

2024, Vol. 11, No. 2.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.2.10736>

Utilización de material cinematográfico como mejora educativa respecto las clases magistrales en entorno universitario

The use of cinematographic material as an educational enhancement to lectures in a university environment

Pedro Vázquez-Miraz¹  <https://orcid.org/0000-0002-5801-1728>

Sergi Fàbregues²  <https://orcid.org/0000-0003-1141-7613>

Elsa Escalante³  <https://orcid.org/0000-0002-0776-6733>

¹ Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Programa de Psicología, Universidad Tecnológica de Bolívar: <https://www.utb.edu.co/>
Cartagena – Colombia

² Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya:
<https://www.uoc.edu/>
Barcelona, Catalunya – España

³ Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte: <https://www.uninorte.edu.co/>
Barranquilla – Colombia

Resumen

En un curso universitario de psicología social ($N = 146$) en Cartagena de Indias (Colombia) se introdujo un enfoque didáctico utilizando material cinematográfico de alta calidad, concretamente *12 Angry Men* (1957). El estudio pretendía determinar si el visionado de esta película clásica mejoraría los resultados académicos y la satisfacción de los estudiantes, y reduciría las tasas de abandono. Este objetivo se abordó mediante una comparación de clases naturales (dos aulas por semestre) a lo largo de un año y medio. Inicialmente, todo el alumnado realizó una evaluación de comprensión e interpretación de la película junto con una prueba de conocimientos (pre-test). En las aulas más pequeñas, se impartieron clases tradicionales (grupo de control), mientras que, en las aulas más grandes, el curso se impartió utilizando la película (grupo experimental). Al final de la intervención, se registraron las puntuaciones académicas y una encuesta de satisfacción de método mixto («post-test»). Los resultados de los tres semestres mostraron que el alumnado expuesto a la película: (1) presentaba menores tasas de abandono y (2) proporcionaba comentarios cualitativos más positivos. Además, obtenía mejores calificaciones académicas y mayores puntuaciones de satisfacción, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas. A pesar de las limitaciones de los datos cuantitativos, los resultados apoyan el uso continuado de material filmico de alta calidad en el ámbito universitario colombiano para ilustrar conceptos de psicología social.

Palabras clave: docencia en psicología social; estrategias docentes; película; aprendizaje; alumnado universitario.

Abstract

A didactic approach using high-quality film material, specifically *12 Angry Men* (1957), was introduced in a university social psychology course ($N = 146$) in Cartagena de Indias (Colombia). The study aimed to determine if viewing this classic film would enhance academic outcomes and student satisfaction, and reduce dropout rates. This objective was addressed through a comparison of natural class (two classrooms per semester) over one and a half years. Initially, all students took a film comprehension and interpretation assessment along with a knowledge test (pre-test). In smaller classrooms, traditional lectures were conducted (control group), while in larger classrooms, the course was taught using the film (experimental group). At the end of the intervention, academic scores and a mixed-method satisfaction survey (post-test) were recorded. Results across three semesters showed that students exposed to the film: (1) exhibited lower dropout rates, and (2) provided more positive qualitative feedback. (In addition, they obtained better academic grades and higher satisfaction scores, although the differences were not statistically significant. Despite the limitations of the quantitative data, the results support the continued use of high quality film material in the Colombian university setting to illustrate social psychology concepts.

Keywords: teaching in social psychology; teaching strategies; film; learning; university students.

En los tiempos actuales, los/as jóvenes ya no consideran tan llamativas las carreras universitarias como antaño, por lo que uno de los principales retos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior es captar, atraer y mantener a nuevo alumnado. Para ello, es vital que las universidades adapten sus ofertas académicas (sin bajar los niveles de calidad) a las demandas, expectativas y estilos de aprendizaje de las nuevas generaciones. Esto es clave para que los/as estudiantes logren una adecuada comprensión de las materias.

Hoy en día, los métodos de enseñanza tradicionales han quedado obsoletos debido a su limitada capacidad para promover el compromiso activo y satisfacer las necesidades individuales de los/as jóvenes (Rubio, 2018). Por ello, se insta a las universidades a adoptar enfoques pedagógicos innovadores que incorporen teorías, materiales, recursos y tecnologías que vayan más allá de los métodos educativos clásicos. Esto requiere la creación de nuevos entornos de aprendizaje que permitan a los/as alumnos/as adquirir las competencias necesarias para competir en un panorama social en constante cambio (Roblizo et al., 2015). En este contexto, el arte se ha convertido en una innovadora herramienta didáctica que puede mejorar la enseñanza al integrar una perspectiva más personal en el proceso de aprendizaje (Møller-Skau y Lindstøl, 2022). Por consiguiente, incorporar elementos artísticos a la enseñanza universitaria para hacer las materias más atractivas al estudiante puede considerarse una estrategia que tiene el potencial de cumplir el objetivo anteriormente indicado.

De acuerdo con Rubio (2018), el arte puede promover una adquisición del conocimiento más activa en los estudiantes, al proporcionarles oportunidades de aprendizaje experiencial. Sin embargo, esta meta no se conseguiría únicamente incorporando elementos artísticos a la asignatura. Para integrar eficazmente el arte en la enseñanza, es esencial que los educadores cuenten con las competencias, destrezas y los conocimientos relacionados con esta temática, además de fortalecer las habilidades cognitivas y sociales de sus alumnos/as. Entre los diferentes recursos artísticos que se pueden utilizar para promover el aprendizaje activo en la enseñanza, el cine presenta varias ventajas (Martins y Guimarães-Faria, 2019), como su capacidad innovadora a la hora de transmitir información sobre acontecimientos reales o ficticios mediante la tecnología y su potencial para mejorar la comprensión del mundo del alumnado, en función de los elementos visualizados.

En esta línea, Chaparro-Cardozo (2018) afirma que las películas pueden promover perspectivas educativas al sensibilizar a la audiencia de diferentes entornos sociales. Por ende, el cine puede enriquecer la comprensión de los/as estudiantes de psicología en asignaturas académicas consideradas complejas. Este medio combina de manera práctica elementos artísticos, comunicativos y psicológicos (Gómez de Benito, 1996). Según Monge y Gómez (2014), el cine puede actuar como catalizador de los procesos educativos, al fomentar éste la creatividad, la sensibilidad y el valor humanístico significativo en diversas áreas del

conocimiento (Martínez-Salanova, 2003). Hay evidencia científica de que la incorporación de películas ha permitido a los docentes alcanzar resultados educativos positivos en el proceso de enseñanza (Camelo-Guarín et al., 2023; Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio, 2021; Hernández y García, 2013; Pérez y Baillès, 2020; Sell et al., 2014; Sotelino et al., 2022).

En el contexto geográfico de la Costa Caribe de Colombia, donde dos de los autores de este artículo trabajan como docentes universitarios, la educación universitaria tiene un rol crucial. El sistema educativo de un país subdesarrollado es un agente activo que permite lograr una sociedad más equitativa. Esta región, y particularmente la ciudad de Cartagena de Indias, se caracterizan por ser un contexto marcado por problemáticas tales como la desigualdad económica, el chabolismo, la violencia, el racismo y la discriminación (Neville, 2024). Por eso, las universidades de este entorno, y en particular las carreras de psicología de la ciudad deben ofrecer a sus estudiantes una educación atractiva y de calidad que explique los ya mencionados dilemas. De esta manera, en este artículo se considera pertinente identificar mejoras educativas en una clase universitaria de psicología social en una universidad colombiana.

En función de la formación social específica de los autores del presente artículo y de sus propias experiencias como estudiantes, se consideró interesante mostrar a alumnado de psicología social películas de juicios del Hollywood clásico como *12 Angry Men* (Lumet, 1957) o *Judgment at Nuremberg* (Roxlom Films y Kramer, 1961). En este trabajo, *Judgment at Nuremberg* (1961) tuvo el rol de prueba piloto previa con el fin de identificar la reacción de los/as alumnos/as a una película de estas características. Para el estudio didáctico *per se*, fue seleccionada la película *12 Angry Men* (1957) por su trama directa, su aclamado mérito artístico y su visión optimista de la sociedad (Jordà, 2015). Este filme está ligado a conceptos psicológicos tales como los prejuicios sociales, la influencia de los estereotipos o la toma de decisiones en grupo.

12 Angry Men es un drama judicial estadounidense en blanco y negro filmado en tiempo real que representa un procedimiento formal a través del cual doce miembros de un jurado deben llegar a una decisión unánime sobre la culpabilidad o inocencia de un joven acusado de asesinar a su padre. El reparto está formado exclusivamente por hombres caucásicos que, de forma maniquea, encarnan distintos rasgos de personalidad asociados a diversos roles grupales (Benne y Sheats, 1948). El argumento de la película, como subraya García-Amilburu (2009), esboza las motivaciones y personalidades de todos los personajes debiendo desarrollar la trama en el tiempo limitado de una hora y media. Como afirma Pérez-Triviño (2007, p. 76):

La película pide sutilmente a los espectadores que se pongan en la piel del acusado y piensen qué tipo de personas querrían que formaran parte del jurado y qué tipo de deliberaciones querrían que

el jurado tuviera al considerar los hechos relevantes del caso. También se les pide que asuman el papel del jurado y, de este modo, se les hace reflexionar sobre las actitudes que conviene adoptar al analizar y evaluar las pruebas. No cabe duda de que esta forma de ponerse en el lugar del otro contribuye decisivamente a una mejor educación de los alumnos.

A partir de aquí, se plantearon los siguientes objetivos, relacionados con la intervención didáctica propuesta en este estudio:

- Identificar si son comparables los conocimientos teóricos y las aptitudes interpretativas de una película clásica en dos aulas de la asignatura de Psicología Social en un periodo de año y medio.
- Analizar si existen diferencias en la calificación académica (datos cuantitativos) y en la satisfacción (datos cuantitativos y cualitativos) de dos aulas de psicología social en función de la metodología empleada en un periodo de año y medio.
- Analizar la concordancia entre datos cuantitativos y cualitativos.

En consecuencia, este estudio plantea el uso de películas clásicas del género jurídico (consideradas de alta calidad) en las aulas universitarias de la asignatura de psicología social. Se espera que este aspecto novedoso facilite la comprensión de los procesos sociales que explican las problemáticas de la ciudad por parte de los/as estudiantes. Para ello, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Hay diferencias en el rendimiento académico, la satisfacción y la deserción estudiantil en un curso de psicología social en función del uso (o no) de recursos cinematográficos relacionados con la temática de la materia en el aula?

Método

Participantes

Un total de 146 estudiantes del programa de Psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB), de Cartagena de Indias (Colombia), que cursaban la materia de quinto semestre *Problemas Fundamentales de la Psicología Social* participaron en el estudio a lo largo de año y medio (tres semestres académicos). El promedio de edad de toda la muestra fue de 20.17 años ($DT = 1.67$), y el sexo predominante fue el femenino (78.20 % mujeres). En cada semestre se formaron, de manera natural, dos aulas distintas en las que dio clase el mismo instructor. El proceso de incorporación de los/as alumnos/as a cada aula por semestre se basaba en el orden de matrícula estudiantil y las características organizativas internas de la universidad (Tabla 1):

Tabla 1

Distribución del alumnado (N = 146) por aula en la asignatura de psicología social en la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB)

Tipo de aula	Metodología antes de la intervención	Metodología asignada para la intervención	Cohorte	n
Clase con menor número de estudiantes (n = 55)	Clase tradicional (CT)		I Semestre	19
			II Semestre	19
			III Semestre	17
Clase con mayor número de estudiantes (n = 55)	Clase tradicional (CT)	Clase con cine (CC)	I Semestre	31
			II Semestre	30
			III Semestre	30

Instrumentos y materiales

Para los objetivos didácticos de la investigación se utilizó la película *12 Angry Men* (1957), en base a que varios estudios han reconocido su importancia como material instructivo para analizar diversos elementos de la psicología social, en particular, los prejuicios en las interacciones sociales y la toma de decisiones (Buchanan y Huczynski, 2004; Fried, 1998; McCambridge, 2003; Torre et al., 2015; Waller et al., 2013). Más específicamente, consideramos que *12 Angry Men* facilitaría la explicación de los siguientes conceptos psicológicos:

- El liderazgo y su categorización básica (Lewin et al., 1939; Lippit, 1940).
- La influencia de los prejuicios, la presión social y el llamado pensamiento de grupo (Sabucedo y Morales, 2015).
- El deseo de conformidad y la polarización grupal (Sunstein, 2007).
- El conflicto grupal entre la perspectiva de la mayoría y la perspectiva de la minoría (Fried, 1998).
- El poder del estatus social y los estereotipos (Arenas et al., 2011; Navarro, 2010).
- La tipología de los grupos sociales y su evolución temporal (Tuckman, 1965).
- Los niveles de efectividad de los grupos sociales (Gersick, 1989).
- El uso de falacias lógicas como técnica argumentativa (Alcolea-Banegas, 2011).

En el [Apéndice](#) puede verse la ficha de la película.

Para la prueba piloto se optó por la película *Judgment at Nuremberg* (1961), al considerarse como de fácil interpretación y de excelsa calidad dentro de su género. La clasificación de los personajes en protagonistas y antagonistas era nítida y los/as estudiantes conocían hechos históricos tan relevantes como la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto.

Para evaluar el rendimiento académico se utilizó una prueba tipo test que constaba de 25 preguntas con cuatro opciones de respuesta y solo una correcta, sin descontar los errores (pre y post-test). La puntuación oscilaba entre 0.0 (mínimo) y 5.0 (máximo), estando el aprobado a partir de 3.0. Las pruebas, de una hora de duración, se diseñaron específicamente para el curso, y se administraron en el mismo horario para ambas aulas, en todos los semestres. Al finalizar la materia, todos/as los/as estudiantes completaron anónimamente una encuesta genérica de satisfacción (diseñada por la propia UTB) con valores cuantitativos similares a los de la prueba/examen: 1.0 (nota mínima) y 5.0 (nota máxima). Además, podían también escribir comentarios abiertos acerca de la asignatura.

Procedimiento

Se utilizó un diseño secuencial mixto cuantitativo-cualitativo (Molina-Azorín et al., 2024) de alcance descriptivo para evaluar el rendimiento académico, la satisfacción y la deserción de universitarios/as colombianos/as en una materia de psicología social en tres cohortes distintas.

La asignatura se iniciaba siempre con la misma metodología (clases presenciales tradicionales). Durante el primer mes, los/as estudiantes vieron el contenido de la materia y una película que debían interpretar cualitativamente (prueba diagnóstica de habilidades) para, después, realizar todos/as los/as alumnos/as una misma prueba de conocimientos (pre-test). También, se debía redactar una memoria descriptiva sobre una película relacionada con la temática de la asignatura: *Judgment at Nuremberg* (1961). Para el buen desarrollo de la investigación, era necesario confirmar que las dos aulas poseían un nivel de conocimiento similar y que el alumnado tenía una actitud positiva hacia el material audiovisual basado en el cine clásico sobre juicios. Esto era un aspecto fundamental para asegurarnos de que los/as jóvenes universitarios/as podían comprender bien este tipo de material y así asumir los criterios de una adecuada intervención pedagógica (Torres-Outón, 2018).

A continuación, en las aulas más pequeñas se mantuvieron las clases presenciales tradicionales (grupo de control), mientras que en las aulas más grandes se emplearon recursos cinematográficos de forma permanente (grupo experimental). En la última semana de la investigación, se presentó la misma prueba de conocimientos final, y los/a alumnos/as pudieron indicar cuantitativamente su satisfacción por la materia y evaluar cualitativamente la metodología del docente al terminar el semestre (post-test).

Se llevaron a cabo ocho sesiones, con una duración total de 12 horas, en las dos aulas. Las clases con un menor número de universitarios/as fungieron como grupo control asumiéndose que una menor ratio de estudiantes favorecería la obtención de unas mejores calificaciones académicas y una mayor satisfacción estudiantil. En estas aulas se dictaron

clases presenciales tradicionales en las que el docente, por medio de ayuda de diapositivas de apoyo, expuso contenidos relacionados con la materia. La comunicación en estas clases se caracterizó por presentar el docente una comunicación oral de corte unidireccional hacia el alumnado. La participación principal del estudiantado fue la toma de apuntes, la consulta de dudas y el planteamiento de ideas que el profesor contestaba.

Las clases con un mayor número de alumnos/as asumieron el rol de grupo experimental, donde el docente siguió implementando recursos cinematográficos para explicar la materia (*12 Angry Men*, 1957). Este proceso se realizó en tres etapas, siguiendo el enfoque de análisis cinematográfico integrador de [Aristizábal y Pinilla \(2017\)](#):

1. *Introducción de la película y primer visionado*: 1ª - 2ª sesiones, tres horas [*Conocimiento de la película*, según [Aristizábal y Pinilla \(2017\)](#)]. El instructor ofreció una explicación clara del método de evaluación y del contexto histórico en el que se realizó la película, además de destacar las razones por las que se eligió esta película en concreto. A continuación, los/as estudiantes vieron la película.
2. *Introducción a la psicología de grupo*: 3ª - 7ª sesión, siete horas [*Análisis integrador de la película*, según [Aristizábal y Pinilla \(2017\)](#)]. A través de un segundo visionado de la película, constantemente acompañado por las explicaciones del instructor y las preguntas del alumnado, la clase se centró en el argumento del filme, mostrando todos los elementos relacionados con el trabajo en equipo.
3. *Discusión, debate y cierre*: 8ª sesión, dos horas [*Interpretación*, según [Aristizábal y Pinilla \(2017\)](#)]. El grupo exploró colectivamente la temática de la película, conectándola con los acuciantes problemas sociales que aquejan a la ciudad de Cartagena de Indias, como la discriminación contra las personas de menor nivel económico, los prejuicios raciales hacia las personas afrodescendientes ([Fonseca, 2011](#); [Sánchez-Mojica, 2015](#)), así como el desafío de la violencia juvenil ([Goyeneche, et al., 2014](#)).

En cada aula, en la presentación inicial de la asignatura, se explicó verbalmente la motivación del estudio y se obtuvo el consentimiento de todos/as los/as participantes. Siempre se siguieron las directrices establecidas por la Ley 1090 de 2006 de Colombia, que regula la práctica de la profesión psicológica en este país y se siguieron las pautas indicadas sobre investigación de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia. No se deseaba que los/as estudiantes de las clases presenciales tradicionales se vieran perjudicados/as y desconocieran un contenido cinematográfico relevante como es *12 Angry Men* (1957). Antes de finalizar el semestre, esas aulas también visionaron la película, al igual que el resto de sus compañeros/as.

Análisis de datos

Se buscaron diferencias estadísticamente significativas en las notas de los exámenes y en la satisfacción entre las clases de enseñanza tradicional y con cine de cada cohorte por medio de pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney), usándose para ello el software estadístico SPSS (v. 24). El uso de estos estadísticos se ha basado en el hecho de que las calificaciones académicas y las puntuaciones de satisfacción se distribuyeron de forma no normal, de acuerdo con la prueba de Shapiro-Wilk ($p < .01$) al compararse grupos con menos de 50 participantes. Al no presentar diferencias estadísticamente significativas, solo se presentaron los promedios (M), las desviaciones típicas (DT) y las diferencias en las puntuaciones directas (PD) entre el pre- y el post-test. Al finalizar el semestre también se recogió el número de participantes que retiraron la materia para hacer las pertinentes comparaciones entre las aulas.

Se analizaron también los datos cualitativos de la evaluación docente que respondieron los/as estudiantes. Se identificaron como relevantes las opiniones plasmadas explícitamente en las preguntas del cuestionario de satisfacción de la UTB que indagaban sobre las fortalezas y las debilidades del curso.

Una vez concluidos los análisis cuantitativos y cualitativos, los resultados e interpretaciones de ambos se compararon de forma similar a una tabla de *joint display*. Una herramienta propia de los estudios mixtos que permite integrar de forma sistemática y transparente las partes cuantitativa y cualitativa de un estudio (Molina-Azorín et al., 2024). Este proceso nos permitió analizar los datos de forma conjunta, haciendo hincapié en el grado en que las interpretaciones de los resultados cualitativos se alinearon (o no) con las interpretaciones de los datos estadísticos.

Resultados

Mediante el examen cuantitativo de inicio (pre-test) se evidenció que las dos aulas de cada semestre tuvieron siempre puntuaciones similares, no habiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellas en función de su tamaño ($p \geq .05$ // Prueba de U de Mann-Whitney). En cuanto al trabajo interpretativo inicial basado en la película *Judgment at Nuremberg* (prueba diagnóstica de habilidades), el docente pudo identificar, por la calidad de los trabajos, un elevado interés por la actividad en base a las descripciones que se realizaron en todos los salones al completarse satisfactoriamente la actividad, indistintamente del tamaño del aula.

Una vez aclarado que los grupos eran comparables entre sí, el primer resultado relevante encontrado en el presente trabajo fue que, de los 146 estudiantes que participaron en este estudio (Tabla 2), indistintamente de la metodología recibida, en todas las aulas se

obtuvieron valores promedios superiores al mínimo aprobatorio de la asignatura (3.0) en la prueba de evaluación final (post-tratamiento). En ninguna clase se obtuvo una puntuación de satisfacción inferior a 4.0.

Respecto a la diferenciación entre las clases de cada cohorte en función de la metodología empleada (Tabla 2), aunque no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (Pruebas de U de Mann-Whitney // $p \geq .05$), las notas del examen post-test fueron siempre más elevadas en las clases con cine que en las sesiones de enseñanza tradicional. Además, se identificó que la mejoría de las puntuaciones directas (PD) en el post-test respecto a la anterior medición pre-test fue siempre más importante en las clases con cine (Tabla 2). De modo similar, en relación con los términos de satisfacción con el docente y la materia, las valoraciones dadas por los/as estudiantes fueron siempre superiores en las clases con cine (Pruebas de U de Mann-Whitney // $p \geq .05$). Complementario con el dato anterior, el número de alumnos/as que renunciaron a continuar con la asignatura, una vez finalizado el estudio, fue mayor en las clases de enseñanza tradicional ($n = 13$ // 23.63% del total) que en las sesiones con recursos cinematográficos ($n = 12$ // 13.18% del total).

Tabla 2

Principales estadísticas descriptivas de la muestra

Método	Cohorte	Calificación Pre-test		Calificación Post-test		Diferencia Pre/Post- Test	Satisfacción ante la materia		Estudiantes que no finalizaron la materia
		M	M (DT)	M	M (DT)		M	M (DT)	
CT	I	3.75		4.04		+ .29	4.22		4 / 19
	II	4.05	3.60 (.53)	4.09	3.73 (.58)	+ .05	4.25	4.18 (.09)	3 / 19
	III	3.01		3.05		+ .04	4.08		6 / 17
CC	I	3.68		4.16		+ .48	4.44		4 / 31
	II	3.93	3.64 (.30)	4.12	3.98 (.27)	+ .19	4.63	4.46 (.16)	2 / 30
	III	3.32		3.67		+ .35	4.31		6 / 30

Nota CT = Clase tradicional; CC = Clase con cine

En relación con los datos de la medición post-test basados en los aspectos cualitativos de la intervención pedagógica, se pudieron evidenciar varios hechos. En primer lugar, los/as estudiantes valoraron positivamente el esfuerzo llevado a cabo por el docente durante el transcurso de la materia, indistintamente de la metodología empleada. En segundo lugar, al revisar las respuestas abiertas, se observó que en las aulas de metodología con recursos cinematográficos [diez (10) respuestas en promedio por aula] había un mayor número de retroalimentaciones positivas que en las clases tradicionales [cuatro (4) respuestas en promedio por aula].

Las respuestas abiertas de los/as estudiantes también reflejaron explícitamente el interés por la película *12 Angry Men*. Se identificaron valoraciones positivas [“(la

metodología) facilita el aprendizaje de los conocimientos” (estudiante CC Cohorte II)] en las aulas con metodología basada en el cine, no encontrándose opiniones negativas en este tipo de aulas. Por el contrario, en las aulas con enseñanza tradicional sí se identificaron algunos comentarios negativos [dos (2) respuestas en promedio por aula]. Estos últimos escritos estaban orientados a la falta de dinamismo de la metodología empleada por el docente [*“...ninguna queja (del profesor), solo un consejo y ser más didáctico”* (estudiante CT Cohorte III)], presentándose la mayoría de ellos en la última cohorte.

Finalmente, la integración de los resultados CUANTITATIVOS y cualitativos permitió identificar una relación de convergencia entre ambos: en concreto, los resultados cuantitativos positivos identificados en las aulas con cine (mayor nivel de satisfacción cuantitativo, mejores resultados académicos y menor deserción) fueron acordes con el hecho de que en estas mismas aulas se registrara un mayor número de opiniones cualitativas de valencia positiva, sin encontrarse reclamaciones críticas sobre la dinámica del curso. Esta concordancia de los datos cualitativos con los cuantitativos determina que, aunque los segundos no son estadísticamente significativos, la propuesta de fortalecer las clases magistrales de psicología social con recursos cinematográficos basados en la película *12 Angry Men* (1957) se pueda considerar una mejora educativa. Nuestros datos mostraron una alineación entre una alta satisfacción (datos cuantitativos y cualitativos) y las calificaciones académicas más elevadas de los/as estudiantes (datos cuantitativos).

Discusión y conclusiones

Son múltiples las casuísticas que pueden determinar el desinterés y/o desmotivación de un alumno/a por una materia o por toda la carrera universitaria. En este estudio se analizaron diversos aspectos relevantes relacionados con este problema, como la calificación académica y la satisfacción estudiantil, en base a dos metodologías de enseñanza. Como afirman [Díaz-García et al. \(2023, p. 25\)](#), “existe una gran variedad de factores que inciden en el rendimiento académico del alumnado universitario y que pueden ser determinantes para prevenir el abandono de los estudios”. Siendo conscientes de la complejidad de la problemática, la originalidad de nuestro artículo viene determinada por plantear una mejora práctica en la enseñanza a través del cine de calidad en un contexto universitario caracterizado por la desigualdad social. Esta particularidad está indivisiblemente ligada al contenido de la propia asignatura de psicología social que se impartió en una universidad colombiana.

El hecho de que las aulas con cine, caracterizadas por un mayor desempeño académico, presenten niveles de satisfacción cuantitativos y cualitativos más altos concuerda con la revisión de [Kankal et al. \(2023\)](#) y con los datos obtenidos por [Pérez y Baillès](#)

(2020) respecto el aprendizaje de conceptos psicológicos por medio del cine comercial en universitarios de medicina y biología. Por consiguiente, el hecho de que jóvenes universitarios del Caribe colombiano adquieran con agrado conocimientos de psicología social (y amplíen su acervo cultural) por medio de películas de gran calidad lo consideramos en sí mismo un logro pedagógico. Coincidente con propuestas recientes de este mismo contexto educativo (Vázquez-Miraz, 2021), se ha conseguido integrar en una asignatura de psicología la formación en temas sociales y el interés por el ámbito artístico. Todo ello se ha conseguido manteniendo la calidad de la enseñanza (mayor calificación académica) y la atención del alumno/a (mayor satisfacción y menor deserción). Parafraseando a Sell et al. (2014), el cine nos ha permitido que los/as jóvenes comprendan de manera más práctica los problemas sociales que los rodean. De este modo se les ha podido formar con mayor éxito en un espíritu crítico y lograr unos menores niveles de deserción. Por tanto, *12 Angry Men (1957)*, como recurso audiovisual que es, ha favorecido que los/as alumnos/as, además de adquirir conocimientos teóricos, incorporen valores morales de manera satisfactoria [de similar manera que Sotelino et al. (2022)].

Respecto a no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables cuantitativas, el equipo investigador lo achaca a ciertas limitaciones de la propia intervención pedagógica (de alcance descriptivo). Al fin y al cabo, los/as participantes se incorporaron a las dos aulas de manera natural (sin selección ni criterios de inclusión), únicamente en función de haberse matriculado en la materia. Más específicamente, se debe explicar que, una vez alcanzado el número máximo de estudiantes de un aula, la UTB autorizaba la apertura de una segunda aula. En futuras investigaciones se espera diseñar un estudio similar, pero de alcance experimental, con participantes de diferentes ciudades del Caribe colombiano (Cartagena y Barranquilla), y así superar las anteriores carencias señaladas.

De todas maneras, consideramos que incorporar en una carrera de psicología estrategias didácticas basadas en el cine es una línea investigativa que tendría implicaciones prácticas a medio plazo tales como:

- Promoción de dobles programas universitarios (Psicología y Comunicación Social / Psicología y Derecho) y así aumentar la matrícula estudiantil.
- Fomento del trabajo interdisciplinar entre distintas áreas del conocimiento enfocadas a un similar objeto de estudio [parecido a lo que plantea Vázquez-Miraz (2021)].
- Capacitación docente en metodologías cualitativas para un exitoso manejo del cine en las aulas, tal como el análisis del discurso en narrativas audiovisuales.

- Elaboración de material académico (como artículos científicos y/o guías educativas) para poder compartir experiencias pedagógicas de la educación superior.

El lograr estas implicaciones requerirá integrar las estrategias didácticas en el currículo universitario (Kankal et al., 2023), no debiéndose considerar el cine como un simple refuerzo o acompañamiento de una simple asignatura. Como afirmaron Monge y Gómez (2014, p. 79):

El cine es un medio de comunicación de gran importancia e interés para los jóvenes y puede introducirse en el aula como recurso psicológico para lograr un aprendizaje significativo y conectar la teoría con la práctica. Sin embargo, no debe introducirse al azar, sino que requiere una planificación desde un enfoque curricular.

En conclusión, se puede argumentar que la película *12 Angry Men* (1957) ha generado un notable interés por parte de los/as estudiantes de una asignatura de psicología social en una universidad colombiana. La integración de los niveles de satisfacción (datos cuantitativos y cualitativos) y los resultados en los exámenes finales (datos cuantitativos) hallados así lo avalan. Las clases con cine han permitido al docente una mayor practicidad a la hora de alcanzar los objetivos planificados en la materia. Se puede afirmar que nuestros/as educandos/as, después de pasar por la materia de psicología social, poseen una mayor visión crítica y capacidad de análisis frente a los problemas sociales locales (Fonseca, 2011; Goyeneche et al., 2014; Neville, 2024; Sánchez-Mojica, 2015). El cine les ayudó a mantener el interés por la psicología social y la tarea de comprender teorías y conceptos se les ha facilitado [al igual que lo encontrado en la revisión de Kankal et al. (2023)]. Es por eso por lo que consideramos que nuestros hallazgos contribuyen de manera significativa al conocimiento existente, pues este documento es un testimonio práctico de una mejora educativa que complementa trabajos teóricos ya publicados en este mismo contexto.

Referencias

- ALCOLEA-BANEGAS, Jesús (2011). Teaching argumentation theory and practice: The case of 12 Angry Men. En Patrick BLACKBURN, Hans VAN DITMARSCH, María MANZANO y Fernando SOLER-TOSCANO (eds.). *Tools for Teaching Logic: Third International Congress, TICTTL 2011, Salamanca, Spain, June 1-4, 2011, Proceedings* (Lecture Notes in Computer Science) (pp. 1-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21350-2_1
- ARENAS, Alicia, TABERNERO, Carmen y BRIONES, Elena (2011). ¿Qué determina el desempeño en la toma de decisiones de hombres y mujeres? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(1), 55-66. <https://doi.org/10.5093/tr2011v27n1a6>

- ARISTIZÁBAL, Johnnier y PINILLA, Óscar (2017). Una propuesta de análisis cinematográfico integral. *Revista Kepes*, 16, 11-32. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.16.2>
- BENNE, Kenneth y SHEATS, Paul (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 4(2), 41-49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x>
- BUCHANAN, David y HUCZYNSKI, Andrzej (2004). Images of Influence: 12 Angry Men and Thirteen Days. *Journal of Management Inquiry*, 13(4), 312-323. <https://doi.org/10.1177/1056492604270796>
- CAMELO-GUARÍN, Alicia, IGARTUA, Juan José, VEGA-CASANOVA, Jair y PALACIO-SAÑUDO, Jorge Enrique (2023). Efectos de la modalidad de presentación de un mensaje de educación entretenimiento de prevención del VIH. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 73-82. <https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.9>
- CHAPARRO-CARDOZO, Sandra (2018). Representaciones sociales del cine en la escuela. *El Ágora USB*, 18(1), 163-171. <https://doi.org/10.21500/16578031.3448>
- DÍAZ-GARCÍA, Alexandra, GARCÉS-DELGADO, Yaritza y FELICIANO-GARCÍA, Luis (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 15-37. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9499>
- DÍAZ-HERRERO, Silvia y GÉRTRUDIX-BARRIO, Manuel (2021). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). *Contratexto*, 35(035), 225-253. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964>
- FONSECA, Clara Inés (2011). Cómo se perciben valoradas y cómo se auto-valoran las personas negras en Cartagena de Indias. *Discurso y Sociedad*, 5(4), 645-676.
- FRIED, Carrie (1998). *Using "12 Angry Men" as an integrative review of social psychology*. ERIC Clearing House.
- GARCÍA-AMILBURU, María (2009). Del concepto al fotograma... y vuelta. Enseñar filosofía en la era audiovisual. *Diálogo Filosófico*, 73, 127-138.
- GERSICK, Connie (1989). Making time: Predictable transitions in task group. *Academy of Management Journal*, 32(2), 274-309.
- GÓMEZ-DE-BENITO, José Luis (1996). Psicología, cine y educación. *Comunicar*, 7, 129-134. <https://doi.org/10.3916/C07-1996-25>
- GOYENECHÉ, Fredi, PARDO, Jerry y MÁRMOL, Oswaldo (2014). Diagnóstico general de la situación de violencia y criminalidad en Cartagena de Indias. 2008-2013. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(2), 137-156. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n2.2115>
- HERNÁNDEZ, Pablo y GARCÍA, Laureano (2013). El uso del cine en la enseñanza de la psiquiatría: una propuesta metodológica. *Ética y Cine Journal*, 3(3), 55-61.
- JORDÀ, Eivor (2015). El cine como herramienta para la formación de traductores jurídicos. *Estudios de Traducción*, 5, 133-147. <https://doi.org/10.5209/rev ESTR.2015.v5.49415>
- KANKAL, Bhushan, Patra, Santosh Kumar y Panda Rasananda (2023). Pedagogy innovation and integration of films in management education: Review and research paradigms. *The*

- International Journal of Management Education*, 21(2), 100804. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100804>
- LEWIN, Kurt, LIPPIT, Ronald y WHITE, Ralph (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- LIPPIT, Ronald (1940). An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmospheres. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 16, 43-95.
- LUMET, Sidney (Director) (1957). *12 Angry Men* [Film]. Metro-Goldwyn-Mayer / Orion-Nova Productions.
- MARTÍNEZ-SALANOVA-SÁNCHEZ, Enrique (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45-52. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-07>
- MARTINS, Inés y GUIMARÃES-FARIA, Juliana (2019). Cine, representación social y educación. *Série-Estudos*, 24(51), 165-183. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1295>
- McCAMBRIDGE, Jim (2003). 12 Angry Men : A Study in Dialogue. *Journal of Management Education*, 27(3), 384-401. <https://doi.org/10.1177/1052562903027003007>
- MOLINA-AZORÍN, José Francisco, FÀBREGUES, Sergi y ESCALANTE, Elsa (2024). *Métodos mixtos de investigación. Integrando métodos cuantitativos y cualitativos*. Pirámide.
- MONGE, Carlos y GÓMEZ, Patricia (2014). La planificación del aprendizaje digital: una propuesta innovadora a través del cine. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18(1), 69-83.
- MØLLER-SKAU, Marie y LINDSTØL, Fride (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: “Crystallising” student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545>
- NAVARRO, María (2010). Dudas razonables, sesgos cognitivos y emociones en la argumentación jurídica. El caso de Doce hombres sin piedad. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 5, 203-210. <https://doi.org/10.15366/bp2010.5.017>
- NEVILLE, Laura (2024). Disappearance, emergence, and appearance: garbage and the politics of placemaking in Cartagena, Colombia. *Social y Cultural Geography*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14649365.2024.2347867>.
- OGANDO, Beatriz y TEJERA, Eduardo (2015). Más allá de la empatía: La mirada compasiva en el cine. *Revista de Medicina y Cine*, 11(1), 19-33.
- PÉREZ, Jorge y BAILLÈS, Eva (2020). Uso del cine comercial en la enseñanza de Psicología para estudiantes de Medicina y de Biología. *Revista de Medicina y Cine*, 16(4), 297-305. <https://dx.doi.org/10.14201/rmc2020164297305>
- PÉREZ-TRIVIÑO, José Luis (2007). Cine y derecho: Aplicaciones docentes. *Quaderns de Cine*, 1, 69-78.
- ROBLIZO, Manuel, SÁNCHEZ, María del Carmen y CÓZAR, Ramón (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: Los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 15, 254-295.

- ROXLON FILMS (Productor) y KRAMER, Stanley (Director). (1961). *Judgment at Nuremberg* [Film]. United Artists.
- RUBIO, Andrea (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista de Investigación en Artes Visuales*, 3, 67-79. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116>
- SABUCEDO, José Manuel y MORALES, José Francisco (2015). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- SÁNCHEZ-MOJICA, Darío (2015). Pobreza, racismo y competitividad. El ordenamiento urbano neoliberal en Cartagena de Indias. *Nómadas*, 43, 131-147. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n43a8>
- SELL, Lucía, MARTÍNEZ-PECINO, Roberto y LOSCERTALES, Felicidad (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 111-124.
- SOTELINO, Alexandre, GUTIÉRREZ, María del Carmen y ALONSO, Patricia (2022). Pedagogía y cine: dos pilares para desarrollar la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 51(1), 85-92. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.85-92>
- SUNSTEIN, Cass (2007). Group polarization and 12 Angry Men. *Negotiation Journal*, 23(4), 443-447. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2007.00155.x>
- TORRE, Eugenio, GRAMAGLIA, Carla, JONA, Amalia y ZEPPEGNO, Patrizia (2015). "12 Angry Men". The group and the individual: From objectiveness to subjectiveness. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, 6(3), 528-537. <https://doi.org/10.4453/rifp.2015.0052>
- TORRES-OUTÓN, Sara María (2018). El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 103-117.
- TUCKMAN, Bruce (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- VÁZQUEZ-MIRAZ, Pedro (2021). La enseñanza de la creatividad en alumnos de psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Cartagena, Colombia). *Artseduca*, 30, 131-142. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5640>
- WALLER, Mary, SOHRAB, Golchereh y MA, Bernard (2013). Beyond 12 Angry Men: Thin-slicing film to illustrate group dynamics. *Small Group Research*, 44(4), 446-465. <https://doi.org/10.1177/1046496413487409>

Fecha de recepción: 13 de Mayo de 2024

Fecha de envío: 03 de Noviembre de 2024

Fecha de aceptación: 08 de Noviembre de 2024

Fecha de publicación: 15 de Diciembre de 2024

Apéndice a continuación



Apéndice

- Nombre original de la película: 12 Angry Men
- País: Estados Unidos de América. Año: 1957
- Director: Sidney Lumet
- Productores: Henry Fonda y Reginald Rose
- Música: Kenyon Hopkins
- Cinematografía: Boris Kaufman
- Editor: Carl Lemer
- Guionista: Reginald Rose, basado en su obra homónima Reginald Rose
- Reparto: Martin Balsam, John Fiedler, Lee J. Cobb, E.G. Marshall, Jack Klugman, Edward Binns, Jack Warden, Henry Fonda, Joseph Sweeney, Ed Begley, George Voskovec, Robert Webbe.
- Color: blanco y negro
- Duración: 96 minutos
- Género: drama
- Productor: Metro-Goldwyn-Mayer
- Sinopsis ([Ogando y Tejera, 2015, p. 23](#)):

La reflexión compasiva de uno de los miembros del jurado provoca cambios en los demás. Doce hombres solos con sus razones y sus emociones, con sus prejuicios y sus circunstancias. Doce formas de ver e interpretar el mundo, a los que se pide que emitan un juicio sobre una situación compleja y oscura. A partir de la posición inicial de cada miembro (precipitación, indiferencia, experiencias negativas previas, juicios absolutos, racismo, intereses, personalidad, etc.), se irán desvelando dudas razonables, y cada uno asumirá la responsabilidad de su decisión de diferentes maneras. El veredicto debe ser unánime, lo que les obliga a deliberar. Además, no hay otra forma de hacerlo que escuchando y argumentando, dando sus propias razones y reconociendo otros puntos de vista, revisando continuamente los prejuicios y estereotipos que impiden pensar con claridad y juzgar con prudencia la situación concreta a la que se enfrentan. Estar dispuesto a cambiar de opinión en virtud de los mejores argumentos es un elemento clave en el arte de la deliberación. Esta película es una lección magistral sobre este tema.

Es desde la compasión, desde la mirada centrada en la realidad de la persona juzgada, tratando de comprender e imaginar su punto de vista, desde donde se construye una historia paralela a la ofrecida durante el juicio. No dejarse engañar por las apariencias, buscar la verdad, soportar y superar la presión de los compañeros y perseguir la comprensión a través de la razón argumentada son las claves del proceso cuyo desenlace puede tener consecuencias trágicas, bien se condene a un inocente, bien se libere a un culpable. El peso de la responsabilidad aporta serenidad y prudencia a la deliberación. Sin embargo, la compasión de uno de los miembros del jurado es la clave que inicia el proceso paralelo, de modo que, sin ese acercamiento previo, que busca eliminar prejuicios, el resultado de una decisión precipitada y fría habría sido muy diferente