

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós
- Antunes C. (2003). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las Inteligencias Múltiples?* Buenos Aires: San Benito.
- Gardner H, Felman D y Krechevsky M, (2000). *El proyecto Spectrum. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: MEC/Morata.
- Prieto MD, López JN, Villa E, Ferrándiz C, Ballester P. "Estilos de trabajo e inteligencias múltiples" en Revista de Educación, Universidad de Huelva. N°4, 2002, pp. 107-118.

Abstract: This work focuses on the development of a strategy based on Multiple Intelligences (MI) described by Gardner (1998), to facilitate the learning of Atomic Model sophomores in a secondary school of Santo Tomé City. To encourage IM educational games were distributed in Cooperative Learning Groups, and problem-based learning as teaching resources were used. The experimental group was able to encourage the learning of Model Atomic, calling for the creation of a classroom where students found new methods of access to knowledge and the opportunity to learn from their strengths.

Keywords: multiple intelligences - teaching - learning

Resumo: Este trabalho centra-se no desenvolvimento de uma estratégia baseada nas Inteligências Múltiplas (IM) descritas por Gardner (1998), para facilitar a aprendizagem do Modelo Atômico, em alunos de segundo ano de uma escola secundária da Cidade Santo Tomei. Para fomentar as IM utilizaram-se jogos didáticos distribuídos em Grupos de Aprendizagem Cooperativa, e a Aprendizagem baseada em problemas como recursos pedagógicos. O grupo experimental conseguiu favorecer a aprendizagem do Modelo Atômico, apelando à criação de um sala onde os alunos encontraram novos métodos de acesso ao conhecimento e a oportunidade de aprender desde seus pontos fortes.

Palavras chave: inteligências múltiplas – pedagogia – aprendizagem

(¹) **Marcela A. Carrivale:** Profesora en Educación Superior, (Universidad de Concepción de Uruguay) Magister en Microbiología Molecular (Universidad Nacional de General San Martín) y Lic. en Biotecnología (Universidad Nacional del Litoral)

(²) **Marta Duluc:** Profesora de nivel Superior en Ciencias de la Educación y Licenciada en la misma especialidad. Diplomatura de Estudios avanzados por la Universidad de Sevilla. Postítulo en Epistemología con orientación en ciencias de la naturaleza.

La importancia del contacto para la transformación docente. Una mirada desde la Pedagogía Gestalt.

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Rodrigo Castillo Aguilar (¹)

Resumen: Con base en los hallazgos de un primer proceso de investigación y las reflexiones en torno a la forma como estudiantes y docentes enuncian al otro, se revisa la pertinencia de algunos conceptos de la Teoría Gestalt en el proceso de formación docente. Asimismo se presentan los avances y primeros resultados de la puesta en práctica de un taller para docentes de una secundaria pública en México DF, que recoge dichos elementos; así como las implicaciones y cambios que ha producido en su práctica y relación con estudiantes hasta el momento.

Palabras clave: Gestalt –Formación docente – pedagogía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 109]

Durante la maestría en Pedagogía en la UNAM realicé un proceso de investigación etnográfica en una secundaria pública del DF a partir del cual recuperé las voces e interpretaciones que tanto estudiantes como profesores realizaban del otro y los alcances que tenían al momento de establecer relación entre sí.

Resultó significativo mirar que tanto estudiantes como docentes recurren con facilidad a las estructuras establecidas sobre lo que ellos y el otro deben ser; elementos heredados o aprendidos en torno a cómo han de comportarse en la escuela. De tal que cuando las

actitudes, dinámicas o relaciones no sucedían bajo los cánones establecidos por ese deber ser, las enunciaci-ones sobre el otro se teñían de juicios y descalificaciones producto del incumplimiento de los atributos y características que se supone deberían cumplir. Para los docentes aquellos estudiantes que no trabajan, son inquietos o irrespetuosos, existen una serie de adjetivos calificativos que pretenden describir dicho comportamiento: flojos, groseros, estudiantes muebles, entre otros. Asimismo los estudiantes recurren a otros adjetivos cuando se refieren a sus profesores que no cumplen con los este-

reotipos del deber ser, ya sea porque no son exigentes en sus evaluaciones, no revisan todos los trabajos, llegan tarde o no tienen autoridad y control del grupo.

Cuando unos u otros actúan como se supone deben hacerlo, los adjetivos que se utilizan para referirse cambian. Los estudiantes son nombrados: buenos, responsables, ejemplares, estudiantes-modelo, etc. Mientras que los profesores pasan a ser: buenos, trabajadores, admirables, exigentes. Sin embargo en ambos casos las enunciaciones que del otro hacen surgen en contraposición al deber ser aprendido y heredado. La mirada del otro como sujeto se desdibuja dando prioridad a los esquemas instituidos.

A lo largo del proceso de investigación hubo dos hallazgos significativos que dieron paso a mi decisión de abordar el problema desde la perspectiva de la Teoría Gestalt, (misma que me dota de los elementos necesarios para entender a la educación como procesos interrelacionados donde todos los actores involucrados son corresponsables): recuperar la importancia del encuentro humano para la construcción del conocimiento y mirar lo educativo como un espacio para la transformación.

El primer hallazgo fue observar cómo, en la relación cotidiana, existen momentos en que estudiantes y profesores logran mirarse fuera de los esquemas instituidos, dando pie al contacto y transfigurando la noción de sí y del otro que tienen. Cuando esto sucede, se topan con muchos de los elementos propios negados o con factores que anhelan y esperan de sí. Lo que lleva a un cuestionamiento de sí mismos y su papel en el hecho educativo.

El otro hallazgo consistió en descubrir que es más sencillo para un estudiante reconocer y enunciar a sus profesores más allá de los cánones heredados sobre el deber ser en torno a su labor; en mirarlos como otros a partir de sus características humanas. No así para los docentes, a quienes les resultaba complicado mirar al otro-estudiante más allá de las determinaciones sobre lo que éste debe ser.

El problema de investigación

Surgieron así, dos cuestionamientos significativos: ¿cuáles son los factores que intervienen en la negación que hacen los docentes del otro-estudiante? y ¿qué implicaciones tiene el contacto como proceso de encuentro con sí mismo y el otro en la educación y la transformación de la práctica docente?

Partiendo de la premisa antes descrita, decidí mirar a profundidad a quienes ejercen la docencia para encontrar, entender y enunciar los diversos elementos que figuran en su toma de decisión laboral. Reconocer la importancia y el papel que juegan distintos factores de su historia y calidad de vida, formación académica, contexto social, infraestructura, condiciones y exigencias laborales, relación institucional, etc., en su ejercicio cotidiano de la docencia. Con la finalidad de entender la implicación que tienen dichos elementos para la negación o reconocimiento que hacen del otro-estudiante y su forma de relacionarse con él, es que hago de esta inquietud mi proyecto de investigación doctoral y me sumerjo nuevamente en el campo con el objetivo de

descifrar algunos de los cuestionamientos planteados.

El trabajo de campo lo dividí en cinco fases, encontrándome hasta el momento en la cuarta fase.

- Primera fase: Primer acercamiento con los sujetos, por medio del cual se genera sintonía con los diversos actores para que el flujo de información sea más asertivo y sincero (Febrero y marzo de 2013)

- Segunda fase: Observaciones en distintos espacios escolares (sala de maestros, patio, juntas de academia), priorizando las dinámicas en las clases (se observaron más de 45 clases). Mayor acercamiento con los actores e incremento de la confianza, mediante conversaciones informales y eventuales participaciones en algunas dinámicas (Marzo – Noviembre 2013).

- Tercera fase: Criterios de selección de informantes clave, construcción del guión de entrevista, realización de entrevistas, transcripción y primer análisis (Agosto 2013 –Marzo 2014).

- Cuarta fase: Con base en la información recabada hasta ese momento; se han planeado, construido y se están llevando a cabo un conjunto de talleres para los docentes; mismos que recuperan sus inquietudes y se fundamentan en los postulados de la Teoría Gestalt (Marzo – Julio 2014).

- Quinta fase: Observación, entrevistas y conversaciones posteriores a los talleres. Registro de cambios y modificaciones en las prácticas, relaciones y percepciones de sí mismos y los otros (Mayo – Julio 2014).

Durante el trabajo de campo fui descubriendo que son múltiples los elementos que influyen en el proceso de negación que los docentes hacen de sus estudiantes. Las imposiciones externas, los prejuicios y patrones heredados sobre los estudiantes y jóvenes en general, la influencia del contexto global en las actitudes y relaciones en la escuela, el incremento del desprestigio y pauperización de la labor docente, los conflictos personales y familiares, entre otros, agobian a los docentes quienes inmersos en ese contexto priorizan muchos de estos elementos por encima del mirar a los estudiantes como otros. Asimismo al docente se le responsabiliza en los medios de comunicación, entre los padres de familia y en diversos espacios -incluso en el campo de la investigación educativa-, de la baja calidad de la educación pero pocas veces se les escucha y busca conocer cuáles son los factores y elementos presentes en su labor, así como sus aciertos y errores; entender las estrategias y decisiones que toman para afrontarlos. Los docentes tampoco son mirados por su entorno, ni se miran entre sí. Este proceso de negación que sobre ellos recae, lo reproducen con sus estudiantes y colegas; incluso llegan a negarse a sí mismos y sus necesidades.

En algunas de las entrevistas fue revelador descubrir que algunos docentes tienen interés en mejorar su labor, modificar su relación con los estudiantes y colegas, pero no logran encontrar el camino para ello. Observan que se encuentran paralizados, esperando que alguien les diga cómo resolver los contratiempos que su labor presenta. Reconocer a partir del contraste entre lo que hacen y dicen de su desempeño en las aulas, cómo niegan mucho de lo que son. Mirar que niegan su humanidad ante los estudiantes y colegas.

Caí en cuenta que los docentes no están haciendo contacto con sí mismos: no son mirados por su contexto, no se miran y no miran a sus estudiantes. Incluso, cuando estos últimos llegan a mirarlos y reconocen sus rasgos humanos, muchas veces los docentes se sienten descubiertos e indefensos y reaccionan de forma violenta. Este círculo vicioso en que se encuentra inmersa la educación en su conjunto, es el que permite a los distintos actores (profesores, estudiantes, padres y madres de familia, autoridades) construir discursos sobre la culpabilidad de los otros en los problemas y contratiempos que se presentan. ¿Cómo romper con esa dinámica y abrir el paso a un proceso de reconocimiento mutuo que permita cambiar la lógica? ¿De qué forma se puede dejar de buscar culpables y empezar a reconocer co-responsabilidades para la construcción de soluciones?

Al respecto, la Pedagogía Gestalt permite encontrar las salidas ante ese dilema al invitar a mirar la educación desde otro lugar y reconocer en el proceso de contacto un baluarte para la formación docente y la reconfiguración de su mirada del estudiante, de sí mismo y su entorno.

La Pedagogía Gestalt: algunos conceptos y categorías

De los diversos anclajes teóricos que se nutre la Pedagogía Gestalt, me enfocaré en aquellos que he utilizado para iniciar el análisis de los datos arrojados en mi trabajo de campo, y que me han dotado de los elementos necesarios para construir los talleres que se han estado impartiendo a los docentes de la escuela pública en que realizo mi investigación.

La Teoría del Campo: mirar al aula como un Campo

En la física clásica un campo es una entidad física cuyos valores observables varían con la posición y el tiempo. Por ello, los resultados de muchas posibles observaciones pueden venir determinados por el mismo campo. Los campos pueden representar una aproximación a una estructura subyacente más compleja, pueden transmitir las interacciones entre entidades separadas y son a su vez afectadas por su presencia. Esta definición general de campo nos acerca a la teoría en que baso mi análisis y argumentación, pues algunos de los elementos que se presentan como característicos, son recuperados y profundizados por la Teoría del Campo en la ciencia social. Veamos algunas de las definiciones construidas por sus principales teóricos; para Jean Marie Robine, “el concepto de campo permite establecer la reciprocidad de estatutos y modalidades operatorias entre el todo y las partes por transposición y analogía con los fenómenos descritos, designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador.” (2002, p. 169). Asimismo Gary Yontef complementa el planteamiento sobre la noción de campo, diciendo que es “una totalidad de fuerzas que se influyen recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo unificado” (1995, p. 278). Para Kurt Lewin, “los únicos factores determinantes de una conducta determinada en un tiempo dado son las propiedades del campo en ese tiempo. La conducta debe derivarse de la totalidad de hechos co-existentes.” (1988, p. 37).

Un campo es entonces un constructo que los sujetos realizan cotidianamente en un tiempo y espacio determinado, con cada una de sus acciones, pensamientos, nociones, perspectivas, recuerdos y proyecciones. Asimismo, estas conductas conformadoras del campo son a su vez conformadas por el campo mismo, en tanto que significan a los sujetos y su forma de relacionarse. Cada uno de los actores de un campo es copartícipe de la construcción del mismo.

Propongo a partir de lo esbozado reconocer al aula como un campo con estas características, pues ello nos permitirá dejar de lado las explicaciones unidireccionales sobre la conducta de los estudiantes o profesores como hechos independientes y re-pensar la educación como procesos interdependientes, donde no es un sólo factor quien determina o rige lo que sucede en las aulas, en las instituciones educativas o en lo que éstas construyen y reproducen. Bajo esta perspectiva, se puede decir que en un aula, cotidianamente, estudiantes y docentes actúan de diferentes formas, como consecuencia del campo presente que construyen a partir de cada una de sus acciones y conductas, mismas que se encuentran en interdependencia con aquellos elementos aparentemente externos, institucionales, culturales, ideológicos, etc. Dotar de responsabilidad a las personas en las conductas que manifiestan y las acciones que realizan, es una de las características más interesantes de la Teoría del Campo, pues permite reconocer la capacidad de los sujetos como constructores del campo. Si las personas somos de un campo, lo construimos y nos construimos en y con él; por ende, también podemos deconstruirlo y re-construirlo como otro. Para lograr este proceso, es importante hacer consciente nuestra implicación en el campo del que formamos parte y nuestras posibilidades de acción en el mismo. Este hacer consciente se logra a partir del contacto: con sí mismo, con el entorno y con el tema.

La noción de contacto y su pertinencia para la formación docente

Regularmente, cuando hablamos de relaciones sociales y encuentros humanos, utilizamos el concepto de interacción para referirnos al momento en que dos o más sujetos o elementos de un campo cruzan sus caminos. En la interacción observamos dos entes separados, quienes realizan una o más acciones en un tiempo y espacio simultáneo, sin embargo este proceso no implica forzadamente que los actores del mismo reconozcan al otro como un interlocutor válido en la relación establecida. Asimismo, se vuelve un constructo de reducido alcance explicativo cuando se busca entender las relaciones del sujeto consigo mismo, con su historia, emociones, pensamientos y/o su entorno. Es por ello que dicha noción me resulta inviable para entender y explicar la importancia de las relaciones humanas en los procesos educativos como factores de cambio y transformación.

Para que el docente logre mirar a sus estudiantes resulta medular que se mire a sí mismo y reconozca sus necesidades, deseos, expectativas y anhelos. Este proceso sucede en el contacto. La noción de contacto implica el reconocimiento entre dos o más entes que permiten ser

tocados por el otro (visto esto como proceso interno y/o externo). Cuando los sujetos comienzan a darse cuenta de los diversos elementos que juegan y se encuentran presentes en la noción y forma de relación que tienen con sí mismos y su entorno, las posibilidades de establecer un contacto se incrementan. Este darse cuenta (Perls, 1975) los lleva a reconocer su implicación en el campo y en los otros que no son él y viceversa. El sujeto que hace contacto es consciente de su co-responsabilidad en cada uno de los acontecimientos que suceden en su campo presente: su realidad.

La noción de contacto sustituye entonces a la de interacción permitiendo mirar y enunciar los acontecimientos en el campo áulico y las relaciones entre los sujetos que de él son como procesos mucho más complejos e interrelacionados, donde el lugar de surgimiento del fenómeno que asocia el elemento y su contexto, es una frontera que limita y une a la vez. La Terapia Gestalt llama frontera-contacto a este lugar-experiencia con dos caras: la frontera-contacto no separa al organismo de su entorno; más bien limita al organismo, lo contiene y protege y al mismo tiempo toca al entorno. Así, el fenómeno fundamental que puede designar los fenómenos que surgen en el campo es, lo que la Terapia Gestalt llama contacto (Robine, 2002, p.176).

El contacto como lugar-experiencia implica el reconocimiento de las emociones y sensaciones que los sujetos experimentan en los distintos acontecimientos que conforman su campo. Cuando este reconocimiento sucede, el sujeto no vuelve a ser el mismo, pues ha logrado mirar su implicación y responsabilidad en el otro y en su entorno. El proceso educativo pasa de ser una mera transmisión de conceptos y categorías para volverse un espacio de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento humano.

Bajo estas primicias, decidí construir una serie de talleres que recuperasen las principales necesidades presentes de los docentes observados y que permitieran sentar las bases para el reconocimiento de sí mismos, sus estudiantes y su entorno.

Los primeros talleres: Estructura, aplicación

La metodología que se utiliza en la planeación y aplicación de los talleres, se basa en lo que Perls (1975) llama el metabolismo del organismo del mundo; proceso por el que pasa todo organismo como parte de una autorregulación constante, ante cada uno de los diversos contratiempos y necesidades que surgen en su entorno. El proceso sucede así; 1. El organismo se encuentra en reposo, 2. Aparece un factor perturbador (interno o externo), 3. Creación de imagen o realidad (La necesidad hace figura), 5. Disminución de la tensión y 6. Retorno al equilibrio orgánico.

Cuando el ciclo se interrumpe en alguna fase, las relaciones entre los diversos organismos del campo se ven mediadas por las necesidades no satisfechas, entorpeciendo la conformación del mismo. La negación de sí mismo entorpece este proceso, pues impide al sujeto hacer figura de sus necesidades y deseos. Por ello, la importancia de construir y aplicar un conjunto de talleres que recuperen estos principios:

- Ubicar las necesidades de los docentes en su práctica

laboral cotidiana y su relación con los otros estudiantes. A través de las distintas entrevistas y conversaciones, se trajeron los temas que más preocupación causaban, aquellos que, en este momento hacen figura: las imposiciones de la autoridad en su labor, el papel de los padres de familia y la falta de compromiso de los estudiantes en su trabajo académico.

- Reconocer su implicación en estas necesidades. Con ejercicios de sensibilización y reflexión colectiva se busca averiguar la relación de esos temas con uno mismo y su importancia para los docentes aquí y ahora.

- Hacer contacto con uno mismo y el tema. Recuperando los principios y estrategias de la Teoría Gestalt, se planean ejercicios que permitan establecer un contacto a los profesores con sus emociones y nociones sobre sí y el otro, para mirar-se en el campo.

- Mirar al otro y abordar la co-responsabilidad. Con reflexiones colectivas y ejercicios en pares se aterriza lo vivido y se da pie a mirar al otro y asumir co-responsabilidad en los problemas que surgen en el campo y la capacidad para resolverlos.

Primeros resultados

Hasta el momento se han llevado a cabo 2 talleres de dos horas cada uno, si bien es muy poco el tiempo, así como también, la cantidad de sesiones realizadas, se puede decir con satisfacción que ya se notan algunos resultados importantes. En observaciones y conversaciones posteriores con algunos docentes se han notado algunos cambios en sus formas de acercamiento y relación con sus estudiantes. Resalta el caso de cuatro profesoras quienes han dado pasos significativos al respecto; dos de ellas buscando entablar conversación con algunos de sus estudiantes más problemáticos para encontrar alternativas a la reprobación. Incluso me pidieron observara y diera una retroalimentación posterior a su encuentro con los educandos, esta mirada externa les permitió reconocer algunas de sus nociones sobre el otro-estudiante y empezar a cambiarlas. Ambas comentan que el trabajo de esos alumnos ha mejorado desde aquel encuentro. El tercer caso es de una profesora que, a raíz de lo vivido en los talleres y la entrevista a profundidad sobre su historia de vida, se ha venido cuestionando sobre su práctica docente y estrategias didácticas, y a partir de ello, ha decidido modificarlas. El último caso es de una profesora que ha decidido iniciar un proceso terapéutico para afrontar muchos de los problemas familiares que le aquejan y ha descubierto que influyen de manera significativa en su práctica docente.

Conclusión

Con los resultados experimentados hasta el momento, es posible afirmar lo que las opciones teóricas y metodológicas que presenta la Pedagogía Gestalt permiten reconocer el proceso educativo desde un lugar más humanista y holístico. El proceso de contacto es lento, e implica una movilidad y cuestionamiento de lo que se es como sujeto hasta ese instante.

Construir espacios que contribuyan a que los docentes se miren y reconozcan sus necesidades, es medular para un proceso de cambio, en su noción de los otros estudiantes y la consecuente relación que con ellos estable-

cen. Desgraciadamente, hoy la educación institucional esta tan preocupada por cumplir con cánones y estadísticas ajenas a sus contextos que se ha olvidado de mirar a los actores principales del proceso: los seres humanos de carne y hueso.

Referencias bibliográficas

- Lewin, K. (1988). *La Teoría del Campo en la Ciencia Social*. Barcelona: Paidós
- Mar Velasco, P. (2007). "Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente" En *Perfiles Educativos*, 29, (15), 93-112.
- Perls, F. (1975). *Yo, Hambre y Agresión. Los comienzos de la terapia gestaltista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robine, J. M. (2002). *Contexto y relación en Psicoterapia*. Chile: Cuatro Vientos.
- Yontef, G. (1995). *Proceso y diálogo en la terapia Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos.

Abstract: Based on the findings of a first process of research and reflections on how students and teachers set out the other, the relevance of some concepts of Gestalt theory in teacher training process is reviewed. Progress and first results of the implemen-

tation of a workshop for teachers in a public school in Mexico City, which includes such elements are also presented; and the implications and changes that have occurred in their practice and relationship with students so far.

Keywords: Gestalt teacher - Formation – pedagogy

Resumo: Com base nos achados de um primeiro processo de pesquisa e as reflexões em torno da forma como estudantes e professores enuncian ao outro, se revisa a pertinência de alguns conceitos da Teoria Gestalt no processo de formação docente. Assim mesmo apresentam-se os avanços e primeiros resultados da posta em prática de uma oficina para docentes de uma secundária pública em México DF, que recolhe ditos elementos; bem como os envoltimentos e mudanças que tem produzido em sua prática e relação com estudantes até o momento.

Palavras chave: Gestalt – Formação de professores - pedagogia

(*) **Rodrigo Castillo Aguilar.** Antropólogo Social. Maestro en Pedagogía por la UNAM. Estudiante del Doctorado en Educación por la UNAM. Investigador en temas de educación: Cuerpo y aprendizaje, Pedagogía Gestalt, Formación Docente. Co-fundador del equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas: Elefantli.

Enseñar a comunicar con sonidos para el discurso audiovisual.

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Rosa Chalkho (*)

Resumen: El presente escrito relata las instancias del trabajo práctico final para la materia Estética y técnica del sonido. Este proyecto está articulado como un dispositivo pedagógico que opera fomentando el uso del sonido como discurso portador de sentido, y actor fundamental de la construcción total del significado del audiovisual.

Palabras clave: enseñanza – diseño sonoro – discurso audiovisual.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 112]

Introducción

Este ensayo delibera acerca de las particularidades de la enseñanza del Sonido para Audiovisual, considerando las necesidades y objetivos que el conocimiento de las disciplinas del sonido pueden aportar a la formación integral de los futuros comunicadores audiovisuales. Una de las primeras reflexiones apela a la consideración general del lugar que ocupa el sonido en el discurso audiovisual. Desde su relegamiento histórico, considerado como factor secundario en la narración, hasta su tardía teorización respecto a otros aspectos de la cinematografía ampliamente estudiados; desde múltiples enfoques teóricos y prácticos, el sonido para audiovisual ha sido considerado como lo dado, aquello obvio que se desprende de la imagen y que es asumido como natural e inminente.

Esta concepción esencialista del sonido, instalada culturalmente es un primer obstáculo para su enseñanza. El gran desafío radica en promover en los estudiantes su desnaturalización y la distinción entre los múltiples fenómenos que se suponen unificados en una sola cosa por efecto de la propia palabra sonido.

El primer paso

A raíz de estas consideraciones, una de las primeras acciones didácticas consiste en una actividad de toma de conciencia de la manera en que el sonido enuncia y se convierte en un elemento poderoso a la hora de producir y analizar la significación de un filme. La tarea propuesta a los estudiantes es un ejercicio clásico de la enseñanza de sonido para cine, pero sumamente efectivo, y consiste en proyectar en clase una escena sin