



EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Recepción: 12/03/2019 | Revisión: 07/06/2019 | Aceptación: 09/08/2019

Joxe MUJIKA

Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea
jjoxemujika@gmail.com

Zuriñe GAINZA

Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea
zuri.gaintza@ehu.eus

Resumen: El presente estudio se desarrolla en el marco de la escuela inclusiva y presenta los resultados de una experiencia innovadora del uso del cine para la asignatura de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*. El objetivo del estudio es informar y sensibilizar al alumnado sin discapacidad de la realidad y las necesidades que el alumnado con discapacidad visual (AcDv) presenta y, de esta forma, desarrollar actitudes positivas hacia dicho colectivo. Para medir la actitud, se administra un cuestionario con escala Likert a 31 adolescentes de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria antes y después de la intervención. La intervención se desarrolla a lo largo de 4 horas y el núcleo de esta consiste en la proyección de una escena cinematográfica privando al alumnado del sentido de la vista y la posterior elaboración de un *storyboard*. Los resultados muestran que el alumnado presenta diferencias significativas en la actitud, tanto las chicas como los chicos mejoran la actitud hacia el AcDv. Con ello, se concluye que tanto la información proporcionada como el uso del cine con privación visual y la realización del *storyboard* aumentan el conocimiento y la sensibilidad hacia el AcDv y generan cambios de actitud hacia dicho colectivo.

Palabras clave: innovación educativa; discapacidad visual; artes plásticas; actitud; *storyboard*.

FILM AS A DIDACTIC TOOL IN THE INCLUSIVE SCHOOL

Abstract: This study is developed within the inclusive education framework and it shows the results of an innovative experience about the use of film in the subject of Plastic, Visual and Audiovisual Education. The aim of this study is to inform and make the students without disabilities aware of the reality and the necessities that visually disabled people suffer, thus developing positive attitudes in the collective with no handicaps. To measure their attitude a questionnaire with a Likert scale was administered to 31 teenagers in the 1st course of Secondary School. The intervention takes place over 4 hours and it consists in, first, the projection of a cinematographic sequence depriving the students of their sight sense, and the realization of a storyboard after that. The students present significant attitudinal differences as the results show, both girls and boys improve their attitude towards disabled people. The conclusion is that the information given, the use of cinema without any sense of sight and the realization of a storyboard, increases the knowledge and sensitivity of the students towards visually handicapped people while generating attitudinal changes in the collective.

Keywords: educational innovation; visual disability; plastic arts; attitude; *storyboard*.

EL CINEMA COM A EINA DIDÀCTICA A L'ESCOLA INCLUSIVA

Resum: Aquest estudi es desenvolupa en el marc de l'escola inclusiva i presenta els resultats d'una experiència innovadora de l'ús del cinema per a l'assignatura Educació Plàstica, Visual i Audiovisual. L'objectiu de l'estudi és informar i sensibilitzar l'alumnat sense discapacitat de la realitat i necessitats que l'alumnat amb discapacitat visual presenta i, d'aquesta manera, desenvolupar actituds positives vers aquest col·lectiu. Per a mesurar l'actitud, s'administra un qüestionari amb escala Likert a 31 adolescents de 1r d'Educació Secundària Obligatoria abans i després de la intervenció. La intervenció es desenvolupa durant 4 hores i el nucli d'aquesta consisteix en la projecció d'una escena cinematogràfica privant l'alumnat del sentit de la vista i la posterior elaboració d'un storyboard. Els resultats mostren que l'alumnat presenta diferències significatives en l'actitud; tant les noies com els nois milloren l'actitud vers els discapacitats visuals. Amb això, es conclou que tant la informació proporcionada com l'ús del cinema amb privació visual i la realització del storyboard augmenten el coneixement i la sensibilitat vers els discapacitats visuals i generen canvis d'actitud vers aquest col·lectiu.

Paraules clau: innovació educativa; discapacitat visual; arts plàstiques; actitud; *storyboard*.

Introducción

Antiguamente los niños y niñas que presentaban cualquier tipo de discapacidad eran excluidos sistemáticamente del sistema educativo por las limitaciones que presentaban (Echeita y Sandoval, 2002). Realidad que da un giro cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) reconoce el derecho a la educación para todas las personas. Será en un primer momento en Inglaterra, con el Informe Warnock (1978) cuando la educación de las personas con discapacidades vea su luz conceptualizándose el término de necesidades educativas especiales (NEEs) y posteriormente, con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), cuando se desarrolle un marco de acción para que el alumnado con NEEs se incorpore en las políticas educativas de diferentes países.

En el caso del estado español, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) recoge el término de NEEs y habla de la escuela integradora. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (2006) define la escuela inclusiva como aquella que se debe adaptar a la diversidad de todo el alumnado. En la actualidad, todos los niños y niñas hasta la edad de los 16 años, tengan NEEs o no, estudian y se desarrollan juntos en los centros educativos. De hecho, el informe del Consejo Escolar de Euskadi elaborado por el Gobierno Vasco (2018) recoge que “tan sólo una minoría del alumnado NEE, por las características de su necesidad educativa, está escolarizada en aulas específicas de centros especiales o de centros ordinarios” (p. 28). Esta realidad implica transformar la escuela para producir una educación accesible a todo el alumnado (Bryant, Smith y Bryant, 2008). Es decir, para atender a las diversas necesidades individuales y asegurar el seguimiento y la participación en todas las actividades escolares de todo el alumnado, el contexto educativo debe adaptar ciertos medios, ya sean materiales, curriculares o profesionales (Puigdemívol, 1998). Para ello, se requiere de políticas educativas adecuadas a todos los escolares, tengan esta discapacidad o no (Sánchez, 2012), y en este sentido y gracias a estas políticas, el alumnado que presenta discapacidad visual (ceguera o deficiencia visual) está escolarizado en centros ordinarios siendo el que con mayor facilidad se integra en las aulas ordinarias (Cruickshank, 1986). En concreto, el Gobierno Vasco (2016), recoge en un documento la respuesta educativa adecuada a las NEEs derivadas de la discapacidad visual que facilitan la inclusión de este alumnado.

En cuanto a este alumnado, el marco legal regula no sólo la posibilidad de su escolarización en la escuela ordinaria, sino que también regula todas las adaptaciones que necesita para que pueda seguir el currículo de aula junto a sus compañeros (Gobierno Vasco, 2016). De facto, la falta de visión del alumnado con ceguera y del de baja visión, se compensa realizando diferentes adaptaciones de acceso al currículo (Correa y González, 2014). Entre los recursos materiales que se utilizan para estas adaptaciones, cabe destacar los materiales tiflológicos (instrumentos como la regleta amarilla, pauta, punzón, caja de aritmética, máquina Perkins, ábaco, bastón, etc.), así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación; escáneres, *tablets* adaptados, pizarras digitales, o incluso software para editar sus apuntes (Cabero, 2008). Gracias a estos recursos, el AcDv trabaja y sigue el ritmo de sus compañeros de aula en un contexto normalizado.

Ahora bien, para que la educación inclusiva sea exitosa, no sólo se trata de que el niño o niña que presenta discapacidad esté en el aula con material adaptado, sino que es fundamental que

las personas que se encuentra en el aula, y sobre todo sus compañeros, le acepten y desarrollen actitudes positivas hacia él (Block y Obrusnikova, 2016). No basta con que exista una legislación que regule y favorezca dicho contexto: es necesario que el escolar con discapacidad participe y comparta experiencias con el resto de escolares (Curcic, 2009). El mero hecho de estar en el aula juntos *per-se* no garantiza una actitud positiva hacia el compañero con discapacidad (Wong, 2008). Siendo la actitud positiva la clave para que la inclusión sea exitosa (McKay, Block y Park, 2015), la investigación en el ámbito educativo se ha centrado en su análisis y fomento comprobando que, las chicas presentan mejor actitud que los chicos (Slininger, Sherrill y Jankowski, 2000) y que con el tiempo y sobre todo, con el contacto directo con las personas con discapacidad, la actitud mejora (Chan, Lee, Yuen y Chan, 2002). Desde el área de Educación Física, se ha visto que, además del contacto directo, también ha resultado útil proporcionar información, la simulación, o los grupos de discusión (Rello y Garoz, 2014). No existiendo trabajos similares en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, este estudio pretende, desde dicha asignatura, informar y sensibilizar al alumnado de la ESO de la realidad del AcDv y generar así, actitudes positivas. Ahora bien, para tal fin, *¿Qué posibilidades ofrece dicha asignatura?*

Si consideramos el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, por un lado, de manera genérica y afectando a toda la etapa educativa, el artículo 9 hace referencia al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, entre los que se encuentra el AcDv. Por otro lado, y atendiendo a la asignatura específica de Educación Plástica, Visual y Audiovisual para el 1º ciclo de la ESO, entre los criterios de evaluación de la asignatura establece “Apreciar el lenguaje del cine analizando obras de manera crítica, ubicándolas en su contexto histórico y sociocultural, reflexionando sobre la relación del lenguaje cinematográfico con el mensaje de la obra”. Así, el marco legal actual posibilita bien, la presencia del AcDv en la ESO bien, el uso del cine como una herramienta didáctica.

El uso del cine como herramienta didáctica, está ampliamente avalado por la investigación empírica. De hecho, las múltiples posibilidades educativas del cine ya se recogen en el primer congreso democrático del cine español de 1979. En aquella época, se valoran las posibilidades del cine no sólo como medio de ocio sino también como herramienta pedagógica y se considera que este debía tener su espacio en el contexto escolar (Sebastián, 1988). El posterior auge de tecnologías digitales en el contexto educativo y su aceptación positiva entre la juventud, abre las puertas al cine como herramienta didáctica en la ESO (Corominas i Casals 1994; Pérez, 2010) siendo, junto a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, uno de los medios didácticos que más motiva y entretiene al alumnado (Huertas, 2016; Rivas y Gorgoso, 2011). Con ello, la investigación avala el valor del cine para la instrucción de contenido curricular.

Pero además, se ha visto que llevar prácticas cinematográficas a la clase no solo favorece la adquisición de contenidos, sino que también es una herramienta eficaz para provocar emociones y estimular la empatía (Monjas y Arranz, 2010). Así, y en relación a este estudio, el cine se ha mostrado también como “un medio que puede ayudar en el conocimiento y acercamiento positivo a las personas con discapacidad” (Monjas, Arranz y Rueda, 2005, p. 13) y que, además, es eficaz

para abordar el cambio de las actitudes de los escolares hacia otros niños y niñas que presentan alguna discapacidad (Van Westervelt, Brantley y Ware, 1983). Un ejemplo de ello lo encontramos en el estudio de Holtz y Tessman (2007) cuyo objetivo es concienciar a los escolares sobre el Síndrome de Tourette. En los resultados encuentran mayor actitud positiva entre los estudiantes a los que se les muestra un video sobre dicho síndrome que aquellos del grupo control a quienes no se les muestra. Con ello, el cine se considera una herramienta poderosa para promover actitudes y transmitir valores (Ambrós y Breu, 2007). Trasmisión que se ha observado en todos los niveles educativos, desde la etapa de educación infantil (Guichot y Merino, 2016) hasta primaria y secundaria (Serrano y Pomet, 2001). El cine es una herramienta eficaz para que el alumnado de la ESO “lea y aprenda la expresión de valores” (Borrego 2005, p. 51).

Con todo, el cine es hoy una realidad en muchos centros educativos y, con ello, su uso en el aula es foco de la investigación. Así, por ejemplo, el estudio de Poli y Benussi (2017) presenta una investigación sobre la introducción del cine en la ESO y matizan que el tipo de uso va a depender tanto del contexto en el que se utilice como del objetivo a trabajar. De ahí que, no exista una única modalidad de instrucción y, Álvarez (2018) recoge unas 50 maneras diferentes de implementar el cine en el aula, siendo la manera más común de llevar el cine a las aulas el cine fórum. Si bien el cine fórum requiere la visualización completa de una película, también se sabe que para su uso didáctico, no es necesario visualizarla entera, que es posible dividir ésta en escenas y analizarlas desde diferentes puntos de vista; histórico, geográfico, social, cultural, político, estético o ético (Ambrós y Breu, 2007). En este sentido, cualquier escena constituye una oportunidad para aprender.

Ahora bien, independientemente de que se trate de una escena o de una película, la investigación dice que la comunicación con el espectador se produce a tres niveles, siendo el primer nivel el de los sistemas perceptivos (Gutiérrez, Pereira y Valero, 2006), de manera que la escena, como material audiovisual que es, nos llega por el medio auditivo y el visual (Cebrián, 1995). A este respecto, existe investigación en el ámbito médico que afirma que el hecho de participar en un contexto sin algún sentido, ocasiona, diferentes tipos de emociones, parece que, ponerse en la piel de la persona con discapacidad, sea ésta auditiva, visual o física, aumenta la empatía hacia dichas personas (Guilera, Batalla y Soler, 2017).

Pese a estas evidencias positivas en cuanto a su valor pedagógico y a la propia presencia del cine en nuestras vidas, se sabe que apenas se ha usado en el contexto educativo (Rivas y Gorgoso, 2011). Y que desafortunadamente, cuando se ha hecho, ha estado muy lejos de proporcionar una respuesta adecuada, no estando su uso acorde a su potencialidad (Ambrós y Breu, 2007). Según la investigación, la clave resulta sencilla, para que su uso sea eficaz se ha de usar adecuadamente (Monjas *et al.*, 2005) y para ello, es necesario que los y las docentes reconozcan las posibilidades didácticas y pedagógicas que el séptimo arte ofrece y que el propio centro tenga un plan audiovisual (Álvarez, 2018). Y es que, independientemente del tipo de proyección que se efectúe, lo que sí queda patente es que, para suscitar un aumento en el interés o cualquier tipo de diálogo y reflexión, previamente habrá que escoger correctamente el film a analizar (Cabero, 2008). Es decir, la elección del film o de la escena debe de ser muy cuidada, ha de seguir unas pautas. En

esta dirección, Guichot y Merino (2016) realizan una serie de consideraciones que pueden servir como pautas de selección de un cortometraje para su uso didáctico en el aula: a) Que aborde los valores que se desean potenciar; b) Que se adecúe a la edad del alumnado y que tenga un lenguaje comprensible para ellos; c) Que se considere la duración en función del número y tiempo de las sesiones y; d) Que se realicen tanto actividades previas como posteriores al visionado del film. Es decir, tal y como se recoge, se trata de un proceso que requiere de una cuidadosa elección y una elaboración de actividades para conocer las diferentes perspectivas y propiciar un debate (Alonso y Pereira, 2000). Tanto las posibilidades que el cine ofrece como la gran oferta existente precisan una formación específica y una adecuada alfabetización del docente, este se ha de familiarizar no solo con la técnica sino también con el propio lenguaje del cine (Meier, 2003).

Con todo, en este contexto de escuela inclusiva, un estudiante del Máster en Educación Secundaria (EM), licenciado en Comunicación Audiovisual, durante sus prácticas en un instituto de educación secundaria, ve la posibilidad de trabajar el tema de las actitudes hacia las personas con discapacidad visual a través del cine. Para ello, y tomando en consideración la programación de aula, el EM junto al docente de la asignatura de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* desarrolla una unidad didáctica a través de una escena cinematográfica. Esta unidad didáctica tiene un doble objetivo: (1) trabajar los contenidos de la asignatura correspondientes al trimestre elaborando un *storyboard*; e (2) informar y sensibilizar al alumnado sin discapacidad de la realidad y las necesidades que el AcDv presenta y de esta forma, desarrollar actitudes positivas hacia dicho colectivo.

1. Método

1.1 Participantes

Participaron un total de 31 adolescentes (18 chicas y 13 chicos) de un aula de 1º de la ESO (12-13 años) de un centro concertado de Bilbao (País Vasco). Cinco de los participantes (2 chicas y 3 chicos) tienen algún familiar, compañero o amigo con discapacidad visual; en concreto, uno tiene un familiar (su primo) y cuatro han coincidido en el proceso de escolarización con un compañero que presentaba discapacidad visual.

1.2 Medidas

Para medir, la percepción de conocimiento, la sensibilidad y la actitud del alumnado, se utiliza una metodología cuantitativa a través de un cuestionario *ad hoc*. El cuestionario se compone de dos partes: una primera, recoge los datos sociológicos (género y edad) así como su relación con personas con discapacidad visual y; una segunda de 12 ítems con escala Likert tipo 5 (5= si, 4= probablemente si, 3=neutro 2= probablemente no, y 1= no). El ítem 0 pregunta sobre el concepto de inclusión, dos ítems, el 6 y el 9, se centran en “ponerse en el lugar de” (empatía y sensibilidad) y los restantes ítems que miden la actitud, son una adaptación de la escala general del cuestionario *Children’s Attitude Toward Integrated Physical Education-Revised*, CAIPE-R (Block, 1995), que evalúa la actitud del alumnado sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con

discapacidad en el área de educación física. Puntuaciones más altas en la escala indican una actitud más inclusiva o facilitadora de la participación del AcDv. El cuestionario se pasa antes (pre-test) y después (postest) de la unidad didáctica.

1.3 Proceso

Tal y como contempla la asignatura de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*, la unidad didáctica se desarrolla durante 2 sesiones de 2 horas (1 sesión / semana) en su correspondiente aula. Y, tal y como recoge la programación de dicha asignatura en el centro donde se lleva a cabo el estudio, el objetivo que se va a desarrollar se concreta en “utilizar de manera adecuada los lenguajes visual y audiovisual con distintas funciones”, cuyos estándares de aprendizaje evaluables son: “el alumnado diseña mensajes visuales y audiovisuales con distintas funciones utilizando diferentes lenguajes y códigos, siguiendo de manera ordenada las distintas fases del proceso (guión técnico, *storyboard*, realización, etc.). Con este estudio, para valorar su consecución, se va a pedir al alumnado la realización de un *storyboard*.”

Sesión 1.

- Pre-test.
- Información y discusión sobre el concepto inclusión y discapacidad visual. Qué saben, qué creen que es, personas con discapacidad, a quién conocen, están esas personas en la escuela, AcDv, adaptaciones, recursos, etc.
- Explicación del guion gráfico “*storyboard*”: qué es; para qué se elabora; y cómo se elabora.
- Discusión. *¿Podría un AcDv elaborar un storyboard?*

Sesión 2.

Debido al poco tiempo de intervención del que se dispone y, sabiendo que con la privación visual aumenta la empatía hacia la discapacidad visual (Guilera *et al.*, 2017), se considera oportuno aumentar el efecto de la escena cinematográfica que se utilizará con el alumnado en la sesión privando a los estudiantes del sentido de la vista. Previamente, se organiza el espacio del aula de tal manera que la pantalla queda a sus espaldas y se deja sobre las sillas un pañuelo de cuello para que se venden los ojos. El alumnado puede oír el film, pero no puede verlo.

- Proyección de la escena sin el sentido de la vista (2 veces).
- Realización del *storyboard* del guion gráfico de la escena. Siendo esta la actividad evaluable para la consecución del objetivo de área, tras la explicación del día anterior, ahora deben completar un modelo de *storyboard* en blanco rellenando el guion, los descriptores de acciones y los dibujos, de lo que creen que aparece en la secuencia. Para ello disponen de 30 minutos.
- Visualización de la escena.

- Discusión y reflexión. Qué han realizado, en qué se han centrado, descripción de los personajes y el contexto, el personaje, etc. y sensaciones y emociones que han tenido durante la actividad.
- Postest.

1.4 Material

Material cinematográfico. Siguiendo las consideraciones de Guichot y Merino (2016), entre la filmoteca existente se elige una película revisada en la investigación de Badia y Sánchez (2010) sobre la representación de las personas con discapacidad visual en el cine. En concreto se selecciona una escena (minuto 51:21 - 54:00) de la película *The Village* (Shyamalan, 2004). En esta escena, inmediata a un intento de asesinato, la protagonista, una mujer con ceguera, es la única persona del pueblo que consigue llegar al lugar del ataque y encontrar a la víctima.

Proyector y ordenador. Material técnico necesario para la proyección de la película.

Storyboard. Plantilla con viñetas vacía, lápices, bolígrafos y pinturas.

Guiones de debate. Para la dinamización de los grupos de discusión y reflexión se preparan unos guiones con preguntas abiertas.

2. Resultados

2.1 Cuantitativos

De los datos de cada ítem del cuestionario (Tabla 1) se obtiene resultados en relación al conocimiento del concepto “educación inclusiva”, sobre la sensibilización o empatía hacia un AcDv y, sobre la actitud hacia él.

Ítem	Pre-test	Postest	p**
Se qué significa el concepto “escuela inclusiva”	1.26 (0.729)	4.16 (0.898)	.000
1.Estaría bien que AcDv estuvieran en mi clase.	3.39 (0.955)	4.32 (0.653)	.000
2.Como el AcDv necesita ayuda, atrasaría la clase.	3.90 (0.700)	4.42 (0.502)	.004
3.Si hubiera algún AcDv en mi aula, estaría bien que estuviera en mi grupo de trabajo.	4.29 (0.738)	4.45 (0.624)	.375
4. No sería divertido jugar con un AcDv en el recreo.*	4.00 (1.000)	4.100 (0.870)	.685
5.El AcDv debería de estar en clase con alumnado con problemas similares.*	4.26 (1.094)	4.26 (1.154)	.958
6.Se cómo puede sentir un AcDv.	2.71 (1.071)	3.84 (1.319)	.002
7.Si un AcDv estuviera en mi clase, trataría de no hablar con él.*	3.710 (1.101)	3.940 (1.153)	.235

8.Si un AcDv estuviera en mi clase, le ayudaría a hacer las cosas.	3.74 (1.064)	3.87 (0.957)	.538
9.Se ponerme en el lugar de un AcDv.	3.03 (1.251)	3.970 (0.983)	.001
10.Si un AcDv estuviera en mi clase, debería tener una persona para ayudarlo.*	4.190 (1.014)	4.23 (0.845)	.675
Total Sensibilidad	2.871 (0.999)	3.903 (0.961)	.000
Total Actitud***	3.935 (0.460)	4.197 (0.423)	.000

*ítem enunciado negativamente, se ha invertido la puntuación. **Wilcoxon; ***t de Student

Tabla 1. Ítems del cuestionario. Elaboración propia.

En cuanto al conocimiento del término “educación inclusiva”, los participantes consideran tener un conocimiento mínimo en el pre-test, siendo la media inferior al 2.5. En cuanto a la sensibilidad (ítems 6 y 9) los resultados indican que el pre-test supera el aprobado con una media de 2.87 aumentando a 3.9 en el postest. En los ítems que hacen referencia a la actitud la puntuación media es relativamente alta en el pre-test 3.93, aumentando a 4.19 en el pos-test. Aunque la puntuación de todos los ítems mejora en el postest, solamente aquellos con $p < .05$ presentan diferencias significativas. Existen diferencias significativas entre el pre-test y el postest en las 3 medidas; en conocimiento, en sensibilidad y en actitud.

En cuanto a las diferencias en el conocimiento entre chicos y chicas (Tabla 2), no hay diferencias significativas en función del género en ninguna de las medidas, si bien la puntuación de las chicas es mayor que la de los chicos.

	Conocimiento*			Sensibilidad*			Actitud**		
	Chicas	Chicos	p*	Chicas	Chicos	p*	Chicas	Chicos	p*
Pre-test	1,11 (0.471)	1,46 (0.967)	.159	2.972 0.931	2.730 1.110	.206	3.951 0.469	3.913 0.465	.825
Postest	4,28 (0.461)	4,00 (1.291)	.490	4.138 0.723	3.576 1.169	.928	4.250 0.334	4.125 0.527	.426

*Mann-Whitney; **t de Student

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas en función del género. Elaboración propia.

En función de tener o no contacto con familiares o conocidos con discapacidad visual (Tabla 3), el alumnado que ha tenido contacto puntúa significativamente mejor en el pre-test en cuanto a conocimiento de actitud, diferencia que desaparece en el postest, si bien siguen puntuando más alto en esta medida.

	Conocimiento*			Sensibilidad*			Actitud**		
	Contact	Nocont	p*	Contact	Nocont	p*	Contact	Nocont	p*
Pre-T	1.80 (1.304)	1.15 (0.543)	.053	2.500 1.414	2.942 0.920	.605	4.225 0.462	3.879 0.447	.127
Post-T	4.80 (0.447)	4.04 (0.916)	0.03	3.900 0.651	3.903 1.019	.657	4.250 0.755	4.187 0.350	.864

*Mann-Whitney; **t de Student

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas en función del contacto con personas con discapacidad visual. Elaboración propia.

2.2 Cualitativos

En la primera sesión, con la información y discusión del concepto de inclusión y de discapacidad visual y el debate posterior sobre *¿Podría un AcDv elaborar un storyboard?*, se recoge que:

- Desconocen el término de inclusión (si bien lo han escuchado).
- Casi todos han tenido compañeros de clase que hacían otras cosas: salir del aula con otra “profesora”, tener una persona al lado, tener libros diferentes, hacer exámenes distintos, etc. El término discapacidad sí lo relacionan con ese alumnado y todos los participantes, bien en el patio o en las excursiones, los han visto durante la escolarización en Educación Primaria.
- Suponen (la mayoría da por seguro) que los niños y niñas con discapacidad visual tienen derecho a estar con ellos en el aula. Dos chicas comentan que en su clase había un alumno que no veía bien y tenía un pupitre inclinado y el primo de otro alumno estudia en la universidad. También hablan de dos chicos con déficit auditivo que estudian en el centro.
- Ven difícil que un AcDv pueda realizar un *storyboard* y resaltan la dificultad que este alumno/a puede tener para dibujar algo que no ve haciendo algo que tampoco ve.
- Proponen ideas que se podrían hacer para que el AcDv estuviera en la sesión de *storyboard*. La mayoría cree que ellos les podrían ayudar orientándoles sobre las viñetas e imaginan programas/aplicaciones con ordenador para facilitar o posibilitar la ejecución de la tarea, si bien, comentan, que tampoco la van a ver... a ratos tienen contradicciones, y consideran que quizá sería mejor que dibujaran trazos o lo que fuera. Hay bastante discusión al respecto.

En la segunda sesión, se ponen en común los *storyboards*. Por un lado, se observa que en lo referente a la técnica todos presentan una continuidad de historia secuenciada correctamente con dibujos desde diferentes planos así como texto al pie de las viñetas y/o globos de diálogo. Por otro lado, cada uno ha imaginado tanto a la protagonista como al contexto a su manera. Si bien existe concordancia con el número de protagonistas de la escena y el lugar, a la vez la heterogeneidad del colorido y de las perspectivas son la nota dominante.

En cuanto a la experiencia vivida, dicen haberse sentido inquietos y nerviosos al escuchar la escena y no poder verla. Admiten que tenían ganas de girar la cabeza o quitarse la venda y, a

la hora de realizar el *storyboard* el sentimiento era de confusión “no saber por dónde empezar”, se sentían perdidos, inseguros, con temor a hacerlo mal. Poco a poco han comenzado a dibujar y cada uno ha plasmado lo que ha imaginado, obteniendo una gran variedad de viñetas que, posteriormente, se han analizado y se han comentado.

3. Discusión

Con el objetivo de informar y sensibilizar al alumnado sin discapacidad sobre el AcDv y así promover un cambio de actitud, se diseña una unidad didáctica que comprende cuatro tipos de actividades: (1) Información, contenidos sobre la educación inclusiva y la discapacidad visual; (2) Vivencia, “visionado” de una escena cinematográfica, sin el sentido de la vista; (3) Elaboración de un *storyboard* y; (4) Discusión y reflexión. Tras su puesta en práctica, los resultados muestran que, dichas actividades aumentan el conocimiento y facilitan la sensibilización hacia el AcDv generando un cambio positivo de la actitud. El alumnado ha participado de manera activa y motivada en estas actividades trabajando los contenidos de la asignatura (*storyboard*) y desarrollando actitudes inclusivas al adquirir información y “vivenciar” la situación. Así pues, esta unidad didáctica, además de trabajar los contenidos correspondientes a la asignatura, aumenta tanto el conocimiento sobre el concepto de “escuela inclusiva” como la sensibilidad hacia el AcDv.

En cuanto al conocimiento, este estudio encuentra que, si bien estos participantes han estado siempre escolarizados en el marco de la escuela inclusiva, junto a alumnos/as con algún tipo de discapacidad, inicialmente, consideran que tienen un conocimiento no apto del concepto de “inclusión”, la puntuación media en el pre-test es 1.26/5. Tal y como se recoge en la primera sesión, durante su escolarización, “han visto cosas que no entendían”, como por ejemplo, profesionales que entraban al aula y se sentaban junto a un escolar, o escolares saliendo del aula durante una sesión de clase, o escolares realizando exámenes diferentes, etc. Si algo resalta la investigación es que la información que se proporciona elimina estereotipos y que, cuando se conoce y se comprende lo que significa la discapacidad, incrementa la aceptación y se generan actitudes positivas (Laws y Kelly, 2005). Desafortunadamente, parece ser que el sistema educativo no considera necesario explicar a los niños y niñas escolarizados, porqué un determinado alumnado tiene material diferente, exámenes distintos o una persona de ayuda. etc., o simplemente qué le ocurre. Tras una sesión de información y discusión, el postest indica que todo el alumnado mejora significativamente ($p < 0.05$) en el conocimiento del término, media 4.16/5. No se han encontrado estudios similares acerca del conocimiento que tiene el alumnado sobre “educación inclusiva”.

En cuanto a la sensibilidad, la puntuación media del pre-test (2.87/5) indica que el alumnado sin discapacidad, parcialmente experimenta empatía hacia el AcDv. Con el “visionado” de la escena cinematográfica sin el sentido de la vista siendo la protagonista una persona con ceguera, no sólo se suscita el aprendizaje mediante la reflexión sobre la protagonista en la escena sino también, se posibilita que los participantes “vivan”, “perciban” y/o “sientan” en su propia piel las sensaciones de un posible compañero ciego durante la proyección de la escena. Objeto similar se pretende en los estudios de educación física al celebrar el “Paralympic School Day”

(McKay *et al.*, 2015). De los resultados cualitativos de la segunda sesión se recoge que, estar momentáneamente privados de la visión, origina en el alumnado un “quiero y no puedo”, un desasosiego emocional generalizado. La tesis de Ribeiro (2013) recoge que “si vendamos nuestros ojos, nos sentiremos perdidos, sin referencias externas e incapaces de cualquier acción: en las tinieblas, en el sentido físico y psicológico del término” (p.46). Con ello en el postest la sensibilidad aumenta significativamente ($p<0.05$), media de 3.90/5.

Tal y como recogen investigaciones previas, este estudio también encuentra que la nueva información que se adquiere y el aumento de sensibilidad hacia el AcDv, contribuyen al desarrollo de una actitud más positiva hacia dicho colectivo (Kalyvas, Koutsouki, y Skordilis, 2011). Tras la intervención, se evidencia un cambio significativo ($p<0.05$) de actitudes y creencias con respecto a compartir espacios y experiencias con AcDv.

Como otros estudios citados anteriormente, los resultados de este estudio por un lado, muestran que la actitud de las chicas es más positiva que la de los chicos y que si bien en el pre-test, estas diferencias no son significativas, en el postest si lo son. Dato indicativo de que, la intervención ha tenido un efecto mayor en las chicas que en los chicos. Y por otro lado, que la actitud de los participantes que han tenido contacto con alguna persona con discapacidad visual es significativamente mayor que la de aquellos que no han tenido ningún contacto. Estos resultados también coinciden con otras investigaciones que indican que el contacto con personas con discapacidad facilita la modificación de actitudes (Cid, 2003); de ahí, la importancia de mantener contacto y relación con personas con discapacidad para alcanzar concepciones integrales de los mismos (García y Hernández, 2011; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006). En este caso, la intervención ha tenido un efecto mayor en el alumnado que no ha tenido contacto con personas con discapacidad visual. La puntuación en el pre-test del alumnado que ha tenido contacto con personas con discapacidad visual es 4.22/5 superior a la media final del postest de todos los demás, 4.18/5. Tal y como otros estudios señalan, genera mejor actitud el hecho de conocer a personas con discapacidad visual que la propia intervención. Realidad que ya se conocía desde hace más de medio siglo; cuanta más gente ciega conozca un niño vidente, más posibilidades tendrá de captarlo positivamente (Bateman, 1962).

Conclusiones

Este estudio recoge una experiencia innovadora en la asignatura de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* de 1º de la ESO que desarrolla una serie de actitudes positivas hacia la actitud del alumnado sin discapacidad hacia el AcDv. Entre las actitudes que se recogen estarían, una mayor disposición a compartir espacios y experiencias con ellos, así como una mayor aceptación de los mismos. En este sentido se concluye que:

- Durante la escolarización, es necesario informar al alumnado sin discapacidad tanto sobre la escuela inclusiva y las medidas y recursos que ésta tiene como sobre el alumnado con discapacidad. En este caso, conocer y comprender la realidad del AcDv, fomenta actitudes positivas hacia su inclusión.

- Para desarrollar la sensibilidad, es preciso sentir y experimentar. Así, la proyección de una escena cinematográfica privando al alumnado del sentido de la vista y la posterior elaboración del *storyboard*, se convierten en una actividad eficaz para experimentar y ponerse en la piel del AcDv. De esta forma, el cine es una herramienta didáctica valiosa para sensibilizar al alumnado sin discapacidad visual hacia el AcDv. “Vivenciar” uno mismo las “posibles” emociones y sensaciones que tiene el AcDv ayuda a ponerse en el lugar del otro.
- Tanto la información adquirida como la sensibilización desarrollada a través de esta unidad didáctica, fomentan el desarrollo de actitudes positivas del alumnado sin discapacidad hacia el AcDv.

Para finalizar cabe señalar que, al igual que señala Martínez (2003), para que todo lo anterior ocurra y el cine promueva la reflexión y sea un canal de transmisión, además de la proyección es necesario un trabajo previo (para la selección) y posterior (para preparar el debate y la reflexión) por parte del profesorado. Sin ninguna duda, la formación específica del profesorado en “el séptimo arte” va a ser crucial para utilizar el cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M., y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. *Revista Universitaria, Pedagogía Social*, 5, 127-147.
- Álvarez, J. (2018). Propuestas para llevar el cine a las aulas. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 134, 58-63.
- Ambròs, A., y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Badia, M., y Sánchez, F. (2010). La representación de las personas con discapacidad visual en el cine. *Revista de Medicina y Cine*, 6(2), 69-77. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6hp3sq.15>
- Bateman, B. (1962). Sighted children's perceptions of blind children's abilities. *Exceptional Children*, 29, 42-46. <https://doi.org/10.1177/001440296202900106>
- Block, M., y Obrusnikova, I. (2016). What is inclusion? En M. E. Block (Ed.), *A teacher's guide to adapted physical education* (4th ed.), (pp. 19-34). Baltimore (MD): Paul H. Brookes.
- Borrego, J. (2005). El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 39-54. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.03>
- Bryant, D., Smith, D., y Bryant, B. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *ANALES de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 15-43.
- Cebrián, M. (1995). *Información audiovisual: Concepto, técnica, expresión y aplicaciones*. Madrid, Síntesis.

- Chan, C., Lee, M., Yuen, H. K., y Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities between Chinese rehabilitation and business students. *Rehabilitation Psychology*, 47(3), 324-338. <http://dx.doi.org/10.1037/0090-5550.47.3.324>
- Cid, L. (2003). Actitudes de los niños de Primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 11, 79-90. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i11.3401>
- Corominas i Casals, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona. Graó.
- Correa, M., y González, M. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126.
- Cruickshank, W. (1986). *Disputable decisions in special education*. Ann Arbor, Mi: University of Michigan Press.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110801899585>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <https://doi.org/10.17583/rise.2015.1771>
- García, L., y Hernández, O. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817-827. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy10-3.adja>
- Guilera, T., Batalla, I., y Soler, J. (2017). Experimentar empatía en estudiantes de medicina: privación sensorial. *Fundación Educación Médica*, 20(2), 53-55. <https://doi.org/10.33588/fem.202.878>
- Guichot, V., y Merino, M. (2016). Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 119-132. <https://doi.org/10.12795/cp.2016.i25.09>
- Gobierno Vasco (2016). *La inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual*. Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. [Consultado el 08/06/ 2019. En línea: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc_adjuntos/16_inklusibitatea_100/16_inclu_100_c.pdf
- Gobierno Vasco (2018). *La educación escolar en Euskadi 2015-2017*. Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. [Consultado el 08 de junio de 2019. En línea: http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=1997a364-6ac8-4518-ba48-d93cc4056f90&groupId=17937
- Gutiérrez, M., Pereira, M., y Valero, L. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.
- Holtz, K., y Tessman, G. (2007). Evaluation of a peer-focused intervention to increase knowledge and foster positive attitudes toward children with Tourette syndrome. *Journal of Development of Physical Disabilities*, 19, 531-542. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9042-z>
- Huertas, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de la ESO. *Educación*, XXI, 19(29); 229-250. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16464>

- Kalyvas, V., Koutsouki, D., y Skordilis, E. (2011) Attitudes of Greek Physical Education students towards participation in a disability-infusion curriculum. *Education Research Journal*, 1, 24-30.
- Laws, G., y Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in UK Mainstream Schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Educación. *BOE*, 238, 04 octubre 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 04 mayo 2006.
- McKay, C., Block, M., y Park, J. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 331-348. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0045>
- Martínez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 45-52. <https://doi.org/10.3916/c20-2003-07>
- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinéctica, Tlaquepaque*, 22, 58-64.
- Mercer S., y Rudin, S. (productores), y Night Shyamalan M. (productor y director). (2004). *The Village* [suspense]. Estados Unidos. Blinding Edge Pictures
- Monjas, M., y Arranz, F. (2010). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad. *Revista de Medicina y Cine*, 6(2), 55-68.
- Monjas, M., Arranz, F., y Rueda, E. (2005). Las personas con discapacidad en el cine. *Siglo Cero*, 36(1), 13-29.
- Moreno, F., Rodríguez, I. Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 15-25.
- ONU (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Naciones Unidas. Extraído de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> Consulta: 11-12-2018.
- Pérez, R. (2010). Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. *II Congreso Internacional de Didáctica-CIDD*, 1-6.
- Poli, A., y Benussi, F. (2017). Cinema at school for interdisciplinary approach. En Isman, Aytekin. *ITEC2017 Proceeding Book* (pp. 253-256). Harvard University, USA.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato. *BOE*, 3, 03 enero 2015.
- Rello, C., y Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar. *CCD*, 27(9), 199-210. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.462>
- Ribeiro, A. (2013). *Mirar sin ver: una mirada de cerca a las relaciones entre la fotografía y la ceguera*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid .
- Rivas, M., y Gorgoso, M. (2011). El lenguaje audiovisual: el cine y su utilización educativa. En *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 105-120). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Sebastián, J. (1988). *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal.
- Serrano, A., y Pomet, J. (2001). El cine: Recurso de aprendizaje en valores en Primaria y Secundaria. En VVAA. *Premios nacionales de investigación 2000*. CIDE (pp. 51-74). Madrid: Ministerio de Educación, cultura y Deporte.
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. (2000). Childrens' attitudes toward peers with severe disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.176>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Van Westervelt, D., Brantley, J., y Ware, W. (1983). Changing children's attitudes toward physically handicapped peers: Effects of a film and teacher-led discussion. *Journal of Pediatric Psychology*, 8(4), 327-343. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/8.4.327>
- Warnock, M. (1978). *Special education needs*. Londres: HSMO.
- Wong, D. (2008). Do contacts make a difference? *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 70-82. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.002>