



El cine como mediador pedagógico en la enseñanza de la literatura: aportes desde una experiencia de investigación-acción educativa

Film as a pedagogical mediator in literature education: Insights from an action research study

✉ **María-Teresa López-Martínez**

Universidad del Mar, México
<https://orcid.org/0000-0001-6800-1833>
mariateresal@aulavirtual.umar.mx

Marco-Antonio Muñoz-Madrid

Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0003-0902-1628>
marcomunoz03@uv.mx

Recibido: 17-10-2025

Aceptado: 27-11-2025

Publicado: 05-12-2025

Cómo citar este artículo:

López-Martínez, M. T., & Muñoz-Madrid, M. A. (2026). El cine como mediador pedagógico en la enseñanza de la literatura: aportes desde una experiencia de investigación-acción educativa. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3604. <https://doi.org/10.21555/rpp.3604>

Resumen

El presente artículo analiza una experiencia de innovación pedagógica desarrollada en el Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo, donde se exploró el uso del cine como recurso para la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior. La investigación se realizó bajo el enfoque de investigación-acción educativa, con el propósito de comprender cómo la integración del lenguaje audiovisual puede favorecer el aprendizaje significativo y crítico en contextos virtuales y con recursos limitados. El estudio se sustenta en los marcos teóricos del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 2000), la pedagogía crítica (Freire, 2005; Giroux, 2015) y la alfabetización audiovisual (Ferrés, 1994; Novillo-López, 2020). Los resultados muestran que el cine, más que un apoyo motivacional, puede constituirse en un lenguaje pedagógico que articula emoción, pensamiento y cultura, promoviendo la interpretación simbólica, el análisis reflexivo y la cooperación entre estudiantes. Se concluye que enseñar literatura con cine es pedagógicamente viable y formativamente

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



fecundo y que su implementación puede fortalecer la formación docente en alfabetización audiovisual y contribuir a renovar la enseñanza humanista en la escuela pública mexicana.

Keywords: Cine educativo; Enseñanza de la literatura; Aprendizaje significativo; Pedagogía crítica; Alfabetización audiovisual.

Abstract

This article examines an innovative teaching practice implemented at the Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo (Mexico), exploring the pedagogical affordances of film as a medium for literature instruction at the upper-secondary level. Grounded in an action research design, the study investigates how the integration of audiovisual semiotics can promote meaningful, critical, and culturally responsive learning in virtual classrooms characterized by limited technological infrastructure. The theoretical framework draws on meaningful learning theory (Ausubel, Novak y Hanesian, 2000), critical pedagogy (Freire, 2005; Giroux, 2015), and audiovisual literacy (Ferrés, 1994; Novillo-López, 2020). Findings indicate that film, when used through intentional pedagogical mediation, operates not merely as a motivational aid but as a pedagogical language that articulates emotion, cognition, and culture. Students demonstrated enhanced symbolic interpretation, reflective thinking, and collaborative engagement. The study concludes that teaching literature through film is both pedagogically viable and epistemologically fertile, offering a pathway to strengthen teacher education in audiovisual literacy and to advance the renewal of humanistic and arts-based learning within the Mexican public education system.

Keywords: Educational cinema; Literature teaching; Meaningful learning; Critical pedagogy; Audiovisual literacy.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la literatura en el nivel medio superior enfrenta hoy el desafío de reconciliar la palabra escrita con las nuevas formas culturales de significación. En un contexto donde los jóvenes se relacionan cotidianamente con pantallas, series y redes audiovisuales, la escuela pública mexicana continúa privilegiando prácticas basadas casi exclusivamente en la lectura textual y la transmisión verbal. Esta brecha entre los lenguajes escolares y los lenguajes mediáticos limita la posibilidad de que los estudiantes encuentren en la literatura una experiencia significativa.

Durante la pandemia por COVID-19, esta tensión se hizo más evidente. El tránsito forzoso hacia la educación virtual reveló las desigualdades de acceso tecnológico y las dificultades de los docentes para adaptar sus clases a entornos digitales. En este contexto, la enseñanza de la literatura —tradicionalmente asociada al aula, la lectura compartida y la interpretación presencial— requirió de nuevas estrategias pedagógicas capaces de articular la dimensión estética y la tecnológica del aprendizaje.

Frente a este panorama, el cine emergió como una herramienta didáctica viable, cercana al universo cultural del alumnado y capaz de reactivar el interés por los textos literarios. Su potencial no reside únicamente en su valor artístico, sino en su capacidad de mediación cognitiva y emocional. Como sostiene Ferrés (1994), educar en el siglo XXI implica “enseñar a mirar”, reconociendo el poder formativo de las imágenes y su papel en la construcción del pensamiento crítico. Asimismo, Novillo-López (2020) advierte que el cine puede favorecer la comprensión lectora y la interpretación simbólica cuando el docente actúa como mediador del proceso.

Este artículo presenta una experiencia de innovación pedagógica desarrollada en el Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo (CBQ), Plantel Chetumal 1, durante el periodo octubre 2020–enero 2021, en el marco de la asignatura Literatura II. El objetivo fue explorar las posibilidades metodológicas del cine como recurso para la enseñanza literaria en la educación media superior, en condiciones de desigualdad tecnológica y cultural.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción educativa (Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988), entendido como un proceso reflexivo donde el docente analiza su práctica, la transforma y produce conocimiento desde su experiencia. En esta línea, se plantearon tres objetivos específicos:

1. Describir el proceso metodológico de enseñanza de la literatura con cine, identificando sus fases, recursos y estrategias.
2. Analizar los fundamentos teóricos que sustentan el uso del cine como mediador educativo.
3. Reflexionar sobre las implicaciones metodológicas y los aprendizajes pedagógicos derivados de la experiencia.

La pregunta que guió el estudio fue:

¿Es posible enseñar literatura con cine en el contexto educativo mexicano contemporáneo?

Responderla requirió observar la práctica como un campo de conocimiento y al cine como un lenguaje pedagógico capaz de unir arte, emoción y pensamiento.

El artículo se estructura en cinco apartados: el primero presenta el contexto y propósito del estudio; el segundo desarrolla el marco teórico y conceptual; el tercero describe el diseño metodológico; el cuarto discute los resultados desde la pedagogía crítica y la alfabetización audiovisual; y el quinto ofrece las conclusiones e implicaciones para la práctica docente.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La propuesta pedagógica de enseñar literatura a través del cine se sustenta en tres ejes conceptuales complementarios:

1. El aprendizaje significativo (Ausubel et al., 2000)
2. La pedagogía crítica (Freire, 2005; Giroux, 2015)
3. La alfabetización audiovisual (Ferrés, 1994; Cotín, 2005; Novillo-López, 2020).

Estos tres enfoques confluyen en una visión pedagógica que concibe el aprendizaje como experiencia cultural. La alfabetización audiovisual aporta las herramientas para leer críticamente la imagen, la pedagogía crítica aporta la dimensión ética y política del acto educativo y el aprendizaje significativo permite vincular ambas con la construcción cognitiva del alumno.

El aprendizaje significativo y la mediación cognitiva del arte

Para Ausubel et al. (2000), el aprendizaje es significativo cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustantiva con los saberes previos del alumno. En la enseñanza de la literatura, esto significa que las obras no deben presentarse como contenidos aislados, sino como experiencias culturales que dialogan con la vida del estudiante. En ese sentido, el cine actúa como mediador entre lo conocido y lo nuevo: los jóvenes reconocen en las imágenes, personajes y conflictos cinematográficos referentes de su propio entorno, lo cual facilita el tránsito hacia la comprensión literaria.

La integración del arte en la enseñanza, según Eisner (1998), permite “pensar con los sentidos” y transformar la experiencia estética en aprendizaje reflexivo. Desde esta óptica, el cine no se limita a ilustrar la literatura, sino que genera un contexto de aprendizaje activo donde la emoción se convierte en motor de comprensión.

Pedagogía crítica y educación estética

El fundamento filosófico de esta propuesta se encuentra en la pedagogía crítica de Freire (2005), para quien la educación es un proceso de diálogo y concientización. Enseñar literatura con cine implica promover en los estudiantes una lectura del mundo que combine sensibilidad artística y análisis social. En la experiencia analizada, el cine funcionó como un espacio para leer la palabra y el mundo, como proponía Freire, al articular los conflictos narrativos con los dilemas éticos y culturales de la vida cotidiana.

De manera complementaria, Giroux (2015) plantea que el arte y la cultura popular son territorios de resistencia, donde los jóvenes pueden reconstruir su identidad frente a los discursos dominantes. Desde esta perspectiva, enseñar literatura con cine es también una práctica emancipadora: invita a los estudiantes a interpretar críticamente los mensajes culturales y a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Alfabetización audiovisual y lectura crítica de la imagen

El concepto de alfabetización audiovisual —desarrollado por Ferrés (1994) y ampliado por Cotín (2005)— sostiene que el sistema educativo debe formar no solo lectores de textos, sino también lectores de imágenes. En un entorno saturado de estímulos visuales, el dominio del lenguaje cinematográfico se vuelve tan importante como el dominio del lenguaje escrito.

Ferrés argumenta que la escuela debe ser una instancia que ayude a la interpretación de lo audiovisual para que los estudiantes comprendan cómo se construye la realidad mediática. A su vez, Cotín (2005) subraya que el cine puede ser una herramienta de alfa-

betización cultural, pues permite analizar símbolos, metáforas y discursos presentes en la sociedad contemporánea.

Novillo-López (2020) señala que el uso pedagógico del cine no se limita a la proyección de películas, sino que debe integrarse en una estrategia didáctica donde el docente guíe la interpretación, promueva el debate y vincule la experiencia audiovisual con los contenidos curriculares. El autor enfatiza que “el docente debe hacerle comprender los entresijos de las películas ajustados a una formación previa y a una adecuada metodología que deben responder a un doble objetivo: el de enseñar y aprender” (p. 22).

Síntesis conceptual

En conjunto, estos enfoques configuran una visión integral de la enseñanza de la literatura, donde el cine se concibe como un medio de aprendizaje significativo, crítico y culturalmente relevante. Desde la perspectiva ausubeliana, la imagen audiovisual actúa como anclaje cognitivo; desde la pedagogía freireana, como vehículo de diálogo y emancipación y desde la alfabetización audiovisual, como herramienta para desarrollar pensamiento crítico.

En la intersección de estos marcos se sitúa la experiencia pedagógica del Colegio de Bachilleres de Quintana Roo: un intento por convertir el arte en conocimiento, y el aula en un espacio donde mirar, leer y comprender se articulan como dimensiones de una misma práctica educativa.

DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Enfoque y propósito

Dado el propósito del estudio, se adoptó un enfoque cualitativo de investigación-acción educativa, desde la práctica situada, como enseñar literatura con cine en un contexto público mexicano marcado por limitaciones materiales y tecnológicas (pandemia, conectividad desigual y capital cultural heterogéneo). La información fue obtenida mediante observación participante de clases virtuales, entrevistas semiestructuradas a estudiantes, la bitácora docente y *focus group*. Para conducirse bajo criterios éticos, se solicitó la autorización a los participantes para el uso de información. Los datos fueron analizados mediante un enfoque interpretativo, articulando categorías emergentes con los marcos conceptuales de referencia.

En términos clásicos, la investigación-acción se concibe como un proceso cíclico que planifica-actúa-observa-reflexiona y que puede repetirse en espiral; su genealogía moderna remite a Lewin (1946) y su propuesta de articular avance teórico con cambio social mediante fases que incluyen el análisis, la recuperación de información, la conceptualización, la planeación, la ejecución y la evaluación. La unidad de observación, se concretó en las cuatro fases que se presentan más adelante (planeación, implementación, evaluación formativa e interpretación), ya previstas en la literatura metodológica empleada en el caso.

Este encuadre no pretende imponer un “protocolo” rígido, sino mejorar la práctica desde dentro mediante un trabajo participativo que enriquece, reconoce y transforma las propias acciones docentes; de hecho, en el corpus con el que se trabajó se subraya que la investigación-acción puede optimizar las prácticas educativas presentes y se desarrolla en forma participativa orientada a la mejora de las prácticas.

Bajo esta perspectiva, el propósito fue transformar la práctica docente en experiencia reflexiva y colaborativa, coherente con la pedagogía crítica. Se recuperaron dos ideas de Freire que fundamentan el sentido dialógico de la indagación pedagógica. Primero, el diálogo como condición de posibilidad de la educación, es decir, sin él no existe la comunicación y mucho menos una verdadera educación, pues el diálogo interviene entre el educador-educando y se logra lo cognitivo. Segundo, la unidad de reflexión-acción como rasgo constitutivo del quehacer educativo. En ese sentido en esa relación cíclica educadores-educandos se torna una reflexión que versa en la acción y en la posición crítica. En consecuencia, se concibió la clase de Literatura II no solo como un espacio de aplicación, sino como un escenario de investigación y co-construcción donde la mediación fílmica habilita preguntas, interpretaciones y decisiones compartidas entre docentes y estudiantes.

En suma, el enfoque y el propósito permiten alinear la pregunta rectora con una ruta metodológica trazable: planificar con criterios didácticos, actuar con mediación audiovisual, observar con instrumentos cualitativos y reflexionar con categorías analíticas que devuelvan a la práctica su espesor pedagógico.

Contexto del caso

La experiencia pedagógica analizada se desarrolló en el Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo, Plantel Chetumal 1, en el marco de la asignatura Literatura II, correspondiente al cuarto semestre del nivel medio superior. El proceso tuvo lugar entre octubre de 2020 y enero de 2021, en plena contingencia sanitaria por COVID-19, lo que obligó a implementar una modalidad virtual mediante el uso combinado de Google Meet, Classroom y grupos de WhatsApp como canales de comunicación académica y afectiva.

El grupo estaba integrado por treinta estudiantes, cuyas condiciones materiales y culturales eran diversas: algunos contaban con computadora e internet estable, mientras otros dependían del teléfono móvil y datos limitados para conectarse. Esta heterogeneidad constituyó uno de los principales desafíos metodológicos, pues el acceso desigual a los recursos digitales se sumaba a las diferencias en el capital cultural y a la brecha lectora previa al confinamiento. Como expresa un estudiante, “al inicio sí fue pesado porque algunos profesores no sabían cómo utilizar la aplicación” (López-Martínez, 2022, p. 220). La contingencia sanitaria transformó la clase en un espacio de experimentación pedagógica donde el cine se propuso como mediador entre el texto literario y la experiencia cotidiana del alumnado. En ausencia del aula física, el medio audiovisual se convirtió en un entorno común de aprendizaje y diálogo. Los estudiantes lo reconocieron así:

Es una forma de aprendizaje porque no solo es un medio audible sino visual. Estos mismos se complementan y pueden crear una atmosfera que nos intrigue. Se emplean muchos medios para crear sensaciones y que el espectador quede impactado. Considero que es una excelente forma de aprendizaje. (López-Martínez, 2022, p. 226).

Estas condiciones configuran lo que Freire (2005) denomina un “contexto de educación situada”, en el cual enseñar implica partir de la realidad concreta de los sujetos para generar aprendizajes significativos. En este caso, la virtualidad, lejos de ser un obstáculo, se asumió como oportunidad para replantear la mediación didáctica y vincular el lenguaje audiovisual —habitual en la vida de los jóvenes— con la reflexión literaria.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), este entorno híbrido permitió crear una zona de desarrollo próximo mediada por la imagen y la emoción, donde la docente actuó como guía y los estudiantes construyeron sentido de forma colaborativa. El contexto, por tanto, no se limita a un marco físico o temporal: se define por la relación dialógica entre sujetos, tecnología y cultura, que hizo posible resignificar la enseñanza de la literatura en tiempos de crisis.

Etapas de la investigación-acción

Diagnóstico

La primera fase del proceso correspondió al diagnóstico participativo, cuyo propósito fue reconocer las condiciones reales del grupo antes de implementar la propuesta didáctica. De acuerdo con los principios de la investigación-acción educativa, esta etapa no se reduce a un levantamiento de datos, sino que busca comprender el contexto desde la voz de sus protagonistas para orientar decisiones pedagógicas (Kemmis y McTaggart, 1988).

En el caso del CBQ, la docente inició la planeación revisando los hábitos de estudio y las prácticas mediáticas del alumnado. Según los registros de la tesis de López-Martínez (2022), “solo 21% de los alumnos respondieron que utilizan el material audiovisual” (p. 153). Este dato evidenció un uso escaso del lenguaje audiovisual en los procesos de aprendizaje, a pesar de que los estudiantes se encontraban inmersos en una cultura visual y digital en su vida cotidiana.

Esta situación refleja lo que Ferrés (1994) denominó la “paradoja comunicativa de la escuela”: mientras el entorno social de los jóvenes se organiza en torno a las imágenes y las pantallas, el sistema educativo continúa anclado en una lógica predominantemente textual y verbal. En este sentido, el autor advierte que “la escuela no puede seguir actuando como si los medios no existieran, porque educar hoy implica también enseñar a mirar” (p. 16).

Del mismo modo, Novillo-López (2020) plantea que la alfabetización audiovisual no debe entenderse como un complemento estético, sino como una competencia cultural imprescindible en la formación integral del alumnado, ya que “con el cine es posible desarrollar habilidades comunicativas como el debate, el comentario, el análisis o la interpretación de obras” (p. 22).

La docente participante identificó ese desfase durante su práctica:

A veces me canso de ver la educación actual. Seguimos dando las clases como hace veinte años, pero los chicos viven entre imágenes, videos y redes. Es como si habláramos idiomas distintos (López-Martínez, 2022, p. 206).

El diagnóstico, por tanto, no solo evidenció una brecha tecnológica, sino sobre todo una brecha cultural entre los códigos de comunicación del alumnado y las formas tradicionales de enseñanza. En términos pedagógicos, el hallazgo inicial reveló que la escuela estaba desfasada respecto a la cultura audiovisual de los jóvenes, y que cualquier intento de enseñar literatura debía partir de una reconciliación entre esos lenguajes.

Desde esta lectura, el diagnóstico no se limita a constatar carencias: constituye el punto de partida de una transformación metodológica. Comprender la distancia entre la cultura escolar y la cultura audiovisual permitió reconocer la necesidad de un puente pedagógico, en el cual el cine pudiera actuar como mediador entre la sensibilidad de los estudiantes y los contenidos literarios del currículo.

Planeación

A partir del diagnóstico inicial, la docente diseñó una secuencia didáctica reflexiva orientada a vincular la lectura literaria con la experiencia audiovisual. Esta etapa responde a lo que Buendía-Eisman et al. (1998) denominan “diseño reflexivo”, entendido como un proceso de planificación abierta, en el cual el docente anticipa la acción educativa considerando su contexto, sus fines y los posibles efectos formativos de la experiencia. De forma similar, Eisner (1998) sostiene que la planeación en educación artística debe ser concebida como “una forma de pensamiento que busca crear condiciones para la experiencia significativa, más que como un esquema rígido de tareas” (p. 112).

Con base en estos principios, la profesora y la agente externo (AE) elaboraron una propuesta que integraba elementos de la investigación-acción y la didáctica de la literatura, estructurada en tres momentos: antes, durante y después de la proyección fílmica. El diseño partió del supuesto ausubeliano del aprendizaje significativo en el que el alumno puede integrar nuevo conocimiento a lo que el ya conoce (Ausubel et al., 2000), lo cual implicaba aprovechar el conocimiento cultural y audiovisual previo de los estudiantes como punto de partida para comprender los textos literarios.

En términos operativos, la estrategia central consistió en el uso del cine como mediador del aprendizaje literario, articulando tres componentes didácticos:

1. Contextualización y activación de saberes previos, mediante breves presentaciones sobre el autor, la época y los temas principales de la obra literaria.
2. Proyección parcial o total de la película adaptada, con pausas para el análisis de personajes, símbolos y elementos narrativos.
3. Producción reflexiva, a través de reseñas comparativas, debates y podcasts en los que los estudiantes expresaban sus interpretaciones personales.

Durante esta etapa de planeación, se propuso iniciar la experiencia con la lectura guiada del texto *Iniciación al lenguaje del cine* (Fernández-Rodríguez, 1976), que introdujo a los estudiantes en conceptos básicos como plano, montaje, ritmo narrativo y encuadre. Esta introducción teórica permitió reconocer el cine como lenguaje y no solo como entretenimiento. En palabras de un estudiante:

“Después de leerlo y analizarlo, fue fácil de identificar, respecto a la película, como era similar al libro fue fácil de identificar; pudimos sacar los aspectos del libro y la película” (López-Martínez, 2022, p. 267).

Esta acción planificada tenía el propósito de equilibrar el componente técnico con el estético y crítico (interpretación literaria). En este punto, se retoma la reflexión de Novillo-López (2020), quien afirma que “un filme puede permitir al alumnado ver y experimentar diferentes elementos a un nivel que un documento escrito [...] no puede conseguir. La película puede ser por consiguiente una herramienta de enseñanza vital para el aula” (p. 20).

La planificación didáctica se convirtió así en un espacio de diseño colaborativo entre la docente y el AE, donde la teoría se transformó en un plan de acción viable dentro de las condiciones de la educación virtual. La estrategia no pretendía sustituir la lectura literaria, sino activar nuevas rutas de comprensión, reconociendo que los estudiantes podían construir significados a partir de su familiaridad con los lenguajes visuales.

En suma, la planeación constituyó el puente entre el diagnóstico crítico del contexto y la acción educativa transformadora, configurando un modelo de clase que integra lectura, emoción y pensamiento crítico en un mismo proceso formativo.

Acción

La fase de acción constituyó el núcleo del proceso pedagógico. En ella se puso en marcha la secuencia didáctica planificada, articulando la lectura literaria con la proyección y el análisis cinematográfico. Las clases se desarrollaron en modalidad virtual a través de Google Meet, con apoyo de Classroom y WhatsApp, lo que permitió mantener la comunicación continua y construir un ambiente colaborativo pese a las limitaciones tecnológicas.

Siguiendo la planeación, cada sesión se organizó en tres momentos metodológicos —antes, durante y después de la proyección—, de acuerdo con la propuesta de Cotín (2005) sobre mediación fílmica. En el primer momento, la docente contextualizaba la obra y estimulaba el diálogo inicial; en el segundo, realizaba pausas estratégicas durante la película para guiar la observación crítica; y en el tercero, promovía la discusión y las producciones escritas o audiovisuales de los estudiantes.

De acuerdo con la descripción de López-Martínez (2022), se trabajaron diversas adaptaciones cinematográficas de obras del programa de Literatura II: *Romeo y Julieta* de Baz Luhrmann, *Crónica de una muerte anunciada* de Francesco Rosi y *Rebelión en la granja* de John Halas y Joy Batchelor. Estas películas fueron elegidas por su accesibilidad en línea y por la posibilidad de abordar temas universales como el amor, el destino, la violencia social y la libertad.

Durante las primeras clases, el cine despertó entusiasmo inmediato. Los estudiantes, acostumbrados a la lectura fragmentada de manuales o guías, encontraron en la imagen un punto de encuentro con la literatura. En palabras de dos alumnos:

Aprender una nueva cosa, creo que soy muy auditiva, es algo que me emociona porque tal vez puede utilizarse en otras materias, escuchar más y aprender (López-Martínez, 2022, p. 249).

Pues voy a tener una comprensión acerca del libro. Siento que tendré un pensamiento más abierto (...) tener una idea y ampliarla. Ahora que estoy leyendo un libro que me gusta, me siento contenta, alegre (...) esto del nuevo proyecto es muy interesante, estoy ansiosa de hacer y aprender nuevas cosas (López-Martínez, 2022, p. 249).

Otro estudiante describió la experiencia como un descubrimiento estético:

La forma de ver y entender la expresión artística que se puede emplear sobre la literatura que es una de las bellas artes al igual que el cine (López-Martínez, 2022, p. 249).

Estos testimonios expresan una transformación cognitiva y afectiva: el aprendizaje dejó de ser reproducción de contenidos para convertirse en experiencia reflexiva. La docente observó que, conforme avanzaban las sesiones, los estudiantes participaban más activamente en los debates y relacionaban los temas de las películas con su propia realidad.

Esta actitud coincide con lo que Freire (2005) concibe como aprendizaje emancipador: un proceso en el que el estudiante “reconoce su capacidad de pensar críticamente sobre la realidad para transformarla” (p. 84). Del mismo modo, Giroux (2015) subraya que el arte y la cultura popular pueden actuar como prácticas de resistencia, al permitir que los jóvenes interpreten y cuestionen los discursos dominantes.

Desde esta perspectiva, la acción pedagógica no se limitó a mostrar películas, sino que generó condiciones para el pensamiento crítico y la construcción colectiva de sentido. Los estudiantes, guiados por la mediación docente, pasaron de ser receptores pasivos de información a convertirse en productores de significados, capaces de articular su experiencia emocional con el análisis conceptual de los textos.

El aula virtual se transformó así en un espacio de emancipación simbólica, donde el arte audiovisual y la literatura se encontraron para reactivar la dimensión humanista del aprendizaje. Como señaló la propia docente al final de la experiencia:

Veo la vinculación porque tienen que generarse guiones. Diálogos cuidados. Algunas series tienen diálogos muy literarios. El cine es una cuestión muy integral porque genera emociones (López-Martínez, 2022, p. 225).

Esta fase mostró que cuando el arte se integra al currículo con intención pedagógica, la enseñanza se convierte en una práctica reflexiva: los estudiantes aprenden a mirar y a leer críticamente, mientras el aula —incluso en su versión virtual— se consolida como un espacio de libertad intelectual y formación sensible.

Observación

La fase de observación permitió registrar los efectos pedagógicos y las transformaciones cognitivas generadas durante la implementación de la secuencia didáctica. Desde la perspectiva de la investigación-acción, observar implica no solo describir, sino interpretar las interacciones y los procesos de aprendizaje que emergen en la práctica (Elliott, 1990).

Durante esta etapa, la docente y el agente externo realizaron un seguimiento sistemático de las sesiones de retroalimentación en Google Meet, donde los estudiantes compartían sus avances, reflexiones y dificultades. Estas reuniones virtuales funcionaron

como espacios de evaluación formativa, en los cuales se evidenciaba el tránsito de una comprensión intuitiva a una lectura más estructurada del lenguaje cinematográfico.

En los registros de la clase se documentaron expresiones como las siguientes:

[...] aprendí a reconocer algunos detalles del cine y veré el cine desde otras perspectivas (López-Martínez, 2022, p. 267).

Pues en sí el análisis de la obra literaria: es el tiempo, el tipo de obra, qué tipo de literatura es, la época y personajes. Enseñanza que deja lo que conlleva un análisis. Aprendí en literatura por el hecho de saber cómo se realiza un análisis (...) al estar leyendo, vas guardando ese conocimiento (López-Martínez, 2022, p. 257).

Estos testimonios muestran el paso del espectador pasivo al lector audiovisual crítico, capaz de identificar categorías narrativas, temporales y simbólicas en la construcción del sentido fílmico. Tal como explica Cortés-Galán (2018), el análisis cinematográfico puede convertirse en una estrategia cognitiva compleja, ya que exige “la identificación de estructuras narrativas, la interpretación de signos visuales y la articulación de significados entre la imagen y la palabra” (p. 74).

Desde este marco teórico, los ejercicios de observación y discusión en clase permitieron consolidar lo que Vital-Rumebe et al. (2021) denominan “alfabetización audiovisual crítica”: una competencia que combina lectura estética, análisis discursivo y conciencia cultural. La observación de las sesiones mostró cómo los estudiantes desarrollaron capacidades analíticas transferibles a otras materias, pues la lectura cinematográfica fortaleció su atención, su capacidad de síntesis y su sensibilidad artística.

La docente anotó en su bitácora que: “Hablamos sobre el montaje, de cómo la paleta de colores cambia mucho [...] Igual dentro de los planos, hablamos sobre el uso de la fotografía para transmitir lo que el personaje está sintiendo” (López-Martínez, 2022, p. 356). Esta observación indica que el proceso no solo consolidó aprendizajes literarios, sino también habilidades de pensamiento crítico y expresión oral.

Con el avance del proyecto, se hizo evidente que los estudiantes ya no miraban las películas: las leían. Reconocieron en el cine un lenguaje tan estructurado y simbólico como la literatura, capaz de ser analizado, interpretado y enseñado. Esa transición marcó el punto más alto de la fase de observación, donde la práctica pedagógica se convirtió en una experiencia de comprensión estética y cognitiva a la vez.

Reflexión

La última fase del proceso correspondió a la reflexión pedagógica, momento en el que la docente, la agente externo y los estudiantes analizaron conjuntamente los aprendizajes alcanzados y las implicaciones del trabajo realizado. Esta retroalimentación se llevó a cabo en enero de 2021 mediante un *focus group* virtual, donde se discutieron las percepciones personales y colectivas sobre el uso del cine como recurso educativo.

La reflexión final evidenció un cambio en la valoración del arte y en la forma de concebir la relación entre emoción y conocimiento. Los estudiantes expresaron que la experiencia les permitió reconocer el valor formativo del arte y establecer vínculos entre la literatura, la música y el cine:

La película te engancha. Es una película muy emocionante, hay varios aspectos que te hacen reflexionar y está genial. Pues la época es de un futuro no tan lejano, el ambiente del laberinto. Se torna un poco de suspenso por los monstruos que hay y las características de cada personaje. Los sonidos de la música de fondo, te hacen entrar en suspenso y acción. El ambiente, el laberinto, tenía un aspecto de miedo. Los guiones: había unas líneas que decía el personaje Newt sobre la unión que hay. La estructura de la trama: el inicio, desarrollo, clímax y conclusión. Los personajes me gustaron (López-Martínez, 2022, p. 267)

Las imágenes retóricas que mencionan en nuestras cabezas eran las que se planteaban en los escenarios en la cinematografía. Uno deriva del otro. Son fundamentos prácticos que se podrían utilizar. Es una innovación, algo más práctico para la explicación. Me gustaría emplearla como una herramienta nueva para el aprendizaje (López-Martínez, 2022, p. 274).

Uno de ellos resumió su vivencia diciendo:

Aprendí un poquito de lo técnico. Aprendí de cómo el director tiene que manejar la película para poder expresar lo que el autor del libro quería. El director tiene que saber cómo representar lo del libro. Valoré más lo del arte, el cine, literatura y la música (López-Martínez, 2022, p. 267).

Desde la mirada docente, el cierre de la experiencia también implicó un reconocimiento de la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje:

Los alumnos pusieron de su parte para aprender. Poner en práctica los valores. Sacaron su creatividad, se trata de no copiar algo, el poner algo de su parte para que aprendan los alumnos (...) algunos son más visuales y otros más auditivos. Hay que adaptarse a lo que hay (López-Martínez, 2022, p. 266).

Estas voces reflejan el sentido dialógico del aprendizaje que Freire (2005) consideraba esencial en toda práctica educativa transformadora. El autor afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 79). En este caso, el cine actuó como mediador simbólico de ese mundo compartido: una vía para dialogar, pensar y sentir juntos, aun en la distancia impuesta por la educación virtual.

La reflexión conjunta permitió también identificar que el aprendizaje no fue meramente cognitivo, sino significativo en sentido ausubeliano. Como sostienen Ausubel et al. (2000), el conocimiento se vuelve significativo cuando el nuevo material adquiere aspectos no arbitrarios y sustanciales para lo que el estudiante conoce previamente. En este proceso, las experiencias previas de los estudiantes con el cine se convirtieron en anclaje para comprender conceptos literarios abstractos, mientras que las emociones despertadas por las películas facilitaron la consolidación del aprendizaje.

De esta manera, el cine funcionó como mediador simbólico que articuló emoción, conocimiento y trabajo colaborativo. A través de la experiencia, se fortalecieron tres dimensiones del aprendizaje:

1. La dimensión afectiva, al despertar interés y empatía hacia los personajes y las obras.
2. La dimensión cognitiva, al favorecer la comprensión de estructuras narrativas y recursos literarios.
3. La dimensión social, al promover la cooperación y el diálogo entre pares.

En palabras de la docente,

El aprendizaje significativo es el real [...] uno lo va guiando por las herramientas y estrategias que uno va diseñando y las actividades que vamos ideando. Pero realmente, quien construye ese aprendizaje significativo es el alumno (López-Martínez, 2022, p. 206).

Esta fase evidenció que la práctica pedagógica puede transformarse en conocimiento cuando une razón y sensibilidad. La enseñanza de la literatura con cine demostró ser una experiencia fecunda: al integrar arte y reflexión, convierte el aprendizaje en una forma de creación compartida.

Limitaciones y aprendizajes institucionales

Como toda experiencia situada, el proceso pedagógico enfrentó limitaciones estructurales y operativas que condicionaron el alcance de la propuesta. Una de las más relevantes fue la ausencia de formación docente específica en análisis fílmico y alfabetización audiovisual, lo que generó un vacío metodológico durante las primeras fases de implementación. Ante esta situación, la profesora debió construir su propio esquema de trabajo, combinando intuición didáctica, revisión de materiales teóricos y acompañamiento externo para integrar el cine al currículo sin perder de vista los objetivos literarios. Este proceso implicó dedicar tiempo significativo a explorar cómo articular los lenguajes cinematográficos con los contenidos de Literatura II, lo que evidenció la necesidad institucional de fortalecer la formación docente en competencias mediáticas y estrategias de mediación audiovisual.

Otro desafío importante fue la limitación temporal y tecnológica. El curso se desarrolló en plena contingencia sanitaria, bajo una dinámica virtual que implicaba conexiones inestables, diferencias de dispositivos y disponibilidad desigual de recursos digitales. Estas condiciones afectaron tanto la continuidad de las clases como la coordinación grupal. Algunos estudiantes expresaron:

Era difícil la conexión por videoconferencia por los tiempos, pero todos lo logramos para poder redactar. Algunos no tenían conexión, otros no tenían el equipo, pero al final sí lo hicimos (López-Martínez, 2022, p. 374).

Nos faltó comunicación para hacer un mejor trabajo. Me quedé un poquito inconforme. Me hubiera gustado que quedara mucho mejor, pero ya pasó y es una lección que yo aprendí. Comunicarnos bien para que nos salgan mejor las cosas. También los valores. Yo creo que en todo lo que nosotros hagamos sí, pues sin sentimiento o sin analizar ciertas cosas no vamos a ver que hay valores (López-Martínez, 2022, p. 375).

Pese a estas dificultades, la experiencia dejó aprendizajes institucionales relevantes. Por un lado, evidenció que la innovación pedagógica no depende de recursos abundantes, sino de la disposición docente para experimentar y reflexionar sobre su práctica. Por otro, mostró que el cine, cuando se utiliza con propósito educativo, puede convertirse en un recurso accesible y potente para fortalecer la comunidad de aprendizaje y fomentar la creatividad estudiantil incluso en contextos de precariedad.

A nivel institucional, la experiencia puso en evidencia la necesidad de programas de formación docente en alfabetización mediática, así como de espacios de intercambio entre profesores para compartir estrategias de enseñanza interdisciplinarias. La sistematización

de este proceso permitió además visibilizar que la virtualidad no elimina la posibilidad de experiencias estéticas y colaborativas, sino que exige redefinir la mediación pedagógica.

Finalmente, la reflexión metodológica que emergió del caso llevó a reconocer que el cine, más que un procedimiento replicable, constituye una mirada pedagógica situada, adaptable a las condiciones y culturas de cada escuela. En ese sentido, la experiencia no ofrece un modelo cerrado, sino una forma de comprender el vínculo entre arte y educación desde la práctica. Este enfoque metodológico no pretende ofrecer un modelo replicable, sino un camino de comprensión. Trabajar con el caso del CBQ permitió mirar el cine como fenómeno educativo desde dentro de su complejidad: un medio, un lenguaje y una práctica pedagógica al mismo tiempo. La metodología fue, en última instancia, una forma de mirar: una mirada atenta, situada y abierta a la interpretación.

Esta afirmación sintetiza el sentido de toda la experiencia: la pedagogía no como técnica universal, sino como acto reflexivo y situado, capaz de construir conocimiento desde la realidad concreta de quienes enseñan y aprenden.

DISCUSIÓN

La experiencia desarrollada en el CBQ evidencia que enseñar literatura con cine es posible y pedagógicamente pertinente, siempre que se sustente en una planificación didáctica reflexiva y en una mediación docente consciente. El cine, más que un recurso auxiliar, se reveló como un lenguaje pedagógico que articula emoción, pensamiento y cultura. Su incorporación permitió restituir a la enseñanza de la literatura una dimensión estética y crítica frecuentemente ausente en las prácticas escolares tradicionales.

Diversas investigaciones advierten, sin embargo, que el uso del cine en el aula suele reducirse a su función motivacional o ilustrativa. Autores como Novillo-López (2020) y Vital-Rumebe et al. (2021) señalan que las películas se emplean a menudo como apoyo para captar la atención o simplificar contenidos, lo que mantiene al cine en una posición instrumental dentro del proceso de enseñanza. No obstante, el propio Novillo-López (2020) aclara que “el cine es más que un recurso didáctico para motivar al alumnado; es un transmisor de valores y de contenidos que permite desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo” (p. 24). En esta misma línea, Meléndez-Chávez y Huerta-González (2023) destacan que el cine favorece la observación, el análisis y la reflexión frente al entorno social y académico. Este estudio se adscribe precisamente a esta segunda perspectiva: a diferencia de las posturas que lo conciben como simple estímulo visual, aquí se entiende el cine como un lenguaje de análisis y producción de sentido, capaz de articular pensamiento, emoción y cultura.

Como advierte Ferrés (1994), la escuela no puede seguir actuando sin la presencia de los medios, pues eso implica mirar e interpretar los mensajes audiovisuales. En la misma línea, Novillo-López (2020) señala que el cine puede “facilitar el pensamiento crítico y la comprensión, siempre que exista mediación docente que oriente la lectura de las imágenes y su relación con los textos” (p. 20). La práctica en el CBQ confirma ambas premisas: los estudiantes pasaron de la lectura superficial a la interpretación simbólica,

desarrollando capacidades analíticas comparables a las que exige la lectura literaria. Las voces de los participantes —“aprendí a reconocer detalles del cine y veré las películas desde otras perspectivas” (López-Martínez, 2022, p. 267)— evidencian la apropiación del lenguaje audiovisual como forma de conocimiento.

Desde la pedagogía crítica, este proceso representa un ejercicio de emancipación cognitiva. Freire (2005) recuerda que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 79). En este caso, el cine fue precisamente ese mediador del mundo, un espacio simbólico donde los estudiantes pudieron pensar su propia realidad a través del arte. En términos de Giroux (2015), el aula se convirtió en un escenario cultural de resistencia, donde la cultura popular y la escuela dialogan y producen significados nuevos.

El contexto de la pandemia evidenció que la innovación educativa no depende de grandes infraestructuras, sino de la creatividad y la reflexividad docente. A pesar de las limitaciones de conectividad y de la falta de formación específica en alfabetización audiovisual, la experiencia mostró que la escuela pública mexicana conserva un enorme potencial de invención pedagógica. Como señala Bourdieu (1997), la práctica educativa está condicionada por el capital cultural disponible, pero también puede transformarlo; en este sentido, el cine funcionó como puente entre el capital cultural cotidiano de los jóvenes y los saberes escolares, favoreciendo una apropiación simbólica más inclusiva.

Desde el punto de vista metodológico, la experiencia valida la pertinencia de la investigación-acción educativa como estrategia de desarrollo profesional. Las cuatro fases del proceso —diagnóstico, planeación, acción y reflexión— evidencian que la práctica puede convertirse en investigación cuando se observa, se documenta y se interpreta críticamente. En palabras de Eisner (1998), la enseñanza artística requiere la existencia de escenarios de experiencia significativa en lugar de la generación de un esquema de deberes y el caso del CBQ encarna precisamente esa idea: la docente diseñó una metodología flexible que vinculó arte y conocimiento.

En conjunto, los resultados de esta experiencia confirman que el cine puede desempeñar un papel formativo decisivo en la enseñanza de la literatura, siempre que se inscriba en una pedagogía situada, crítica y reflexiva. Su fuerza radica en unir emoción y pensamiento, estética y análisis, imaginación y razón. En contextos educativos caracterizados por la desigualdad, el cine no solo enriquece las prácticas docentes, sino que restaura el sentido humanista de la educación, recordándonos que enseñar implica también mirar, sentir y pensar el mundo desde la palabra y la imagen.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en el CBQ evidencia que es posible enseñar literatura a través del cine, siempre que esta práctica se fundamente en un diseño didáctico reflexivo y en una mediación pedagógica consciente. El cine no se utilizó como un mero recurso motivacional, sino como un lenguaje educativo capaz de activar procesos cognitivos, estéticos y críticos en el aula virtual.

El trabajo mostró que el aprendizaje significativo, tal como lo plantean Ausubel et al. (2000), se fortalece cuando los nuevos contenidos se relacionan con las experiencias previas del estudiante. En este caso, la familiaridad con el cine sirvió de puente para comprender conceptos literarios abstractos, transformando la lectura en una experiencia más cercana y sensorial. Al mismo tiempo, desde la pedagogía crítica de Freire (2005), la experiencia permitió construir conocimiento de manera dialógica: docentes y estudiantes aprendieron juntos, mediatizados por el arte y la cultura visual.

Metodológicamente, el uso de la investigación-acción educativa resultó clave. Las fases de diagnóstico, planeación, acción, observación y reflexión permitieron transformar la práctica en conocimiento sistematizado. Este proceso confirmó que la innovación docente surge no de la improvisación, sino de la reflexión sistemática sobre la práctica, como sostiene Elliott (1990) y Eisner (1998). El caso del CBQ evidencia que la escuela puede ser un laboratorio de creación pedagógica aun en contextos de precariedad.

Entre los principales aprendizajes institucionales destacan tres:

1. La necesidad de formación docente en alfabetización audiovisual, para aprovechar el potencial pedagógico de las imágenes.
2. La importancia de fomentar espacios de intercambio y acompañamiento entre profesores, que permitan socializar experiencias innovadoras.
3. El reconocimiento de que la creatividad pedagógica es una forma legítima de investigación y de resistencia ante las limitaciones estructurales.

Los resultados sugieren la necesidad de incorporar la alfabetización audiovisual en los programas de formación docente, así como de ampliar la investigación sobre sus efectos en la comprensión lectora y la producción escrita. Esta línea de trabajo puede fortalecer los vínculos entre arte, tecnología y educación humanista en la escuela pública.

La propuesta metodológica documentada tampoco constituye un modelo replicable, sino una mirada pedagógica situada, adaptable a las condiciones de cada escuela. Enseñar literatura con cine supone articular emoción, conocimiento y sensibilidad crítica; supone también concebir la educación como una práctica cultural y no solo instruccional.

En su sentido más profundo, el cine puede y debe ocupar un lugar en la enseñanza de la literatura como mediador entre arte, pensamiento y sociedad. En contextos educativos desiguales, representa una vía para democratizar la experiencia estética, fortalecer la comprensión lectora y renovar la relación de los estudiantes con el conocimiento humanista. La experiencia confirma, en última instancia, que educar con arte es educar para pensar, y que la pedagogía, cuando se abre al diálogo entre la palabra y la imagen, recupera su poder transformador.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

María-Teresa López-Martínez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

Marco-Antonio Muñoz-Madrid: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

FINANCIACIÓN

El presente artículo no recibió financiamiento de agencias públicas, instituciones privadas ni organismos sin fines de lucro. Se precisa únicamente que una de las fuentes citadas —una tesis doctoral previamente desarrollada por la coautora— contó con financiamiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la SEP como “Apoyos para Estudios Posgrado de Alta Calidad” en la modalidad de apoyo para redacción de tesis nacional para obtener el grado de doctor durante su elaboración en 2019. Dicho apoyo correspondió exclusivamente al proyecto de tesis y no implicó financiamiento ni influencia en la realización del artículo sometido a publicación.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés económico, académico, personal o institucional que pudiera haber influido en la elaboración, análisis, interpretación de los datos o redacción del presente manuscrito.

DECLARACIÓN ÉTICA

Aunque no se recabó un consentimiento informado formal por escrito, conforme a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, este requisito aplica cuando se divulga información que permita identificar a una persona menor de edad. En este estudio no se registraron nombres, imágenes, voces reconocibles ni datos personales; toda la información fue anonimizada y utilizada únicamente con fines académicos. Las actividades se desarrollaron en el marco de prácticas docentes habituales durante la pandemia, y se contó con autorización general para el uso académico del material, garantizando en todo momento el derecho a la intimidad y la protección de identidad de niñas, niños y adolescentes.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Buendía-Eisman, L., Colás-Bravo, P., & Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-HILL/Interamericana de España, S. A. U.
- Bourdieu, P. (1997). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

- Cortés-Galán, A. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar historia. *Revista RedCA*, 1(2), 66-85. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781531004/html/>
- Cotín, S. A. (2005). El taller de cine: una lupa para analizar la discriminación en la escuela. Una experiencia didáctica alternativa. *Portularia*, V(2), 89-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017277008>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Morata, S.L.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Fernández-Rodríguez, C. (1976). *Iniciación al lenguaje del cine*. Ministerio de Cultura.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2015). *La educación y la crisis del público: Pedagogía crítica y política del bien común*. Siglo XXI Editores.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, D.L
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. Salazar, La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos (pp. 34-46). Editorial Popular. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608214>
- López-Martínez, M. (2022). *El podcast cinematográfico como herramienta educomunicativa de aprendizaje. Estudio de caso: Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo Plantel Chetumal 1 y la Universidad Autónoma de Tamaulipas Campus Sur*. (Tesis de doctorado no publicada). Instituto de Estudios Universitarios.
- Meléndez-Chávez, S., & Huerta-González, S. (2023). El cine en casa: medio de comunicación y herramienta eficaz para la enseñanza. *Visual Review. International Visual Culture Review Revista Internacional de Cultura Visual*, 13(3), 2-9. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4579>
- Novillo-López, M. Á. (2020). La aplicación didáctica del cine en el aula. *Padres Y Maestros* 383, 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i383.y2020.003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vital-Rumebe, G., Guerra-Rojas, C., Ontiveros-Moreno, I., & Gutiérrez-Rocha, A. (2021). Video Learning: Aprendizaje y educación a través de medios audiovisuales, desde una perspectiva histórica y contemporánea. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32, 216-227. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2272>