración es una de las más relevantes conclusiones en esta investigación. Asimismo, la aplicación de estrategias audiovisuales es apreciada por los doctorandos de posgrados de la salud.

Gutiérrez (2020) se trazó como objetivo “explicar de qué manera se desarrollan la apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Comunicación de una institución de educación superior universitaria pública de Lima durante el período 2019 II”. La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes de ambos géneros, los cuales procedían de universidades públicas y privadas. La investigación se realizó bajo el enfoque mixto; el alcance fue de tipo explicativo y el

diseño fue transformativo secuencial. Los resultados indicaron que la apreciación del cine potencia los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por intermedio de la motivación, el análisis y la estética, el estudiante elabora conceptos, indaga significados a nivel audiovisual y experimenta el deleite de la belleza. Además, los fragmentos de películas propuestos por el docente se incorporan a su percepción, logrando entender mejor los variados temas planificados en un curso. La principal conclusión a la que se arriba es que en cualquier escenario donde se desarrolla una acción relacionada con el aprendizaje, la apreciación del cine influye en el estudiante, trayendo consigo entusiasmo por incorporar nuevos conocimientos a sus saberes previos, impulsándolo a vivir experiencias que, aparte de ser lúdicas, le entregan una enseñanza y le despiertan los objetivos de seleccionar y analizar novedosos contextos culturales, sociopolíticos e históricos.

2.2. Estado de la cuestión

Cualquier docente universitario que guste del arte cinematográfico podría fácilmente elaborar una definición propia acerca del concepto de acciones de enseñanza-aprendizaje inmersas en la historia de una película. Podría decir, por ejemplo, que son acciones que alguien ejecuta en los acontecimientos del argumento de una obra cinematográfica con el propósito de enseñar a otro quien tiene el propósito de aprender. Tal vez coincida con la afirmación de García (2021) cuando manifiesta que hay películas que se centran en el universo de la enseñanza-aprendizaje de niños, jóvenes y adultos protagonizadas por personajes que enseñan y otros que aprenden en el entorno de colegios y universidades. Estas definiciones sobre acciones de enseñanza-aprendizaje en las escenas de los filmes pueden encajar con la teoría sociocultural del aprendizaje que sustentó Lev Vygotsky a principios del siglo XX según la cual el aprendizaje y la adquisición de conocimientos resulta de la interacción social; es decir, el desarrollo cognitivo de los individuos se halla directamente relacionado con la interacción social en

el contexto de la cultura dominante; o sea, que se interioriza al proceso de socialización (Guerra, 2020; Significados Equipo, 2025).

2.2.1. El cine

Hay una clara coincidencia en atribuir a los hermanos Auguste y Louis Lumière la invención del cine. Siendo fabricantes de productos fotográficos, los hermanos crearon el primer cinematógrafo, capaz de realizar proyecciones de imágenes de forma veloz generando la percepción que estas se movían (Significados, Equipo, 2024). Sin embargo, se dice que la máquina fue construida por Jules Carpentier, uno de los empleados más hábiles de los hermanos Lumière (Portanova y Lopes, 2023). Los hermanos dieron a conocer su creación en diciembre de 1895 en la zona subterránea del Grand Café de París, para después capturar los alrededores mediante películas. Así, *La salida de las fábricas Lumière* pasó a ser su ópera prima en el cine, viniendo después otras producciones filmográficas que serían aceptadas fuertemente por la sociedad, como *El regador regado*, o *La llegada de un tren a la estación de La Ciotat*, siendo esta última la que generó pánico en el público asistente quienes creyeron que el tren del filme los arrollaría. Cuando los hermanos Lumière enviaron a operarios por todo el mundo pidiéndoles que trajeran imágenes para sus noticias filmadas, comprendieron que el cine también podía informar (Significados, Equipo, 2024).

El **cine** (abreviatura de cinematógrafo) o **cinematografía**, es la técnica que consiste en proyectar fotogramas de forma rápida y sucesiva para crear la impresión de movimiento, mostrando algún vídeo (o película, o film, o filme). La palabra *cine* designa también las salas o teatros en los cuales se proyectan las películas. (EcuRed, 2010, párr.1)

En palabras de Del Prado (s.f.) refiriéndose al cine, ella dice:

El cine es una industria muy importante, en la que se mueven grandes cantidades de dinero, se vende un prototipo que abastece productoras y da trabajo a miles de personas, pero está tan íntimamente ligado con el arte, que por esto mismo adquiere el grado del movimiento artístico por excelencia del siglo XX. (p. 13)

Por su parte, Astudillo y Mendinueta (2008) manifiestan sobre el significado del vocablo cine: “El cine es una poderosa herramienta cultural que permite conocer algunos elementos de la condición humana a través de la imagen y del sonido enriquecido con todas las bellas artes para tratar de impactar al intelecto y a la emoción” (p.131).

2.2.1.1. El cine como recurso didáctico en la enseñanza universitaria

Actualmente, se ve al cine como una alternativa didáctica y, a su vez, como una herramienta de conocimiento en todos los contextos educativos, por el sentido innovador que este representa en el proceso educativo (Redondo, 2021). Apropiarse del cine como herramienta didáctica en la educación, permite al docente impartir su clase con creatividad y ampliar sus fuentes de información, conocimientos, habilidades, valores y actitudes, teniendo la posibilidad de mostrar en el aula, a través del cine, problemáticas y entornos concretos (García, 2021).

Todo lo anterior, naturalmente, demanda la presencia de profesores preparados e involucrados en desarrollar y utilizar nuevas estrategias didácticas en las que los medios audiovisuales como el cine, estén presentes y sean utilizados de una manera crítica (Estrada et al., 2023).

La inclusión del cine en la enseñanza es una necesidad reclamada por profesores y alumnos sensibles al mundo de la comunicación audiovisual (Redondo, 2021). Hay muchas experiencias que sirven como punto de partida para plantear la incorporación del cine como objeto de estudio específico y como metodología didáctica del docente, utilizado para trabajar diferentes áreas del currículo (Díaz y Gértrudix, 2021).

La incorporación del cine en los planes de cualquier reforma educativa tendrá que dejar la suposición que el cine de ficción es una manera elemental de entregarse a una

distracción, y que el cine documental, regularmente, es una proyección de la verdad (Díaz y Gértrudix, 2021). Para ello es necesario que los docentes adquieran un grado de formación que los capacite para analizar las obras cinematográficas, y hacer posible la propuesta de convertir a los medios audiovisuales, que incluyen el cine, en objetos de estudio y en instrumentos didácticos al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gispert, 1995).

El arte del cine llevado a las clases universitarias como recurso didáctico es un material que desarrolla aspectos históricos y también enseña su propio lenguaje y constituye, además, un instrumento de apoyo en cualquier asignatura en la que se quiera utilizar el cine como material complementario para la formación profesional (Nieto y Cabezas, 2024). Se toma al cine como recurso didáctico porque es un canal artístico de primera línea ya que acciona un proceso de síntesis, en tanto que comprime la acción, resume en un plano una situación sin reducir su nivel expresivo y, a su vez, ejecuta un proceso de análisis desde diferentes aristas de la historia (Peñalver, 2015). Asimismo, Le Figaro étudiant (2021) afirma que “En France, le cinéma s’apprend d’abord dans les écoles, même si des cours plus théoriques existent à l’université. Les écoles de cinéma publiques sont très convoitées car gratuites, et d’excellent niveau” (s.p.).

2.2.1.2. El análisis de una película cinematográfica

Un aprovechamiento después de analizar una película se manifiesta en el desarrollo de la capacidad de lograr un entendimiento más hondo de su significado y mensaje (Peñalver, 2015). Al separar los elementos narrativos, como el guion, los personajes y la estructura, y examinar cómo se entrelazan en la trama, se pueden captar las sutilezas y capas ocultas que enriquecen la experiencia cinematográfica (Díaz y

Gértrudix, 2021). También fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que pueden aplicarse en otros aspectos de la vida (Trentaycinco mm, 2023).

2.2.1.3. Equipo de trabajo en una producción cinematográfica

El director es la cabeza del equipo de trabajo para la producción de una obra cinematográfica. Los equipos se organizan por responsabilidades y tipos de trabajo; así, se tiene la producción en donde están el productor, el productor ejecutivo, el coproductor, el asistente de producción y el jefe de locaciones (EcuRed, 2010). En la dirección, el director es el que dirige la filmación de la película, es el que tiene la responsabilidad de ponerla en escena, es el que opta por soluciones creativas, manteniendo su estilo y su perspectiva personal (EcuRed, 2010). También se tiene el guion en donde el guionista se encarga de escribirlo, sea como una historia original, una adaptación de un guion anterior o tomando como base una obra literaria. El guion cinematográfico incluye el guion literario que relata la película en términos de imágenes que son las descripciones; en términos de sonido, que son los efectos y los diálogos. En el guion se encuentran los actos y las escenas. “No se puede ignorar que solo aquellos espectadores más familiarizados con las técnicas, estilos y géneros cinematográficos pueden reconocer las estrategias de significación que hay detrás de cada elemento del cine y apreciar toda la complejidad que encierran” (Pereira, 2005, p. 205).

2.2.1.4. Francia y la francofonía

La francofonía la conforman los hombres y mujeres que comparten un idioma común: el francés (Organisation Internationale de la Francophonie, s.f.). Se estima que suman más de 321 millones de personas de lengua francesa distribuidas por los cinco continentes. Es una colectividad institucional que desde el año 1970 se propone avivar el idioma francés y acrecentar una colaboración política, educativa, económica y cultural en

93 Estados y gobiernos de la Organisation Internationale de la Francophonie (en español Organización Internacional de la Francofonía [OIF]). La misión de la francofonía, según la OIF, tiene los siguientes objetivos: “fomentar la lengua francesa y la diversidad cultural y lingüística; promover la paz, la democracia y los derechos humanos; apoyar la educación, la formación, la enseñanza superior y la investigación; desarrollar la colaboración económica al servicio de un desarrollo constante” (Ministère de l’Europe et des Affaires Étrangères, 2023).

La Conferencia de jefes de Estado y de Gobierno de los países de habla francesa, comúnmente llamada “Cumbre de la Francofonía” es el órgano supremo de la Francofonía.

En el mundo hay 29 países que tienen el francés como idioma oficial o nacional, además de algunos territorios de Francia. Algunos de estos países son: Francia, Bélgica (en Valonia), Suiza (en Romandía), Mónaco y Luxemburgo, así como en Canadá (en Quebec), República Democrática del Congo, República del Congo, Costa de Marfil, Madagascar, Guinea, Burundi, Camerún, Níger, Mali, Senegal, Togo, Marruecos, Argelia, la isla caribeña de Guadalupe, la isla caribeña de Martinica, Haití, etc. (Céspedes, 2019).

2.2.1.5. El cine francés y el cine francófono

El cine francés es origen y bandera del cine mundial (Kürten, 2019). La investigación acerca de las actitudes que se tiene sobre la cinematografía francesa fue estudiada por Kürten (2019) para la Deutsche Welle (DW), la emisora internacional de Alemania que difunde periodismo independiente en 30 idiomas, expresa que entre los importantes elementos que lo convierten en arte de primera calidad, se observan los siguientes: sus actores y actrices son luminarias universales; las localizaciones las tiene

de todo tipo; amor, humor y mucho más que son tratados en sus historias; el arte del entretenimiento ligero equilibrado con la seriedad necesaria; exportabilidad de sus actores, actrices y directores; los migrantes, en calidad de actores y directores que vienen de países francófonos; estéticamente innovador proponiendo corrientes y tendencias originales; orgullosos de sus tradiciones en el cine y de sus triunfos en los festivales y premios internacionales; los franceses adoran el cine con récord de salas llenas; y fomento de la industria cinematográfica con la voluntad política de proteger la cinematografía nacional.

El cine francés posee grandes filmes que se constituyen en material de gran ayuda para el docente universitario, para el estudiante universitario y para toda la comunidad universitaria (Bermúdez, 2013). Si aquellos que están buscando recursos fílmicos y solo encuentran producciones comerciales que ruedan por el mundo para apagarse pronto, casi inmediatamente, por ser películas llenas de carencias y llenas de homogenización en el tratamiento de los temas humanos, entonces se coincide con Molina cuando manifiesta que el cine francés, el bueno y el a veces no tan bueno, el comercial y el artístico, el industrial y el de autor, posee la escuela y la genética de los precursores y disfruta de la innovación de los nuevos directores; pero, sobre todo, ofrece su rica diversidad temática y estilística (Bermúdez, 2013). El cine francés se distingue por su variedad, ya sea en cuanto a géneros como a temas tratados (Nozal, 2005). Desde comedias altamente desarrolladas hasta dramas intensos, desde filmes experimentales de autor hasta producciones comerciales, la variedad de películas francesas ofrece algo para todos los gustos (Gómez, 2024). Esta capacidad para explorar un espacioso cartel de temas, desde problemas sociales hasta encrucijadas filosóficas, aporta a la holgura, dinamismo y vigor del cine francés (Cours de Civilisation Française de la Sorbonne, 2024).

El cine francófono es el cine que se produce en países francófonos, es decir, en países donde se habla francés. El cine francófono es una representación de la diversidad cultural y lingüística de los países que forman parte de la Francofonía, un movimiento internacional que promueve el francés y los valores democráticos y de los derechos humanos (Cinefrances.net., s.f.). El cine francófono abarca toda película filmada en lengua francesa y realizada fuera de Francia, como es el caso de profusas producciones concebidas en Suiza, en Bélgica y en Canadá (Cinefrances.net., s.f.). En los ciclos de cine, se presentan una selección de largometrajes y cortometrajes que tienen como común denominador al idioma francés, pero que fuera de las coincidencias del idioma, hacen viajar por las diferentes culturas, tradiciones y sociedades enlazadas a la Francofonía; además, incluye, películas habladas en otros idiomas, de naciones que tuvieron un pasado común con la cultura francesa o que pertenecen a la Organización Internacional de la Francofonía, como Argentina, México y Uruguay (Alianza Francesa de Lima, 2019). En consecuencia, el cine francófono es muy amplio y “...es la cinematografía más representativa de la diversidad cultural y a la vez de la universalidad de las emociones humanas. El cine francófono es una expedición por el planeta al encuentro de las creaciones más diversas del séptimo arte” (Organisation Internationale de la Francophonie, s.f.).

2.2.1.6. El diálogo

Cuando se escucha la palabra “diálogo”, inmediatamente se dibuja en la mente una figura en la que está ocurriendo una plática entre dos o más personas y que, alternativamente, manifiestan sus ideas, sensaciones o afectos. Además, si se intentara recordar algunas palabras sinónimas de “diálogo”, se tendrían como resultado los vocablos “conversación”, “charla”, “coloquio”, “interlocución”, etc. En esta línea, con respecto al concepto “diálogo”, Medina y Monereo (2024) manifiestan lo siguiente: “A

lo largo de la historia, muchos teóricos han subrayado la importancia del diálogo en el proceso educativo. En tiempos recientes, la investigación en educación ha destacado este elemento como esencial en la interacción didáctica y en el crecimiento personal” (p.1).

Se pone énfasis en el concepto “diálogo” porque en las escenas cinematográficas se van a encontrar muchos diálogos desarrollados por los personajes que intervienen en las situaciones que la historia del filme las requiere. Es claro que, si el diálogo es espontáneo y natural, tal como lo pide el guion, se observarán características singulares en los personajes, intenciones inesperadas, motivos sorprendentes y en el contenido del tema dialogal será posible encontrar sabiduría de parte de quienes desarrollan la conversación o tal vez torpeza y simpleza en la forma y fondo del diálogo. Todo dependerá de cómo esté estructurado el guion literario del filme.

Con respecto al tema del diálogo, Reyzábal (1991) manifiesta: “Para que un diálogo resulte eficaz, la relación entre los interlocutores no debe ser tensa ni desconfiada, sino que permitirá compartir ideas, en las que se note, el interés y el respeto mutuo” (p.12).

Entonces, se puede manifestar que en una conversación existe una interrelación entre los dialogantes; vale decir, uno que dice algo y el otro que se deja decir; esto significa que se debe estar atento a escuchar lo que no se sabe o lo que no se conoce manifestándose esa singular relación entre el saber y el no saber (Reyzábal, 1991). Estas características las poseen la conversación y el diálogo (en caso de que la conversación ocurra entre dos interlocutores). Por eso, Rojas (2017) manifiesta, con respecto a la conversación, lo siguiente: “... que la conversación se considera una actividad *típicamente* humana, siendo espontánea, con carácter familiar o coloquial, aunque también puede ser formal y elaborada” (p. 198).

El Centro Virtual Cervantes (2024) expresa sobre la palabra clave Conversación: “La conversación es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados. Conversar implica interaccionar tanto verbal como no verbal...” (s.p.).

Se pueden distinguir los diálogos orales y los escritos: los que suceden en la oralidad utilizan la voz y son fugaces, o sea, pertenecen al instante en que ocurren; los que utilizan el lenguaje escrito, se presentan mediante la escritura y permanecen durante más tiempo porque pueden leerse cuantas veces se requiera (Farías, 2024).

2.2.1.6.1. Los diálogos en las escenas de los filmes

Los diálogos están escritos en el guion del filme y son una parte fundamental de cualquier película. Permiten a los personajes comunicarse entre sí y avanzar en la trama de la historia.

El habla de los personajes constituye el diálogo de los filmes, escrito en el texto y realizado verbalmente en escena. Las acotaciones dan forma al habla del guionista. Se incluyen como anotaciones adyacentes al diálogo en el texto escrito; no aparecen verbalmente en la escena, pero sí en la actuación del personaje las cuales complementan al parlamento. Según el blog del Instituto Europeo de Periodismo y Comunicación (2023), con respecto al diálogo, como parte de un guion cinematográfico, los diálogos de los personajes que intervienen en cada escena se ubican en el guion de la película y que, a su vez, estos diálogos muestran los nombres de los personajes en cada intervención, acompañados de las acotaciones que se entienden que son acciones con movimiento durante la intervención de determinado personaje y que se escriben entre paréntesis.

Con respecto al diálogo en las películas, Farías (2024) manifiesta que existen los diálogos literarios y los no literarios. Los primeros son los que aparecen en las novelas, cuentos, obras teatrales y en los guiones de los filmes. Los segundos son el resto. Los diálogos literarios pueden ser de dos tipos: los llamados diálogos internos, que suceden en la mente de un personaje, en base a su imaginación o en base al recuerdo e, incluso, pueden suceder entre el personaje y su yo interno; y los diálogos externos, que son conversaciones entre un personaje y los otros y que se constituyen como parte integrante de la trama.

En lo que se refiere al guion de una película, Punaro (2023, 20 de julio) expresa: “Cuando recordamos escenas de cine, la mayoría de las veces lo hacemos por su espectacularidad, por la gran actuación, porque detonan el desenlace o porque son una imagen gloriosa de un final. Pero ¿qué pasa con el guion?” (párr. 1).

En referencia a lo que es el diálogo, Franco (2013) manifiesta: “Entonces, ¿qué es el diálogo? ¿Es que todo intercambio de información y mensajes entre dos o más sujetos o actores es, de por sí, diálogo?” (p.81). Por su parte, McKee (2018) expresa que la conversación de los personajes de una película avanza por tres caminos bien nítidos: lo que se dice a los demás, lo que se dice a uno mismo y lo que se dice al espectador.

El diálogo cinematográfico, si está apropiadamente escrito, acrecienta la verosimilitud de la escena y de la realidad reproducida (Tamayo, 2018).

Para ejemplificar la tremenda importancia que tienen los diálogos en las escenas de los filmes, Punaro (2023) transcribe el diálogo que sucede entre Jimmy (Sean Penn) y Sean (Kevin Bacon), hablando sobre Dave (Tim Robins) en el filme Río místico, de Clint Eastwood del año 2003, donde ambos son conscientes del crimen que ha cometido Jimmy,

pero que permanecerá encubierto y que la peor sentencia para ambos personajes será vivir con la culpa de haber acusado y ejecutado a un hombre inocente tal como lo fue Dave, amigo de los dos.

“SEAN: ¿Cuándo fue la última vez que viste a Dave?

JIMMY: La última vez que vi a Dave...

SEAN: Sí, a Dave Boyle.

JIMMY: Fue hace 25 años en el asiento de ese auto.

SEAN: Jimmy, ¿qué hiciste?

JIMMY: Gracias por encontrarlo Sean, lástima que no fuese antes.

SEAN: También le enviarás a Celeste Boyle 500 al mes. Algunas veces creo que los tres nos metimos en ese auto y todo esto es un sueño Jimmy... En realidad, seguimos siendo niños de 11 en un sótano, imaginando lo que nuestras vidas serían si escapábamos.

JIMMY: Tal vez así es, quién lo sabe” (Punaro, 2023, Río místico).

“El texto se cierra retornando al pasado, a aquella tarde en que Dave fue secuestrado; y, si bien Jimmy y Sean lograron huir físicamente, sus mentes quedaron presas desde ese día y para siempre, al igual que Dave” (Punaro, 2023, Río místico).

2.2.1.6.2. La comunicación no verbal y paraverbal en los diálogos

Aproximadamente el 70 % de la capacidad informativa de lo que se intenta comunicar lo tiene el movimiento de las manos, los gestos que realiza la persona, la postura, la mirada del dialogante, etc. Estos elementos que tienen cierta autonomía reciben el nombre de comunicación no verbal. En cambio, la comunicación paraverbal es aquella que se basa en el volumen de la voz, en la fluidez en el hablar, en el tono que se emplea, en los ritmos que se utilizan y en las escaladas (Orzáis, 2009). Estos elementos extralingüísticos y paralingüísticos están presentes en la comunicación oral. Los podemos encontrar en los diálogos informales que establecen dos personas en un encuentro fortuito

en donde cada uno intenta entregar al otro lo que se ha propuesto comunicar y para hacerlo con claridad, emplea los elementos no verbales y paraverbales (Reyzábal, 1991).

Y como parte de este proceso de socialización, considerando que el cine se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje (García, 2021), a continuación, se analizan ambos conceptos.

2.2.2. Enseñanza y aprendizaje

2.2.2.1. Enseñanza

Enseñar involucra la marcha de dar al aprendiz los saberes y destrezas pertinentes para desempeñarse en una determinada área de tal modo que enseñar se convierte en “un proceso de orientación del aprendizaje, donde se crean las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias” (Montes de Oca y Machado, 2011, p. 475). La enseñanza consiste en mostrar cómo hacer algo, hacer comprender algo y dar instrucción; de tal modo que la enseñanza consiste en entregar un conjunto de actividades intencionalmente dirigidas al aprendiz (Becerra y La Serna, 2019). Sin embargo, estas definiciones han sido complementadas en el ámbito pedagógico con el resultado de que enseñar implica entender y orientar al educando como persona individual y colectiva. Significa proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan a cada estudiante desarrollarse continua y progresivamente hacia un rol dentro de la sociedad (Coll y Valls, 1994). Se supone que, para enseñar, el docente debe saber de ciencias físicas, de ciencias químicas, de ciencias sociales, de matemática, de arte, de medicina, de ingeniería, de economía, de literatura, de pintura, de algún oficio, etc., según su especialidad profesional o técnica; y, además, debe tener habilidades para interpretar y expresar ideas, así como para organizarlas (Fenstermacher, 1979; García Hoz, 1995).

2.2.2.2. Aprendizaje

Por otro lado, el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación (Díaz- Barriga y Hernández, 2002). Este mecanismo puede ser observado desde variadas aristas, dando pie a distintas teorías del aprendizaje cual es considerado una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales (Rosas, 2021).

La enseñanza recae sobre el aprendizaje como trabajo del estudiante y son las tareas de aprendizaje desarrolladas por el alumno las responsables del aprendizaje como rendimiento (Niño et al., 2023). Este grupo de actividades que los estudiantes ejecutan para apropiarse del contenido; vale decir, alternar con los profesores, dar solución a las tareas señaladas, leer los libros propuestos, construir resúmenes, localizar dificultades, formular consultas, hacer ejercicios, etc. se le llama “Estudiantar” (Fenstermacher, 1979). Redoblando esta postura, Fenstermacher (1979) afirma que la enseñanza solo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de las tareas de aprendizaje del propio estudiante. Entonces, se traslada así de una concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje a otra concepción que admite intercesiones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes (EcuRed, 2019). Son mediaciones de carácter cognitivo, vale decir, derivados de los procesos psicológicos a través de los cuales los alumnos intentan la comprensión, logran una representación mental del nuevo contenido y su integración con elementos disponibles de su estructura cognitiva, y mediaciones sociales, o sea, emergidas de la estructura social del aula y de las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone para su uso y se comparte (Niño et al., 2023).

2.2.3. Desarrollo de competencias

Uno de los principales objetivos del actual sistema educativo universitario es el aprender por competencias, y esto se debe a que está orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para un idóneo comportamiento profesional en la sociedad (Guerra García, 2020). A nivel europeo, se ha establecido una serie de competencias asociadas a las diversas materias, que deben ser abordadas a partir de la enseñanza primaria (Becerra y La Serna, 2019). Por ejemplo, una de esas competencias se llama “Comunicación eficaz”, la cual debe ser afrontada de forma transversal a través de las diversas asignaturas de estudio (Niño et al., 2023). Para desarrollar las habilidades y destrezas necesarias en cada competencia, es muy importante que el docente tenga acceso a los recursos didácticos adecuados, los cuales puedan adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los alumnos (Valle y Demarini, 2017).

Es necesario diseñar una línea guía que ayude a producir objetos de aprendizaje tomando en cuenta los elementos instruccionales necesarios para que aparezcan unidades mínimas de aprendizaje, los cuales estén orientados a tipos diferentes de saberes; vale decir, declarativos, procedimentales y actitudinales, necesarios para la adquisición y ampliación de competencias profesionales (Tobón, 2006). Con este diseño se intenta ayudar a los docentes a buscar y recuperar objetos de aprendizaje específicos relacionados con sus asignaturas, que sean susceptibles de ser combinados con otros, para atender diversas competencias y unidades de competencia (Morales et al., 2013).

2.2.3.1 Los contenidos

Los contenidos de aprendizaje “son los temas que abarca una asignatura, los cuales, preferentemente, deben ser organizados a través de unidades didácticas” (Becerra y La Serna, 2019, p.89). Son el conjunto de saberes o formas culturales esenciales para

el desarrollo y la socialización de los estudiantes; es decir, es todo lo que se quiere enseñar (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Los contenidos pueden ser declarativos; es decir, conceptos, hechos y datos; procedimientos; y actitudes, que se trabajan de manera simultánea e interrelacionada; los contenidos determinan formas de enseñanza, formas de aprendizaje y formas de evaluación (Coll, 1994). Los contenidos garantizan el desarrollo integral del alumno; por esto, deben aparecer de manera explícita en las planeaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación de toda la propuesta curricular (Pozo, 1994).

2.2.3.2. Enseñanza de contenidos declarativos

En el grupo de contenidos declarativos se ubican los hechos, datos y conceptos siendo los dos primeros los que se pueden aprender de modo memorístico porque algunos de los contenidos deben recordarse de modo literal (Pozo, 1994). La cantidad de hechos o datos que deben memorizarse se deben limitar a aquellos que faciliten la comprensión de otros conceptos o procedimientos (Díaz- Barriga y Hernández, 2002). En el caso de los conceptos, implica a la persona que aprende es establecer relaciones significativas con los conceptos que ya posee (Pozo, 1994). La capacidad que tiene una persona para establecer relaciones significativas depende de la robustez de su propia estructura conceptual (Coll, 1994). En otras palabras, cuanto más estructurada sea la red de conceptos del estudiante, mayor será su capacidad para comprender tal concepto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Adicionalmente, si el estudiante no diferencia datos de conceptos o hechos podría lograr aprendizajes erróneos. Lo que implica un aprendizaje de adquisición (Pozo, 1994).

2.2.3.3. Enseñanza de contenidos procedimentales

El aprendizaje de los saberes procedimentales acepta grados porque el alumno consolida los procedimientos con la práctica, perfeccionándolos de una manera más

funcional (Coll y Valls, 1994). Este aprendizaje supone la utilización de otros tipos de contenidos para dar significatividad a su aprendizaje (Coll, 1994). Debido a esto, en la práctica no se desvincula del aprendizaje de conceptos y de actitudes (Tobón, 2006). Tiene la intención de utilizar el procedimiento como aplicación progresiva y diferenciada en otras actividades de trabajo; por esta razón, el docente debe dar más énfasis en el cómo van haciendo los alumnos las cosas, que en lo que hacen (Coll y Valls, 1994). Se aprende para aplicar, para utilizar el procedimiento en iguales situaciones o en donde se haga necesaria su aplicación (Díaz- Barriga y Hernández, 2002).

2.2.3.4. Enseñanza de contenidos actitudinales

El aprendizaje de contenidos actitudinales puede realizarse de manera consciente o involuntaria; asimismo, es progresivo, dinámico y depende del docente, depende del grupo de trabajo, de los rasgos de personalidad del estudiante y de los otros contenidos de la enseñanza (Sarabia, 1994). En un principio, el aprendizaje se produce de acuerdo con las normas y reglas que rigen el sistema social, y luego de acuerdo con juicios y valoraciones propias de los estudiantes; en consecuencia, no es igual en todas las instituciones, por eso se necesita una adecuación y consistencia institucional acerca de los valores, actitudes y normas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). El aprendizaje ocurre cuando hay cambios en las actitudes y en los comportamientos generados por los procesos de socialización (Moreno, 2017). Los aprendizajes pueden ser condicionados cuando utiliza el refuerzo y el castigo; también, cuando reproduce acciones de modelos reales o simbólicos; y cuando logra la autonomía sin controles externos (Sarabia, 1994).

Para mayores detalles, en la tabla 1 se presentan numerosos descriptores / indicadores que caracterizan a cada forma de enseñanza-aprendizaje, según el tipo de conocimiento, habilidad y actitud que se intenta despertar, ubicado este en la subcategoría

correspondiente. Estos descriptores, además de agilizar la detección del tipo de enseñanza-aprendizaje que se está dando en determinado momento y contexto, servirán básicamente como puntos de apoyo para encontrar acciones de enseñanza-aprendizaje en los diálogos informales presentes en las escenas de los filmes francófonos elegidos.

Tabla 1

Categoría 1, subcategorías, tipos de conocimiento, formas de enseñanza-aprendizaje y descriptores

Categoría 1	Subcategorías	Tipos de conocimiento	Formas	Descriptores / Indicadores
Acciones de enseñanza-aprendizaje	Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).	Acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos (Pozo, 1994).	Ocurre por la participación principal de la memoria	. Los hechos y los datos se aprenden de un modo reproductivo, no es necesario comprenderlos (Pozo, 1994). . El aprendiz hace una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria. . El proceso fundamental es la repetición. . Se realiza sin atender los conocimientos previos del alumno. . Se olvida rápidamente sin repaso. . Lo aprendido sirve para utilizarlo inmediatamente en siguientes aprendizajes.
			Ocurre por establecimiento de relaciones significativas	. El aprendiz pone un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva (Pozo, 1994). . Hay una implicación afectiva de parte del aprendiz (Pozo, 1994).
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)	Ocurre por exposición de quien enseña	. El enseñante presenta un texto escrito o una exposición oral. . El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con los conocimientos anteriores. . Se organiza una adecuada secuencia didáctica. . El enseñante elige la exposición cuando el concepto a aprender es más complejo para su aprendizaje. . El enseñante presenta las ideas principales al comienzo para comprender mejor la exposición. . El enseñante pone énfasis, reiteración y material gráfico para realzar la estructura de la exposición.
			Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz.	. Se le presenta al aprendiz una situación problemática. . Se aprende dentro de un contexto con significado y con sentido. . El aprendizaje ocurre cuando lo que se aprende, se relaciona con los conocimientos previos del aprendiz. . El aprendizaje se adquiere gradualmente.

Subcategoría 2:
Acciones de
enseñanza-
aprendizaje de
saberes
procedimentales
(Coll y Valls, 1994)

Ocurre por
imitación de
modelos.

- . El aprendiz aprende previamente un grupo de procedimientos y actitudes necesarios (observación, análisis, control de variables, medición, investigación, persistencia, orden) para acceder al nuevo conocimiento.
- . El aprendiz observa a un experto que está actuando en el proceso.
- . El experto expresa verbalmente y razona su actuación para asegurar el aprendizaje.
- . El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender.
- . La consigna del aprendiz es librarse pronto de tener delante la actuación del experto.

Ocurre por
enseñanza
directa por parte
del enseñante.

- . El enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando la práctica del aprendiz (Coll y Valls, 1994).
- . El aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión.
- . El aprendiz le encuentre un sentido a lo que está intentando aprender.
- . El aprendiz recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria.
- . El aprendiz sabe convertir en acción la consigna recibida.
- . El aprendiz se mantiene convenientemente motivado para adoptar el procedimiento propuesto.
- . El enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso del procedimiento (Coll y Valls, 1994).
- . El enseñante se refiere a los posibles obstáculos y errores que pueden aparecer por las cuales proporciona pistas y ayudas adecuadas para avanzar.

Ocurre por
inducción del
análisis y
reflexión sobre
las actuaciones

- . El aprendiz es incitado a verbalizar sobre las actuaciones que realiza para que vaya tomando el control de sus actuaciones.
- . El enseñante incita al aprendiz a reflexionar sobre el proceso que sigue para la elaboración de algún producto.
- . El enseñante incita al aprendiz a analizar los éxitos y fracasos que va obteniendo a medida que aprende el procedimiento.
- . Ante una falla en el proceso, el enseñante pide al aprendiz proponer las alternativas posibles para enmendar tal error mientras se ejecuta el procedimiento de aprendizaje.
- . El enseñante le pone más énfasis al proceso que a lo que se está produciendo.

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).	Ocurre en un contexto interactivo (socialización).	. La familia, el lugar de trabajo, el círculo de amigos y los grupos de interés imponen sus normas y valores formando actitudes en el aprendiz o cambiándolas. . El aprendiz es un sujeto receptivo.
	Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa	El enseñante persuade al aprendiz para que aprenda una actitud mediante su poder de influencia como reforzador social, vale decir, castigándolo u ofreciéndole recompensas o beneficios.
	Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia.	El enseñante utiliza su poder de experto; es decir, emplea la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes.
	Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador.	El enseñante utiliza su poder referente en el aprendiz; es decir, utiliza el grado de identificación que tiene el aprendiz con su enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes.
	Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz.	El enseñante utiliza el poder que le da la amistad con el sujeto aprendiz para persuadirlo a cambiar sus actitudes o adquirirlas.
	Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia.	El enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz en situaciones concretas para persuadirlo a que moldee sus actitudes o que incorpore otras.
	Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad).	El enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz por la influencia del tema durante el aprendizaje de contenidos novedosos y útiles para que cambie sus actitudes o que incorpore otras.

Nota. La tabla es elaboración propia en base a los postulados de Díaz-Barriga y Hernández (2002), Pozo (1994), Coll y Valls (1994) y Sarabia (1994)

2.2.4. Educación

La palabra educar, según Luengo (2004), tiene etimológicamente doble raíz latina: la primera raíz es *educare*, que trae las acciones de criar, cuidar, alimentar, formar e instruir; la segunda raíz, *educere* tiene los significados de sacar o extraer, avanzar, elevar, hacer salir. En el primero, se ve que son acciones que van de fuera a dentro de la persona. En el segundo caso, es algo que va de dentro a fuera, es decir que se hace brotar, salir al exterior algo que ya está dentro.

Entonces, se puede decir que educar es una acción de ayuda recíproca orientada a la mejora de la persona, ordenada a la razón y dirigida desde ella en cuanto promueve hábitos buenos en las diversas dimensiones humanas; vale decir, física, estética, moral, espiritual, emocional-afectiva, social, intelectual en equilibrio. Una acción fundamental para asegurar que se está educando a una persona es verlo y tratarlo en todas sus dimensiones (Peters, 2010).

2.2.4.1. Formas de educación

Existen tres formas o tipos de educación: educación formal, que está insertada en un sistema y ofrece una graduación; educación no formal, es decir, la que se recibe voluntariamente en un centro, pero que no está insertada en un sistema y no da una graduación; y la educación informal, aquella que ocurre espontáneamente en cualquier lugar, tiempo y circunstancia que vive un sujeto (Soto et al., 2023).

Por su parte, Rodríguez (2010) con respecto a las formas o tipos de educación, dice lo siguiente:

Como sabemos, la educación no sólo se produce dentro de las aulas de los colegios, sino que en cada lugar de este mundo se puede producir la educación: en una cafetería, en casa de un amigo, en una biblioteca, en nuestra propia casa, etc. Esto es debido a que la educación se comparte entre las personas por medio de nuestras ideas, culturas, conocimientos, opiniones, etc. Por todo ello, la

educación no sólo se produce a través de las palabras, sino que está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. (p. 36)

Con respecto a la educación formal, se manifiesta que este tipo de educación en el que se desarrollan aprendizajes formales, por lo general, se lleva a cabo en los interiores de una institución educativa: escuelas, institutos y universidades, donde una persona puede aprender habilidades básicas, académicas, técnicas o profesionales, según el caso. La educación superior va a otorgar un título académico al egresado para que se inserte en el mundo laboral según la especialidad elegida. Está asociado con una etapa específica del proceso educativo que tiene el país y se proporciona bajo un cierto conjunto de reglas y observaciones del Estado (Soto y Espido, 1999). La educación formal es impartida por agentes profesionales especialmente calificados que se supone son eficientes en el arte de la enseñanza (Soto et al., 2023). También se observa una clara disciplina, tanto para el estudiante como para el profesor los cuales se comprometen con el proceso educativo (Rodríguez Illera, 2018).

La educación no formal se brinda de forma consciente y deliberada, se aplica sistemáticamente y debe organizarse para un grupo homogéneo de participantes (Soto y Espido, 1999). La educación no formal debe programarse para satisfacer las necesidades e intereses del grupo identificado y esto requerirá flexibilidad en el diseño del plan de estudios y en el esquema de evaluación (Rodríguez, 2010). El horario y el programa de estudios se pueden ajustar; los precios de los estudios y los certificados pueden ser necesarios o no porque va a depender del interesado (Soto et al., 2023). Generalmente, implica el aprendizaje o reforzamiento de habilidades profesionales extraformales que se pueden lograr en los talleres, en los cursos de perfeccionamiento de corta duración, en el

aprendizaje de idiomas de manera particular o en un centro especializado, en una práctica preprofesional, etc. (Rodríguez, 2010).

2.2.5. Educación informal

La mayoría de las acciones educativas que un sujeto recibe a lo largo de su vida se presenta de manera espontánea y circunstancial; por eso, a esta modalidad se le llama educación informal porque se enseña a través del consejo, del ejemplo, del diálogo, de la conversación que se tienen con otras personas del propio entorno (Sánchez, 2020). Quien enseña está educando, y quien recibe el acto educativo se está formando; pero todo bajo una realización informal. Podría tratarse también a la educación informal como aprendizaje informal porque lo que ocurre son momentos de educación según las vivencias y circunstancias del sujeto (Asenjo et al., 2012). Se entiende que los tres tipos de educación son importantes, independientemente del lugar donde se adquiere, ya sea en una institución educativa formal o, bajo una educación voluntaria, no formal. Así, Soto et al. (2023) manifiestan respecto a la educación informal: “La educación informal es un proceso de aprendizaje continuo que se da a lo largo de la vida, donde se acumulan experiencias cotidianas con personas de diferentes índoles y diversos grupos etarios, sin importar en cuál espacio se presente” (p.82).

La educación informal es un término genérico que se refiere a todo conocimiento adquirido de manera libre y espontánea fuera de las instituciones educativas formales tradicionales. Este conocimiento puede provenir de personas, entidades, medios de comunicación masiva, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados (Sánchez, 2020). La educación informal está inmersa en lo que abarca la formal y la no formal, pues es la educación que se adquiere a lo largo de la vida en momentos circunstanciales, inesperados y espontáneos (Rodríguez, 2010).

Ahondando más en el concepto de educación informal, Rodríguez Illera (2018) manifiesta: "... educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. Cualquiera de ellos es polémico, en especial el de educación informal y la tripartición de la que forma parte" (p.261). Esta aseveración da pie para excavar un poco más sobre las particularidades de la educación informal que, ahora, en estos tiempos, toma importancia porque para muchos estudiosos del tema se constituye en una de las mejores formas de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes con acciones espontáneas de enseñanza-aprendizaje muy efectivas.

Por otro lado, se puede decir que dentro de la educación informal existe el aprendizaje informal el cual está impulsado por una motivación más intrínseca. El ambiente de aprendizaje y las acciones que se dan en el aprendizaje informal son más reales porque están basadas en experiencias personales más directas (Asensio y Pol, 2002).

Existen múltiples vínculos entre la educación informal y la vida cotidiana, aunque no sean conceptos equivalentes. El interés se centra en descubrir que hay una forma de aprendizaje presente en ambas: el aprendizaje implícito, llamado también tácito, que no se limita a los contenidos, sino que involucra dimensiones no conscientes del acto de aprender (Rodríguez Illera, 2018).

El diálogo es uno de los vehículos principales que desarrolla aprendizajes entre las personas que conversan informalmente. El diálogo, al ser encuentro verbal entre dos seres, se convierte de alguna manera en una situación de conflicto en constante regulación (Tamayo, 2018).

Así mismo, Magnin (2006), en su discurso en la Federación internacional des Ceméa, con respecto a la educación formal, no formal e informal, manifestó lo siguiente:

Ce qui détermine la classification comme éducation formelle, non formelle ou informelle réside dans trois critères :

. Les activités éducatives sont-elles structurées dans le cadre du système scolaire et universitaire ?

. Y a-t-il existence ou non de reconnaissance officielle d'acquis (diplômes ou titres) à la fin de la formation ?

. Y a-t-il une intentionnalité éducative clairement annoncée ?

Si les trois critères sont présents, il s'agit d'éducation formelle ; si le troisième au moins est présent, il s'agit d'éducation non formelle ; si le troisième n'est pas posé a priori, on est dans une situation d'éducation informelle. (párr. 13-14-15)

Tabla 2

Características de la enseñanza en la educación formal e informal

Criterios	Aprendizaje formal	Aprendizaje informal
Objetivos	. anticipados . curriculares . cerrados	. espontáneos . extracurriculares . abiertos
Contenidos	. declarativos . procedimentales . actitudinales	. declarativos . procedimentales . actitudinales
Tipo de conocimiento	. teórico terminado	. aplicado por construirse
Secuenciación	. disciplinar . lineal . externo	. pluridisciplinar . no lineal . interno
Tipo de actividad	. estática . homogéneas	. cambiante . variadas
Canales	. clase	. diálogo espontáneo . autodirigida

Nota. Adaptado de “Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad” por Asensio y Pol, 2002. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S. A.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de investigación

El presente estudio se orientó de acuerdo con los caminos del método inductivo porque contempló un caso particular. Se sabe que la inducción es la operación por medio de la cual el espíritu y el pensamiento se dirigen de los hechos, casos o fenómenos particulares al reconocimiento de las leyes que las rigen (Dávila, 2006). “El pensamiento inductivo tiene una meta, no es determinista, necesita de un punto de partida concreto e incrementa la información semántica” (Fernández-Berrocal, 2021, p.24). El camino inductivo significó la construcción de conocimiento a partir de la observación (Bauden, 2011). Asimismo, Flick (2012) manifiesta acerca del inductismo: “El pensamiento se puede producir recogiendo hechos que proporcionan la base para las leyes” (p.31).

En primer lugar, en esta investigación cualitativa, se observó desde una óptica analítica y crítica un conjunto de películas de la cinematografía francófona; para luego pasar a elaborar categorías apriorísticas referidas a los hallazgos y descubrimientos que se obtuvieron, en primera instancia válidos para ese grupo de filmes. Los resultados no se generalizaron para otras realidades, al tomar en cuenta el principio de la diversidad de los hechos y fenómenos (Calle, 2023). La revisión y el análisis de estas películas cinematográficas ofrecieron un ejemplo claro de investigación inductiva y que concluyó en la consecución de los objetivos de la investigación (Ruiz, 2012).

3.2. Diseño de investigación

El diseño de esta investigación con enfoque cualitativo fue una revisión documental. Este diseño consistió en utilizar datos libres, disponibles, que han sido generados por otros investigadores o personas derivados de sus propios propósitos iniciales y de sus propios razonamientos (Díaz y Sime, 2009). Al respecto, Revilla Figueroa (2020) llama a la revisión documental, investigación documental, definiéndola como una aproximación indirecta a una realidad, en función de fuentes secundarias; vale decir, en base a estudios con una interpretación y análisis de las fuentes primarias; pero, sin alterar el contenido de los documentos que se intenta estudiar (Ruiz, 2012). Estos documentos que se constituyeron en objetos de estudio del investigador pudieron ser libros, artículos de revistas, grabaciones, filmaciones, películas, artículos periodísticos, materiales didácticos, publicaciones académicas, páginas web, biografías, documentos institucionales, documentos oficiales de un país, documentos comprendidos en un diseño curricular, etc., los cuales podrían contener información valiosa de una realidad y que están disponibles para ser estudiados (Valles, 1999). Esta es la razón del nombre de este diseño porque es una revisión y análisis de un documento (figura 1).

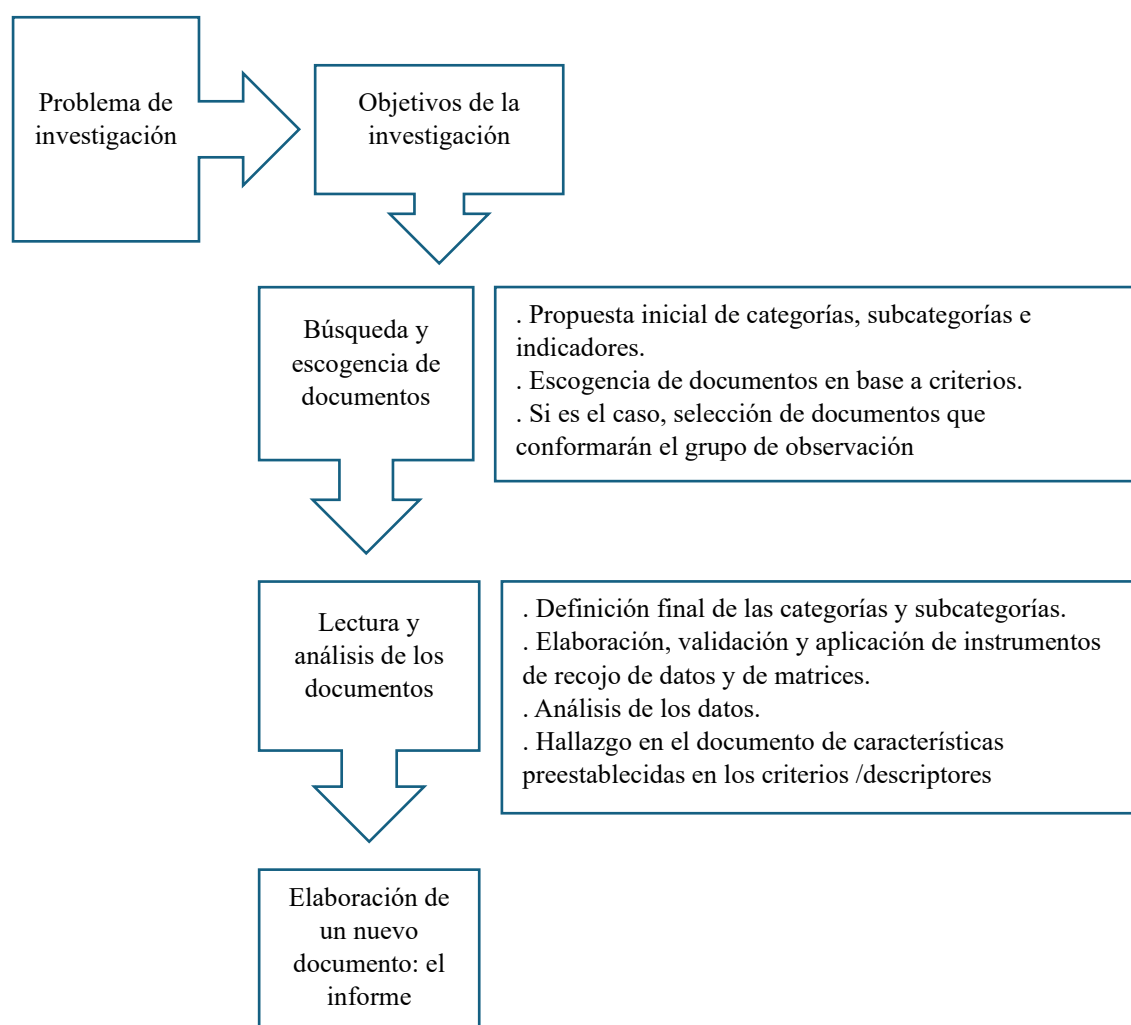
Entre las ventajas de la revisión documental están el ahorro de recursos como tiempo y dinero y se pueden compartir los resultados casi inmediatamente (Ortega, 2024). También porque muchos documentos están en el dominio público, especialmente desde la llegada de Internet, y pueden obtenerse sin el permiso de los autores. Esto convierte la revisión documental en una opción atractiva para los investigadores cualitativos. Asimismo, los documentos son “no intrusivos” y “no reactivos”, es decir, no se ven afectados por el proceso de investigación (Bowen, 2009).

Una de las desventajas de la revisión documental es que los documentos se producen con un propósito distinto a la investigación; se crean de manera independiente

a una agenda investigativa. En consecuencia, por lo general no ofrecen suficiente detalle para responder una pregunta de investigación. Otra desventaja es que a veces la documentación no puede recuperarse, o su recuperación es difícil; vale decir, el acceso a los documentos puede ser bloqueado deliberadamente (Revilla Figueroa, 2020).

Figura 1

Etapas de una revisión documental



Nota. Propuesta de una secuencia de etapas para el uso de la revisión documental. Adaptado de “El método de investigación documental”, por Revilla Figueroa, 2020, en Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en Educación PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195750>

En esta investigación el documento que se revisó y se analizó fue un conjunto de filmes de la cinematografía francófona. Entonces, el documento estuvo constituido por

un grupo de películas seleccionadas para conformar el grupo de informantes. Estas películas, para ser analizadas, necesitaron de un aparato electrónico que activara sus mecanismos tecnológicos para que sea posible descubrir, mediante la vista y el oído, sus mensajes enviados mediante imágenes en movimiento. A diferencia del documento escrito, el documento audiovisual tiene sus propias formas electrónicas de activación que el investigador debe conocer para poder acceder al recojo de sus mensajes y pasar a la etapa del análisis. “Un documento audiovisual es el material que en un mismo soporte contiene imágenes en movimiento, información visual y sonido, sin diferenciación del soporte físico ni de la forma de grabación” (Rodríguez, 2005, p.141).

En el conjunto de filmes de habla francesa, unos se encontraron en formato “*digital versatile disc*” o “*digital video disc*” (DVD) y otros en *streaming*. El *streaming* es una tecnología multimedia que permite transmitir contenido de audio, video y otros medios en tiempo real a través de Internet y que permite ver o escuchar contenido sin tener que descargarlo antes en el dispositivo (Maracuyá Contenidos Audiovisuales, 2024). Los fragmentos de filmes seleccionados pasaron a ser las unidades de información de esta investigación a las cuales se le sometió a un proceso de análisis didáctico en donde el investigador utilizó instrumentos de recojo de información, según los cánones que se establecieron para su objeto de investigación cuales fueron las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes.

Por lo expuesto, se debe acotar que la Universidad Norbert Wiener (2022c) en su Guía para la elaboración de la tesis enfoque cualitativo, pide precisar en el capítulo III llamado Metodología solo el nombre del método utilizado y el nombre del diseño metodológico. Sin embargo, se va a reforzar este acápite diciendo que el nombre del tipo de investigación realizado según la forma de haber estudiado la realidad, vale decir, el

método empleado, fue el inductivo. También, según los datos empleados, es decir, el enfoque elegido, este fue el cualitativo. Según el diseño, o sea, el proyecto estratégico empleado, fue de revisión documental. Y según el nivel de investigación, vale decir, según el conocimiento que se obtuvo de los documentos de estudio, fue el descriptivo porque se han caracterizado e interpretado las escenas de los documentos filmicos al constituirse estos en unidades de información y se han mostrado aspectos en detalle de cómo son y de qué manera están presentes las características y elementos de la educación informal dialogada y de las acciones de enseñanza-aprendizaje que se han podido establecer entre las categorías apriorísticas propuestas con el fin de organizarlos en esquemas explicativos de tal modo que den respuestas al problema de investigación (Espezúa y Santa María, 2015).

3.3. Escenario de estudio y participantes

En esta revisión documental, el escenario lo constituyó la cinematografía, llamada también cine (Pirela, 2024), de habla francesa y los participantes fueron los filmes seleccionados que se convirtieron en los informantes de la investigación y en los documentos a investigar y, también, fue el propio investigador quien actuó como participante. La unidad de información estuvo constituida por el fragmento extraído de cada filme elegido. El fragmento debió tener por lo menos un diálogo con ocurrencia espontánea y discurrir de manera informal y con temática libre, según la historia que señalaba el guion literario. Estos diálogos se convirtieron en los documentos audiovisuales o en la unidad de análisis que se estudiaron tratando de encontrar en ellos la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales transmitidos; y aprendidos por los personajes intervinientes en la escena seleccionada y que se podrían replicar durante los procesos formativos en las universidades. Quedó sobrentendido que los filmes podían encontrarse

grabados en discos de video o plataformas DVD o en plataformas de contenido multimedia.

La escogencia de los filmes se realizó bajo el procedimiento de la conveniencia del investigador (no es una muestra, sino simplemente la selección de los filmes) porque permitió preferir aquellos filmes accesibles y próximos al investigador (Oppong, 2013). Luego, se pasó a una selección teórica utilizando diez criterios de inclusión y seis criterios de exclusión bien delimitados (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). El cálculo del grupo de películas no se realizó con fórmulas matemáticas. “... este no se realiza en forma probabilística ni representativa según criterios estadísticos, sino que, en forma intencionada, acumulativa y flexible...” (Ríos-González, 2024). Para esta revisión documental, las películas seleccionadas fueron las que se escogieron del archivo de películas de la Alianza Francesa de Lima, por su accesibilidad al investigador. Asimismo, se usaron las películas que se encontraron depositadas en YouTube y que sus reproducciones contaban con las licencias de uso; y también fueron tomados en cuenta los filmes que poseía el investigador en su colección de filmes franceses en DVD. Otro criterio para formar la selección documental fue el nombre célebre que tenía el director y los actores y actrices que conformaban el reparto, guiados por las calificaciones de sus actuaciones, sus recorridos profesionales y por los reconocimientos que les dan los críticos de cine. La tabla 3 señala el punto de intersección del problema de investigación, del objetivo de investigación y de las categorías de estudio, cual es el documento requerido para iniciar la revisión documental. Asimismo, la tabla 4 indica los criterios de selección de estos documentos, vale decir, la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión propuestos por el propio investigador para escoger los filmes.

En esta investigación, se eligieron seis filmes francófonos con la intención de determinar en la escena seleccionada la presencia de educación informal y, en ella, la existencia o no de acciones de enseñanza-aprendizaje emergidas de los diálogos escénicos. Se eligieron seis películas bajo el criterio de la conveniencia personal del investigador, pues este conoce la lengua francesa, es admirador del cine francés, guarda en DVD más de un ciento de filmes del cine francófono y porque utiliza por propia creación, una matriz de análisis individual y una matriz de análisis grupal que es la que agrupó a todas las fuentes analizadas, según categorías y subcategorías para realizar una comparación exhaustiva en cuanto a los tipos de saberes que aparecían en ellas y a las acciones didácticas espontáneas que emergían.

Tabla 3

Documento que se requiere para esta revisión documental

Problema de investigación	Documento requerido	Categorías del estudio
¿De qué manera están presentes las acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria?	Filmes del cine francófono	Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales Categoría 2: Tipos de educación Subcategoría 1: Educación formal Subcategoría 2: Educación no formal Subcategoría 3: Educación informal

Tabla 4

Criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los filmes participantes

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
. El idioma original del filme es el francés. . Los productores son de países de la OIF. . El estreno debe haber ocurrido desde 1990 a la fecha. . El director del filme o uno de los actores y actrices han participado en la elaboración del guion. . El filme es un largometraje. . Los actores y actrices tienen reconocimiento actuarial dentro de la OIF y fuera de ella. . El filme posee escenas en donde los personajes que dialogan tienen más de 17 años de edad. . El filme debe tener subtítulos en español. . Las escenas dialogadas ocurren fuera de las sesiones de clases realizadas en aulas o en lugares afines. . Las escenas del filme abordan sucesos de la vida cotidiana y son realistas.	. En las escenas del filme participan personajes que representan a estudiantes escolares. . El filme no tiene escenas dialogadas. . El idioma original del filme ha sido doblado al idioma francés. . Los diálogos en las escenas están cargados de lenguaje procaz o con imágenes eróticas explícitas. . La historia que narra el filme se localiza en el género de la ciencia ficción. . La película es un documental.

Esta selección documental cualitativa es flexible y se guía por la información obtenida en el campo, usando técnicas no probabilísticas como la escogencia por conveniencia y buscando casos confirmantes o de negación para profundizar en el fenómeno y no para generalizar (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). Particularmente, para esta investigación, al tener un diseño de revisión documental, se escogieron seis filmes por conveniencia del investigador, pues son seis documentos a los que se les sometió el análisis didáctico para que respondieran a la interrogante de si es que en ellos estaba presente la educación informal y si es que en ellos se realizaban acciones de enseñanza-aprendizaje. Se escogieron seis películas con el propósito de realizar una comparación de características mediante la matriz grupal de análisis de datos y, de esta forma, enriquecer los hallazgos y las conclusiones. Han podido ser seis o más filmes o menos filmes: esta libertad no afecta en absoluto los resultados de la investigación, pues esta es una revisión documental que no está inscrita en el diseño de la teoría fundamentada, por eso se la llama también investigación documental en la cual el interés principal radica en determinar si en la escena del filme elegido están presentes la educación informal y si en ella ocurren acciones de enseñanza-aprendizaje (Apaza, 2015). Esta es la esencia de esta investigación, es decir, revisar el documento en base a indicadores y descriptores sugeridos por las investigaciones de los grandes autores escogidos (Apaza, 2015). Ahondando un poco más, “la investigación documental busca la caracterización de un objeto de estudio analizado por medio de un solo tipo de fuente o por diferentes tipos de fuentes” (Revilla Figueroa, 2020, p. 10).

Se debe recordar lo que se manifestó en la contextualización del problema. El interés estaba dado en saber si en la educación informal estarían presentes acciones de enseñanza-aprendizaje en el momento en que dos o más personas dialogan de manera espontánea y sin ningún tipo de planificación y presión. Se dijo que para saberlo el

investigador tendría que hacerse testigo de la conversación que discurre entre las personas, pero sin que ellos se percatasen de tal intromisión, pues si no fuera así, el diálogo perdería espontaneidad y naturalidad. Entonces surgió una salida: recurrir a las escenas de películas cinematográficas en donde aparecieran diálogos espontáneos dictados por el guion filmico cargados, por su apariencia realista, de un máximo de verosimilitud. Por lo tanto, había que escoger los filmes de una cinematografía confiable y de calidad; y en ellos, escoger la escena propicia para hacerle el estudio. Se eligió inicialmente el cine francés; pero, finalmente, se optó por el cine francófono porque el investigador tenía admiración extrema por el cine canadiense de habla francesa y por el cine belga. Como producto de este proceso de selección documental, se alcanzan en la figura 3 los títulos originales de los filmes elegidos.

Esta es una investigación documental (Revilla Figueroa, 2020) en la que el documento es como un campo del que se extrae información a través del análisis individual y grupal, según categorías del estudio. En este caso, el documento es el filme francófono, su unidad de información es una escena dialogada del filme elegido y su unidad de análisis es el diálogo propiamente dicho (figura 2).

Figura 2

Secuencia de acciones para seleccionar las unidades de análisis y los objetivos

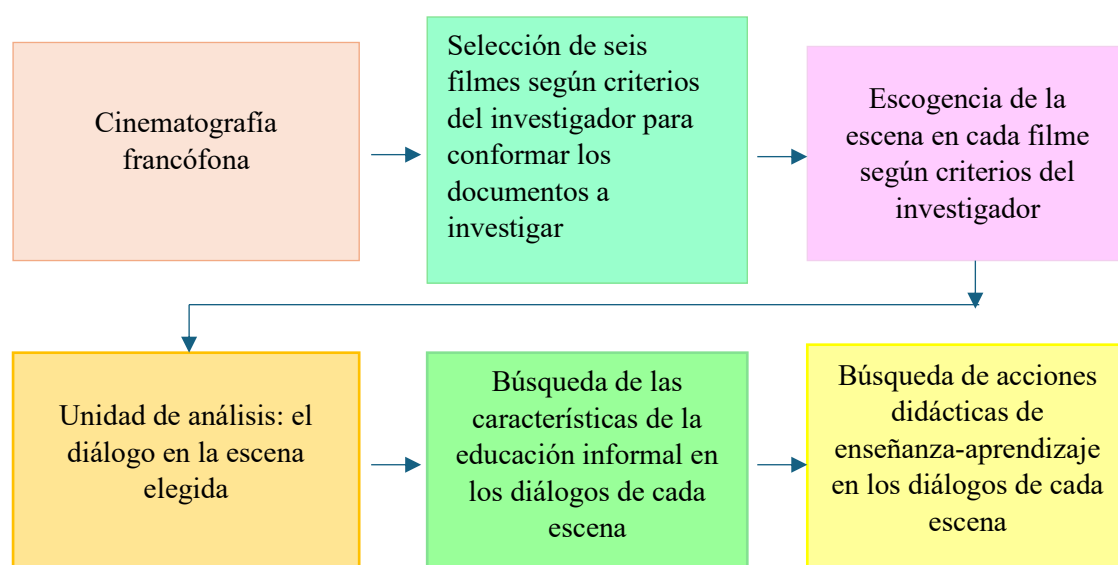


Tabla 5

Criterios de inclusión y exclusión para seleccionar la escena de cada filme

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
. La escena contiene diálogos.	. La escena no contiene diálogos.
. Los diálogos son expresados en idioma francés.	. Los diálogos han sido doblados al español.
. Los diálogos se suscitan entre dos o tres personajes de la historia.	. En el tiempo de duración de la escena, las acciones no habladas subordinan a los diálogos.
. La escena tiene un tiempo de duración de no más de seis minutos.	. El diálogo conlleva más de un tema de conversación.
. En los diálogos interviene al menos uno de los personajes principales.	. El tema de conversación es confuso y difícil de individualizar.
. Hay un tema de conversación en los diálogos.	
. El tema de conversación discurre con un inicio, un desarrollo y un cierre.	
. En el tiempo de la escena predomina el diálogo.	
. Los diálogos llevan las características de espontaneidad y naturalidad.	
. Los diálogos se desarrollan acompañados del lenguaje paraverbal y no verbal de los personajes intervinientes.	
. Bajo una primera observación de los diálogos, se vislumbra a un personaje que enseña y a otro que aprende.	

Figura 3

Imágenes de los carteles originales del estreno de las películas a investigar



Nota. Los carteles de las películas con títulos originales en lengua francesa tienen sus nombres correspondientes en lengua española: *Dialogue avec mon jardinier* (Conversaciones con mi jardinero); *La tête en friche* (Mis tardes con Margueritte); *Les invasions barbares* (Las invasiones bárbaras); *Ressources humaines* (Recursos humanos); *On connaît la chanson* (Conocemos la canción); *Rosetta* (Rosetta), tomados de FilmAffinity-España (2024). Base de datos y página de recomendación de películas y series. <https://www.filmaffinity.com/es/faq.php>

Por otro lado, la tabla 6 informa, mediante datos precisos, la identificación de cada una de las fuentes fílmicas, información descriptiva que más adelante se ampliará al colocar la ubicación temporal de la escena en relación a la duración del filme en minutos.

Tabla 6

Matriz de identificación de las fuentes (filmes como documentos a investigar)

Título original	Título en español	Director	Año	País	Género	Duración en minutos	Guion
Dialogue avec mon jardinier	Conversaciones con mi jardinero	Jean Becker	2007	Francia	Comedia drama	110	Jean Becker y Jean Cosmos
La tête en friche	Mis tardes con Margueritte	Jean Becker	2010	Francia	Comedia drama	82	Jean Becker y Jean-Loup Dabadie
Les invasions barbares	Las invasiones bárbaras	Denys Arcand	2003	Canadá Francia	Drama	99	Denys Arcand
Ressources humaines	Recursos humanos	Laurent Cantet	1999	Francia Reino Unido	Drama	100	Lauren Cantet y Gilles Marchand
On connaît la chanson	Conozco la canción	Alain Resnais	1997	Francia	Comedia musical	120	Jean-Pierre Bacri y Agnès Jaoui
Rosetta	Rosetta	Luc Dardenne y Jean-Pierre Dardenne	1999	Bélgica-Francia	Drama	93	Luc Dardenne y Jean-Pierre Dardenne

Nota. La tabla es elaboración propia del autor de la investigación, pero la información ha sido tomada de FilmAffinity-España (2024). Base de datos y página de recomendación de películas y series.
<https://www.filmaffinity.com/es/faq.php>

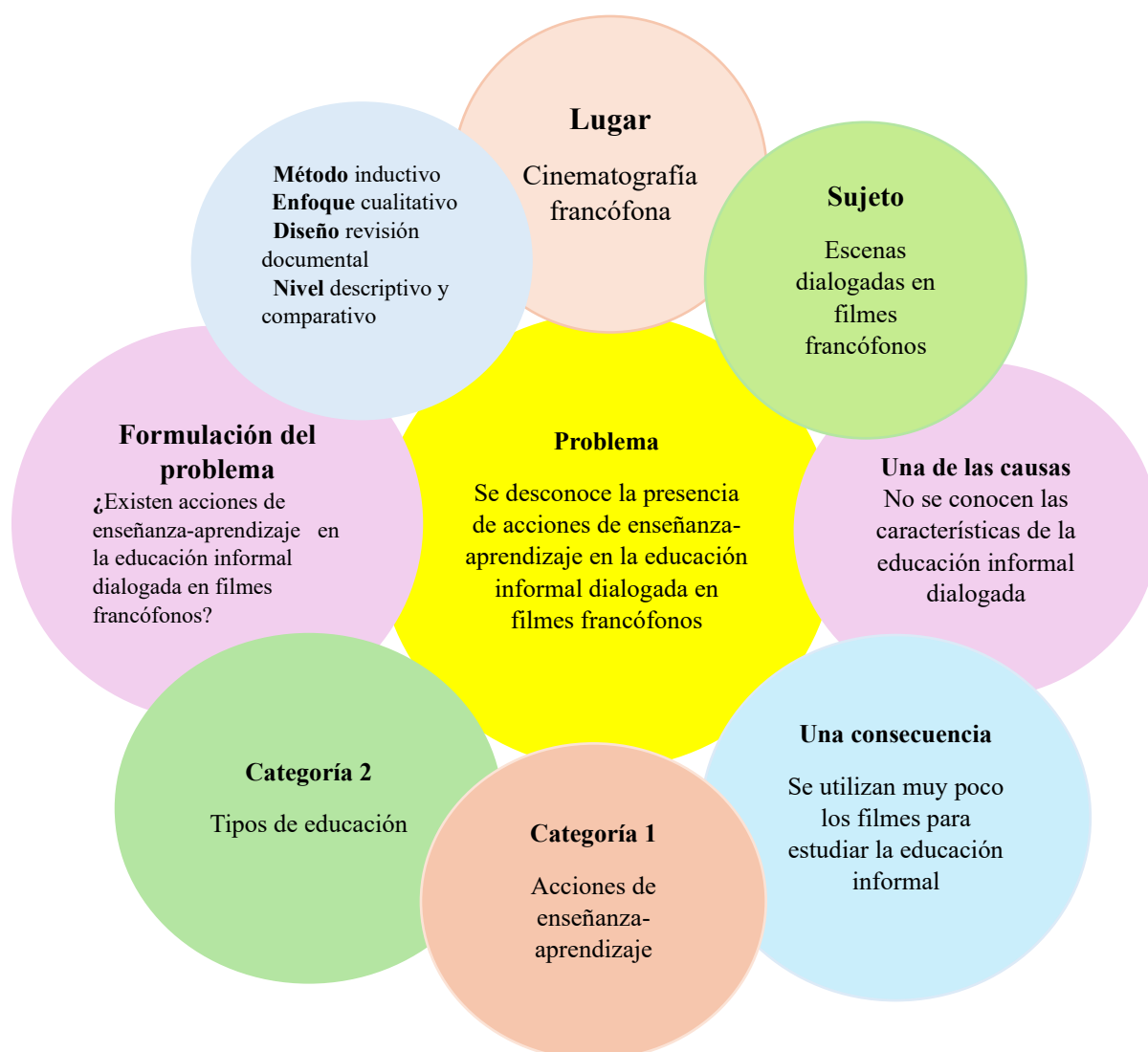
Esta tabla 6 muestra información de cada uno de los filmes francófonos elegidos, tales como el título original en idioma francés, el título en idioma español, el nombre del director de la película, el año de estreno, el país o países a los cuales las empresas productoras pertenecen, el género cinematográfico, el tiempo que dura la exhibición de la película y los nombres de los guionistas. Por otro lado, se puede afirmar que la investigación cualitativa no es lineal, sino cíclica; es decir, que no sigue fases

estrictamente correlativas y secuenciales, sino que puede ser retroactiva. Así lo expresa Izcara (2014) cuando manifiesta que “el proceso indagativo de la investigación cualitativa se convierte en recurrente y cíclico pues el marco teórico y las hipótesis adquieren un carácter transitorio al igual que los objetivos y el diseño” (p.14).

La figura 4 vuelve a traer al tiempo presente lo que se planificó y se empezó a realizar al inicio de la investigación para tener en cuenta que esas no son etapas terminadas, sino que son susceptibles de enmendarse, retomarse o reformularse, según como la investigación se desarrolle. Es recomendable, para tener una idea global de esta investigación, empezar a leer esta figura imaginando las agujas del reloj en las 12 a.m. y en sentido horario.

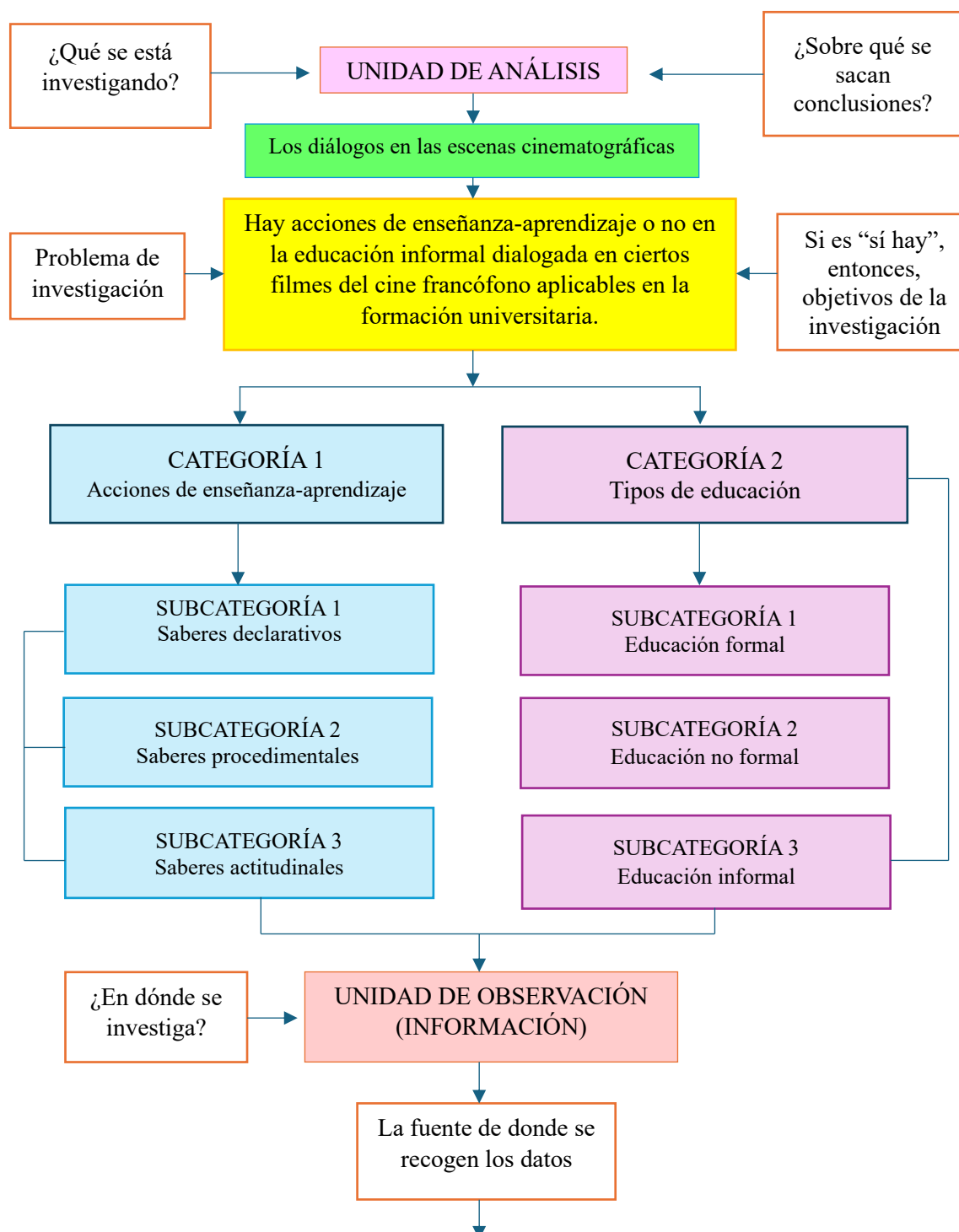
Figura 4

Panorama de la preparatoria y desarrollo de esta investigación documental



**Figura 5**

Unidad de análisis y unidad de información de esta investigación



Escena dialogada de
un filme francófono

3.4. Estrategias de producción de datos

Se aplicó la observación individual estructurada como técnica de estudio de las películas del grupo de documentos para localizar las escenas con diálogos informales que posiblemente llevarían acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales. Sobre la observación en la investigación, Díaz (2011) manifiesta que la técnica de la observación es una unidad básica de todo mecanismo de investigación; en esta técnica se afirma el investigador para lograr un máximo de datos. La mayoría de los conocimientos logrados por la ciencia han sido obtenidos teniendo como apoyo a la observación. Después de haber localizado las escenas apropiadas en las seis películas seleccionadas, se diseñaron dos instrumentos de observación para el estudio de cada escena.

Se muestra a continuación en la tabla 7 la localización en el tiempo de la escena seleccionada de cada filme francófono que intervino en esta investigación.

Tabla 7

Matriz de los documentos (filmes y escenas) de estudio en esta investigación

Film en français	Indice	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures
Dialogue avec mon jardinier	F1	Jean Becker	110	1:22	0:47:55 - 0:49:17
Ressources humaines	F2	Laurent Cantet	100	1:22	0:44:03 – 0:45:25
On connaît la chanson	F3	Alain Resnais	120	1:44	0:37:40 – 0:39:24
La tête en friche	F4	Jean Becker	82	5: 22	0:19:20 – 0:24:42
Les invasions barbares	F5	Denys Arcand	99	0: 53	0:44:32 - 0:45:25

Rosseta	F6	Luc Dardenne et Jean-Pierre Dardenne	93	2: 53	0:22:04 – 0:24:57
---------	----	---	----	-------	-------------------

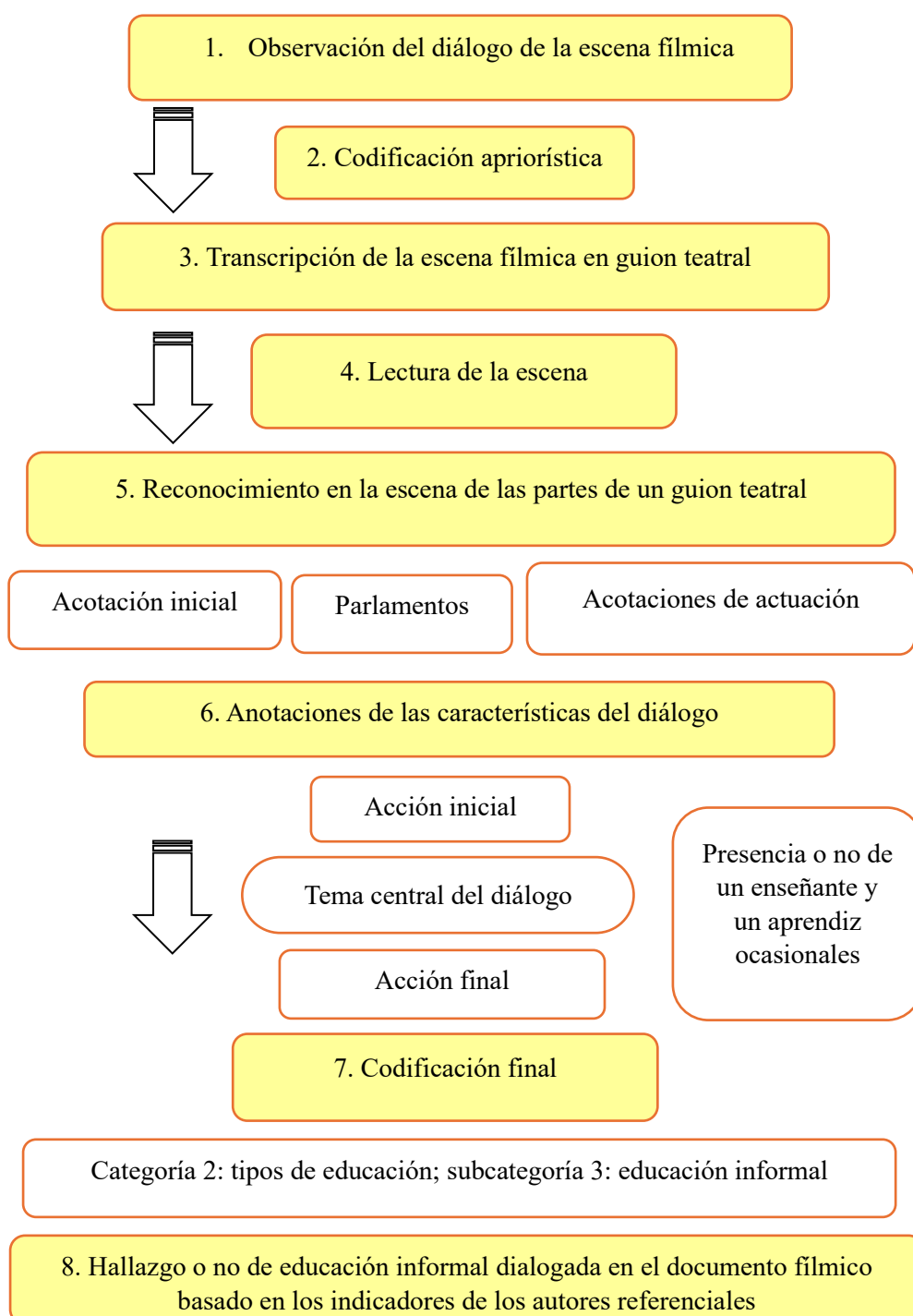
Nota. La tabla 7 es elaboración propia del autor de la investigación, pero la información ha sido tomada de FilmAffinity-España (2024). Base de datos y página de recomendación de películas y series. <https://www.filmaffinity.com/es/faq.php>

Como primer instrumento para la producción de datos, se tuvo la *guía de observación documental: Los diálogos de las escenas en video transcritos en textos como guiones teatrales*. La observación se llevó a cabo mediante la observación directa del evento o actividad y por medio de la recolección de datos en un apunte escrito, utilizándose, entonces, la técnica de la observación y como instrumento la guía de observación documental para la producción de datos (Medina et al., 2023). Esta guía se diseñó de acuerdo con las definiciones de los autores estudiados acerca de la categoría 2 en esta investigación cual es tipos de educación; y la subcategoría 3: educación informal (Amar, 2023; Orzáis, 2009; Reyzábal, 1991; Rodríguez Illera, 2018; Sánchez, 2020). Este instrumento sirvió para convertir los diálogos de la escena seleccionada de cada filme en un texto escrito bajo la estructura de un guion teatral; vale decir: acotación inicial de la escena, parlamentos de los personajes y acotaciones de actuación. Esta conversión facilitó el análisis de los rasgos de comunicación verbal, no verbal y paraverbal de la escena seleccionada. Se puede leer en la figura 6 la secuencia de acciones ejecutadas cuando se utilizó el instrumento Guía de observación documental. Se hace hincapié que la utilidad final de este instrumento fue determinar mediante el análisis y la comparación, el hallazgo o no de la educación informal dialogada en el documento fílmico utilizado, según los indicadores de los autores referenciados para este propósito. El instrumento mencionado fue de elaboración propia y pasó a ser validado según el juicio de experto o jueza, tal como lo es la Dra. Ángela María Herrera Álvarez, muy reconocida en el campo del currículo y en la investigación documental de la Universidad Norbert Wiener. Cabe mencionar a

propósito del guion teatral que, desde hace un buen tiempo, muchos autores estudian los vínculos entre el teatro y el cine a través de un tema, los personajes, el intercambio de procedimientos, etc. (Aisemberg, 2024).

Figura 6

Uso del primer instrumento Guía de observación documental para la producción de datos



Nota. Secuencia de etapas para el recojo de datos en una revisión documental.

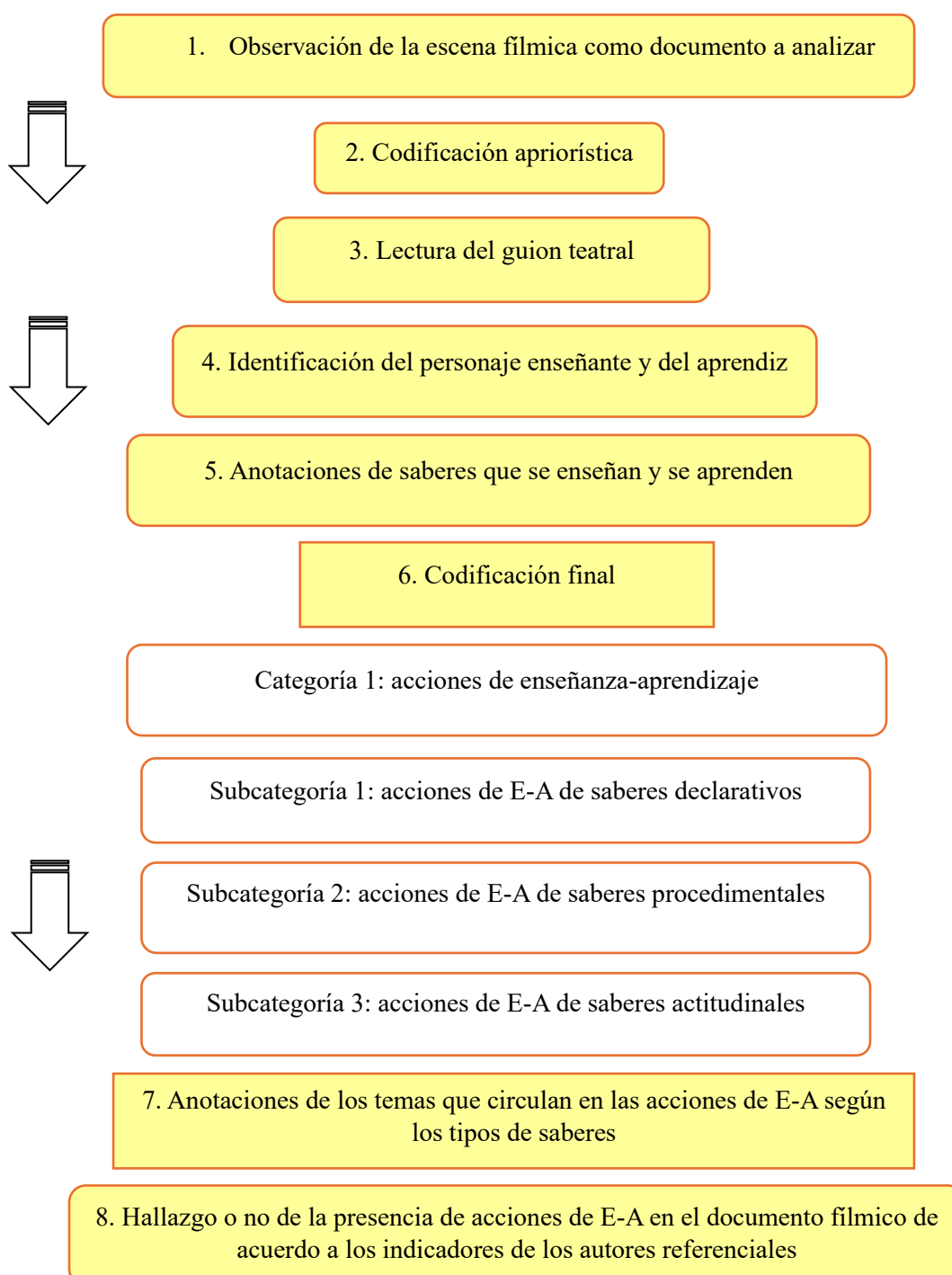
Adaptado de “Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo”, de Espezúa y Santa María, 2015, en Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú. Repositorio digital PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6732>

Como segundo instrumento para la producción de datos, se utilizó el *Registro anecdótico para el análisis documental de las acciones de E-A de la escena*. El registro anecdótico es un tipo de instrumento de anotación de la información conductual de una persona o grupo cuando este comportamiento ocurre de manera inesperada, sorpresiva y espontánea (Castillero Mimenza, 11 de junio, 2024). Con este instrumento de elaboración propia, se estudió la categoría 1 de esta investigación cual es acciones de enseñanza - aprendizaje de saberes; y las tres subcategorías que se derivan de la categoría anterior, las cuales son acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos, acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales y acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales. Este registro anecdótico contuvo todas las anotaciones que el investigador realizó al observar la escena seleccionada de los filmes elegidos (figura 7). La anotación fue principalmente descriptiva y se basó en los indicadores de los autores referenciales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994; Sarabia, 1994). El registro anecdótico se apoya en la premisa de que los pormenores particulares de una situación pueden arrojar reporte valioso sobre los entusiasmos, ideas y emociones de un sujeto. Al observar y anotar eventos del diario vivir, los investigadores pueden identificar modelos, inclinaciones y comportamientos significativos que no saldrían a la luz de otra manera (Medina et al., 2023). Al igual que el primer instrumento, este pasó por el juicio de la experta, Dra. Ángela María Herrera Álvarez, de quien se esperaron sus valiosas sugerencias. La validación de los instrumentos tuvo como referente los

criterios de pertinencia, relevancia y claridad. Todo instrumento de recojo de datos debe reunir al menos dos requisitos infaltables: validez y confiabilidad (Niño, 2011).

Figura 7

Uso del segundo instrumento Registro anecdótico para la producción de datos



Nota. Secuencia de etapas para el recojo de datos en una revisión documental.

Adaptado de “Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo”, de Espezúa y Santa María, 2015, en Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú. Repositorio digital PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6732>

Se puede comprender que, al aplicar dos instrumentos de observación para la producción de datos como son una guía de observación documental y un registro anecdótico, el investigador buscó hacer crecer la autenticidad y holgura de sus resultados (Atlas.ti, 2024). El procesamiento de datos se refiere al proceso que usa el investigador desde la recolección de datos hasta la presentación de estos en forma resumida abarcando este proceso hasta en tres etapas: la recolección y entrada de la información, el procesamiento y la presentación de estos datos (Hernández et al., 2014). Cabe mencionar que los dos instrumentos de recolección de datos, y que fueron de elaboración propia, se presentan en la sección anexos con el número 2.

3.5. Propuesta de análisis de datos

El análisis de datos fue trabajado a través del análisis de contenido descriptivo e interpretativo, cuyos procesos respondieron a la pregunta, a los objetivos y al diseño de investigación que fueron elegidos (Flick, 2012), así como a la técnica de producción de datos. El análisis del documento en su fase de lectura y análisis siguió los pasos que señalan Espezúa y Santa María (2015) quienes basaron su investigación en los estudios y propuestas de Porta y Silva (2003) y de Pérez Serrano (1998) acerca del análisis de datos en la investigación documental el cual señala que el orden de los pasos que aconsejan es el siguiente: la codificación se hace apriorísticamente; es decir, para visualizar el problema de investigación, se preguntó si en un diálogo informal entre dos o más personas podría producirse un aprendizaje informal de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales a través de acciones de enseñanza-aprendizaje espontáneas e improvisadas.

Para encaminar este estudio, se propusieron dos categorías: acciones de enseñanza-aprendizaje y tipos de educación a través de la subcategoría educación informal. En el análisis de datos se consideró utilizar los descriptores de formas de enseñanza de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (tabla 1) y las características de la educación informal de Asensio y Pol, Rodríguez Illera, Sánchez, Amar y otros. Al ser esta una investigación con diseño de revisión documental, se comparó el hallazgo en los datos recogidos con los descriptores / indicadores de estos académicos; y se reconocieron estas formas de enseñanza formales como formas emergentes de enseñanza informal; vale decir, se constató a través de la comparación y la inferencia, que en las escenas de los filmes observados sí había acciones de E-A, claro está, informales, naturales, no planificadas, espontáneas, refrendadas con evidencias extraídas de los diálogos de las escenas presentadas como diálogos teatrales.

Para llegar al punto de la comparación de lo que se halla en los datos recogidos con los descriptores, se aplica la inferencia señalada en la figura 8, en la cual se explican y se comparan las evidencias inscritas dentro de sus categorías y subcategorías. Luego, se realiza la interpretación en donde se buscan patrones y relaciones que se originen en el análisis. Por último, se hallan las conclusiones (Espezúa y Santa María, 2015).

Esta propuesta de análisis estuvo acompañada por la sugerencia que realiza Revilla Figueroa (2020) para la fase de análisis de datos en una investigación documental. Esta sugerencia consiste en definir adecuadamente las categorías y subcategorías para construir después las matrices de análisis individual o matrices de análisis grupal, según se utilice un solo documento o varios documentos en la investigación.

Es oportuno recordar la afirmación de Flick (2012) respecto a los datos recogidos en donde manifiesta que un investigador puede regresar a sus datos generados en un

primer momento, volverlos a analizar y encontrar matices entre esas dos revisiones. También recordar lo que expresa Pérez Serrano (1998) cuando dice que un investigador cualitativo puede crear su propio método porque sigue orientaciones, pero no reglas.

El uso de la matriz de análisis individual y de la matriz de análisis grupal presentadas como formatos en las tablas 8 y 9 se muestran completas en la sección Anexos instrumentales y evidencias de este informe. En estas se puede observar completamente llenas las matrices en base a las acciones de enseñanza-aprendizaje emergentes de los diálogos en las escenas seleccionadas. Se les llama matrices de análisis porque mediante los datos obtenidos se procede a comparar la presencia de acciones didácticas en los diálogos con la literatura de aportan César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls.

Tabla 8*Matriz de análisis individual*

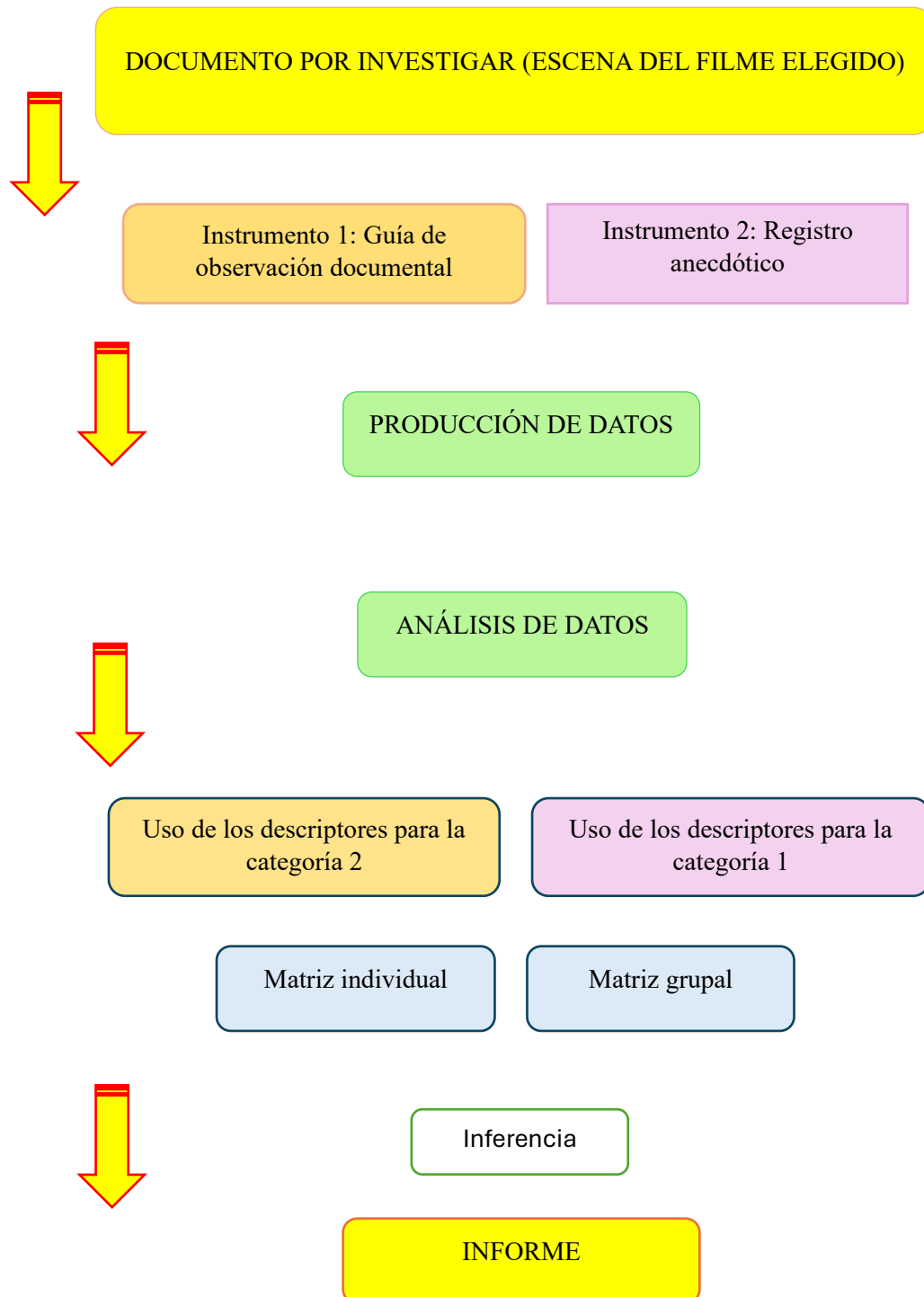
Matriz de análisis individual para el hallazgo de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada filme francófono				
Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje				
Subcategorías	Tipos	Acción didáctica en la interacción	Registro textual de la evidencia en el filme 1, escena 00:47:55 - 00:49:17	Indicadores
Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz- Barriga y Hernández, 2002 y Pozo, 1994).		Acción de enseñanza-aprendizaje de hechos (Pozo, 1994)		
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de datos (Pozo, 1994)		
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)		
Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994)				
Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).				

Tabla 9*Matriz de análisis grupal*

Matriz de análisis grupal de las acciones de enseñanza-aprendizaje en cada documento utilizado.						
Categoría 1: Acciones de E-A						
Subcategorías	Filme 1	Filme 2	Filme 3	Filme 4	Filme 5	Filme 6
Subcategoría 1: Saberes declarativos: hechos Acciones didácticas emergentes en la interacción						
Subcategoría 1: Saberes declarativos: datos Acciones didácticas emergentes en la interacción						
Subcategoría 1: Saberes declarativos: conceptos Acciones didácticas emergentes en la interacción						
Subcategoría 2: Saberes procedimentales Acciones didácticas emergentes en la interacción						
Subcategoría 3: Saberes actitudinales Acciones didácticas emergentes en la interacción						

Figura 8

Proceso para la producción y el análisis de datos



3.6. Criterios de rigor

Para conseguir la calidad de la investigación realizada se consideraron los siguientes criterios de rigor: credibilidad, transferibilidad/auditabilidad, confirmabilidad y seguridad (Guba y Lincoln, 1985).

3.6.1. Credibilidad

Esta investigación generó validez del estudio (López et al., 2019), así como la confianza en los hallazgos y, por lo tanto, es creíble ante investigadores interesados en el tema porque las decisiones teóricas y metodológicas que se emplearon permitieron estudiar lo que se quería estudiar. Una de las técnicas para establecer credibilidad, según Guba y Lincoln (1985) es la observación persistente para lograr identificar aquellas características y elementos de la situación que sean más relevantes para el problema o la cuestión que se está investigando y centrarse en ellos en detalle. Con la observación persistente se logró profundidad. Otra técnica para alcanzar credibilidad es el compromiso prolongado. Esta técnica implica entregar suficiente tiempo en el análisis de las escenas para aprender o comprender la cultura, el entorno social o el fenómeno de interés. Con la observación persistente se logró alcance en la investigación. Una siguiente técnica que sirvió para suscitar credibilidad es la adecuación referencial. Esto implica identificar una parte de los datos que se archivaron, pero no se analizaron. Luego, el investigador realizó el análisis de los datos restantes y desarrolló hallazgos preliminares. Luego, el investigador regresó a estos datos archivados y los analizó como una forma de probar la validez de sus hallazgos.

3.6.2. Transferibilidad

Este criterio intentó demostrar que los hallazgos tienen aplicabilidad en otros contextos (Díaz, 2019). Al respecto, Guba y Lincoln (1985) manifiestan que una de las técnicas para establecer la transferibilidad es la amplia descripción. La descripción densa

es una forma de lograr un tipo de validez externa. Al describir un fenómeno con suficiente detalle, se puede empezar a evaluar hasta qué punto las conclusiones extraídas serán transferibles a otros tiempos, entornos, situaciones y personas (Holloway, 1997). A pesar de que la investigación cualitativa no busca generalizar los resultados obtenidos, se sentaron patrones de procesos y terminología investigativa aplicados al análisis de películas de cualquier nacionalidad siempre y cuando se busque en ellas la riqueza didáctica y pedagógica que encierran las escenas (Flick, 2012). El aprendizaje que permite obtener este diseño de investigación generó conocimiento y ofreció fuentes de información a los investigadores para mejorar e interpretar nuevos documentos filmográficos (Tamayo, 2018).

3.6.3. Seguridad / auditabilidad

Con este criterio se buscó demostrar que los hallazgos son consistentes y podrían repetirse mediante el uso de evidencias (Aceituno et al., 2021). Se procuró mostrar que los procedimientos llevados a cabo en la investigación siguen ciertos pasos pautados para obtener los datos, y que no fueron resultados de decisiones arbitrarias del investigador (Revilla, 2020). Con esta estrategia se permite que otro investigador examine los datos para que pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares (Guba y Lincoln, 1985). Las auditorías externas implican que un investigador que no esté involucrado en el proceso de investigación examine tanto el proceso como el producto del estudio de investigación. El objetivo es evaluar la precisión y evaluar si los hallazgos, las interpretaciones y las conclusiones están respaldados por los datos.

3.6.4. Confirmabilidad

Cualquier investigador podrá confirmar lo que se dice en el análisis de la información realizado por el investigador original si es su objetivo tomarlo como antecedente directo en investigaciones posteriores (Castillo y Vásquez, 2003). Es decir que, desde los procesos de organización de los instrumentos, la recolección de datos, el análisis de estos y la posterior elaboración de las conclusiones proporcionan información que permiten ser contrastadas en la realidad investigada (Plaza et al., 2017). Así, por ejemplo, la información planificada y la que es identificada en el presente estudio, pueden ser contrastadas y confirmadas en futuras pesquisas que analicen la filmografía elegida como escenario de estudio.

3.6.5. Seguridad

El presente estudio se desarrolló de forma responsable y rigurosa tanto en el trabajo empírico en la obtención de información y en los análisis de estos. Así, la seguridad permite comprender al investigador la necesidad de orientar el estudio con la intención de garantizar la veracidad de la información obtenida y de las conclusiones finales (Silva y Soares, 2020). Es decir que, este criterio de rigor refiere a que la información obtenida luego de la aplicación de los instrumentos, son oportunas y están conformes a los hechos analizados (Plaza et al., 2017). Mediante este criterio, el estudio se comprometió a brindar información veraz con relación a las categorías de análisis según los filmes estudiados.

3.7. Aspectos éticos

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con la Guía de procedimientos del Comité Institucional de Ética para la Investigación (CIEI-UPNW) de la Universidad Privada Norbert Wiener (2022a). En esta guía, el capítulo II con título “Procedimientos para la revisión y evaluación de proyectos de investigación” (p.12), en el subtema 7 con

nombre Exoneración de revisión, se dice lo siguiente: “los protocolos clasificados como exoneración de revisión no necesitan ser sometidos al CIEI-UPNW para su ejecución” (p.14). En este sentido, con respecto a los protocolos exonerados; vale decir, las investigaciones que tengan la siguiente característica: “Estudios de investigación no realizados con personas, animales o muestras de material biológico obtenido de seres humanos” (p.15), están exonerados de la revisión que realiza el CIEI-UPNW. En efecto, esta investigación tuvo como unidad de información un corpus de filmes de la cinematografía en lengua francesa; es decir, la información se recogió a partir del análisis de las escenas seleccionadas de las películas francófonas que conformaron el grupo muestral de investigación. Por lo tanto, el investigador solicitó la constancia de exoneración de la revisión que aplica el CIEI-UPNNW al comité institucional de ética (UPNW, 2022b).

Sin embargo, en esta investigación, se respetaron otros aspectos éticos como los derechos de autor de los filmes que conforman la muestra. Para ello, se escribió en las referencias, el nombre del director del filme, el año de publicación, el título de la película y el nombre de la productora, de acuerdo con las normas APA de la UPNW (2022a). Por ejemplo, para el filme francés *La tête en friche* (nombre en francés), la referencia bibliográfica será: Becker, J. [Dir.]. (2010). *La tête en friche* [película, edición en DVD]. ICE3, K.J.B. Production, France 3 y Cinéma Studio Canal.

Así mismo, el investigador cumplió con el respeto por los derechos intelectuales de los autores citados en la elaboración de la investigación; vale decir, el respeto a las normas que ciñen el formato de redacción de desarrollo de la investigación según normas APA (Centro de escritura Javeriano, 2020; UPNW, 2022a). Además, recogiendo los principios rectores propuestos por la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud (OMS) respecto al uso de la Inteligencia Artificial (IA) como son el respeto por los

derechos humanos, la transparencia y explicabilidad; la robustez y seguridad, es que en esta investigación el autor no ha utilizado la IA (Ramos, 2024).

También, esta investigación fue analizada por el programa informático Turnitin para examinar los niveles de similitud y/o coincidencias con otras referencias. Este proceso fue ejecutado con el software Turnitin (2024) porque fomenta en los investigadores el desarrollo del pensamiento original y lo realiza a través de acciones de retroalimentación de primerísima calidad.

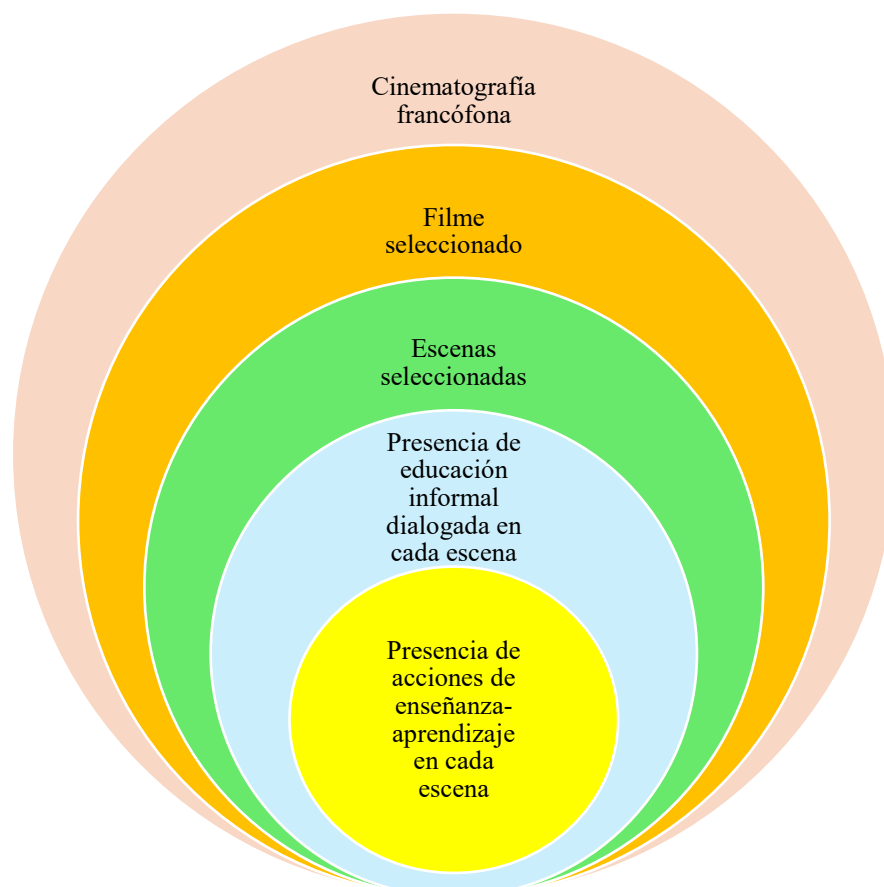
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Resultados y triangulación

Los resultados dieron respuesta a la interrogante del problema general de esta investigación; ¿de qué manera están presentes las acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria? Dicho de otra manera: se desconoce la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes francófonos.

Figura 9

Superposición de relaciones para ubicar los resultados de esta investigación



Nota. Los resultados se ubicarán en la categoría 1 apriorística “Acciones de enseñanza-aprendizaje” localizadas en la “educación informal” reconocida como subcategoría 3 de la categoría 2 apriorística “Tipos de educación” advertida en la escena seleccionada del filme escogido de la cinematografía francófona.

En este punto se debe recordar que el enfoque cualitativo apunta en comprender fenómenos y experiencias mediante datos no numéricos, pero sí se vale de textos escritos, textos en audio e imágenes. Se basa en la descripción exhaustiva y narrativa evitando la cuantificación estadística y el uso de cuadros numéricos (Atlas. Ti, 2024).

Después de utilizar el instrumento 1 cuyo nombre es Guía de observación documental: los diálogos de las escenas en video transcritos en textos como guiones teatrales, la codificación y los resultados son los siguientes:

Filme 1: Dialogue avec mon jardinier

F1GTAI1 (Filme 1, Guion Teatral en Anexos Instrumentales 1)

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

En la escena seleccionada cuyos marcadores de tiempo son 00:47:55 - 00:49:17 con duración de 1:22 minutos de los 110 que dura el filme, se encuentran características correspondientes a la educación informal (Amar, 2023; Sánchez, 2020) como son los diálogos de la escena que suceden espontáneamente y solo por las circunstancias del momento. Esto se puede observar en los parlamentos de la escena y en la acotación inicial. *Le peintre* (Daniel Auteuil) pinta un cuadro en el taller de su casa de campo situada en las afueras de París. Es, aproximadamente, mediodía. *Le jardinier* (Jean-Pierre Darroussin) llega en su motocicleta a la casa del pintor y entra al taller trayendo en sus manos unas hortalizas cocidas. Le dice que es un regalo para Magda (Alexia Barlier), alumna y modelo del pintor. Se acerca para observar el cuadro. Intervienen *le jardinier* y *le peintre*.

Es notorio el momento inicial de la escena, y ocurre con la llegada de *le jardinier* y la observación que realiza acerca de los elementos de la pintura de su amigo. La acción central se da con la respuesta emocionada que ofrece *Le peintre* cuando habla sobre lo que significa para él pintar. La acción final ocurre con la conclusión a la que llega *le peintre* acerca de lo que es una pintura. Asimismo, se da la comunicación no verbal a través del movimiento de los cuerpos de los dialogantes, los gestos que realizan ambos personajes y sus miradas (Orzáis, 2009). También es notoria la comunicación paraverbal en la escena; es decir, los cambios en el volumen de la voz, en la fluidez en el hablar, en el tono que se emplea, en los ritmos que se utilizan y en las escaladas (Reyzábal, 1991). Todas estas anotaciones se pueden encontrar en el anexo 1 de los anexos instrumentales de la investigación. Otra característica de la educación informal está presente en la escena seleccionada: se encuentra un tema central en la conversación que desarrollan *le peintre* y *le jardinier* y este es el valor de una pintura desde los sentimientos del autor y desde el espectador. Además, se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante: *le peintre*; y el otro personaje, *le jardinier*, las veces de aprendiz. Sin embargo, en otros momentos del diálogo, los roles se intercambian inesperadamente, según los intereses e intenciones de cada personaje.

Filme 2: Ressources Humaines

F2GTAI1 (Filme 2, Guion Teatral en Anexos Instrumentales 1)

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

En la escena seleccionada cuyos marcadores de tiempo son 00:44:03 – 00:45:25 con duración de 1:22 minutos de los 100 que dura la película, se encuentran características correspondientes a la educación informal (Amar, 2023; Sánchez, 2020) como son los diálogos de la escena que suceden espontáneamente y solo por las circunstancias del

momento. Esta observación se advierte en el inicio de la escena, anotada en la acotación inicial del guion transcrito; también en la actuación de los personajes cuyas observaciones se señalan en los parlamentos y en las respectivas acotaciones de actuación, señaladas en el anexo 1 de los anexos instrumentales de esta investigación. Intervienen en la escena *Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.)*, *Franck* y *le patron*. Los diálogos ocurren por las circunstancias del momento. *Franck* (Jalil Lespert) ha presentado un proyecto de consulta al *directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) de la empresa* (Pascal Sépard) en donde realizará una práctica preprofesional en Administración de Empresas, pues ha estudiado becado. Esta fábrica se ubica en la provincia donde él nació, creció y en donde su padre trabaja desde hace treinta años.

La idea del proyecto de encuesta a través de un cuestionario ha sido de *Franck* y el tema se centra en la opinión que tendrían los obreros y el personal administrativo acerca de la jornada de trabajo de 35 horas semanales que se va a implantar en esta empresa. *Franck* acaba de ingresar en la oficina del director. La acción central de la escena ocurre con la intervención de *Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.)* al utilizar una voz impositiva cuando dialoga con *Franck* acerca de la forma y contenido de la encuesta que se va a presentar a los trabajadores. Se percibe con claridad la acción final de la escena y esto sucede cuando hace su entrada a la oficina *Le patron* de la empresa. Se percibe también cómo los personajes utilizan los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su intercomunicación y estas son las acotaciones de actuación (Orzáis, 2009). De la misma manera, los personajes utilizan los elementos paraverbales en su comunicación: cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo (Reyzábal, 1991). Todas estas observaciones se registran en las acotaciones de actuación del guion teatral. Otra característica de la educación informal está presente en la escena descrita: que hay un tema central en la conversación que

establecen los dos personajes principales de la escena. El tema presente en el diálogo es el objetivo de una empresa en la formulación de ítems de una encuesta para sus trabajadores. Asimismo, se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante (Amar, 2023) y este es *le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) de la empresa*; y el rol de aprendiz ocasional lo realiza *Franck*.

Filme 3: On connaît la chanson

F3GTAI1 (Filme 3, Guion Teatral en Anexos Instrumentales 1)

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

En la escena seleccionada cuyos marcadores de tiempo son 00:37:40 - 00:39:24 con duración de 1:44 minutos de los 120 que dura el filme, se encuentran características correspondientes a la educación informal (Amar, 2023; Sánchez, 2020) como son los diálogos de la escena que suceden espontáneamente y solo por las circunstancias del momento. Esto se puede observar en los parlamentos de la escena y en la acotación inicial. Tocaban el timbre de la puerta del departamento de *Odile* (Sabine Azéma). Ella es amiga y enamorada de *Nicolas* (Jean-Pierre Bacri) hasta que este se casó. *Odile* abre la puerta y entra *Camille* (Agnès Jaoui), su hermana menor. Ella viste un abrigo negro que cubre toda su vestimenta de invierno. Es guía de turistas en París. En el departamento ya se encuentra *Nicolas* quien ha ido a visitar a *Odile*. Es notorio el momento inicial de la escena, la acción central y la acción final. Asimismo, se da la comunicación no verbal a través del movimiento de los cuerpos de los dialogantes, los gestos que realizan ambos personajes y sus miradas (Orzáis, 2009).

También es notoria la comunicación paraverbal en la escena; es decir, los cambios en el volumen de la voz, en la fluidez en el hablar, en el tono que se emplea, en los ritmos que se utilizan y en las escaladas (Reyzábal, 1991). Todas estas anotaciones se pueden encontrar en el anexo 1 de los anexos instrumentales de la investigación. Hay un tema central en la conversación que desarrollan *Odile, Camille y Nicolas*: reacciones anímicas y de conocimiento ante el título de una tesis de posgrado. Además, se percibe que algunos de los personajes en el diálogo hacen las veces de enseñantes: *Odile, Camille y Nicolas*; y en otros momentos, las veces de aprendices: *Camille, Odile y Nicolas*. Estos roles se intercambian inesperadamente, según los intereses e intenciones de cada personaje.

Filme 4: La tête en friche

F4GTAI1 (Filme 4, Guion Teatral en Anexos Instrumentales 1)

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

En la escena seleccionada cuyos marcadores de tiempo son 00:19:20 – 00:24:42 con duración de 5:22 minutos de los 82 que dura la película, se encuentran características correspondientes a la educación informal (Amar, 2023; Sánchez, 2020) como son los diálogos de la escena que suceden espontáneamente y solo por las circunstancias del momento. Esta observación se advierte en el inicio de la escena, anotada en la acotación inicial del guion transcrito; también en la actuación de los personajes cuyas observaciones se señalan en los parlamentos y en las respectivas acotaciones de actuación, señaladas en el anexo 1 de los anexos instrumentales de esta investigación. Intervienen en la escena *Margueritte y Germain Chazes*. Los diálogos ocurren por las circunstancias del momento. Es aproximadamente después del mediodía. *Margueritte* (Gisèle Casadesus), una mujer anciana, con mirada dulce e intelectual, llega al parque en donde la espera

Germain Chazes (Gérard Depardieu), un hombre de mediana edad, con poco estudio, solidario, muy sociable, pero de fuerte carácter, sentado en una banca amplia de cemento. Ella lleva su bolso acostumbrado y él come un pan *baguette*. Numerosas palomas caminan cerca de ellos.

La acción inicial se da con la intervención de *Margueritte* en el parque público. La acción central de la escena ocurre con la intervención de *Margueritte* al sacar de su bolso un libro que leerá con voz alta. La acción final de la escena ocurre con la intervención de *Germain Chazes* al proponer otro día la continuación de la lectura oral de *Margueritte*. Se percibe también cómo los personajes utilizan los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su intercomunicación y estas son las acotaciones de actuación (Orzáis, 2009). De la misma manera, los personajes utilizan los elementos paraverbales en su comunicación: cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo (Reyzábal, 1991). Todas estas observaciones se registran en las acotaciones de actuación del guion teatral. Otra característica de la educación informal está presente en la escena descrita: que hay un tema central en la conversación que establecen los dos personajes de la escena. El tema presente en el diálogo es sensaciones personales al escuchar la lectura de pasajes de *La peste*, novela de Albert Camus. Asimismo, se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante y este es *Margueritte*; y el rol de aprendiz ocasional lo realiza *Germain Chazes* (Amar, 2023).

Filme 5: Les invasions barbares

F5GTAI1 (Filme 5, Guion Teatral en Anexos Instrumentales 1)

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

En la escena seleccionada cuyos marcadores de tiempo son 00:44:32 - 00:45:25 con duración de 0:53 minutos de los 99 que dura el filme, se encuentran características correspondientes a la educación informal (Amar, 2023; Sánchez, 2020) como son los diálogos de la escena que suceden espontáneamente y solo por las circunstancias del momento. Esta observación se advierte en el inicio de la escena, anotada en la acotación inicial del guion transcrito; también en la actuación de los personajes cuyas observaciones se señalan en los parlamentos y en las respectivas acotaciones de actuación, anotadas en el anexo 1 de los anexos instrumentales de esta investigación. Intervienen en la escena *Rémy y Sébastien*. Los diálogos ocurren por las circunstancias del momento. Son las primeras horas de la tarde. *Sébastien* (Stéphane Rousseau), operador de mercado o corredor de bolsa de valores, viaja por la carretera en un minibús alquilado con chofer trasladando a su padre, *Rémy* (Rémy Girard), profesor universitario jubilado, quien lleva un balón de oxígeno de emergencia. Está muy enfermo de cáncer y su hijo lo ha sacado del hospital para que le hagan de manera particular otros análisis clínicos especializados. Los dos están en la parte posterior del vehículo. *Sébastien* conversa por teléfono con alguien de su entorno laboral. Su padre lo escucha hablar y presta atención a las palabras de su hijo.

La acción inicial se da con la intervención de *Rémy* en el minibús. La acción central de la escena ocurre con la intervención de *Sébastien* al ensayar una respuesta ante la pregunta de su padre. La acción final de la escena ocurre con la intervención de *Rémy* al preguntar socarronamente por segunda vez a su hijo. Se percibe también cómo los personajes utilizan los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su intercomunicación y estas son las acotaciones de actuación (Orzáis, 2009). De la misma manera, los personajes utilizan los elementos paraverbales en su comunicación: cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el

ritmo (Reyzábal, 1991). Todas estas observaciones se registran en las acotaciones de actuación del guion teatral. Otra característica de la educación informal está presente en la escena descrita: que hay un tema central en la conversación que establecen los dos personajes de la escena: el campo de acción de un operador de mercado. Asimismo, se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante y este es *Sébastien*; y el rol de aprendiz ocasional lo realiza *Rémy* (Amar, 2023).

Filme 6: Rosetta

F6GTAI1 (Filme 6, Guion Teatral en Anexos Instrumentales 1)

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

En la escena seleccionada cuyos marcadores de tiempo son 00:22:04 – 00:24:57 con duración de 2:53 minutos de los 93 que dura el filme, se encuentran características correspondientes a la educación informal (Amar, 2023; Sánchez, 2020) como son los diálogos de la escena que suceden espontáneamente y solo por las circunstancias del momento. Esta observación se advierte en el inicio de la escena, anotada en la acotación inicial del guion transcrito; también en la actuación de los personajes cuyas observaciones se señalan en los parlamentos y en las respectivas acotaciones de actuación, anotadas en el anexo 1 de los anexos instrumentales de esta investigación. Intervienen en la escena *el jefe*, *Rosetta* y *la mujer despedida*. Los diálogos ocurren por las circunstancias del momento. *Rosetta* (Émilie Dequenne), adolescente de 17 años de edad, se coloca el mandil blanco antes de entrar en la pieza de preparación de la masa de los gofres (waffle crocante). *La mujer* que ha sido *despedida* va a llegar. *El jefe* (Olivier Gourmet), un hombre joven, dinámico y arisco, ya está en la pieza y espera que entre *Rosetta*. En el centro de la pieza, se ubica un gran cilindro de acero; en los alrededores de la habitación,

limpia y ordenada, se observa leche en botellas, sacos de harina y huevos; también, jarras y una manguera con pistola a presión. *El jefe* vierte en el gran cilindro el contenido de dos botellas de leche y *Rosetta* hace lo mismo mientras es observada por su nuevo jefe. *Rosetta* coge la manguera por orden de su patrón y con la pistola a presión se dispone a agregar agua en un balde, pero el jefe la interrumpe para darle instrucciones.

La acción inicial de la escena se da por parte del jefe en la pieza donde se sitúa el cilindro de producción de la masa de los gofres. Él le da a *Rosetta* las primeras instrucciones para preparar la masa, pero enseñándole mediante la acción directa. La parte central de la escena ocurre cuando *el jefe* continúa dándole a *Rosetta* instrucciones adicionales y dejándola que ella opere lo que va aprendiendo. La acción final de la escena sucede cuando *el jefe* sale de la pieza y deja a *Rosetta* continuar con la preparación de la masa para los gofres. Se percibe también cómo los personajes utilizan los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su intercomunicación y estas son las acotaciones de actuación (Orzáis, 2009). De la misma manera, los personajes utilizan los elementos paraverbales en su comunicación: cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo (Reyzábal, 1991). Todas estas observaciones se registran en las acotaciones de actuación del guion teatral. Otra característica de la educación informal está presente en la escena descrita: que hay un tema central en la comunicación que establecen los personajes de la escena: la comunicación entre *el jefe* y *Rosetta* radica en el procedimiento de preparación de la masa para elaborar waffles crocantes. Asimismo, se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante y este es *el jefe*; y el rol de aprendiz ocasional lo realiza *Rosetta* y, en otro momento, *la mujer despedida* (Amar, 2023).

Después de utilizar el instrumento 2 cuyo nombre es **Registro anecdótico** para la observación de las acciones de enseñanza-aprendizaje, la codificación y los resultados son los siguientes:

Filme 1: Dialogue avec mon jardinier

F1E00:47:55 - 00:49:17 (Filme 1, Escena 00:47:55 – 00:49:17)

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje.

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos-conceptos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Se enseña el concepto del valor de una obra pictórica. Intervienen *Le jardinier* como enseñante y *le peintre* como aprendiz. *Le jardinier* le responde a *Le peintre* acerca de cuándo considerar a una obra como exitosa. Después de escuchar el lamento de *Le peintre* originado por la compra de una de sus pinturas por pedido expreso de un cliente quien la colgará en una de las paredes de su casa, *le jardinier* infiere con voz tranquila que, si una pintura es comprada por alguien, entonces le ha llegado el éxito, pues si se vende, es porque es buena.

Parte de la escena del documento filmico 1 transcrito como guion teatral (F1GTAI1)

(Filme número1, guion teatral en anexo instrumental 1).

Le jardinier: ¡Tú eres el profesor, explícamelo tú!

Le peintre: (*Con tono de frustración*). ¡No hay nada qué explicar! Hay que experimentar, ¿comprendes?, experimentar, sentir. Ya el especialista está para explicarlo todo, pero se siente con el corazón. ¡Y con esto, no siento nada, vacío!

Le jardinier: ¿Y por qué te molestas tanto?

Le peintre: Porque es un encargo. Ya está vendido. He fabricado un mueble, un mueble que se cuelga. ¿Cómo explicarte la pintura? La que me emociona..., la que me hace llorar..., la que me entusiasma... ¡Está tan por encima de mis capacidades! Es inalcanzable.

La jardinier: Tu cuadro está perfecto, tal cual porque ya está vendido.

Le peintre: (*Se va alejando de su caballete*). Sí, tienes razón. Si se vende es porque está bien. No hay más qué decir. Deberías abrir una galería.

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña una actitud crítica y de intolerancia de parte de *Le peintre* respecto de lo que es la verdadera pintura. *Le jardinier* observa con atención el cuadro que está terminando de pintar *le peintre* dándole sus últimos toques. *Le jardinier* exclama que da gusto mirar el cuadro, pero opina que le faltan personas, perros o gatos a la composición y pregunta si sabe pintar aquellas figuras a lo que *le peintre* responde que él sabe pintar lo que pinta, pero a su manera y que no lo agobie con sus requerimientos y que le explique de una vez su aseveración que dice “pero se ve bien el cuadro” o que “da gusto mirarlo”. *Le jardinier* responde que él es el maestro y él mismo debe saber explicar por qué da gusto mirar este cuadro. *Le peintre* dice que él no está para explicaciones de pinturas, para eso están los críticos de arte, que él está para sentir lo que pinta, está para emocionarse con lo que expresa, para llorar con los sentimientos que transmite y para estremecerse con su obra. Es decir, que un artista no puede explicar su propia pintura, sino sentirla y gozar con su obra y que eso se alcanza con el corazón y no con el razonamiento; pero que ahora está descontento y desconsolado porque una vez más ha pintado por encargo, para un cliente que ya le pagó y será este cliente quien pondrá su cuadro en una pared de su casa, como si fuera un adorno, tal como lo es un mueble y no como una obra de arte. Intervienen *Le peintre* como enseñante y *le jardinier* como aprendiz.

Parte de la escena del documento fílmico 1 transcrito como guion teatral (F1GTAI1)

Le jardinier: No está nada mal, ¡ah! Sí... da gusto mirarlo. Solo falta gente allí, en el medio, gatos, perros, pájaros. ¿No sabes pintar gente?

Le peintre: (*Nervioso*) ¡No me agobies!, ¿quieres? ¡No me agobies, no me agobies, no me agobies, no me agobies! Sé pintar lo que me apetece ... a mi manera.

Le jardinier: Bien, a tu manera, ¿por qué no? En cualquier caso..., da gusto mirarlo.

Le peintre: ¡Eso ya los has dicho! ... ¿por qué, por qué da gusto mirarlo?

Le jardinier: ¡Tú eres el profesor, explícamelo tú!

Le peintre: (*Con tono de frustración*). ¡No hay nada qué explicar! Hay que experimentar, ¿comprendes?, experimentar, sentir. Ya el especialista está para explicarlo todo, pero se siente con el corazón. ¡Y con esto, no siento nada, vacío!

Le jardinier: ¿Y por qué te molestas tanto?

Le peintre: Porque es un encargo. Ya está vendido. He fabricado un mueble, un mueble que se cuelga. ¿Cómo explicarte la pintura? La que me emociona..., la que me hace llorar..., la que me entusiasma... ¡Está tan por encima de mis capacidades! Es inalcanzable.

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud de la sinceridad de parte de *le jardinier* al ponerlo en aprietos con sus preguntas a *le peintre*, su amigo de la infancia. *Le peintre* y *le jardinier* son amigos desde niños. *Le jardinier* tiene la confianza de hacerle preguntas sobre los elementos de la composición del cuadro que ya está terminando y *le peintre* tiene la confianza de responderle con entera libertad, descargando, incluso, su frustración ante su obra que ha sido hecha a pedido y al gusto de un cliente. Intervienen *Le jardinier* como enseñante y *le peintre* como aprendiz.

Parte de la escena del documento filmico 1 transcrito como guion teatral (F1GTAI1)

Le jardinier: No está nada mal, ¡ah! Sí... da gusto mirarlo. Solo falta gente allí, en el medio, gatos, perros, pájaros. ¿No sabes pintar gente?

Le peintre: (*Nervioso*) ¡No me agobies!, ¿quieres? ¡No me agobies, no me agobies, no me agobies, no me agobies! Sé pintar lo que me apetece ... a mi manera.

Le jardinier: Bien, a tu manera, ¿por qué no? En cualquier caso..., da gusto mirarlo.

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud mercantilista de parte de *Le jardinier* quien opina acerca de cuándo se debe considerar a una pintura como una obra exitosa. En esta situación de la escena, quien hace las veces de enseñante informal y espontáneo es *le Jardinier* quien manifiesta que una obra tiene valor cuando alguien la compra; es decir, bajo una actitud mercantilista, su amigo, *le peintre*, debe sentirse satisfecho de su obra porque ya la vendió. El artista comprende las razones que utiliza su amigo, las cuales son para hacerlo sentir bien, y las acepta expresando un comentario socarrón y bromista.

Parte de la escena del documento filmico 1 transcrito como guion teatral (F1GTAI1)

La jardinier: Tu cuadro está perfecto, tal cual porque ya está vendido.

Le peintre: (*Se va alejando de su caballete*). Sí, tienes razón. Si se vende es porque está bien. No hay más qué decir. Deberías abrir una galería.

Filme 2: Ressources humaines

F2E00:44:03 - 00:45:25

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje.

Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Se enseña el procedimiento de elaboración de una encuesta de actitud de los trabajadores más adecuada para los fines de la empresa. Intervienen en el diálogo *le directeur des Ressources Humaines* y *Franck*, el joven practicante quien pronto será administrador de empresas. La idea del proyecto de encuesta de actitud a través de un cuestionario ha sido de *Franck* y el tema se centra en la opinión que tendrán los obreros y personal administrativo acerca de la jornada de 35 horas semanales que se va a implantar

en esta empresa, como reducción de las horas de trabajo. *Le directeur*, sentado frente a su ordenador, y *Franck* de pie, junto a él, le corrige los ítems, sobre todo en las preguntas sobre el ocio. *Le directeur* reproduce oralmente la pregunta que ha propuesto *Franck* acerca del tiempo que los trabajadores dedicarían al ocio. También, la pregunta acerca de qué parte de sus ingresos le destinarían al ocio. *Le directeur* le manifiesta a *Franck* que a la empresa no le interesan estas preguntas y mucho más cuando las preguntas son del tipo abiertas. *Franck* responde, con cierto gesto de molestia, que, si se van a recortar las horas semanales de trabajo, se les tiene que preguntar a los trabajadores acerca del tema de los ocios.

Le directeur le responde que en una encuesta hay que proponerles respuestas para que escojan y no preguntarles para que ellos escriban en espacios en blanco. Manifiesta que ello intimida al obrero y lo único que se lograría serían numerosas respuestas innecesarias con falta de claridad y concreción y que, para los fines del análisis de las respuestas, mejor son los ítems cerrados, pues estas serán reemplazadas por cifras y por la estadística. Le pide rectificar las preguntas. Al continuar leyendo los ítems, le propone abreviar la pregunta que trata sobre sus reacciones cuando se les comunique que solo trabajarán 35 horas a la semana. *Le directeur* le señala que se les debe inducir tres respuestas cerradas escribiendo como respuesta “a” que lucharán contra el paro; y como respuesta “b”, que dedicarán las horas sobrantes a un proceso de formación técnica. En ese momento, ingresa a la oficina del director, el jefe principal de la empresa el cual le pide a *Franck* abandonar la oficina porque desea tratar un asunto solo con *le directeur des Ressources Humaines*. *Franck* abandona la sala con un aire de sorpresa y de desconfianza.

Parte de la escena del documento filmico 2 transcrito como guion teatral (F2GTAI1)

Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) (*Sentado frente a su ordenador y Franck de pie, junto a él*) Y sobre todo en las preguntas sobre el ocio. “¿Cuánto tiempo dedican al ocio?”. “¿Qué parte de sus ingresos dedican al ocio?”. Sinceramente, eso, ¿qué más nos da?

Franck: Si hablamos de reducir las horas de trabajo, es difícil no hablar del ocio.

Le directeur des RR.HH.: (*Con tono impositivo*). Pero tienen que ser preguntas simples para que la respuesta sea clara. Los resultados tenemos que poder transportarlos en cifras, en estadísticas.

Franck: (*Sigue mirando la pantalla del ordenador*). Quieres un formulario con las respuestas implícitas.

Le directeur des RR.HH.: (*Muy fluido en su hablar*). Incluso, por el interés de las respuestas, si tú no les haces propuestas, a ellos no se les ocurrirá ninguna idea interesante. Lamentablemente, solo nos darán ideas generales que no nos interesan, lo cual es normal. No creas que los tomo como idiotas, pero es que intimida al encontrarse frente a una hoja en blanco. No te llevará demasiado tiempo rectificar el cuestionario. (*Sigue leyendo en su computadora*). “¿Cuáles son las modificaciones concretas que espera de la reducción del tiempo de trabajo?”. No, simplifícalo. (*Escribe*). “Las 35 horas, ¿por qué?”. Después, das tres opciones (*escribe*): “a) Luchar contra el paro”. Es un poco general, pero suena positivo. Luego, la segunda puede ser “Los planes de formación”. No está mal.

Le patron: (*Ingresa a la oficina. Lleva unos fólderes en la mano*) ¿Tienes un momento, Chambon?

Le directeur des RR.HH. : (*Se pone de pie*). Por supuesto...

Le patron: Franck, ¿puedes dejarnos, por favor? (*Franck sale inmediatamente*).

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud de *comunicación efectiva* de parte del *directeur des Ressources Humaines* hacia *Franck*. El experto en este aspecto es *le directeur des Ressources Humaines* y el aprendiz es *Franck*. El primero le corrige la forma y el contenido de elaboración de ítems en una encuesta de actitud de los trabajadores ante la puesta inminente de un nuevo horario de trabajo. *Le directeur des Ressources Humaines* transmite sus sugerencias y cambios a *Franck* con voz firme, segura y de experto, haciéndole sentir su posición de mayor jerarquía en la empresa en comparación con la que tiene *Franck*.

Parte de la escena del documento filmico 2 transcrito como guion teatral (F2GTAI1)

Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) (*Sentado frente a su ordenador y Franck de pie, junto a él*) Y sobre todo en las preguntas sobre el ocio. “¿Cuánto tiempo dedican al ocio?”. “¿Qué parte de sus ingresos dedican al ocio?”. Sinceramente, eso, ¿qué más nos da?

Franck: Si hablamos de reducir las horas de trabajo, es difícil no hablar del ocio.

Le directeur des RR.HH.: (*Con tono impositivo*). Pero tienen que ser preguntas simples para que la respuesta sea clara. Los resultados tenemos que poder transportarlos en cifras, en estadísticas.

Filme 3 : On connaît la chanson

F3E00:37:40-00:39:24

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje.

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos-datos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Se enseña el dato del nombre de una tesis de grado. Intervienen *Odile*, *Camille* y *Nicolas*. *Camille* ha llegado al departamento de *Odile* donde está *Nicolas* como visitante de esta. *Camille* se quita el abrigo, la boina y se dispone a sentarse en la sala. *Odile* manifiesta a modo de presentación de su hermana que *Camille* es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. *Odile* menciona el título de la tesis de *Camille* para que lo escuche *Nicolas*, pero su hermana la corrige diciéndole que el nombre correcto de la tesis es “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. *Nicolas* se interesa por el nombre de la tesis y se dispone a dialogar con *Camille* sobre aquello. En este pasaje de la escena la enseñante es *Camille* y los aprendices son *Odile* y *Nicolas*.

Parte de la escena del documento filmico 3 transcrito como guion teatral (F3GTAI1)

Odile: Es broma. Yo te presento. Y es un poco verdad; lo eres. (Mira a *Nicolas*). Estoy muy orgullosa de mi hermanita (le da un beso en la mejilla). ¿Te dije que presentaba la tesis el 28? Te lo dije, ¿no?

Nicolas: (*Se sienta frente a Camille*). Sí. ¿Una tesis sobre qué?

Camille: (*Mirando a Nicolas y con tono de fastidio*) Sobre... nada.

Nicolas: Eso no toma mucho tiempo.

Odile: (*Interrumpiendo*). ¡Los hidalgos del lago de los aldeanos!

Camille: No, Odile, no es eso en absoluto.

Odile: ¿No es eso? (*Se sienta al lado de Camille*).

Camille: No.

Odile: ¿Entonces qué es?

Camille: “Los Caballeros campesinos del año mil del lago Paladru”.

Odile: ¿Y no he dicho eso?

Camille: No.

Nicolas: ¿Del lago qué...?

Camille: ¡Paladru! (*levantando el volumen de su voz y mirando fijamente a Nicolas*).

Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Se enseña el procedimiento de cómo encontrar un departamento en París con fines de alquiler. Intervienen en el diálogo *Odile* como aprendiz y *Nicolas* como enseñante. *Odile* le pregunta a *Nicolas* acerca de cómo va su búsqueda de departamento en París para alquilarlo. Él le explica lo que está haciendo para elegir con acierto. Le dice que visita un departamento, lo observa e indaga las condiciones de alquiler y luego se lo explica a su esposa por teléfono. Al final, cuando ambos coincidan en su preferencia, será ese el departamento elegido. *Odile* lo escucha con atención, pero a la vez con cierta turbación por el incidente penoso que acaba de tener *Nicolas* con *Camille*.

Parte de la escena del documento filmico 3 transcrito como guion teatral (F3GTAI1)

Odile: (*Confundida*). Por cierto, ¿encontraste departamento?

Nicolas: No, no es fácil la búsqueda (*se acomoda el abrigo; Odile lo ayuda*). Tiene que gustarme, gustarle a mi esposa... Le describo por teléfono los departamentos que he visto. No es fácil. (*Abraza a Odile y mira de reojo a Camille quien permanece sentada con la mano de su*

brazo derecho como apoyo de su quijada y con la mirada fija en el vacío). Yo te llamaré (cruza el umbral de la puerta).

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud de la intolerancia de parte de Camille hacia Nicolas para que este no insista con sus preguntas, teniendo como testigo a Odile. La enseñante utiliza su poder coercitivo para que no siga *Nicolas* con sus preguntas que la incomodan. *Camille* ha llegado al departamento de *Odile*, su hermana, donde está *Nicolas* como visitante de *Odile*. *Camille* se quita el abrigo, la boina y se dispone a sentarse en la sala. *Odile* manifiesta a modo de presentación de su hermana que *Camille* es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. *Odile* menciona el título de la tesis de *Camille*, pero ella la corrige diciéndole que la tesis se llama “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. Frente a este nombre del lago, *Nicolas* le hace la repregunta a *Camille* para que se lo repita a lo que *Camille*, levantando su voz, vuelve a pronunciar el nombre del lago, pero con gesto de incomodidad y de fastidio. *Odile* se sorprende e intenta pasar por alto la conducta de su hermana, pero ella vuelve a responder con ironía la segunda pregunta de *Nicolas* sobre por qué había escogido tal tema. La respuesta de *Camille* dice que ha sido para que pregunten los idiotas.

Nicolas le solicita con voz queda a *Camille* que debería ser más compasiva con los idiotas que preguntan por el nombre y la razón de su tesis y que solo intenta mantener una conversación. Ella persiste en su actitud irónica y agresiva respondiéndole que hace lo que puede. *Nicolas* comprende la situación incómoda que está viviendo y se levanta para retirarse. Se dirige a la puerta y toma su abrigo. *Odile* intenta apaciguar el momento de malestar de *Nicolas*, pero él insiste en su despedida. Abraza únicamente de *Odile* y,

mirando de reojo a *Camille*, sale del departamento. *Camille* se ha quedado sentada con mirada furiosa, hacia el vacío y mantiene su mano derecha como apoyo de su mandíbula.

Parte de la escena del documento fílmico 3 transcrito como guion teatral (F3GTAI1)

Odile: ¿Entonces qué es?

Camille: “Los Caballeros campesinos del año mil del lago Paladru”.

Odile: ¿Y no he dicho eso?

Camille: No.

Nicolas: ¿Del lago qué...?

Camille: ¡Paladru! (*levantando el volumen de su voz y mirando fijamente a Nicolas*).

Nicolas: (*Sorprendido por el tono de voz de Camille*). Pero, disculpa...pero ¿eso le interesa a alguien?

Camille: (*Con tono irónico y volumen de agresividad*) ¡No, a nadie!

Nicolas: ¿Y por qué ese tema?

Camille: ¡Para que hablen los idiotas!

Odile: (*Mirando a su hermana*). ¡Camille!

Nicolas: Te lo he preguntado por preguntarte alguna cosa...

Camille: Ya lo he comprendido.

Nicolas: Y hay que ser indulgente con los idiotas...

Camille: (*Con tono de ironía*). Hago lo que puedo.

Nicolas: (*Se levanta de su asiento*). Bueno... (*Se dirige a la mesa y coge su cajetilla de cigarrillos*).

Odile: (*Avergonzada*) ¿Quieres más café?

Nicolas: No. Tengo que irme ya. (*Avanza*). Perdona (*mueve con delicadeza a Odile y llega a la puerta, toma su abrigo y empieza a ponérselo*).

Odile: (*Confundida*). Por cierto, ¿encontraste departamento?

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud del elogio de parte de *Odile* referido a su hermana y expuesto a *Nicolas*. La enseñante utiliza su influencia de amistad con el aprendiz. La actitud de

elogio se inicia cuando *Camille* se quita el abrigo, la boina y se dispone a sentarse en la sala. *Odile* manifiesta a *Nicolas*, a modo de presentación de su hermana, que *Camille* es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. *Odile* menciona el título de la tesis que ha preparado *Camille*, pero ella, algo turbada, la corrige diciéndole que la tesis se llama “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. *Nicolas* escucha, sonríe y se alista para cambiarse de lugar y se sienta más cerca de *Camille*.

Parte de la escena del documento fílmico 3 transcrito como guion teatral (F3GTAI1)

Odile: (*Abre la puerta*). ¿Qué tal?

Camille: (*Entrando*) ¡Muy bien!

Nicolas: (*Está sentado en el comedor porque visita a Odile*). ¡Hola!

Camille: (*Percatándose de la presencia de Nicolas*) ¡Hola!

Nicolas: Bueno. Tengo que irme.

Odile: (*Abrazando por detrás a su hermana Camille*). ¡La superdotada de la familia! (*Mirando a Nicolas*).

Camille: ¡No, Odile!

Odile: Es broma. Yo te presento. Y es un poco verdad; lo eres. (*Mira a Nicolas*). Estoy muy orgullosa de mi hermanita (*le da un beso en la mejilla*). ¿Te dije que presentaba la tesis el 28? Te lo dije, ¿no?

Nicolas: (*Se sienta frente a Camille*). Sí. ¿Una tesis sobre qué?

Filme 4: La tête en friche

F4E00:19:20-00:24:42

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos-hechos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Se enseña mediante la lectura oral el hecho de la invasión de las ratas en la ciudad de Orán, en Argelia, narrada en la obra *La peste*, de Albert Camus. Intervienen en el diálogo *Margueritte* y *Germain Chazes*. *Margueritte* lee en voz alta un pasaje de la novela *La peste*. Este pasaje se refiere a la salida de las alcantarillas, de las fábricas y de los almacenes de una legión interminable de ratas a las calles de la ciudad ocasionando el miedo, el terror y la incertidumbre en los pobladores de no saber cómo reaccionar ante tal invasión. *Germain Chazes* cierra los ojos mientras *Margueritte* lee oralmente. La anciana le pregunta si tiene sueño a lo que el mozo le responde que no, explicando que le ha impactado sobremanera este hecho de la novela, pues manifiesta con gesto de repugnancia que odia a las ratas. La lectura de *Margueritte* es pausada, fluida, adecuadamente entonada y con pronunciación precisa y ritmo sostenido. *Chazes* le pide con impaciencia que continúe la lectura. Ella se toma unos segundos para resaltar su admiración por la forma de narrar del autor del libro. Rápidamente, retoma la lectura en la que se escucha que las ratas salen de sus escondrijos para morir en los pies de los pobladores formándose centenares de pilas de ratas muertas.

Parte de la escena del documento filmico 4 transcrito como guion teatral (F4GTAI1)

Margueritte: ¡Bueno, entonces nos lanzamos a ciegas! ¡Me salto las primeras páginas y pasamos directamente a la acción!

Germain Chazes: ¡Muy bien!

Margueritte: La historia transcurre en Orán, en Argelia

Germain Chazes: Lo sé.

Margueritte: ¡Cómo! ¿Ya la ha leído?

Germain Chazes: ¡No, no! Me refiero a que ... sé que Orán está en Argelia porque tengo otro amigo, Yusef, cuyos padres son de allí, de Orán.

Margueritte: ¡Ah, claro...claro...bien! Empecemos. “Pues, a partir del 18 las fábricas y los almacenes se desbordaban en efecto de centenares de cadáveres de ratas. En algunos casos, fue necesario ultimar a los animales cuya agonía era demasiado larga. En todas partes donde se reunían nuestros conciudadanos, las ratas esperaban amontonadas en los basureros o alineadas en las alcantarillas”. (*Lo mira*). ¿Se ha dormido?

Germain Chazes: ¿Eh? ¡No...no! ¡Me lo imaginaba! Continúe, continúe...

Margueritte: (*Lee con fluidez y tono de misterio*). “Pero en los días que siguieron la situación se agravó. El número de los roedores recogidos iba creciendo. La recolección de cada mañana era más abundante. Al cuarto día, las ratas empezaron a salir para morir en grupos. Desde las cavidades del subsuelo, desde las bodegas, desde las alcantarillas fluían en largas filas, titubeantes para venir a tambalearse a la luz, girar sobre sí mismas y morir junto a los seres humanos”. (*Interrumpe su lectura*). Está bellísimamente escrito, ¿verdad?

Germain Chazes: Sí. Desde el principio me ha agarrado por las orejas como se agarra un conejo. Esas ratas tan hinchadas y apestosas chillando por todas partes; es... es como si las viera. Si hay bichos que me repugnan, son las ratas.

Margueritte: Nunca ha leído usted nada de Camus: El extranjero, La caída...

Germain Chazes: No... de lo que yo recuerde, no.

Margueritte: (*Con timidez y voz muy suave*). Bueno, ¿continuamos?

Germain Chazes: Sí, pero... pero otro día, ¿de acuerdo?

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos-conceptos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Se enseña mediante la lectura oral el concepto de *ciudad* a través de la novela de Albert Camus: *La peste*. Intervienen *Margueritte* y *Germain Chazes*. *Margueritte* empieza a leer en voz alta la novela que ha traído en su cita del parque con *Germain Chazes*. La lectura se oye con apropiada entonación y pronunciación y se lee que no se concibe una ciudad sin palomas, sin árboles ni jardines. *Chazes* le solicita a *Margueritte* que vuelva a empezar su lectura, pero pausada y sin prisas a lo que *Margueritte* accede con mucha voluntad manifestando que le agrada leer en voz alta. Al llegar a la descripción de la ciudad, *Chazes* interrumpe al comentar que efectivamente no es posible pensar en una ciudad sin palomas, árboles y jardines y le pide a la anciana que le diga el nombre del libro y del autor. También *Margueritte* lee que una ciudad con esas características tendría una primavera artificial, pues solo se la reconocería por la venta de flores en los puestos traídas de lejos y por el olor distinto del aire; vale decir, una ciudad con primavera comprada.

Parte de la escena del documento filmico 4 transcrito como guion teatral (F4GTAI1)

Margueritte: ¡Ah! Pensé en usted anoche.

Germain Chazes: ¿En mí? ¿Por qué?

Margueritte: Bueno...en usted y en nuestras palomas Cuando te pones a ordenar libros, siempre te pones a hojear uno o dos y anoche de pronto recordé una frase... bueno... lo he olvidado, pero lo encontraré. (*Saca de su bolso sus anteojos y un libro que se alcanza a leer el título: La peste*). “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines, donde no puede haber aleteos, ni susurros de hojas? Un lugar neutro, en una palabra. El cambio de las estaciones solo se nota en el cielo. La primavera se anuncia únicamente por la calidad del aire o por los cestos de flores que traen a vender los muchachos de los alrededores. Una primavera que se vende en los mercados”. ¿Le gusta?

Germain Chazes: Sí, pero podría volver a empezar, pero sin prisa, sin precipitarse.

Margueritte: ¡Sí, sí, encantada! Bien. “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines?”

Germain Chazes: Eso no puede existir, pero no está mal el libro. ¿Cómo se llama?

Margueritte: La Peste, de Albert Camus.

Germain Chazes: ¿De Albert? ¡Vaya, como mi abuelo!

Margueritte: Si quiere, se lo presto...

Germain Chazes: No, no, no. Verá, a mí, la lectura...no...no (luego, presentan en el filme una escena que se sitúa en el aula de clases de Chazes, niño aún, en donde lee oralmente bajo la burla del profesor y de sus compañeros).

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseñan las actitudes de respeto, amabilidad y bondad. *Margueritte* es la enseñante y *Germain Chazes* es el aprendiz ocasional. *Margueritte*, al leer pasajes de la novela *La peste*, de Camus, a *Germain Chazes*, lo hace con voz cálida y se dirige a él con actitud de respeto y amabilidad, a pesar de las diferencias de edad y de nivel de instrucción que hay entre ellos. En todo momento lo trata de “usted”, tanto en la conversación de contacto como cuando comentan sobre el contenido de lo leído por la anciana y lo escuchado por *Chazes*. Estas actitudes venidas de *Margueritte* y entregadas a *Chazes*, logran un mayor acercamiento mutuo de los recientes amigos teniendo como elemento vinculante la lectura magistralmente realizada por *Margueritte* del libro de Camus. La

actitud de la bondad aparece cuando la anciana le propone prestarle el libro para que lo lea en su casa teniendo una respuesta negativa de parte de *Germain Chazes*, pues se sabe que de niño no fue un alumno sobresaliente, sino, por el contrario, fue el objeto de burla de sus compañeros y de su maestro.

Parte de la escena del documento filmico 4 transcrito como guion teatral (F4GTAI1)

Margueritte: (Sonriente). ¡Hola, señor Chazes!

Germain Chazes: (*Come un pedazo de pan baguette*). Puede llamarme Germain, si prefiere.

Margueritte: ¿De verdad?

Germain Chazes: Pues sí.

Margueritte: Solo lo haré si usted por su parte, me llama Margueritte

Germain Chazes: Bueno. Si insiste, no le veo inconveniente.

Margueritte: Insisto, sí.

Germain Chazes: Entonces, de acuerdo.

Margueritte: Llego tarde porque mi sobrino y su mujer han venido desde Bélgica y se han presentado sin avisar. Un asuntillo de dinero. ¿Ha visto? (*Ríe*). Se lo cuento todo como si esto fuera una cita.

Germail Chazes: Una cita de enamorados ¡eh!

Margueritte: ¡Hum! Tiene buena pinta ese bocadillo.

Germain Chazes: ¿Le apetece?

Margueritte: ¡No...no...no... gracias! Acabo de comer. Resulta curioso ver a un hombre en el parque a estas horas. ¿No tiene trabajo?

Germain Chazes: ¡Uf...sí! ¡Tengo varios... muchos! Pero le he dado al botón de pausa.

Margueritte: ¡Ah! Pensé en usted anoche.

Germain Chazes: ¿En mí? ¿Por qué?

Margueritte: Bueno...en usted y en nuestras palomas Cuando te pones a ordenar libros, siempre te pones a hojear uno o dos y anoche de pronto recordé una frase... bueno... lo he olvidado, pero lo encontraré. (*Saca de su bolso sus anteojos y un libro que se alcanza a leer el título: La peste*).

.....

Germain Chazes: Sí, pero podría volver a empezar, pero sin prisa, sin precipitarse.

Margueritte: ¡Sí, sí, encantada! Bien. “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines?”

Germain Chazes: Eso no puede existir, pero no está mal el libro. ¿Cómo se llama?

Margueritte: La Peste, de Albert Camus.

Germain Chazes: ¿De Albert? ¡Vaya, como mi abuelo!

Margueritte: Si quiere, se lo presto...

Germain Chazes: No, no, no. Verá, a mí, la lectura...no...no (*luego, presentan en el filme una escena que se sitúa en el aula de clases de Chazes, niño aún, en donde lee oralmente bajo la burla del profesor y de sus compañeros*).

Margueritte: ¿Quiere que le lea otro pasaje?

Germain Chazes: ¡Oh...sí! No me importa. Lea.

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud de escucha atenta de las historias en las buenas novelas. Intervienen *Margueritte* como enseñante y *Germain Chazes* como aprendiz ocasional. *Germain Chazes* empieza a apreciar y a darle valor a la historia que le va leyendo *Margueritte* de un pasaje de La peste, de Albert Camus. Incrementa su atención, pide una lectura más pausada, acepta que se le siga leyendo ante el ofrecimiento de *Margueritte* y hasta en cierto momento quisiera llevarse el libro, pues *Margueritte* se lo quiere prestar, pero no lo acepta porque mantiene el trauma ocasionado por la burla de sus compañeros y maestro en el tiempo de escuela cuando él realizaba lectura oral en el salón de clases.

Parte de la escena del documento filmico 4 transcrito como guion teatral (F4GTAI1)

Margueritte: ¡Ah! Pensé en usted anoche.

Germain Chazes: ¿En mí? ¿Por qué?

Margueritte: Bueno...en usted y en nuestras palomas Cuando te pones a ordenar libros, siempre te pones a hojear uno o dos y anoche de pronto recordé una frase... bueno... lo he olvidado, pero lo encontraré. (*Saca de su bolso sus anteojos y un libro donde se alcanza a leer el título: La peste*). “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines, donde no puede haber aleteos, ni susurros de hojas? Un lugar neutro, en una palabra. El cambio de las estaciones solo se nota en el cielo. La primavera se anuncia únicamente por la calidad del aire o por los cestos de flores que traen a vender los muchachos de los alrededores. Una primavera que se vende en los mercados”. ¿Le gusta?

Germain Chazes: Sí, pero podría volver a empezar, pero sin prisa, sin precipitarse.

Marguerite: ¡Sí, sí, encantada! Bien. “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines?”

Germain Chazes: Eso no puede existir, pero no está mal el libro. ¿Cómo se llama?

Margueritte: La Peste, de Albert Camus.

Germain Chazes: ¿De Albert? ¡Vaya, como mi abuelo!

Margueritte: Si quiere, se lo presto...

Germain Chazes: No, no, no. Verá, a mí, la lectura...no...no *(luego, presentan en el filme una escena que se sitúa en el aula de clases de Chazes, niño aún, en donde lee oralmente bajo la burla del profesor y de sus compañeros)*.

Margueritte: ¿Quiere que le lea otro pasaje?

Germain Chazes: ¡Oh...sí! No me importa. Lea.

Margueritte: Para mí, estupendo porque me encanta leer en voz alta

Filme 5 : Les invasions barbares

F5E00:44:32-00:45:25

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos-conceptos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Se enseña el concepto de *operador de mercado*. Intervienen en el diálogo Rémy, exprofesor universitario; y Sébastien, hijo de Rémy, operador de mercado. Durante el viaje corto que hace Rémy llevado por su hijo Sébastien para que le hagan un nuevo chequeo de su salud la cual está muy resquebrajada, el padre le hace una pregunta muy concreta a su hijo sobre cuál es la naturaleza del trabajo que realiza, pues le ha escuchado hablar por teléfono sobre cantidades elevadas de dólares. Sébastien le dice que van a suponer que Rémy dirige una compañía petrolera noruega y que va a comprar una plataforma a una empresa estadounidense. Que su compañía gastará siete dólares en obtener un barril de petróleo y que este barril lo venderán en el mercado a 25 dólares. Ahora le formula una pregunta acerca de cómo podría controlar los riesgos del cambio de

precio del petróleo. *Rémy* responde que no tiene respuesta alguna. *Sébastien* adiciona a su ejemplo la suposición de que *Rémy* acude al banco donde trabaja su hijo como operador de mercado y él le propone realizar un contrato de canje; es decir, que el banco le ofrece pagarle un precio fijo por barril durante un tiempo acordado por ambas partes y la compañía de *Rémy* paga al banco la diferencia del precio. *Sébastien* le dice que él le está manejando su riesgo financiero.

Parte de la escena del documento filmico 5 transcrito como guion teatral (F5GTAI1)

Rémy: (*Con tono de pregunta académica*). ¿Un día me explicarás de qué trabajas?

Sébastien: (*Amigablemente y con calma*). Supón que diriges una petrolera noruega. Le compras una plataforma a una empresa americana. Produces petróleo a 7 dólares el barril y lo vendes a 25 dólares. ¿Cómo reduces el riesgo de fluctuación del precio del petróleo?

Rémy: (*Ha escuchado atentamente*). Ni idea.

Sébastien: Vienes a verme y hacemos un “canje”.

Rémy: ¿Qué es eso?

Sébastien: (*Con ademanes condescendientes para mayor claridad*). Mi banco te paga un precio fijo y tú pagas el flotante. Es como vender a un precio fijo por un lapso determinado. O sea, manejo tu riesgo financiero.

Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Sébastien enseña a *Rémy* el procedimiento que debe seguir un director de compañía petrolera si desea controlar los riesgos del cambio de precio del petróleo en el mercado mundial. Le manifiesta que una posibilidad es realizar un contrato de canje; es decir, que un banco le ofrezca pagarle un precio fijo por barril durante un tiempo acordado por ambas partes y la compañía petrolera se comprometa a pagar al banco la diferencia del precio. *Sébastien* le dice que así se puede manejar el riesgo financiero de cualquier compañía petrolera extractora.

Parte de la escena del documento filmico 5 transcrito como guion teatral (F5GTAI1)

Sébastien: (*Amigablemente y con calma*). Supón que diriges una petrolera noruega. Le compras una plataforma a una empresa americana. Produces petróleo a 7 dólares el barril y lo vendes a 25 dólares. ¿Cómo reduces el riesgo de fluctuación del precio del petróleo?

Rémy: (*Ha escuchado atentamente*). Ni idea.

Sébastien: Vienes a verme y hacemos un “canje”.

Rémy: ¿Qué es eso?

Sébastien: (*Con ademanes condescendientes para mayor claridad*). Mi banco te paga un precio fijo y tú pagas el flotante. Es como vender a un precio fijo por un lapso determinado. O sea, manejo tu riesgo financiero.

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud de la proactividad y de la tolerancia de parte de Sébastien hacia su padre quien en esta escena es el aprendiz de estas actitudes. *Sébastien* le explica a *Rémy*, su padre, el concepto de operador de mercado en medio del viaje que ha propiciado el joven para que le hagan nuevos exámenes en un centro de salud privado y especializado. A *Sébastien* no le ha bastado el diagnóstico de los médicos del hospital en donde está internado su padre. Ha logrado convencer a *Rémy* de que debe aceptar su propuesta de salir del hospital para recibir una nueva opinión diagnóstica. Esta actitud proactiva de su hijo produce en *Rémy* nuevamente el sentimiento de padre hacia el hijo, redoblado por la actitud de tolerancia que manifiesta *Sébastien* hacia su inconforme y polémico padre.

Parte de la escena del documento filmico 5 transcrito como guion teatral (F5GTAI1)

Rémy: (*Con tono de pregunta académica*). ¿Un día me explicarás de qué trabajas?

Sébastien: (*Amigablemente y con calma*). Supón que diriges una petrolera noruega. Le compras una plataforma a una empresa americana. Produces petróleo a 7 dólares el barril y lo vendes a 25 dólares. ¿Cómo reduces el riesgo de fluctuación del precio del petróleo?

Rémy: (*Ha escuchado atentamente*). Ni idea.

Sébastien: Vienes a verme y hacemos un “canje”.

Rémy: ¿Qué es eso?

Sébastien: (*Con ademanes condescendientes para mayor claridad*). Mi banco te paga un precio fijo y tú pagas el flotante. Es como vender a un precio fijo por un lapso determinado. O sea, manejo tu riesgo financiero.

Rémy: (*Con sonrisa juguetona*). ¿Eres bueno en lo que tú haces?

Sébastien: ¡Bastante bueno! (*rien a la vez*).

Filme 6: Rosetta

F6E00:22:04 – 00:24:57

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos-datos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Se enseñan los datos de las cantidades de los ingredientes en peso, volumen y unidades que formarán parte de la masa para la preparación de los waffles. Intervienen *el jefe*, como el enseñante; y *Rosetta*, la aprendiz ocasional. El *jefe* le explica a *Rosetta* cómo proceder en cada etapa de la elaboración de la masa. El *jefe* vierte el contenido de dos botellas de leche en el gran cilindro de acero de la sala y *Roseta* hace lo mismo, con los mismos movimientos de manos y cuerpo que hizo *el jefe*. Enseguida, *el jefe* ordena a *Roseta* que coja el balde graduado en volúmenes y que introduzca agua con la manguera que lleva una boquilla de presión. El *jefe* le enseña a sostener el recipiente y a llenarlo con agua hasta un volumen determinado. Luego, *el jefe* le ordena que vierta el agua en el gran cilindro y le señala el lugar en donde debe dejar el balde. A continuación, le indica que deberá introducir 100 kg de harina en la cuba y, dirigiéndose a una de las mesas, le enseña a cargar un saco de harina de 25 kg de peso. Primero él lo hace y luego le pide a *Roseta* que repita la acción. La jovencita logra cargar el saco de harina y se acerca al

gran cilindro en donde, con gran habilidad, vierte el contenido del saco siguiendo exactamente los pasos enseñados por su jefe. Luego, el hombre le indica que deberá verter en el gran cilindro 200 huevos; pero antes le señala que termine de añadir en el gran recipiente cilíndrico la harina contenida en los sacos restantes mientras él rompe el primer huevo para vaciarlo en un recipiente extra.

Parte de la escena del documento filmico 6 transcrito como guion teatral (F6GTAI1)

El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. (*Rosetta pone sobre una de las mesas un balde transparente*). Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. (*Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe*). Un poco más... Bien, hasta allí está bien. (*Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde*). No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseñé como llevarlos. (*El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado*). Tiras hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. (*El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro*). Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda (*el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad*) y viertes mientras giras. (*Rosetta obedece al pie de la letra*). Vamos, vierte mientras giras. (*Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina*). Y vuelves. (*Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel*). Luego, añadimos huevos, 200. (*Tocan a la puerta*). ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos.

Subcategoría 1: acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos-conceptos

(Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Se enseña el concepto *despido laboral*. Intervienen *el jefe*, como enseñante; y *la mujer despedida*, como la aprendiz. *El jefe* está en curso de la enseñanza a *Rosetta* del procedimiento de preparación de la masa para elaborar waffles. De pronto, tocando la puerta, ingresa a la sala de preparación *la mujer despedida*. Le pide al *jefe* que firme los documentos de despido laboral. El *jefe*, que ha endurecido su expresión, le recibe los documentos. *La mujer despedida* aprovecha para decirle al jefe que él no puede despedirla si es que son justificadas sus ausencias al trabajo, pues su hijo bebé ha estado enfermo, a lo que *el jefe* niega tal justificación manifestando que el despido sí procede cuando se tiene diez ausencias al trabajo en un mes. *El jefe*, con los documentos en mano, deja la

sala de procesamiento pidiendo a *Rosetta* que no detenga el proceso de elaboración de la masa.

Parte de la escena del documento filmico 6 transcrito como guion teatral (F6GTAI1)

La mujer despedida: (*Ha entrado al salón*). No me ha sellado el impreso.

El jefe: ¿No?

La mujer despedida: (*Le alcanza los documentos al jefe*). Si mis ausencias son justificadas, no puede echarme.

El jefe: (*Con tono de disgusto*). No lo son.

La mujer despedida: (*Mientras Rosetta carga los sacos de harina y realiza el mismo procedimiento inicial*). Mi bebé está enfermo.

El jefe: No diez veces al mes. (*El jefe sale de la habitación y Rosetta sigue maniobrando los sacos. La mujer mira a Rosetta quien continúa en silencio con su nuevo trabajo*).

Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Se enseña el procedimiento de preparación de la masa para elaborar gofres (wafle crocante). Intervienen en el diálogo *el jefe*, como enseñante; y *Rosseta*, como aprendiz. *El jefe* le explica cómo proceder en cada etapa de la elaboración de la masa. *El jefe* vierte el contenido de dos botellas de leche en el gran cilindro de acero de la sala y *Rosseta* hace lo mismo, con los mismos movimientos de manos que hizo el jefe. Enseguida, *el jefe* ordena a *Rosseta* que coja el balde graduado en volúmenes y que introduzca agua con la manguera que tiene una boquilla de presión. *El jefe* le enseña a sostener el recipiente y a llenarlo con agua hasta un volumen determinado. Luego, *el jefe* le ordena que vierta el agua en el gran cilindro y le señala el lugar en donde debe dejar el balde. A continuación, le indica que deberá introducir 100 kg de harina en la cuba y, dirigiéndose a una de las mesas, le enseña a cargar un saco de harina de 25 kg de peso. Primero él lo hace y luego le pide a *Rosseta* que repita la acción. La jovencita logra cargar el saco de harina y se acerca al gran cilindro en donde con habilidad vierte el contenido del saco siguiendo

exactamente los pasos enseñados por su jefe. Luego, el hombre le indica que deberá verter en el gran cilindro 200 huevos; pero antes le señala que termine de añadir en el gran recipiente cilíndrico la harina contenida en los sacos restantes mientras él rompe el primer huevo para vaciarlo en un recipiente extra.

Parte de la escena del documento filmico 6 transcrito como guion teatral (F6GTAI1)

El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. (*Rosetta pone sobre una de las mesas un balde transparente*). Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. (*Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe*). Un poco más... Bien, hasta allí está bien. (*Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde*). No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseñé como llevarlos. (*El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado*). Tíraslo hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. (*El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro*). Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda (*el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad*) y viertes mientras giras. (*Rosetta obedece al pie de la letra*). Vamos, vierte mientras giras. (*Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina*). Y vuelves. (*Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel*). Luego, añadimos huevos, 200. (*Tocan a la puerta*). ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos.

Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Se enseña la actitud del orden en el trabajo y la actitud de la sostenibilidad; es decir, evitar el desperdicio de ingredientes y usar recursos con conciencia. Participan *el jefe*, como enseñante; y *Rosetta*, como aprendiz. *El jefe* es incisivo en las cantidades y volúmenes de los ingredientes, reiterativo en sus explicaciones, seguro en lo que enseña y detallista en la explicación de las maniobras que debe repetirlas inmediatamente *Rosetta* quien observa y repite con mucha atención cada forma aprendida. El desenlace de este proceso de enseñanza será el otorgamiento del puesto de trabajo como nueva operaria siempre y cuando la aprendiz cumpla con todas las normas y procedimientos de trabajo y los aplique correctamente.

Parte de la escena del documento filmico 6 transcrito como guion teatral (F6GTAI1)

El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. (*Rosetta pone sobre una de las mesas un balde transparente*). Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. (*Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe*). Un poco más... Bien, hasta allí está bien. (*Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde*). No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseño como llevarlos. (*El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado*). Tiras hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. (*El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro*). Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda (*el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad*) y viertes mientras giras. (*Rosetta obedece al pie de la letra*). Vamos, vierte mientras giras. (*Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina*). Y vuelves. (*Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel*). Luego, añadimos huevos, 200. (*Tocan a la puerta*). ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos.

Después de haber realizado la codificación y la triangulación de datos con el uso del instrumento 1 Guía de observación documental, como anexo 1 instrumental en este informe, para recopilar datos acerca de la categoría 2 apriorística tipos de educación, subcategoría 3 educación informal y haberse constatado, según la información recopilada, que en los seis documentos filmicos están presentes las características de la educación informal a través del diálogo; y después de haberse aplicado el uso del instrumento 2 registro anecdótico con el cual se realizó la codificación y se constató la categoría 1 apriorística acciones de enseñanza-aprendizaje y sus tres subcategorías apriorísticas: subcategoría 1 saberes declarativos, subcategoría 2 saberes procedimentales y la subcategoría 3 saberes actitudinales, en el desarrollo de las escenas seleccionadas de cada filme francófono, se procedió a realizar un análisis más exhaustivo de cada una de estas acciones de enseñanza-aprendizaje presentes en las escenas fílmicas para desentrañar la acción docente emergida espontáneamente del enseñante circunstancial, las actitudes y comportamiento naturales del aprendiz llevados por el momento que se vive y el nivel de alcance de estos procesos cognitivos no planificados.

Para el análisis exhaustivo de cada una de las acciones de E-A se utilizaron las tablas *Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información de cada filme* con delimitación de la escena y también se manejaron las matrices analíticas elaboradas por el investigador las cuales se muestran en las tablas 8 y 9, respectivamente, y se encuentran completamente desarrolladas en la sección anexos instrumentales: **Anexo 2.** Aplicación del instrumento 2 Registro anecdótico para la observación de las acciones de E-A de la escena seleccionada. **Anexo 3.** Matriz de análisis individual de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada filme francófono. Categoría 1: acciones de E-A. **Anexo 4.** Matriz de análisis grupal de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada documento utilizado. Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje.

Documento: Filme 1

Escena: 00:47:55 - 00:49:17

Matriz de identificación de la fuente

Tabla 10

Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 1

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs heures	Genre
Dialogue avec mon jardinier	Conversaciones con mi jardinero	Jean Becker	110	1 :22	00:47:55 - 00:49:17	Comédie Drame

Nota. La tabla pone como ejemplo la matriz de identificación de la unidad de información del filme 1

La escena aludida presenta la siguiente codificación apriorística:

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (conceptos) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

En esta escena se observa la acción de enseñanza-aprendizaje del concepto “valor de una obra pictórica”. Intervienen *Le peintre* como aprendiz y *le jardinier* como enseñante. Entonces, emerge la acción docente de la exposición de quien enseña. Se manifiesta esta acción cuando el enseñante presenta un discurso oral. El aprendiz asimila el nuevo concepto relacionándolo con los conocimientos anteriores. El enseñante presenta las ideas principales al comienzo para comprender mejor la exposición de parte del aprendiz. El enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura del discurso (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

En esta escena también se observa la enseñanza de una actitud “crítica y de intolerancia” de parte de *Le peintre* respecto de lo que es la verdadera pintura. En esta oportunidad, el enseñante es *le peintre* y el aprendiz es *le jardinier*. Sale a relucir la acción docente de la influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia. Se manifiesta esta acción cuando el enseñante utiliza su poder de experto; es decir, emplea la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

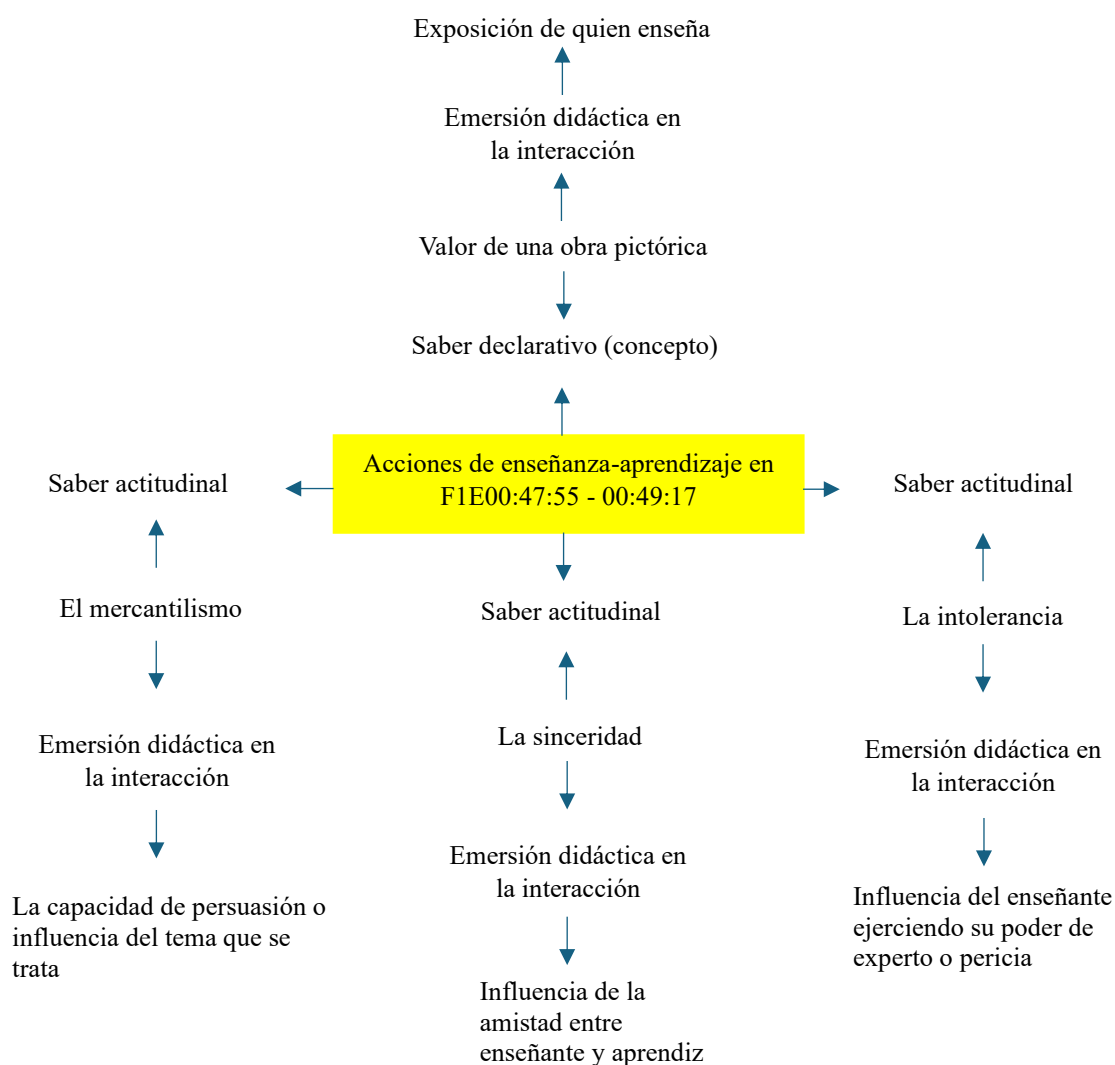
Asimismo, en esta escena se observa la enseñanza de la actitud de la “sinceridad” de parte de *le jardinier* al ponerlo en aprietos con sus preguntas a *le peintre*, su amigo de la infancia. Hace las veces de enseñante *le jardinier* y como aprendiz, *le peintre*. *Le jardinier* tiene la confianza de hacerle preguntas sobre los elementos de la composición del cuadro que ya está terminando y *le peintre* tiene la confianza de responderle con entera libertad, descargando, incluso, su frustración ante su obra que ha sido hecha a pedido y al gusto de un cliente. En esta interrelación, emerge la acción docente de la influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz. Esta acción se manifiesta cuando el enseñante hace uso del poder que le da la amistad con el sujeto aprendiz para persuadirlo a cambiar sus actitudes o adquirirlas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

De igual forma, en esta escena se observa la enseñanza de una actitud “mercantilista” de parte de *Le jardinier* quien opina acerca de cuándo se debe considerar a una pintura como una obra exitosa. En esta situación de la escena, quien hace las veces de enseñante informal y espontáneo es *le Jardinier* quien manifiesta que una obra tiene valor cuando alguien la compra; es decir, bajo una actitud mercantilista, su amigo, *le peintre*, debe sentirse satisfecho de su obra porque ya la vendió. El artista comprende las razones que utiliza su amigo, las cuales son para hacerlo sentir bien y las acepta. Sale a relucir en esta interacción la acción docente de la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata. Esta acción docente se manifiesta cuando el enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz por la influencia del tema durante el aprendizaje de contenidos novedosos y útiles para que cambie sus actitudes o que incorpore otras (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Figura 10

Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 1 por el tipo de saber



Documento: Filme 2

Escena: 00:44:03 - 00:45:25

Matriz de identificación de la fuente

Tabla 11

Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 2

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
Ressources humaines	Recursos humanos	Laurent Cantet	100	1:22	00:44:03 - 00:45:25	Drame

Nota. La tabla pone como ejemplo la matriz de identificación de la unidad de información del filme 2

La escena observada presenta la siguiente codificación apriorística:

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

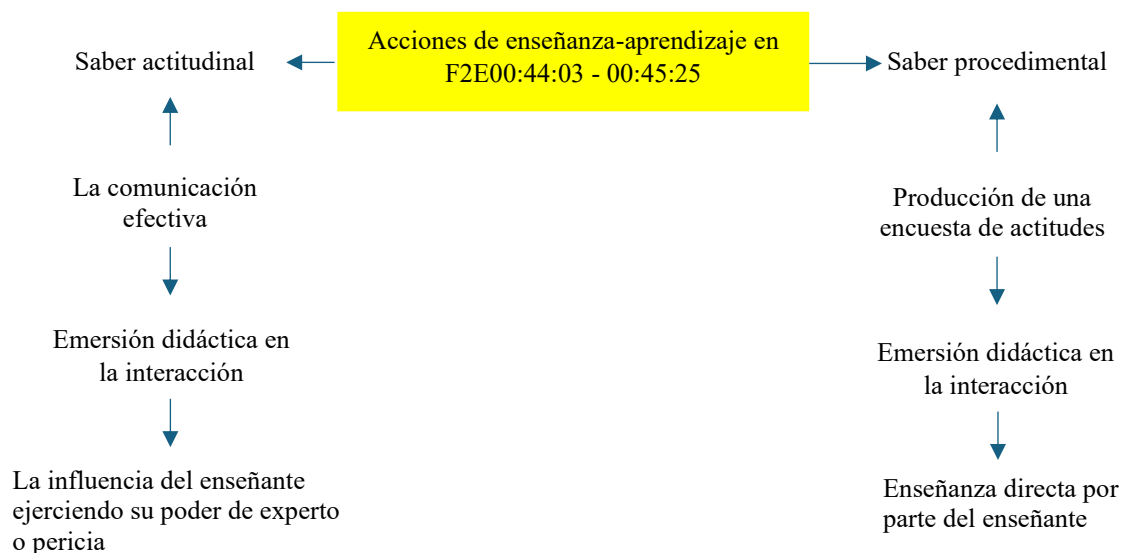
En esta escena, se observa la enseñanza-aprendizaje del procedimiento “elaboración de una encuesta de actitud más adecuada para los fines de una empresa”. Intervienen en el diálogo *le directeur des Ressources Humaines* como enseñante y *Franck* como aprendiz. En la escena emerge la acción de enseñanza directa por parte del enseñante. Esta acción indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando la práctica del aprendiz. Este aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender. El aprendiz recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria. El aprendiz sabe convertir en acción la consigna recibida. El aprendiz se mantiene convenientemente motivado para adoptar el procedimiento propuesto. El enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso del procedimiento. El enseñante se refiere a los posibles obstáculos y errores que pueden aparecer por las cuales proporciona pistas y ayudas adecuadas para avanzar (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Además, en esta escena se observa la acción de enseñanza-aprendizaje de la actitud de “comunicación eficaz” de parte del *directeur des Ressources Humaines* hacia *Franck*. El experto en este caso es *le directeur des Ressources Humaines* y el aprendiz es *Franck*. El primero le corrige la forma y el contenido en la elaboración de ítems de una encuesta de actitud de los trabajadores ante la puesta inminente de un nuevo horario de trabajo. Sale a relucir espontáneamente el uso esta acción docente para la influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia. Se manifiesta cuando el enseñante utiliza su poder de experto; vale decir, emplea la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes en base a la comunicación eficaz que naturalmente intenta enseñar (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Figura 11

Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 2 por el tipo de saber



Documento: Filme 3

Escena 00:37:40 – 00:39:24

Matriz de identificación de la fuente

Tabla 12*Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 3*

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
On connaît la chanson	Conozco la canción	Alain Resnais	120	1:44	00:37:40 - 00:39:24	Comédie musicale

Nota. La tabla pone como ejemplo la matriz de identificación de la unidad de información del filme 3

La escena observada presenta la siguiente codificación apriorística:

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (datos) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

En esta escena se observa la enseñanza-aprendizaje del dato “nombre de una tesis de grado”. Intervienen *Odile* como enseñante; *Camille* como su ayudante y *Nicolas* como aprendiz. *Odile* manifiesta a *Nicolas* a modo de presentación de su hermana que *Camille* es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. *Odile* menciona el título de la tesis de *Camille* para que lo escuche *Nicolas*, pero su hermana la corrige diciéndole que el nombre correcto de la tesis es “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. *Nicolas* se interesa por el nombre de la tesis. Entonces, surge espontáneamente la acción docente de enseñanza en base a la participación principal de la memoria. Esta acción docente se manifiesta cuando los datos se aprenden de un modo reproductivo, no es necesario comprenderlos. El aprendiz hace una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria.

El proceso fundamental es la repetición. Se realiza sin atender los conocimientos previos del aprendiz. Se olvida rápidamente sin repaso. Lo aprendido sirve para utilizarlo inmediatamente en los siguientes aprendizajes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Asimismo, se observa la acción de enseñanza-aprendizaje del procedimiento “cómo encontrar un departamento en París con fines de alquiler”. Intervienen en el diálogo *Odile* como aprendiz y *Nicolas* como enseñante ocasional. *Odile* le pregunta a *Nicolas* acerca de cómo va su búsqueda de departamento en París para alquilarlo. Él le explica lo que está haciendo para elegir con acierto. Le dice que visita un departamento, lo observa e indaga las condiciones de alquiler y luego se lo explica a su esposa por teléfono. Al final, cuando ambos coincidan en su preferencia, será ese el departamento elegido. *Odile* lo escucha con atención. En esta situación, aparece de manera natural la acción docente de enseñanza directa por parte del enseñante. Este proceso se visualiza cuando el enseñante indica directamente la forma de conducir determinada actuación guiando la práctica del aprendiz. Este sujeto aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender y el otro, enseñar (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

También, se observa la enseñanza-aprendizaje de la actitud de la “intolerancia” de parte de *Camille* hacia *Nicolas* para que este no insista con sus preguntas, teniendo como

testigo a *Odile*. Ella manifiesta a modo de presentación de su hermana que *Camille* es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. *Odile* menciona el título de la tesis de *Camille*, pero ella la corrige diciéndole que la tesis se llama “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. Frente a este nombre del lago, *Nicolas* le hace la repregunta a *Camille* para que se lo repita a lo que *Camille*, levantando su voz, vuelve a pronunciar el nombre del lago, pero con gesto de incomodidad y de fastidio. *Odile* se sorprende e intenta pasar por alto la conducta de su hermana, pero ella vuelve a responder con ironía la segunda pregunta de *Nicolas* sobre por qué había escogido tal tema. La respuesta de *Camille* dice que ha sido para que pregunten los idiotas. *Nicolas* le solicita con voz queda a *Camille* que debería ser más compasiva con los idiotas que preguntan por el nombre y la razón de su tesis y que solo intenta mantener una conversación. Ella persiste en su actitud irónica y agresiva respondiéndole que hace lo que puede. *Nicolas* comprende la situación incómoda que está viviendo y se levanta para retirarse. Desde el principio de la escena aflora la acción docente de enseñanza-aprendizaje mediante el condicionamiento, vale decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo. Esto se manifiesta cuando el enseñante persuade al aprendiz para que aprenda una actitud mediante su poder de influencia como reforzador social, o sea, castigándolo mediante su ironía y agresividad verbal (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

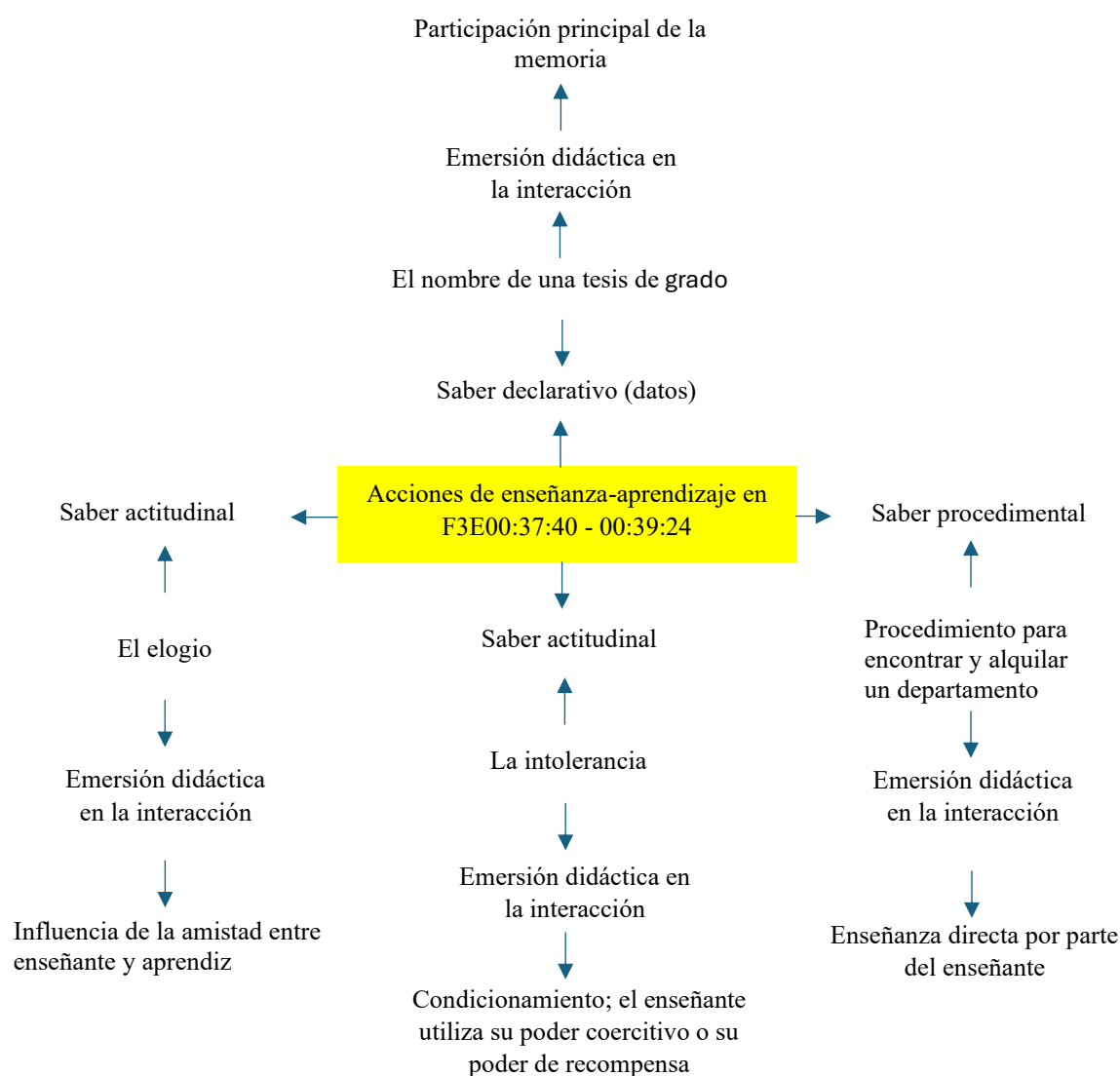
Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Asimismo, se observa la acción de enseñanza-aprendizaje de la actitud del “elogio” de parte de *Odile* referido a su hermana y expuesto a *Nicolas*. La actitud de elogio se inicia cuando *Camille* se quita el abrigo, la boina y se dispone a sentarse en la

sala. *Odile* manifiesta a *Nicolas*, a modo de presentación de su hermana, que *Camille* es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. *Odile* menciona el título de la tesis que ha preparado *Camille*, pero ella, algo turbada, la corrige diciéndole que la tesis se llama “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. *Nicolas* escucha, sonríe, se alista para cambiarse de lugar y se sienta más cerca de *Camille*. Sale a relucir la acción docente de enseñanza en base a la influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz. Esto se manifiesta cuando el enseñante utiliza el poder que le da la amistad con el sujeto aprendiz para persuadirlo a adoptar nuevas actitudes o a cambiar las que ya tiene (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Figura 12

Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 3 por el tipo de saber



Documento: Filme 4

Escena 00:19:20 – 00:24:42

Matriz de identificación de la fuente

Tabla 13*Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 4*

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
La tête en friche	Mis tardes con Margueritte	Jean Becker	82	5:22	00:19:20 - 00:24:42	Comédie Drame

Nota. La tabla pone como ejemplo la matriz de identificación de la unidad de información del filme 4

La escena observada presenta la siguiente codificación apriorística:

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (hechos)
(Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

En esta escena se observa la enseñanza-aprendizaje del hecho “la invasión de las ratas en la ciudad de Orán, en Argelia”, narrada en la obra *La peste*, de Albert Camus. Intervienen en el diálogo *Margueritte* como enseñante y *Germain Chazes* como aprendiz. *Margueritte* lee en voz alta un pasaje de la novela *La peste*. Este pasaje se refiere a la salida de las alcantarillas, de las fábricas y de los almacenes de una legión interminable de ratas a las calles de la ciudad ocasionando el miedo, el terror y la incertidumbre en los pobladores de no saber cómo reaccionar ante tal invasión. Aparece espontáneamente la acción docente de enseñanza del establecimiento de relaciones significativas. Esto quiere decir que el aprendiz pone un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos

conocimientos con conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva. Hay una implicación afectiva de parte del aprendiz (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Subcategoría 1: acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (concepto) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Asimismo, se observa la enseñanza-aprendizaje del concepto “ciudad a través de la novela *La peste*, de Albert Camus”. *Margueritte* empieza a leer en voz alta la novela que ha traído en su cita del parque con *Germain Chazes*. La lectura se oye con apropiada entonación y pronunciación y se lee que no se concibe una ciudad sin palomas, sin árboles ni jardines. *Chazes* le solicita a *Margueritte* que vuelva a empezar su lectura, pero pausada y sin prisas a lo que *Margueritte* accede con mucha voluntad manifestando que le agrada leer en voz alta. Se avista la acción docente de enseñanza mediante el discurso oral de quien enseña. Esta acción se manifiesta cuando el enseñante presenta una exposición oral. El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con los conocimientos anteriores. El enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura de la exposición (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

También, en esta escena se observa la enseñanza-aprendizaje de la actitud de la “escucha atenta de las historias en las buenas novelas”. *Germain Chazes* empieza a apreciar y a darle valor a la historia que le va leyendo *Margueritte* de un pasaje de *La peste*, de Albert Camus. Incrementa su atención, pide una lectura más pausada, acepta que se le siga leyendo ante el ofrecimiento de *Margueritte* y hasta en cierto momento quisiera llevarse el libro, pues *Margueritte* se lo quiere prestar. Entonces, aflora, según el momento que se vive, la acción docente de la identificación con el enseñante; vale decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador. Esta acción docente se manifiesta

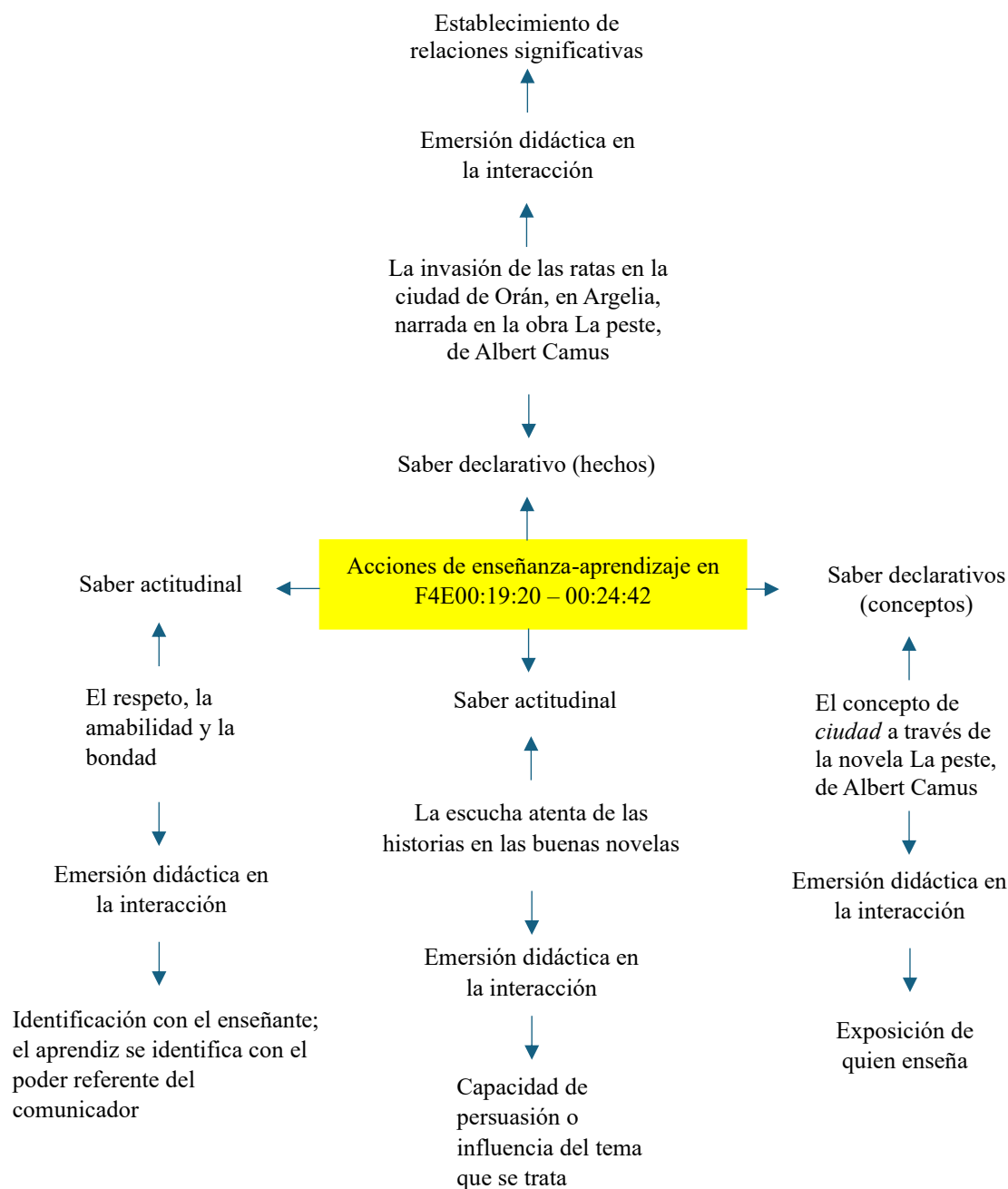
cuando el enseñante utiliza su poder referente en el aprendiz; es decir, utiliza el grado de identificación que tiene el aprendiz con su enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

En esta escena se visualiza la enseñanza-aprendizaje de las actitudes del “respeto, la amabilidad y la bondad”. *Margueritte*, al leer pasajes de la novela *La peste*, de Camus, a *Germain Chazes*, lo hace con voz cálida y se dirige a él con actitud de respeto y amabilidad, a pesar de las diferencias de edad y de nivel de instrucción que hay entre ellos. En todo momento lo trata de “usted”, tanto en la conversación de contacto como cuando comentan sobre el contenido de lo leído por la anciana y lo escuchado por *Chazes*. Estas actitudes venidas de *Margueritte* y entregadas a *Chazes*, logran un mayor acercamiento mutuo de los amigos recientes teniendo como elemento vinculante la lectura magistral realizada por *Margueritte* del libro de Camus. Sale a relucir, según el momento que se experimenta, la acción docente de enseñanza de la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata. Esta acción se manifiesta cuando el enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz por la influencia del tema durante el aprendizaje de contenidos novedosos y útiles para que cambie sus actitudes o que incorpore otras (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Figura 13

Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 4 por el tipo de saber



Documento: Filme 5

Escena 00:44:32 – 00:45:25

Matriz de identificación de la fuente

Tabla 14*Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 5*

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
Les invasions barbares	Las invasiones bárbaras	Denys Arcand	99	0:53	00:44:32 - 00:45:25	Drame

Nota. La tabla pone como ejemplo la matriz de identificación de la unidad de información del filme 5

La escena observada presenta la siguiente codificación apriorística:

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (concepto) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

En esta escena se observa la enseñanza-aprendizaje del concepto “operador de mercado”. Intervienen en el diálogo *Rémy*, exprofesor universitario quien es el aprendiz ocasional; y *Sébastien*, hijo de *Rémy*, operador de mercado, quien hace el papel de enseñante. La acción docente que surge en la interacción, según el momento que se vive, es la exposición de quien enseña. Esta acción docente se manifiesta cuando el enseñante presenta una exposición oral. El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con los conocimientos anteriores. Se organiza una adecuada secuencia expositiva. El enseñante elige la exposición cuando el concepto a aprender es más complejo para su aprendizaje. El enseñante presenta las ideas principales al comienzo para hacer comprender mejor la exposición (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Subcategoría 2: acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por otro lado, se observa la acción de enseñanza-aprendizaje del “procedimiento que debe seguir el director de una compañía extractora de petróleo que quisiera controlar los riesgos de cambio de precio del barril del crudo”. *Sébastien* enseña a *Rémy* el procedimiento que debe seguir un director de compañía petrolera si desea controlar los riesgos del cambio de precio del petróleo en el mercado mundial. Le manifiesta que una posibilidad es realizar un contrato de canje; es decir, que un banco le ofrezca pagarle un precio fijo por barril durante un tiempo acordado por ambas partes y la compañía petrolera se comprometa a pagar al banco la diferencia del precio. *Sébastien* le dice que así se puede manejar el riesgo financiero de cualquier compañía petrolera extractora. Entonces se observa que emerge la acción de enseñanza directa por parte del enseñante. Este procedimiento se manifiesta cuando el enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando mentalmente la práctica del aprendiz. Este aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender. El aprendiz recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria. El enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso del procedimiento (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

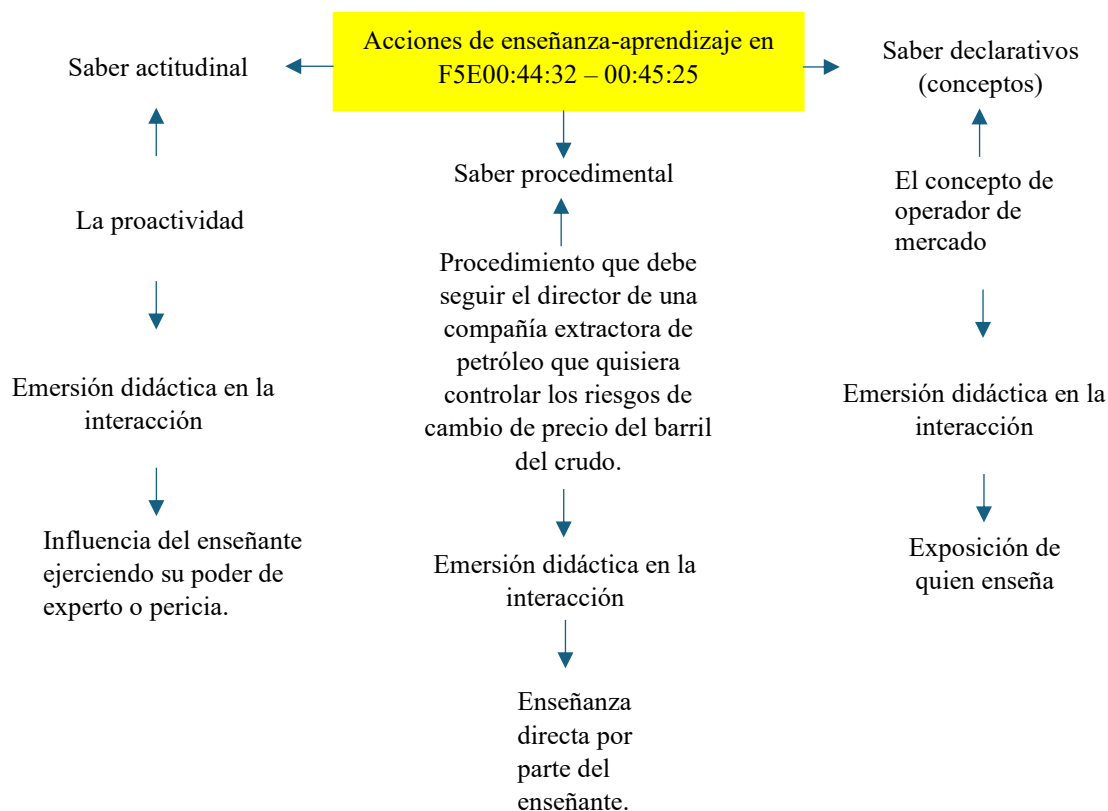
Subcategoría 1: acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

También, se observa la acción de enseñanza-aprendizaje de las actitudes de “proactividad” y de “tolerancia”. *Sébastien* le explica a *Rémy*, su padre, el concepto de operador de mercado en medio del viaje que ha propiciado el joven para que le hagan nuevos exámenes en un centro de salud privado y especializado. A *Sébastien* no le ha

bastado el diagnóstico de los médicos del hospital en donde está internado su padre. Ha logrado convencer a *Rémy* de que debe aceptar su propuesta de salir del hospital para recibir una nueva opinión diagnóstica. Esta actitud proactiva de su hijo produce en *Rémy* nuevamente el sentimiento de padre hacia el hijo redoblado por la actitud de tolerancia que manifiesta *Sébastien*. Aparece espontáneamente la acción docente de la influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia. Este procedimiento se manifiesta cuando el enseñante utiliza su poder de experto; es decir, emplea la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Figura 14

Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 5 por el tipo de saber



Documento: Filme 6

Escena 00:22:04 – 00:24:57

Matriz de identificación de la fuente

Tabla 15*Matriz de identificación y demarcación de la unidad de información 6*

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
Rosseta	Rosseta	Luc Dardenne et Jean-Pierre Dardenne	93	2:53	00:22:04 - 00:24:57	Drame

Nota. La tabla pone como ejemplo la matriz de identificación de la unidad de información del filme 6

La escena observada presenta la siguiente codificación apriorística:

Categoría 2: Tipos de educación

Subcategoría 3: Educación informal

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (datos) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

En esta escena se observa la enseñanza de datos de las “cantidades de los ingredientes en peso, volumen y unidades, los cuales formarán parte de la masa para la preparación de los waffles”. Intervienen *el jefe* como enseñante y *Rosetta* como aprendiz. Entonces, sale a la luz la acción docente de la participación principal de la memoria. Esta acción se manifiesta cuando los datos se aprenden de un modo reproductivo, no es necesario comprenderlos. El aprendiz hace una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria. El proceso fundamental es la repetición. Se realiza sin atender los conocimientos previos del aprendiz. Lo aprendido sirve para utilizarlo inmediatamente en siguientes aprendizajes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (concepto) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

También se observa la acción espontánea de enseñanza-aprendizaje del concepto “despido laboral”. Intervienen *el jefe* y *la mujer despedida* como aprendiz ocasional. *El jefe* está en plena enseñanza a *Rosetta* del procedimiento de preparación de la masa para elaborar waffles. De pronto, tocando la puerta, ingresa a la sala de preparación *la mujer despedida*. Le pide *al jefe* que firme los documentos de despido laboral. *El jefe*, que ha endurecido su expresión, le recibe los documentos. *La mujer despedida* aprovecha para decirle *al jefe* que él no puede despedirla si es que son justificadas sus ausencias al trabajo, pues su hijo bebé ha estado enfermo, a lo que *el jefe* niega tal justificación manifestando que el despido sí procede cuando se tiene diez ausencias al trabajo en un mes. Aparece la acción docente de la exposición de quien enseña; vale decir, su discurso. Se vislumbra esta acción cuando el enseñante presenta una exposición oral. El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con los conocimientos anteriores. El enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura de su exposición (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Pozo, 1994).

Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Asimismo, se observa la acción de enseñanza-aprendizaje del “procedimiento de preparación de la masa para elaborar gofres (wafle crocante)”. Intervienen en el diálogo *el jefe*, como enseñante, y *Rosseta* como aprendiz. *El jefe* le explica cómo proceder en cada etapa de la elaboración de la masa. *El jefe* vierte el contenido de dos botellas de leche en el gran cilindro de acero de la sala y *Rosseta* hace lo mismo, con los mismos movimientos de manos que hizo *el jefe*. Enseguida, *el jefe* ordena a *Rosseta* que coja el

balde graduado en volúmenes y que introduzca agua con la manguera que tiene una boquilla de presión. *El jefe* le enseña a sostener el recipiente y a llenarlo con agua hasta un volumen determinado. Luego, *el jefe* le ordena que vierta el agua en el gran cilindro y le señala el lugar en donde debe dejar el balde. A continuación, le indica que deberá introducir 100 kg de harina en la cuba y, dirigiéndose a una de las mesas, le enseña a cargar un saco de harina de 25 kg de peso. Primero él lo hace y luego le pide a *Rosseta* que repita la acción. La jovencita logra cargar el saco de harina y se acerca al gran cilindro en donde con habilidad vierte el contenido del saco siguiendo exactamente los pasos enseñados por su jefe.

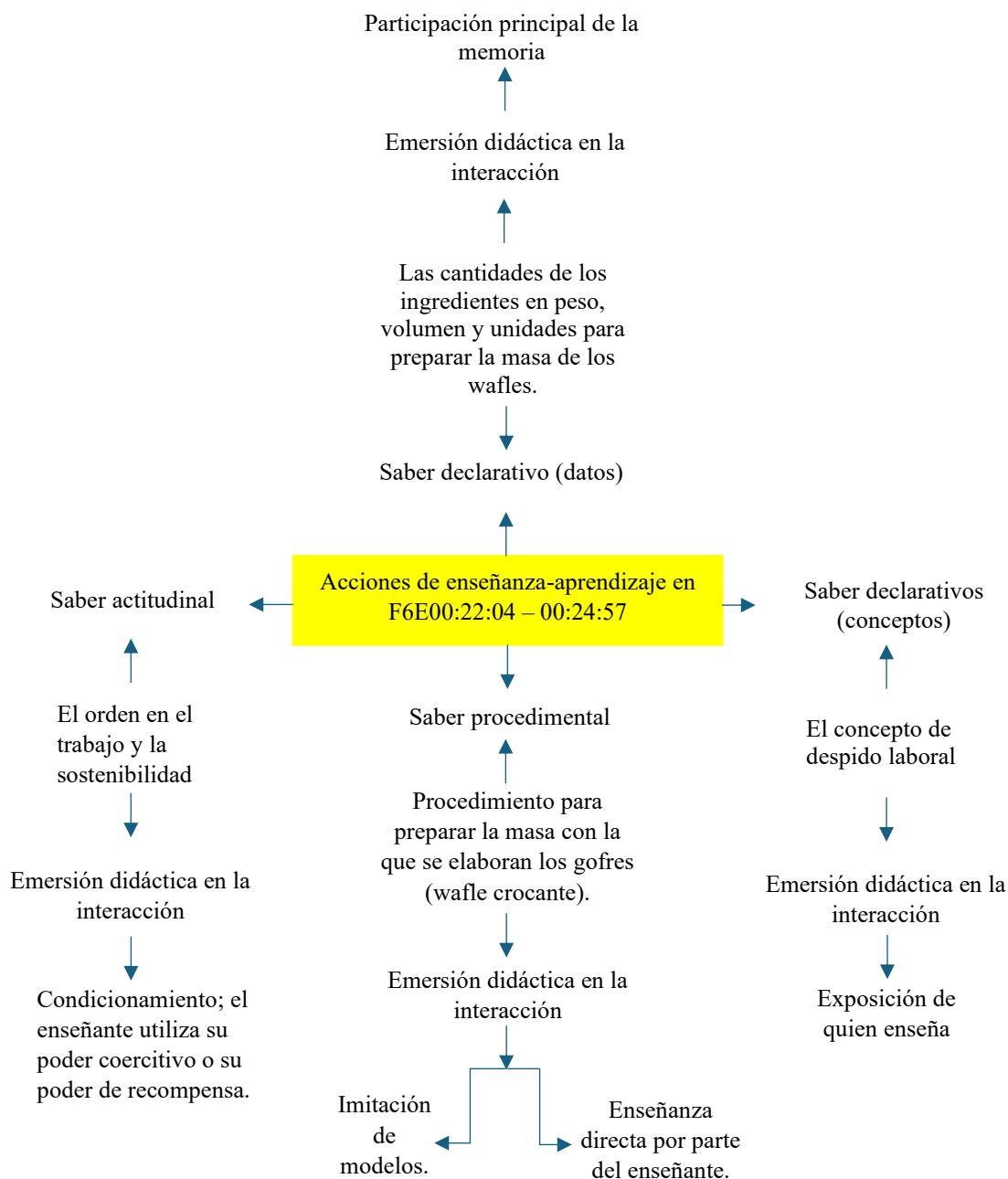
Luego, el hombre le indica que deberá verter en el gran cilindro 200 huevos; pero antes le señala que termine de añadir en el gran recipiente cilíndrico la harina contenida en los sacos restantes mientras él rompe el primer huevo para vaciarlo en un recipiente extra. Se puede observar dos acciones de enseñanza-aprendizaje que surgen espontáneamente y a la vez: la imitación de modelos y la técnica de enseñanza directa por parte del enseñante. Estas acciones se manifiestan cuando el enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando la práctica del aprendiz. Este aprendiz ocasional pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender. El aprendiz recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria (Coll y Valls, 1994; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Asimismo, ocurre la acción de enseñanza-aprendizaje del “orden en el trabajo y la sostenibilidad”, es decir, evitar el desperdicio de ingredientes y usar recursos con conciencia. Participan *el jefe* como enseñante ocasional y *Rosseta* como aprendiz. *El jefe* es incisivo, reiterativo en sus explicaciones, seguro en lo que enseña, detallista en la explicación de las maniobras que deberá repetirlas *Rosetta* inmediatamente. Se advierte que aparece espontáneamente como acción de enseñanza el condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder de recompensa la cual será el otorgamiento del puesto de trabajo como nueva operaria siempre y cuando la aprendiz cumpla con todas las normas y procesos del trabajo y las aplique correctamente. El enseñante persuade al aprendiz para que aprenda una actitud mediante su poder de influencia como reforzador social, es decir, ofreciéndole recompensas o beneficios (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sarabia, 1994).

Figura 15

Emersión de las acciones de E-A en el documento filme 6 por el tipo de saber



4.2. Discusión de resultados

En este capítulo se discute la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la

formación universitaria. Una vez detectada la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje como categoría 1 en las escenas seleccionadas, se discutió la descripción de las acciones de E-A de saberes declarativos como subcategoría 1; también la descripción de acciones de E-A de saberes procedimentales como subcategoría 2; y la descripción de acciones de E-A de saberes actitudinales como subcategoría 3 en dichas escenas, y como tal, en estos filmes que se constituyeron en los documentos por investigar, sin olvidar que este ha sido un estudio de revisión documental, llamado también por Díaz y Sime (2009); Revilla (2020) y Espezúa y Santamaría (2015) de investigación documental.

Pero, antes de entrar al análisis y discusión de la categoría 1 Acciones de enseñanza-aprendizaje, se puede afirmar que en las escenas estudiadas se encontraron características de la educación informal, nombre que se originó a partir de la categoría 2 Tipos de educación, subcategoría 3 de esta investigación.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos que definen a la educación informal, fue posible identificar las siguientes características (Soto et al., 2023), tal como se especifican en el instrumento 1 Guía de observación documental: la escena se desarrolla en un ambiente, lugar y tiempo; intervienen al menos dos personajes; los diálogos de las escenas ocurren espontáneamente (Sánchez, 2020; Amar, 2023); en los parlamentos se encuentra una acción inicial que da inicio al diálogo; asimismo, se encuentra una acción central; también hay una acción final de escena; en las acotaciones se observa la comunicación no verbal (Orzáis, 2009); también, se encuentra la comunicación paraverbal en la escena estudiada (Reyzábal, 1991); además, es notorio el tema central en el diálogo (Rodríguez Illera, 2018); asimismo, se halla la presencia espontánea de un personaje enseñante y la presencia ocasional de un personaje aprendiz (Amar, 2023), todo ello con la ayuda de los descriptores incluidos en el instrumento 1 Guía de observación documental.

Estas características de la educación informal halladas en las escenas seleccionadas de los filmes francófonos coinciden con la afirmación de Gonzáles (2021) a propósito de su investigación cuando manifiesta en sus conclusiones que la base de la educación informal, o sea, el aprender y ser, descansa en el conversar, observar, jugar; vale decir, la esencia de los actos cotidianos es la base del aprendizaje informal y sugiere que también debería serlo dentro de la educación formal.

Asimismo, se coincide con las conclusiones de Vera Calderón (2023) quien afirma que el espacio educativo informal contribuye al cambio social porque en ella se dialoga lo que se vive y se toman posturas críticas de la realidad a través de la discusión de un tema central. Como se ve, el diálogo es una de las formas fundamentales para que se desarrolle la educación informal y, también, las propuestas de temas ocasionales, según las intenciones de los participantes.

En lo que sigue, se describen las acciones de enseñanza-aprendizaje emergentes de saberes declarativos, de saberes procedimentales y de saberes actitudinales como objetos de investigación presentes en las escenas filmicas analizadas como unidades de información y que, en base a la tabla 16, tabla 17 y tabla 18, se discutirá la presencia de estas acciones.

Tabla 16

Emersión didáctica espontánea en la interacción de saberes declarativos

Enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos			
Documento	Hechos	Datos	Conceptos
Escena del filme	Por establecimiento de relaciones significativas	Por participación principal de la memoria	Por exposición de quien enseña
F1			+
F2			
F3		+	
F4	+		+
F5			+
F6		+	+

Nota. La tabla expone las formas didácticas emergidas espontáneamente para los saberes declarativos en la interacción entre enseñante y aprendiz en el diálogo informal de la escena analizada. Basada en “El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos” por Pozo Juan Ignacio, 1994 en Santillana S.A. (ed.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 19-79).

Según la tabla 16 y tomando en cuenta los resultados de la investigación, en la escena del F1 emerge una acción de E-A del concepto “valor de una obra pictórica”. Esta acción didáctica espontánea toma como nombre “por exposición de quien enseña” (Pozo, 1994). Tomando como base los indicadores señalados en la tabla 1, el enseñante realiza un discurso oral y el aprendiz asimila el nuevo concepto relacionándolo con sus conocimientos anteriores. El enseñante tiene el tino de realizar esta exposición cuando el concepto por aprender es complejo para su aprendizaje. Además, el enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura de su discurso.

En la escena estudiada del F2 no ocurre ninguna acción de E-A de saberes declarativos.

En la escena del F3 emerge una acción de E-A del dato “nombre de una tesis de grado”. Esta acción didáctica espontánea y emergente se llama “por participación principal de la memoria” (Pozo, 1994). En base a la tabla 1, el aprendizaje de este dato ocurre de modo reproductivo no siendo necesario comprenderlo; por el contrario, el

aprendiz hace una copia literal de la información proporcionada y la almacena en su memoria. Se supone que lo aprendido lo va a utilizar inmediatamente en posteriores aprendizajes.

En la escena del F4 ocurren espontáneamente dos acciones de E-A de saberes declarativos: la enseñanza de un hecho y la enseñanza de un concepto. En el primero se enseñan los hechos de “la invasión de las ratas en la ciudad de Orán, en Argelia, narrada en la obra *La peste*, de Albert Camus”. La acción didáctica emergente “ocurre por el establecimiento de relaciones significativas” (Pozo, 1994). Esta acción consiste en que el aprendiz pone un esfuerzo voluntario por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva y, además, existe una implicación afectiva de parte del aprendiz. En la segunda acción ocurre la enseñanza del concepto “ciudad a través de la novela *La peste*, de Albert Camus”. La acción didáctica emergente se da por “exposición de quien enseña” (Pozo, 1994), vale decir, el aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolos con sus conocimientos anteriores. Asimismo, el enseñante tiene el tino de realizar su discurso cuando el concepto para aprender es complejo para el aprendiz. Además, el enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura de su exposición.

En la escena del F5 ocurre espontáneamente una acción de E-A de un saber conceptual: el concepto “operador de mercado” y este se da a través de la acción didáctica emergente por “exposición de quien enseña” (Pozo, 1994). En esta acción, el enseñante realiza una exposición oral y el aprendiz asimila el nuevo concepto relacionándolo con sus conocimientos anteriores. Además, el enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura de su exposición.

En la escena del F6, ocurren dos acciones espontáneas de E-A. En la primera emerge la acción didáctica “participación principal de la memoria” (Pozo, 1994) al intentar enseñarse “Los datos de las cantidades de los ingredientes en peso, volumen y unidades que formarán parte de la masa para la preparación de los waffles”. Aquí, el aprendizaje ocurre de modo reproductivo no siendo necesario comprenderlo; por el contrario, el aprendiz hace una copia literal de la información proporcionada y la almacena en su memoria. Se supone que lo aprendido lo va a utilizar inmediatamente en posteriores aprendizajes. En la segunda acción, se enseña el concepto “despido laboral”. Para este caso, emerge la acción didáctica “exposición de quien enseña” (Pozo, 1994) en la cual el aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolos con sus conocimientos anteriores. Asimismo, el enseñante tiene el tino de realizar su discurso cuando el concepto para aprender es complejo para el aprendiz. Además, el enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura de su exposición. También, el enseñante presenta las ideas principales al comienzo para hacer comprender mejor el tema al aprendiz.

Figura 16

Emersión didáctica espontánea de saberes declarativos

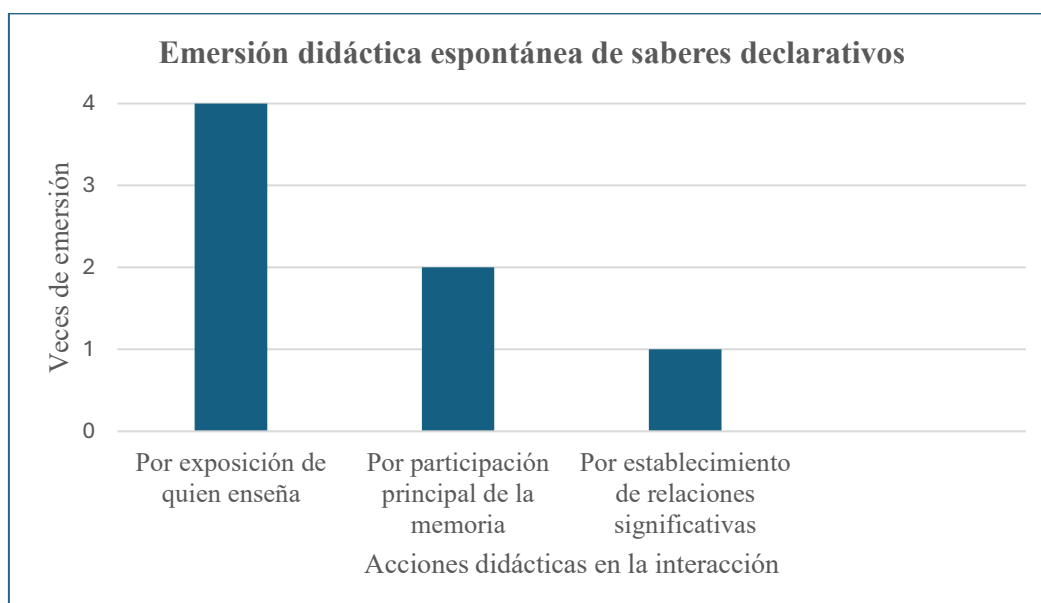


Tabla 17

Emersión didáctica espontánea en la interacción de saberes procedimentales

Enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales		
Escena del filme	Por enseñanza directa	Enseñanza por imitación de modelos
F1		
F2	+	
F3	+	
F4		
F5	+	
F6	+	+

Nota. La tabla expone las formas didácticas emergidas espontáneamente para los saberes procedimentales de la interacción entre enseñante y aprendiz en el diálogo informal de la escena analizada. Basada en “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos” por Coll César y Valls Enric, 1994 en Santillana S.A. (ed.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 81-132).

Atendiendo al contenido de la tabla 17, observamos que en la escena del F1 no ocurren acciones de E-A de saberes procedimentales.

En la escena del F2 sucede una acción de E-A del “procedimiento para elaborar una encuesta de actitudes”. Esta acción emergente y ocasional toma el nombre didáctico “enseñanza directa por parte del enseñante” (Coll y Valls, 1994). Consiste en que el enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando la práctica del aprendiz y este, a su vez, pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. Asimismo, el aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender y recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante, manteniéndolos actualizados en su memoria. Además, el aprendiz sabe convertir en acción la consigna recibida y se mantiene convenientemente motivado para adoptar el procedimiento que se le propone. También, el enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso de tal procedimiento y hace referencia a los

posibles obstáculos y errores que pueden aparecer por las cuales proporciona pistas y ayudas adecuadas para proseguir.

En la escena del F3, ocurre una acción espontánea de E-A del “Procedimiento para encontrar y alquilar un departamento en París”. De la interacción entre el enseñante ocasional y el aprendiz, emerge la acción didáctica llamada “enseñanza directa por parte del enseñante” (Coll y Valls, 1994). Consiste en que el enseñante dice directamente la forma de conducir determinada actuación guiando la práctica del aprendiz y este, a su vez, pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. Asimismo, el aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender y recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante, manteniéndolos actualizados en su memoria. También, el enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso de tal procedimiento y hace referencia a los posibles obstáculos y errores que pueden aparecer por las cuales proporciona pistas y ayudas adecuadas para proseguir.

En la escena del F4, no ocurren acciones de E-A de saberes procedimentales.

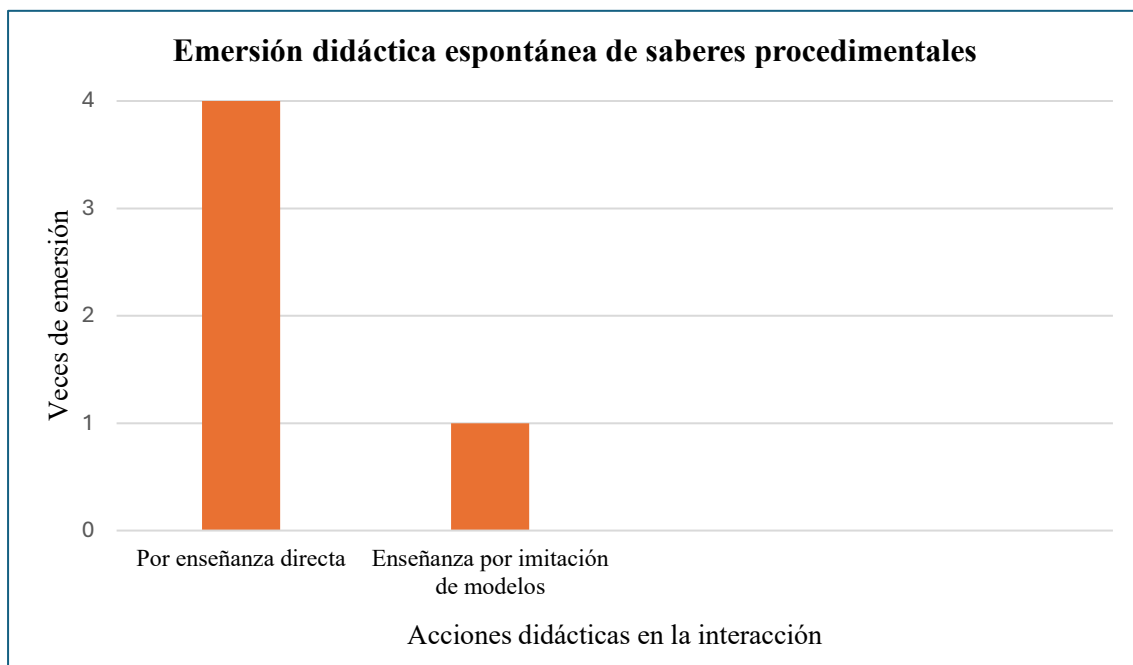
En la escena del F5, ocurre una acción espontánea de E-A del “procedimiento que debe seguir el director de una compañía extractora de petróleo que quisiera controlar los riesgos de cambio de precio del barril del crudo”. De la interacción entre el enseñante ocasional y el aprendiz, emerge la acción didáctica llamada “enseñanza directa por parte del enseñante” (Coll y Valls, 1994). Consiste en que el enseñante dice directamente la forma de conducir determinada actuación guiando la práctica del aprendiz y este, a su vez, pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. Asimismo, el aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender y recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del

enseñante, manteniéndolos actualizados en su memoria. También, el enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso de tal procedimiento.

En la escena del F6 ocurre una acción de E-A de un saber procedimental mediante dos acciones didácticas emergentes y casi espontáneas. Al procedimiento se le llamó “procedimiento para preparar la masa con la que se elaboran los gofres (wafle crocante)” y a la primera acción didáctica emergente se le dio el nombre de “enseñanza directa por parte del enseñante” (Coll y Valls, 1994) en la cual el enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando la práctica del aprendiz y este, a su vez, pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. Asimismo, el aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender y recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante, manteniéndolos actualizados en su memoria. Además, el aprendiz sabe convertir en acción la consigna recibida y se mantiene convenientemente motivado para adoptar el procedimiento que se le propone. También, el enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso de tal procedimiento. Se dijo que la acción fue casi espontánea porque se observó que el jefe se propuso enseñar a Rosetta cómo preparar la masa de los waffles ya que necesitaba una nueva ayudante para tal fin. A la segunda acción didáctica emergente se le llamó “enseñanza por imitación de modelos” (Coll y Valls, 1994). En este caso, el aprendiz observa a un experto que está actuando en el proceso. Por su parte, el experto expresa verbalmente y razona su actuación para asegurar el aprendizaje. A su vez, el aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender. Al fin y al cabo, el objetivo del aprendiz es librarse pronto de tener delante la actuación del experto.

Figura 17

Emersión didáctica espontánea de saberes procedimentales

**Tabla 18**

Emersión didáctica espontánea de saberes actitudinales en la interacción dialogal

Enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales					
ESCENA DEL FILME	Influencia del poder de experto del enseñante	Influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz	Influencia del tema novedoso que se trata	Influencia del poder coercitivo o de recompensa del enseñante	Influencia de la identificación del aprendiz con el enseñante
F1	+	+	+		
F2	+				
F3		+		+	
F4			+		+
F5	+				
F6				+	

Nota. La tabla expone las formas didácticas emergidas espontáneamente para los saberes actitudinales de la interacción entre enseñante y aprendiz en el diálogo informal de la escena analizada. Basada en “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes” por Sarabia Bernabé, 1994 en Santillana S.A. (ed.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 133-198).

En lo que respecta a los saberes actitudinales, se hallaron muchas coincidencias con los indicadores que aporta Sarabia (1994).

Tomando como punto de partida la tabla 18, en la escena del F1 ocurren tres acciones de E-A de actitudes. En la primera, se pretende enseñar la actitud de la “intolerancia” a través de la acción didáctica emergente y espontánea llamada por Sarabia (1994) “por influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto” la cual consiste en emplear la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes. En la segunda acción de E-A se enseña la actitud de la “sinceridad” a través de la acción didáctica llamada por Sarabia (1994) “por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz” la cual consiste en que el enseñante utiliza el poder que le da la amistad con el sujeto aprendiz para persuadirlo a cambiar sus actitudes o adquirirlas. La tercera actitud fue “el mercantilismo en el arte de la pintura” en la cual la acción didáctica emergente se llamó “por influencia del tema novedoso que se trata”; es decir, el enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz por la influencia del tema durante el aprendizaje de contenidos novedosos y útiles para que cambie sus actitudes o que incorpore otras (Sarabia, 1994).

En la escena del F2 ocurre una acción de E-A de la actitud “la comunicación efectiva” a través de la acción didáctica emergente “por influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto”, la cual consiste en emplear la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes (Sarabia, 1994).

En la escena del F3, se observan dos acciones de E-A de saberes actitudinales. En la primera aparece la actitud “el elogio” y va a aparecer la acción didáctica de enseñanza emergente “por la influencia de la amistad entre el enseñante y el aprendiz” en que el enseñante utiliza el poder que le da la amistad con el sujeto aprendiz para persuadirlo a cambiar sus actitudes o adquirirlas (Sarabia, 1994). La segunda actitud es “la intolerancia” y se va a enseñar a través de la acción didáctica emergente “influencia del poder coercitivo o de recompensa del enseñante”. Esta consiste en que el enseñante persuade al aprendiz para que aprenda una actitud mediante su poder de influencia como reforzador social, vale decir, castigándolo o poniéndolo en ridículo o, tal vez, premiándolo (Sarabia, 1994).

En la escena del F4 se dan dos acciones de E-A de saberes actitudinales. En la primera se enseña las actitudes del “respeto, la amabilidad y la bondad”. En esta acción emerge la acción didáctica “influencia del tema novedoso que se trata”. El enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz por la influencia del tema durante el aprendizaje de contenidos novedosos y útiles para que cambie sus actitudes o que incorpore otras. En la segunda, ocurre la acción de E-A de la actitud “la escucha atenta de las historias en las buenas novelas”. Emerge, para este caso, la acción didáctica “identificación con el enseñante; el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador”. Esto quiere decir que el enseñante utiliza el grado de identificación que tiene el aprendiz con su enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes (Sarabia, 1994).

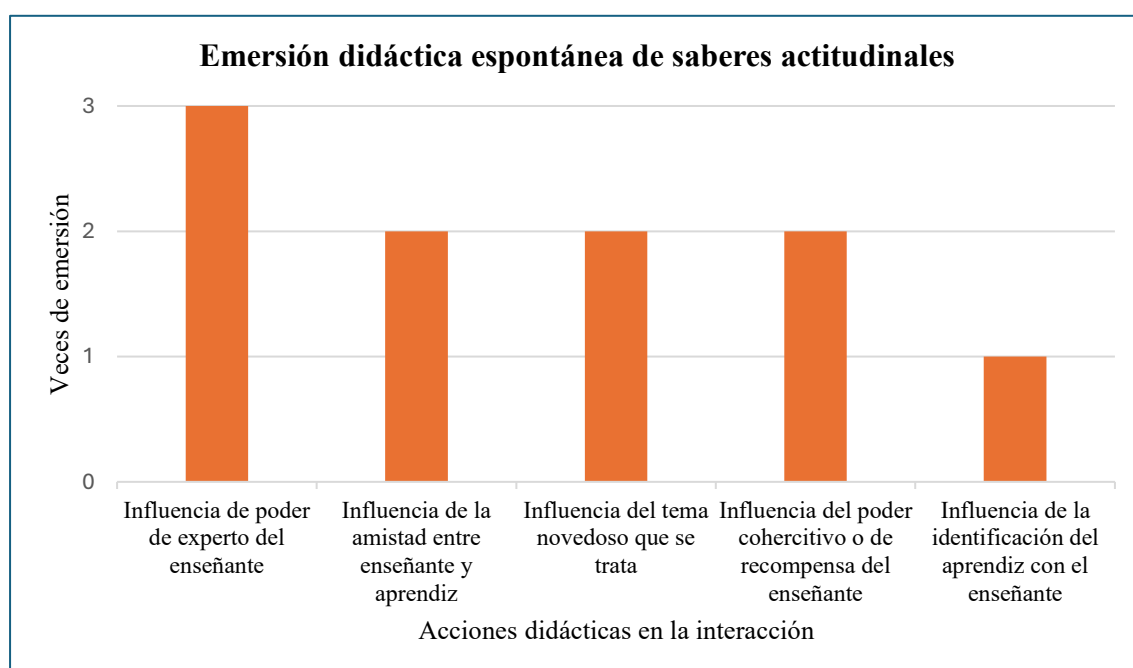
En la escena del F5 ocurre la acción de E-A de la actitud “la proactividad”. Para su enseñanza va a emerger la acción didáctica “por influencia de poder de experto del enseñante” la cual consiste en emplear la percepción y admiración que tiene el aprendiz

por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes (Sarabia, 1994).

En la escena del F6 aparece la acción didáctica de la actitud “el orden en el trabajo y la sostenibilidad”. Para esta actitud, emerge espontáneamente la acción didáctica llamada “influencia del poder coercitivo o de recompensa del enseñante”. Es decir, el enseñante persuade al aprendiz para que aprenda una actitud mediante su poder de influencia como reforzador social; vale decir, castigándole u ofreciéndole recompensas o beneficios (Sarabia, 1994).

Figura 18

Emersión didáctica espontánea de saberes actitudinales



Se encuentran, asimismo, muchas coincidencias con los resultados del estudio de Nieto y Cabezas (2024) cuando manifiestan que el cine posibilita la comprensión de conceptos complejos, entrega ejemplos prácticos y propugna la interpretación, el análisis y el pensamiento crítico. Asimismo, ellos manifiestan que en el aprendizaje actitudinal se promueve la empatía y el entendimiento intercultural a través de la diversidad que exteriorizan sus personajes y a través de los parlamentos insertados en los diálogos. Estas características están presentes en la mayoría de las escenas estudiadas en las películas tomadas como documentos para su revisión.

Por otro lado, se coincide con Estrada (2023) cuando afirma en sus hallazgos que aplicar el cine en la enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria es un trabajo vasto y variado porque el contenido del filme se relaciona con los procesos formativos de los educadores y con los saberes a enseñar y aprender. En lo referente a la formación en valores, concluye que el arte del cine tiene la potencialidad de retraer sentimientos, sensaciones y actitudes las cuales son inmediatamente advertidas y asumidas por los aprendices. Estas son conclusiones que tienen íntima coincidencia con la presente investigación, pues se ha dicho que en esos simples diálogos que tiene la película se encuentran formas para recibir o cambiar actitudes.

También hay coincidencia con Díaz y Gértrudix (2021) cuando concluyen que la aplicación del cine en las aulas se limita a que sea solo un acompañante de la enseñanza, pero no una metodología para lograr los aprendizajes planificados y que no se han hallado muestras convincentes que el aprendizaje se mejora verdaderamente cuando solo se la utiliza como recurso didáctico. Y tienen razón porque en esta investigación se han hallado formas didácticas de enseñanza-aprendizaje de los tres tipos de saberes en la educación

informal razón por la cual se les da un valor metodológico, o por lo menos estratégico, a todas estas acciones didácticas emergentes dentro de un diálogo informal y espontáneo.

No se puede dejar de mencionar a Alonso (2020) cuando en sus conclusiones, como producto de su investigación pone énfasis en los saberes actitudinales logrados con sus alumnos cuando afirma que consiguió sensibilizarlos, a través de las escenas del filme *Le jour où j'ai brûlé mon cœur*, acerca del acoso estudiantil y las implicancias que esto acarrea. El autor se siente satisfecho con el hallazgo producido, pues encontró en las escenas acciones de enseñanza de actitudes adecuadas para ese problema social.

Por último, es importante la conclusión de Gutiérrez (2020) respecto al aprendizaje de saberes declarativos y actitudinales cuando expresa que las escenas de los filmes incorporan nuevos conocimientos a los saberes previos de los alumnos quienes se impulsan a vivir experiencias que, aparte de ser lúdicas, entregan una enseñanza y despiertan objetivos de seleccionar y analizar novedosos contextos culturales, sociopolíticos e históricos, todo esto en base a la historia de la película, las escenas y la actuación de sus personajes.

Tabla 19

Matriz de análisis grupal de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada fuente utilizada. Categoría 1: acciones de E-A

CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE						
Subcategorías	Filme 1	Filme 2	Filme 3	Filme 4	Filme 5	Filme 6
Subcategoría 1: Saberes declarativos: hechos				Los hechos de la invasión de las ratas en la ciudad de Orán, en Argelia, narrada en la obra La peste, de Albert Camus		
Acciones en la interacción				Establecimiento de relaciones significativas		
Subcategoría 1: Saberes declarativos: datos			El dato del nombre de una tesis de grado			Los datos de las cantidades de los ingredientes en peso, volumen y unidades que formarán parte de la masa para la preparación de los waffles
Acciones en la interacción			Participación principal de la memoria			Participación principal de la memoria
Subcategoría 1: Saberes declarativos: conceptos	El concepto de <i>valor de una obra pictórica</i>.			El concepto de <i>ciudad</i> a través de la novela La peste, de Albert Camus	El concepto de <i>operador de mercado</i>	El concepto de <i>despido laboral</i>
Acción en la interacción	Exposición de quien enseña			Exposición de quien enseña	Exposición de quien enseña	Exposición de quien enseña

Subcategoría 2: Saberes procedimentales		• Procedimiento para elaborar una encuesta de actitudes	• Procedimiento para encontrar y alquilar un departamento en París.	• Procedimiento que debe seguir el director de una compañía extractora de petróleo que quisiera controlar los riesgos de cambio de precio del barril del crudo	• Procedimiento para preparar la masa con la que se elaboran los gofres (wafle crocante).
Acciones en la interacción		• Enseñanza directa por parte del enseñante	• Enseñanza directa por parte del enseñante		• Enseñanza directa por parte del enseñante • Enseñanza directa por parte del enseñante • Imitación de modelos
Subcategoría 3: Saberes actitudinales	• La intolerancia • La sinceridad • El mercantilismo	• La comunicación efectiva	• La intolerancia • El elogio	• El respeto, la amabilidad y la bondad • La escucha atenta de las historias en las buenas novelas.	• La proactividad • El orden en el trabajo y la sostenibilidad
Acciones en la interacción	• Influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia. • Influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz. • La capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata.	• Influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia.	• Condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa. • Influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz	• Capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata. • Identificación con el enseñante; el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador.	• Influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia. • Condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación fue identificar la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono; y que los objetivos específicos demandaban la descripción de estos saberes, se pueden entregar las siguientes conclusiones:

Primero: Se han reconocido características de la educación informal en las escenas dialogadas de los seis filmes francófonos que fueron tomados como documentos para su revisión. En las escenas seleccionadas se ha identificado la presencia acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Segundo: Las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos en la educación informal dialogada presentes en estos filmes emergen espontáneamente y de manera natural, según el momento que viven los personajes, las circunstancias del diálogo y los roles que cumplen en el guion del filme. En la emersión de las acciones de enseñanza-aprendizaje de los saberes declarativos tipo hechos aparece el establecimiento de relaciones significativas, es decir, el aprendiz conecta activamente la nueva información que le suministra el enseñante con sus experiencias previas. En el proceso de aprender hechos, el aprendiz pone un esfuerzo voluntario adicional por relacionar en su estructura cognitiva los nuevos conocimientos que van ingresando con los que ya tiene, incluyendo una implicación afectiva. En la emersión de las acciones de enseñanza-aprendizaje de los saberes declarativos tipo datos aparece la participación principal de la memoria; esto es, el enseñante utiliza sus datos memorísticos para trasladárselos al aprendiz con el propósito de que los tenga en cuenta y los utilice en los momentos necesarios. Los datos

se aprenden de un modo reproductivo, no es necesario comprenderlos; el aprendiz hace una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada por el enseñante y la guarda en su memoria con el objetivo posible de la repetición para utilizarla enseguida en siguientes aprendizajes. En el surgimiento de las acciones de enseñanza-aprendizaje de los saberes declarativos tipo conceptos, emerge espontáneamente una exposición oral en medio del diálogo; o sea, el enseñante presenta de manera natural un discurso oral que implica al concepto nuevo. En este proceso de aprender conceptos, el aprendiz asimila el nuevo conocimiento relacionándolo con los que ya posee debido a que el enseñante presenta sus ideas principales al comienzo de su discurso y recurre a una repetición medida para que sea más comprensible.

Tercero: Las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales en la educación informal dialogada presentes en los filmes seleccionados emergen espontáneamente y de manera natural, según el momento que viven los personajes, las circunstancias del diálogo y los roles que cumplen en el guion del filme. En la emersión de las acciones de enseñanza-aprendizaje de los saberes procedimentales aparece la modalidad de enseñanza directa por parte del enseñante; vale decir, este indica directamente la forma de ejecutar una determinada actuación guiando la práctica del aprendiz. En el proceso de aprender procedimientos, el aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y de comprensión buscando hallar un sentido a lo que está intentando aprender; asimismo, tomando en cuenta en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria para saber transformar en acción la consigna recibida con la motivación conveniente para adoptar tal procedimiento puesto que ha recibido del enseñante la explicación de los beneficios que se van a obtener con el uso de ese procedimiento. En la emersión de las acciones de enseñanza-aprendizaje de los saberes

procedimentales aparece otra modalidad de enseñanza que se basa en la imitación de modelos; o sea, el aprendiz ve en su enseñante a un experto quien actúa en tal proceso. En el proceso de adquisición de habilidades, el experto expresa verbalmente y razona su actuación para asegurar el aprendizaje del aprendiz el cual trata de encontrar un sentido a lo que está intentando aprender, siempre con la intención de desprenderse pronto de la actuación del experto.

Cuarto: Las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales en la educación informal dialogada presentes en los filmes de habla francesa analizados emergen espontáneamente y de manera natural, según el momento que viven los personajes, las circunstancias del diálogo y los roles que cumplen en el guion del filme. En la emersión de las acciones de enseñanza-aprendizaje de los saberes actitudinales surge espontáneamente el uso de la capacidad de persuasión o de influencia de parte del enseñante hacia el aprendiz para que empiece a adoptar nuevas actitudes o modifique las que ya tiene en el transcurso del desarrollo del tema que discurre en el diálogo ocasional suscitado. En el proceso de enseñar-aprender actitudes o modificar las que ya se tienen, lo que hace unas veces el enseñante es utilizar su poder de experto o perito para influir o persuadir en las actitudes del aprendiz; otras veces, utiliza su posición de amistad que tiene con el aprendiz; en otras oportunidades, el enseñante aprovecha la novedad del tema ocasional que se trata en la conversación; en otras situaciones, el enseñante utiliza el condicionamiento, es decir, hace uso de su poder coactivo o de su poder de recompensa; ocasionalmente, el enseñante se sirve de la identificación y admiración que muestra el aprendiz con el poder referente que posee el enseñante. Según la matriz de comparación utilizada en el proceso de análisis de los resultados, las acciones emergentes de enseñanza-aprendizaje presentes en las escenas observadas de los seis filmes francófonos se repiten en cuanto a sus formas didácticas; sin embargo, la predominancia de alguna de

ellas en las escenas depende del tema que se trata en el diálogo informal y de la intención que tienen los personajes en medio de la trama filmica.

5.2. Recomendaciones

Esta investigación ha permitido identificar la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en las escenas seleccionadas de seis filmes francófonos constituyéndose estos en los documentos de estudio. Los resultados permiten alcanzar las siguientes recomendaciones:

Primero: Entregar las conclusiones de esta investigación al cuerpo docente de cualquier universidad para que sean asumidas y puestas en práctica en los momentos que se interactúa con los estudiantes fuera de las sesiones formales de tal modo que se busque enriquecer los contenidos de los diálogos espontáneos y fortuitos. Asimismo, las escenas seleccionadas y estudiadas de los filmes francófonos de esta investigación documental podrían utilizarse en las clases de cursos de metodología de la enseñanza para enriquecer la didáctica del aprendizaje informal dialogado.

Segundo: Las escenas de las películas elegidas en esta investigación como filmes de estudio podrían ser observadas por los docentes universitarios para averiguar mediante la encuesta, la entrevista o el grupo focal los efectos didácticos producidos en ellos. También, se propone realizar un estudio agrupando los filmes por género cinematográfico para encontrar el predominio, si es que se da, de acciones de enseñanza-aprendizaje en las escenas dialogadas en algunos de estos géneros.

Tercero: Los filmes puestos como documentos de esta investigación se podrían seleccionar de la industria cinematografía de los países que actualmente ocupan los primeros lugares en los resultados de las pruebas PISA, como son Singapur, China, Japón o Corea del Sur. El estudio de los tipos de acciones de enseñanza-aprendizaje en la

educación informal en las escenas de películas producidas en estos países podría dar un alcance sobre las características de la relación entre calidad de educación informal y resultados PISA.

Cuarto: La educación informal presente en las escenas de filmes de alguna cinematografía elegida podría conducirnos a saber si la calidad educativa de los países de origen se refleja en el desarrollo de las escenas de los filmes en los que hay presencia de educación informal o simplemente darnos cuenta que los diálogos entre los personajes tan solo son intercambios de pareceres sin ninguna intención espontánea de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aceituno, C., Alosilla, W. y Moscoso, I. (2021). *Discusión de resultados*.
http://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2256/1/Discusi%c3%b3n_De_Resultados.pdf
- Aisemberg, A. (2024). El diálogo intermedial entre los imaginarios del teatro y el cine en los proyectos escénicos de Mariano Pensotti. *AURA. Revista de Historia y Teoría del Arte*, (18). <https://doi.org/10.56991/a.18.1208>
- Alianza Francesa de Lima. (2019). 27° Semana de la Francofonía. Ciclo de cine de la Francofonía. <https://aflima.org.pe/cine/ciclo-de-cine-francofonia/>
- Alonso Méndez, E. (2020). *La utilización del cine como recurso didáctico para educar en valores*. [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna, España]. Repositorio institucional ULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19860>
- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Revista Aula abierta, Universidad de Oviedo*, 52(2),167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Apaza, J. (2015). *Presencia del modelo curricular sociocrítico en el diseño del proyecto curricular regional de Puno*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6733>
- Arcand, D. [Dir.] (2003). *Les invasions barbares* [película, en edición DVD]. Canal+, Canadian Film Development Corporation.

- Asenjo, E., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. SIAM, *Series Iberoamericanas de Museología*. Vol. 2. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11469/57000_3.pdf
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S. A.
- Astudillo Alarcón, W. y Mendinueta Aguirre, C. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana. *Revista de Medicina y Cine*, 4(3), 131-136. https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/16546/171
- 89
- Atlas. Ti. (2024). *Una forma más inteligente de mejorar resultados de la investigación*. Atlas. Ti.com. <https://atlasti.com/es>
- Bauden, M. (2011). El uso de películas para la enseñanza de metodología de la investigación en ciencias sociales. *Revista Letras Internacionales, Universidad ORT Uruguay*. Núm.141-5. <https://revistas.ort.edu.uy/letras-internacionales/article/view/816>
- Becerra Marsano, A. M. y La Serna Studzinski, K. (2019). *Diseño curricular por competencias: un enfoque para carreras del campo económico-empresarial*. Universidad del Pacífico.
- Benllochpiquer, J. y Valdez, M. (2024). *Percepciones de docentes y estudiantes de la facultad de educación de una universidad privada sobre el cine como recurso didáctico*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio digital UPC. <http://hdl.handle.net/10757/675530>

Becker, J. [Dir.]. (2007). *Dialogue avec mon jardinier* [película, edición en DVD].

Producción ICE3 y K.JB.

Becker, J. [Dir.]. (2010). *La tête en friche* [película, edición en DVD]. ICE3, K.J.B.

Production, France 3 y Cinéma Studio Canal.

Bermúdez Guerra, F. (2013, 9 de octubre). Cine Francés: ¿basta con ser francés para ser bueno? Razonpublica.com

<https://razonpublica.com/tag/cine-frances/>

Bokova, I. (2015). Directora General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Prólogo de *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Cualitativo Research Journal*. 9. 27-40. DOI:10.3316/QRJ0902027.

Calle Mollo, S. (2023). *Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa*. Unidad Educativa Ferroviaria Secundaria. Bolivia.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7016/10659>

Canté, L. [Dir.]. (1999). *Ressources humaines* [película, edición en DVD]. ARTE France, Haut et Court.

Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1),3851.

<https://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>

Castillero Mimenza, O. (2024, 11 de junio). *Registro anecdótico: qué es y cómo se usa en psicología y educación*. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/clinica/registro-anecdótico>

Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica, Colombia Médica*, 34(3), 164-167 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>

Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Manual APA 7a edición*. Pontificia Universidad Javeriana. https://www.javerianacali.edu.co/centro_escritura/recursos/manual-apa-7...

Centro Virtual Cervantes. (2024, 13 de junio). Diccionario de términos clave. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conversacion.htm

Céspedes Rodríguez, N. (Coor.). (2019, 10 de abril). Noticentral. *Francés, la lengua de los continentes. los continentes. Universidad Central, Colombia*. <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/frances-lengua-continentes#:~:text=En%20Canad%C3%A1%20el%202021%20C8,a%20quien%20domine%20dicho%20idioma>

Cinefrances.net. (s.f.). 20° Festival de Cine Francófono. Venezuela. <https://cinefrances.net/site/home/festivales/>

Coll, C. (1994). Introducción. En Santillana S.A. (ed.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 9-18).

Coll, C. y Valls, E. (1994). El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. En Santillana S.A. (ed.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 81-132).

Consejo Nacional de Educación del Perú. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena (PEN al 2036)*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>

Cours de Civilisation Française de la Sorbonne. (2024, 27 de marzo). *El cine francés y su papel en el panorama creativo mundial*. https://www-ccfs--sorbonne-fr.translate.goog/en/news/page/3/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge

Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext.), pp. 180-205.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>

Del Prado Sandoval, R. (s.f.). El cine: arte o industria. Universidad Complutense de Madrid. <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/124/art1798.pdf>

Díaz, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação* 44, 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>

Díaz, C. y Sime, L. (2009). *La explicitación de la metodología de la investigación*. <http://blog.pucp.edu.pe/media/624/20090212-boletin2.pdf>

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill-México.
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-si

Díaz Herrero, S. y Gétrudix Barrio, M. (2021). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine

(ABC). *Contratexto, Revista de la Facultad de Comunicación*, 35(035), 225-253.

<https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964>

Díaz Sanjuán, L. (Comp. y autora). (2011). La observación. Departamento de publicaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM.

https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

EcuRed. (2010). *Aprendizaje*. Enciclopedia colaborativa en la red cubana.

https://www.ecured.cu/Aprendizaje_formativo#Concepciones_del_aprendizaje_formativo

EcuRed. (2010). *Cine*. Enciclopedia colaborativa en la red cubana.

https://www.ecured.cu/Aprendizaje_formativo#Concepciones_del_aprendizaje_formativo

Espezúa Salmón, I. S. y Santa María Santamaría, K.G. (2015). *Modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje de una institución educativa secundaria de Chiclayo*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital PUCP.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/6732>

Estrada Ruiz, M., Cruz Estrada, P., y Robles López, F. (2023). El cine como una herramienta educativa. En *Revista XXVIII Verano de la Ciencia*, 16.

<http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/9574>

Evans, P. W. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo americano. *Comunicar*, XV (29), 27-29. *Revista Científica de Comunicación* n° 29.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802906>

Farías, G. (2024, 17 de enero). Diálogo. En *Concepto*. <https://concepto.de/dialogo/>

Fenstermacher, G. (1979). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.) (1989), *La investigación de la enseñanza*, vol. I. *Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Paidós.
<https://eva.isef.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=1873>

Fernández-Berrocal, P. (2021). *Psicología del pensamiento. El arte de razonar mejor*. Frisanoticias colecciones.

FilmAffinity-España (2024). *Base de datos y página de recomendación de películas y series*. <https://www.filmaffinity.com/es/faq.php>

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación Cualitativa* (3ª. ed.). Ediciones Morata.

Franco Pérez, J. (2013). Reflexiones en torno al dialogo y sus posibilidades. *Punto Medio: Revista peruana de análisis, prevención y gestión de conflictos*; Año V, N.º 5 (PUCP). <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195549>

Fresnadillo Martínez, M. J., Diego Amado, C., García Sánchez, E., y García Sánchez, J. E. (2008). Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la microbiología médica y las enfermedades infecciosas. *Revista de Medicina y Cine*, 1(1), 17–23.
https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/228

García Aguiar, S. (2024). *El audiovisual y el cine en las aulas de formación de profesores. Percepciones sobre su uso, análisis y producción en el Centro Regional de Profesores del Litoral sede Salto (Uruguay) en los años 2019 y 2020*. [Tesis de

- maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador].
Repositorio digital Flacso Uruguay. <http://hdl.handle.net/10469/21394>
- García Arias, T. (2020). Cine y educación: una propuesta didáctica. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 150, 13-19.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235852639.pdf>
- García Hoz, V. (Dir.). (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. Tratado de educación personalizada 3. Ediciones Rialp S.A.
- García Yelo, B. (2021). El metraje del buen maestro. La didáctica en cine: teorías de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación e Inspección Supervisión* 21.
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/556>
- Gispert Pellicer, E. (1995). El cine como objeto y materia de estudio. La experiencia de Drac Màgic. *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*, (5), 69-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/636281.pdf>
- Gómez, M. (2024, 4 de julio). *La evolución del cine francés y su impacto actual*. Vive la France con Intervida. <https://www.intervida.org/la-evolucion-del-cine-frances-y-su-impacto-actual/>
- González Sandoval, A. (2021). El espacio educativo informal artesano: otra perspectiva para el aprendizaje de las artes. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186148>
- Guba, G. y Lincoln, S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. 289-331.
[http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

- Guffante Naranjo, F., Guffante Naranjo, T., Barragán Erazo, V. y Meneses Freire, M. (2022). Impacto de las tutorías en la formación integral de estudiantes universitarios. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 622-640. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522022000200622&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez Salcedo, E. L. (2020). *La apreciación del cine como herramienta didáctica y los estilos de aprendizaje en estudiantes de Comunicación de una institución de educación superior universitaria pública de Lima durante el periodo 2019 II*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio digital UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/3293/Eduardo%20Gutierrez_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2020.pdf?sequence=3
- Hernández-Díaz, A., Illesca-Pretty, M. y Hein-Campana, K. (2020). Cine como estrategia educativa en el proceso de formación de enfermeras/os. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 24(3), e7228. <https://www.redalyc.org/journal/2111/211166481009/html/#:~:text=Fundamento%3A%20el%20cine%20en%20el,educativo%20con%20entretenci%C3%B3n%20y%20la>
- Hernández, R., Baptista, M. y Fernández, C. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. McGraw-Hill. www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodología%20Investigacion%20Científica%206ta%20ed.pdf
- Holloway, I. (1997). *Conceptos básicos para la investigación cualitativa*. Blackwell Science.

- Instituto Europeo de Periodismo y Comunicación (2023, 20 de febrero). ¿Qué es un guion de cine y qué partes tiene? *Escuela on line especializada en programas formativos de ámbito periodístico*. <https://ieperiodismo.com/guion-de-cine/>
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>
- Kürten, J. (2019). 10 razones que explican el éxito del cine francés. *En Deutsche Welle (DW made for minds)*. <https://www.dw.com/es/10-razones-que-explican-el-%C3%A9xito-del-cine-franc%C3%A9s/a-47623278>
- Lavado Landeo, L. (2020). Uso del cine como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los doctorados de Medicina y Ciencias de la Salud. *Horizonte Médico(Lima)*, 20(3), e1306. <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n3.09>
- Le Figaro Etudiant (2021). Classement 2019 des meilleures écoles de cinéma. Enquête. <https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/les-meilleurs-ecoles-pour-travailler-dans-le-cinema-3170/>
- López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S., y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup):441-450. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e390.pdf>
- Luengo Navas, J. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación*. Capítulo del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Biblioteca Nueva. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Magnin, Jean-François. (2006). *L'évolution du rôle de l'éducation non formelle dans les systèmes éducatifs. Le point de vue des CEMÉA, mouvement d'Éducation*

Nouvelle français. Le discours de Jean-François Magnin. Fédération internationale des Ceméa.

<https://ficimea.org/archives/www.ficimea.org/spip4222.html?article160>

Maracuyá Contenidos Audiovisuales. (2024). *Conoce las principales plataformas de streaming en Perú*. <https://maracuyacontenidos.com/blog/conoce-las-principales-plataformas-de-streaming-en-peru/>

Marino-Jiménez, M., Jacobo-Morales, D., & Ramos-Rugel, R. (2024). Representation of Andean Communities: Indigenous Cultures and Languages in Peruvian Cinema. *Journal of Intercultural Studies*, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/07256868.2024.2351455>

McKee, R. (2018). El diálogo: El arte de hablar en la página, la escena y la pantalla. Alba https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tqpaDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=el+di%C3%A1logo+en+las+escenas&ots=U5JX8r8EQE&sig=NPOC2inLCBGKlagnM_p_BdMC8tE#v=onepage&q=el%20di%C3%A1logo%20en%20las%20escenas&f=falseEditorial

Medina Gual, L. y Monereo Font, C. (2024). Diálogo y desarrollo: Perspectivas y aplicaciones de la teoría del self dialógico en contextos educativos. *Didac*. 83, 84-91. https://doi.org/10.48102/didac.2024..83_JUL-DIC.155

Mineiro, M., A. Alves da Silva, M., & Gracia Ferreira, L. (2022). Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. *Momento - Diálogos Em Educação*, 31(03), 201–218. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538>

Ministère de l'Europe et des affaires étrangères (2023, Mar). *France Diplomatie*. <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie->

et-langue-francaise/la-francophonie-espace-de-cooperation-multilaterale-63438/#sommaire_6

Montes de Oca Recio, N., y Machado Ramírez, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.

<https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>

Morales Morgado, E., García Peñalvo, F., Campos Ortuño, R. y Astroza Hidalgo, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *ROJO. Revista de Educación a Distancia*, (36), 1-19.

<https://www.redalyc.org/pdf/547/54725668005.pdf>

Moreno, M.T. (2017). Una discusión sobre la pertinencia de los enfoques por competencias en los espacios de formación general en la universidad. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 31- 49). Pontificia Universidad Católica del Perú-Estudios Generales Letras.

Nieto, A. y Cabezas, J. (2024). El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica [The use of film in education: A systematic review from a didactic perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-851>

Niño Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U. <https://edicionesdelau.com/producto/metodologia-de-la-investigacion-diseno-ejecucion-e-informe-2a-edicion/>

Novoa Ramírez, E. (2022). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza – aprendizaje de metodología de la investigación científica en la Universidad Jaime Bausate y*

- Meza – 2019. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de la UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/18497>
- Nozal, T. (2005). El cine francés del siglo XX: ¿Historia o historiografía? <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5394487>
- Oppong, S. H. (2013). The problem of sampling in qualitative research. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(2), 202-210. [http://ajmse.leena-luna.co.jp/AJMSEPDFs/Vol.2\(2\)/AJMSE2013\(2.2-21\).pdf](http://ajmse.leena-luna.co.jp/AJMSEPDFs/Vol.2(2)/AJMSE2013(2.2-21).pdf)
- Organisation Internationale de la Francophonie. (s.f.). *La francofonía en pocas palabras*. rancophonie.org/la-francofonie-en-pocas-palabras-1771#:~:text=Básicamente%2C%20la%20francofonía%20son%20aquellos,repartidas%20por%20los%20cinco%20continentes.
- Orzáis, O. (2009). Comunicación no verbal y paraverbal en el debate político entre Zapatero y Rajoy. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. 18. <https://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/tritonos-2-noverbalidad.htm>
- Ortega, C. (2024). ¿Qué es la investigación documental? *QuestionPro*. Consultado el 28 de enero de 2024. <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-documental/>
- Peirano, M. y Vallejo, A. (2021) Iniciativas de educación cinematográfica en los festivales de cine de Iberoamérica (2005 - 2019). *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 791-818. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.70186>
- Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 47, pp. 221-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349046>
- Pereira Domínguez, C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, (338), pp. 205-228. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c2752ac2-fb76-4cc3-9d95-ad1e91ef60c7/re33814-pdf.pdf>

- Pérez Rodríguez, G.S. (2021). *Diseño de proyecto de Festival de Cine para fortalecer la Conciencia Cívica en estudiantes Trujillanos de una Universidad Privada*, 2020. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio institucional de la UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/65214>
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I). La muralla.
- Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos (Tomo II). La muralla.
- Pérez Velasco, A. F. (2022). El aprendizaje informal en el currículo informal desde una perspectiva crítico-social. *Revista Boletín Redipe*, 11(12), 83-100. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i12.1925>
- Peters, R.S. (2010). *The concept of education*. First published in 1967. <https://dl.icdst.org/pdfs/files1/b45164aa52b5135665278409c74f0353.pdf>
- Pirela Sojo, F. (2024, 15 de noviembre). Cinematografía. *Enciclopedia Concepto*. Editorial Etecé. <https://concepto.de/cinematografia/>.
- Plaza, J., Uriguen, P. y Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arje*, 11(21), 352-357. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
- Porta, L, y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3301>
- Portanova Barros, E. y Lopes Alves, F. (2023). Truffaut et la construction d'une sociologie d'auteur cinématographique. *RUSCA. Revue de Sciences Humaines & Sociales*, (14). <https://rusca.numerev.com/articles/revue-14/3095-truffaut-et-la-construction-d-une-sociologie-d-auteur-ci>

- Pozo, J. I. (1994). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En Santillana S.A. (ed.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 19-79).
- Punaro Majluf, K. (2023, 20 de julio). Guiones de cine: escenas que destacan dentro del film [sic]. En *La nueva mirada.CL*. <https://lanuevimirada.cl/guiones-de-cine-escenas-que-destacan-dentro-del-film/>
- Ramos, G. (2024). Ética de la inteligencia artificial. Subdirectora General de Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics?hub=99488>
- Raposo Rivas, M. y Sarceda Gorgoso, M. (2008). El cine como recurso formativo en Educación Infantil: Propuesta para su integración curricular y utilización didáctica en el aula. *Comunicach* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2794978>
- Redondo Neira, F. (2021). Principios pedagógicos del cine educativo. Aproximación histórica a sus orígenes. *HSE – Social and Education History* 10(3), pp. 380-402. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (230), 8-14. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.5467>
- Resnais, A. [Dir.]. (1998). *On connait la chanson* [película en version DVD]. Arena Films, Vega Film, Alia Film y Greenpoint Films.
- Revilla Figueroa, D. (2020). El método de investigación documental. En A. Sánchez (coord.), M. Alayza, L. Sime, L. Mendívil y R. Tafur, *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en Educación* (pp. 7-22). PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195750>
- Reyzábal, M. V. (1991). Tipos de discursos y técnicas de trabajo de la comunicación oral.

https://www.academia.edu/40975862/Mar%C3%ADDa_Victoria_Reyz%C3%A1bal_Tipos_de_discursos_y_t%C3%A9cnicas_de_trabajo_de_la_comunicaci%C3%B3n_oral_fragmento_

Ríos-González, C. (2024). Investigación cualitativa en el contexto de la Salud Pública: actualización de conceptos. *Revista de salud pública del Paraguay*, 14(1), 51-58.
<https://doi.org/10.18004/rspp.2024.abr.08>

Rodríguez Bravo, B. (2005). El tratamiento documental del mensaje audiovisual. *Investigación Bibliotecológica*, 19(38), 140-160.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v19n38/v19n38a8.pdf>.

Rodríguez Illera, J. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259–272.
<https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>

Rodríguez Ruiz, A.B. (2010). Evolución de la educación. *Pedagogía Magna*, (5), pp. 36-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391388>

Rojas, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. <http://doi.org/10.14483/22486798.11930>

Rojas La Torre, D. A. (2021). *Cortometraje “Querrotumy y la montaña sagrada” como herramienta comunicacional y sensibilización en la defensa del patrimonio cultural del cerro Campana en los pescadores ancestrales de Huanchaco*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. Repositorio institucional UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/90214>

Rosas Santos, J.M. (2021). *Psicología del aprendizaje. No tan distintos del perro de Pávlov*. Biblioteca de Psicología. Ed. Bonal letra Alcompas, S.L., España.

Ruiz Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto (Biblioteca CCSS Q180.55 M4 R94).

https://books.google.com.pe/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Ruiz-Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 3, 74-80. <https://doi.org/10.3916/C03-1994-10>

Saidovich, J., Uralovich, E., Kurbanov, A., y Erkinovna, A. (2022). The role of cinema in the system of education. *Eurasian Scientific Herald*, 7, 373-376.

<https://geniusjournals.org/index.php/esh/article/view/1312>

Salamanca Castro, A. y Martín-Crespo Blanco, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, nº 27, marzo-abril 07. www.sc.ehu.es/plwllumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo.pdf

Sánchez Martínez, D. (2020). Educación formal, no formal e informal.

<https://www.researchgate.net/profile/Deiby>

[Sanchez/publication/345710193_Educacion_formal_no_formal_y_informal/links/5fab69b2299b1f8c5b64bf73/Educacion-formal-no-formal-y-informal.pdf](https://www.researchgate.net/publication/345710193_Educacion_formal_no_formal_y_informal/links/5fab69b2299b1f8c5b64bf73/Educacion-formal-no-formal-y-informal.pdf)

Sánchez Sequera, M. (2023, 11 de enero). *Unifrance destaca el buen desempeño del cine francés en el extranjero durante 2022*. Audiovisual451 el medio online de la industria audiovisual. <https://www.audiovisual451.com/tag/peliculas-francesas/>

Sarabia, B. (1994). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En Santillana S.A. (ed.), *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 133-198).

Significados, Equipo (2024, 5 de febrero). "Cine". En: *Significados.com*. Consultado: 29 de noviembre de 2025, 02:02 am. <https://www.significados.com/cine/>

- Silva, I., y Soares, J. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. *Ciencia y Enfermería*, 26, 1-10. <http://dx.doi.org/10.29393/ce26-22ceis20022>
- Soto Fernández, J. y Espido Bello, E, (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación Educativa*, 9, pp. 311-323. <http://hdl.handle.net/11162/69993>
- Soto Kiewit, D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, O., Cedeño Rojas, S. y Medina Díaz, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. *Revista Innovaciones Educativas*, 25 (38), 77-96. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Soto Salvador, C. (2020). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales para fortalecer el pensamiento crítico*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana, Colombia]. Repositorio UNISABANA. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43575/Tesis%20Carolina%20Soto%20Salvador.pdf?>
- Tamayo, A. (2018). *El guion de ficción audiovisual*. (2^{da}. edición). Argos productos editoriales.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Capítulo IV, diseño complejo del currículo. 2da. Ed. ECOE Ediciones. http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf
- Trentaycinco mm (2023). ¿Cómo analizar una película? En <https://35mm.es/como-analizar-una-pelicula/>

Turnitin. (2024). Empower students to do their best, original work.
<https://latam.turnitin.com/>

Universidad Privada Norbert Wiener (2022a). Guía de citado y referenciación. Normas APA, 7^a edición.
<https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/libro-electronico/documentos/Guia-de-referenciacion-APA.pdf>

Universidad Privada Norbert Wiener (2022b). Guía de procedimientos del Comité Institucional de Ética para la Investigación. Fondo editorial.
https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/libro-electronico/documentos/Guia_procedimientos_comite_inst_etica_invest.pdf

Universidad Privada Norbert Wiener (2022c). Guía para la elaboración de la tesis. Enfoque cualitativo. Fondo editorial.
<https://www.uwiener.edu.pe/wp-content/uploads/2025/09/guia-elaboracion-tesis-cualitativo.pdf>

Valle, A. y Demarini, F. (2017). Competencias genéricas en los estudios generales letras. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 51- 73). Pontificia Universidad Católica del Perú- Estudios Generales Letras.

Vera Calderón, D. (2023). *La educación informal en el espacio de lucha feminista*. [Tesis de posgrado para ser especialista de género en educación, Universidad Pedagógica Nacional]. Ciudad de México.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/184607/1/2988%20-%20UPN092EGEVEDU2023.pdf>

7. ANEXOS

Anexo 1. Matriz de categorización apriorística

Título: Acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria

Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Metodología
El uso de filmes es una práctica asidua de los docentes universitarios para mejorar o profundizar los saberes de sus alumnos. Este uso se da dentro de la educación formal; vale decir, dentro de un salón de clases, un laboratorio, un taller, una biblioteca, etc. Pero existe una educación informal, la que sucede en cualquiera otra situación que no sea durante la sesión de clases. Este tipo de educación puede	¿De qué manera están presentes las acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria?	Identificar acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.	1. Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.	Acciones de enseñanza-aprendizaje Según Díaz-Barriga, y Hernández (2002).	. Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos . Según Pozo (1994)	Filme 1 . ¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos ? (Pozo, 1994)	Método: inductivo
						. ¿Ocurren por acción de la memoria?	Enfoque: cualitativo
						. ¿Ocurren por establecimiento de relaciones significativas?	Diseño: revisión documental
						. ¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos ? (Pozo, 1994)	Técnica: Observación
			2. Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del			. ¿Ocurren por exposición de quien enseña?	Instrumento: Guía de observación documental y Registro anecdótico
							Participantes: el investigador y los filmes

ocurrir en los pasadizos de la universidad, en la calle, en la casa, en los encuentros familiares, laborales, y entre amigos. Se da a través de los diálogos y las conversaciones netamente informales y espontáneas, donde aparece un docente y un discente informales. Este tipo de educación ocurre durante toda la vida y es la que menos se ha estudiado en el ámbito pedagógico. Para ser testigos de cómo discurren estas acciones educativas informales tenemos que recurrir a las películas cinematográficas para hacer un estudio del contenido de los diálogos y de las formas cómo se	cine francófono aplicables en la formación universitaria. 3. Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.	. Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales. Según Coll y Valls (1994)	. ¿Ocurren por investigación y descubrimiento? . ¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales? (Coll y Valls, 1994): . ¿Ocurren por imitación de modelos? . ¿Ocurren por enseñanza directa por parte del enseñante? . ¿Ocurren por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? . ¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales? (Sarabia, 1994) . ¿Ocurren por interacción con otras	seleccionados del cine francófono Escenario de estudio: la cinematografía francófona
--	--	--	--	---

realizan los actos de enseñanza-aprendizaje. Para este fin, es necesario recurrir a un corpus de filmes de uno de los mejores cines del mundo: el cine francófono. (Alonso, 2020; García, 2020; Soto et al., 2023).

. Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes **actitudinales**.

Según Sarabia (1994)

personas (proceso de socialización)?
. ¿Ocurren por condicionamiento, es decir, se utiliza el refuerzo y el castigo?

. ¿Ocurren por modelos reales o simbólicos?

. ¿Ocurren por interiorización, es decir, sin controles externos?

Filme 2
Filme 3
Filme 4
Filme 5
Filme 6

Tipos de educación

Según Soto et al. (2023)

. Educación **formal**
. Educación **no formal**
. Educación **informal**

Según Rodríguez Illera (2018); Rodríguez (2010) y Sánchez (2020)

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento 1: Diseño de la guía de observación documental. Los diálogos de las escenas en video transcritos en textos como guiones teatrales (comunicación verbal, no verbal y paraverbal)

Filme N.º

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs heures	Genre

Categoría 2: Tipos de educación

SUBCATEGORÍA 3: Educación informal (Soto et al.,2023)		Anotaciones
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escríbalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez Illera, 2018)	
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar, 2023)	

Guion teatral de la escena fílmica

Acotación inicial

.....
.....
.....

Personaje 1: (Acotaciones de actuación). Parlamento.....

.....
.....

Personaje 2: (Acotaciones de actuación). Parlamento

.....
.....

Personaje 1: (Acotaciones de actuación). Parlamento.....

.....
.....

Personaje 2: (Acotaciones de actuación). Parlamento

.....
.....

Personaje 1: (Acotaciones de actuación). Parlamento.....

.....
.....

Personaje 2: (Acotaciones de actuación). Parlamento

.....
.....

Personaje 1: (Acotaciones de actuación). Parlamento.....

.....
.....

Instrumento 2: Diseño del registro anecdótico de la observación de las acciones de E-A de la escena seleccionada (comunicación verbal, no verbal y paraverbal)

Filme N.º

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs heures	Genre

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍA 1: Saberes declarativos		Anotaciones
1.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos ? ¿Qué hecho o dato? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	
1.1.1	¿Ocurren por acción de la memoria? Narre la situación.	
1.1.2	¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas? Narre.	
1.2	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos ? ¿Qué concepto? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	
1.2.1	¿Ocurre por exposición de quien enseña? Narre las acciones.	
1.2.2	¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz? Narre.	

SUBCATEGORÍA 2: Saberes procedimentales		Anotaciones
2.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales ? ¿Qué procedimiento? ¿Quiénes intervienen? (Coll y Valls, 1994)	
2.1.1	¿Ocurre por imitación de modelos? Narre las acciones.	
2.1.2	¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante? Narre.	
2.1.3	¿Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? Narre las acciones.	

SUBCATEGORÍA 3: Saberes actitudinales		Anotaciones
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales ? ¿Qué actitud? (Sarabia, 1994)	
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación	
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación	
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre la situación.	
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	

Anexo 3. Evaluación de rigurosidad del instrumento



CARTA DE PRESENTACIÓN

Lima, 18 de diciembre de 2024

Dra.
Angela María Herrera
Álvarez
Presente. -

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Magister en Docencia Universitaria.

El título nombre de mi proyecto de investigación es: "Acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la educación universitaria", y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a Usted, ante su connotada experiencia en temas de la línea de investigación.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Matriz de categorización apriorística
- Matriz de operacionalización de las categorías.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.
- Instrumento(s)

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Miguel Ángel Ortiz Maguiña'.

Miguel Ángel Ortiz Maguiña

DNI: 08009326

Matriz de categorización apriorística

Título: “Acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la educación universitaria”

Autor: Miguel Ángel Ortiz Maguina

Formulación del problema	Objetivos	
Problema general ¿De qué manera están presentes las acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria? Problemas específicos ¿Cómo son las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria? ¿Cómo son las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria? ¿Cómo son las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria?	Objetivo general Identificar la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria. Objetivos específicos Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria. Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria. Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria.	

Tipo y diseño de estudio	Población y muestra	Técnica e instrumentos
Metodología <i>Método de Investigación</i> Será inductivo porque contempla un caso particular. La inducción es la operación por medio de la cual el espíritu y el pensamiento se dirigen de los hechos, casos o fenómenos particulares al reconocimiento de las leyes que las rigen (Dávila, 2006). “El pensamiento inductivo tiene una meta, no es determinista, necesita de un punto de partida concreto e incrementa la información semántica” (Fernández-Berrocal, 2021, p.24). El camino inductivo significa la construcción de conocimiento a partir de la observación (Bauden, 2011). <i>Diseño de Investigación</i> El diseño de esta investigación con enfoque cualitativo será una revisión documental. Este diseño consiste en utilizar datos libres, disponibles, que han sido generados por otros investigadores o personas derivados de sus propios propósitos iniciales y de sus propios razonamientos (Díaz y Sime, 2009). Asimismo, Revilla (2020) llama a la revisión documental, investigación documental, definiéndola como una aproximación indirecta a una realidad, en función de fuentes secundarias;	Escenario En esta revisión documental, el escenario lo constituirá la cinematografía (Pirela, 2024) de habla francesa y los participantes serán los filmes seleccionados para constituirse en los informantes de la investigación bajo la forma de documentos a investigar y, también, será el propio investigador que actuará como participante. La unidad de información estará constituida por el fragmento extraído de cada filme elegido. El fragmento deberá tener por lo menos un diálogo con ocurrencia espontánea y discurrir de manera informal y con temática libre, según la historia que señale el guion literario. Estos diálogos se convertirán en los documentos audiovisuales próximos a estudiarse. Muestra La selección documental será bajo el procedimiento muestral por conveniencia en su inicio, porque permitirá seleccionar aquellos filmes accesibles y próximos al investigador (Oppong, 2013). Luego, se pasará a un muestreo teórico utilizando diez criterios de inclusión y seis criterios de exclusión bien delimitados (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).	Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje <i>Ficha Técnica</i> Dimensiones: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos; acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales; acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales Nombre del instrumento: Registro anecdótico para el análisis documental de las acciones de E-A de la escena (comunicación verbal, no verbal y paraverbal) Autor: autoría propia Tipo de instrumento: Registro anecdótico. Objetivo: Identificar la presencia de acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria. Selección muestral: seis filmes francófonos Lugar: Cinematografía francófona. Aplicación: A las escenas de los filmes seleccionados con criterios de inclusión y de exclusión. Tiempo de administración: Indeterminado; cuántas veces sea necesario observar la escena seleccionada.

		Categoría 2: Tipos de educación <i>Ficha Técnica</i> Dimensiones: Educación formal, educación no formal y educación informal. Nombre del instrumento: Guía de observación documental: Los diálogos de las escenas en video transcritos en textos como guiones teatrales (comunicación verbal, no verbal y paraverbal). Autor: autoría propia. Tipo de instrumento: Observación guiada. Objetivo: Describir las acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales en la educación informal dialogada presentes en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la formación universitaria. Selección muestral: seis filmes francófonos Lugar: Cinematografía francófona. Aplicación: A las escenas de los filmes seleccionados con criterios de inclusión y de exclusión. Tiempo de administración: Indeterminado; cuántas veces sea necesario observar la escena seleccionada.
--	--	--

Título del proyecto de tesis: “Acciones de enseñanza-aprendizaje en la educación informal dialogada en ciertos filmes del cine francófono aplicables en la educación universitaria”

Instrumento 1: Guía de observación documental: Los diálogos de las escenas en video transcritos en textos como guiones teatrales (comunicación verbal, no verbal y paraverbal)

Filme N.º....

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Sortie	Pays de production	Genre	Durée minutes	Scénario

Acotación inicial

Personaje 1: (Acotaciones de actuación). Parlamento.....

.....

Personaje 2: (Acotaciones de actuación). Parlamento

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Categoría 2: Tipos de educación

Nº	Subcategoría / pregunta	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		SUGERENCIAS
SUBCATEGORÍA 3: Educación informal (Soto et al., 2023)		SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	x		x		x		
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	x		x		x		
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escribalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	x		x		x		
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	x		x		x		
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	x		x		x		
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	x		x		x		
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escribalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	x		x		x		
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escribalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	x		x		x		
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez, 2018)	x		x		x		
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	x		x		x		
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar, 2023)	x		x		x		

Instrumento 2: Registro anecdótico para el análisis documental de las acciones de E-A de la escena seleccionada (comunicación verbal, no verbal y paraverbal)

Filme N.º

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Sortie	Pays de production	Genre	Durée minutes	Scénario

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Categoría 1:

Acciones de enseñanza-aprendizaje

Nº	Subcategoría / pregunta	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		SUGERENCIAS
SUBCATEGORÍA 1: Saberes declarativos		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos? ¿Qué hecho o dato? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	X		X		X		
1.1.1	¿Ocurre por acción de la memoria? Narre las acciones que se dan como producto de los constructos pedagógicos que concibe espontáneamente cada personaje.	X		X		X		
1.1.2	¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas? Narre las acciones que se dan como producto de los constructos pedagógicos que concibe espontáneamente cada personaje.	X		X		X		
1.2	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos? ¿Qué concepto? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	X		X		X		
1.2.1	¿Ocurre por exposición de quien enseña? Narre las acciones. que se dan como producto de los constructos pedagógicos que concibe espontáneamente cada personaje.	X		X		X		
1.2.2	¿Ocurre por investigación y descubrimiento? Narre las acciones.	X		X		X		

SUBCATEGORÍA 2: Saberes procedimentales		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
2.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales? ¿Qué procedimiento? ¿Quiénes intervienen? (Coll y Valls, 1994)	X		X		X		
2.1.1	¿Ocurre por imitación de modelos? Narre las acciones.	X		X		X		
2.1.2	¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante? Narre las acciones.	X		X		X		
2.1.3	¿Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? Narre las acciones.	X		X		X		
SUBCATEGORÍA 3: Saberes actitudinales		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales? ¿Qué actitud? (Sarabia, 1994)	X		X		X		
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	X		X		X		
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	X		X		X		
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	X		X		X		
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación.	X		X		X		
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación.	X		X		X		
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre.	X		X		X		
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe suficiencia

Puntaje: pts.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Ángela María Herrera Álvarez **DNI:** 42130286

Especialidad del validador: Metodóloga

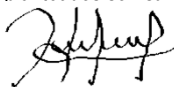
18 de diciembre de 2024

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante
Dra. Ángela María Herrera Álvarez

Anexo 4. Carta de aprobación de la institución para investigación

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lima, 21 de julio del 2025.

Autor Responsable:

MIGUEL ANGEL ORTIZ MAGUIÑA

Exp. N°: 1066-2025

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEIC-UPNW) evaluó y **APROBÓ** el siguiente proyecto de investigación:

Proyecto Titulado: "ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFORMAL DIALOGADA EN CIERTOS FILMES DEL CINE FRANCÓFONO APLICABLES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA" Versión Nro. 2, con fecha 17/07/2025.

El cual tiene como Autor(es) a:

MIGUEL ANGEL ORTIZ MAGUIÑA

La **APROBACIÓN** comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

- La **vigencia** de la aprobación es **24 meses** a partir de la emisión de este documento.
- Toda **enmienda** deberá presentarse al CIEIC-UPNW; el proyecto no podrá ejecutarse sin su aprobación previa.
- La constancia de aprobación por el CIEIC **no garantiza** la **aceptación** por parte de las **instituciones** donde pretende ejecutar el trabajo de investigación.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,



Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
Presidente
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener

ANEXOS INSTRUMENTALES Y EVIDENCIAS

Anexo 1. Aplicación del instrumento 1 Guía de observación documental: Los diálogos de las escenas en video transcritos en textos como guiones teatrales.

Filme 1

Escena: 00:47:55 - 00:49:17

Matriz de identificación de la fuente

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs heures	Genre
Dialogue avec mon jardinier	Conversaciones con mi jardinero	Jean Becker	110	1:22	00:47:55 - 00:49:17	Comédie Drame

Categoría 2: tipos de educación

SUBCATEGORIA 3: Educación informal (Soto et al.,2023)		Anotaciones
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	La observación está anotada como acotación inicial del guion teatral de la escena seleccionada.
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	Intervienen <i>le jardinier</i> y <i>le peintre</i> . Las observaciones están registradas en la acotación inicial del guion.
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escríbalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	Sí, ocurren por las circunstancias del momento y son espontáneos. La observación está registrada en los parlamentos del guion.
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	Sí. Empieza con la intervención de <i>le jardinier</i> .
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	Sí. Ocurre con la respuesta emocionada que ofrece <i>Le peintre</i> . Se describe en el guion.
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	Sí. Sucede con la intervención de <i>le peintre</i> . Se describe en el guion.
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	La observación está anotada en el guion.
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	La observación está anotada en el guion.
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez, 2018)	Sí. El tema es <i>El valor de una pintura desde los sentimientos del autor y desde el espectador</i> .
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Le peintre</i> . En otro momento, <i>le jardinier</i> .
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar 2023)	Sí. <i>Le jardinier</i> . En otro momento, <i>le peintre</i> .

La escena del documento filmico 1 transcrito como guion teatral

Le peintre (Daniel Auteuil) pinta un cuadro en el taller de su casa de campo situada en las afueras de París. Es, aproximadamente, mediodía. Le jardinier (Jean-Pierre Darroussin) llega en su motocicleta a la casa del pintor y entra al taller trayendo en sus manos unas hortalizas cocidas. Le dice que es un regalo para Magda (Alexia Barlier), alumna y modelo del pintor. Se acerca para observar el cuadro.

Le jardinier: No está nada mal, ¡ah! Sí... da gusto mirarlo. Solo falta gente allí, en el medio, gatos, perros, pájaros. ¿No sabes pintar gente?

Le peintre: (*Nervioso*) ¡No me agobies!, ¿quieres? ¡No me agobies, no me agobies, no me agobies, no me agobies! Sé pintar lo que me apetece ... a mi manera.

Le jardinier: Bien, a tu manera, ¿por qué no? En cualquier caso..., da gusto mirarlo.

Le peintre: ¡Eso ya los has dicho! ... ¿por qué, por qué da gusto mirarlo?

Le jardinier: ¡Tú eres el profesor, explícamelo tú!

Le peintre: (*Con tono de frustración*). ¡No hay nada qué explicar! Hay que experimentar, ¿comprendes?, experimentar, sentir. Ya el especialista está para explicarlo todo, pero se siente con el corazón. ¡Y con esto, no siento nada, vacío!

Le jardinier: ¿Y por qué te molestas tanto?

Le peintre: Porque es un encargo. Ya está vendido. He fabricado un mueble, un mueble que se cuelga. ¿Cómo explicarte la pintura? La que me emociona..., la que me hace llorar..., la que me entusiasma... ¡Está tan por encima de mis capacidades! Es inalcanzable.

La jardinier: Tu cuadro está perfecto, tal cual porque ya está vendido.

Le peintre: (*Se va alejando de su caballete*). Sí, tienes razón. Si se vende es porque está bien. No hay más qué decir. Deberías abrir una galería.

Filme 2

Escena: 00:44:03 – 00:45:25

Matriz de identificación de la fuente

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
Ressources humaines	Recursos humanos	Laurent Cantet	100	1:22	00:44:03 - 00:45:25	Drame

Categoría 2: tipos de educación

SUBCATEGORIA 3: Educación informal (Soto et al.,2023)		Anotaciones
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	La observación está anotada como acotación inicial del guion teatral de la escena seleccionada.
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	Intervienen <i>Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.)</i> , <i>Franck</i> y <i>le patron</i> . Las observaciones están registradas en la acotación inicial del guion.
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escríbalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	Sí, los diálogos ocurren por las circunstancias del momento. El diálogo está registrado en los parlamentos del guion.
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	Sí. Empieza con la intervención de <i>Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) en su oficina</i> .
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	Sí. Ocurre con la intervención de <i>Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.)</i> al utilizar una voz impositiva. Se describe en el guion.
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	Sí. Sucede con la entrada de <i>Le patron</i> en la oficina. Se describe en el guion.
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	La observación está registrada en el guion.
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	La observación está anotada en el guion.
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez, 2018)	Sí. El tema es <i>El objetivo de una empresa en la formulación de ítems de una encuesta</i> .
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Le directeur des Ressources Humaines</i> .
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Franck</i> .

La escena del documento filmico 2 transcrito como guion teatral

Franck (Jalil Lespert) ha presentado un proyecto de consulta al director de Recursos Humanos de la empresa (Pascal Sépard) en donde realizará una práctica preprofesional en Administración de Empresas, pues ha estudiado becado. Esta fábrica se ubica en la provincia donde él nació, creció y en donde su padre trabaja desde hace treinta años. La idea del proyecto de encuesta a través de un cuestionario ha sido de Franck y el tema se centra en la opinión que tienen los obreros y personal administrativo acerca de la jornada de trabajo de 35 horas semanales que se va a implantar en esta empresa. Franck está en la oficina del director.

Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) (*Sentado frente a su ordenador y Franck de pie, junto a él*) Y sobre todo en las preguntas sobre el ocio. “¿Cuánto tiempo dedican al ocio?”. “¿Qué parte de sus ingresos dedican al ocio?”. Sinceramente, eso, ¿qué más nos da?

Franck: Si hablamos de reducir las horas de trabajo, es difícil no hablar del ocio.

Le directeur des RR.HH.: (*Con tono impositivo*). Pero tienen que ser preguntas simples para que la respuesta sea clara. Los resultados tenemos que poder transportarlos en cifras, en estadísticas.

Franck: (*Sigue mirando la pantalla del ordenador*). Quieres un formulario con las respuestas implícitas.

Le directeur des RR.HH.: (*Muy fluido en su hablar*). Incluso, por el interés de las respuestas, si tú no les haces propuestas, a ellos no se les ocurrirá ninguna idea interesante. Lamentablemente, solo nos darán ideas generales que no nos interesan, lo cual es normal. No creas que los tomo como idiotas, pero es que intimida al encontrarse frente a una hoja en blanco. No te llevará demasiado tiempo rectificar el cuestionario. (*Sigue leyendo en su computadora*). “¿Cuáles son las modificaciones concretas que espera de la reducción del tiempo de trabajo?”. No, simplifícalo. (*Escribe*). “Las 35 horas, ¿por qué?”. Después, das tres opciones (*escribe*): “a) Luchar contra el paro”. Es un poco general, pero suena positivo. Luego, la segunda puede ser “Los planes de formación”. No está mal.

Le patron: (*Ingresa a la oficina. Lleva unos fólderes en la mano*) ¿Tienes un momento, Chambon?

Le directeur des RR.HH. : (*Se pone de pie*). Por supuesto...

Le patron: Franck, ¿puedes dejarnos, por favor? (*Franck sale inmediatamente*).

Filme 3

Escena 00:37:40 – 00:39:24

Matriz de identificación de la fuente

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
On connaît la chanson	Conozco la canción	Alain Resnais	120	1:44	00:37:40 - 00:39:24	Comédie musicale

Categoría 2: tipos de educación

SUBCATEGORIA 3: Educación informal (Soto et al.,2023)		Anotaciones
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	La descripción está anotada como acotación inicial del guion teatral de la escena seleccionada.
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	Intervienen <i>Odile</i> , <i>Camille</i> y <i>Nicola</i> . La descripción está anotada en la acotación inicial del guion.
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escríbalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	Sí, ocurren espontáneamente y por las circunstancias del momento. El diálogo está registrado en los parlamentos del guion.
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	Sí. Empieza con la intervención de <i>Odile</i> en su departamento.
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	Sí. Ocurre con la intervención de <i>Odile</i> al querer alabar a su hermana frente a <i>Nicolas</i> . Se fija la observación en el guion.
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	Sí. Sucede con la despedida que hace <i>Nicolas</i> . Se anota lo observado en el guion.
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	Lo observado está anotado en el guion.
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	Lo observado está anotado en el guion.
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez, 2018)	Sí. Reacciones anímicas ante el título de una tesis de posgrado.
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Camille</i> . Otras veces, <i>Odile</i> . También <i>Nicolas</i> .
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Nicolas</i> . También, <i>Odile</i> .

La escena del documento fílmico 3 transcrito como guion teatral

Tocan el timbre de la puerta del departamento de Odile (Sabine Azéma). Ella es amiga y enamorada de Nicolas (Jean-Pierre Bacri) hasta que este se casó. Odile abre la puerta y entra Camille (Agnès Jaoui), su hermana menor. Ella viste un abrigo negro que cubre toda su vestimenta de invierno. Es guía de turistas en París. En el departamento ya se encuentra Nicolas quien ha ido a visitar a Odile.

Odile: *(Abre la puerta).* ¿Qué tal?

Camille: *(Entrando)* ¡Muy bien!

Nicolas: *(Está sentado en el comedor porque visita a Odile).* ¡Hola!

Camille: *(Percatándose de la presencia de Nicolas)* ¡Hola! *(Con cierto tono de fastidio).*

Nicolas: Bueno. Tengo que irme.

Odile: *(Abrazando por detrás a su hermana Camille).* ¡La superdotada de la familia! *(Mirando a Nicolas).*

Camille: ¡No, Odile!

Odile: Es broma. Yo te presento. Y es un poco verdad; lo eres. *(Mira a Nicolas).* Estoy muy orgullosa de mi hermanita *(le da un beso en la mejilla).* ¿Te dije que presentaba la tesis el 28? Te lo dije, ¿no?

Nicolas: *(Se sienta frente a Camille).* Sí. ¿Una tesis sobre qué?

Camille: *(Mirando a Nicolas y con tono de fastidio)* Sobre... nada.

Nicolas: Eso no toma mucho tiempo.

Odile: *(Interrumpiéndolo).* ¡Los hidalgos del lago de los aldeanos!

Camille: No, Odile, no es eso en absoluto.

Odile: ¿No es eso? *(Se sienta al lado de Camille).*

Camille: No.

Odile: ¿Entonces qué es?

Camille: “Los Caballeros campesinos del año mil del lago Paladru”.

Odile: ¿Y no he dicho eso?

Camille: No.

Nicolas: ¿Del lago qué...?

Camille: ¡Paladru! *(levantando el volumen de su voz y mirando fijamente a Nicolas)*.

Nicolas: *(Sorprendido por el tono de voz de Camille)*. Pero, disculpa...pero ¿eso le interesa a alguien?

Camille: *(Con tono irónico y volumen de agresividad)* ¡No, a nadie!

Nicolas: ¿Y por qué ese tema?

Camille: ¡Para que hablen los idiotas!

Odile: *(Mirando a su hermana)*. ¡Camille!

Nicolas: Te lo he preguntado por preguntarte alguna cosa...

Camille: Ya lo he comprendido.

Nicolas: Y hay que ser indulgente con los idiotas...

Camille: *(Con tono de ironía)*. Hago lo que puedo.

Nicolas: *(Se levanta de su asiento)*. Bueno... *(Se dirige a la mesa y coge su cajetilla de cigarrillos)*.

Odile: *(Avergonzada)* ¿Quieres más café?

Nicolas: No. Tengo que irme ya. *(Avanza)*. Perdona *(mueve con delicadeza a Odile y llega a la puerta, toma su abrigo y empieza a ponérselo)*.

Odile: *(Confundida)*. Por cierto, ¿encontraste departamento?

Nicolas: No, no es fácil la búsqueda *(se acomoda el abrigo; Odile lo ayuda)*. Tiene que gustarme, gustarle a mi esposa... Le describo por teléfono los departamentos que he visto. No es fácil. *(Abraza a Odile y mira de reojo a Camille quien permanece sentada, con la mano de su brazo derecho como apoyo de su quijada y con la mirada fija en el vacío)*. Yo te llamaré *(cruza el umbral de la puerta)*.

Filme 4

Escena: 00:19:20 – 00:24:42

Matriz de identificación de la fuente

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
La tête en friche	Mis tardes con Margueritte	Jean Becker	82	5:22	00:19:20 - 00:24:42	Comédie Drame

Categoría 2: tipos de educación

SUBCATEGORIA 3: Educación informal (Soto et al.,2023)		Anotaciones
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	La descripción está anotada como acotación inicial del guion teatral de la escena seleccionada.
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	Intervienen <i>Margueritte</i> y <i>Germain Chazes</i> . La descripción está incluida en la acotación inicial del guion.
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escríbalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	Sí, ocurren espontáneamente y por las circunstancias del momento. El diálogo está registrado en los parlamentos del guion.
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	Sí. Empieza con la intervención de <i>Margueritte</i> en el parque público.
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	Sí. Ocurre con la intervención de <i>Margueritte</i> al sacar de su bolso un libro que leerá con voz alta. Se fija la observación en el guion.
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	Sí. Ocurre con la intervención de <i>Germain Chazes</i> al proponer otro día la continuación de la lectura de <i>Margueritte</i> . Se fija lo observado en el guion.
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	Lo observado está anotado en el guion.
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	Lo observado está anotado en el guion.
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez, 2018)	Sí. Sensaciones personales al escuchar la lectura de pasajes de <i>La peste</i> , novela de Albert Camus.
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Margueritte</i> .
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Germain Chazes</i> .

La escena del documento filmico 4 transcrito como guion teatral

Es aproximadamente después del mediodía. Margueritte (Gisèle Casadesus), una mujer anciana, con mirada dulce e intelectual, llega al parque en donde la espera Germain Chazes (Gérard Depardieu), un hombre de mediana edad, con poco estudio, solidario, muy sociable, pero de fuerte carácter, sentado en una banca amplia de cemento. Ella lleva su bolso acostumbrado y él come un pan *baguette*. Numerosas palomas caminan cerca de ellos.

Margueritte: (Sonriente). ¡Hola, señor Chazes!

Germain Chazes: (*Come un pedazo de pan baguette*). Puede llamarme Germain, si prefiere.

Margueritte: ¿De verdad?

Germain Chazes: Pues sí.

Margueritte: Solo lo haré si usted por su parte, me llama Margueritte

Germain Chazes: Bueno. Si insiste, no le veo inconveniente.

Margueritte: Insisto, sí.

Germain Chazes: Entonces, de acuerdo.

Margueritte: Llego tarde porque mi sobrino y su mujer han venido desde Bélgica y se han presentado sin avisar. Un asuntillo de dinero. ¿Ha visto? (*Ríe*). Se lo cuento todo como si esto fuera una cita.

Germail Chazes: Una cita de enamorados ¡eh!

Margueritte: ¡Hum! Tiene buena pinta ese bocadillo.

Germain Chazes: ¿Le apetece?

Margueritte: ¡No...no...no... gracias! Acabo de comer. Resulta curioso ver a un hombre en el parque a estas horas. ¿No tiene trabajo?

Germain Chazes: ¡Uf...sí! ¡Tengo varios... muchos! Pero le he dado al botón de pausa.

Margueritte: ¡Ah! Pensé en usted anoche.

Germain Chazes: ¿En mí? ¿Por qué?

Margueritte: Bueno...en usted y en nuestras palomas Cuando te pones a ordenar libros, siempre te pones a hojear uno o dos y anoche de pronto recordé una frase... bueno... lo he olvidado, pero lo encontraré. (*Saca de su bolso sus anteojos y un libro donde se alcanza a leer el título: La peste*). “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines, donde no puede haber aleteos, ni susurros de hojas? Un lugar neutro, en una

palabra. El cambio de las estaciones solo se nota en el cielo. La primavera se anuncia únicamente por la calidad del aire o por los cestos de flores que traen a vender los muchachos de los alrededores. Una primavera que se vende en los mercados”. ¿Le gusta?

Germain Chazes: Sí, pero podría volver a empezar, pero sin prisa, sin precipitarse.

Margueritte: ¡Sí, sí, encantada! Bien. “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines?”

Germain Chazes: Eso no puede existir, pero no está mal el libro. ¿Cómo se llama?

Margueritte: La Peste, de Albert Camus.

Germain Chazes: ¿De Albert? ¡Vaya, como mi abuelo!

Margueritte: Si quiere, se lo presto...

Germain Chazes: No, no, no. Verá, a mí, la lectura...no...no *(luego, presentan en el filme una escena que se sitúa en el aula de clases de Chazes, niño aún, en donde lee oralmente bajo la burla del profesor y de sus compañeros)*.

Margueritte: ¿Quiere que le lea otro pasaje?

Germain Chazes: ¡Oh...sí! No me importa. Lea.

Margueritte: Para mí, estupendo porque me encanta leer en voz alta

Germain Chazes: ¡Ah!

Margueritte: Pero si la gente al pasar me viera sentada y sola cuchicheando me tomarían por una...

Germain Chazes: ¡Una vieja chocha, desde luego!

Margueritte: ¡Ah... sí ... una vieja chocha! Una vieja chocha es una loca, ¿verdad? *(Germain Chazes mira su reloj)* ¿Tiene prisa?

Germain Chazes: ¡Oh, no... no tengo, no tengo!

Margueritte: ¡Bueno, entonces nos lanzamos a ciegas! ¡Me salto las primeras páginas y pasamos directamente a la acción!

Germain Chazes: ¡Muy bien!

Margueritte: La historia transcurre en Orán, en Argelia

Germain Chazes: Lo sé.

Margueritte: ¡Cómo! ¿Ya la ha leído?

Germain Chazes: ¡No, no! Me refiero a que ... sé que Orán está en Argelia porque tengo otro amigo, Yusef, cuyos padres son de allí, de Orán.

Margueritte: ¡Ah, claro...claro...bien! Empecemos. “Pues, a partir del 18 las fábricas y los almacenes se desbordaban en efecto de centenares de cadáveres de ratas. En algunos casos, fue necesario ultimar a los animales cuya agonía era demasiado larga. En todas partes donde se reunían nuestros conciudadanos, las ratas esperaban amontonadas en los basureros o alineadas en las alcantarillas”. (*Lo mira*). ¿Se ha dormido?

Germain Chazes: ¿Eh? ¡No...no! ¡Me lo imaginaba! Continúe, continúe...

Margueritte: (*Lee con fluidez y tono de misterio*). “Pero en los días que siguieron, la situación se agravó. El número de los roedores recogidos iba creciendo. La recolección de cada mañana era más abundante. Al cuarto día, las ratas empezaron a salir para morir en grupos. Desde las cavidades del subsuelo, desde las bodegas, desde las alcantarillas fluían en largas filas, titubeantes para venir a tambalearse a la luz, girar sobre sí mismas y morir junto a los seres humanos”. (*Interrumpe su lectura*). Está bellísimamente escrito, ¿verdad?

Germain Chazes: Sí. Desde el principio me ha agarrado por las orejas como se agarra un conejo. Esas ratas tan hinchadas y apestosas chillando por todas partes; es... es como si las viera. Si hay bichos que me repugnan, son las ratas.

Margueritte: Nunca ha leído usted nada de Camus: El extranjero, La caída...

Germain Chazes: No... de lo que yo recuerde, no.

Margueritte: (*Con timidez y voz muy suave*). Bueno, ¿continuamos?

Germain Chazes: Sí, pero... pero otro día, ¿de acuerdo?

Filme 5

Escena: 00:44:32 - 00:45:25

Matriz de identificación de la fuente

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
Les invasions barbares	Las invasiones bárbaras	Denys Arcand	99	0:53	00:44:32 - 00:45:25	Drame

Categoría 2: tipos de educación

SUBCATEGORIA 3: Educación informal (Soto et al.,2023)		Anotaciones
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	La descripción está anotada como acotación inicial del guion teatral de la escena seleccionada.
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	Intervienen <i>Rémy</i> y <i>Sébastien</i> . La descripción está incluida en la acotación inicial del guion.
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escríbalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	Sí, ocurren espontáneamente y por las circunstancias del momento. El diálogo está registrado en los parlamentos del guion.
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	Sí. Empieza con la intervención de <i>Rémy</i> en el minibus.
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	Sí. Ocurre con la intervención de <i>Sébastien</i> al ensayar una respuesta ante la pregunta de su padre. Se fija la observación en el guion.
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	Sí. Ocurre con la intervención de <i>Rémy</i> al preguntar socarronamente por segunda vez a su hijo. Se fija la observación en el guion.
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	Lo observado está anotado en el guion.
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	Lo observado está anotado en el guion.
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez, 2018)	Sí. El campo de acción de un operador de mercado.
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Sébastien</i> .
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Rémy</i> .

La escena del documento filmico 5 transcrito como guion teatral

Son las primeras horas de la tarde. Sébastien (Stéphane Rousseau), operador de mercado o corredor de bolsa de valores, viaja por la carretera en un minibús alquilado con chofer trasladando a su padre, Rémy (Rémy Girard), profesor universitario jubilado, quien lleva un balón de oxígeno de emergencia. Está muy enfermo de cáncer y su hijo lo ha sacado del hospital para que le hagan de manera particular otros análisis clínicos especializados. Los dos están en la parte posterior del vehículo. Sébastien conversa por teléfono con alguien de su entorno laboral. Su padre lo escucha hablar y presta atención a las palabras de su hijo.

Rémy: *(Con tono de pregunta académica).* ¿Un día me explicarás de qué trabajas?

Sébastien: *(Amigablemente y con calma).* Supón que diriges una petrolera noruega. Le compras una plataforma a una empresa americana. Produces petróleo a 7 dólares el barril y lo vendes a 25 dólares. ¿Cómo reduces el riesgo de fluctuación del precio del petróleo?

Rémy: *(Ha escuchado atentamente).* Ni idea.

Sébastien: Vienes a verme y hacemos un “canje”.

Rémy: ¿Qué es eso?

Sébastien: *(Con ademanes condescendientes para mayor claridad).* Mi banco te paga un precio fijo y tú pagas el flotante. Es como vender a un precio fijo por un lapso determinado. O sea, manejo tu riesgo financiero.

Rémy: *(Con sonrisa juguetona).* ¿Eres bueno en lo que tú haces?

Sébastien: ¡Bastante bueno! *(ríen a la vez).*

Filme 6

Escena: 00:22:04 – 0 0:24:57

Matriz de identificación de la fuente

Titre en français	Titre en espagnol	Réalisateur	Durée du film Minutes	Durée de la scène Minutes	Marqueurs Heures	Genre
Rosseta	Rosseta	Luc Dardenne et Jean-Pierre Dardenne	93	2:53	00:22:04 - 00:24:57	Drame

Categoría 2: tipos de educación

SUBCATEGORIA 3: Educación informal (Soto et al., 2023)		Anotaciones
1.	¿En qué ambiente, lugar y tiempo se desarrolla la escena? Descríbala (acotación inicial).	La descripción está anotada como acotación inicial del guion teatral de la escena seleccionada.
2.	¿Qué personajes intervienen en la escena? Descríbalos e incluya sus nombres en la acotación inicial.	Intervienen <i>Rosetta</i> , <i>el jefe</i> y <i>la mujer despedida</i> . La descripción está incluida en la acotación inicial del guion.
3.	Los diálogos de la escena, tal como se desarrolla la historia, ¿ocurren espontáneamente y solo por las circunstancias del momento? Escríbalos fielmente (son los parlamentos). (Sánchez, 2020; Amar, 2023)	Sí, ocurren espontáneamente y por las circunstancias del momento. Los diálogos están registrados en los parlamentos del guion.
4.	En los parlamentos escritos, ¿es notorio el momento inicial de la escena?	Sí. Comienza de parte del <i>jefe</i> en la pieza donde se sitúa el cilindro de producción de la masa de los gofres. Él espera que <i>Rosetta</i> ingrese a la sala principal de la fábrica.
5.	En los parlamentos escritos, ¿es notoria la acción central de la escena?	Sí. Se inicia cuando <i>el jefe</i> da las primeras instrucciones a <i>Rosetta</i> de cómo preparar la masa.
6.	En los parlamentos escritos ¿es notoria la acción final de la escena?	Sí. Sucede cuando <i>el jefe</i> sale de la pieza y deja a <i>Rosetta</i> continuar con la preparación de la masa para los gofres.
7.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes los elementos no verbales (gestos, expresiones faciales, posturas, movimientos, etc.) en su comunicación? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Orzáis, 2009)	Lo observado está anotado en el guion.
8.	En la escena, ¿cómo utilizan los personajes en su comunicación los elementos para verbales (cambios en el volumen de la voz, en la fluidez, en el tono y en el ritmo)? Escríbalos (son las acotaciones de actuación). (Reyzábal, 1991)	Lo observado está anotado en el guion.
9.	¿Hay un tema central en la conversación de los personajes? ¿Cuál es? (Rodríguez, 2018)	Sí. La comunicación entre <i>el jefe</i> y <i>Rosetta</i> radica en el procedimiento de preparación de la masa para elaborar waffles crocantes.
10.	¿Se percibe que uno de los personajes en el diálogo hace las veces de enseñante? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>El jefe</i> , en doble oportunidad.
11.	¿Se percibe que uno de los personajes hace las veces de aprendiz? ¿Quién? (Amar, 2023)	Sí. <i>Rosetta</i> en todo momento y también <i>la mujer despedida</i> en otro instante.

La escena del documento filmico 6 transcrito como guion teatral

Rosetta (Émelie Dequenne), adolescente de 17 años de edad, se coloca el mandil blanco antes de entrar en la pieza de preparación de la masa de los gofres (wafle crocante). La mujer que ha sido despedida va a llegar. El jefe (Olivier Gourmet), un hombre joven y arisco, ya está en la pieza y espera que entre Rosetta. En el centro de la habitación, se ubica un gran cilindro de acero; en los alrededores de la habitación, limpia y ordenada, se observa leche en botellas, sacos de harina y huevos. También jarras y una manguera con pistola a presión. El jefe vierte en el gran cilindro el contenido de dos botellas de leche y Rosetta hace lo mismo mientras es observada por su nuevo jefe. Rosetta coge la manguera por orden de su patrón y con la pistola a presión se dispone a agregar agua en un balde, pero el jefe la interrumpe:

El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. *(Rosetta pone sobre una de las mesas un balde transparente)*. Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. *(Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe)*. Un poco más... Bien, hasta allí está bien. *(Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde)*. No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseño como llevarlos. *(El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado)*. Tiras hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. *(El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro)*. Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda *(el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad)* y viertes mientras giras. *(Rosetta obedece al pie de la letra)*. Vamos, vierte mientras giras. *(Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina)*. Y vuelves. *(Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel)*. Luego, añadimos huevos, 200. *(Tocan a la puerta)*. ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos.

La mujer despedida: *(Ha entrado al salón)*. No me ha sellado el impreso.

El jefe: ¿No?

La mujer despedida: *(Le alcanza los documentos al jefe)*. Si mis ausencias son justificadas, no puede echarme.

El jefe: *(Con tono de disgusto)*. No lo son.

La mujer despedida: *(Mientras Rosetta carga los sacos de harina y realiza el mismo procedimiento inicial)*. Mi bebé está enfermo.

El jefe: No diez veces al mes. *(El jefe sale de la habitación y Rosetta sigue maniobrando los sacos. La mujer mira a Rosetta quien continúa en silencio con su nuevo trabajo)*.

Anexo 2. Aplicación del instrumento 2 Registro anecdótico para la observación de las acciones de E-A de la escena seleccionada (comunicación verbal, no verbal y paraverbal)

Filme 1

Escena: 00:47:55 - 00:49:17

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍA 1: Saberes declarativos		Anotaciones
1.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos ? ¿Qué hecho o dato? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	
1.1.1	¿Ocurren por acción de la memoria? Narre la situación.	
1.1.2	¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas? Narre.	
1.2	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos ? ¿Qué concepto? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	Sí, el concepto del valor de una obra pictórica. Intervienen <i>Le peintre</i> y <i>le jardinier</i> .
1.2.1	¿Ocurre por exposición de quien enseña? Narre las acciones.	Sí. <i>Le jardinier</i> le responde a <i>Le peintre</i> acerca de cuándo considerar a una obra como exitosa. Después de escuchar el lamento de <i>Le peintre</i> originado por la compra de una de sus pinturas por pedido expreso de un cliente quien la colgará en una de las paredes de su casa, le <i>jardinier</i> infiere con voz tranquila que, si una pintura es comprada por alguien, entonces le ha llegado el éxito, pues si se vende, es porque es buena.
1.2.2	¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz? Narre.	

SUBCATEGORIA 3: Saberes actitudinales		Anotaciones
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales ? ¿Qué actitud? (Sarabia, 1994)	Sí. Una actitud crítica y de intolerancia de parte de <i>Le peintre</i> respecto de lo que es la verdadera pintura. También, una actitud de sinceridad de parte de le <i>jardinier</i> al ponerlo a aprietos con sus preguntas a <i>le peintre</i> , su amigo de la infancia. Asimismo, una actitud mercantilista de parte de <i>Le jardinier</i> quien opina acerca de cuándo se debe considerar a una pintura como una obra exitosa.
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante	Sí. <i>Le jardinier</i> observa con atención el cuadro

	ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	que está terminando de pintar <i>le peintre</i> dándole sus últimos toques. <i>Le jardinier</i> exclama que da gusto mirar el cuadro, pero opina que le faltan personas, perros o gatos a la composición y pregunta si sabe pintar aquellas figuras a lo que <i>le peintre</i> responde que él sabe pintar lo que pinta, pero a su manera y que no lo agobie con sus requerimientos y que le explique de una vez su aseveración que dice "pero se ve bien el cuadro" o que "da gusto mirarlo". <i>Le jardinier</i> responde que él es el maestro y él mismo debe saber explicar por qué da gusto mirar este cuadro. <i>Le peintre</i> dice que él no está para explicaciones de pinturas, para eso están los críticos de arte, que él está para sentir lo que pinta, está para emocionarse con lo que expresa, para llorar con los sentimientos que transmite y para estremecerse con su obra. Es decir, que un artista no puede explicar su propia pintura, sino sentirla y gozar con su obra y que eso se alcanza con el corazón y no con el razonamiento; pero que ahora está descontento y desconsolado porque una vez más ha pintado por encargo, para un cliente que ya le pagó y será este cliente quien pondrá su cuadro en una pared de su casa, como si fuera un adorno, tal como lo es un mueble y no como una obra de arte.
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación.	
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación.	Sí. <i>Le peintre</i> y <i>le jardinier</i> son amigos de la infancia. <i>Le jardinier</i> tiene la confianza de hacerle preguntas sobre los elementos de la composición del cuadro que ya está terminando y <i>le peintre</i> tiene la confianza de responderle con entera libertad, descargando, incluso, su frustración ante su obra que ha sido hecha a pedido y al gusto de un cliente.
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre la situación.	
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	Sí, por influencia del tema en su rasgo de utilidad. En esta situación de la escena, quien hace las veces de enseñante informal y espontáneo es <i>le Jardinier</i> quien manifiesta que una obra tiene valor cuando alguien la compra; es decir, bajo una actitud mercantilista, su amigo, <i>le peintre</i> , debe sentirse satisfecho de su obra porque ya la vendió. El artista comprende las razones que utiliza su amigo, las cuales son para hacerlo sentir bien, y las acepta expresando un comentario socarrón y bromista.

Filme 2

Escena:0 0:44:03 – 00:45:25

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍA 2: Saberes procedimentales		Anotaciones
2.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales ? ¿Qué procedimiento? ¿Quiénes intervienen? (Coll y Valls, 1994)	Sí. El procedimiento de elaboración de una encuesta de actitud más adecuada para los fines de la empresa. Intervienen en el diálogo <i>le directeur des Ressources Humaines</i> y <i>Franck</i> , el joven practicante, pronto a ser administrador de empresas.
2.1.1	¿Ocurre por imitación de modelos? Narre las acciones.	
2.1.2	¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante? Narre.	Sí. La idea del proyecto de encuesta de actitud a través de un cuestionario ha sido de <i>Franck</i> y el tema se centra en la opinión que tendrán los obreros y personal administrativo acerca de la jornada de 35 horas semanales que se va a implantar en esta empresa. <i>Le directeur</i> , sentado frente a su ordenador, y <i>Franck</i> de pie, junto a él, le corrige los ítems, sobre todo en las preguntas sobre el ocio. El director reproduce oralmente la pregunta que ha propuesto <i>Franck</i> acerca del tiempo que los trabajadores dedican al ocio. También, la pregunta acerca de qué parte de sus ingresos le dedican al ocio. El director le manifiesta a <i>Franck</i> que a la empresa no le interesan estas preguntas y mucho más cuando se presentan las preguntas del tipo abiertas. <i>Franck</i> responde, con cierto gesto de molestia, que, si se van a recortar las horas semanales de trabajo, se les tiene que preguntar a los trabajadores acerca del tema de los ocios. <i>El director</i> le responde que en una encuesta hay que proponerles respuestas para que escojan y no preguntarles para que ellos escriban en espacios en blanco. Manifiesta que ello intimida al obrero y lo único que se lograría serían numerosas respuestas innecesarias con falta de claridad y concreción y que, para los fines del análisis de las respuestas, mejor son los ítems cerrados, pues estas serán reemplazadas por cifras y por la estadística. Le pide rectificar las preguntas. Al continuar leyendo los ítems, le propone abreviar la pregunta que trata sobre sus reacciones cuando se les indique que solo trabajarán 35 horas a la semana. <i>El director</i> le señala que debe haber tres respuestas cerradas, escribiendo como respuesta “a” que lucharán contra el paro; y como respuesta “b”, que dedicarán las horas sobrantes a un proceso de formación técnica. En este momento, ingresa a la oficina del director, el jefe principal de la

		empresa el cual le pide a <i>Franck</i> abandonar la oficina porque desea tratar un asunto solo con le <i>directeur des Ressources Humaines</i> . <i>Franck</i> abandona la sala con un aire de sorpresa y de desconfianza.
2.1.3	¿Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? Narre las acciones.	
SUBCATEGORÍA 3: Saberes actitudinales		Anotaciones
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales ? ¿Qué actitud? (Sarabia, 1994)	Sí, una actitud de <i>comunicación clara</i> de parte del <i>directeur des Ressources Humaines</i> hacia <i>Franck</i> .
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	Sí. El experto en este aspecto es el <i>directeur des Ressources Humaines</i> y el aprendiz es <i>Franck</i> . El primero le corrige la forma y el contenido de elaboración de ítems en una encuesta de actitud de los trabajadores ante la puesta inminente de un nuevo horario de trabajo. El <i>directeur des Ressources Humaines</i> transmite sus sugerencias y cambios a <i>Franck</i> con voz firme, segura y de experto, haciéndole sentir su posición de mayor jerarquía en la empresa en comparación con la que tiene <i>Franck</i> .
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación	
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación	
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre la situación.	
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	

Filme 3

Escena 00:37:40 – 00:39:24

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍA 1: Saberes declarativos		Anotaciones
1.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos ? ¿Qué hecho o dato? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	Sí. El dato del nombre de una tesis de grado. Intervienen Odile, Camille y Nicolas.
1.1.1	¿Ocurren por acción de la memoria? Narre la situación.	Sí. <i>Camille</i> ha llegado al departamento de <i>Odile</i> donde está <i>Nicolas</i> como visitante de esta. <i>Camille</i> se quita el abrigo, la boina y se dispone a sentarse en la sala. <i>Odile</i> manifiesta a modo de presentación de su hermana que <i>Camille</i> es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. <i>Odile</i> menciona el título de la tesis de <i>Camille</i> para que lo escuche <i>Nicolas</i> , pero su hermana la corrige diciéndole que el nombre correcto de la tesis es “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. <i>Nicolas</i> se interesa por el nombre de la tesis y se dispone a dialogar con <i>Camille</i> sobre aquello.
1.1.2	¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas? Narre.	
1.2	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos ? ¿Qué concepto? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	
1.2.1	¿Ocurre por exposición de quien enseña? Narre las acciones.	
1.2.2	¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz? Narre.	
SUBCATEGORÍA 2: Saberes procedimentales		Anotaciones
2.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales ? ¿Qué procedimiento? ¿Quiénes intervienen? (Coll y Valls, 1994)	Sí. El procedimiento de cómo encontrar un departamento en París con fines de alquiler. Intervienen Odile y Nicolas en el diálogo.
2.1.1	¿Ocurre por imitación de modelos? Narre las acciones.	
2.1.2	¿Ocurre por enseñanza directa por parte del docente? Narre.	Sí. Odile le pregunta a Nicolas acerca de cómo va su búsqueda de departamento en París para alquilarlo. Él le explica lo que está haciendo para elegir con acierto. Le dice que visita un departamento, lo observa e indaga las condiciones de alquiler y luego se lo explica a su esposa por teléfono. Al final, cuando ambos coinciden en su preferencia, será ese el departamento elegido. Odile lo escucha con atención, pero a la vez con cierta turbación por el incidente penoso que acaba de tener Nicolas con Camille.
2.1.3	¿Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? Narre las acciones.	

SUBCATEGORÍA 3: Saberes actitudinales		Anotaciones
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales ? ¿Qué actitud? (Sarabia, 1994)	Sí. Una actitud de intolerancia de parte de Camille hacia Nicolas para que este no insista con sus preguntas, teniendo como testigo a Odile. También hay una actitud de elogio de parte de Odile referido a su hermana y expuesto a Nicolas.
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	Sí. La enseñante utiliza su poder coercitivo para que no siga <i>Nicolas</i> con sus preguntas que la incomodan. <i>Camille</i> ha llegado al departamento de <i>Odile</i> , su hermana, donde está <i>Nicolas</i> como visitante de <i>Odile</i> . <i>Camille</i> se quita el abrigo, la boina y se dispone a sentarse en la sala. <i>Odile</i> manifiesta a modo de presentación de su hermana que <i>Camille</i> es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. <i>Odile</i> menciona el título de la tesis de <i>Camille</i> , pero ella la corrige diciéndole que la tesis se llama “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. Frente a este nombre del lago, <i>Nicolas</i> le hace la repregunta a <i>Camille</i> para que se lo repita a lo que <i>Camille</i> , levantando su voz, vuelve a pronunciar el nombre del lago, pero con gesto de incomodidad y de fastidio. <i>Odile</i> se sorprende e intenta pasar por alto la conducta de su hermana, pero ella vuelve a responder con ironía la segunda pregunta de <i>Nicolas</i> sobre por qué había escogido tal tema. La respuesta de <i>Camille</i> dice que ha sido para que pregunten los idiotas. <i>Nicolas</i> le solicita con voz queda a <i>Camille</i> que debería ser más compasiva con los idiotas que preguntan por el nombre y la razón de su tesis y que solo intenta mantener una conversación. Ella persiste en su actitud irónica y agresiva respondiéndole que hace lo que puede. <i>Nicolas</i> comprende la situación incómoda que está viviendo y se levanta para retirarse. Se dirige a la puerta y toma su abrigo. <i>Odile</i> intenta apaciguar el momento de malestar de <i>Nicolas</i> , pero él insiste en su despedida. Abraza únicamente de <i>Odile</i> y, mirando de reojo a <i>Camille</i> , sale del departamento. <i>Camille</i> se ha quedado sentada con mirada furiosa, hacia el vacío y mantiene su mano derecha como soporte de su mandíbula
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación	
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación	Sí. La enseñante utiliza su influencia de amistad con el aprendiz. La actitud de elogio se inicia

		cuando <i>Camille</i> se quita el abrigo, la boina y se dispone a sentarse en la sala. <i>Odile</i> manifiesta a <i>Nicolas</i>, a modo de presentación de su hermana, que <i>Camille</i> es la superdotada de la familia y que sustentará su tesis dentro de unos pocos días. <i>Odile</i> menciona el título de la tesis que ha preparado <i>Camille</i>, pero ella, algo turbada, la corrige diciéndole que la tesis se llama “Los Caballeros campesinos del año mil del lago de Paladru”. <i>Nicolas</i> escucha, sonríe y se alista para cambiarse de lugar y se sienta más cerca de <i>Camille</i>.
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre la situación.	
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	

Filme 4

Escena: 00:19:20 – 00:24:42

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍA 1: Saberes declarativos		Anotaciones
1.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos ? ¿Qué hecho o dato? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	Sí. El hecho de la invasión de las ratas en la ciudad de Orán, en Argelia, narrada en la obra <i>La peste</i> , de Albert Camus. Intervienen en el diálogo <i>Margueritte y Germain Chazes</i> .
1.1.1	¿Ocurren por acción de la memoria? Narre la situación.	
1.1.2	¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas? Narre.	Sí. <i>Margueritte</i> lee en voz alta un pasaje de la novela <i>La peste</i> . Este pasaje se refiere a la salida de las alcantarillas, de las fábricas y de los almacenes de una legión interminable de ratas a las calles de la ciudad ocasionando el miedo, el terror y la incertidumbre en los pobladores de no saber cómo reaccionar ante tal invasión. <i>Germain Chazes</i> cierra los ojos mientras <i>Margueritte</i> lee oralmente. La anciana le pregunta si tiene sueño a lo que el mozo le responde que no, explicando que le ha impactado sobremedida este hecho de la novela, pues manifiesta con gesto de repugnancia que odia a las ratas. La lectura de <i>Margueritte</i> es pausada, fluida, adecuadamente entonada y con pronunciación precisa y ritmo sostenido. <i>Chazes</i> le pide con impaciencia que continúe la lectura. Ella se toma unos segundos para resaltar su admiración por la forma de narrar del autor del libro. Rápidamente, retoma la lectura en la que se escucha que las ratas salen de sus escondrijos para morir en los pies de los pobladores formándose centenares de pilas de ratas muertas.
1.2	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos ? ¿Qué concepto? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	Sí. El concepto de <i>ciudad</i> en la novela de Albert Camus, <i>La peste</i> . Intervienen <i>Margueritte y Germain Chazes</i> .
1.2.1	¿Ocurre por exposición de quien enseña? Narre las acciones.	Sí. <i>Margueritte</i> empieza a leer en voz alta la novela que ha traído en su cita del parque con <i>Germain Chazes</i> . La lectura se oye con apropiada entonación y pronunciación y se lee que no se concibe una ciudad sin palomas, sin árboles ni jardines. <i>Chazes</i> le solicita a <i>Margueritte</i> que vuelva a empezar su lectura, pero pausada y sin prisas a lo que <i>Margueritte</i> accede con mucha voluntad manifestando que le agrada leer en voz alta. Al llegar a la descripción de la ciudad, <i>Chazes</i> interrumpe al comentar que efectivamente no es posible pensar en una ciudad sin palomas, árboles y jardines y le pide a la anciana que le diga el nombre del libro y del

		autor. También <i>Margueritte</i> lee que una ciudad con esas características tendría una primavera artificial, pues solo se la reconocería por la venta de flores en los puestos traídas de lejos y por el olor distinto del aire; vale decir, una ciudad con primavera comprada.
1.2.2	¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz? Narre.	

SUBCATEGORÍA 2: Saberes procedimentales		Anotaciones
2.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales ? ¿Qué procedimiento? ¿Quiénes intervienen? (Coll y Valls, 1994)	
2.1.1	¿Ocurre por imitación de modelos? Narre las acciones.	
2.1.2	¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante? Narre.	
2.1.3	¿Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? Narre las acciones.	
SUBCATEGORÍA 3: Saberes actitudinales		Anotaciones
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales ? ¿Qué actitud? (Sarabia, 1994)	Sí. El respeto, la amabilidad y la bondad. También la apreciable actitud de escucha atenta de las historias en las buenas novelas.
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación	Sí. Germain Chazes empieza a apreciar y a darle valor a la historia que le va leyendo Margueritte de un pasaje de La peste, de Albert Camus. Incrementa su atención, pide una lectura más pausada, acepta que se le siga leyendo ante el ofrecimiento de Margueritte y hasta en cierto momento quisiera llevarse el libro, pues Margueritte se lo quiere prestar.
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación	
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre la situación.	
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	Sí. <i>Margueritte</i> , al leer pasajes de la novela La peste, de Camus, a <i>Germain Chazes</i> , lo hace con voz cálida y se dirige a él con actitud de respeto y amabilidad, a pesar de las diferencias de edad y de nivel de instrucción que hay entre ellos. En todo momento lo trata de “usted”, tanto en la conversación de contacto como cuando comentan sobre el contenido de lo leído por la anciana y lo escuchado por <i>Chazes</i> . Estas actitudes venidas de <i>Margueritte</i> y entregadas a

		<i>Chazes</i>, logran un mayor acercamiento mutuo de los recientes amigos teniendo como elemento vinculante la lectura magistralmente realizada por <i>Margueritte</i> del libro de Camus. La actitud de la bondad aparece cuando la anciana le propone prestarle el libro para que lo lea en su casa teniendo una respuesta negativa de parte de <i>Germain Chazes</i>.
--	--	---

Filme 5

Escena: 00:44:32 - 00:45:25

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍA 1: Saberes declarativos		Anotaciones
1.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos ? ¿Qué hecho o dato? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	
1.1.1	¿Ocurren por acción de la memoria? Narre las acciones.	
1.1.2	¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas? Narre las acciones.	
1.2	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos ? ¿Qué concepto? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	Sí. El concepto de <i>operador de mercado</i> . Intervienen en el diálogo Rémy, exprofesor universitario; y Sébastien, hijo de Rémy, operador de mercado.
1.2.1	¿Ocurre por exposición de quien enseña? Narre las acciones.	Sí. Durante el viaje corto que hace Rémy llevado por su hijo Sébastien para que le hagan un nuevo chequeo de su salud la cual está muy resquebrajada, el padre le hace una pregunta muy concreta a su hijo sobre cuál es la naturaleza del trabajo que realiza, pues le ha escuchado hablar por teléfono sobre cantidades elevadas de dólares. Sébastien le dice que van a suponer que Rémy dirige una compañía petrolera noruega y que va a comprar una plataforma a una empresa estadounidense. Que su compañía gastará siete dólares en obtener un barril de petróleo y que este barril lo venderán en el mercado a 25 dólares. Ahora le formula una pregunta acerca de cómo podría controlar los riesgos del cambio de precio del petróleo. Rémy responde que no tiene respuesta alguna. Sébastien adiciona a su ejemplo la suposición de que Rémy acude al banco donde trabaja su hijo como operador de mercado y él le propone realizar un contrato de canje; es decir, que el banco le ofrece pagarle un precio fijo por barril durante un tiempo acordado por ambas partes y la compañía de Rémy paga al banco la diferencia del precio. Sébastien le dice que él le está manejando su riesgo financiero. El padre, con una sonrisa socarrona le pregunta si él es competente en su trabajo a lo que Sébastien responde que es muy competente. Los dos ríen juntos por primera vez.
1.2.2	¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz? Narre las acciones.	

SUBCATEGORÍA 2: Saberes procedimentales		Anotaciones
2.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales ? ¿Qué procedimiento? ¿Quiénes intervienen? (Coll y Valls, 1994)	Sí. El procedimiento que debe seguir todo director de compañía extractora de petróleo que quisiera controlar los riesgos de cambio de precio del barril del crudo.
2.1.1	¿Ocurre por imitación de modelos? Narre las acciones.	
2.1.2	¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante? Narre.	Sí. <i>Sébastien</i> enseña a <i>Rémy</i> el procedimiento que debe seguir un director de compañía petrolera si desea controlar los riesgos del cambio de precio del petróleo en el mercado mundial. Le manifiesta que una posibilidad es realizar un contrato de canje; es decir, que un banco le ofrezca pagarle un precio fijo por barril durante un tiempo acordado por ambas partes y la compañía petrolera se comprometa a pagar al banco la diferencia del precio. <i>Sébastien</i> le dice que así se puede manejar el riesgo financiero de cualquier compañía petrolera extractora.
2.1.3	¿Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? Narre las acciones.	
SUBCATEGORÍA 3: Saberes actitudinales		Anotaciones
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales ? ¿Qué actitud? (Sarabia, 1994)	Sí. La actitud de la proactividad y de la tolerancia.
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	Sí. <i>Sébastien</i> le explica a <i>Rémy</i> , su padre, el concepto de operador de mercado en medio del viaje que ha propiciado el joven para que le hagan nuevos exámenes en un centro de salud privado y especializado. A <i>Sébastien</i> no le ha bastado el diagnóstico de los médicos del hospital en donde está internado su padre. Ha logrado convencer a <i>Rémy</i> de que debe aceptar su propuesta de salir del hospital para recibir una nueva opinión diagnóstica. Esta actitud proactiva de su hijo produce en <i>Rémy</i> nuevamente el sentimiento de padre hacia el hijo redoblado por la actitud de tolerancia que manifiesta <i>Sébastien</i> hacia su inconforme y polémico padre.
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación.	
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación.	
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre la situación.	
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	

Filme 6

Escena: 00:22:04 – 00:24:57

Categoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍA 1: Saberes declarativos		Anotaciones
1.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos ? ¿Qué hecho o dato? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	Sí, la enseñanza de datos de las cantidades de los ingredientes en peso, volumen y unidades, los cuales formarán parte de la masa para la preparación de los waffles. Intervienen <i>el jefe</i> y <i>Rosetta</i> .
1.1.1	¿Ocurren por acción de la memoria? Narre la situación.	Sí. <i>El jefe</i> le explica a Rosetta cómo proceder en cada etapa de la elaboración de la masa. <i>El jefe</i> vierte el contenido de dos botellas de leche en el gran cilindro de acero de la sala y <i>Roseta</i> hace lo mismo, con los mismos movimientos de manos que hizo el jefe. Enseguida, el jefe ordena a <i>Roseta</i> que coja el balde graduado en volúmenes y que introduzca agua con la manguera que lleva una boquilla de presión. <i>El jefe</i> le enseña a sostener el recipiente y a llenarlo con agua hasta un volumen determinado. Luego, <i>el jefe</i> le ordena que vierta el agua en el gran cilindro y le señala el lugar en donde debe dejar el balde. A continuación, le indica que deberá introducir 100 kg de harina en la cuba y, dirigiéndose a una de las mesas, le enseña a cargar un saco de harina de 25 kg de peso. Primero él lo hace y luego le pide a <i>Roseta</i> que repita la acción. La jovencita logra cargar el saco de harina y se acerca al gran cilindro en donde con habilidad vierte el contenido del saco siguiendo exactamente los pasos enseñados por su jefe. Luego, el hombre le indica que deberá verter en el gran cilindro 200 huevos; pero antes le señala que termine de añadir en el gran recipiente cilíndrico la harina contenida en los sacos restantes mientras él rompe el primer huevo para vaciarlo en un recipiente extra.
1.1.2	¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas? Narre.	
1.2	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos ? ¿Qué concepto? ¿Quiénes intervienen? (Pozo, 1994)	Sí. El concepto <i>despido laboral</i> . Intervienen <i>el jefe</i> y <i>la mujer despedida</i> .
1.2.1	¿Ocurre por exposición de quien enseña? Narre las acciones.	Sí. <i>El jefe</i> está en plena enseñanza a <i>Rosetta</i> del procedimiento de preparación de la masa para elaborar waffles. De pronto, tocando la puerta, ingresa a la sala de preparación <i>la mujer despedida</i> . Le pide al <i>jefe</i> que firme los documentos de despido laboral. El <i>jefe</i> , que ha endurecido su expresión, le recibe los documentos. <i>La mujer despedida</i> aprovecha para

		decirle al jefe que él no puede despedirla si es que son justificadas sus ausencias al trabajo, pues su hijo bebé ha estado enfermo, a lo que <i>el jefe</i> niega tal justificación manifestando que el despido sí procede cuando se tiene diez ausencias al trabajo en un mes. <i>El jefe</i> , con los documentos en mano, deja la sala de fabricación pidiendo a <i>Rosetta</i> que no detenga el proceso de elaboración de la masa
1.2.2	¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz? Narre.	
SUBCATEGORÍA 2: Saberes procedimentales		Anotaciones
2.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales ? ¿Qué procedimiento? ¿Quiénes intervienen? (Coll y Valls, 1994)	Sí. El procedimiento de preparación de la masa para elaborar gofres (wafle crocante). Intervienen en el diálogo <i>el jefe</i> y <i>Rosseta</i> .
2.1.1	¿Ocurre por imitación de modelos? Narre las acciones.	
2.1.2	¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante? Narre.	Sí. <i>El jefe</i> le explica cómo proceder en cada etapa de la elaboración de la masa. <i>El jefe</i> vierte el contenido de dos botellas de leche en el gran cilindro de acero de la sala y <i>Rosseta</i> hace lo mismo, con los mismos movimientos de manos que hizo el jefe. Enseguida, el jefe ordena a <i>Rosseta</i> que coja el balde graduado en volúmenes y que introduzca agua con la manguera que tiene una boquilla de presión. <i>El jefe</i> le enseña a sostener el recipiente y a llenarlo con agua hasta un volumen determinado. Luego, <i>el jefe</i> le ordena que vierta el agua en el gran cilindro y le señala el lugar en donde debe dejar el balde. A continuación, le indica que deberá introducir 100 kg de harina en la cuba y, dirigiéndose a una de las mesas, le enseña a cargar un saco de harina de 25 kg de peso. Primero él lo hace y luego le pide a <i>Rosseta</i> que repita la acción. La jovencita logra cargar el saco de harina y se acerca al gran cilindro en donde con habilidad vierte el contenido del saco siguiendo exactamente los pasos enseñados por su jefe. Luego, el hombre le indica que deberá verter en el gran cilindro 200 huevos; pero antes le señala que termine de añadir en el gran recipiente cilíndrico la harina contenida en los sacos restantes mientras él rompe el primer huevo para vaciarlo en un recipiente extra.
2.1.3	¿Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones? Narre las acciones.	
SUBCATEGORÍA 3: Saberes actitudinales		Anotaciones
3.1	¿En esta escena se observan acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales ? ¿Qué actitud?	Sí, la actitud del orden en el trabajo y la sostenibilidad, es decir, evitar el desperdicio de

	(Sarabia, 1994)	ingredientes y usar recursos con conciencia. Participan <i>el jefe</i> y <i>Rosseta</i> como aprendiz.
3.1.1	¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)? ¿Quiénes intervienen?	
3.1.2	¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa? Narre la situación.	Sí, el enseñante utiliza su poder de recompensa para lograr las actitudes requeridas. La recompensa será el otorgamiento del puesto de trabajo como nueva operaria siempre y cuando la aprendiz cumpla con todas las normas y procesos del trabajo y las aplique correctamente. El jefe es incisivo, reiterativo en sus explicaciones, seguro en lo que enseña, detallista en la explicación de las maniobras que debe repetirlas inmediatamente <i>Rosetta</i> quien observa y repite con mucha atención cada maniobra aprendida.
3.1.3	¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia? Narre la situación.	
3.1.4	¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador? Narre la situación.	
3.1.5	¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz? Narre la situación.	
3.1.6	¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia? Narre la situación.	
3.1.7	¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)? Narre la situación.	

Anexo 3. Matriz de análisis individual de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada filme francófono. Categoría 1: acciones de E-A

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CADA FILME FRANCÓFONO					
CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE					
	Subcategorías	Tipos	Acción en la interacción	Registro textual de la evidencia en el filme 1 , escena 00:47:55 - 00:49:17	Indicadores
	Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).	Acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por la participación principal de la memoria?		
			¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas?		
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por exposición de quien enseña?	Le jardinier: ¡Tú eres el profesor, explícamelo tú! Le peintre: (<i>Con tono de frustración</i>). ¡No hay nada que explicar! Hay que experimentar, ¿comprendes?, experimentar, sentir. Ya el especialista está para explicarlo todo, pero se siente con el corazón. ¡Y con esto, no siento nada, vacío! Le jardinier: ¿Y por qué te molestas tanto? Le peintre: Porque es un encargo. Ya está vendido. He fabricado un mueble, un mueble que se cuelga. ¿Cómo explicarte la pintura? La que me emociona..., la que me hace llorar..., la que me entusiasma... ¡Está tan por encima de mis capacidades! Es inalcanzable. La jardinier: Tu cuadro está perfecto, tal cual porque ya está vendido. Le peintre: (<i>Se va alejando de su caballete</i>). Sí, tienes razón. Si se vende es porque está bien. No hay más que decir. Deberías abrir una galería.	. El enseñante presenta una exposición oral. . El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con los conocimientos anteriores. . El enseñante presenta las ideas principales al comienzo para hacer comprender mejor la exposición. . El enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la

					estructura de la exposición.
			¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz?		
	Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994)		¿Ocurre por imitación de modelos?		
			¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante?		
			Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones		
	Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).		¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)?		
			¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa?		

			¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia?	Le jardinier: No está nada mal, ¡ah! Sí... da gusto mirarlo. Solo falta gente allí, en el medio, gatos, perros, pájaros. ¿No sabes pintar gente? Le peintre: (<i>Nervioso</i>) ¡No me agobies!, ¿quieres? ¡No me agobies, no me agobies, no me agobies, no me agobies! Sé pintar lo que me apetece ... a mi manera. Le jardinier: Bien, a tu manera, ¿por qué no? En cualquier caso..., da gusto mirarlo. Le peintre: ¡Eso ya los has dicho! ... ¿por qué, por qué da gusto mirarlo? Le jardinier: ¡Tú eres el profesor, explícamelo tú! Le peintre: (<i>Con tono de frustración</i>). ¡No hay nada qué explicar! Hay que experimentar, ¿comprendes?, experimentar, sentir. Ya el especialista está para explicarlo todo, pero se siente con el corazón. ¡Y con esto, no siento nada, vacío! Le jardinier: ¿Y por qué te molestas tanto? Le peintre: Porque es un encargo. Ya está vendido. He fabricado un mueble, un mueble que se cuelga. ¿Cómo explicarte la pintura? La que me emociona..., la que me hace llorar..., la que me entusiasma... ¡Está tan por encima de mis capacidades! Es inalcanzable.	. El enseñante utiliza su poder de experto; es decir, emplea la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes.
			¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador?		
			¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz?	Le jardinier: No está nada mal, ¡ah! Sí... da gusto mirarlo. Solo falta gente allí, en el medio, gatos, perros, pájaros. ¿No sabes pintar gente? Le peintre: (<i>Nervioso</i>) ¡No me agobies!, ¿quieres? ¡No me agobies, no me agobies, no me agobies, no me agobies! Sé pintar lo que me apetece ... a mi manera.	. El enseñante utiliza el poder que le da la amistad con el sujeto aprendiz para persuadirlo a cambiar

				Le jardinier: Bien, a tu manera, ¿por qué no? En cualquier caso..., da gusto mirarlo.	sus actitudes o adquirirlas.
			¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia?		
			¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)?	La jardinier: Tu cuadro está perfecto, tal cual porque ya está vendido. Le peintre: (<i>Se va alejando de su caballete</i>). Sí, tienes razón. Si se vende es porque está bien. No hay más qué decir. Deberías abrir una galería.	. El enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz por la influencia del tema durante el aprendizaje de contenidos novedosos y útiles para que cambie sus actitudes o que incorpore otras.

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CADA FILME FRANCÓFONO

CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	Subcategorías	Tipos	Acción en la interacción	Registro textual de la evidencia en el filme 2 , escena 00:44:03 – 00:45:25	Indicadores
	Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz- Barriga y Hernández, 2002).	Acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por la participación principal de la memoria?		
			¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas?		
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por exposición de quien enseña?		
			¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz?		
	Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994)		¿Ocurre por imitación de modelos?		
			¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante?	Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) (<i>Sentado frente a su ordenador y Franck de pie, junto a él</i>) Y sobre todo en las preguntas sobre el ocio. “¿Cuánto tiempo dedican al	. El enseñante indica directamente la forma de componer

				ocio?”. “¿Qué parte de sus ingresos dedican al ocio?”. Sinceramente, eso, ¿qué más nos da? Franck: Si hablamos de reducir las horas de trabajo, es difícil no hablar del ocio. Le directeur des RR.HH.: (Con tono impositivo). Pero tienen que ser preguntas simples para que la respuesta sea clara. Los resultados tenemos que poder transportarlos en cifras, en estadísticas. Franck: (Sigue mirando la pantalla del ordenador). Quieres un formulario con las respuestas implícitas. Le directeur des RR.HH.: (Muy fluido en su hablar). Incluso, por el interés de las respuestas, si tú no les haces propuestas, a ellos no se les ocurrirá ninguna idea interesante. Lamentablemente, solo nos darán ideas generales que no nos interesan, lo cual es normal. No creas que los tomo como idiotas, pero es que intimida al encontrarse frente a una hoja en blanco. No te llevará demasiado tiempo rectificar el cuestionario. (Sigue leyendo en su computadora). “¿Cuáles son las modificaciones concretas que espera de la reducción del tiempo de trabajo?”. No, simplificalo. (Escribe). “Las 35 horas, ¿por qué?”. Después, das tres opciones (escribe): “a) Luchar contra el paro”. Es un poco general, pero suena positivo. Luego, la segunda puede ser “Los planes de formación”. No está mal. Le patron: (Ingresa a la oficina. Lleva unos fólder en la mano) ¿Tienes un momento, Chambon? Le directeur des RR.HH. : (Se pone de pie). Por supuesto... Le patron: Franck, ¿puedes dejarnos, por favor? (Franck sale inmediatamente).	determinada actuación guiando la práctica del aprendiz. . El aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. . El aprendiz le encuentre un sentido a lo que está intentando aprender. . El aprendiz recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria. . El aprendiz sabe convertir en acción la consigna recibida. . El aprendiz se mantiene convenientemente motivado para adoptar el procedimiento propuesto. . El enseñante explica los beneficios que se obtienen con el uso del procedimiento. . El enseñante se refiere a los posibles
--	--	--	--	---	---

					obstáculos y errores que pueden aparecer por las cuales proporciona pistas y ayudas adecuadas para avanzar.
			Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones		
	Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).		¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)?		
			¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa?		
			¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia?	Le directeur des Ressources Humaines (RR.HH.) (<i>Sentado frente a su ordenador y Franck de pie, junto a él</i>) Y sobre todo en las preguntas sobre el ocio. “¿Cuánto tiempo dedican al ocio?”. “¿Qué parte de sus ingresos dedican al ocio?”. Sinceramente, eso, ¿qué más nos da? Franck: Si hablamos de reducir las horas de trabajo, es difícil no hablar del ocio. Le directeur des RR.HH.: (<i>Con tono impositivo</i>). Pero tienen que ser preguntas simples para que la respuesta sea clara. Los resultados tenemos que poder transportarlos en cifras, en estadísticas.	. El enseñante utiliza su poder de experto; es decir, emplea la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes.

			¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador?		
			¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz?		
			¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia?		
			¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)?		

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CADA FILME FRANCÓFONO					
CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE					
	Subcategorías	Tipos	Acción en la interacción	Registro textual de la evidencia en el filme 3 , escena 00:37:40 – 00:39:24	Indicadores
	Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz- Barriga y Hernández, 2002).	Acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por la participación principal de la memoria?	Odile: Es broma. Yo te presento. Y es un poco verdad; lo eres. (<i>Mira a Nicolas</i>). Estoy muy orgullosa de mi hermanita (<i>le da un beso en la mejilla</i>). ¿Te dije que presentaba la tesis el 28? Te lo dije, ¿no? Nicolas: (<i>Se sienta frente a Camille</i>). Sí. ¿Una tesis sobre qué? Camille: (<i>Mirando a Nicolas y con tono de fastidio</i>) Sobre... nada. Nicolas: Eso no toma mucho tiempo. Odile: (<i>Interrumpiendo</i>). ¡Los hidalgos del lago de los aldeanos! Camille: No, Odile, no es eso en absoluto. Odile: ¿No es eso? (<i>Se sienta al lado de Camille</i>). Camille: No. Odile: ¿Entonces qué es? Camille: “Los Caballeros campesinos del año mil del lago Paladru”. Odile: ¿Y no he dicho eso? Camille: No. Nicolas: ¿Del lago qué...? Camille: ¡Paladru! (<i>levantando el volumen de su voz y mirando fijamente a Nicolas</i>).	. Los datos se aprenden de un modo reproductivo, no es necesario comprenderlos. . El aprendiz hace una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria. . El proceso fundamental es la repetición. . Se realiza sin atender los conocimientos previos del aprendiz. . Se olvida rápidamente sin repaso. . Lo aprendido sirve para utilizarlo inmediatamente en siguientes aprendizajes.
			¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas?		
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por exposición de quien enseña?		

			¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz?		
	Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994)		¿Ocurre por imitación de modelos?		
			¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante?	Odile: (<i>Confundida</i>). Por cierto, ¿encontraste departamento? Nicolas: No, no es fácil la búsqueda (<i>se acomoda el abrigo; Odile lo ayuda</i>). Tiene que gustarme, gustarle a mi esposa... Le describo por teléfono los departamentos que he visto. No es fácil. (<i>Abraza a Odile y mira de reojo a Camille quien permanece sentada con la mano de su brazo derecho como apoyo de su quijada y con la mirada fija en el vacío</i>). Yo te llamaré (<i>cruza el umbral de la puerta</i>).	. El enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando la práctica del aprendiz. . El aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. . El aprendiz le encuentre un sentido a lo que está intentando aprender.
			Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones		
	Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).		¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)?		
			¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su	Odile: ¿Entonces qué es? Camille: “Los Caballeros campesinos del año mil del lago Paladru”.	. El enseñante persuade al aprendiz para que aprenda una actitud mediante su

			poder coercitivo o su poder de recompensa?	Odile: ¿Y no he dicho eso? Camille: No. Nicolas: ¿Del lago qué...? Camille: ¡Paladru! (<i>levantando el volumen de su voz y mirando fijamente a Nicolas</i>). Nicolas: (<i>Sorprendido por el tono de voz de Camille</i>). Pero, disculpa...pero ¿eso le interesa a alguien? Camille: (<i>Con tono irónico y volumen de agresividad</i>) ¡No, a nadie! Nicolas: ¿Y por qué ese tema? Camille: ¡Para que hablen los idiotas! Odile: (<i>Mirando a su hermana</i>). ¡Camille! Nicolas: Te lo he preguntado por preguntarte alguna cosa... Camille: Ya lo he comprendido. Nicolas: Y hay que ser indulgente con los idiotas... Camille: (<i>Con tono de ironía</i>). Hago lo que puedo. Nicolas: (<i>Se levanta de su asiento</i>). Bueno... (<i>Se dirige a la mesa y coge su cajetilla de cigarrillos</i>). Odile: (<i>Avergonzada</i>) ¿Quieres más café? Nicolas: No. Tengo que irme ya. (<i>Avanza</i>). Perdona (<i>mueve con delicadeza a Odile y llega a la puerta, toma su abrigo y empieza a ponérselo</i>). Odile: (<i>Confundida</i>). Por cierto, ¿encontraste departamento?	poder de influencia como reforzador social, vale decir, castigándolo u ofreciéndole recompensas o beneficios.
			¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia?		
			¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador?		

			¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz?	Odile: <i>(Abre la puerta)</i>. ¿Qué tal? Camille: <i>(Entrando)</i> ¡Muy bien! Nicolas: <i>(Está sentado en el comedor porque visita a Odile)</i>. ¡Hola! Camille: <i>(Percatándose de la presencia de Nicolas)</i> ¡Hola! Nicolas: Bueno. Tengo que irme. Odile: <i>(Abrazando por detrás a su hermana Camille)</i>. ¡La superdotada de la familia! <i>(Mirando a Nicolas)</i>. Camille: ¡No, Odile! Odile: Es broma. Yo te presento. Y es un poco verdad; lo eres. <i>(Mira a Nicolas)</i>. Estoy muy orgullosa de mi hermanita <i>(le da un beso en la mejilla)</i>. ¿Te dije que presentaba la tesis el 28? Te lo dije, ¿no? Nicolas: <i>(Se sienta frente a Camille)</i>. Sí. ¿Una tesis sobre qué?	. El enseñante utiliza el poder que le da la amistad con el sujeto aprendiz para persuadirlo a cambiar sus actitudes o adquirirlas.
			¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia?		
			¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)?		

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CADA FILME FRANCÓFONO					
CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE					
	Subcategorías	Tipos	Acción en la interacción	Registro textual de la evidencia en el filme 4 , escena 00:19:20 – 00:24:42	Indicadores
	Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz- Barriga y Hernández, 2002).	Acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por la participación principal de la memoria?		
			¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas?	Margueritte: ¡Bueno, entonces nos lanzamos a ciegas! ¡Me salto las primeras páginas y pasamos directamente a la acción! Germain Chazes: ¡Muy bien! Margueritte: La historia transcurre en Orán, en Argelia Germain Chazes: Lo sé. Margueritte: ¡Cómo! ¿Ya la ha leído? Germain Chazes: ¡No, no! Me refiero a que ... sé que Orán está en Argelia porque tengo otro amigo, Yusef, cuyos padres son de allí, de Orán. Margueritte: ¡Ah, claro...claro...bien! Empecemos. “Pues, a partir del 18 las fábricas y los almacenes se desbordaban en efecto de centenares de cadáveres de ratas. En algunos casos, fue necesario ultimar a los animales cuya agonía era demasiado larga. En todas partes donde se reunían nuestros conciudadanos, las ratas esperaban amontonadas en los basureros o alineadas en las alcantarillas”. (<i>Lo mira</i>). ¿Se ha dormido? Germain Chazes: ¿Eh? ¡No...no! ¡Me lo imaginaba! Continúe, continúe... Margueritte: (<i>Lee con fluidez y tono de misterio</i>). “Pero en los días que siguieron la situación se agravó. El número de los roedores recogidos iba creciendo. La recolección de cada mañana era más abundante. Al cuarto día, las ratas empezaron a salir para morir en grupos. Desde las cavidades del subsuelo, desde las bodegas, desde las alcantarillas fluían en largas filas, titubeantes para venir a tambalearse a la luz, girar sobre sí mismas y morir junto a los seres humanos”. (<i>Interrumpe su lectura</i>). Está bellísimamente escrito, ¿verdad?	El aprendiz pone un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva. Hay una implicación afectiva de parte del aprendiz.

				Germain Chazes: Sí. Desde el principio me ha agarrado por las orejas como se agarra un conejo. Esas ratas tan hinchadas y apestosas chillando por todas partes; es... es como si las viera. Si hay bichos que me repugnan, son las ratas. Margueritte: Nunca ha leído usted nada de Camus: El extranjero, La caída... Germain Chazes: No... de lo que yo recuerde, no. Margueritte: (<i>Con timidez y voz muy suave</i>). Bueno, ¿continuamos? Germain Chazes: Sí, pero... pero otro día, ¿de acuerdo?	
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por exposición de quien enseña?	Margueritte: ¡Ah! Pensé en usted anoche. Germain Chazes: ¿En mí? ¿Por qué? Margueritte: Bueno...en usted y en nuestras palomas Cuando te pones a ordenar libros, siempre te pones a hojear uno o dos y anoche de pronto recordé una frase... bueno... lo he olvidado, pero lo encontraré. (<i>Saca de su bolso sus anteojos y un libro que se alcanza a leer el título: La peste</i>). “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines, donde no puede haber aleteos, ni susurros de hojas? Un lugar neutro, en una palabra. El cambio de las estaciones solo se nota en el cielo. La primavera se anuncia únicamente por la calidad del aire o por los cestos de flores que traen a vender los muchachos de los alrededores. Una primavera que se vende en los mercados”. ¿Le gusta? Germain Chazes: Sí, pero podría volver a empezar, pero sin prisa, sin precipitarse. Margueritte: ¡Sí, sí, encantada! Bien. “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines?” Germain Chazes: Eso no puede existir, pero no está mal el libro. ¿Cómo se llama? Margueritte: La Peste, de Albert Camus. Germain Chazes: ¿De Albert? ¡Vaya, como mi abuelo! Margueritte: Si quiere, se lo presto... Germain Chazes: No, no, no. Verá, a mí, la lectura...no...no (luego, presentan en el filme una escena que se sitúa en el aula de clases de Chazes, niño aún, en donde lee oralmente bajo la burla del profesor y de sus compañeros).	. El enseñante presenta una exposición oral. . El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con los conocimientos anteriores. . El enseñante presenta las ideas principales al comienzo para hacer comprender mejor la exposición. . El enseñante pone énfasis, reiteración y para realzar la estructura de la exposición.

			¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz?		
	Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994)		¿Ocurre por imitación de modelos?		
			¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante?		
			Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones		
	Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).		¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)?		
			¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su		

			poder de recompensa?		
			¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia?		
			¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador?	Margueritte: Bueno...en usted y en nuestras palomas Cuando te pones a ordenar libros, siempre te pones a hojear uno o dos y anoche de pronto recordé una frase... bueno... lo he olvidado, pero lo encontraré. (<i>Saca de su bolso sus anteojos y un libro donde se alcanza a leer el título: La peste</i>). “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines, donde no puede haber aleteos, ni susurros de hojas? Un lugar neutro, en una palabra. El cambio de las estaciones solo se nota en el cielo. La primavera se anuncia únicamente por la calidad del aire o por los cestos de flores que traen a vender los muchachos de los alrededores. Una primavera que se vende en los mercados”. ¿Le gusta? Germain Chazes: Sí, pero podría volver a empezar, pero sin prisa, sin precipitarse. Margueritte: ¡Sí, sí, encantada! Bien. “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines?” Germain Chazes: Eso no puede existir, pero no está mal el libro. ¿Cómo se llama? Margueritte: La Peste, de Albert Camus. Germain Chazes: ¿De Albert? ¡Vaya, como mi abuelo! Margueritte: Si quiere, se lo presto... Germain Chazes: No, no, no. Verá, a mí, la lectura...no...no (<i>luego, presentan en el filme una escena que se sitúa en el aula de clases de Chazes, niño aún, en donde lee oralmente bajo la burla del profesor y de sus compañeros</i>). Margueritte: ¿Quiere que le lea otro pasaje? Germain Chazes: ¡Oh...sí! No me importa. Lea. Margueritte: Para mí, estupendo porque me encanta leer en voz alta.	. El enseñante utiliza su poder referente en el aprendiz; es decir, utiliza el grado de identificación que tiene el aprendiz con su enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes.
			¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz?		

			¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia?		
			¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)?	Margueritte: (Sonriente). ¡Hola, señor Chazes! Germain Chazes: (<i>Come un pedazo de pan baguette</i>). Puede llamarme Germain, si prefiere. Margueritte: ¿De verdad? Germain Chazes: Pues sí. Margueritte: Solo lo haré si usted por su parte, me llama Margueritte Germain Chazes: Bueno. Si insiste, no le veo inconveniente. Margueritte: Insisto, sí. Germain Chazes: Entonces, de acuerdo. Margueritte: Llego tarde porque mi sobrino y su mujer han venido desde Bélgica y se han presentado sin avisar. Un asuntillo de dinero. ¿Ha visto? (<i>Ríe</i>). Se lo cuento todo como si esto fuera una cita. Germail Chazes: Una cita de enamorados ¡eh! Margueritte: ¡Hum! Tiene buena pinta ese bocadillo. Germain Chazes: ¿Le apetece? Margueritte: ¡No...no...no... gracias! Acabo de comer. Resulta curioso ver a un hombre en el parque a estas horas. ¿No tiene trabajo? Germain Chazes: ¡Uf...sí! ¡Tengo varios... muchos! Pero le he dado al botón de pausa. Margueritte: ¡Ah! Pensé en usted anoche. Germain Chazes: ¿En mí? ¿Por qué? Margueritte: Bueno...en usted y en nuestras palomas Cuando te pones a ordenar libros, siempre te pones a hojear uno o dos y anoche de pronto recordé una frase... bueno... lo he olvidado, pero lo encontraré. (<i>Saca de su bolso sus anteojos y un libro que se alcanza a leer el título: La peste</i>). Germain Chazes: Sí, pero podría volver a empezar, pero sin prisa, sin precipitarse.	. El enseñante utiliza el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz por la influencia del tema durante el aprendizaje de contenidos novedosos y útiles para que cambie sus actitudes o que incorpore otras.

				Marguerite: ¡Sí, sí, encantada! Bien. “¿Cómo sugerir, por ejemplo, una ciudad sin palomas, sin árboles y sin jardines?” Germain Chazes: Eso no puede existir, pero no está mal el libro. ¿Cómo se llama? Marguerite: La Peste, de Albert Camus. Germain Chazes: ¿De Albert? ¡Vaya, como mi abuelo! Marguerite: Si quiere, se lo presto... Germain Chazes: No, no, no. Verá, a mí, la lectura...no...no <i>(luego, presentan en el filme una escena que se sitúa en el aula de clases de Chazes, niño aún, en donde lee oralmente bajo la burla del profesor y de sus compañeros).</i> Marguerite: ¿Quiere que le lea otro pasaje? Germain Chazes: ¡Oh...sí! No me importa. Lea.	
--	--	--	--	---	--

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CADA FILME FRANCÓFONO					
CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE					
	Subcategoría	Tipos	Acción en la interacción	Registro textual de la evidencia en el filme 5 , escena 0:44:32 - 0:45:25	Indicadores
	Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).	Acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por la participación principal de la memoria?		
			¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas?		
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por exposición de quien enseña?	Rémy: <i>(Con tono de pregunta académica)</i>. ¿Un día me explicarás de qué trabajas? Sébastien: <i>(Amigablemente y con calma)</i>. Supón que diriges una petrolera noruega. Le compras una plataforma a una empresa americana. Produces petróleo a 7 dólares el barril y lo vendes a 25 dólares. ¿Cómo reduces el riesgo de fluctuación del precio del petróleo? Rémy: <i>(Ha escuchado atentamente)</i>. Ni idea. Sébastien: Vienes a verme y hacemos un “canje”. Rémy: ¿Qué es eso? Sébastien: <i>(Con ademanes condescendientes para mayor claridad)</i>. Mi banco te paga un precio fijo y tú pagas el flotante. Es como vender a un precio fijo por un lapso determinado. O sea, manejo tu riesgo financiero.	. El enseñante presenta una exposición oral. . El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con los conocimientos anteriores. . El enseñante presenta las ideas principales al comienzo para comprender mejor la exposición.

			¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz?		
	Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994)		¿Ocurre por imitación de modelos?		
			¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante?	Rémy: <i>(Con tono de pregunta académica)</i>. ¿Un día me explicarás de qué trabajas? Sébastien: <i>(Amigablemente y con calma)</i>. Supón que diriges una petrolera noruega. Le compras una plataforma a una empresa americana. Produces petróleo a 7 dólares el barril y lo vendes a 25 dólares. ¿Cómo reduces el riesgo de fluctuación del precio del petróleo? Rémy: <i>(Ha escuchado atentamente)</i>. Ni idea. Sébastien: Vienes a verme y hacemos un “canje”. Rémy: ¿Qué es eso? Sébastien: <i>(Con ademanes condescendientes para mayor claridad)</i>. Mi banco te paga un precio fijo y tú pagas el flotante. Es como vender a un precio fijo por un lapso determinado. O sea, manejo tu riesgo financiero.	. El enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación guiando la práctica del aprendiz. . El aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. . El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender. . El aprendiz recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria. . El enseñante explica los beneficios que se

					obtienen con el uso del procedimiento.
			Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones		
	Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).		¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)?		
			¿Ocurre por condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa?		
			¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia?	Rémy: <i>(Con tono de pregunta académica).</i> ¿Un día me explicarás de qué trabajas? Sébastien: <i>(Amigablemente y con calma).</i> Supón que diriges una petrolera noruega. Le compras una plataforma a una empresa americana. Produces petróleo a 7 dólares el barril y lo vendes a 25 dólares. ¿Cómo reduces el riesgo de fluctuación del precio del petróleo? Rémy: <i>(Ha escuchado atentamente).</i> Ni idea. Sébastien: Vienes a verme y hacemos un “canje”. Rémy: ¿Qué es eso? Sébastien: <i>(Con ademanes condescendientes para mayor claridad).</i> Mi banco te paga un precio fijo y tú pagas el flotante.	. El enseñante utiliza su poder de experto; es decir, emplea la percepción y admiración que tiene el aprendiz por los altos conocimientos que posee el enseñante para persuadirlo a moldear sus actitudes.

				Es como vender a un precio fijo por un lapso determinado. O sea, manejo tu riesgo financiero. Rémy: <i>(Con sonrisa juguetona)</i> . ¿Eres bueno en lo que tú haces? Sébastien: ¡Bastante bueno! <i>(ríen a la vez)</i> .	
			¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador?		
			¿Ocurre por influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz?		
			¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia?		
			¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)?		

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CADA FILME FRANCÓFONO

CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	Subcategorías	Tipos	Técnica	Registro textual de la evidencia en el filme 6 , escena 0:22:04 – 0:24:57	Indicadores
	Subcategoría 1: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes declarativos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).	Acciones de enseñanza-aprendizaje de hechos y datos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por la participación principal de la memoria?	El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. (<i>Rosetta pone sobre una de las mesas un balde transparente</i>). Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. (<i>Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe</i>). Un poco más...Bien, hasta allí está bien. (<i>Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde</i>). No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseño como llevarlos. (<i>El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado</i>). Tiras hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. (<i>El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro</i>). Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda (<i>el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad</i>) y viertes mientras giras. (<i>Rosetta obedece al pie de la letra</i>). Vamos, vierte mientras giras. (<i>Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina</i>). Y vuelves. (<i>Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel</i>). Luego, añadimos huevos, 200. (<i>Tocan a la puerta</i>). ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos.	. Los datos se aprenden de un modo reproductivo, no es necesario comprenderlos. . El aprendiz hace una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria. . El proceso fundamental es la repetición. . Se realiza sin atender los conocimientos previos del aprendiz. . Lo aprendido sirve para utilizarlo inmediatamente en siguientes aprendizajes.
			¿Ocurre por establecimiento de relaciones significativas?		
		Acciones de enseñanza-aprendizaje de conceptos (Pozo, 1994)	¿Ocurre por exposición de quien enseña?	La mujer despedida: (<i>Ha entrado al salón</i>). No me ha sellado el impreso. El jefe: ¿No? La mujer despedida: (<i>Le alcanza los documentos al jefe</i>). Si mis ausencias son justificadas, no puede echarme.	. El enseñante presenta una exposición oral. . El aprendiz asimila los nuevos conceptos relacionándolas con

				El jefe: (Con tono de disgusto). No lo son. La mujer despedida: (Mientras Rosetta carga los sacos de harina y realiza el mismo procedimiento inicial). Mi bebé está enfermo. El jefe: No diez veces al mes. (El jefe sale de la habitación y Rosetta sigue maniobrando los sacos. La mujer mira a Rosetta quien continúa en silencio con su nuevo trabajo).	los conocimientos anteriores. . El enseñante pone énfasis y reiteración para realzar la estructura de la exposición.
			¿Ocurre por investigación y descubrimiento del aprendiz?		
	Subcategoría 2: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes procedimentales (Coll y Valls, 1994)		¿Ocurre por imitación de modelos?	El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. (Rosetta pone sobre una de las mesas un balde transparente). Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. (Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe). Un poco más...Bien, hasta allí está bien. (Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde). No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseño como llevarlos. (El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado). Tiras hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. (El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro). Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda (el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad) y viertes mientras giras. (Rosetta obedece al pie de la letra). Vamos, vierte mientras giras. (Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina). Y vuelves. (Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel). Luego, añadimos huevos, 200. (Tocan a la puerta). ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos	El aprendiz observa a un experto que está actuando en el proceso. El experto expresa verbalmente y razona su actuación para asegurar el aprendizaje. El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender. La consigna del aprendiz es librarse pronto de tener delante la actuación del experto.
			¿Ocurre por enseñanza directa por parte del enseñante?	El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. (Rosetta pone sobre una de las mesas un balde transparente). Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. (Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe). Un poco más...Bien, hasta allí está bien.	. El enseñante indica directamente la forma de componer determinada actuación

				(Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde). No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseño como llevarlos. (El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado). Tiras hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. (El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro). Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda (el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad) y viertes mientras giras. (Rosetta obedece al pie de la letra). Vamos, vierte mientras giras. (Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina). Y vuelves. (Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel). Luego, añadimos huevos, 200. (Tocan a la puerta). ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos.	guiando la práctica del aprendiz. . El aprendiz pone de su parte mucha capacidad atencional, actividad de memoria y comprensión. . El aprendiz le encuentra un sentido a lo que está intentando aprender. . El aprendiz recuerda en todo momento las indicaciones, instrucciones y comportamientos del enseñante manteniéndolos actualizados en su memoria.
			Ocurre por inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones		
	Subcategoría 3: Acciones de enseñanza-aprendizaje de saberes actitudinales (Sarabia, 1994).		¿Ocurre en un contexto interactivo (socialización)?		
			¿Ocurre por condicionamiento,	El jefe: Bien. Ahora se añaden dos litros de agua. Hay un medidor ahí abajo: cógelo. (Rosetta pone sobre una de las mesas un balde	. El enseñante persuade al aprendiz

			es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa?	transparente). Ponlo ahí, así. Agárralo por aquí, cuidado con la presión. <i>(Rosetta agrega agua en el balde con la pistola bajo la atenta mirada del jefe)</i> . Un poco más...Bien, hasta allí está bien. <i>(Rosetta deja la manguera y vierte el agua en el gran cilindro. Deja el balde)</i> . No, donde lo has cogido, siempre. Ahora, 100 kilos de harina, cuatro sacos. Te enseño como llevarlos. <i>(El jefe coge con las dos manos un saco que se observa muy pesado)</i> . Tiras hacia ti, lo apoyas en las rodillas y lo coges por aquí. <i>(El jefe abraza uno de los sacos e invita a Rosetta a realizar la misma acción. Con el saco pegado a su pecho, Rosetta avanza hacia el gran cilindro)</i> . Y lo apoyas en el borde de la cuba. Lo abres por el lado de la cuerda <i>(el jefe ejecuta la acción cuando habla con seguridad)</i> y viertes mientras giras. <i>(Rosetta obedece al pie de la letra)</i> . Vamos, vierte mientras giras. <i>(Rosetta gira hacia la derecha mientras va agregando la harina)</i> . Y vuelves. <i>(Rosetta termina de agregar una bolsa y coloca el saco vacío en un anaquel)</i> . Luego, añadimos huevos, 200. <i>(Tocan a la puerta)</i> . ¿Sí? Seis cartones, 20 huevos. Haz tú los últimos sacos.	para que aprenda una actitud mediante su poder de influencia como reforzador social, vale decir, castigándolo u ofreciéndole recompensas o beneficios.
			¿Ocurre por un proceso de influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia?		
			¿Ocurre por un proceso de identificación con el enseñante, es decir, el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador?		
			¿Ocurre por influencia de la amistad entre		

			enseñante y aprendiz?		
			¿Ocurre por el alto grado de susceptibilidad a la persuasión del aprendiz ante la situación persuasiva o de influencia?		
			¿Ocurre por la capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata (novedad y utilidad)?		

Anexo 4. Matriz de análisis grupal de las acciones de enseñanza-aprendizaje de cada fuente utilizada. Categoría 1: acciones de E-A

CATEGORÍA 1: ACCIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE						
Subcategorías	Filme 1	Filme 2	Filme 3	Filme 4	Filme 5	Filme 6
Subcategoría 1: Saberes declarativos: hechos				Los hechos de la invasión de las ratas en la ciudad de Orán, en Argelia, narrada en la obra La peste, de Albert Camus		
Acciones en la interacción				Establecimiento de relaciones significativas		
Subcategoría 1: Saberes declarativos: datos			El dato del nombre de una tesis de grado			Los datos de las cantidades de los ingredientes en peso, volumen y unidades que formarán parte de la masa para la preparación de los waffles
Acciones en la interacción			Participación principal de la memoria			Participación principal de la memoria
Subcategoría 1: Saberes declarativos: conceptos	El concepto de <i>valor de una obra pictórica</i>.			El concepto de <i>ciudad</i> a través de la novela La peste, de Albert Camus	El concepto de <i>operador de mercado</i>	El concepto de <i>despido laboral</i>
Acción en la interacción	Exposición de quien enseña			Exposición de quien enseña	Exposición de quien enseña	Exposición de quien enseña

Subcategoría 2: Saberes procedimentales		• Procedimiento para elaborar una encuesta de actitudes	• Procedimiento para encontrar y alquilar un departamento en París.		• Procedimiento que debe seguir el director de una compañía extractora de petróleo que quisiera controlar los riesgos de cambio de precio del barril del crudo	• Procedimiento para preparar la masa con la que se elaboran los gofres (wafle crocante).
Acciones en la interacción		• Enseñanza directa por parte del enseñante	• Enseñanza directa por parte del enseñante		• Enseñanza directa por parte del enseñante	• Enseñanza directa por parte del enseñante • Imitación de modelos
Subcategoría 3: Saberes actitudinales	• La intolerancia • La sinceridad • El mercantilismo	• La comunicación efectiva	• La intolerancia • El elogio	• El respeto, la amabilidad y la bondad • La escucha atenta de las historias en las buenas novelas.	• La proactividad	• El orden en el trabajo y la sostenibilidad
Acciones en la interacción	• Influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia. • Influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz. • La capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata.	• Influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia.	• Condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa. • Influencia de la amistad entre enseñante y aprendiz	• Capacidad de persuasión o influencia del tema que se trata. • Identificación con el enseñante; el aprendiz se identifica con el poder referente del comunicador.	• Influencia del enseñante ejerciendo su poder de experto o pericia.	• Condicionamiento, es decir, el enseñante utiliza su poder coercitivo o su poder de recompensa.

6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 4%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 3%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

4%	 Fuentes de Internet
0%	 Publicaciones
3%	 Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2013-01-15	1%
2	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2024-02-28	<1%
3	Internet	repositorio.flacsoandes.edu.ec	<1%
4	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
5	Internet	hdl.handle.net	<1%
6	Internet	docplayer.es	<1%
7	Internet	html.rincondelvago.com	<1%
8	Internet	revista.redipe.org	<1%
9	Internet	repositorio.uchile.cl	<1%
10	Internet	www.dykinson.com	<1%
11	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	<1%