

Tesis Doctoral

LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL. UNA INVESTIGACIÓN DE INTERACCIÓN INTERDISCIPLINAR EN LAS ARTES AUDIOVISUALES Y SU RELACIÓN CON EL ENTORNO EDUCATIVO

Programa de Doctorado en Historia y Artes
Universidad de Granada

¿TIENES LA
SOLUCIÓN PARA
IMAGINAR...

TESIS DOCTORAL
FRANCISCO CUÉLLAR SANTIAGO
DIRECTOR DE LA TESIS
ISIDRO LÓPEZ-APARICIO PÉREZ



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

***LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL.
UNA INVESTIGACIÓN
DE INTERACCIÓN
INTERDISCIPLINAR EN LAS
ARTES AUDIOVISUALES Y SU
RELACIÓN CON EL ENTORNO
EDUCATIVO***

TESIS DOCTORAL
FRANCISCO CUÉLLAR SANTIAGO
DIRECTOR DE LA TESIS
ISIDRO LÓPEZ-APARICIO PÉREZ

Programa de Doctorado en Historia y Artes
Universidad de Granada



Universidad de Granada

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Francisco Cuéllar Santiago
ISBN: 978-84-1306-375-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/58244>

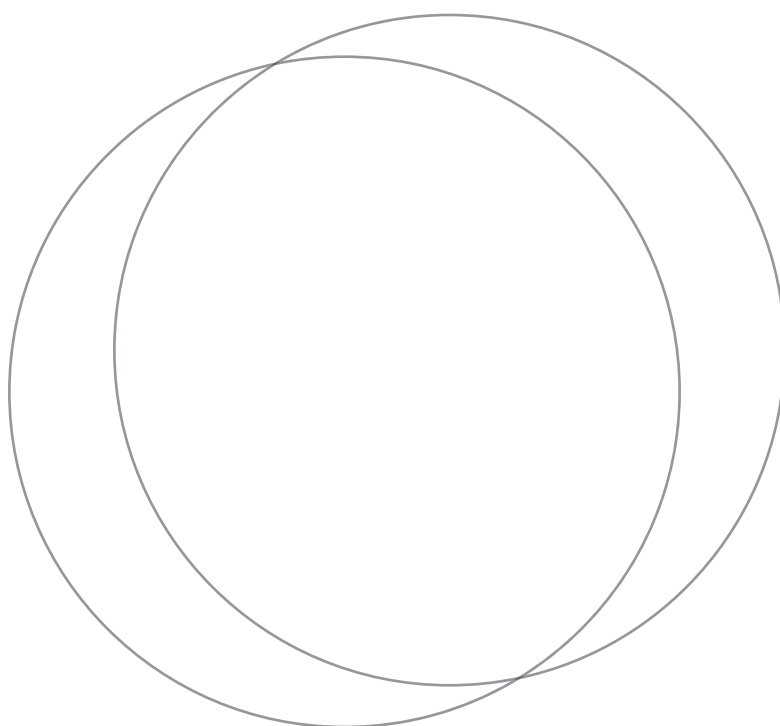


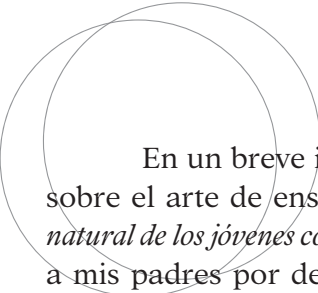
Imagen de portada:

Fotograma del programa de televisión *La bola de cristal*. Rtve (1984-1988) Dirección: Lolo Rico.

Fragmento sección *Tienes 15 segundos para imaginar...* *Si no se te ocurre nada, quizás deberías ver menos la televisión.*

***LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL.
UNA INVESTIGACIÓN
DE INTERACCIÓN
INTERDISCIPLINAR EN LAS
ARTES AUDIOVISUALES Y SU
RELACIÓN CON EL ENTORNO
EDUCATIVO***

CUATRO ESTUDIOS DE CAMPO



En un breve instante de lucidez, viene a mi memoria la célebre cita de Anatole France sobre el arte de enseñar, expresando el escritor, *que es aquél que consigue despertar la curiosidad natural de los jóvenes con la intención de satisfacerla después*, por ello, quiero agradecer enormemente a mis padres por despertar en mí esta curiosidad natural que me satisface y aflige casi por igual. Fueron ellos, los que me apoyaron en mis momentos de duda y supieron comprender algunas de mis más controvertidas decisiones. Sin olvidarme de mis hermanos, con los que he compartido momentos buenos y malos, esperando poder seguir haciéndolo durante mucho tiempo.

A Verónica por ayudarme tanto y dejarme descubrir que, de verdad, existen las buenas personas, eres toda una inspiración. A la familia Navarro, por haberme acogido como a un hijo, permitiéndome crecer con ellas, es un placer poder aprender de arte, educación y familia juntos.

Quiero agradecer especialmente a Isidro el haber conseguido que hoy hayamos llegado hasta aquí, sin su buen hacer, conocimientos y amistad jamás se hubiese conseguido. Gracias de corazón.

A Isabel Piñar por ayudarme, en tantas ocasiones, durante todo el proceso de investigación, agradezco enormemente su comprensión y cariño. A Enrique Pelegrín por su inestimable ayuda siempre que la he necesitado. Al equipo de EOEP Específico de altas capacidades de la Región de Murcia por su apoyo durante estos años y a Concha Robles, del centro del profesorado CTIF-Madrid centro, por sus buenos consejos y ayuda. A Álvaro Marín Pérez por permitirme conocer en profundidad el proyecto de los Cuervos de Oro. Agradecimiento especial a Rafael Lamata por sus conocimientos, experiencias y amistad, este trabajo no sería el mismo sin sus aportaciones. También agradecer a Juan Alcón por permitirme acceder a su biblioteca y conocimientos. Y, por supuesto, al AMPA del Instituto San Isidro por tantos años de colaboración.

Me gustaría agradecer a Manuel Area Moreira, Fátima Margarita Castro y Víctor Manuel Hernández por las muy interesantes charlas mantenidas en el Congreso Internacional de Educación Mediática de Segovia y que, tan importantes, han sido para esta investigación. Además, me gustaría agradecer a Enrique Martínez-Salanova por su cariño y amistad, siendo todo un referente; espero poder seguir viéndote en el camino.

A mis amigos que siempre me apoyan y que con tanta paciencia me han escuchado estos años: Domingo, Paco R., Alfonso, Miguel G., Ainhoa, Esther, Miguel F., Susana, María, Queca, Helí, Tomás, Ana T., Melanie, Serge, Alfonso de la Torre, Jaime Vallauré, Mario, Jose Pablo Polo, Lorena, Isa, Elsa, Juan Pablo, Marc, Iván y José A.

Especialmente dedicado a ti, sé que andas por aquí, aunque no te podamos ver. Nos dejaste demasiado pronto. Tu curro que te añora.

ÍNDICE

Motivación personal

1. INTRODUCCIÓN

PARTE I: TEMA DE ESTUDIO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

2.2. LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL EN ESPAÑA (PERSPECTIVA HOLÍSTICA DENTRO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA)

2.3. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

2.4. VIDEOARTE

2.4.1. Conceptualizando el videoarte. Aproximación a una definición globalizadora

2.4.2. Videoartistas: las influencias de las vanguardias

2.5. CREATIVIDAD

2.5.1. Aproximación al concepto

2.5.1.1 Visión conceptual histórica

2.5.1.2 ¿Qué no debemos entender por creatividad?

2.5.2 Estudios científicos sobre creatividad

2.5.3 Tipologías

2.5.4 Enseñanza creativa

2.5.4.1 La creatividad y las emociones

2.5.4.2 Obstáculos para el desarrollo de la creatividad

2.5.4.3 El fracaso como fuente de aprendizaje

2.5.5 Estrategias para favorecer la creatividad

2.5.5.1 Modelo Rezulli

2.5.6 Evaluación

2.5.6.1 Test de pensamiento creativo de Torrance

2.5.7 Creatividad para docentes de Rafael Lamata

PARTE II: SITUACIÓN ANALÍTICA HISTÓRICA DEL TEMA A INVESTIGAR

3.1. MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL AULA

3.1.1 Introducción

3.1.1.1 Educomunicación

3.1.1.2 Entrevista Enrique Martínez-Salanova

3.1.2. La Educación Audiovisual en el Estado Español

3.1.2.1. El audiovisual en el currículo de la educación obligatoria y el bachillerato

- 3.1.2.2. La formación del profesorado en las TIC
 - 3.1.2.2.1. Cursos audiovisuales en los Centros del Profesorado (CPR-CTIF)
- 3.1.2.3. El Proyecto Mercurio
- 3.1.3. Problemática curricular en torno a los medios Audiovisuales
 - 3.1.3.1. Propósitos, Contenidos, Metodología, Materiales y Evaluación en la implementación curricular de los Medios Audiovisuales
 - 3.1.3.2. Condicionantes culturales y estructurales en la integración curricular de los Medios Audiovisuales

3.2. VIDEOARTE EN LAS AULAS

- 3.2.1. Introducción
- 3.2.2. Videoarte en las aulas de la enseñanza reglada española

3.3. TALLERES Y FESTIVALES AUDIOVISUALES EDUCATIVOS EN ESPAÑA

- 3.3.1. Introducción
- 3.3.2. Actividades Extraescolares en los centros educativos en España
- 3.3.3. Festivales de cine educativo en España
- 3.3.4. Entrevista director Festival Cuervos de Oro (Corvera – Murcia)

3.4. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA

- 3.4.1 Interdisciplinariedad
 - 3.4.1.1. Inteligencias múltiples
- 3.4.2. Educación transversal a través de los medios

PARTE III: MARCO METODOLÓGICO: INVESTIGACIÓN DE CAMPO

4.0. INTRODUCCIÓN

- 4.0.1 Selección de la tipología de las muestras y su contexto
- 4.0.2 Técnicas e instrumentos de la investigación

4.1. INMERSIÓN Y OBSERVACIÓN EN AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

- 4.1.1. Ciencias Naturales
- 4.1.2. Matemáticas
- 4.1.3. Física
- 4.1.4. Lengua
- 4.1.5. Literatura
- 4.1.6. Teatro

4.2. DISEÑO DEL LABORATORIO EN IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO EN CENTROS DEL PROFESORADO (CTIF)

- 4.2.1. Laboratorio de Creatividad y Videoarte
- 4.2.2. Diseño de los métodos y las técnicas de recogida de datos
- 4.2.3. Realización Laboratorio de Videoarte
- 4.2.4. Análisis de los datos recogidos
- 4.2.5. Planteamiento teórico (versión pre-alfa) de Gráfica de Atención

Completa

4.3. DISEÑO DEL LABORATORIO E IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO EN I.E.S.

- 4.3.1. Laboratorio de Videoarte
 - 4.3.1.1. Laboratorio creativo-videoartístico I.E.S. San Isidro (Madrid)
 - 4.3.1.2. Laboratorio creativo-videoartístico Altas Capacidades (Murcia)
- 4.3.2. Diseño de los métodos y las técnicas de recogida de datos
- 4.3.3. Realización Laboratorio de Videoarte
 - 4.3.3.1. Gráfica de Atención Completa (prueba alfa)
- 4.3.4. Análisis de los datos recogidos

4.4. Diseño del laboratorio en implementación del trabajo de campo en Cursos Universitarios para el alumnado del Grado de Educación

- 4.4.1. Curso Estrategias Metodológicas Interdisciplinares de Innovación Docente
 - 4.4.1.1. Laboratorio creativo-videoartístico
- 4.4.2. Diseño de los métodos y las técnicas de recogida de datos
- 4.4.3. Realización Laboratorio de Videoarte
 - 4.4.3.1. Gráfica de Atención Completa (versión beta)
- 4.4.4. Análisis de los datos recogidos

4.5. Limitaciones

5. RESULTADOS

- 5.1. Resultados Estudio 1
- 5.2. Resultados Estudio 2
- 5.3. Resultados Estudio 3
- 5.4. Resultados Estudio 4

6. CONCLUSIONES

7. LISTA DE REFERENCIAS

- 7.1 Bibliografía
- 7.2 Bibliografía Comentada
- 7.3 Bibliografía adicional consultada (temática)

8. LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

9. ANEXOS

- 9.1. Guiones cortometrajes Laboratorios de Videoarte
- 9.2. Dibujos del alumnado con la explicación de la materia utilizando la Gráfica de Atención Completa
- 9.3. Cuestionarios Laboratorio de Videoarte

*La manipulación mediática hace más daño que la bomba atómica,
porque destruye los cerebros.*

Noam Chomsky

MOTIVACIÓN PERSONAL

La motivación personal, no podría entenderse sin la convicción personal de la necesidad del aprendizaje por proyectos, metodología que fue fundamental en la formación personal del investigador durante la etapa de Educación Infantil y Primaria. Estos momentos estuvieron marcados por una metodología basada en proyectos donde: no existían barreras entre las diferentes áreas; los docentes apenas contaban con libros de textos impuesto por editoriales; se fomentaba el desarrollo de la creatividad, a través del trabajo manipulativo que aporta la creación plástica; y por consiguiente se enriquecía el imaginario. Una metodología motivadora que será la que marque la línea de esta investigación.

Cuando pasa a su etapa de Educación Secundaria Obligatoria, descubre la formación artística formalizada, la cual supera y le permite matricularse en el bachillerato de artes. Es así como se introduce en el mundo de la fotografía y el audiovisual, pues realiza su primer cortometraje con medios analógicos, conformando así las bases de una narrativa propia, donde la fotografía es protagonista en toda su obra.

Estos trabajos fueron claves para la posterior realización de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual. Durante estos años grabará una decena de cortometrajes que exhibirá en diferentes circuitos estudiantiles.

Tras licenciarse, se matricula en el Máster de Técnico Audiovisual en Realización de Cine y Televisión, que le abrirá las puertas de la profesionalización en el sector audiovisual, pasando por diferentes productoras nacionales y por diferentes formatos televisivos. Será esta profesionalización la que conformará su cabeza en lo que a estructura formativa se refiere, pues le permitió conocer todas las ramas del sector (desde la *producción* hasta la *realización*, pasando por la etapa de *grafista*), descubriendo así los entresijos y las necesidades que se requieren para la

realización de proyectos profesionales.

Como se observa, las diferentes etapas por las que el autor ha pasado como estudiante, le permiten hacer un análisis crítico que le lleva a la firme convicción de que la enseñanza basada en proyectos es adecuada para el aprendizaje. Es por ello que, hoy, aplique dicha metodología en su experiencia como docente. Aunque algunos medios de información piensen que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sea algo novedoso hoy en día (FANJUL, 2017), este tipo de aprendizaje ya venía realizándose en nuestro país desde hace algunas décadas. Su origen proviene del siglo XIX con la creación de las Instituciones Libres de Enseñanza (ILE) y posteriormente, ya en el siglo XX, de las conocidas Misiones Pedagógicas convocadas por Manuel Bartolomé Cossío (Trabajadores, 2016), que fueron desmanteladas momentos previos al inicio de la guerra civil española. Esta manera de educar resulta muy valiosa, pues encontramos una metodología donde, entre otros: diluye las fronteras entre las áreas, y valora la creatividad.

Durante su periodo profesional en el mundo audiovisual (trabajando en televisión) y artístico (siendo becado en diferentes instituciones para desarrollar su trabajo plástico) le permite afianzar una narrativa propia que será la que, posteriormente, intente abordar/trasladar a su experiencia como docente. En 2009 acontece un hecho que modificará su trayectoria profesional, pues le ofrecen trabajar con alumnado de Educación Secundaria dentro de la oferta extracurricular del I.E.S. San Isidro de Madrid.

En 2012, el investigador entra a trabajar dentro de un proyecto educativo-editorial que marcará otro punto de inflexión en sus aspectos pedagógicos, ya que, se embarca en el proyecto Puntodepapel (Navarro Navarro, 2017), realizando labores de coordinador de proyectos y actividades, diseñador gráfico y desarrollador de contenidos. Desde sus inicios ha impartido talleres en diferentes puntos de la geografía española y latinoamericana, en torno a varios contenidos totalizadores: la literatura, las artes, el audiovisual y las matemáticas. En el proyecto se atiende a un abanico muy amplio de público, pues se ofertan talleres a: Centro de Profesores y Recursos (CPRs) y Centro Territorial de Innovación y Formación (CTIF) para profesores tanto de Extremadura, Madrid o Murcia; niños en centros culturales de prestigio como La Casa del Lector de Matadero Madrid, Museo ABC de Madrid, Sala Verónicas de Murcia, o para Real Sociedad Matemática Española, el BBK y el Gobiernos Vasco, dentro del programa BBK-Mática realizado en las bibliotecas escolares, Bilbao; y alumnado de Educación Primaria y Secundaria dentro de los Programas de Enriquecimiento Extracurricular para el Alumnado de Altas Capacidades de la Región de Murcia. En Latinoamérica impartió talleres en el CIMAT (Centro de Investigación matemática de México) en la ciudad de Guanajuato, para docentes de Universidad, Centros de Educación Primaria e Institutos, todos ellos especializados en matemáticas creativas.

Todos estos talleres parten de una metodología interdisciplinar y lúdica, que bajo el lema «*aprender no es un juego, pero jugando se aprende*», unifica artes plásticas, literatura y matemáticas, entre otras áreas. Las actividades se diseñan siguiendo una serie de pasos, próximos a los llevados en la educación reglada, que hacen definir el proyecto previamente a su desarrollo. Dichos pasos consisten en definir: los objetivos a lograr, los contenidos a impartir,

la temporalización y los recursos a utilizar. La rigurosidad de esta manera de trabajar, consigue que los talleres logren un alto nivel de excelencia y valoración por parte del alumnado participante.

Este trabajo de investigación es la culminación de un periodo de actividad laboral comprendido entre los años 2006-2019, que ha venido marcado por la congregación de diferentes proyectos profesionales y personales, haciendo necesaria la creación de esta tesis doctoral.

La motivación por la educación y la pedagogía y, como consecuencia, el interés por esta investigación se produce, como hemos señalado, que en 2009 dé comienzo a su andadura en el sector educativo, con el arranque del taller de cine y videoarte dentro de las actividades extraescolares del I.E.S. San Isidro de Madrid.

A esta experiencia se suma su evaluación, análisis y reflexión de una doble mirada, como docente y alumno, que le hace conformar, a través de la experimentación, las bases de lo que será la futura Gráfica de Atención Completa.

Esta motivación por la alfabetización mediática, vino a ser una necesidad tras las escasas aptitudes que mostraba el alumnado con el paso de los cursos del laboratorio-taller. Durante el primer curso, fue extremadamente notorio los bajos conocimientos que el alumnado mostraban ante elementos audiovisuales básicos (de comprensión, uso, crítica, situación contextual de los medios, entre otros). Esto afianzó la idea de realizar una investigación al respecto, pero para ello sería necesario buscar otros lugares y discentes con los que trabajar.

Este laboratorio-taller extraescolar (de libre enseñanza), fue experimental durante los dos primeros años, tanto para el alumnado como para el autor, creando actividades de ensayo y error sin ningún tipo de finalidad determinada, tan sólo disfrutar descubriendo las posibilidades que el audiovisual ofrecía. El escaso conocimiento que el alumnado mostró de este sector propició los primeros indicios, al investigador, sobre la posibilidad y necesidad de realizar una investigación sobre la alfabetización mediática. Fue a partir del tercer curso cuando la especialización fue una necesidad, gracias a la directora del propio centro de educación, la cual solicita al autor realizar trabajos conjuntos con otros profesores del centro y generar, de esta forma, una filmografía propia del instituto. En este momento, el taller de cine y videoarte pasó a incluirse dentro de los proyectos anuales del centro y del plan de estudios que, cada año, han de presentarse a la Consejería de Educación como actividades complementarias de formación a nivel de excelencia. Gracias a ello, el centro ha ido recibiendo una dotación económica que posibilitó adquirir el equipo audiovisual necesario para la ejecución de los videoartes y los cortometrajes de ficción.

En 2012 se asientan los conocimientos y el plan de estudios a desarrollar en cada laboratorio-taller, se elabora una programación y se plantean los primeros objetivos a conseguir. Es en este momento cuando se conforma la verdadera necesidad y motivación de esta investigación, ya que, al entrar a colaborar con el resto de docentes del centro, y observar la desconexión que existe entre el plan educativo LOMCE (ley orgánica...) y los docentes, se

plantea la necesidad de ofrecer unas herramientas al profesorado para que se produzca la alfabetización mediática. Ciertamente, la falta de formación de los docentes se veía suplida por una buena motivación hacia la innovación, sobre todo en los docentes más jóvenes, que intentan dinamizar sus asignaturas con herramientas novedosas. Herramientas que son utilizadas de forma anecdóticas pues sus incursiones no se continúan a lo largo del curso escolar.

Es por ello, y por consenso con algunos de los docentes, que se intenta crear una primera metodología que sirva de prototipo para aplicar en el aula. Esta primera fase está exenta de una base de investigación formal que la sustente, ya que se elaboró intuitivamente, adaptándola a las necesidades de cada profesor y sin una construcción literaria formal de investigación. Se trata de un trabajo inicial (no-formal), que sirvió de base para la implementación y evaluación de un modelo más estructurado que se aplicó en cursos posteriores, y a su vez es el origen de este trabajo de investigación.

Para esta investigación, hemos desarrollado nuestro ámbito de acción a diferentes áreas oficiales educativas ubicadas en diferentes comunidades autónomas y con diferente alumnado:

- *CTIF-Madid centro*. Centro de formación del profesorado de la ciudad de Madrid.
- *I.E.S. Ramón Arcas Meca de Lorca* de Murcia: laboratorio-taller que se enmarca en los programas de enriquecimiento extracurricular de la región para el alumnado de altas capacidades;
- *I.E.S. San Isidro de Madrid*: laboratorio-taller ubicado dentro de la programación, de las ya citadas actividades extraescolares organizadas por el propio AMPA del instituto.
- *Universidad de Murcia. Grado de Educación*. Laboratorio-taller para el alumnado de Grado de Educación dentro del curso de formación denominado curso estrategias metodológicas interdisciplinares de innovación docente.





Introducción

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación viene marcada, como ya hemos visto, con el taller de videoarte realizado en el I.E.S. San Isidro de Madrid a partir el año 2009. Dicho taller, nace como una necesidad propuesta desde la dirección del centro junto al AMPA enfocado a realizar actividades relacionadas con las tecnologías audiovisuales, para dinamizar las horas extraescolares del centro.

En primera instancia, se trataba de una agrupación de actividades en la que los discentes pudieran disfrutar de los contenidos audiovisuales siendo los dos primeros cursos los que denotaron las carencias de los discentes y, lo que condujo a la necesidad de llevar a cabo una investigación al respecto.

El tema de esta investigación se **delimita** a la creación de una metodología que pueda ser concebida de manera transversal al proyecto educativo de centro. Ésta vendrá sustentada por el estudio de diferentes metodologías que hacen uso del audiovisual, junto con otras que favorecen el desarrollo de la creatividad, pues considera interesante conjugar ambos aspectos para su inclusión dentro de la investigación.

Pensando en hacer más completa la investigación, se plantea llevarla a cabo en dos ciudades de España, encuadrándola en la etapa de Educación Secundaria en un periodo de dos cursos lectivos:

- *Clase#1* a el alumnado del Taller de Videoarte dentro de la oferta extraescolar del I.E.S. San Isidro de Madrid con sesiones de hora y media de duración;
- *Clase#2* Taller de Videoarte, enmarcado dentro de la oferta educativa de la Consejería de Educación de la Región de Murcia

para atender a alumnado de altas capacidades. Dicho taller se ubica en el I.E.S. Ramón Arcas Meca de Lorca (Murcia), con tres horas de duración y teniendo un descanso de 30 minutos.

- *Formación a docentes en el CTIF-Madrid centro*, para profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, cuya duración se conformaba en tres horas semanales durante un mes y medio.

- *Formación para el alumnado de Grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*. Durante un curso centrado en varias disciplinas artísticas, en donde al área de audiovisual le correspondió tres sesiones de cuatro horas semanales.

Durante el primer año curso lectivo de la investigación, se realizan aquellos trabajos de campo necesarios para la recolección de información útil, que sirva para la creación del primer prototipo metodológico que se llevará a cabo en el segundo curso lectivo.

Los diferentes niveles de profundidad en los que delimitamos el estudio son:

- primer estadio, dedicado a la situación analítica del audiovisual en el aula, tanto desde la perspectiva de uso de las herramientas audiovisuales por parte de los docentes como complemento a sus asignaturas, como desde la visión de la enseñanza de la propia disciplina mediática.

- Segundo estadio de la investigación viene marcado por el concepto Videoarte, el cual abordaremos desde un punto de vista histórico y, además, desde su perspectiva de uso en las aulas.

- Tercer estadio corresponde a los talleres de cine y festivales audiovisuales que proliferan en España, donde hacemos un recorrido por las corrientes existentes y, el estado de salud actual de los festivales.

- Cuarto estadio donde se abordan conceptos relevantes para nuestra investigación: *interdisciplinariedad y transversalidad educativa (o transdisciplinariedad)*, para que desde aquí, abordar los conceptos en sus diferentes estadios, estudiando, además, las vertientes educativas y sus múltiples aplicaciones, en diferentes proyectos educativos desarrollados en los últimos años por docentes en sus aulas.

- Quinto estadio y último, en donde se trata, el concepto de creatividad desde sus facetas de diseño y medicación, además, analizaremos brevemente el concepto de *Inteligencias Múltiples* desarrollado por Howard Gardner (Howard Gardner, 2011), que sirve de inspiración para nuestra metodología.

En el caso del I.E.S. San Isidro de Madrid, se solicitó al profesorado permiso para asistir a sus clases y analizar las posibles propuestas relacionadas con el audiovisual. Pero debemos ser conscientes de la dificultad que supone, en muchas ocasiones, acceder a un aula ajena para estudiar el ambiente enseñanza-aprendizaje. Algunos docentes se negaron a esta incursión, posiblemente por encontrarlo como una invasión de su espacio.

Para enunciar el **planteamiento del problema**, debemos recordar que en la educación reglada actual nos encontramos con un inconveniente muy

serio relacionado directamente con los medios de comunicación, y que está continuamente denunciado por los docentes: la baja capacidad de atención del alumnado. En un alto porcentaje, estos problemas, vienen a tener una consecuencia negativa directa con la capacidad de comprensión y retención de contenidos, los cuales, en muchas ocasiones, vienen determinados por el excesivo uso de ciertas tecnologías (Smartphones, videoconsolas, televisión, etc.). Espacios donde el contenido es inmenso y su exposición, según la evolución, se presenta de forma casi fugaz, donde las incursiones del usuario y la visualización de los contenidos son rápidos. Esto provoca que, para poder conseguir su atención durante mayor tiempo, necesitemos de mayores estímulos en un periodo más corto, para que puedan mantener la concentración en una actividad determinada. Pero, ¿toda la culpa la tienen los mass-media en cuanto a la falta de concentración y/o atención en el aula? O, por el contrario, ¿será que la educación, desde el punto de vista metodológico, no ha evolucionado a la misma velocidad que la sociedad de la información? y, por lo tanto, ¿qué posibles soluciones podemos crear los docentes para conseguir una mayor atención? ¿Qué factor de importancia tiene el arte, la creatividad y las emociones en toda esta ecuación?

Como hemos introducido anteriormente, nuestro problema surgió a partir del arranque del laboratorio-taller de videoarte y cine del instituto San Isidro de Madrid, donde a través de la observación directa se demostró los bajos conocimientos mediáticos que el alumnado mostraba. Estos bajos conocimientos afectaban directamente a aspectos básicos que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2011) marca como fundamentales para el aprendizaje de un niño o joven hoy, tales como: la comprensión de los contenidos, el uso de los media, la evaluación crítica de la información, el acceso a la información de manera eficaz, situación contextual de los medios o la comprensión del papel de los media en la sociedad, como ya anunciara en el año 1997 en nuestro contexto español Natalia Bernabeu Morón (N. Bernabeu Morón, 1997, p. 79) afirmando la necesidad del aprendizaje de los contenidos audiovisuales son necesarios para:

«la formación de niños, niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios masivos; el fomento de la cultura comunicativa en el centro escolar y la formación ética».

Esta necesidad de la formación, que marca Morón de *los media*, en los niños/as y jóvenes para que sean receptores críticos, selectivos y activos es fundamental para aumentar su poder de concentración, ya que, estaremos ejercitando nuestra mente mientras hacemos alguna de las actividades consideradas sedentarias de nuestra vida. Nuestro cerebro es un músculo que hay que ejercitar, podemos aumentar su capacidad gracias a la lectura, escritura, el deporte, el arte, las relaciones interpersonales, etc. y por supuesto, con el visionado de elementos audiovisuales, las interacciones por redes sociales, los videojuegos, los Smartphones, entre otros, los cuales, para conseguir tal efecto, debemos hacer uso de ellos con una mentalidad activa y crítica.

Mediática, y su relación con el entorno educativo es el inglés Len Masterman, quien ha redactado algunos de los libros más importantes al respecto. Un ejemplo es el reconocido *La enseñanza de los medios de comunicación* (L. Masterman, 1993) (*Teaching the Media*), en el cual, el autor, vertía importantes conclusiones sobre la importancia de una educación mediática en el futuro, no vista únicamente desde la visión del profesor de medios, sino de una manera transversal a la educación. Otros de los teóricos importantes al respecto, y ya en nuestro país, son José Ignacio Aguaded, Juan de Pablos Pons y, como no, Roberto Aparici, quienes han desarrollado manuales sobre educación y medios, tanto desde el punto de vista del cine como del resto de medios, teniendo a Masterman como un referente en su literatura.

Volviendo a nuestro trabajo de campo y, tras la propuesta de la directora del centro para que el alumnado del laboratorio-taller de videoarte colaboren con otros docentes del instituto, se comprobó a través de la observación directa, que el nivel de alfabetización por parte de los docentes era aún más alarmante que la de los propios discentes, por lo que el contexto era el idóneo para plantear y llevar a cabo una investigación al respecto.

El estudio, por tanto, pretende mostrar la importancia de una alfabetización mediática para los jóvenes discentes, los cuales viven expuestos a un continuo bombardeo informativo que reciben sin filtro y control (en relación al detrimento de sus capacidades de atención). La contextualización de esta alfabetización mediática en el entorno educativo, tan importante en nuestra sociedad de la información, servirá para mostrar aquellos aspectos metodológicos relacionados con los *media* que puedan servir como herramientas de trabajo para los docentes dentro del aula.

En los últimos años estamos viendo, en el sistema educativo, un despertar de nuevas metodologías al abrigo de la expansión de la información por las redes de comunicación e investigación. Estas metodologías suelen estar enfocadas, normalmente, a un área de estudio concreto, como puede ser el caso de ABN (Algoritmo Basado en Núcleos), especializado en las matemáticas, al igual que el Método Singapur. Otras metodologías siguen una línea más abierta y totalizadora, como puede ser el caso del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), cuya docencia se organiza en base a proyectos concretos para áreas de estudios diferentes. O el Flipped Classroom (Aula Invertida), en donde el docente cambia el paradigma de clase ponencial por el de dinámicas de trabajo, el contenido de la materia es aprendido por el alumno en su hogar.

Para la **justificación** de nuestra investigación debemos expresar que nuestra metodología sigue esta línea de innovación docente, pero con una salvedad diferenciadora con otras investigaciones que van en la misma línea, hemos analizado el contexto de la situación en España sobre alfabetización audiovisual, buscando aquellos aspectos necesarios para el encuentro entre discentes y docentes, en lo que a entendimiento comunicacional se refiere. Queremos decir con esto que es importante intentar hablar el mismo idioma que nuestro alumnado y aprender de aquellos asuntos que les interesan, para llevarlos al aula con una metodología cercana. Podemos afirmar que nuestra investigación está enfocada a que los docentes tengan una herramienta con la que organizar sus asignaturas, de un modo en el que el discente tenga, durante el mayor tiempo posible, una experiencia educativa

lo más satisfactoria posible y enriquecedora, a través del aumento de su concentración en las actividades programadas.

Por lo tanto, intentamos aportar una visión técnica y profesional del sector audiovisual para lo cual se cuenta tanto con la experiencia del autor como profesional de los *mass-media*, como con su experiencia docente, que le permiten tener la visión necesaria para abarcar aquellos aspectos técnicos, narrativos, críticos y contextualizadores de los *mass-media*, como aquella visión relacionada con la docencia.

En cuanto a las problemáticas sobre las que pretendemos incidir en la investigación:

- Aumentar el poder de concentración del alumnado, en donde su desconcentración se ve incrementada con el transcurso de los minutos según avanzan una clase dada. Los discentes, a menudo, encuentran las asignaturas farragosas y poco motivadoras, y no sólo por el contenido de las mismas, sino por otros factores como la puesta en escena del docente a la hora de exponer los contenidos, por verlo alejado de la realidad, etc., a veces parece difícil encontrar ese espacio donde la motivación, tanto del alumnado como del docente, converjan en un mismo punto y la enseñanza-aprendizaje sea una experiencia enriquecedora para ambos.
- La investigación también incide en la necesidad de la alfabetización mediática del alumnado. Hay que aprender a mirar los *media* con los ojos de un crítico, saber leer los contextos e introducirlos en nuestra vida con la misma naturalidad que lo haríamos con una persona recién conocida, (a la que buscamos primeramente empatías con ella, después obtendríamos información sobre sus gustos y nos posicionaríamos en si nos cae bien o no, valorando las cosas positivas que nos aporta y las negativas). Debemos hacer este ejercicio a diario, no es permisible que aceptemos toda información y opiniones que nos llegan de los medios de comunicación (entendiendo también como medio de comunicación las redes sociales y las Apps de los Smartphones), sin pasar un filtro intelectual sobre su impacto en nuestro entorno, así lo afirma Masterman (L. Masterman, 1993, pp. 255-284) «es importante que dicho material no se consuma inocentemente, sino que sea leído de un modo crítico».
- La tercera problemática que aborda la tesis planteada, es la referente a la conexión entre las diferentes materias, si hay un elemento común a todo ser de la sociedad de la información son los medios de comunicación (entendido en todo su espectro tecnológico: internet, la telefonía móvil, la televisión digital, etc), pues conviven con nosotros a diario y raro es el docente o discente que no accede a alguno de ellos a lo largo del día. Vivimos continuamente conectados a ellos y se introducen en nuestras vidas de forma natural. Esta unificación social, en cuanto a su uso, puede ser utilizado en beneficio de la educación, aportando aquellas actividades-dinámicas interdisciplinares, que van más allá de la idea del ABP, creando proyectos integradores de centro contruidos a lo largo de todo el curso lectivo.

Consideramos importante investigar este tema porque creemos firmemente que hay que actuar ante la baja alfabetización mediática de los discentes. No no somos conscientes de la importancia de los *media* y la influencia que tiene nuestras emociones en cuanto a conciencia social, manipulación actitudinal, pensamiento crítico, reflexión activa y opinión pública. Y es que nadie nos explica desde pequeños qué posición analítica debemos tomar ante la libre información que nos mandan los *media*, recibimos inputs que, de una manera u otra, deberíamos filtrar, en cambio, solemos sentarnos a la silla y permitir que los mensajes lleguen casi sin poner en duda la legitimidad de los contenidos, ya que como expresa Masterman (L. Masterman, 1993, p. 36) «los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos».

Por el contrario, los partidos políticos son conscientes del gran poder que ejercen los medios sobre la conciencia de los ciudadanos y no dudan en manipular los mensajes para crear una tendencia de pensamiento. Por ello, es tan importante que esta investigación se lleve a cabo hoy en día, debemos estar preparados para la revolución comunicacional que estamos viviendo y, para conseguirlo, debemos conseguir una alfabetización mediática reglada en nuestros centros educativos.

La alfabetización mediática, aunque ha sido bien estudiada en otros países como Inglaterra o Francia, en nuestro país su recorrido ha sido más corto ya que, los trabajos realizados hasta el momento se han venido produciendo más extensamente en los últimos veinte años. Durante los años 80 y 90 del pasado siglo, encontramos en España literatura referencial escasa sobre la importancia de la alfabetización mediática en los centros escolares. Algunos autores Juan de Pablos Pons (Pons, 1986), o José Enrique Monterde (Monterde, 1986) realizaban acercamientos de los contenidos mediáticos, desde una visión más próxima al cine y su aplicación al aula como complemento a la enseñanza, no como una herramienta didáctica totalitaria y transversal a la educación. Por lo tanto, esta investigación constituye un aporte literario a la situación actual española sobre la alfabetización mediática y su aplicación al contexto educativo.

En España, desde finales del siglo XX se ha introducido el concepto *Educomunicación*, aportado por el brasileño Paulo Freire en los años 70 y que posteriormente recogería el periodista argentino Kaplún, un término que viene a, de alguna manera, castellanizar el concepto alfabetización mediática (Media Literacy) anglosajón. En nuestra investigación daremos cuenta de ello con uno de los docentes-investigadores referentes de nuestro país, Enrique Martínez-Salanova (director de la revista *Aularia digital*, vicepresidente del Grupo Comunicar, subdirector de la revista científica “Comunicar”), al que hemos entrevistado y aporta una visión globalizadora de la situación histórica y actual de la Educomunicación.

Creemos, por tanto, que nuestra investigación es necesaria y, la calificaría incluso de tardía, oportuna y conveniente a la situación española actual, en donde además, hay que actuar con celeridad. En los próximos años vamos a vivir una nueva revolución de la comunicación, en cuanto a medios audiovisuales se refiere, que en cierta medida ya está aquí, con la irrupción de los canales de pago (Pay Per View) de contenidos

1 Citado por Bernabeu Morón, et al. (N. Bernabeu Morón, Esteban Ruiz, Noemí, Gallego Hernández, Laura, Rosales Páez, Ana, 2011), cuyo libro de Domínguez y Alonso se titula *Finalidades de la educación en una sociedad democrática. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Octaedro. Barcelona. 2007

multiplexados, haciendo que el espectador visionase contenidos cualquier día y a cualquier hora, de esta forma, los mensajes ya no serán tan evidentes en su marcación por el rigor de la ideología de una cadena concreta o grupo de comunicación. El espectador debe estar preparado para saber descifrar los contenidos y tener una respuesta tendenciosa sobre su comprensión de los mensajes. Con nuestra investigación, los jóvenes estudiantes se beneficiarán de una formación completa que les haga ser personas críticas, con capacidad lectora de imágenes y comprensión reforzada de los contenidos, para la sociedad en la que vivimos, la cual ya se venía anunciando desde los años 60 por el sociólogo canadiense McLuhan (McLuhan, 1972), sobre la importancia de los medios de comunicación en la construcción de identidades y sociedad, que llamó Aldea Global.

Para contextualizar nuestro **estado de la cuestión** en esta investigación, debemos tener clara la diferencia entre dos términos, que a menudo se suelen usar como sinónimos, pero que se deben matizar cada uno de ellos para comprender todo el espectro en el que se enmarca nuestro trabajo y son: *la Sociedad de la información y la Sociedad del conocimiento*. Estos dos términos, explicados por Domínguez y Alonso, como:

- *Sociedad de la información*, todos aquellos cambios, producidos en la sociedad, generados por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC);
- *Sociedad del conocimiento* término que viene a explicar los cambios sociales que se están produciendo por medio de la evolución científica.

Estos dos conceptos no tendrían hoy la importancia que han alcanzado si anteriormente, McLuhan no hubiese definido con tanto acierto su famosa *Aldea Global*, la cual, en palabras del propio autor, reflexiona sobre esa nueva sociedad que surgía allá por los años sesenta, en la que «la nueva interdependencia electrónica vuelve a crear el mundo a imagen de una aldea global». (McLuhan, 1972, p. 54).

La sociedad en la que vivimos actualmente viene supeditada por los avances tecnológicos producidos en las últimas décadas, los cuales marcan el ritmo de hacia dónde se dirigen las comunicaciones entre los individuos. Estos avances tecnológicos generan una nueva situación social que el propio McLuhan no pudo prever, denominada “brecha digital”, referida a aquella que divide a las personas que tienen acceso al conocimiento y la participación social, en contraposición a las que quedan excluidas. Esta situación es muy importante, ya que como marca Pérez Tornero (Gavara de Cara, 2012, p. 9):

«Los ciudadanos comienzan a notar un sentimiento creciente de impotencia: pese a los avances tecnológicos que se han producido en el campo de la información y la comunicación, la autonomía personal ante los medios —y a través de los medios— no ha avanzado de manera suficiente. (...) empieza a preocupar seriamente la brecha cognitiva que se abre no solo entre los individuos, sino entre los individuos en relación con las potencialidades del propio sistema comunicativo».

Por tanto, esta “brecha digital” o también denominada “brecha mediática” está generando unas nuevas necesidades y situaciones psicosociales a los seres humanos para las cuales debemos prepararnos. Michel Martin (M. Martin, 1987, p. 164), menciona las palabras que profirió McLuhan en relación a esta nueva sociedad tecnológica, que evolucionará hasta que prolongue su propia conciencia:

«Después de tres mil años de una explosión producida por tecnologías mecánicas y fragmentarias, el mundo occidental “implota”. Durante la edad mecánica prolongamos nuestros cuerpos en el espacio. Hoy, después de más de un siglo de tecnología de la electricidad hemos arrojado a modo de red sobre el conjunto del mundo nuestro propio sistema central, aboliendo así el espacio y el tiempo, al menos en lo que concierne a nuestro planeta. Nos acercamos rápidamente a la fase final de las prolongaciones del hombre: la simulación tecnológica de la conciencia».

Así, los seres humanos, vivimos una doble vida dentro de la iconosfera audiovisual fabricada por las tecnologías, en donde ya no sólo los medios de comunicación tradicionales (cine, televisión, radio, prensa) entran en juego, sino que han sido principalmente internet y los Smartphones los que están configurando una nueva manera de relacionarnos. Estas interacciones creadas más allá de lo material, podemos encuadrarlas en un *entorno virtual*, del cual hemos entrado y salido a nuestro antojo, pero que, tras los últimos avances, cada vez adquiere mayor autonomía, pudiendo realizar acciones sin que nosotros tengamos que accionar algún mecanismo para su funcionamiento.

Es importante esta apreciación para entender que no sólo tendremos que estar prevenidos ante las situaciones que puedan surgir con un congénere, el cual por medio de la palabra o los gestos se pueda comunicar con nosotros, sino que los propios aparatos tecnológicos podrán hacerlo sin previo aviso.

Pongamos como ejemplo las nuevas interacciones creadas a partir de los asistentes virtuales *Cortana* (Microsoft), *Siri* (Apple), *Google Now* (Google), *Bixby*, (Samsung) o el más reciente *Mycroft* (Software libre), en donde el usuario puede comunicarse con la inteligencia artificial (AI) ordenándole acciones, consultando bases de datos con él/ella e, incluso, pidiéndole reflexiones sobre hechos actuales. Por el momento, las instituciones educativas siguen al margen de estos avances y en nuestro país, siguen ancladas, en la mayoría de las ocasiones, en unos aparatos tecnológicos (computadoras), situados en un aula en concreto y que son de uso puntual a ciertas horas dentro de la organización académica. A ello se sumaría los posibles problemas derivados de los avatares de la obsolescencia programada.

Una vez considerados los términos esenciales de nuestro contexto social, observaremos aquellas dos líneas de pensamiento que intentaremos contextualizar. Por un lado, la *evolución de la comunicación audiovisual* en su relación directa con la tecnología, y por otro, la relación de la educación con todos aquellos aspectos de la alfabetización mediática.

A lo largo del siglo XX fueron los medios de comunicación, hoy considerados tradicionales, los que permitieron prolongar las capacidades comunicacionales limitadas del ser humano, más allá de lo que su voz y/o sus mensajes escritos permitían, a un grupo múltiple de receptores al mismo tiempo, aportando un factor importante de inmediatez a la sociedad nunca conocido, así lo afirma Edgar Morin (E. Morin, Adorno, Theodor 1967, p. 1), en donde especifica que éstos han «constituido una prodigiosa red nerviosa en el gran cuerpo planetario». Esta “red nerviosa” constituye lo que Zunzunegui (Zunzunegui, 1984, p. 15) denominó «civilización de la imagen», la cual se forma a través de los medios de comunicación de masas, cuyas barreras espacio-temporales se han roto y, continúa diciendo el autor, que «ha venido al universo, casi imperceptiblemente, el crecimiento imparables de lo que podríamos llamar los sistemas de mediación significativa entre el hombre y el mundo». Esto no tendría sentido si no entendiésemos que se origina fruto a la necesidad de extender el radio de conocimiento, comprensión y dominio de la realidad. Así, como afirma Roda y Beltrán, citado por Aguaded (Aguaded Gómez, 2001, p. 13 y ss.) «la evolución de la Humanidad parece apuntar hacia un mayor desarrollo de las capacidades comunicativas y hacia una regulación de la vida social cada vez más mediatizada, menos vinculada con la actividad primaria», por lo que algunos años después, sabemos ya que lo planteado por estos autores es toda una realidad.

En esta nueva sociedad de la información postindustrial, encontramos a un sector especialmente vulnerable a todos los ataques mediáticos, los niños y jóvenes. Éstos, que viven ajenos a todo análisis estructural y crítico, reciben mayor número de impactos debido al mayor tiempo de permanencia en los entornos mediáticos. Len Masterman, estimó el tiempo que un niño de entre cinco y catorce años dedicaba a mediados de los setenta a ver la televisión, cuyos resultados fueron de un 44% más de su tiempo a mirar este medio de comunicación que a aprender en la escuela.

En nuestro país, en el año 2001 fue publicada la encuesta realizada en el año 2000 por la Sociedad General de Autores de España, citado por Gimeno (Gimeno, 2001, p. 74) en donde:

«más de la mitad de la sociedad española dice no leer “casi nunca” un libro. Mientras que la televisión que está presente en un 99% de los hogares españoles se ve unas tres horas y media (210) al día. Salvo dormir y trabajar es a la actividad a la que más se dedica, siendo los más jóvenes (13 a 24 años) junto con los más mayores (más de 65) los que más tiempo de televisión consumen. En el caso de los niños otros estudios indican que el tiempo que ven televisión supera incluso al de la escolaridad».

Tenemos entonces, una sociedad completamente alienada por un medio (la televisión) situado como centro de atención en nuestros hogares, siendo objeto preferente para, incluso, llegar a ordenar la ubicación de los muebles de éste. Los niños y jóvenes reciben, en su propio hogar, tal cantidad de mensajes icónicos sin estar preparados, que acaba siendo un alienador de conductas en la sombra. Michel Martin (M. Martin, 1987, p. 17) apunta que los mensajes icónicos los reciben «sin posibilidad alguna de descifrarlos convenientemente y por tanto de tener en cuenta la creación auténtica

con relación a la alienación», esto es muy importante en la creación de los juicios de valor en los niños, además de su capacidad de crítica, en donde el exceso de mensajes icónicos les acaba provocando una incapacidad lectora de las imágenes, en el proceso de comprensión de los mensajes indirectos, que toda imagen publicitaria les pueda querer hacer llegar.

José Ignacio Aguaded (Roberto Aparici, 2003, p. 483 y ss.) en la Unidad Didáctica sobre comunicación educativa en la sociedad de la información de Roberto Aparici, apunta un concepto que creemos importante dentro de lo explicado anteriormente, en torno a la alienación de los niños y jóvenes: el «universo mediático», en donde el autor plantea que el «consumo desmesurado de más de tres horas y media diarias de televisión que las encuestas señalan de media en este país, (...) pocos son los resortes que se ponen en marcha para conocer el lenguaje audiovisual». Esta falta de resortes es lo que venimos acuciando en nuestra investigación, ayudar a los niños y jóvenes a estar preparados para su inclusión en la sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos.

Para prepararlos, debemos crear una estructura lo suficientemente sólida que soporte todas aquellas innovaciones que se sigan produciendo en el sector. Esta estructura debe ser considerada no solo desde el ámbito de la educación formal, sino en todos los estratos sociales de nuestros niños y jóvenes, es decir, partir de la base de que los primeros pasos deben darse en el seno familiar cuando el niño aún no está escolarizado. Aquilina Fueyo (Roberto Aparici, 2003, p. 457) sitúa esta situación social en lo que algunos autores han denominado “hiperrealidad”, generando lo que ella denomina una “pedagogía cultural”, afirmando que «es más significativa y mucho más eficaz que la que se desarrolla en los contextos educativos tradicionales». Autoras como Fueyo argumentan este tipo de pedagogía como fundamental en la creación de la personalidad de nuestros niños y jóvenes, marcando el futuro de su entramado social y perceptivo, así la Sociedad de la Información y la Comunicación se ve reflejada en la educación formal, mostrando signos de empatía a todos los niveles. Fueyo (Roberto Aparici, 2003, p. 459 y ss.) expresa que lo que la Sociedad de la Información «proyecta sobre la educación es, por tanto, la aparición de un *currículum paralelo* que implica instancias suplementarias, competidoras, suplantadoras y hasta detractoras de las funciones clásicas del currículum escolar». Este *currículum paralelo* está presente en todos los *media* conocidos, desde la televisión hasta los más recientes Smartphones, pasando obviamente, por internet. Así, Fueyo continúa diciendo que «en los nuevos espacios educativos se desarrolla lo que algunos autores han denominado *currículum cultural*», el cual es diseñado por todas aquellas empresas de la comunicación o entidades corporativas que actúan en su beneficio propio capitalista, los organismos educativos y los poderes políticos viven al margen de su regulación.

En aspectos esenciales a la nueva sociedad actual, el currículum escolar ha quedado obsoleto, son muy significativas las palabras de Fueyo (Roberto Aparici, 2003, p. 464) al respecto:

«La función de transmitir a los jóvenes una cultura que, en muchos casos, la familia no poseía, en la actualidad está bastante cuestionada por ese “currículum paralelo” que ostentan medios diferentes a la escuela. Cada vez más el

“capital cultural” de los estudiantes se nutre de la influencia de medios atractivos diferentes al currículum».

El sistema educativo ya no es el único lugar legítimo donde recibir el conocimiento, ahora otros ámbitos comunicacionales han abierto ventanas que superan el espacio y el tiempo de la formación, como pueden ser los entornos e-learning, o también denominados EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje), el cual «es un software con accesos restringidos, concebido y diseñado para que las personas que acceden a él desarrollen procesos de incorporación de habilidades y saberes» (Castro Magaña, 2015, p. 110). Un ejemplo de EVA bien conocido por todo el ente educativo es Moodle, el cual está diseñado según Castro «para proporcionar a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados» (Castro Magaña, 2015, p. 113). Estos entornos virtuales unidos a la deslegitimación que los *media* están provocando en el ámbito educativo, debido a que los niños y jóvenes, cada vez más, acuden a esos medios de comunicación e información (o currículum paralelo-cultural que nombrábamos anteriormente de Fueyo) para cumplimentar su formación generando que la sociedad viva continuamente expuesta a una manipulación extrema de los entes controladores de los *media*.

Es por esto, que tener el control de los *mass-media* es un factor clave para todos aquellos gobiernos y entidades supranacionales de gestión gubernamental. Hay que tener en cuenta que los medios de comunicación son “empresas de concienciación”, que proporcionan maneras de ver y entender el mundo, por ello, hay que aprender a convivir con ellos y saber analizarlos. Así lo afirma Stuart Hall² citado por Masterman en el libro de Aparici (Roberto Aparici, 2003, p. 419), en donde el autor jamaicano expone el cometido de los *mass-media* dentro de las clases sociales:

«a) proporcionar las bases sobre las que los grupos y clases construyen la imagen de las vidas, significados, actividades y valores de otros grupos y clases; b) proporcionar imágenes, representaciones e ideas en torno a las cuales la totalidad de la sociedad, compuesta por todas esas partes separadas y fragmentadas, pueda captarse como conjunto coherente. Ésta es la primera de las grandes funciones culturales de los medios modernos: proporcionar y construir selectivamente el conocimiento de la sociedad».

Masterman (Roberto Aparici, 2003, p. 420), por lo tanto, realiza una afirmación contundente sobre la importancia de tener el control de los *media*, «hacerse con las emisoras de radio y televisión, con las redes de telecomunicación y los periódicos de grandes tiradas constituye el imperativo inmediato en todo golpe de Estado o revolución», y continúa diciendo que «el control de los modos de informar a la gente constituye la base del poder político, ya se trate de los medios de comunicación social, la educación política no institucional o el cañón de un fusil». Son palabras duras las expresadas por Masterman, pues reflejan una realidad existente en todas las sociedades postindustriales.

3 Sobre la CMT y sus competencias, vid. VÍRGALA FORURIA, E., *La Constitución y las comisiones reguladoras de los servicios de red*, op. cit., p. 261 y ss. En general, sobre la separación entre la LGT y la LGCA, vid. CARLÓN RUÍZ, M., «Encuentros y desencuentros entre las telecomunicaciones y lo audiovisual en el contexto de la Ley 7/2010», en AAVV. *Estudios sobre la Ley General de la Comunicación Audiovisual*, coord. por M. C. Chinchilla Marín y M. Azpirarte Sánchez, Aranzadi-Thomson Reuters, Cizur Menor, 2011, p. 87 y ss.

espectador incapaz de actuar, es preciso aprender que la «educación audiovisual es uno de los pocos instrumentos que profesores y alumnado poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder» como afirma Masterman (Roberto Aparici, 2003, p. 428). Esto adquiere mayor importancia cuando observamos día a día las noticias que se producen en nuestro entorno educativo y social, donde las políticas son cada vez más taxativas y las libertades de expresión y manifestación se están viendo seriamente dañadas en nuestro país, con leyes tan restrictivas como la famosa “Ley Mordaza”.

En el contexto español, el camino recorrido es aún corto en cuanto a la alfabetización mediática se refiere, y deberíamos aportar que no del todo recto, siendo en cierta medida, desviado de su destino correcto por el gobierno actual. En el año 2009 «todos los Estados miembros de la UE incorporaban obligatoriamente en su legislación la Directiva europea de servicios audiovisuales (Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007)» como nos recuerdan Gavara de Cara y Pérez Tornero (Gavara de Cara, 2012, p. 51), durante este año y hasta el año 2011 las políticas socialistas de España, encaminaban a una alfabetización mediática regulada, en donde a los ciudadanos se les pudieran dar las herramientas necesarias para utilizar con eficacia y seguridad los medios. Gavara de Cara y Pérez Tornero (Gavara de Cara, 2012, p. 52) nos señalan que para alcanzar este hito hay que remontarse «a la labor pionera que desempeñó la UNESCO entre 1982 (Declaración de Grünwald) y el 2000», organizado en el Seminario de Sevilla sobre Educación Mediática. Los autores continúan explicando, que el tramo final del camino para alcanzar la alfabetización mediática, como entidad reguladora de los estados miembros, fue llevado a cabo por:

«la Comisión y el Parlamento entre 2006 y 2007, que culmina, precisamente, con la promulgación de la *Directiva Europea de Servicios Audiovisuales*, codificada en la actualidad en la Directiva 2010/13/UE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de marzo del 2010, que unifica en un único texto a la Directiva 2007/65/CE y a la Directiva 89/552/CE».

En España, esta transposición de la normativa europea, vino regulada por la Ley General de la Comunicación Audiovisual (LGCA) en el año 2010 dentro de la Ley 7/2010, de 31 de marzo, un año antes del cambio de Gobierno. A raíz de ello, se propuso la creación del Consejo Estatal de Medios Audiovisuales (CEMA) de carácter independiente, que vendría a cubrir la ausencia de una regulación del pluralismo, pero desgraciadamente nunca se llegó a aplicar, ya que, en diciembre de 2011 hubo un cambio de Gobierno que provocó la anulación de los proyectos propulsados por el anterior ejecutivo. Así, el CEMA quedó suspendido, otorgando el nuevo Gobierno el control a la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (CMT)³, de las competencias previstas en la LGCA. Gavara de Cara y Pérez Tornero (Gavara de Cara, 2012, p. 130) analizan esta situación, en la que a sabiendas de la cercana relación de la CMT con la presidencia del Gobierno actual, muestran la importancia negativa de esta decisión, en donde:

«lo más decisivo, sin duda, es la incidencia de esta suspensión en todo lo que se refiere a la protección de los derechos

fundamentales. En última instancia, regular sesgadamente, sin independencia, o incidir interesadamente en el contenido de la comunicación audiovisual será equivalente a restringir derechos comunicativos».

Así, vivimos en nuestro país con una regulación audiovisual que poco o nada tiene que ver con la pluralidad necesaria para la construcción coherente y completa de la alfabetización mediática. Por lo que se hace más necesario aún, plasmar aquellos retos que hay que alcanzar con la alfabetización mediática desde los ámbitos familiares, educacionales y laborales. Gávvara de Cara y Pérez Tornero (Gavara de Cara, 2012, p. 47) expresan que «el reto de las sociedades avanzadas no consiste solo en lograr que todos los ciudadanos dispongan de la capacidad de leer, escribir y realizar algunas operaciones aritméticas y matemáticas». Estas capacidades son las que tuvieron que afrontar en el siglo XIX, hoy en el siglo XXI nos vemos en la tesitura de unas tecnologías de la comunicación muy diferentes a las de antaño, por lo que obtener la capacidad de procesar la información y disponer de autonomía mental y crítica se hace hoy, una necesidad importantísima y urgente.

B) La educación en su relación con la alfabetización mediática.

En Europa y EEUU, a principios del siglo XX, encontramos los primeros indicios del uso del cine como herramienta educativa, nacimiento paralelo a la creación del cinematógrafo como experimento lúdico y circense. Pascual Vera (Vera Nicolás, 2009, p. 144) nos hace un viaje histórico a través de las instituciones pioneras en la pedagogía cinematográfica, así, primeramente nos emplaza en París, donde se creó en el año 1902 la Cinemateca Pedagógica, siendo la primera institución en la demostración de las posibilidades de este espectáculo circense. El autor, continúa en Estados Unidos, donde en el año 1922 la Asociación de Educación Nacional «realizó una investigación para comprobar los resultados de su utilización entre la población escolar». Ya en 1928, en el mismo país, la Sociedad de Naciones creó el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa.

Años después, de vuelta a París, André Bazin y Sigfried Kracauer encabezaron a los teóricos realistas a lograr concitar la atención sobre la capacidad educativa del cine, así, en 1949 nace el cine-club “Objectif 49”, antecesor directo de lo que pocos años después se consolidaría en “Les Cahiers du Cinéma”, germen conceptual del movimiento cinematográfico Nouvelle Vague. La literatura cinematográfica se consolidará como un lugar pertinente de análisis social, conceptual, reflexivo y crítico de la sociedad francesa y, todo aquello relevante del cinematógrafo, en occidente. En este contexto llegamos a la época de los años setenta, en donde educación y audiovisual se conjugan profusamente.

Un autor importante de esta época es el italiano Nazareno Taddei (Taddei, 1979), el cual realiza un ensayo literario reflexionando sobre la introducción de la imagen en la enseñanza, observando la necesidad de la incorporación desde una triple circunstancia: una educación para la imagen que permita enfrentarse con garantías al bombardeo de los medios; una educación con la imagen en la que se ofrezcan las claves de este lenguaje, y una educación para la imagen utilizando la propia imagen (Vera Nicolás, 2009, p. 153). En los setenta se publicaron otra serie de libros referentes al sector pedagógico-audiovisual en diferentes partes del mundo, como los de

4 Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los medios de comunicación. 22 de enero de 1982. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF.

5 Agenda de París. L'Éducation aux Médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald: Vers un changement d'échelle? 21-22 juin 2007. Paris http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf. Puede consultarse este documento en español en la Monografía 1 de esta misma serie: Margalef Martínez, J.M. (2008) Retos y perspectivas educativas de la Alfabetización mediática en España. Ministerio de Educación.

6 La Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, la Escuela Nueva y los Movimientos de Renovación Pedagógica han sido instancias renovadoras e innovadoras en métodos pedagógicos, los cuales buscaban ser renovaciones del sistema consiguiendo una transformación social, llevando la educación más allá del didacticismo.

Ana Kaul de Kliksberg, denominado *Elaboración de material audiovisual: Una aproximación psicopedagógica* (Kaul de Kliksberg, 1983), también encontramos el libro de Santiago Mallas Casas denominado *Técnicas y Recursos Audiovisuales. Teoría y Práctica* (Mallas Casas, 1977).

En el año 1982 la UNESCO sentó las bases de lo que debía ser la Educación en medios en la declaración de Grünwald⁴. Bernabeu Morón (N. Bernabeu Morón, Esteban Ruiz, Noemí, Gallego Hernández, Laura, Rosales Páez, Ana, 2011, p. 20) expone las cuatro grandes orientaciones que se obtuvieron de la declaración de Grünwald: «a) El desarrollo de programas integrados en todos los niveles de la enseñanza; b) La formación de educadores y la sensibilización de diferentes actores de la esfera social; c) La investigación y creación de redes de difusión; d) La cooperación internacional en acciones concretas».

De estas cuatro orientaciones, se sentaron las bases de lo que años después sería el origen de la actual situación de alfabetización mediática, las cuales surgieron del encuentro promovido por la UNESCO en el año 2007 en París y que, se ha venido conociendo como la *Agenda de París*⁵. Fue en este momento cuando surgió el concepto que estamos investigando, el cual es la nueva formulación de la educación en medios, cuyo nombre en inglés es *Media Literacy* o en castellano *alfabetización mediática*.

Bernabeu Morón et al. (N. Bernabeu Morón, Esteban Ruiz, Noemí, Gallego Hernández, Laura, Rosales Páez, Ana, 2011, p. 21) nos contextualizan a la perfección la situación española en cuanto a la alfabetización mediática. En un primer estadio, encuentran los antecedentes directos en los seguidores de Freinet y los movimientos de renovación pedagógica⁶, pero fue en los años 80, con las indicaciones de la UNESCO, cuando en nuestro país se vio reflejado en experiencias pedagógicas los reflejos de los medios de comunicación. En el marco legal de la LOGSE se plantearon una serie de proyectos mediáticos para el desarrollo de esta alfabetización, aunque dentro de la propia disposición legislativa no se desarrollara como una medida básica a lograr. Bernabeu et al. nos recuerdan que «El Ministerio de Educación y Ciencia promovió en las aulas distintas experiencias con medios, organizadas por soportes mediáticos, a través de los programas “Prensa Escuela” (prensa escrita); Mercurio (medios audiovisuales) y Atenea (Informática)». Las autoras nos explican que en los tres casos predominaba una visión «didáctico-utilitaria de las tecnologías», siendo un hecho predominante a lo largo de las dos siguientes décadas en España. Además, resaltan como exitosos la impartición de cientos de cursos de formación para el profesorado, con experiencias piloto que sí tuvieron una repercusión en el sistema educativo.

El siguiente paso en el contexto español vino con el cambio de gobierno en el año 1996, que no trajo mejoras para resolver el déficit de la educación en medios (posteriores a LOGSE), pero por fortuna pervivieron muchos de los proyectos impulsados por los docentes (tanto en centros de educación obligatoria como universitarios, o de formación del profesorado). En este contexto encontramos a autores muy importantes en relación a los medios impresos dentro de la enseñanza para secundaria y, además, en la enseñanza para adultos. Uno de los más importantes lo encontramos en la figura de Enrique Martínez-Salanova, al que ya hemos citado anteriormente.

7 Puede consultarse el BOE, jueves 4 de mayo de 2006 en la siguiente dirección web: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

8 Consejo Europeo de Barcelona (febrero de 2002). *Programa detallado de trabajo acerca del seguimiento de los objetivos de sistemas de educación y formación en Europa* (2002/C 142/01). http://eur-lex.europa.eu/pri/es/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614eso0010022.pdf

Otros autores importantes en nuestro país durante esta época son José Ignacio Aguaded (Presidente del Grupo Comunicar y Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva), Roberto Aparici (Educomunicador, Co-director del máster “Educomunicación y Cultura Digital Crítica” en la UNED), Agustín García Matilla (Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Uva), Joan Ferrés i Prats (Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona).

Diez años después, ya en el año 2006 y con nuevo gobierno legislativo, se impulsó una nueva Ley Orgánica de Enseñanza denominada LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo), en donde por primera vez se incluye a la comunicación audiovisual como unos principios pedagógicos que hay que alcanzar en las etapas de Educación infantil, primaria y secundaria, además de incluir un concepto nuevo que será de vital importancia en los siguientes años y hasta la actualidad en el sistema educativo español: competencias básicas. Para la LOE se marcaron tres grandes objetivos: 1) Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y formación de calidad; 2) Lograr la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa; 3) Alcanzar los objetivos educativos planteados por la UE. Estos tres grandes objetivos son la base para el planteamiento de las ocho Competencias Básicas que deben adquirirse al concluir la etapa de formación académica, las cuales son: a) Competencia en comunicación lingüística; b) Competencia matemática; c) Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico; d) Competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital; e) Competencia social y ciudadana; f) Competencia cultural y artística; g) Competencia en aprender a aprender; h) Competencia en autonomía e iniciativa personal.

Como se puede observar, estas competencias básicas cubren los aspectos esenciales que el Consejo Europeo de Barcelona (febrero de 2002)⁸ plateaba en la declaración del año 2002, incluyéndose a España, ahora sí, entre los países con una respuesta a la importante necesidad de alfabetización mediática. Durante los siguientes años y hasta el año 2013 con la entrada en vigor de la nueva y actualmente vigente Ley Orgánica LOMCE, se organizará todo el ente educativo en intentar dar respuesta a estas competencias básicas, como define Marchena González (Marchena González, 2008, pp. 37-38) plantean «una nueva configuración curricular rompe con la estructura tradicional de las disciplinas académicas y apuesta por los ámbitos curriculares, es decir, por un enfoque interdisciplinar en el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje». Definición importante para nuestra investigación, ya que aborda el concepto de interdisciplinariedad, que creemos fundamental para la enseñanza y que será uno de los pilares fundamentales de nuestro trabajo.

La LOMCE ha vertido muchos litros de tinta en publicaciones, la gran mayoría de ellas contraponiendo su utilización en el sistema educativo por lo imprudente de sus propuestas, la denominada Ley Wert ha sido una de las más controvertidas en la historia educativa española. Algunos de los aspectos más relevantes y que, muchos docentes y profesionales de la enseñanza creen un retroceso a épocas pasadas, son aquellos referentes a la “reválida” o pruebas de capacitación al final de cada etapa, siendo evaluaciones externas, que en cierta medida crean aspectos desiguales en

la sociedad. En la anterior ley educativa (LOE), prohibía elaborar rankings con esas evaluaciones, ya que, perjudicaba al conjunto de los centros. Otro de los aspectos más controvertidos son los referentes a la religión, valores sociales y cívicos, asignaturas que contarán para la nota global, siendo todas ellas evaluables, viéndose por otro lado, reducidas las horas dedicadas a las artes, la música y la alfabetización mediática. Así nos encontramos con una situación, en la que la alfabetización mediática se ha visto devaluada en un espacio muy corto de tiempo, teniendo una importancia clave, lo expuesto anteriormente sobre la no creación del CEMA y la inclusión como organismo mediador del CMT.

En este contexto planteado en nuestro país, debemos expresar la falta de comprensión y responsabilidad que se desprende de los nuevos aspectos comentados en la LOMCE, en donde vivimos una nueva sociedad del conocimiento y la información que debe alejarse de los anquilosamientos pertenecientes a los dogmas y acercarse más a lo que Guillermo Orozco (Roberto Aparici, 2003, pp. 97-98) denominó *sociedad de la educación*. Hay que llegar a transitar de una sociedad con un sistema educativo a una «sociedad educativa»², situación que en otros países europeos está claramente instaurado pero que en el nuestro avanzamos en retroceso hacia el destino europeo.

La reducción de horas lectivas en relación con las artes y la alfabetización mediática afecta directamente al aprendizaje básico de nuestros discentes, agravando lo que anteriormente hemos denominado como “brecha digital”, entre el sector familiar y el sector educativo de nuestros niños y jóvenes. Hay que tener en cuenta, como bien afirma Aguaded (Aguaded Gómez, 2001, p. 35), que:

«los medios son unos especiales aliados en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, puesto que hacen que la educación se plantee como *multidimensional* y que fomente la creatividad y la sensibilidad hacia los nuevos lenguajes, el aprendizaje de la decodificación de sus códigos, el análisis crítico de sus contenidos, el enriquecimiento sus criterios de juicio, la autonomía y distanciamiento ante los mensajes, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas y, en suma, situando al alumno ante el proceso de la comunicación, tanto como un emisor activo que como un receptor crítico».

Por lo que no debemos desdeñar la importancia de la reducción de sus horas lectivas, tanto en forma de asignatura troncal, como en su uso de forma transversal en la enseñanza del resto de materias, ya que, como explica Masterman (L. Masterman, Mariet F., 1994, p. 64) «una enseñanza específica sobre los medios no tendrá un impacto efectivo si sus métodos no se introducen en todas las otras disciplinas y no influyen en la manera en que se analizan los productos mediáticos». Hasta el año 2006 la enseñanza audiovisual en las aulas y, nos atreveríamos a decir, que incluso todos aquellos documentos referentes a los medios audiovisuales en nuestro país, eran seriamente escasos, pero aún lo sería más si miramos al periodo justamente anterior a los años 80, donde un equipo de tres investigadores encabezado por Agustín Escolano, y acompañado de José María Pineda y Joaquín García Carrasco (Escolano Benito, 1980), desarrollaron un extenso trabajo donde

nos detallan el número de investigaciones realizadas en nuestro país entre los años 1940 y 1976 (entre Memorias de Licenciatura, Tesis de Doctorado y las investigaciones en la Red. INCIE-ICES). Analizando las áreas temáticas y fijándose en las Memorias de Licenciatura entre 1954-76, se realizan 2715 investigaciones referidas a C.C. de la Educación en las Universidad de Madrid, Salamanca, Barcelona y Valencia, de las cuales 699 están en el área de “Didáctica” y catalogadas noventa de ellas con el epígrafe “Medios Audiovisuales”. Observamos que, siendo un periodo tan amplio de tiempo, el número de investigaciones es muy bajo. En cuanto a las Tesis Doctorales, en el mismo periodo de tiempo, tan sólo se han identificado tres referidas al cine, habiéndose presentado un total de 272 investigaciones.

Resulta evidente que los tiempos han cambiado, las facultades de ciencias de la información y pedagogía están llenas de jóvenes estudiantes e investigadores habidos de conocimiento y con trabajos de investigación que realizar. Los medios tecnológicos facilitan sobremanera la elaboración de los documentos y sobretodo, los trabajos de investigación, recopilación y análisis de documentos, por lo que la transmisión y recepción de información es mucho más ágil. Así, en las aulas de la educación obligatoria, las imágenes han irrumpido con una fuerza descomunal, en la que el alumnado solicitan cada vez más, una instrucción llena de referentes icónicos, los libros de textos de las grandes editoriales dan cuenta de ello, maquetando sus presentaciones con ilustraciones de artistas, fotografías a todo color, infografías descriptivas, organigramas y esquemas, que sirvan de referente a los discentes. La información que llega del mundo es hoy, más que nunca, instantánea, inabarcable y global, como diría (Vera Nicolás, 2009, p. 153). El mismo autor, recoge las palabras de Agustí Corominas y Casals¹⁰, en donde los autores expresan la necesidad de una intervención educativa importante, en donde:

«vemos, pues, la necesidad de una intervención educativa que prepare a los alumnos ante una visión crítica de los modelos presentados por los medios de comunicación y abarca el paso a unos valores integrados en el propio desarrollo de la persona humana, así como en su proceso de socialización».

Esto es, una reforma educativa acorde a lo solicitado por la UNESCO, que está muy lejos de lo que se ha logrado con la nueva Ley Orgánica (LOMCE). El sistema debe ser integrador de los conocimientos mediáticos, absorber la “pedagogía cultural” que mencionaba Aquilina Fueyo y al que hemos hecho referencia anteriormente, e integrarla en su acertado “currículum cultural”, los docentes deben ser conscientes de ello e intentar hacer una educación mediática en todo el sistema. En este sentido, son muchos los docentes e investigadores que se acercan a estos planteamientos, utilizando un término que desarrollaremos en el capítulo 3.I.I.I de nuestra investigación: la *Educomunicación*. Agustín García Matilla (Roberto Aparici, 2003, pp. 112-113), muy elocuentemente, expone la responsabilidad social que a los docentes de hoy en día se les exige, entroncando directamente con la responsabilidad que los medios están teniendo en la formación de los niños y jóvenes, llegando en múltiples ocasiones, a una crisis profesional de aquellos docentes que intentan responder a todas ellas:

«Si los padres dimitían de sus responsabilidades básicas

como educadores de sus hijos, los profesores debían cubrir esta laguna; si los contenidos transmitidos por los medios chocaban con normas, valores y conceptos transmitidos en la escuela, también eran los profesores los responsables de compensar este desequilibrio. Si surgían nuevas áreas transversales representativas de una visión más integradora de los saberes y más vinculadas con la realidad, era asimismo el profesorado quien debía ponerse al día, llevando a la práctica los procedimientos necesarios para que los alumnos construyeran su propio aprendizaje. Y como amenaza permanente, la existencia de un currículo sumamente denso y cargado, espada de Damocles siempre amenazadora. Al final resultaba imposible que un profesional de la educación pudiera atender a tantos frentes abiertos».

Esta situación, que todo docente en activo hoy sentirá muy cercano, es una evidencia. La responsabilidad que los medios tienen en nuestro entramado educativo, hace treinta años, se atisbaba levemente, además el respeto hacia la profesión se ha visto devaluada, por la llegada de la sociedad de la información y la comunicación, donde el nivel educativo de nuestra sociedad se ha incrementado y, el intrusismo profesional es toda una realidad. Por ello, más que nunca, tiene muchísima importancia la educación en medios, la alfabetización mediática, ya que, es bien sabido y así lo afirma Pascual Vera (Vera Nicolás, 2009, p. 152) que «el cine educa, forma en valores y actitudes en cualquier circunstancia y desde la propia pantalla cinematográfica, pero la introducción en el aula supone potenciar estas cualidades». Así obtendremos, una conjunción perfecta entre el currículum escolar y el cultural, donde el docente hará de mediador entre los dos sectores. Además del cine, hay que tener en cuenta a la televisión dentro de la educación cultural, en donde «los niños tienen menos contacto con los padres y más con el televisor e internet» (Vera Nicolás, 2009, p. 149) y donde podemos considerar a la televisión como un primer punto de aprendizaje temprano.

El derecho a la alfabetización mediática es toda una realidad y necesidad, valorando que desde un principio la alfabetización mediática se ha considerado un objetivo de la política educativa siendo una competencia por adquirir, pero debemos afianzar la idea de que es un derecho que todo el mundo tiene. Gavara de Cara y Pérez Tornero (Gavara de Cara, 2012, p. 7) contextualizan el derecho a la alfabetización mediática diciendo que:

«Solo muy tímidamente se ha empezado a tratar la alfabetización mediática como un derecho —tal vez como un derecho incluido dentro de otro más general, el derecho a la educación— del que dependen otros muchos derechos —entre otros los comunicativos— y, también, el derecho a la participación política, imprescindible para el funcionamiento correcto de la democracia».

Pero como se deja entrever en las palabras de los autores, este derecho sigue sin presentarse como algo incluido en la mentalidad de todos aquellos profesionales de la educación y personalidades gobernantes con poder legislativo, por lo que nos encontramos en la tesitura del alumnado

desorientados de hacia dónde va su educación, de la importancia de su uso y de si realmente es efectiva. La “brecha digital” y la “brecha educativa” crean desasosiego en el alumnado sobre su futuro, el desfase de ritmos crean una ansiedad de no llegar nunca al destino prometido y, como apunta Michel Martin (M. Martin, 1987, p. 182), el pedagogo «contra su voluntad, sigue siendo utilizador de un medio que ha perdido importancia con relación al conjunto de las posibilidades de información». Además, expone el autor, la visión del alumnado, los cuales en su etapa de secundaria «no comprenden el objetivo de la escuela (inconscientemente sin duda). En el siglo pasado, percibían a la enseñanza como algo indispensable; ahora ya no se la advierte como una necesidad». Las nuevas técnicas de expresión abren un conocimiento al alumnado con tanta rapidez e innovación que convierten a los pedagogos en marionetas de trapo y cordón, que ya quedaron obsoletas de la atención de unos jóvenes, que crecen hoy con la mirada puesta en entornos de realidad virtual, observados desde sus propias gafas 3D con su Smartphone de última generación.

Como hemos venido desgranando en las páginas anteriores, nos encontramos con una serie de **problemas pendientes** relacionados con la *brecha digital* entre la vida cultural de nuestro alumnado en su ámbito personal, con la vida educativa en el entorno de los centros escolares, donde los docentes suelen ser el centro de atención del impacto de todas las críticas por parte de padres, de los medios, de los inspectores educativos y de sus propios compañeros expertos en educación. Esta “brecha digital” supone que nos encontramos ante una grave situación del nivel de atención-concentración de nuestro alumnado durante su estancia en el aula, además, de una pérdida de valores de referencia hacia los objetivos escolares. Con nuestra investigación intentamos aportar, a través de la metodología Gráfica de Atención Completa, una técnica de enseñanza-aprendizaje motivadora, utilizando el audiovisual y la narratividad para formar a través de la alfabetización mediática y conseguir transmitir los contenidos del resto de asignaturas y además, la cultura en valores tan necesaria hoy en día.

Una siguiente fase intermedia de la problemática pendiente sería la desvalorización, por parte del Gobierno que instauró la LOMCE, de las artes y su importancia en el entramado educativo dentro de la educación reglada. Recordemos las palabras del ministro de Educación José Ignacio Wert en el año 2013, durante la época de instauración de la LOMCE: «La educación artística “distrae” de las demás asignaturas», decía un ministro que meses después sería trasladado de sus funciones. Desde ese mismo año se ha ido devaluando progresivamente el presupuesto a proyectos de innovación docente en su relación con las artes, viéndose, muchos de ellos, en la tesitura de desaparecer completamente. Muy acertadamente, una asociación de docentes denominada, padres y madres, agentes sociales y estudiantes universitarios denominada “yo estudié en la pública”, han realizado una serie de documentos defendiendo la educación pública y dando forma a todas las objeciones que en el sector se han planteado para derogar la LOMCE. Entre los documentos encontramos “las 12 razones para decir no a la LOMCE”, escrito por Jurjo Torres (Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña) (Torres Santomé, 2013), cuyas doce razones viene a ser porque ésta (también denominada Ley Wert) es: 1. Una ley sin justificación; 2. Una ley partidista; 3. Una ley clasista; 4. Una ley muy conservadora; 5. Una ley neoliberal; 6. Una ley sexista; 7. Una ley

recentralizadora; 8. Una ley cínica; 9. Una ley al servicio de los intereses de la OCDE; 10. Una ley que desconfía del profesorado; 11. Una ley anti-educación; 12. Una ley autoritaria. Son razones de suficiente contundencia y peso, de una persona especializada en las cuestiones didácticas y perteneciente al ámbito educativo, que hay que tener en cuenta, y al menos, escuchar atentamente.

Queremos con nuestra investigación, por lo tanto, hacer ver que el videoarte es una herramienta muy útil para construir valor educativo y cultura general en los discentes. Los doce epígrafes que expone Torres Santomé sirven de orientación para saber en qué puntos falla la nueva Ley Orgánica, y donde el arte y la filosofía deben hacerse fuertes para construir conciencia.

Como tercer ámbito de la problemática encontramos la conexión débil que existe entre las diferentes materias en el sistema educativo, sobretodo a la hora de planificar las enseñanzas de cada una de las asignaturas, en donde la interdisciplinariedad acaba siendo periférica y desarrollado por algunos docentes de centro, a los que no les asustan los retos y proyectos innovadores. Desgraciadamente esto no ocurre en todos los centros educativos, seguimos en un alto porcentaje anquilosados en las exposiciones orales unidireccionales, en donde la clase magistral es la única forma legítima planteada por el docente.

La construcción de un audiovisual favorece el trabajo interdisciplinar pues es un espacio de trabajo que nace exclusivamente de la unión de la literatura, el arte... Tanto es así que si no se produjera en algunos de sus estratos la pieza final acabaría derrumbándose, pues es impensable construir un cortometraje si anteriormente no se ha desarrollado un texto escrito o un boceto aproximado de lo que se debe realizar; el lenguaje verbal y textual es esencial.

Encuarto lugar, de los problemas pendientes para nuestra investigación, anotamos todo lo referente a la falta de atención por parte de LOMCE en su relación con la alfabetización mediática, cuyos organismos han dado pasos al frente en su implantación, pero con una sombra demasiado extensa puesta en el pasado. Nos referimos a la problemática curricular de la asignatura de “cultura audiovisual”, cuya materia hemos analizado exhaustivamente y comentaremos en capítulos posteriores. Hemos nombrado con anterioridad las palabras de Masterman sobre lo inadecuado y poco efectivo de tener una asignatura específica en medios cuando no se integra en las otras disciplinas de manera transversal, por todo ello, encontramos en la educación reglada en nuestro país un serio problema acerca de la lejanía curricular con los aspectos sociales mediáticos existentes en nuestro entorno más cercano. Con nuestra investigación abordaremos la asignatura desde una visión actual de los contenidos que habría que abordar, actualizando la base curricular a la alfabetización mediática para el año 2018, alejándonos de planteamientos postindustriales como los que ahora conlleva. En este sentido, queda patente la importancia del cese por parte del Gobierno actual del organismo CEMA (Consejo Estatal de Medios Audiovisuales) por el de CMT (Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones), en donde la falta de expertos (tanto del ámbito comunicacional como docente), han construido un currículum anquilosado en contenidos del siglo pasado.

El **objetivo** general de la investigación es elaborar una metodología hipertextual y transdisciplinar (laboratorio creativo) para la educación secundaria obligatoria, que facilite al docente trabajar desde el ámbito artístico-audiovisual todos los contenidos del currículo.

Entendemos este objetivo hipertextual como una necesidad en el sistema educativo actual y creemos que es necesario actuar en consecuencia creando nuevos modelos, como expresa el doctor en economía aplicada por la Universidad de Valencia Juan Martínez de Lejarza Esparducer (De Lejarza Esparducer, 2016) en el proyecto CEACES, en donde publica en la web de la propia Universidad que según él:

«parece claro que el desarrollo del hipertexto ha sido acogido para su estudio y análisis por expertos en literatura y semiótica que lógicamente han circunscrito éste al campo creativo, salvo pequeñas excursiones al campo de las posibilidades pedagógicas que puede tener el «invento». Creemos que faltan, por tanto, planteamientos y discusiones sobre la aplicación del material hipertextual al campo estricto de la divulgación científica e investigadora. Parece, que como siempre, el conservadurismo de ciertos estamentos en las cúpulas de la ciencia retrasa la aplicación de nuevas formas de expresión a todas luces, más prácticas y eficaces que las “estamentalmente” establecidas; en otras palabras, sentimos la sensación de que está mal visto en ciertas instituciones y para ciertas personas la utilización de medios “informáticos” que les parecen mundanos y simplemente útiles para tareas burocráticas y recreativas».

Es por ello que, necesitamos hacer cambiar esa visión de los medios informáticos y tecnológicos en el aula para que pasen de ser tareas recreativas a tareas ejecutivas autónomas, que se introduzcan en el lenguaje común del aula y formen hipertextos reales entre aprendizaje y diversión.

Los **objetivos específicos** para esta investigación son los que exponemos a continuación:

1. Analizar antecedentes sobre el tema: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y creatividad.
2. Reflexionar sobre una propuesta interactiva: arte y audiovisual.
3. Estudiar la repercusión que ofrece dicho laboratorio en la consecución de aprendizajes significativos y heurísticos.
4. Averiguar el aprendizaje obtenido relacionado con la comprensión y aplicación de los conocimientos básicos del audiovisual, desde sus vertientes técnicas hasta los conocimientos psicológicos de la creación de un audiovisual en la sociedad.
5. Diseñar un modelo motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos propios del currículo a través de enseñanza aprendizaje.
6. Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de los códigos arte y el audiovisual en otras disciplinas, descubriendo así el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.
7. Aumentar el nivel de concentración por parte del alumno durante el transcurso de la asignatura dentro del aula.

La **primera hipótesis** que planteamos es que el arte y la videocreación posibilitan generar propuestas educativas que faciliten aprendizajes significativos, constructivistas y heurísticos, así como para la adquisición de las competencias básicas a través de diversas materias interrelacionadas, que utilizan el audiovisual de forma transversal, siendo este medio el conductor de las competencias en el propio proceso de ejecución del alumnado. Es evidente que existe una necesidad de crear modelos que permitan un mayor desarrollo del alumnado. Aún hay que trabajar para suplir muchas carencias que se dan en los programas de los centros educativos. Siempre hemos considerado adecuado trabajar de forma interdisciplinar, donde las materias no tengan fronteras y éstas se trabajen de forma homogénea, y una buena forma o medio de crear nexos entre ellas es a través del audiovisual.

La **segunda hipótesis** que planteamos es la referente a cómo el uso de una metodología con base narrativa audiovisual, siguiendo una estructura fundamentada en las bases del conocimiento mediático, puede servir para incrementar la atención-concentración de un discente de una asignatura dada. Es una necesidad imperante la que existe sobre el problema de la concentración, reclamada por muchos docentes de la educación obligatoria, cuyos niveles (en minutos) bajan cada año sin encontrar una respuesta clara a su solución.

En línea directa con nuestras dos hipótesis, nos gustaría plantear y analizar durante la investigación dos cuestiones que creemos son necesarias para alcanzar nuestros objetivos: ¿el audiovisual es un potenciador de atención natural, que el alumnado respeta y disfruta, sea el entorno que sea? Además, queremos saber si las competencias tecnológicas del alumnado ¿son tan altas como para poder tener al audiovisual como sustituto natural de las lecciones magistrales?

Por otro lado, nos preguntamos: ¿las TIC en aula están resultando todo lo beneficiosas que se podría esperar? Además, a tenor del conocimiento que poseemos de su potencial educativo, nos gustaría plantearnos: ¿su uso está siendo utilizado de forma correcta y aprovechando todas posibilidades que oferta?

Con el compromiso de atender a los planteamientos mencionados, nuestra investigación ha sido estructurada siguiendo, un **estudio metodológico triangular**, entendiendo la triangulación en investigación como la definió Denzin: «la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular» (Denzin, 1970, p.472). Denzin, establece una categorización de las diferentes maneras de utilizar la triangulación en una metodología, sabiendo que este tipo de investigación está basado en la combinación de estudios cuantitativos y cualitativos. Para la explicación de las categorías nos hacemos eco de lo descrito por Ester Betrián et al. (Betrián Villas, 2013, pp. 7-8) sobre cada una de ellas,:

«hay una primera forma de triangulación, la de datos, que toma en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación. Una segunda forma de atender a la triangulación es la de investigadores, la cual incorpora varios observadores

para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo. La tercera forma, triangulación de métodos, recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. Ésta, categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación y refleja la disputa entre procedimientos cuantitativos y cualitativos o de consistente simbiosis entre ellos. El cuarto modo de triangulación es el de teorías, porque se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales. El quinto y último procedimiento es la triangulación múltiple, ya que propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores».

En nuestra investigación utilizaremos la tercera forma, *triangulación de métodos*, en donde aunaremos métodos cuantitativos (cuestionarios con preguntas cerradas dicotómicas) y cualitativos (cuestionarios con preguntas abiertas sugeridas y cerradas, además de la observación directa de las dinámicas a través de una Guía de Observación desarrollada previamente), apoyados por el análisis de opiniones personales del alumnado y los docentes, además de la ayuda de test de satisfacción final. De la Guía de Observación daremos cuenta en el apartado correspondiente a la Parte III de este documento. La investigación constará de un trabajo de campo en diferentes fases de control, por un lado las inmersiones en las aulas de diferentes docentes de un centro educativo de la Comunidad de Madrid. Por otro lado, un laboratorio-taller ejecutado en el CTIF-Madrid centro con docentes de la etapa de Secundaria. También, hemos desarrollado otro laboratorio-taller con dos grupos de control, desarrollados en un I.E.S. de Madrid y otro de Murcia, con edades similares dentro del periodo de la etapa secundaria de la enseñanza obligatoria y, por último, otro laboratorio-taller realizado en un curso dentro del Grado de Educación de la Universidad de Murcia para estudiantes que hayan, o estén, realizando sus prácticas en centros educativos. Se han realizado, además, en dos de estos laboratorios-taller cuestionarios con base cuantitativa para la recogida de datos.

Recordemos que el trabajo de campo se ha realizado en dos fases correspondiente a dos cursos lectivos en los que hemos elaborado los diferentes laboratorios explicados anteriormente:

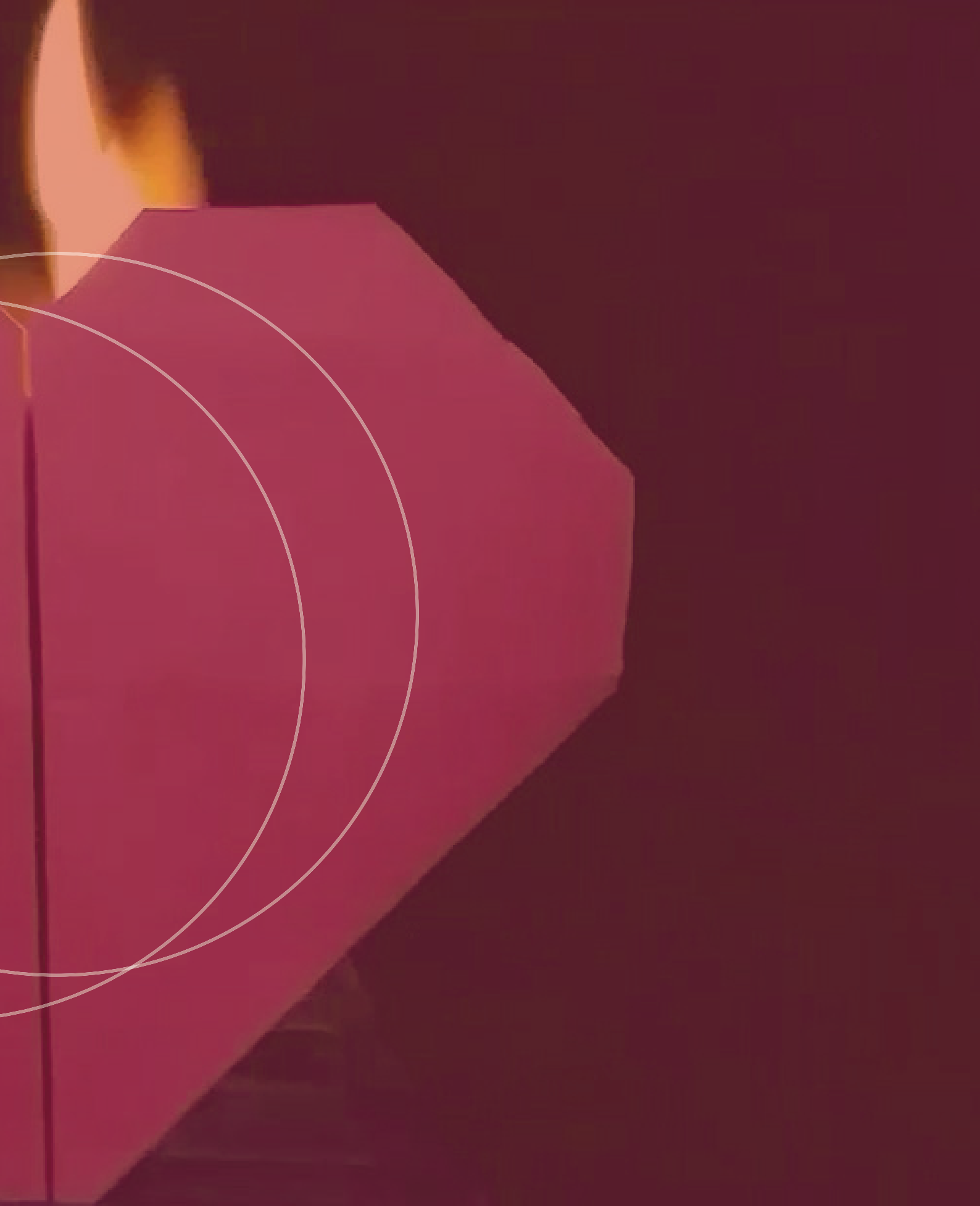
1. Un primer curso enmarcado en el periodo lectivo 2016-2017. En él, se han recabado datos cuantitativos y cualitativos mediante las fichas de observación de los docentes y un cuaderno de bitácora. Además, en la elaboración del laboratorio-taller del CTIF-Madrid centro se ejecutaron dos grupos focales para la obtención de datos cualitativos de las opiniones de los docentes respecto a varios objetivos de nuestra investigación. También, en este laboratorio, se desarrolló una guía de observación para recabar todos los datos cuantitativos y cualitativos necesarios, de la observación de los docentes a la hora de ejecutar las diferentes dinámicas planteadas. En este laboratorio, además, pudimos aplicar (en fase pre-alfa) la Gráfica de Atención Completa que hemos diseñado en nuestra investigación.

2. El segundo curso lectivo correspondió al periodo 2017-2018,

en donde se pudo aplicar la Gráfica de Atención Completa ya en fase prueba-alfa. en el transcurso del laboratorio-taller se incitó al alumnado a que lo aplicaran a sus estudios del resto de las asignaturas (a modo de experimentación), midiendo de esta forma los resultados de los mismos. La recolección de información de los talleres se ha realizado mediante la observación y el análisis, por medio de técnicas cualitativa a través de la comparación temporal en una guía de observación diseñada a tal efecto. Además, se les solicitó rellenar un cuestionario híbrido, sobre los conocimientos de alfabetización mediática del alumnado, sus destrezas audiovisuales y además, datos sobre su rendimiento educativo y, además quisimos valorar el sentimiento de pertenencia a su entorno escolar.

Dentro de este segundo curso lectivo ejecutamos también el último de los laboratorios-taller de la investigación, realizado en la Universidad de Murcia para alumnado del Grado de Educación. A este alumnado se les solicitó rellenar un cuestionario relacionado con las metodologías innovadoras y algunos aspectos referentes a la atención. Posteriormente, durante el desarrollo del curso, se ejecutaron una serie de dinámicas que fueron observadas mediante una guía de observación diseñada a tal efecto, de la cual obtuvimos datos cualitativos y cuantitativos.





Parte I: Tema de Estudio

2. *MARCO TEÓRICO*

2.1. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

El diccionario de la lengua española, en su edición de 2017, describe en su segunda acepción que alfabetizar es enseñar a alguien a *leer y a escribir*, acepción que creemos injusta ante tal concepto, el cual debe estar acorde a la nueva sociedad. Alfabetizar hoy no puede ser considerado sólo en esas dos actividades de lectura y escritura, se alfabetiza a través de: la visión de las imágenes, la observación de los congéneres, de las emociones, e incluso, a través del tacto. La acepción propuesta por la RAE es demasiado escueta para los ciudadanos de hoy, y mucha culpa de que se haya abierto el espectro alfabetizador lo tiene lo mediático, audiovisual, tecnológico y virtual.

En cuanto a mediático/a la RAE propone la definición de ser aquello que es *perteneciente o relativo a los medios de comunicación*. Por lo tanto, tenemos que la alfabetización mediática es enseñar una serie de conocimientos, actitudes, aptitudes y saberes en torno a los medios de comunicación, usando todos aquellos aspectos físicos y psicológicos propios de cualquier persona. Para entender esta acepción propuesta por nosotros, hay que ser consciente de la época en la que vivimos, la cual, una vez traspasada la concepción social del planteamiento circundante al primer mundo de industrialización y postindustrialización, vivimos en una etapa que aún no se ha concebido con precisión en qué sociedad debemos contextualizarnos, una sociedad con varias definiciones y donde no parecen ponerse de acuerdo pues la llaman: *sociedad de la información, sociedad de la comunicación, sociedad del conocimiento, sociedad en red, sociedad del riesgo o sociedad de la transparencia* (Barajas Martínez, 2015). Así tenemos que hacer un ejercicio de ubicación, de entendimiento con nuestro entorno y nuestros congéneres, ya que, el análisis con perspectiva aérea de nuestra situación, puede ayudarnos a comprender mejor las necesidades de nuestra sociedad y hacia dónde hay que dirigir los esfuerzos en materia educativa. Por lo tanto, según la Unión Europea dentro de su contexto legislativo define la Alfabetización Mediática como «la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos. También incluye la capacidad de establecer formas de comunicación en diversos contextos» (European Union, 2009). Aún siendo una definición bien

estructurada, creemos que prevalece en ella una visión superficial de todo lo que llega a abarcar esta materia.

Es evidente que las sociedades cambian a una velocidad vertiginosa, la explosión de las tecnologías de la comunicación en los primeros años del siglo XXI está provocando que los efectos de estos cambios sean más evidentes, y como es lógico, la educación no vive al margen de ello. Guillermo Orozco, citado por García Matilla en el suplemento publicado por ESCUELA y Cuadernos de Pedagogía sobre el seminario celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander con el título, *La educación y la escuela en los medios de comunicación* (Mirapeix, 2009, p. 19), apunta que:

“Además de estar viviendo en una sociedad del conocimiento o de una sociedad de la información, estamos viviendo en una sociedad de la educación. Esto significa que hemos transitado de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa.”

Aún así, estos cambios sociales en torno a la educación, siguen sin eliminar los estigmas más recalcitrantes de la educación del siglo XX. En España, el transcurso de una clase dada, sigue marcada por el excesivo uso de la lectoescritura y las clases magistrales, donde el docente expone la materia de forma unidireccional, y el alumno observa aquello que debe aprender sobre un encerado o pizarra digital.

Autores como María Acaso, expresan su disconformidad ante esta situación de la educación en nuestro país, y señalando la necesidad de realizar una revolución educacional (Acaso, 2015, p. 11):

“La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos.”

Se trata de abandonar una pedagogía que se ha quedado estancada, para caminar a una pedagogía actual y contemporánea. Para ello, Acaso defiende que se deben eliminar las fronteras entre las materias para generar proyectos interdisciplinarios, ya que estos favorecen y enriquecen el aprendizaje.

Durante los últimos diez años ha crecido enormemente el interés por la alfabetización mediática, sobretudo desde la promulga de la UNESCO en el año 2010 y publicado al año siguiente en España (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2011). Por ello, diferentes autores expresan que «dada la importancia de medios como la televisión, videojuegos o internet en la educación informal de los niños y jóvenes, sería impensable que la escuela permaneciese ajena a la influencia de los medios» (Gutiérrez, 2012, p. 33), así se generan nuevos términos referentes a la sociedad actual como el de prosumidor (García-Ruiz), proponiendo que en la actualidad el *prosumidor mediático* produce y consume información “asumiendo un papel protagonista en el nuevo paradigma de la cultura participativa propiciado

por la interactividad tecnológica”, recogiendo las palabras de Sandoval y Aguaded (Sandoval, 2012).

El 31 de marzo de 2010 sale publicado en el Boletín Oficial del Estado la Ley General de Comunicación Audiovisual en España (LGCA). Esta Ley venía a ser la respuesta del Gobierno español en funciones (PSOE) a la petición del contexto normativo europeo en el ámbito de la alfabetización mediática, el cual «se ha formulado tradicionalmente como un objetivo de la política educativa y se entiende, en general, como una competencia a adquirir» (Gavara de Cara, 2012, p. 7). Pero la LGCA por si sola no puede llegar a ser ejecutora de las actividades necesarias de control, gestión y proposición que le corresponde, por lo que se haría necesario crear un organismo regulador independiente a tal efecto. Fue en el año 2011 cuando se propone la creación del CEMA (Consejo Estatal de Medios Audiovisuales), además se insta a la creación de organismos reguladores independientes de ámbito autonómico. Es importante entender la necesidad de un organismo como el CEMA, ya que, desde algunos años atrás las sociedades tienden a:

«La apropiación de los medios –nuevos y antiguos– por parte de los usuarios: énfasis puesto en la actividad del receptor, en su capacidad de interacción y sus capacidades de apropiarse de los nuevos medios y servicios. Se está pasando de un régimen de difusión centralizada a un régimen de selección personalizada por parte del receptor donde las posibilidades de actuación de éste son constantemente potenciadas» (J. M. Pérez Tornero, 2008, p. 23).

Así, queda clara la importancia que conllevaría la incorporación de estos medios dentro del ámbito educativo, donde todo el alumnado es *prosumidor de contenidos* audiovisuales y conviven con toda la información que ello genera.

Ese mismo año 2011 hubo un cambio de Gobierno en España a favor del Partido Popular, lo que conllevó una serie de restricciones importantes en cuanto a la alfabetización mediática. La más importante de todas fue el anuncio de que no procedería a la puesta en funcionamiento del CEMA y de forma velada, se anunciaría lo que posteriormente se llevó a cabo, atribuir a la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (CMT) las competencias previstas en la LGCA, esto significa que se deja en manos del mercado todas aquellas prácticas que deberían ser neutrales, científicas y enfocadas a una alfabetización lo menos sectorizada posible, «pero lo más decisivo, sin duda, es la incidencia de esta suspensión en todo lo que se refiere a la protección de los derechos fundamentales» (Gavara de Cara, 2012, p. 130).

Tengamos presente que a nivel educativo esta LGCA está diseñada para ser ejecutada desde una visión transversal en los planes de estudio, pero que al no constituirse el ya citado CEMA y darle el control al CMT, la regulación e imposición de los mecanismos vendrá marcado por el Gobierno que ostente el ejecutivo en función. Así, lo ha venido demostrando el Partido Popular con la creación de la LOMCE, en donde se ha reducido considerablemente las horas lectivas audiovisuales.

Tornero y Gavara de Cara nos apuntan que la alfabetización mediática, en lo que se refiere a los aspectos prácticos, debería afectar a muchos campos: «desde la incorporación de la educación en medios, a la formación inicial y permanente de profesores —además de su inclusión en el currículo educativo básico»— (Gavara de Cara, 2012, p. 53), pero que con las imposiciones del nuevo Gobierno se han visto seriamente dañadas.

Así, en el año 2017, el Gobierno realiza la subcomisión sobre el Pacto de Estado, Social y Político por la Educación, en donde se marcan los siete ejes fundamentales donde tendrían que articularse las bases del pacto, pero observamos que vuelven a olvidarse de la alfabetización mediática, mostrándose el craso error de creer que las TICs son la solución a las enseñanzas mediáticas, no entendiéndolas a éstas como meras herramientas para llegar al fin último. Los once ejes planteados para el pacto son (Martínez Saiz, 2017, p. 4):

«primero, en aumentar progresivamente la escolarización temprana de la población; segundo, en promover la permanencia y exitosa culminación de la enseñanza obligatoria; tercero, en adaptar la oferta de educación secundaria postobligatoria a las necesidades de los alumnos; cuarto, en desarrollar una oferta de enseñanza de formación profesional adecuada a las demandas de la sociedad y del mercado laboral; quinto, la actualización de los currículos y las metodologías pedagógicas con objeto de facilitar la adaptación de la respuesta educativa en cada centro; sexto, en promover el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza; séptimo, la promoción de la enseñanza plurilingüe; octavo, proporcionar a los centros docentes capacidad para innovar y adaptarse a sus entornos socioeconómicos; noveno, garantizar el reconocimiento social y profesional del profesorado; décimo, la evaluación de los resultados del alumnado y el funcionamiento del sistema como factores imprescindibles para mejorar la calidad de la educación; y finalmente el desarrollo de un sistema estatal de becas y ayudas al estudio que consolide de forma efectiva la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.»

Nos llama la atención el quinto eje, donde se hace referencia a la actualización de los currículos y las metodologías, ya que, transcurridos unos meses de este encuentro, nos encontramos con que las actualizaciones que el Gobierno ha llevado a cabo, en cuanto a la metodología y cambios en el currículo, están enfocadas a recortar aún más las horas de plástica y música, en favor de la familiarización con los símbolos nacionales por parte de los estudiantes (Galaup, 2017). Así, observamos, que el poder adoctrinador que el Gobierno pretende llevar a cabo entronca directamente con los postulados de la alfabetización mediática, en relación al pensamiento crítico y análisis de los estados sociales del discente, justificado, de esta manera, la ausencia en los ejes del pacto todo lo relacionado con nuestro tema de investigación.

Existe una gran parte del ente educativo español que aún no concibe la problemática que tenemos entre nosotros en relación con los *mass-media*, no existe una idea realmente clara de cuáles son los motivos y tampoco hay un consenso de lo que provoca tal situación. Los más tradicionales, creen

que las causas vienen dadas por la falta de una educación más estrictas para con el alumnado, pensamiento más acorde a una enseñanzas del siglo XX que a las del siglo XXI; otros creen que los motivos se deben a las nuevas leyes de educación, que no se adaptan a las realidades sociales; por otro lado, están los que creen que son los padres y madres los que han perdido el objetivo y las actitudes para la enseñanza, muy relacionado con los más tradicionales, ya que, son los padres más jóvenes el objetivo de estas críticas, aquellos que han nacido de una educación más laxa con las normativas y que replican su aprendizaje en la enseñanza de sus hijos. En el año 2014 leíamos una noticia del diario ABC referente a los diez problemas que más preocupan de la educación actual (Ó. González, 2014), en el que se detallan esos problemas actuales que todo docente o padre tiene en la actualidad, y son:

«1. El elevado índice de fracaso y abandono escolar así como el nivel de paro juvenil. Tremendo.

2. Los resultados de nuestro país en las pruebas internacionales que evidencian que hace falta un cambio, una transformación profunda de nuestro sistema educativo

3. Las continuas reformas educativas por parte de los políticos de turno. Como bien afirma Richard Gerver “los Gobiernos no tienen el valor necesario para comprender que el futuro no es una serie de continuas reformas, pequeños ajustes y nuevas políticas. Se trata de emprender una transformación radical”.

4. Nuestro sistema condena el error y no lo aprovecha como una oportunidad de aprender y crecer.

5. La desconfianza de la administración hacia los profesionales de la educación. Como destaca Ken Robinson: “la educación no sucede en las salas de comités de nuestros edificios legislativos sino en salones de clases y escuelas, y las personas involucradas son los maestros y alumnos, y si se quita su criterio, deja de funcionar. Hay que devolvérselo a la comunidad educativa”.

6. El sistema no se adapta a la diversidad sino a la conformidad, no se individualiza la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos.

7. Existe un recelo y una desconfianza mutua entre familias y profesorado. Necesitamos formar un auténtico equipo educativo de calidad. no podemos perder el tiempo en competir, necesitamos compartir.

8. Una excesiva politización de la educación a todos los niveles (sindicatos de profesores, ampas, etc.). Como afirma R. Gerver “tenemos que limitar el control que tienen los políticos para que los educadores puedan educar y los niños puedan aprender de una forma centrada exclusivamente en los jóvenes y en el desarrollo de su potencial”. Que nuestros políticos empiecen a preocuparse más por las generaciones futuras y menos por las próximas elecciones.

9. La educación actual no fomenta la creatividad y la curiosidad sino que más bien la reprimen y anulan.

10. Seguimos sin emprender una auténtica transformación de la educación, esperando a que “alguien lo

haga por nosotros”. No podemos olvidar que todos podemos aportar nuestro granito de arena a este cambio educativo».

Como podemos leer, en ningún caso se mencionan los asuntos mediáticos entre estos diez asuntos. Esta falta de análisis y observación contextual de la atención provoca que los focos se desvíen de la realidad. Es entendible, en cierta manera, que ese aspecto no se mencione en este artículo, ya que, el diario ABC no deja de ser un medio de comunicación, en donde hablar de la alfabetización mediática como una problemática a resolver significaría tirarse piedras contra su propio tejado, ya que, es uno de los periódicos, más analizados y criticados en cuanto a la manipulación comunicacional se refiere. Es preciso explicar que aún hoy, los periódicos, tanto impresos como digitales, son los canales más importantes de concienciación social que existen junto con la televisión, controlar uno de estos dos medios por parte de los Gobiernos supone tener el dominio de la opinión pública de una amplio sector poblacional.

Por lo tanto, es necesario entender la importancia que los medios audiovisuales o *mass-media* tienen en nuestra sociedad. Es común escuchar este tipo de comentarios entre familiares y amigos, pero una vez entramos dentro del sector educacional, esta opinión se diluye en meras conjeturas sin llegar a ejecutar actividades para su solución. Pero, ¿realmente los docentes sabrían dar una solución a la problemática de la enseñanza en medios sin caer en los convencionalismos técnicos de la materia? En los diferentes planes de estudios planteados desde el año 1990 en nuestro país, las propuestas por parte de los Gobiernos, e incorporadas a los proyectos del Ministerio de Educación, han ido siempre en esa dirección, enseñar al alumnado en materia audiovisual desde una visión técnica del proceso (creando el alumnado sus propios cortometrajes, anuncios publicitarios o pequeños reportajes, visionando películas y documentales, analizando sus contenidos y trabajando elementos como los valores sociales).

Queremos matizar que no creemos que esto sea una situación errónea, al contrario, es muy positivo que se realice, pero pensamos que es insuficiente. Para concienciar a la comunidad educativa de la importancia de una alfabetización mediática, hay que ir más allá, tenemos que intentar transmitir la creencia de que ser una persona con competencias mediática, es: ser una persona con una capacidad de lectura y análisis mediático alta; una persona con capacidad crítica de las imágenes, audios y tecnologías alta; una persona altamente capacitada para reescribir y adaptar toda la información recibida de los media para construir su propia opinión; y, por último, ser una persona con unas actitudes y aptitudes tecnológicas lo suficientemente optimas como para construir sus propios mensajes, así, poder construir contenido mediático nuevo siendo parte de su propio discurso.

En el año 2012, un interesante artículo publicado por Josefina Santibáñez, Paula Renés y Antonia Ramírez con el título *Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios* (Santibáñez Velilla, 2012, p. 41), donde realizan un trabajo de campo sobre la competencia mediática tanto en el conjunto de España como en la CC.AA. de La Rioja, haciendo una comparativa entre ellas en variables como la estética, el lenguaje, la ideología y valores, la recepción y audiencia, la producción y programación, y por último, la tecnología. En el estudio, uno de los objetivos que se estudia

11 Fundación Infancia y Aprendizaje (2002). El proyecto Pigmalion. Recuperado de http://web.me.com/culturalresearchlab/Laboratorio_de_Investigaci%C3%B3n_Cultural/Proyecto_Pigmal%C3%B3n.html

12 Consejo Audiovisual de Cataluña (2003). *Libro Blanco. La educación en el entorno audiovisual*. Recuperado de <http://www.consejoaudiovisualnavarra.es/publicaciones/documents/libroblanco CAC.pdf>

13 Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25; 9-17.

14 También mencionado en Aguaded, J. I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 25, 51-55.

15 Grupo Comunicar (Ed.) (2009). Política de educación en medios. Aportaciones y desafíos mundiales. *Comunicar*, 32.

16 Consejo Europeo de Lisboa (2000). Conclusiones de la presidencia. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

17 *Ibid*, p. 10

es «identificar si existen diferencias significativas en el grado de competencia mediática en cuanto al nivel de estudios que poseen las personas encuestadas», objetivo que nos parece de extrema necesidad para la comprensión de la situación española en cuanto a nuestra materia de estudio. Las autoras nos detallan que entre los encuestados existe una grave falta de capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del lenguaje audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad. Es muy significativo en el estudio las conclusiones del mismo, en donde se demuestran las graves carencias respecto al grado de competencia en comunicación audiovisual. Hay que remarcar la fecha de realización del estudio, época en la que internet ya estaba completamente asentado en nuestra sociedad junto al uso de los teléfonos móviles, por lo que, la sociedad de la información era toda una realidad. Las autoras afirman que las carencias demostradas vienen reflejadas entendiendo que hay una baja «capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del lenguaje audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad». (Santibáñez Velilla, 2012, p. 39). Además, uno de los aspectos interesantes de este artículo, es la recolección de los estudios realizados en torno a la alfabetización mediática hasta el año 2012 en nuestro país, una recolección significativa de las investigaciones llevadas a cabo, tales como:

- a) La Fundación Infancia y Aprendizaje en 2002¹¹ dentro de la línea de investigación *El Proyecto Pigmali3n*.
- b) *Libro Blanco. La educación en el entorno audiovisual*, publicado, en el año 2003¹², por el Consejo.
- c) La iniciativa de la Universidad Pompeu Fabra en colaboración con el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC), en 2005 para definir y consensuar el concepto de competencia en comunicación audiovisual. A partir de la experiencia de un equipo de investigadores se llega al consenso de un documento sobre *Competencias en comunicaci3n audiovisual* (Ferr3s, 2006)¹³.
- d) El Congreso Hispanoluso con el título: *La televisi3n que queremos. Hacia una televisi3n de calidad*. Tal evento congreg3 a m3s de 400 profesionales e investigadores de Europa y Am3rica (Aguaded G3mez, 2005, pp. 7-8)¹⁴.
- e) El Gabinete de Comunicaci3n y Educaci3n de la UAB con la publicaci3n del Libro Blanco de la Televisi3n Educativa y Cultural y la investigaci3n Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels (2009) dirigida por Jos3 Manuel P3rez Tornero para la Comisi3n Europea.
- f) La revista *Comunicar, Revista cient3fica iberoamericana de comunicaci3n y educaci3n*, public3 en el a3o 2009 su n3mero 32¹⁵, con el aval de la ONU, UNESCO y UNI3N EUROPEA y car3cter monogr3fico: *Pol3ticas de Educaci3n en medios: aportaciones y desaf3os mundiales*.
- g) El Consejo Europeo de Lisboa (2000)¹⁶ recomienda a los Estados miembros que definan las destrezas b3sicas para un aprendizaje a lo largo de la vida. Estas destrezas b3sicas fueron definidas en el Consejo Europeo de Barcelona de febrero de 2002. En este mismo Consejo se estableci3 un programa de trabajo con el fin de conseguir unos objetivos comunes en el a3o 2010.

h) En el año 2006 se define el concepto de competencia clave por Ferrés (Ferrés, 2006, pp. 9-17)⁷, «como un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas necesitan adquirir en el proceso de enseñanza obligatoria para su realización y desarrollo personal, inclusión en la sociedad y acceso al empleo. Deben ser transferibles y, por tanto, aplicables en determinados contextos y situaciones».

Observamos que estas investigaciones son de gran calidad y profundidad en sus planteamientos y denuncias, pero nos surge la pregunta al dudar de su efectividad a la hora de implantarlo, ya que creemos que, en el sector de la educación, la situación no ha variado mucho con respecto al año 2012. Seguimos con las mismas carencias en cuanto al uso transversal de la educación mediática en los planes de estudios, seguimos impartiendo los contenidos audiovisuales en la etapa de secundaria con la misma visión tecnicista y sesgada, seguimos creyendo que el audiovisual es una herramienta complementaria y anexa a los temarios de las asignaturas y, por último, seguimos creyendo que la alfabetización mediática es un problema menor en referencia a las evaluaciones PISA de cada año.

Recogemos las palabras de Ferrés, Aguaded y Matilla (J. Ferrés i Prats, Aguaded Gómez, Ignacio, García Matilla, Agustín 2012, p. 39) sobre la problemática mediática en nuestro país en base a los resultados de su investigación en competencias mediáticas para ejemplificar la importancia que debemos dar a esta cuestión:

«De los resultados presentados hasta aquí se desprende que existen graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles. Unas carencias que, en líneas generales, no ofrecen diferencias muy significativas en función de las variables de género, de edad y de nivel de estudios. (...) Conviene insistir en la insuficiencia de una tendencia bastante generalizada de la educación mediática: la de polarizar todo el esfuerzo en los saberes, en la comprensión, en los conocimientos, soslayando la importancia capital de las actitudes, de lo afectivo».

Son muy importantes las últimas palabras que hemos destacado de estos autores, la importancia de no valorizar las actitudes y lo afectivo, debemos dejar de centrarnos en lo técnico para fijarnos más en lo emocional. El aprendizaje no debe ser sólo saber leer y escribir, como hemos comentado al inicio de este capítulo, sino que debe ser vivido a través de las emociones, pues no debemos olvidar que a través de ellas se vive un aprendizaje más integral y enriquecedor.

Para intentar explicar hacia dónde se dirige la alfabetización mediática y cuál puede ser su futuro, hemos participado en el III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital celebrado en Segovia entre los meses de mayo y junio de 2017 (VV.AA., 2017). Para el congreso se plantearon seis ejes organizadores de estudio, los cuales se desarrollarían en equipos de trabajo y posteriores conferencias en torno a estas cuestiones. Los seis ejes propuestos fueron, 1. Políticas públicas sobre

la educación mediática y la competencia digital; 2. Educación mediática en entornos formales y no formales: situación actual, experiencias y perspectivas de futuro; 3. Ludoliteracy: el juego digital en la educación formal y no formal; 4. Educación mediática, competencia digital e investigación educocomunicativa; 5. Las pedagogías de la educación mediática y en línea; 6. Educomunicación y promoción de la salud. Cultura de activos para la salud desde las TRIC. Cada eje contaba con una serie de expertos nacionales e internacionales en dichas materias, los cuales coordinaban las sesiones de trabajo con los participantes.

Para exponer hacia donde se dirige la alfabetización mediática recogeremos opiniones del eje número 2, coordinado por Ángel San Martín, Aquilina Fueyo Gutiérrez y Carlos Rogríguez. Durante los debates del eje, se exponen unos asuntos que crean, los autores y participantes, relevantes para expresar la necesidad de dar respuesta a la sociedad del siglo XXI. Algunos de ellos fueron: «la relación de la educación mediática con las nuevas narrativas audiovisuales, el sentido actual de la alfabetización actual, la brecha generacional, consecuencias de la hiperconectividad respecto a la ciberdependencia, al control y vulnerabilidad de los datos privados». (VV.AA., 2017, p. 616) Los coordinadores señalan que, al iniciar los debates, consecuentemente tendían a finalizar en conclusiones cuestionando la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, opinión generalizada en el sector de investigación mediática.

Los coordinadores quisieron resaltar las cuestiones expuestas en la fase virtual y de las comunicaciones presentadas. Cuestiones que son un claro ejemplo de la situación actual del *Media Literacy* internacional:

«a) sea de forma voluntarista o con el apoyo de las instituciones, es llamativa la cantidad de experiencias e iniciativas puestas en marcha dentro del sistema escolar de aquí y de otros muchos países que están participando en este Congreso. (...) b) Una segunda cuestión que convendría resaltar, es que las comunicaciones ponen de manifiesto que nos sólo se experimenta, estas actividades se acompañan de sólidas apoyaturas y reflexiones de orden teórico. (...) c) El sustento institucional de las experiencias presentadas es, como se constata desde hace muchas décadas, muy variado y vinculado a los profesionales de la educación individualmente considerados». (VV.AA., 2017, p. 616)

Pues bien, con todas estas reflexiones, se puede dar a entender que el futuro que puede augurar a la alfabetización mediática puede ser esperanzador, aunque hoy en día aún no se vea reflejado en datos cuantitativos en la sociedad actual española. Debemos considerar tal disfunción debido a: la falta de consenso entre los Gobiernos a la hora de crear las leyes orgánicas, en clave de educación y la responsabilidad tanto de los medios de comunicación de masas como de las familias, pues ambos tienen un peso estratégico en todo su aprendizaje.

Los coordinadores del eje 2, plantean una cuestión primordial para el futuro de la alfabetización mediática, el trabajo fuera del aula. Los autores creen que «este tipo de recursos se pueden reutilizar en diferentes

situaciones educativas y comunicativas» (VV.AA., 2017, p. 620), integrando los conocimientos de la Media Literacy en la realidad del alumnado y sus familiares. Es fundamental adquirir la competencia mediática, digital e informacional para ser una persona completamente formada en la sociedad del futuro, además, creen que es básico entender este proceso como formativo sobre la ética de información, creando sociedades más igualitarias. Es interesante señalar que en este eje, se planteó la necesidad de repensar o poner en cuestión la propia noción de competencia mediática, digital e informacional, considerando que «es necesario dar más importancia a las apropiaciones que el alumnado realiza cuando lleva a cabo diversas tareas de producción de medios» (VV.AA., 2017, p. 621). Con esto tenemos que el futuro de la alfabetización mediática se encamina a una división real del peso específico del aprendizaje, dividido entre organismos públicos o privados de enseñanza, con una reestructuración fuerte de sus condicionantes técnicos por otros más emocionales y neurodidácticos y, por otro lado, otorgar un peso aún mayor a las familias y los procesos de aprendizaje externos a la reglamentación.

Para concluir con los parámetros futuribles de la alfabetización mediática, queremos recordar las palabras de Livingstone et al. (Livingstone, 2013, p. 6), los cuales acentúan las dificultades que la alfabetización mediática tendrá para el futuro, en todos los sectores, pero principalmente en las escuelas, los cuales versan sobre los indicadores «para evaluar el progreso de los niveles nacionales de alfabetización mediática», por lo que es difícil saber si existen mejoras o no de los proyectos y actividades que se realizan para ello. Además, de los mismos autores recogemos una serie de cuestiones que se plantean para la agenda de la Media Literacy en torno a las cuestiones de investigación y que debe marcar el rumbo de los trabajos en este campo: «¿Qué conocen los ciudadanos sobre los medios de comunicación de su entorno? ¿Qué deben saber? ¿De qué manera importa y a quién le interesa esa falta de conocimiento?» (Livingstone, 2013, p. 8). Además, nos gustaría añadir a las cuestiones planteadas por Livingstone, las cinco grandes áreas de la competencia digital que nos expone Saunier Ortiz más recientemente (Ortiz, 2018), las cuales son una nueva visión para el futuro de la disciplina y que debe ser considerado como una obligación de profesores y familiares en:

«Área 1: Información y alfabetización informacional. Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas de aprendizaje.

Área 2: Comunicación y colaboración. Comunicar en entornos digitales; compartir recursos por medio de herramientas en línea; conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales; interactuar y participar en comunidades y redes; tomar conciencia intercultural y de las normas y valores propios de la relación digital (netiqueta).

Área 3: Creación de contenidos digitales. Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos; (...)

Área 4: Seguridad. Proteger la información y los datos personales; conocer y proteger la identidad digital; (...)

Área 5: Resolución de Problemas. Identificar necesidades de uso de recursos digitales».

Esta visión dividida por áreas añade dos perspectivas no planteadas anteriormente, el *área de seguridad* y el *área de resolución de problemas*, en donde se activa, ahora sí, el resorte de la actuación por necesidad en el ámbito digital. Hay que estar preparados para las nuevas circunstancias de ataques a nuestra integridad (de manera digital, ya que, es conveniente atender nuestro derecho al honor y la intimidad), y a la protección de nuestros datos, los cuales, en ocasiones son de naturaleza sensible (téngase en cuenta nuestros datos bancarios o nuestros datos médicos). Hay que recordar, que la alfabetización mediática no sólo consiste en analizar los medios de comunicación de masas tradicionales, sino que internet y redes sociales, entran dentro de nuestro ámbito. Por otro lado, el área cinco entra en directa relación con el área cuatro, ya que, hay que ser mediáticamente competente en resolución de problemas a la hora de vivir una situación de inseguridad digital. Hay que saber proceder ante un caso de abuso o ataque a nuestra integridad digital.

2.2 LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL EN ESPAÑA (PERSPECTIVA HOLÍSTICA)

Desde el punto de vista pedagógico, el audiovisual en nuestro país está encuadrado en el marco teórico de lo que en el resto del mundo se denominó *media education* desde los años setenta, y entre los hispanohablantes *educación en medios*. Margalef (Margalef Martínez, 2010, p. 8) apunta que «la educación en medios empezó a desarrollarse y a experimentarse en la década de 1980 durante el diseño de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), siguiendo las primeras indicaciones de la UNESCO». En las décadas siguientes siguió desarrollándose, aun con las nuevas leyes orgánicas sobre educación, aunque de forma aislada y descoordinada, tanto desde la Administración educativa central como por parte de las Comunidades Autónomas, que tampoco le han dado la cobertura necesaria y promovido las medidas para su desarrollo.

Pero ¿cuál es el motivo por el que realmente no se ha desarrollado la alfabetización audiovisual de manera más completa e integradora? Margalef nos explica que es difícil de saber por varias razones:

«en primer lugar, porque ha existido desde las primeras experiencias una total imprecisión conceptual y una gran confusión teórico-pedagógica respecto a los objetivos de la educación en medios; en segundo lugar, por la instrumentalización que se ha pretendido hacer siempre de los medios y las tecnologías de la comunicación en nuestro sistema educativo; en tercer lugar, porque no se ha sabido diferenciar el fomento de las tecnologías de la propia educación en medios; en cuarto lugar, porque se ha considerado que poner las tecnologías al alcance de los ciudadanos era suficiente para educarles en medio, y en quinto y último lugar, porque no se ha investigado suficientemente sobre todo ello». (Margalef

El autor, expone de manera concisa y precisa el contexto educacional español sobre los medios, son estas cinco perspectivas las bases de la insuficiencia alfabética audiovisual que aún hoy perviven. En los ocho años transcurridos desde que el IFIIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) publicara este estudio, la situación no ha cambiado demasiado, seguimos con los planteamientos tecnológicos marcando el rumbo de la enseñanza audiovisual. Es importante remarcar que hemos entrado en la sociedad de la información de lleno y nuestro sistema educativo no se ha adaptado aún, con la suficiente holgura, al nuevo contexto, por lo que no se han generado los recursos formativos necesarios para que el alumnado se formen como personas mediáticas competentes y obtener un nivel cognitivo alto.

Desgraciadamente en nuestro país, la enseñanza audiovisual nunca ha sido bien tratada por las leyes de Educación que se han sucedido en estos últimos años. La visión, desde sus inicios en los años ochenta, siempre ha sido muy tecnificada, más centrada en proveer de medios tecnológicos a los centros, que alfabetizar en cuestiones de mayor calado y profundidad emocional en el alumnado. A partir del año 1990, con la entrada en vigor de la LOGSE, «el desarrollo de la capacidad de los ciudadanos para vivir en una sociedad axiológicamente plural o la adquisición de hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo eran contemplados en la LOGSE», según Margalef (Margalef Martínez, 2010, p. 10), situación que debía desarrollarse a través de los medios de comunicación, siendo éstos el principal cauce de transmisión de valores e información. Margalef continúa apuntando que «la LOGSE contemplaba además la coexistencia de varios subsistemas de información y subrayaba el papel de la escuela como educadora de la capacidad crítica y organizadora del saber» (Margalef Martínez, 2010, p. 10). Todos estos puntos quedan reflejados en el preámbulo de ley como nos recuerda el mismo autor:

«El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente

como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darle un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente» (BOE núm. 238, pp. Preámbulo, párrafos segundo, tercero y vigésimo octavo).

Margalef (Margalef Martínez, 2010, p. 11) especifica que el proceso de introducción de los *mass-media* en la educación pública española se realizó sin especificar y definir previamente la importancia del tema transversal “Educación para los medios”, siguiendo dos vías con una escasa coordinación entre sí y de manera insuficiente los programas experimentales y la reforma del currículo de las distintas materias, estructurados de la siguiente forma «orgánicamente, los programas experimentales dependieron de la Secretaría de Estado de Educación y la elaboración de los currículos del Servicio de Innovación Educativa».

Con la LOGSE se desarrolló, por lo tanto, una buena carta de presentación del trabajo transversal en medios de comunicación, permitiendo el desarrollo de proyectos innovadores y sin limitaciones de ejecución, fue un campo de experimentación provechoso tanto para docentes como para discentes. Paradójicamente esto fue gracias a «la identificación del tema transversal de educación en medios, porque permitió que no se identificaran previa y claramente los objetivos educativos que se perseguían», así se tuvo libertad de acción y creación, implementando su instrumentalidad al servicio de la escuela. Desgraciadamente no se llegó más allá de este buen planteamiento, ya que, se debería haber elaborado un desarrollo completo en el currículo específico de las distintas materias, para que se comenzara a trabajar la capacitación crítica del alumnado frente a los medios. El detalle más evidente de la falta de precisión y comprensión, de la necesidad de incluir los medios de comunicación de manera transversal, es que en lugar de enseñar al alumnado el análisis formal de los medios que los transmiten, se limitó la acción al análisis de los contenidos y la instrumentación de los mismos, por lo que, se puede decir que el proyecto de alfabetización mediática se desarrolló a medias.

Durante la LOGSE, se proyectaron una serie de programas mediáticos experimentales que se centraron en los medios con objetivos específicos, los cuales se proyectaron en la práctica en los medios, en la elaboración de materiales de trabajo y en la formación del profesorado. Pero hubo algunos condicionantes que impidieron o limitaron en algunos casos su operatividad, los cuales fueron de dos tipos: tecnológicos (en los casos de los programas Mercurio y Atenea), y práctico (programa Prensa-Escuela) (Margalef Martínez, 2010, p. 12).

Por otro lado, ya en el plano curricular, la LOGSE ofertaba asignaturas optativas como “Imagen y Expresión” cuyo enfoque estaba centrado en la enseñanza de las técnicas fotográficas analógicas y, en algunos centros, grabación de videos o programas de radio, aunque el proyecto de mayor

calado fue el de creación de periódicos escolares o desarrollo de técnicas de prensa escrita (ya sea redacción de noticias, reportajes, entrevistas, etc.). Este proyecto en torno a la prensa fue denominado por *Mediascopio* como Prensa-Escuela, que antes hemos mencionado, y junto con el proyecto Mercurio podrían haber tenido una colaboración estrecha, ya que ambos trataban los medios de comunicación de masas, pero desgraciadamente la vía de trabajo de cada uno de ellos derivó en caminos muy distantes, provocando años más tarde, prácticamente la desaparición de ambos en gran parte del territorio nacional.

En el año 1994, Juan Miguel Margalef desarrolló la Guía para el uso de los medios de comunicación¹⁸, petición realizada desde el Ministerio de Educación, el cual intentaba compensar la carencia del eje transversal de educación en medios mediante la publicación de esta Guía, que pretendía ayudar a la comprensión de los términos mediáticos que se incluían en el currículum de la LOGSE, apoyados por la iniciativa mediática de la UNESCO. Desgraciadamente esta Guía no fue suficiente para paliar el desfase, ya que, aunque la LOGSE permitía la elaboración de programaciones personalizadas, la inversión en formación, material y esfuerzo tendría que haber sido mucho más alta para conseguir igualar los ritmos del currículum impuesto con el del aprendizaje mediático.

Un hecho importante que al que Margalef se refiere es la oportunidad que la LOGSE daba a la realización de iniciativas al profesorado y a los centros a realizar proyectos propios a través de las optativas Procesos de Comunicación y Educación Audiovisual, pero fueron coartadas por la escasez de profesorado especializado para impartirlas, aún cuando a finales de los años 80, el MEC impartió cientos de cursos de formación al profesorado y se realizaron experiencias pilotos muy interesantes, pero al no darles continuidad en el tiempo, su repercusión en el sistema educativo fue diluyéndose (Margalef Martínez, 2010, p. 14).

En el año 2006, se instaura la Ley Orgánica de Educación 2/2006 denominada LOE, la cual albergaba esperanzas para aquellos expertos en medios que conocían los impulsos de la Comisión Europea por alfabetizar mediáticamente el ente europeo, pero que, desde una visión de perspectiva histórica, no terminó de concretarse. Según Alejandro Tiana (Tiana Ferrer, 2009, p. 129 y ss.) «pretende dar respuesta a las carencias que plantea el sistema educativo español entre las que hay que destacar dos especialmente preocupantes: el elevado número de estudiantes que acaban sus estudios obligatorios sin lograr el título de graduado y, en relación con esto, la alta tasa de abandono escolar prematuro». Para solucionar esta problemática se propusieron tres grandes objetivos: «1. Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad; 2. Lograr la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para conseguir esa meta tan ambiciosa; 3. Alcanzar los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. (...) Para ello ha de conseguirse que la educación prepare a los jóvenes para vivir en una sociedad en constante evolución científica y tecnológica» (N. Bernabeu Morón, Esteban Ruiz, Noemí, Gallego Hernández, Laura, Rosales Páez, Ana, 2011, p. 37). Uno de los elementos más importantes de esta nueva ley, y que viene marcada por los tres grandes objetivos anunciados, es la incorporación al currículum escolar según las recomendaciones del Parlamento Europeo y

del Consejo, de *las competencias básicas para el aprendizaje permanente*. Este hito marcará una nueva manera de entender la educación en nuestro país y que hoy sigue vigente.

Estas *competencias básicas* se definen en ocho, las cuales son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y competencia cultural y artística. Como observamos, dos apartados nos conciernen en nuestra investigación, por un lado, la competencia respecto al tratamiento de la información y competencia digital, y por otro lado, la competencia cultural y artística. Analizando detenidamente cada una de ellas, observamos que, en la descripción de la primera de las competencias, las habilidades que una persona debe adquirir de esta competencia son buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Al obtener esto, implica que el alumno podrá ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información, sus fuentes, y las distintas herramientas tecnológicas. Además, tendrá una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente. Por su parte, la competencia cultural y artística implicará el conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Por lo que obtendrá la habilidad para apreciar y disfrutar con diversas manifestaciones culturales, además de realizar creaciones artísticas propias.

Pero hay que tener en cuenta, que esto que en palabras escritas se formula tan positivamente, en la realidad acaba siendo papel mojado en la práctica. De la LOGSE se concluyó que la formación específica del profesorado era una asignatura pendiente que había que solucionar, además, las Administraciones educativas deben fomentar y orientar esta actividad, para que la alfabetización mediática no quede al control único de las programaciones de los centros y su correspondiente supeditación a los docentes con poca base conceptual y experimental de los *media*. Esta formación del profesorado, tras la implantación de la LOE seguía siendo, en palabras de los expertos, citados por Margalef (Margalef Martínez, 2010, p. 53), no adecuada y desfasada, por lo que se debería revisar. Ocho años después de esta situación, seguimos escuchando las mismas reclamaciones por parte ya no sólo de los expertos, sino de los propios docentes que quieren formarse. En los capítulos 4.1.2.2.1 y 5.3 de esta investigación daremos cuenta de los cursos en los Centros del Profesorado (CPR o CTIF) de dos comunidades autónomas, en donde atenderemos la alfabetización mediática en torno a los talleres y cursos impartidos. En nuestra investigación hemos impartido dos talleres/cursos sobre alfabetización mediática en el CTIF de Madrid, pudiendo dar nuestra visión experiencial directa con docentes en activo. Margalef piensa que una de las formas más completas para elaborar un desarrollo completo de la formación de los docentes, tiene que plantearse a partir de la creación de proyectos interdisciplinares:

«el cambio de las estructuras organizativas de los centros educativos para dar lugar a los proyectos interdisciplinares (...) permitiría complementar las competencias del profesorado menos especializado en medios con las de aquellas personas que tienen mayor formación en determinadas disciplinas necesarias para el análisis de medios».

De esta forma, encontraríamos centros educativos vivos, en donde los proyectos se irían conjugando unos con otros y la formación no estaría sólo enfocada al alumnado, sino que los propios docentes serían partícipes de la propia formación continua intercentro. Recordemos las palabras de Julio Cabero¹⁹ mencionadas por Margalef (Margalef Martínez, 2010, p. 54), en las que el autor piensa que «la orientación actual de la formación en nuevas tecnologías es demasiado mecánica e instrumental y poco conceptual y crítica» y continúa diciendo que «se hace mucha formación en España, pero en una dirección equivocada». Así, corroborando las palabras de Cabero, pensamos que para que una formación sea completa para los docentes en cuanto a la alfabetización mediática, se debe hacer mucho más que ofertar cursos tecnificados para los mismos. La alfabetización debe partir de la base, de la propia raíz del centro educativo, y para ello hay que trabajar en equipo y de forma interdisciplinar.

En el año 2010, y tras la consulta realizada por el IFIIE sobre alfabetización mediática en sus monográficos, la mayoría de los expertos consultados apuesta por que la educación mediática en los centros sea un tema transversal y que, por lo tanto, «sea responsabilidad de todo el profesorado y de todas las materias que utilicen medios de comunicación o quieran educar en medios, aunque no descartan la potenciación de ciertas asignaturas o la creación de alguna asignatura específica que compense determinados déficits». Esta transversalidad es la que venimos reclamando en nuestra investigación, y que sigue sin producirse hoy en día en los centros educativos. Bernabéu Morón et al., en el monográfico proyectado por INFIIE y financiado por el Ministerio de Educación, desarrollan unos cuadros explicativos del uso transversal de los *media* a través de las competencias básicas, exponiendo además de la definición de cada una de ellas, las dimensiones o bloques temáticos que la forman, así como los componentes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que ayudan a desarrollarla (N. Bernabeu Morón, Esteban Ruiz, Noemí, Gallego Hernández, Laura, Rosales Páez, Ana, 2011, p. 71). En los cuadros que pasamos a mostrar a continuación, han agrupado las competencias básicas en tres ámbitos (Expresión y comunicación, Relación e interacción y Desarrollo personal) cuyos contenidos, como puede observarse, se vinculan con la educación mediática en diferentes dimensiones:

Cuadro 1 y 1A. Ámbito de Expresión y Comunicación

5.1. ÁMBITO 1: EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.1.1 Comunicación lingüística	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <p>Uso del lenguaje como instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> de comunicación oral y escrita de representación, interpretación y comprensión de la realidad de la construcción y comunicación del conocimiento de la regulación de pensamientos, conductas y emociones <p>Finalidad:</p> <p>Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar la lengua oral y escrita en múltiples contextos; Usar de forma funcional al menos una lengua extranjera. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión oral Expresión oral Comprensión escrita Expresión escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de interacción verbal, discursos y textos. Contextos y situaciones comunicativas. Código lingüístico Funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso. Convenciones sociales, valores y aspectos culturales en función del contexto y la intención comunicativa. Fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> Acceder, procesar y crear información. Adaptar la comunicación al contexto e intención comunicativa. Dar coherencia y cohesión al discurso. Comprender y expresar de forma oral y escrita. Expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. Dialogar. Generar ideas. Leer con diversos objetivos: informarse, formarse, disfrutar, etc. Estructurar el conocimiento. Formarse un juicio crítico y ético. Comunicarse de forma oral y escrita en, al menos, una lengua extranjera. Desenvolverse en contextos lingüísticos y culturales diferentes al propio. 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilidad y empatía Aceptación y realización de críticas con espíritu constructivo. Valoración y disfrute de la lectura y la escritura. Valoración de las lenguas extranjeras. Confianza en uno mismo y desarrollo de la autoestima. Construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres. Rechazo de estereotipos y expresiones sexistas. Convivencia y resolución pacífica de conflictos a través de la comunicación lingüística. Establecimiento de vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Acercamiento, conocimiento y respeto de otras culturas. Toma de decisiones.

Fuente: FIE.

(Basado en IOE; López Martínez, Juan: *Las competencias básicas en el currículo de la IOE*; y Marchena González, Carlos: *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Fundación ECOEM.

Tabla 1. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.1. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.1.2. Matemática	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <p>Habilidad para utilizar los números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para:</p> <ul style="list-style-type: none"> Producir e interpretar informaciones. Conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad. Resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. <p>Finalidad:</p> <p>Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar espontáneamente –en los ámbitos personal y social– los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. Aplicar aquellas destrezas y actitudes que permitan razonar matemáticamente, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Organización, comprensión e interpretación de la información. Expresión matemática oral y escrita. Planteamiento y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad. Elementos matemáticos básicos: distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc. Algoritmos de cálculo. Elementos de la lógica. Razonamientos matemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> Obtener información a partir de procesos de razonamiento y pensamiento como la inducción y deducción, entre otros. Identificar la situación-problema. Seleccionar las estrategias y técnicas de resolución. Calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible siguiendo cadenas argumentales para identificar las ideas fundamentales y razonando matemáticamente. Estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. Producir información, expresarse y comunicarse con claridad y precisión en el lenguaje matemático. Resolver problemas de la vida cotidiana en una gran variedad de contextos y situaciones y tomar decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento. Posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Participación efectiva en la vida social. Valorar la actividad matemática como medio para solucionar una amplia variedad de situaciones de la vida cotidiana.

Tabla 2. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.2. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

Cuadro 1B y 1C. Ámbito de Expresión y Comunicación

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.1.3. Cultural y artística	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural, en general, y el hecho artístico en particular, para lo cual es necesario disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a las distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicacionales, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. <p>Finalidad:</p> <p>Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Haber adquirido un conocimiento básico de las manifestaciones culturales y artísticas, Aplicar habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, Adoptar una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora. Mostrar interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico. 	<ul style="list-style-type: none"> Creatividad Uso de lenguajes artísticos y técnicos. Participación en manifestaciones culturales. Valoración del patrimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> Hecho cultural y artístico. Códigos artísticos. Técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Evolución del pensamiento, corrientes estéticas, modas y gustos e importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica del pensamiento divergente y convergente: reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Expresarse mediante diferentes códigos artísticos, poniendo en juego la intuición, la imaginación y la creatividad. Comprender, apreciar, valorar críticamente, emocionarse y disfrutar de diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Percebir y comunicar con sensibilidad y sentido estético. Identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, persona o colectividad que las crea. Expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas o de las distintas formas que adquieren las llamadas artes populares. 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciativa, imaginación, creatividad. Valoración del trabajo colectivo y actitud colaboradora. Aprecio de la creatividad. Valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas. Voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora. Interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.

Tabla 3. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.3. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.1.4. Tratamiento de la información y competencia digital	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Buscar, obtener, procesar y comunicar la información. Transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. <p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de: Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos. Ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información, sus fuentes, y las distintas herramientas tecnológicas. Tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia digital. Tratamiento de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro y de sus pautas de decodificación y transferencia. Características esenciales del procesamiento de la información. Fuentes de información y soportes: oral, impreso, audiovisual, digital y multimedia. Sistemas tecnológicos: modo de operar de cada uno de ellos y cambios que introducen en el mundo personal y laboral. Derechos y libertades de las personas en el mundo digital. 	<p>a) Acceder a la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar técnicas y estrategias diversas para acceder a la información, según la fuente a la que se acceda y el soporte que se utilice. Requiere habilidades para buscar, obtener, seleccionar y registrar. <p>b) Procesar la información: organizar, relacionar, analizar, sintetizar, inferir, deducir, comprender, criticar. Implica integrar la información en los esquemas de conocimiento previos.</p> <p>c) Usar la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> Para comunicar: Transmisión de información en diferentes soportes incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación. Aplicación del conocimiento de los distintos tipos de información, en diferentes situaciones y contextos Para crear: Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en su función generadora. Esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizajes formales e informales, y generar producciones responsables y creativas. Uso eficaz de los medios y de otras herramientas para aprender de forma individual y cooperativa. Manejar estrategias para identificar y resolver problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. 	<ul style="list-style-type: none"> Actitud positiva ante las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de enriquecimiento social y personal. Actitud crítica ante sus contenidos. Uso responsable de los medios digitales. Respeto a las normas de conducta y modos de proceder con los medios electrónicos. Toma de conciencia de la necesidad de controlar el tiempo que se dedica al entretenimiento con los medios de comunicación, así como su posible poder de adicción.

Tabla 4. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.4. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

Cuadro 2A y 2B. Relación e interacción

5.2. ÁMBITO 2: RELACIÓN E INTERACCIÓN

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.2.1. Conocimiento e interacción con el mundo físico	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana. Facilitar la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida. Desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo. <p>Finalidad:</p> <p>Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Aplicar el pensamiento científico para poder comprender y resolver los problemas del mundo actual. b) Tener en cuenta la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente y la promoción de la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> Nociones y experiencias científicas y tecnológicas. Procesos científicos y tecnológicos. Planteamiento y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados. Conocimiento del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato. Influencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes. Conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y las mujeres con ella, las consecuencias de unos u otros modos de vida. Doble dimensión –individual y colectiva– de la salud. Naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia. Método científico. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar la realidad y analizar los mensajes informativos y publicitarios con espíritu crítico. Identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones. Comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Argumentar racionalmente las consecuencias de la interacción entre el ser humano y la naturaleza. Aplicar el método científico: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico, necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos. Satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y laboral planificando y manejando soluciones técnicas siguiendo criterios de economía y eficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> Autonomía e iniciativa personal. Valoración del conocimiento científico de las formas de obtenerlo y de la información asociada a él. Valoración de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable: uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida. Valoración de un régimen de vida saludable que incluye una alimentación adecuada, actividad física y rechazo del consumo de sustancias nocivas. Responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo. Valoración del conocimiento científico en relación a otras formas de conocimiento. Valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

Tabla 5. Ámbito de relación e interacción, punto 5.2.1. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.2.2. Social y ciudadana	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender la realidad social en que se vive. Cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural. Afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas. Ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio y con una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. <p>Finalidad:</p> <p>Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender la realidad social en la que se vive. Afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y principios democráticos. Ejercer la ciudadanía actuando con criterio propio. Contribuir a la construcción de la paz y la democracia, manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales y convivencia Ciudadanía Comprensión del mundo actual 	<ul style="list-style-type: none"> Evolución y organización de las sociedades. Realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. Rasgos y valores del sistema democrático. Rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. Aportación de las diferentes culturas a la evolución y progreso de la humanidad. Rasgos y valores del sistema democrático: Conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, participación y ciudadanía. Derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución Española y en la legislación autonómica. Principales modelos de organización social, territorial, económica y política de España y Europa. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender de forma crítica la realidad histórica y social del mundo. Analizar de forma multicausal y sistémica para enjuiciar los hechos, reflexionar de forma global y crítica, realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos y dialogar para mejorar la comprensión de la realidad. Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía. Saber comunicarse en distintos contextos. Dialogar y negociar para llegar a acuerdos. Expresar las propias ideas y escuchar las ajenas. Desarrollar estrategias de autocontrol y autorregulación. 	<ul style="list-style-type: none"> Ética basada en principios universales. Juicio moral. Actitud positiva hacia la cooperación y la convivencia. Ejercicio de la ciudadanía democrática, manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. Deseo de participar y tomar decisiones, eligiendo cómo comportarse y responsabilizándose de las propias decisiones. Sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. Tendencia a resolver los conflictos con actitud constructiva y a tomar decisiones con autonomía valorando conjuntamente los intereses individuales y del grupo. Toma de conciencia de los valores del entorno. Adopción de un sistema propio de valores y de actitudes coherentes con el mismo. Reflexión sobre uno mismo y autoestima. Actitud empática hacia los demás. Valoración de las diferencias y reconocimiento de la igualdad de derechos, en particular entre hombres y mujeres. Respeto a los principios universales como los que encierra la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ejercicio de una ciudadanía activa.

Tabla 6. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.2.2. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

Cuadro 3A y 3B. Desarrollo personal

5.3. ÁMBITO 3: DESARROLLO PERSONAL

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.3.1. Aprender a aprender	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. <p>Finalidad:</p> <p>Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> La gestión y el control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal. Incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo. Incluye: <ol style="list-style-type: none"> Conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas). Conciencia del proceso y de las estrategias necesarias para desarrollarlas. Conciencia de lo que se puede hacer por uno mismo y lo que puede necesitar la ayuda de otros. Sentimiento de competencia personal: esfuerzo y motivación. Hábitos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Procesos de aprendizaje. Capacidades que entran en juego en el aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión, expresión lingüística, motivación de logro, entre otras. Conocimiento de técnicas de trabajo intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> Poner en juego las capacidades propias que intervienen en el aprendizaje utilizando diversas estrategias de aprendizaje. Aplicar diferentes técnicas de estudio: observación y registro sistemático de hechos y relaciones, trabajo cooperativo y por proyectos, resolución de problemas, planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva. Utilizar de forma eficiente los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos. Obtener información, transformarla en conocimiento propio, relacionar e integrar la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y saber aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> Sentimiento de competencia personal. Motivación ante el aprendizaje y confianza en uno mismo. Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema, afrontando la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. Actitud realista en el planteamiento de metas de forma que estas sean alcanzables a corto, medio y largo plazo. Interés por el cumplimiento de las metas propuestas. Perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Autoevaluación, autorregulación. Responsabilidad y compromiso personal. Aceptación de los propios errores como elemento de aprendizaje. Deseo de aprender de y con los demás.

Tabla 7. Ámbito de desarrollo personal, punto 5.3.1. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

COMPETENCIAS	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	COMPONENTES		
			SABER	SABER HACER	SABER SER
5.3.2. Autonomía e iniciativa personal	<p>Adquirir esta competencia implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquirir conciencia y saber aplicar un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas (responsabilidad, perseverancia, autoconocimiento, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional...) Elegir con criterio propio, imaginar proyectos y llevarlos a cabo responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral. <p>Finalidad:</p> <p>Supone que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. En suma, se trata de llegar a poseer una serie de cualidades y habilidades personales, sociales y de dirección y liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones. Iniciativa y creatividad. Elaboración de proyectos. Conocimiento del mundo laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales. Técnicas y estrategias creativas. Fases de desarrollo de un proyecto. Conocimiento del entorno en que se lleva a cabo el proyecto. Oferta académica, laboral y de ocio disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> Elegir con criterio propio. Dialogar y negociar Identificar los retos y las oportunidades Imaginar proyectos y ponerlos en práctica: proponerse objetivos, planificarlos y llevarlos a cabo. Elaborar los planteamientos previos y reelaborarlos a lo largo del proceso, buscando nuevas ideas que ofrezcan soluciones a las dificultades que vayan surgiendo en los trabajos personales o de grupo. Organizar coherentemente los tiempos y las tareas. Liderar proyectos. Planificar, tomar decisiones, actuar. Evaluar lo hecho y autoevaluarse. Extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. Poner en relación la oferta académica, laboral y de ocio con las capacidades, deseos y proyectos personales. 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad y perseverancia. Autoconocimiento y autoestima. Creatividad. y flexibilidad personal Autocrítica y control emocional. Actitud positiva ante los problemas. Capacidad de demorar los deseos de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Sana ambición personal, académica y profesional. Motivación y espíritu de superación. Actitud positiva hacia el cambio y la innovación. Aserividad, empatía y espíritu de colaboración. Valoración de las ideas de los demás. Actitudes que favorezcan la cooperación y el trabajo en equipo.

Tabla 8. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.3.2. Fuente: Margalef Martínez, *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*.

20 Evelyne Bevort, directo de relaciones internacionales del CLEMI. Miembro del grupo de expertos en alfabetización mediática de la Comisión Europea.

21 Joan Ferrés, catedrático de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

22 Geneviève Jacquinet Delaunay, profesora de la Sorbona VIII y directora de la revista *Media-morphoses*. Consultora de la UNESCO.

23 Suanne Krucsay, directora del Departamento de Pedagogía de los Medios y del Servicio de Producción del Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura de Austria. Miembro del grupo de expertos en alfabetización mediática de la Comisión Europea.

24 David Buckingham, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Miembro del grupo de expertos en alfabetización mediática de la Comisión Europea.

A través de las dimensiones que abarca cada una de las tres competencias analizadas, podemos contextualizar la formación de la personalidad de un discente, cuyos aspectos fundamentales para su crecimiento personal, crítico, analítico y empático están descritos en estas tres fases. En cada uno de los tres ámbitos, disponen de la composición básica de una personalidad subdividida en “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, en ellos se encuentran los conceptos y aptitudes fundamentales que todo aprendiz debe poseer al finalizar su etapa de estudios. Así, encontramos que el aprendizaje en medios dota a nuestro alumnado de unas capacidades fundamentales, imposibles de no adquirir para una completa formación y que necesitamos marcar como objetivos básicos a los que llegar. Los docentes deben ser conscientes de estas metas y es obligación alcanzarlas al finalizar cada etapa.

La LOE en este sentido dio un paso gigante en la conceptualización de una completa enseñanza, las competencias básicas han sido un revulsivo educacional, sirviendo de guía de trabajo para los docentes, ayudando a proyectar los componentes básicos de los proyectos de centro anuales. Como ya hemos anotado anteriormente, para que las competencias básicas tengan una completa funcionalidad deberán ser proyectadas en procesos interdisciplinares, en donde los docentes conjuguen los elementos temáticos con los emocionales para completar el aprendizaje. Estas actividades interdisciplinares deben ser organizadas dentro del proyecto de centro desde principio de curso, de lo contrario el proceso es mucho más dificultoso y costoso a nivel de esfuerzo.

En el estudio sobre *retos y perspectivas de la alfabetización mediática en España* del IFIIE (Margalef Martínez, 2010, p. 58 y ss.), marcan que «la mayoría de los expertos consultados apuesta por que sea un tema transversal y que, por lo tanto, sea responsabilidad de todo el profesorado y de todas las materias que utilicen medios de comunicación o quieran educar en medios», así pasaríamos a un estrato superior al de la interdisciplinariedad, aquel en el que los medios de comunicación se enraizarán en todas las materias a modo de rama creciente. David Buckingham, mencionado por Margalef:

«propone no hacer obligatoria la alfabetización mediática y que los centros o equipos de profesores se ofrezcan a desarrollar proyectos de centro porque también concede —como otros expertos— mucha importancia al desarrollo de la alfabetización mediática a través de proyectos interdisciplinares».

Por lo tanto, observamos que tenemos diferentes opiniones de la forma de proyectar la alfabetización mediática en el currículo escolar, por un lado tenemos a los expertos que creen que se debería crear una asignatura específica de contenidos audiovisuales y que entre dentro de la rama troncal del currículo, como es el caso de Evelyne Bevort²⁰, Joan Ferrés²¹ y Geneviève Jacquinet²²; por otro lado, nos encontramos a los defensores de la interdisciplinariedad de las materias con el uso del audiovisual como herramienta, y ven de buen grado que existan asignaturas específicas de los media tanto de forma troncal como optativa, como opina Susanne Krucsay²³ o David Buckingham²⁴; y, por último, nos encontramos a aquellos que no creen necesario tener una asignatura específica del audiovisual pero sí su inclusión de manera transversal a los planes de centro, con el trabajo de

forma interdisciplinar en docentes con experiencia en el audiovisual, como así opina Julio Cabero. Estas tres categorías, y falta de comprensión entre los expertos, están fomentando que hoy en día, años después de la implantación de la LOE y su posterior derogación, sigamos sin tener un rumbo claro de hacia dónde hay que encaminar los pasos.

En el estudio realizado para el Proyecto Mediascopio Prensa (N. Bernabeu Morón, Esteban Ruiz, Noemí, Gallego Hernández, Laura, Rosales Páez, Ana, 2011, pp. 113-139), se detalla cómo en la LOE aparece tratada, en las distintas áreas, la alfabetización mediática en la etapa de secundaria. En este desarrollo pormenorizado es importante ver cómo la alfabetización mediática entra dentro de los objetivos generales de cada área, ya que, cada docente puede leer de manera concisa y organizada cómo aplicar los media en su asignatura, divididos por bloques de contenidos y con la relación de importancia en valores que ello puede conllevar. Debemos señalar que, en el estudio, los medios de comunicación aparecen en algunas áreas concretas, como en Lengua Castellana y literatura, Educación plástica y visual o Música desde una visión del estudio de los medios en sí mismos: sus códigos y sus lenguajes. En cambio, en Lengua extranjera o Matemáticas predomina el uso instrumental de los medios. En el apartado 4.1.2.1 de nuestra investigación daremos cuenta más detalladamente del audiovisual dentro del currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Para concluir con la información relevante sobre la LOE, debemos recordar el contexto social que se estaba viviendo en España en las fechas de realización de los estudios de investigación que estamos comentado, ya que, en ese mismo año 2011, hubo un cambio de Gobiernos en nuestro país, por lo que todos los proyectos que estaban en marcha tanto a nivel educativo, como de alfabetización audiovisual, se vieron truncados bruscamente. Ya hemos mencionado anteriormente, la propuesta del PSOE de creación del organismo CEMA, el cual debía trabajar conjuntamente con el Ministerio de Educación para la perfecta inclusión de la alfabetización mediática dentro de los currículos educativos, además de ejercer de organismo analítico y crítico de las diferentes acciones. Con el cambio de Gobierno no sólo desapareció la futura creación del CEMA, sino que la LOE fue derogada para construir una nueva Ley Orgánica de Educación, muy cuestionada y que aún hoy sigue en vigor, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

Actualmente, el audiovisual está en una situación incierta dentro del entramado educativo, ya que, la situación contextual española está forzando sobremanera, las limitaciones de actuación de los docentes en torno a la alfabetización mediática, la enseñanza artística y musical. Con la nueva LOMCE, la enseñanza audiovisual queda relegada en un segundo plano del currículo oficial, ya no sólo por la conversión de la materia en optativa en la etapa de secundaria, sino, por la ambigüedad con la que queda redactada la Ley en cuanto a la operatividad, por parte de los centros, de crear su propia formación en cuanto a la enseñanza mediática. La LOMCE ha sido un varapalo para todos los docentes, ya no sólo aquellos que están directamente vinculados con las enseñanzas artísticas y musicales, sino también, para todos aquellos con una especial predilección para la interdisciplinariedad y la realización de proyectos de centros, en los que la cooperación y la vinculación de las artes sea un estilo de vida. Todos los docentes sabemos, las problemáticas a los tipos de evaluación, que la LOMCE está imponiendo,

todos sabemos que la “reválida” no es una solución, y que el excesivo control de los inspectores, en cuanto a la evaluación continua, a través de los informes, tampoco ayuda a los proyectos más innovadores. El Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (STEC, 2012), ha elaborado un documento denunciando los nueve puntos más problemáticos de la LOMCE, en donde leemos en el punto siete lo siguiente:

«La reducción de materias, de importante calado en el desarrollo de una ciudadanía democrática (como la desaparición de la Ética, o de programas de educación en valores como la educación afectivo-sexual, la educación por la paz, la educación para la salud,...), la desaparición de opciones para el alumnado en casi todos los cursos de Secundaria y Bachillerato, la eliminación del Bachillerato de Artes, Música y Danza, y la supresión de optativas y materias de modalidad supondrán una reconversión brutal del profesorado. Sin embargo, se sigue manteniendo la obligatoriedad de una oferta de educación católica en los centros públicos y concertados, financiada por un Estado que la Constitución declara aconfesional».

Queda perfectamente explicada la posición del Gobierno en calidad educativa, se limitan todas aquellas asignaturas referentes a las humanidades y el arte para otorgarle mayor fuerza a las ciencias y la religión. La alfabetización mediática, está a expensas de las singularidades de cada centro, no regulada por el Ministerio de Educación con una visión clara de hacia dónde debemos encaminar la alfabetización. Nuevamente, la educación se ve condicionada al signo político que rijan el Gobierno, en lugar de tener su camino despejado y consensuado por el ente educativo, como debería haber ocurrido desde hace muchos años. La LOMCE continúa entendiendo la Alfabetización Mediática como un hecho probado que necesita ser atendida, pero en su aplicabilidad acaba supeditando dicha acción a la mera instrumentalidad de la materia, al utilizar los medios audiovisuales como técnica, no como campo de reflexión y crítica.

2.3 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

En este apartado de la investigación, explicaremos aquellas propuestas metodológicas que han marcado a nuestro sistema educativo español y que, contextualizan los métodos de aprendizaje del alumno. Un discente que haya crecido en su etapa de primaria, con unos docentes cuya práctica educativa siguiera las normas propuestas por Freire o Freinet, habrá vivido su educación de una forma totalmente diferente a otro discente, que su aprendizaje estuviese regido por la vara rígida del miedo al fracaso, teniendo el castigo como medida disciplinaria o miedo al pecado (religioso), como se utilizó durante largos años en la educación controlada por la religión en nuestro país.

“forma de enseñar”, o, dicho de otro modo, ¿Cómo se enseña? Mencionamos la definición de Fortea (Fortea, 2009, p. 7) para metodología, la cual expresa como «las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente propone en su aula para que los/las estudiantes adquieran determinados aprendizajes». Una metodología de enseñanza debe seguir un rigor en sus disposiciones que le aporten fundamentos en sus operaciones, así, para que una metodología sea didáctica debe contar con una base científica demostrada, es decir, por un lado, la estrategia debe seguir un rigor y fundamento, por otro lado, debe existir una investigación previa que la avale, y, por último, debe ser formalizada y difundida.

Una vez conceptualizado el término, contextualizaremos el enfoque de nuestra investigación en torno a las metodologías. El punto de inicio que marcaremos serán aquellas metodologías existentes a partir del siglo XX hasta la actualidad, ya que, creemos es el origen ideológico de la metodología que presentamos en nuestra investigación. No tendría sentido, remontarnos a aquella pedagogía del siglo XVIII planteadas por Rousseau, Herbart, Pestalozzi o Froebel que, aún sabiendo de su gran importancia histórica y calado en los siglos venideros, habría que realizar un trabajo demasiado minucioso para ello y perderíamos el enfoque de nuestra investigación. Nuestro punto de partida, como decimos, será el arranque del siglo XX, en donde se forjó el proyecto de lo que sería el inicio de la pedagogía que hoy perdura, *La Escuela Nueva*. Con ella se construyó un proyecto pedagógico donde la palabra clave sería la “actividad”, es decir, aprender haciendo cosas, dinámicas, actividades, en un ambiente educativo. El aula estará viva, en donde la vida social entre dentro de ella, el mobiliario será flexible, adaptándose a las circunstancias del aprendizaje. No existirán libros, las pautas de trabajo y la actividad marcarán el ritmo, el cual estará predeterminado de una programación previa, así, entre profesor y alumno construyen los contenidos a partir de los intereses del propio alumno.

Para contextualizar la base de esta *Escuela Nueva*, utilizaremos las palabras de Berenice Pardo (Pardo Santana, 2015) expuestas en la página web de correodelmaestro.com, la cual nos enmarca en el punto en donde «el nacionalismo y el industrialismo eran la base de un nuevo estilo de vida que reclamaba una educación más funcional. Al limitarse la acción de la Iglesia, la educación adquirió carácter laico y se generaron sistemas nacionales de educación gratuita y obligatoria. A su vez, la educación superior exigía una modernización que respondiera a las necesidades científicas, militares y económicas». Era un tipo de enseñanza creado para dinamizar a las clases sociales bajas que estaban surgiendo en las nuevas ciudades industrializadas, había que reaccionar ante un tipo de persona que buscaba un nuevo estilo de vida, así en algunos países se formaron ministerios de instrucción pública. En EEUU se formaron centros sobre los problemas en educación que se vivían en el país, en Francia y Alemania surgieron teorías sobre valores sociales y relaciones entre individuos, un nuevo concepto de sociedad emergía.

La Escuela Nueva surgió, según Guichot (GUICHOT, 2010, p. 180) no con una cabeza visible a la que seguir, sino por «una serie de personajes carismáticos que exponen y buscan compartir su visión sobre el hecho educativo». Por lo que se entiende como un proyecto heterogéneo, abierto a las experiencias de que cada país, que permita adaptar las propuestas básicas de la *Escuela Nueva* y se integre al estilo de vida y pretensiones de

25 Luzuriaga, L. (1923). Las escuelas nuevas. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, tomo XLVII, 765, 304-309.

26 Frabboni (Frabboni, 1998) caracteriza la pedagogía tradicional en base a tres puntos:

- Estructura: centralista, burocrática, jerárquica y separada del ambiente social. Aislamiento docente y centralidad didáctica del aula.

- Contenidos culturales: currículo fundado en la información y la transmisión de un saber dado, inactual y unilateral. Creatividad centrada en el lenguaje gráfico/figurativo.

- Didáctica: preponderancia del programa y la lección con protagonismo absoluto del docente. Gran importancia otorgada al manual y el ejercicio individual. Estructura rígida de horarios.

27 Frabboni, F., op. Cit., 1998.

cada país, y como dice Berenice Pardo (Pardo Santana, 2015) «se gestaban diversas concepciones del ser humano, de la sociedad y de la educación; sin embargo, todas cuestionaban las formas tradicionales de enseñanza, por lo cual el término *nueva* significaba ruptura y renovación».

En nuestro país no llegó a implantarse ninguna *Nueva Escuela* oficialmente, aunque en una investigación del año 2003 realizada por María del Mar Pozo Andrés (Del Pozo Andres, 2003, p. 317) nos expone: «un análisis valorativo de algunas de las innovaciones institucionales y metodológicas realizadas en España en esta época y claramente influidas por el movimiento». En los países que sí se implantó claramente, y acogieron esta nueva corriente, surgieron desde 1880 en instituciones privadas por Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia y Hungría, diez años después se extendió a Bélgica e Italia, adquiriendo en esa época carácter internacional. Pardo (Pardo Santana, 2015) nos recuerda que:

«en 1911, se inauguró en Ginebra el Instituto J. J. Rousseau, dedicado a la investigación pedagógica experimental (en donde participaron educadores como Ferrière, Claparède, Bovet, Piaget, y Dottrens). Por su parte, en los Estados Unidos se fundó la Asociación Nacional para el Estudio del Niño en 1893 y la University of Chicago Elementary School en 1896; en Massachusetts se abrieron internados a partir de 1906».

Por lo tanto, según Luzuriaga²⁵ en palabras de Pericacho (Pericacho Gómez, 2012), una precisa descripción y categorización de las *Escuelas Nuevas* (a partir de Ferrière):

«resumida en tres puntos: Educación Física (vida en el campo, agua, aire y luz en abundancia, equilibrio y salud del cuerpo considerado como la condición primordial de la salud del espíritu), Educación intelectual (ni memorización, ni erudición impuesta al niño de fuera adentro, reflexión y razón ejerciéndose de dentro a fuera, partir del hecho para elevarse a la idea, práctica del método científico) y Educación moral (educación para la iniciativa y la responsabilidad, la emancipación de la autoridad se hace por mérito personal, negativa al ejercicio de la autoridad ejercida de fuera adentro)».

Vemos, por lo tanto, lo revolucionario de su metodología, libre y experimental, en donde la reflexión y la investigación regían la estructura de su organización. Nosotros, hemos querido tener en cuenta esta consideración para nuestra nueva metodología.

En España, en el contexto de finales del siglo XIX encontraríamos un importante atraso en cuanto a materiales y pedagogías en comparación con el resto de países industrializados, así nos lo explica Pericacho (Pericacho Gómez, 2012, p. 50), detallando que nos encontrábamos con «profesores poco retribuidos, escasez de escuelas para cubrir la totalidad de población en edad escolar, desconsideración social y laboral del maestro, prácticas pedagógicas autoritarias y memorísticas, falta de democratización escolar...». A principios del XX e influenciados por la *Nueva Escuela* en gran medida, se desarrollaron iniciativas pedagógicas innovadoras que se alejaban de la pedagogía más

tradicional²⁶, por lo que enfocaban la nueva enseñanza con una fuerte carga investigadora y con muchos rasgos con los aportados, como hemos dicho, de la *Nueva Escuela*, así lo sintetiza Pericacho (Pericacho Gómez, 2012, p. 49) utilizando las palabras de Frabboni²⁷:

«estructura (descentralizada, experimental, horizontal, democrática y abierta al ambiente), contenidos culturales (el currículo integra la información, la investigación y la creatividad; ambiente utilizado con fines didácticos; fomento de la creatividad a través de múltiples lenguajes: gráfico/figurativo, mímico/gestual, manipulador, constructivo, musical, lúdico...) y didáctica (estructura de horarios flexible, trabajo en equipo, creación de grupos de estudio e investigación, uso de diferentes materiales y contextos de aprendizaje: manual, biblioteca, mediateca...)».

En España encontraríamos los inicios de este estilo pedagógico con la aparición de la emblemática Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876, el cual daría pie a muchas novedades pedagógicas y a proyectos tan importantes y necesarios, para el contexto de esa época española, como las *Misiones Pedagógicas* de Manuel Bartolomé Cossío. Por lo tanto, Pericacho (Pericacho Gómez, 2012, p. 51) nos detalla las tres corrientes básicas que se desarrollaron en este contexto del temprano siglo XX: «1. Corriente de carácter laico-burgués, con Francisco Giner de los Ríos como figura esencial y la emblemática “Institución Libre de Enseñanza”; 2. Corriente de carácter confesional, con una personalidad destacada, Andrés Manjón y las “Escuelas del Ave-María”; 3. Corriente de carácter obrero, con la figura promotora de Ferrer Guardia y la “Escuela Moderna”».

La Institución Libre de Enseñanza (constituida por Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda, Nicolás Salmerón, entre otras personalidades), fue una institución profundamente comprometida con la renovación pedagógica española. La ILE, como bien recuerda el Boletín de la Institución de Libre de Enseñanza de 1877 (VV.AA., 1877, p. Cabecera) es:

«completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas».

Es decir, un centro laico y privado, el cual comenzó dando enseñanza universitaria, para más tarde extenderse también a Secundaria y Primaria. Desgraciadamente, con la llegada de la Guerra Civil acabó desapareciendo, pero hasta ese momento, hay que considerarla como el verdadero revulsivo de la educación en nuestro país, recordemos las palabras de Pericacho sobre lo que para él fue la ILE: «una educación activa, integral, armónica, gradual, co-educativa y laica». Pero no sólo el ILE se desarrolló como educación alternativa e innovadora en nuestro país, sino que en dos de los grandes núcleos nacionales surgieron otras propuestas públicas y privadas a principios del siglo XX y hasta la Guerra Civil. Propuestas como las de

la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), la cual fue la predecesora del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), la cual contribuyó a la regeneración pedagógica en España. Otras propuestas surgidas en esta época son los *Institutos-Escuelas* o el *Grupo escolar Cervantes*, ambos en Madrid, que seguían con las pretensiones de la *Nueva Escuela*, financiados por los poderes públicos, asistidos por *Patronatos escolares* que ayudaban a las escuelas en calidad de organismos mediadores y legales entre el Ministerio y las escuelas.

En este punto, debemos hacer especial hincapié en lo que se produjo a nivel cultural y pedagógico en nuestro país, en donde por Decreto 202, de 29 de mayo de 1931 (Boza Puerta, 2004, p. 43) se constituyeron las *Misiones Pedagógicas*, por Manuel Bartolomé Cossío, brazo derecho y continuador de Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza). El Patronato dependía del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, además de contar con la colaboración de la Universidad y del Museo Pedagógico Nacional. «Las misiones tenían como objetivo acercar la cultura, la pedagogía moderna y la educación ciudadana a los pueblos y aldeas más olvidadas de España» (Boza Puerta, 2004, p. 43). Cossío, «preocupado por el bajísimo nivel de la enseñanza en nuestro país, indica en 1899 la necesidad de bibliotecas pedagógicas en las cabezas de partido de nuestra geografía, para que circulen entre las escuelas rurales. En 1922, propone al Consejo de Instrucción Pública con el fin de reformar la primera enseñanza: *misiones ambulantes de los mejores maestros, empezando por las localidades más necesitadas, para llevar animación espiritual al pueblo, para fomentar y mantener la vocación y la cultura de los demás maestros*». (Boza Puerta, 2004, p. 42). En las misiones, participaron un gran número de intelectuales, pedagogos, artísticas, estudiantes universitarios, maestros, profesores de instituto, Inspectores de Primera Enseñanza, entre los que contamos con nombres como Alejandro Casona, María Zambrano, Ramón Gaya, Carmen Conde, María Moliner o José Val del Omar, precisamente en este último queremos detenernos especialmente, debido a su relación profesional y artística con el video, siendo considerado uno de los pioneros en creación videoartística en nuestro país.

El Patronato de las Misiones Pedagógicas estaba organizado en siete servicios organizativos que gestionaban todas las actividades que se planteaban: 1. Museo Pedagógico Nacional; 2. Museo Circulante; 3. El Coro y el Teatro del Pueblo y Retablo de Fantoques; 4. Servicio de Cine y proyecciones fijas; 5. Servicio de música; 6. Servicio de bibliotecas; 7. Otras actividades de Misiones Pedagógicas. Como vemos, el cine ocupaba un lugar importante en la alfabetización que se planteaba, era fundamental enseñar al deprimido pueblo español todas aquellas nuevas culturales que se desarrollaban en las grandes capitales europeas. El equipo de misioneros:

«disponía de proyectores, gramófonos, escenarios de sencillo y rápido montaje, y lotes de libros y discos, para ofrecer: proyecciones de películas educativas o de recreo; representaciones teatrales, musicales o corales; conferencias seguidas de coloquios; charlas sobre temas instructivos, profesionales, sanitarios y de educación cívica; visitas a las escuelas con cursos de orientación pedagógica para los maestros; recitales de romance, poesía moderna o cuentos; enseñanza de canciones y juegos; excursiones, etc».

28 Pueden consultarse las cartas en la obra *Val del Omar sin fin* (Granada, Diputación de Granada/Filmoteca de Andalucía, 1992, págs. 162-167) algunas de las cartas intercambiadas entre L'Herbier, presidente entonces del Institut des Hautes Études Cinématographiques, y Val del Omar, a propósito del film *Aguaespejo* granadino, que L'Herbier había admirado en la UNESCO en 1956.

29 Entre los archivos que conservan fotografías de Val del Omar están la Biblioteca Nacional, la Residencia de Estudiantes y la Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza)(VV.AA., 2003, p. 66).

Para nuestra investigación, queremos centrarnos, como hemos dicho, en la persona de José Val del Omar, misionero granadino, que, gracias a sus inquietudes por la técnica cinematográfica y las ilusiones ópticas, pudo encauzar pronto su trayectoria hacia lo que realmente le apasionaba. En 1921, viaja a París para seguir su formación académica con tan sólo 17 años (como era habitual entre la burguesía española), en donde entrará en contacto con la cinematografía francesa y la edad de oro de las sociedades productoras ligadas a los grandes circuitos mundiales, como son Pathé y Gaumont. Probablemente vivió allí el nacimiento de lo que fue la pedagogía cinematográfica europea, con la fundación un año antes de su llegada, del primer cineclub por Louis Delluc. En este ambiente, acabaría conociendo a ilustres creadores del cine francés de aquella época, como Jean Epstein, Abel Gance, Germaine Dulac y Marcel L'Herbier. Con este último, acabaría manteniendo una amistad personal, como así demuestra las cartas²⁸ que se conservan.

A comienzos del año 1932 hasta 1936 trabajó en las Misiones Pedagógicas, en donde en esta etapa republicana española su trabajo fue muy intenso, en cuanto a producción cinematográfica como en conocimientos pedagógicos. Gonzalo Sáenz de Buruaga (VV.AA., 2003, p. 39) nos detalla la actividad de un joven Val del Omar en esta etapa de su vida:

«En 1932 presenta a los directivos de la Biblioteca Nacional, señores Américo Castro, Miguel Artigas y Lafuente Ferrari, un proyecto de Foto-fono-cine-teca Nacional. En junio de ese mismo año, pronuncia ante los maestros de la Institución Libre de Enseñanza una conferencia, “Sentimiento de la pedagogía kinestésica”, descubriendo en el cine la posibilidad de una moderna pedagogía, la pedagogía *kinestésica*, “una forma de superar el tradicional divorcio entre el cerebro y el corazón, el instinto y la conciencia, el arte y la ciencia”.

Encontramos aquí, las primeras referencias a la pedagogía cinematográfica de nuestro país. Además, el joven Val del Omar, comienza a experimentar con las ópticas y diferentes juguetes ópticos, durante las grabaciones de los documentales con los misioneros y comienza a crear, de esta forma, sus primeras películas que hoy en día se considerarían videoarte. Desgraciadamente, la mayoría de estas películas se perdieron o fueron destruidas durante la Guerra Civil española o en años posteriores²⁹. Hay que tener en cuenta, que Val del Omar durante las Misiones Pedagógicas trabajó como técnico, cineasta, fotógrafo y proyccionista, por lo que tener, además, todo el peso de la conservación de estos materiales, le implicaría un sobre esfuerzo, llegando incluso en algunas ocasiones, a no poder tratar el equipo con la delicadeza que se debiera, así, el desgaste del mismo durante los largos viajes por las diferentes provincias españolas, tuvo que ser muy importante.

Continúa Gonzalo Sáenz (VV.AA., 2003, p. 41) detallando lo versátil de su capacidad y lo incansable de su labor:

«Val del Omar era un hombre muy versátil, particularmente en todas las cuestiones que implicaran habilidades técnicas de mecánica, óptica y electricidad. De sus funciones de misionero, seguramente las que más le interesaban eran el rodaje de

películas (filmó unas cuarenta) y la realización de fotografías, de las que hizo más de nueve mil, muchas de ellas publicadas en las Memorias de las Misiones y en la revista de la Residencia de Estudiantes, *Residencia*, particularmente en varios números de 1933 y 1934».

Esta labor tan importante de documentación, le sirvió para concebir una estructura de oficio muy particular, en donde, la mecánica se alineaba en perfección con el arte, pudieron crear sus propios mecanismos de trabajo y creación. Así, comenzó a experimentar visualmente con trabajos videoartísticos muy singulares y que le serviría para, años más tarde, conseguir importantes premios internacionales. Recogemos las palabras vertidas en su propia web (Eugeni Bonet, 2002) sobre la trayectoria artística en los años de la postguerra:

«Entre 1953 y 1955 realizó el film *Aguaespejo granadino*, “un corto ensayo audiovisual de plástica lírica”, concebido a su vez como demostración de sus técnicas. Su presentación en los festivales de Berlín (1956) y Bruselas (Competición Internacional del Film Experimental con motivo de la Expo de 1958) causó conmoción y cosechó entusiastas reacciones y reseñas. A continuación, realizó *Fuego en Castilla*, cuya gestación se dilató de 1956 a 1959, donde introdujo los fundamentos de la TactilVisión o iluminación pulsatoria táctil. El poderío de sus imágenes y de su banda sonora electroacústica le merecieron diversos galardones en los festivales de Cannes 1961».

De esta forma, nos encontramos ante un autor-inventor-artista que gracias a su talento pudo llegar a obtener uno de los galardones más importantes a nivel europeo, siendo aún un gran desconocido, y probablemente aún hoy siga siéndolo para muchos. De Val del Omar, ha llegado a decirse, que si hubiese nacido en cualquier ciudad de EE.UU. estaríamos hablando hoy de uno de los grandes pioneros de la evolución técnica cinematográfica, pero debido a ese menosprecio que durante años hemos sufrido en nuestro país, no llegó a valorarse sus grandes descubrimientos en óptica y técnicas narrativas.

Desde una visión pedagógica, Val del Omar (Sáenz de Buruaga, 1992, pp. 57-60) también aportó su granito de arena, en un texto redactado en junio de 1932 denominado *Sentimiento de la Pedagogía Kinestésica (Sedimento emocional de mis experiencias)*, vertía sus ideas sobre aquello que debía ser la nueva educación, bebiendo de su gran mentor y amigo Cossío, construyó un discurso propio sobre la importancia de crear una nueva metodología, la cual, debía ser regida por el cine, término que diferenciaba del cine y del cine sala-teatro, en cuya esencia, explicaba el autor que, «es el procedimiento de retención y emisión de vibraciones sensibles a nuestros sentidos, la vía flotante, el conducto libre por el que pueden en cualquier momento deslizarse los documentos arrancados al espacio y al tiempo». Val del Omar creía firmemente que la educación debía pasar por el conocimiento que sirve a cada uno en su vida «que es el verdadero progreso, es un conocimiento que ha de esculpir las emociones en nuestra alma». Encontramos en Val del Omar, por lo tanto, al primer video creador consciente de la necesidad de una alfabetización mediática, descreído de

la utilidad de los libros, acaba afirmando que, aunque los libros no puedan desaparecer, porque son los recipientes de las ideas:

«todo ello está mal pensado porque el ser humano poco a poco ha ido generándose y esta función perceptiva ha creado el órgano a perceptivo (táctil). Esta acción de conocer ha ido engendrando una capacidad psíquica para reconocer más tarde. Pues bien, los libros prácticamente no enseñan nada nuevo, lo más que en ellos se hace es reconocer porque no se aprende lo que no se comprende» (Sáenz de Buruaga, 1992, pp. 57-60).

Val del Omar cree firmemente que no existe educación sin emoción, que el aprendizaje se produce siempre y cuando nuestros sentimientos entran en sintonía con nuestra razón, pero opina que:

«lo intelectual ha provocado un cierto divorcio entre el cerebro y el corazón, entre el instinto y la conciencia. Ha separado el mundo de las cosas y el de las ideas, ha alejado los sentimientos de la gravedad y la lógica, ha incomunicado el arte y la ciencia».

Comprobamos con cierta tristeza, que aún pasando ochenta y seis años la situación no ha cambiado, la enseñanza sigue estando regida por los libros, nuestra educación emocional sigue siendo un reto a conseguir, y la visión adoctrinadora de instintos un imperativo que guía a los docentes en la etapa infantil. Por ello, Val del Omar se plantea una serie de preguntas que quiere responder:

«¿Se puede librar al educando de la educación consciente?
¿Se pueden distinguir, armonizar, las actividades perceptivas?
¿Puede el maestro colaborar en la formación de la criatura sin aprisionar sus impulsos entre símbolos y normas, sin matar su conciencia creadora? ¿Se puede poner en marcha a cada uno en su camino? ¿Es posible educar el instinto? ¿Se puede uno comunicar con el ser humano por un conducto que escape a la revisión de nuestra conciencia?» (Sáenz de Buruaga, 1992, pp. 57-60).

A lo que el autor responde con un rotundo sí, defendiendo su postura en relación con la importancia que las máquinas deben tener para la educación, creyendo que esa mentalidad innovadora, creativa, tecnificada e intelectual de la creación, puede ser un arma muy útil para conseguir uno de los aspectos fundamentales para un buen aprendizaje, la atención de nuestros alumnado. El autor afirma que, los maestros son conscientes de que la energía aperceptiva en el niño se escabulle como el mercurio, pero lanza una cuestión al ente educativo, «¿queréis decirme qué es lo que ello significa?» (Sáenz de Buruaga, 1992, pp. 57-60) siendo su respuesta muy elocuente y esclarecedora:

«Significa que existe una tendencia a la percepción de cosas y de movimientos inconscientes que no son más que el verdadero lenguaje de él. Que le atraen los volúmenes y los

símbolos y que odia condensaciones expresivas que le fatigan y le aprisionan. El niño quiere y requiere libertad, huye de las letras, se ríe de las palabras, rompe la Gramática, aborrece los libros porque sus renglones son carriles y carriles extraños». (Sáenz de Buruaga, 1992, pp. 57-60)

Esta afirmación, Val del Omar, la justifica por la concepción del niño, siendo éste un ser que desde su nacimiento aprende a base de imitación, partiendo siempre de la acción, imitando aquello que pertenece al proceso simpático del mismo, «esta simpatía es inicialmente rítmica y a medida que va desarrollando las funciones en su intelecto vemos que describe una línea coincidente con el eje puramente humano» (Sáenz de Buruaga, 1992, pp. 57-60). A lo que el autor hace una apreciación que creemos es sumamente acertada, expresa que es importante hacer que el niño no concentre su simpatía en lo puramente personal, sino que debemos ponerle en comunicación con el todo humano, «con el mundo entero para que se vaya construyendo sus ideas, fundiéndose a todo el prójimo en ese anhelo de armonía» (Sáenz de Buruaga, 1992, pp. 57-60). Esta afirmación es fundamental para nuestra investigación, ya que, desde nuestra perspectiva, las emociones, las relaciones interpersonales, el conocimiento de la naturaleza humana, y la concepción de nosotros mismos, es básico para el aprendizaje, y creemos que el audiovisual es una herramienta muy útil para alcanzar dichas metas, creando una formación personal acorde a nuestro tiempo, y a la vez, sirviendo de soporte para la obtención de conocimiento nuevo y aprendizaje metodológico.

En la primera mitad del siglo XX se conformaron el grueso de las metodologías educativas más importantes que conocemos. Metodologías que algunas aún hoy siguen aplicándose, como pueden ser los métodos “Montessori” o “Reggio Emilia”, las cuales siguen expandiendo por centros escolares en buena parte de Europa y Latinoamérica. Haremos un rápido análisis por los métodos que hemos investigado para tener bases históricas y científicas que sustenten nuestra propuesta metodológica. Además de las que acabamos de mencionar y que a continuación disertaremos, también debemos citar las propuestas de Freire, Freinet, Piaget y las consideraciones de la metodología del “Lenguaje Total”, aunque no muy conocida en nuestro país, sí tuvo un importante calado en Latinoamérica, en relación con la actual alfabetización mediática (aunque en los años setenta, época de la metodología, aún no se usara dicho término). Para el análisis de las metodologías seguiremos el orden cronológico de aparición de cada una de ellas a lo largo del siglo XX.

En el año 1909 sale publicado en Italia el libro de la Dra. Montessori denominado: *Método Montessori*, dos años antes de la publicación, funda la autora la primera *Case dei Bambini*, siendo el germen de toda la estructura metodológica posterior. Montessori postulaba una pedagogía instruida desde unos fundamentos básicos que resumía en tres aspectos: libertad, actividad e individualidad; aunque también abordaba otros aspectos esenciales para una completa formación: el orden, la concentración, el respeto por los otros y por sí mismo, la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina. Estos aspectos pedagógicos, Montessori los contextualizaba dentro de una etapa que hoy denominaríamos Infantil y Primaria, para niños de edad temprana. Así,

encontramos un aula en donde el alumno pasaba, de estar regido por unas estrictas normas, a un entorno libre donde tomar sus propias decisiones.

Montessori realizó unas consideraciones críticas previas a su metodología que nos gustaría resaltar, marcando un límite muy necesario para toda educación, aquel que define qué sería ser un “sabio”, término que le gustó investigar para contextualizar la situación docente y social que le tocó vivir en Italia. Según Montessori (Montessori, 2015, p. 94) «llamamos sabio a aquel que en el experimento ha presentado un medio que le conduce a indagar las profundas verdades de la vida y a levantar una parte del velo que nos esconde sus fascinadores secretos». Esta definición la traslada a su *Case dei Bambini* queriendo transmitir a los niños la importancia de investigar, de ser curiosos, preguntarse la verdadera razón de las cosas, en definitiva, aprender a través de la manipulación y la observación. Pero esta condición de sabio no sólo son los niños las que deben experimentarlos, sino que los propios docentes deben llevar a cabo las mismas propuestas para con su propio trabajo, es decir, Montessori quiere que el *espíritu* se forme en la investigación tanto desde el aprendizaje del niño como de la enseñanza del docente, «creo pues que debemos preparar en los maestros más el *espíritu* que el mecanismo de la ciencia» (Montessori, 2015, p. 94).

Existen muchas similitudes entre el tipo de análisis crítico que realizó Montessori sobre la educación europea de la época, en comparación a la educación actual, pero uno de los más destacables y que aún perdura es el elemento subyugador que para muchos discentes tiene la escuela, la viven como verdaderas cárceles a las que deben asistir a diario, y lo sienten así no sólo por una cuestión mental de interpretación, sino por la propia arquitectura de los edificios, con sus rejas, mobiliarios, el color de los mismos, etc. Para Montessori, uno de los objetos que más importancia tuvo y que otorgaba el principio de esclavitud que regía todo orden escolar en su época, era el banco (asiento) escolar. El diseño de banco que ella critica es aquel fijo al suelo, cuya estructura era más similar a la de un confesionario que el de una mesa de estudios:

«a fin de que el alumno se encuentre bien encajado en su banco y que éste mismo le obligue a mantenerse en una posición higiénica, se han dispuesto de tal modo el asiento, el apoyo para los pies y la mesa, que el niño no puede levantarse». (Montessori, 2015, p. 100)

Por ello, para la *Case dei Bambini*, Montessori decidió rediseñar el pupitre, pero no como una estructura fija y marcada por un ebanista, sino teniendo presente un concepto mucho más importante, la *libertad*. El banco debía ser móvil, junto con la silla, que en pocos segundos se pudiera reformular la disposición de la clase, para el cambio de actividades. Irónicamente, la autora reflexiona sobre la defensa que hacían los políticos y estudiosos sobre el uso del banco fijo, cuyos postulados encontraban su base en que la finalidad de la utilidad del mismo se basaba en impedir la escoliosis de los niños, y Montessori apreciaba que «esto significa que los niños estaban sometidos a un régimen tal que, aunque hubiesen nacido bien conformado, su columna vertebral podía llegar a torcerse y a tomar una giba» (Montessori, 2015, pp. 101-102), por ello aprecia que la solución a tal problema no es mantener a los niños fijos en una sola posición un número

determinado de horas, sino que «lo que se impone no es el nuevo mecanismo de un banco; lo importante es la conquista de cierta libertad».

Montessori afirma que para postular su método de pedagogía científica eligió como punto de partida los mismos planteamientos de Wundt³⁰, «esto es: que la psicología del niño no existe. (...) Como cosa esencial me concreté a la afirmación (...) de Wundt: “Todos los métodos de psicología experimental pueden reducirse a uno solo, esto es: la observación exactamente reglamentada”» (Montessori, 2015, pp. 137-138). Así nos encontramos con un método científico riguroso, donde la observación y la toma de notas es fundamental para conseguir el objetivo de un mayor rendimiento escolar, a través de la libertad y la actividad.

Montessori desarrolló su metodología desde todas las áreas, de manera transversal y siguiendo unas pautas lo suficientemente flexibles para que se adaptara a todos los contextos, a continuación, analizaremos un poco más en profundidad algunas de estas materias:

Antropología: La autora parte de la idea científica de control del sujeto, analizando las variables físicas del mismo, así desarrolló una serie de instrumentos de medida para tomar datos físicos del alumnado, estos serían referentes a su altura, medidas óseas y craneales, además de aquellos aspectos básicos sobre su edad y peso.

El ambiente y el mobiliario escolar: ya hemos introducido en párrafos anteriores la importancia que Montessori daba al mobiliario dentro del aula, en donde «el método de la observación se establece sobre una sola base fundamental: la libertad de los niños en sus manifestaciones espontáneas» (Montessori, 2015, p. 143). Continúa diciendo Montessori que «la principal modificación que he hecho sufrir al mobiliario escolar, es la supresión de los bancos. He hecho construir pequeñas mesas de sólidas patas de forma rectangular, donde pueden sentarse cómodamente dos niños, que pueden ser fácilmente transportadas». El concepto de libertad entra en juego, por lo tanto, con lo más básico de un centro escolar, en donde el niño debe encontrar su sitio desde una visión lo más amplia posible en cuanto al espacio, ya no es su sitio una silla y una mesa concretas situados en un punto determinado del aula, sino que su espectro de acción se amplía sobremanera:

«las mesas, las sillas, los sillones ligeros y transportables permiten que el niño escoja la posición que más la conviene; el niño podrá así acomodarse y sentarse en su puesto, lo cual constituirá un signo externo de libertad y un medio educativo». (Montessori, 2015, p. 145)

La disciplina basada en la libertad: en este apartado de la investigación, la autora, asienta una de sus máximas fundamentales, *libertad* como sinónimo de *actividad*. Entiende la paradoja que esta expresión puede significar, por ello se pregunta cómo obtener *disciplina* en una clase llena de niños en libertad, a lo que se responde de manera muy elocuente defendiendo el distinto concepto de disciplina que ella tiene dentro de su sistema, «no se puede decir que un individuo es disciplinado si se le ha convertido artificialmente en un ser silencioso como un mudo o inmóvil como un paralítico. Éste es un individuo reducido a la nada; no es un individuo disciplinado» (Montessori, 2015, pp.

146-147). A lo que se da respuesta, para contrarrestar esta indisciplina, con la mayor de las pretensiones de una sociedad, llegar a la colectividad escolar, así afirma que «la libertad del niño debe tener como *límite* el interés colectivo; como forma de lo que llamamos la educación de las buenas maneras y de los actos».

La independencia: Montessori entiende que no se puede ser libre sin ser independiente «por esto las manifestaciones activas de la propia libertad deben ser conducidas, desde la primera infancia, a la conquista de la independencia» (Montessori, 2015, p. 153). Un ser independiente, en esta etapa temprana de la formación, no deja de ser irónico defenderla, ya que siguen siendo dependientes de los adultos, tanto para vestirse, comer, asearse, etc. pero si se les va inculcando poco a poco su propia independencia del adulto mediante pequeñas tareas cotidianas e introducirlas dentro de la educación escolar, se creará en ellos poco a poco una sensación importante de superación personal.

Abolición de los premios y los castigos externos: este punto sigue siendo hoy muy debatido en el entorno educativo, son muchos los docentes que se siguen haciendo la pregunta de si son necesarios o no los premios y los castigos. Montessori afirma que una vez sean abolidos del sistema «el hombre empieza entonces a sentir el verdadero, el único premio que él no hubiera nunca imaginado: el acrecentamiento del poder humano y de la libertad en su vida interior» (Montessori, 2015, p. 156). Encontramos a un alumnado sin miedo a recibir un desagravio en forma de castigo o sin la presión de obtener una respuesta de la profesora en forma de premio, la libertad del aprendizaje por el mero hecho de disfrutar aprendiendo. La evaluación final vendría de la observación del docente sobre los trabajos realizados durante el curso, así veríamos que la evaluación continua determinaría el resultado final.

La doctora Montessori consiguió con su metodología, lo que algunos docentes de la época llamaron, *la conversión del alumnado*, ya que, muchos de los niños y niñas con los que trabajó los primeros años de la *Case dei Baibieri*, eran problemáticos, de clase social baja, e incluso en muchas ocasiones bastante violentos. Esta metodología consiguió en alumnado de edad temprana la máxima expresión de libertad y aprendizaje autónomo, llegando a mantener una convivencia extraordinaria con sus compañeros gracias al poder del interés colectivo. Para nuestra investigación debemos tener en cuenta los valores y un buen número de elementos que Montessori plantea en su metodología. Entendemos que los fundamentos de libertad e independencia son básicos para cualquier tipo de enseñanza, debemos hacer un alumnado independientes y autónomos en su aprendizaje, capaces de discernir lo básico de lo superfluo, aquello relevante para su aprendizaje con lo que no lo es, además de crear una capacidad crítica en su conocimiento, lo suficientemente fuerte como para discriminar aquello que intente forzar sus decisiones dentro del neoliberalismo que vivimos en la actualidad. Creemos muy interesante los postulados para abolir los premios y los castigos en la enseñanza, sería realmente positivo entender la educación en cualquiera de sus etapas como un periodo de disfrute, un lugar donde acoger con ilusión los retos que los docentes planteen cada jornada lectiva, viviendo las diferentes materias como lo que les dará mayor libertad en una etapa futura adulta.

fundamental de nuestra investigación y una de las personas más influyentes del siglo XX en cuanto a educación se refiere. Piaget gestó las bases de lo que conocemos hoy como *Constructivismo epistemológico*, heredando los postulados constructivistas de Rousseau y consolidando la corriente con sus propios trabajos, además de ser una de las figuras más notables de la *Psicología Evolutiva* (teoría cognitiva). Para nuestra investigación, Piaget, ha supuesto encontrar las bases donde sustentar nuestros planteamientos metodológicos, ayudados por los textos referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de su aportación en las metodologías didácticas a través de las cuatro etapas de desarrollo cognitivo, que hemos utilizado para el trabajo de campo, centrándonos en los estadios de operaciones formales³¹. Éstas, además muy relacionadas con los mapas conceptuales de Novak (Novak, 1988, pp. 33-57), nos han ayudado para conformar en el alumnado una nueva visión de conocimiento y sus distintas posibilidades de aprendizaje.

Piaget se licenció en 1915 en la Universidad de Neuchâtel, en la rama de biología, donde también consigue doctorarse en ciencias naturales en el año 1918. Todas sus actividades e investigaciones relacionadas con la biología fueron fundamentales para sus trabajos posteriores en el sector de la pedagogía. La gran inquietud por la investigación en ciencias, llevan a Piaget a concebir desde temprana edad el gusto por la lectura en diferentes ramas, razón que llevaría posteriormente a que concibiera tres ideas fundamentales que iría desarrollando los años venideros. La primera de estas ideas versa sobre la relación de la biología con el conocimiento, siendo ésta una relación satisfactoria (epistemología). La segunda de las ideas es la importancia de la organización espontánea de los actos para que se dé la organización lógica de los pensamientos. Y, por último, la tercera idea y que tanta repercusión tuvo es la formulación de las relaciones de equilibrio entre las partes de un elemento y el todo.

Socas Robayna (Socas Robayna, 2000, p. 370) nos define las ideas centrales de Piaget, expresando que el autor:

«centra sus trabajos en el problema del conocimiento y considera que hay que estudiarlo observando cómo pasa un individuo de un estado menor a un estado mayor de conocimiento, con la finalidad de construir una teoría del conocimiento científico o epistemología, tomando como modelo principal la biología».

Esta afirmación de Piaget no estuvo exenta de polémica y detractores. Uno de sus más ávidos atacantes fue el psicólogo ruso Lev Vygotski, el cual encontraba importantes diferencias con Piaget en aspectos como el propio proceso de aprendizaje, en donde el autor ruso entendía que «el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas» (Vygotski, 1979, p. 139), mientras que para Piaget las experiencias sociales se ven limitadas, para los discentes, durante el desarrollo cognoscitivo, es decir, la madurez en el aprendizaje se mide por el nivel de competencia del discente. Estos dos autores, además diferían en otros aspectos básicos de cualquier proceso de aprendizaje, como el lenguaje, como así nos especifica Linares (Linares Rafael, 2007, p. 26), para Piaget «el habla egocéntrica de los niños pequeños manifiesta su incapacidad de adoptar la perspectiva de otros, es decir, no cumple una función útil en su desarrollo», mientras

que Vygotski pensaba que el habla egocéntrica «representa un fenómeno evolutivo de gran transcendencia. El habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento».

Debemos señalar que Piaget no llegó a formular ningún tipo de metodología educativa aplicable a alguna etapa de enseñanza, sino que su investigación se centra en tratar de explicar cómo se generan los conocimientos en el niño. Los datos aportados por Piaget en este campo sí han permitido a otros realizar importantes avances en la pedagogía poniendo en marcha metodologías útiles. Piaget, con sus aportaciones a través de la epistemología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dió una importante visión para las futuras metodologías gracias a las nociones de estadio (Socas Robayna, 2000, p. 371) «subraya la diferente naturaleza del pensamiento del niño y del adulto, lo que supone adaptar los contenidos que se van a enseñar a las capacidades de los niños». La influencia de Piaget en la educación gracias a su trabajo epistemológico y psicológico es inmenso, «no sólo construye un edificio teórico complejo y coherente sino que aporta un enfoque y una metodología nueva para abordar el problema del conocimiento humano» (Socas Robayna, 2000, p. 372), además, el propio Piaget no se considera a sí mismo un pedagogo, pero su teoría según nos afirma Socas Robayna:

«proporciona un modelo de cómo se forman los conocimientos y cómo se produce la formación de las estructuras conceptuales, que puede ser aprovechada para desarrollar una pedagogía que se adapta a las necesidades y a las posibilidades de comprensión de los individuos en las diferentes edades».

En nuestra investigación, los datos aportados por Piaget, ha supuesto encontrar sumamente importantes los planteamientos de asimilación y acomodación, en donde el concepto de restauración del equilibrio lo hemos aplicado a nuestra propia metodología, sabiendo que el discente debe acomodar el nuevo conocimiento a lo que ya posee. Y por supuesto, debemos recordar que, en las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, las operaciones formales sirven para que el discente deba construir activamente el conocimiento y, que la interacción con los compañeros desarrolle eficientemente su propio desarrollo conceptual, siendo marcado por el docente como organizador, colaborador y estimulador de las actividades. Aunque debemos afirmar, que en lo referente al pensamiento interior no compartamos los planteamientos piagetianos y sí los de Vygotski, entendiendo que este pensamiento es una parte fundamental del lenguaje, que sirve como herramienta psicológica y que ayuda enormemente en ese proceso que Vygotski denominó *desarrollo próximo*, para la construcción del aprendizaje en base al entorno próximo del alumno/a, ya sea la familia, amigos/as, u otras personas de su entorno. Por ello, no debemos dejar de lado a los críticos de los planteamientos de Piaget, sobretodo en los aspectos concernientes a la naturaleza gradual del pensamiento del niño y a la idoneidad de los modelos de equilibrio, ya que, uno de los aspectos más criticados de la obra de Piaget es que el autor no menciona de manera explícita las actividades cognoscitivas que tienen lugar durante el proceso de asimilación, acomodación y equilibrio, (Linares Rafael, 2007, p. 20), por tanto, debemos analizar las palabras de Piaget con la suficiente precaución para que al adaptar los conocimientos a nuestra metodología, ésta sea lo suficientemente clara y sencilla para su aplicación al aula.

Un libro que hemos encontrado sumamente interesante y necesario para desarrollar nuestra investigación y que ha ayudado a comprender mejor la formación del pensamiento del adolescente, es el que Piaget tituló *Seis estudios de psicología* (Piaget, 1985). En esta obra, el autor expone los datos referentes al estudio de los mecanismos mentales del niño desde en todas las etapas de crecimiento hasta llegar a ser adulto. Explica detalladamente las nociones de equilibrio durante la etapa de juventud, donde desarrolla las ideas que para nuestra investigación más valor han tenido, ya que se centran en nuestro ámbito de trabajo. De estos capítulos hemos extraído fragmentos valiosos y que debemos tener siempre presentes a lo largo de un curso lectivo, en donde Piaget nos dice que:

«entre los once y los doce años aproximadamente, tiene lugar una transformación fundamental en el pensamiento del niño que marca su final con respecto a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento “concreto” al pensamiento “formal” o, como se dice con un término bárbaro pero claro, “hipotético-deductivo”». (Piaget, 1985, p. 95)

Así nos encontramos ante una situación de cambio biológico importante, ya no sólo físico sino estructural en su modo de comprender el entorno. Un docente debe tener muy presente esta situación, comprender al alumno y saber que ellos mismos no son aún realmente capaces de controlar muchos de los sentimientos y emociones que alteran su conducta. Piaget continúa su disertación explicando que a partir de los doce años, el alumno/a construirá los sistemas que le caracterizan a los jóvenes: «las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías» y así, encontramos que «las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías». (Piaget, 1985, p. 98)

Ante esta situación de nueva reflexión y capacidad constructiva hipotética, el discente podrá alcanzar el equilibrio en el aprendizaje «cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la de contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia» (Piaget, 1985, p. 99). En cuanto a la vida social del adolescente, Piaget afirma que existen diferentes fases de crecimiento y formación, una primera inicial de replegamiento y otra fase positiva:

«En el transcurso de la primera, el adolescente parece muchas veces completamente asocial y casi asociable. Nada es más falso, sin embargo, puesto que el adolescente medita sin cesar en función de la sociedad. Pero la sociedad que le interesa es la que quiere reformar y no siente más que desprecio y desinterés hacia la sociedad real, que él condena» (Piaget, 1985, pp. 104-105). Y el autor concluye la exposición social expresando que «la verdadera adaptación a la sociedad habrá de hacerse al fin automáticamente cuando, de reformador, el adolescente pasará a realizar» (Piaget, 1985, p. 99).

32 Pedagogo Suizo, nacido en Ginebra. La obra de este autor se halla vinculada al movimiento de la Escuela Nueva. Ferriere propone el concepto de Escuela Nueva, cuyo funcionamiento se basa en el respeto a los intereses y necesidades del niño, la utilización de métodos activos, el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación. (VV.AA., 2007).

33 Las enfermedades escolares. Ed. Laia, Barcelona, 1974 (traducción); La psicología sensitiva y la educación. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1969; Educación por el trabajo. Fondo de Cultura Económica, México, 1971; Los métodos naturales. Ed. Fontanella, Barcelona 1972 (3 vol.); Nacimiento de una pedagogía popular. Ed. Laia. Barcelona. 1975; Por una escuela del pueblo. Fontanella. Barcelona, 1976; Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Ed. Siglo XXI. México, 1976; La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común.

Para concluir con el análisis de este libro, resaltaremos unas palabras de Piaget fundamentales para la construcción de todo ente vivo capaz de crear nuevas formas de pensamientos, como así queremos conseguir mediante la enseñanza a nuestros discentes. En nuestra investigación a través de la metodología Gráfica de Atención Completa creemos fundamental que debemos enseñar a nuestro alumnado a interiorizar los conocimientos aplicándoles una marca de afectividad, la cual será el germen necesario para el recuerdo futuro. Estas creencias que poseemos, Piaget las expuso afirmando que «la afectividad es siempre la que constituye el resorte de las acciones, de las cuales, a cada nuevo nivel, resulta esa ascensión progresiva, ya que es la afectividad la que asigna un valor a las actividades y regula su energía» (Piaget, 1985, p. 107).

Contemporáneo de Piaget encontramos a Celestin Freinet, nacido en Francia en el año 1896 y considerado como uno de los innovadores de la educación del siglo XX, siendo pedagogo, poeta y filósofo. Algunos autores le relacionan hoy con la *Escuela Nueva*, especialmente con Ferriere³². Se puede considerar la pedagogía de Freinet en base a unos conceptos que marcan toda la razón de ser de sus postulados: renovadora, anticapitalista, natural, paidológica, centrada en el trabajo, cooperativista y metodológica.

Célestin Freinet junto a su mujer Elise, desarrollaron la Metodología Freinet, el grueso de los textos publicados al respecto vieron la luz tras la muerte de Célestin en 1966, siendo la responsable de éstos, Elise Freinet. Los métodos expuestos en los libros son difícilmente atribuibles a uno u otro, ya que, sus metodologías eran ciertamente diferentes y en ningún caso las técnicas fueron firmadas. Algunos títulos publicados por el matrimonio fueron: *Las enfermedades escolares* (1974), *La psicología sensitiva y la educación* (1969), *Educación por el trabajo* (1971), *Los métodos naturales* (1972), *Nacimiento de una pedagogía popular* (1975), *Por una escuela del pueblo* (1976), *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (1976), *Parábolas para una pedagogía popular* (1979), *La escuela moderna francesa* (1996)³³. En todos estos títulos se desarrollan los conceptos de su metodología, desde las bases más básicas en sus inicios, hasta los desarrollos más completos de cada una de las técnicas, anotando con detalle los estadios de la pedagogía, desde la organización escolar, la distribución de los espacios, como el control del alumnado.

La metodología Freinet fue un verdadero aire fresco para la enseñanza de la Francia a mediados del siglo XX (aunque el método años más tarde acabó por exportarse a otros países). La educación escolástica era la predominante en la época, un estilo de enseñanza de la que el matrimonio Freinet pretendía huir, evitando de esta manera los dogmatismos impuestos por la iglesia y la rigidez de sus formalismos pedagógicos. Célestin expresaba en la introducción de uno de sus libros unas reveladoras palabras referentes al *drama que vivían* en torno a la educación (Freinet, 1969, p. 2):

«Si los tiempos fueran otros, la pedagogía de 1900 todavía sería plenamente válida. Por la fuerza de las circunstancias, actualmente queda relegada a la prehistoria. No hay que sorprenderse si, en el plano escolar, los niños no se interesan por los textos aprendidos de memoria, por los ejercicios, las explicaciones, los modos disciplinarios y de vida que

datan de “su” prehistoria. Cuando salen de una clase que ha sido llevada al estilo 1900, se subirán a su moto, conducirán quizá automóviles y tractores; discutirán problemas que eran antes desconocidos para ustedes. Y, sobre todo, los medios audiovisuales de información los hacen vivir en un mundo que no tiene nada en común con la vieja escuela donde ustedes se obstinan en mantenerlos».

En esta extensa introducción queda patente un evidente recuerdo de una situación similar a la que vivimos actualmente en la educación, los anquilosamientos de las etapas anteriores siguen siendo una losa difícil de esquivar. Los estamentos educativos siguen anclados en los postulados expositivos del docente y en la pasividad del alumnado, pero Freinet aporta un detalle importante que no hay que obviar, la consecuencia evidente del aburrimiento de éste, ese ser que debe asistir a las clases con una mera actitud pasiva-disciplinaria, de la cual no podrá salir y, si lo hiciera, atenerse a un correctivo por mala actitud. El objetivo de Freinet difería sobremanera de los postulados escolásticos, creyendo firmemente que el alumno piense haciendo y haga pensando. Freinet afirmaba que la modernización de la educación era posible, sería necesario para ello:

«intentar también la modernización de los instrumentos escolares, el mejoramiento de sus técnicas, para cambiar progresivamente las relaciones entre la Escuela y la Vida, entre los niños y los maestros, para adaptar o readaptar la escuela al medio, para un mejor rendimiento de nuestros esfuerzos comunes». (Freinet, 1969, p. 4)

Esta modernización viene marcada necesariamente por el propio cambio de la sociedad, el matrimonio Freinet así lo percibía y la escuela no podía vivir ajeno a ello. Los periodos de guerra de la I Guerra Mundial habían pasado y la tecnología, junto con los primeros cimientos capitalistas, eran ya una realidad, si la sociedad cambiaba, la escuela debía hacerlo al unísono. Los docentes debían ser los receptores de los pulsos sociales para aplicar sus observaciones a las nuevas técnicas dentro del aula, por ello Freinet afirmaba que:

«el pensador moderno -y menos aún el pedagogo- no puede refugiarse en la torre de marfil de donde caen los oráculos; debe vivir con su tiempo, pensar y sufrir con sus congéneres, sentir y comprender las situaciones individuales y sociales, tal como son...» (Freinet, 1971, p. 109).

Así, se propusieron una serie de postulados o bases fundamentales que marcaron toda la evolución posterior de las técnicas freinetianas, teniendo en cuenta las nuevas herramientas tecnológicas que habían surgido los últimos años y teniendo la base funcional de la comunicación como eje transversal. Freinet manifestó sus principios generales con las siguientes palabras:

«Se impone una readaptación de nuestra escuela pública para poner al servicio de los niños de esta mitad del siglo XX una educación que responda a las necesidades individuales,

sociales intelectuales, técnicas y morales de la vida del pueblo en la época de la electricidad, la aviación, el cine, la radio, el periódico, el teléfono, la televisión...» (Freinet, 1974, p. 21)

Queda patente su interés por lo actual, postulando la imperiosa necesidad de responder a los intereses de los niños para captar su atención, convivir con ellos en un entorno igualitario y con unos códigos modernos, así los niños crecerían en un entorno democrático y social, partiendo de la idea de la educación por el trabajo. Freinet daba una importancia fundamental al aprendizaje en base a las experiencias personales de cada discente, a esto lo llamaba *tanteo experimental*, sabiendo que el contexto de cada individuo es fundamental para el conocimiento. Pasada esta primera fase de tanteo, Freinet afirmaba, que el niño/a pasaba a un periodo de instalación en donde agrupa sus experiencias por tanteo alrededor de las necesidades que muestra y las dudas que se les presentan, es un periodo denominado de egocentrismo, pero siendo en cierta forma generoso con sus compañeros. Por último, se llegará a la fase final, la cual culmina en el trabajo, donde expondrá sus primeros reflejos vitales. Teniendo en cuenta esto, Freinet conjuga una serie de elementos necesarios en toda escuela que siga sus postulados, los cuales se pueden resumir en: 1. Las clases deben ser más prácticas que teóricas; 2. La actividad física del alumno y su condición de salud determina su aprendizaje; 3. El orden y la disciplina son necesarios; 4. Jamás será necesario utilizar el castigo, siempre será un error; 5. La motivación es imprescindible, la cual se obtiene mediante la experiencia personal del alumno/a. 6. Hay que encontrar un equilibrio en cuanto a la funcionalidad del trabajo escolar; 7. La cooperación entre maestro-alumno debe darse a un nivel muy alto de entendimiento; 8. La naturaleza debe entrar en la vida escolar como un medio motivador.

Con todo esto, encontramos una renovación radical de la educación tradicional, el niño adquiere un estatus autónomo de aprendizaje y un lugar donde desarrollar su personalidad en diferentes ámbitos sociales. Freinet conocía perfectamente qué era lo que no quería mantener de la educación tradicional, la cual «técnicamente hablando, (...) se centraba en la materia que debía enseñar y en los programas que definían dicha materia» (Freinet, 1974, p. 23). Ahora el matrimonio Freinet rechazará el uso de los libros, reforzando la utilización del *texto libre*, el cual se basa en la creación de textos a partir de las propias ideas del niño y niña, sin tiempo prefijado y sin tema previo. Estos textos, resultaron ser todo un éxito dentro de la pedagogía de la época, los cuales iban directamente vinculados con los trabajos de la *impresión escolar* y la *correspondencia interescolar*. El texto libre se desarrollaba siguiendo unas fases concretas: «la escritura del texto, (...); la lectura ante todo el grupo, con lo que se trabaja la entonación, (...); el comentario de texto de forma colectiva; y otras técnicas como la impresión y reproducción de los textos (...)». (Profesores-a-domicilio, 2008) (Profesores-a-domicilio, 2008)

Freinet fue mundialmente conocido gracias a la inclusión de la imprenta dentro de la escuela, esta técnica tuvo una gran repercusión por su gran sencillez y efectivos resultados dentro del alumnado en la etapa *maternal y primaria*. Mario Kaplún recogió las notas de Freinet respecto a la necesidad de que el niño debe escribir para ser leído, y anota las siguientes palabras de Freinet al respecto: «el niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no sólo escolar sino también social y humana,

siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear (...)» (Kaplún, 1998, p. 207). Creemos fundamentales estas palabras de Freinet, ya que, en nuestra metodología defendemos precisamente esa misma idea, en la que los niños deben sentir el placer de la creación, esa sensación de gozo al realizar una labor válida para la sociedad, que conlleva una marca artística y que deje impronta de la personalidad de cada uno en su función globalizadora. Sin difusión no existiríamos. La idea fundamental de inclusión de la imprenta por parte de Freinet, partía de la creencia en que cabezas bien formadas se obtendrían gracias a manos expertas, por ello supondría «que la escuela dé la espalda definitivamente a la manía de la instrucción pasiva y formal, pedagógicamente condenada» (Freinet, 1974, p. 26). Además, Freinet pedía que se volviera a plantear totalmente el problema de la formación ligado al de la adquisición «y que se organice, para ayudar a los niños, a realizarse por la actividad constructiva» (Freinet, 1974, p. 26).

La actividad constructiva a la que se refieren el matrimonio Freinet, es aquella que construye unas técnicas en donde el niño crece a medida que la propia actividad técnica se desarrolla, así encontramos espacios de trabajo dedicados al cine, los discos de música, la radio o la máquina de escribir, cuyos entornos de evolución eran amplios, como así ha demostrado el tiempo y la técnica, permitiendo además un amplio abanico creativo al alumnado, cuyos límites espaciales no estaban constreñidos, gracias a que tenían la naturaleza como base de trabajo. Freinet, explica detalladamente cómo era el uso del cine dentro de su metodología:

«En el tiempo en que trabajábamos para perfeccionar nuestras técnicas de imprenta en la escuela, hicimos mucho en Francia para difundir un proyector sencillo como el *Pathé Baby* que nos parecía el aparato casi ideal para nuestras escuelas: sencillez de fabricación y de manejo al alcance de los niños, relativamente barato de costo, películas también relativamente baratas, así como el tomavistas y el revelado de las películas» (Freinet, 1974, p. 145).

Gracias a la creación de estas películas y de la importante colaboración con la Cinemateca Cooperativa, se podían hacer visionados en las escuelas con los proyectores portátiles de un buen número de títulos de diferentes materias. El alumnado contaban con un tomavistas sencillo de corto minutaje, «hacemos películas, bien sea en el pueblo o durante nuestras salidas, que son la expresión viva y animada de nuestra propia vida, poseyendo, por este solo hecho, al igual que nuestros textos un poder sugestivo incomparable» (Freinet, 1974, p. 144).

Freinet creó un total de veintiocho técnicas vivas que hoy perduran, siendo lo suficientemente abiertas para que según se sigan usando por parte de los nuevos maestros, éstas evolucionen acorde al ritmo de la sociedad. A continuación pasaremos a enumerar estas técnicas³⁴: 1. Supresión de la tarima; 2. Constitución de una cooperativa escolar; 3. El texto libre; 4. El huerto escolar; 5. Estudio del medio local; 6. La agenda escolar; 7. Ficheros autocorrectivos, cuadernos autocorrectivos, bandas programadas; 8. Intercambios escolares; 9. El dibujo libre; 10. Organización del trabajo libre; 11. Planes de trabajo; 12. Periódico mural; 13. El fichero escolar cooperativo; 14. Organización de la Biblioteca de trabajo; 15. La clasificación

de fichas y el diccionario índice; 16. Conferencias del alumnado; 17. Primera reorganización material y técnica de la clase; 18. Realización de un periódico escolar manuscrito o poligrafiado con el limógrafo; 19. Grabado en linóleo; 20. La imprenta en la escuela; 21. Los talleres de trabajo; 22. Carnet escolar y control; 23. Taller de experimentación científica; 24. Compra de un aparato de proyecciones fijas; 25. Tocabdiscos y discos; 26. Radio, magnetófono y televisión; 27. Teatro y títeres; 28. Cine.

Como podemos observar, el abanico que abarca es amplio, siendo unas técnicas, como ya hemos mencionado, cuya base funcional es la comunicación, por ello para nuestra investigación es tan importante analizar a este autor. En la década de los sesenta, y antes de la muerte de Célestin, la metodología sufrió un duro revés, en el año 1961 se produjo la escisión del movimiento, como fruto de las quejas de los propios maestros de París que seguían la metodología:

«la denuncia de tales maestros se basaba en el hecho de que Freinet no había modificado su método a pesar de los cuarenta años transcurridos desde sus primeras aplicaciones, lo que significaba despreciar las mejoras metodológicas que el avance de las ciencias humanas y sociales iban propiciando continuamente (sobre todo el psicoanálisis y la dinámica de grupos)». (Profesores-a-domicilio, 2008)

Desafortunadamente, se le acabó achacando al propio movimiento, de lo que precisamente huía y repudiaba en sus inicios, convertirse en una escolástica rígida que no permitía innovación. «Toda esta conjunción de circunstancias hizo que el grupo de maestros escindidos del movimiento Freinet, ya en 1961, se asociasen bajo la denominación de Grupo de Técnicas Educativas (GTE)» (Profesores-a-domicilio, 2008), para posteriormente dividirse en dos opciones, una dedicada más a cuestiones terapéuticas y otra más influenciada por el psicoanálisis. Hoy en día, las metodologías Freinet siguen estando operativas, muchos centros repartidos por todo el mundo continúan haciendo uso de las técnicas adaptándolas a los nuevos tiempos. En nuestro país, gracias a las nuevas leyes de educación, centradas en las competencias básicas y en el desarrollo integral del niño, permiten que las técnicas de Freinet tengan una buena cabida dentro de la etapa de infantil y primaria. Observamos que las técnicas han evolucionado, ahora encontramos nuevas nomenclaturas a actividades similares que se realizaban a mediados del siglo XX, algunas de esas actividades que encontramos en la actualidad son el *trabajo por rincones* o los *talleres* y las *asambleas*, todo impregnado de ese aire cooperativista que Freinet impuso en sus inicios.

Las metodologías Freinet han sido un importante referente para nuestra investigación, las concepciones cooperativistas, el importante trabajo manual y la idea de creación personal del niño trabajando son un referente para nosotros, ya que, en nuestro proceso de trabajo entendemos que el discente debe poseer capacidad manipulativa en diferentes aspectos, tanto en procesos de precisión como en aquellos más globales, ayudando a nuestro alumnado a crear aprendizajes precisos de situaciones concretas. Es evidente nuestra relación con los aspectos técnicos comunicacionales de las técnicas Freinet, tanto los cinematográficos, como los sonoros, pero además, creemos muy importante todo lo referente a la imprenta y la escritura libre,

siendo un apoyo básico para nuestros trabajos audiovisuales en relación a la escritura de guión y la planificación de las jornadas de trabajo. Además, sabemos de la gran importancia de la exposición, la muestra al público, la presentación individualizada de los trabajos y su defensa ante un jurado. Es necesario saber que la confianza entre docentes y discentes debe ser muy alta, para que los entornos de expansión del alumnado sea lo suficientemente abiertos y el alumando no se cohíba en su ejecución.

Queremos anotar que el *método natural de tanteo experimental* que desarrolla Freinet es uno de sus logros más completos. En nuestra investigación hemos tenido en cuenta esta idea globalizadora de la concepción del alumnado, sabiendo que sus conocimientos y experiencias previos, que les llevan a una tendencia a la acción y el movimiento, pueden ser aprovechados para nuestro beneficio generando trabajos que aumenten esa inercia a la expresión espontánea y la exploración de las experiencias. Quedando plasmados en los trabajos audiovisuales artísticos, y que los conocimientos que deben adquirir de cada materia, sirvan como temática conductora de sus emociones.

Continuaremos nuestra investigación de las metodologías del siglo XX con Paulo Freire, pedagogo e investigador nacido en el año 1921 en Recife (Pernambuco, Brasil). Destacó por ser el pedagogo de los oprimidos y el transmisor de las esperanzas de todos aquellos no letrados que vivían al margen de las políticas de su país. En el año 1947 se convierte en el jefe del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, del cual acabaría dimitiendo años más tarde por las duras críticas recibidas, estando las objeciones centradas en su modo de administración, democrático, abierto y libre. Desarrolló su metodología educativa en diferentes fases de crecimiento, en primer lugar, con diferentes artículos publicados y con la culminación de su tesis doctoral, defendida en el año 1959, en donde «presenta una propuesta pedagógica para el Brasil en la fase de transición de la sociedad agraria colonial a una sociedad independiente e industrializada» (Gerhardt Heinz, 1993, p. 471). La motivación de Freire por la investigación desarrollada en torno a la educación de los más desfavorecidos, le viene desde su más tierna infancia, al haber crecido en el nordeste brasileño, lugar donde en los años treinta seguía existiendo la esclavitud y la miseria, aunque no en su familia, la cual se encuadraba dentro de la clase media brasileña.

Freire, en su etapa como jefe del Departamento de Educación del SESI (Servicio Social de la Industria), consiguió que padres y madres del alumnado de las guarderías y escuelas del propio SESI generaran debates acerca de las cuestiones de educación y sociedad, así «en el marco de los llamados *clubes de trabajadores*, Freire y sus colegas intentaron conseguir que los trabajadores industriales examinaran sus problemas individuales y temas generales» (Gerhardt Heinz, 1993, p. 471), además, como una situación de gran relevancia para la época, «a pesar del carácter restringido del entorno institucional del SESI, Freire puso de manifiesto que los principios del diálogo, la “parlamentarización” y el autogobierno podían conseguirse en parte dentro de esos límites institucionales» (Gerhardt Heinz, 1993, p. 465). En este contexto, Freire supo encaminarse en la participación de otros proyectos que llevaran al Brasil de la época a un despertar democrático, implicándose en las actividades de diversas parroquias de Recife, inspirado por el pensador católico Alceu de Amoroso Lima y el maestro de la *Nueva*

Escola Anísio Teixeira. En uno de estos proyectos, llevó a cabo siete unidades de educación, desde la guardería hasta la educación de adultos, colaborando en el desarrollo de un programa de estudios y en la formación de los maestros. Vemos como poco a poco se van asentando las bases de lo que acabaría siendo su tesis doctoral y posterior metodología.

En los años 60, Freire fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, donde sus esfuerzos por reformar la educación hicieron que fuera nombrado profesor de pedagogía a tiempo parcial. Es en esta época cuando desarrolla un gran número de ensayos que define su característico estilo de redacción. La etapa universitaria vino marcada por la afirmación de la importancia de la juventud universitaria en el devenir de la política brasileña, en la cual los movimientos estudiantiles debían mantener posiciones continuas de pensamiento y acción. «Freire consideraba que las actividades políticas de los estudiantes dentro y fuera de la universidad constituían una parte necesaria e importante de la fase de transición del Brasil hacia una sociedad democrática» (Gerhardt Heinz, 1993, p. 467). Un hito importante para la futura metodología de Paulo Freire ocurrió en 1960, cuando la administración municipal de Recife, dirigida por el izquierdista Arraes, fundó el Movimiento de Cultura Popular (MCP), donde Freire fue uno de sus cofundadores y partidario, elaborando importantes acciones trabajando en el departamento de educación en calidad de coordinador de proyectos de educación para adultos. En esta etapa, puso en práctica ciertos aspectos de su función dialogante en diferentes cursos para adultos, además defendió con firmeza su oposición a la transmisión de mensajes a los analfabetos, creyendo que estos mensajes tenían *efectos domesticadores*, siendo un medio de manipulación político, utilizados a través de los medios de comunicación adoctrinadores. «Para Freire, en 1961, evitar la manipulación significaba dos cosas: las convicciones y las opiniones, es decir, el programa, tienen que proceder directamente del pueblo, lo que significa que el programa tiene que ser elaborado directamente por él» (Gerhardt Heinz, 1993, p. 468).

Aún estando la metodología casi conformada en su totalidad, faltaría un aspecto fundamental para su desarrollo, despertar la motivación de los que serían su alumnado, pero avivar el interés de una persona analfabeta no es tarea fácil, por ello, y tras varias experiencias durante su labor en el SESI y el MCP, Freire se dio cuenta de que muchos trabajadores analfabetos se interesaban por cuestiones políticas cuando hablaban directamente de sus problemas diarios y dificultades, y eran presentados en los medios de comunicación ordinarios, «era preciso mostrar imágenes sobre los problemas reales de la gente y leer y escribir palabras que expresasen esos problemas» (Gerhardt Heinz, 1993, p. 468). En 1963 se produce la primera Campaña Nacional de Alfabetización, en donde Freire pone en práctica su primera experiencia de grupo con todos los elementos articulados de la metodología ya conformada. Durante esta experiencia se consiguió alfabetizar a 300 trabajadores rurales en cuarenta días. Este rotundo éxito no dejó indiferente, y como consecuencia de las cargas políticas y sociales que conllevaba la metodología Freire, fueron muchas las voces discordantes a su actividad, así la oligarquía y ciertos sectores de la Iglesia lo acusaron de agitador político. En los meses siguientes, Brasil vivirá una verdadera revolución política y social durante el año 1964, lo que conllevó a un golpe militar y que provocó el exilio de Freire a Chile. Es en Chile donde escribe una de sus

obras más importantes, *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1975), aquí describe minuciosamente su metodología y abogó por una pedagogía revolucionaria, que tiene como objetivo la acción y reflexión consciente y creativa de las masas oprimidas acerca de su liberación (Gerhardt Heinz, 1993, p. 471).

Antes de desarrollar las características de la *Metodología Freire*, queremos anotar los postulados que sustentan la propuesta del autor, en donde encontramos siete puntos básicos que ayudarán a entender en mayor profundidad la metodología:

1. La pedagogía de Freire se oponía a la educación tradicional y *bancaria*. El autor explica que la educación bancaria es aquella en donde:

«en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan». (Freire, 1975, p. 52).

2. Una pedagogía del oprimido postula modelos de ruptura, de transformación de la persona, especialmente el acceso a una educación digna y de derechos.

3. Freire acuña la palabra *concientización*, cuyo concepto se basa en la transformación de las estructuras mentales del alumnado.

4. La propuesta de alfabetización sistemática de Freire es estructurada y está determinada por una relación dialéctica entre la epistemología, teoría y técnicas.

5. La base de la propuesta metodológica de Freire es conseguir que el adulto aprenda a leer y escribir, siempre que este aprendizaje venga desde la visión de su cultura e historia.

6. El conocimiento para Freire es un proceso continuo, que viene marcado por la práctica, la cual siempre debe ser objetivo, a sabiendas que ninguna práctica será neutra, debido a su contexto.

7. El diálogo permite la comunicación, y ésta debe ser horizontal entre educador y educando, en oposición al antidiálogo, cuya comunicación es vertical del educador expresándose como orador único de contenidos.

Una vez planteadas las bases de su manera de entender la pedagogía, explicaremos el método propiamente dicho, el cual se divide en 5 fases según Martínez Salanova (Martínez-Salanova Sánchez, 2006b), en donde la alfabetización de Freire «es necesario seguir el método activo dialogal y crítico». Para ello el autor sigue las siguientes pautas:

Fase 1ª: Recogida de muestras del vocabulario que rigen el universo del alumnado, en su medio natural y cultural de alfabetización. Serán usados aquellos vocablos con mayores riquezas fonéticas y carga semántica.

Fase 2ª: Selección del vocabulario básico a utilizar.

Fase 3ª: Creación de las situaciones que serán llevadas a cabo con el grupo y que tendrán una íntima relación con su devenir diario y su cultura. Las palabras usadas del vocabulario extraído se denominan generadoras y

se irán combinando para extraer palabras nuevas.

Fase 4ª: Elaboración de las guías que deben ser herramientas de uso para los coordinadores, las cuales deben ser lo suficientemente flexibles para que puedan aplicarse a diferentes situaciones, todas ellas utilizadas como técnicas de debate en grupo.

Fase 5ª: Se irán descomponiendo las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores, así posteriormente se plasman dichos vocablos en situaciones cotidianas en láminas, diapositivas y proyecciones relacionadas con la vida cultural de los discentes. Así, pasamos de experiencias vividas a los objetos y conceptos.

Los postulados de Freire siguen hoy en día muy vigentes, se aplique o no su metodología, ya que la huella que su pensamiento impregnó en la conciencia latinoamericana fue bien profunda, como así se demuestra en los números audiovisuales, textos, entrevistas, etc. que se han publicado desde su muerte. Las palabras de Freire muestran una contemporaneidad innegable, así lo demostró en el documental estrenado en el año 2000 para la cátedra Paulo Freire del ITESO (Orozco, 2000), en donde el pedagogo expresaba que, para una completa y correcta educación, el educador debe partir siempre de un nivel similar al del educando, así:

«hay que saber partir, del nivel donde el educando está o los educandos están, este es un nivel cultural, ideológico, político, y por eso es que el educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte... el educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona, yo no puedo entrar en ti y perderte el respeto. Yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos. Pero yo debo también tocar estos miedos como ese terapeuta hace a veces, el psicoanalista».

Aunque la aplicación de la metodología propiamente dicha se haya visto relegada al desuso en las concepciones básicas que planteó Freire, no quiere esto decir que haya caído en el olvido, son muchos los investigadores y docentes que siguen estudiando sus desarrollos para adaptarlos a los nuevos tiempos actuales, situación que se vincula directamente con nuestra investigación, ya que, son varios los autores que encuentran una importante relación de las enseñanzas freireanas con la actual necesidad de la alfabetización mediática. Así lo encontramos en el artículo publicado en el año 2014 por el Doctor en Pedagogía y Comunicación Audiovisual Marc Pallarès en la revista *Teoría de la Educación*, de la Universidad de Salamanca. En este artículo, el autor propone una relación directa entre ciertos postulados de Freire y el currículum que la UNESCO propagó en el año 2011 sobre la alfabetización en medios de la que ya hemos dado cuenta en la introducción de esta investigación. Pallarès (Pallarès Piquer, 2014, p. 61) explica que:

«las prácticas educativas, si pretenden que el alumnado siga adquiriendo conocimientos y destrezas, deben convertirse en el punto de convergencia entre los saberes y las narrativas que construyen la codificación oral, la escrita y la iconosfera digital a la que este alumnado está acostumbrado cuando sale

del centro escolar».

Por lo tanto, está hablando de la necesidad que habría de utilizar una educación libertadora, aquella que permita franquear la barrera que existe entre los polos de educador y educando, en donde la educación «debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos» (Freire, 1975, p. 52). Nos alejaríamos de esta forma, de la ya citada *educación bancaria* que tan bien supo definir Freire, encontrando un entorno de aprendizaje motivador para el alumnado, en donde su experiencia formaría parte integrante del conocimiento, y será el diálogo la que sustente la interconexión entre educador y educando, creando de esta forma las bases del pensamiento crítico. Pallarès, recogiendo las palabras de Fernández Mouján (Pallarès Piquer, 2014, p. 63), expresa que:

«en la dinámica dialógica del conocer, ya no es únicamente el docente quien enseña y el alumnado quien aprende; ambos, en la acción dialógica, se educan mutuamente, y la participación del docente crítico es aceptar la búsqueda de la vía más óptima para que el educando asuma el lugar que ocupa en el mundo, lo analice críticamente y desarrolle su lugar como sujeto de conocimiento».

Así, nos topamos con un alumno activo, sabedor de su lugar en el mundo, conocedor de las claves que puedan llegar a manipularle y receptivo a los pensamientos de los demás, convirtiéndose de esta forma, en educador de otros compañeros y educando a la vez. Será en este punto de la enseñanza, en la que el alumnado se sentirá parte activa de su propio aprendizaje. Así lo entendemos nosotros en nuestra investigación, por ello creemos que la narrativa debe ser una base constante en el transcurso de la vida de un discente, no olvidando que su entorno debe ser conjugado con las mismas premisas. Por ello, el factor contextual debe ir en la misma línea de actuación, ya sea el entorno familiar, como el social. Pallarès (Pallarès Piquer, 2014, p. 63) expresa por ello que:

«la función principal de la escuela del siglo XXI debe recaer en facilitar al alumnado los recursos para sus procesos de interpretación de la realidad, y los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la pedagogía activa se convierten en la vía a través de la cual los aprendizajes pueden satisfacer la necesidad de transmisión de conocimiento, principio básico de todo sistema educativo».

Muy interesante es el planteamiento de Pallarès en cuanto a los cambios que deben producirse en los centros educativos actuales, ya que los modelos informativos han cambiado sobremanera a los de hace veinte años y, por lo tanto, la sociedad ha evolucionado con ello, deben ser los centros educativos uno de los espacios primordiales donde regenerar el concepto de comunicación, utilizando los medios de comunicación y la tecnología como herramientas básicas, restándole minutos a las clases magistrales y el uso de la pizarra, que tan buenos resultados dieron en el siglo XX, pero que hoy en día se ven desfasados. Pallarès (Pallarès Piquer, 2014, p. 66) expresa en este sentido que:

«se hace necesario cambiar tanto el tiempo como el espacio educativo, que debe tener en cuenta los efectos «de» y «con» la tecnología y los medios, y que asumirá que éstos implican funciones más significativas que la de quedar reducidos a simples ejes de información».

Freire, ya expresó que este tipo de espacios educativos generaban uno de los elementos fundamentales de una sociedad evolucionada y comprometida con su tiempo, aquella en donde «la alfabetización crítica ofrece los medios para leer el mundo de maneras que puedan desafiar acumulativamente los obstáculos de la formación social existente» (Allen, 2003, pp. 186-187). Tenemos de esta forma, una alfabetización integradora y crítica con sus referentes, el discente vivirá el día a día en el centro escolar como un lugar de aprendizaje dinámico, sabiendo que él será el verdadero motor de su propia enseñanza. Pero para que esta adecuación al nuevo tipo de centro educativo se produzca, Freire ya planteó que deben producirse tres componentes fundamentales: «un método crítico, un cambio de contenidos curriculares y las técnicas específicas para codificar y decodificar mensajes» (Freire, 1973). Como vemos, son perfectamente aplicables a la situación educativa actual y las exigencias en la alfabetización mediática.

Por lo tanto, vemos como la nueva era de la información sigue marcando un ritmo desfasado con nuestra educación, partiendo de las aún exiguas competencias mediáticas de buena parte del cuerpo docente y que deberían reformular ciertos aspectos de sus metodologías de enseñanza, pero como bien entendemos, esto es hartó complicado, así, para concluir con los aspectos fundamentales de las enseñanzas de Paulo Freire, recogemos las palabras de Pallarès en donde expresa la importancia de la alfabetización mediática en la escuela de hoy y marca muy acertadamente los beneficios que ello conlleva:

«la escuela de hoy necesita construir sus aprendizajes apoyándose en la alfabetización en medios de comunicación, petición que se constituye en una práctica educativa que permite al alumnado enfrentarse de manera activa a la diversidad de informaciones y mensajes de diferente procedencia, así como para poder dialogar y colaborar con otros y otras en proyectos comunes» (Pallarès Piquer, 2014, p. 71).

Las palabras de Pallarès, entendidas desde la visión de Freire en el proceso de decodificación de contenidos, ayudará al alumno a reconstruir el propio mensaje, haciéndolo suyo e integrándolo en su propio contexto. Así según Freire, el proceso de decodificación de todo contenido didáctico implica «un momento dialéctico en el tiempo en el cual la conciencia, concentrada en el desafío de la codificación, reconstruye su poder de reflexión en el «profundizar» de la actual comprensión que progresa hacia una nueva comprensión» (Freire, 1973, p. 162).

La siguiente metodología que analizaremos puede ser considerada una rara avis dentro de las grandes personalidades y conceptos que estamos investigando, ya que, aún siendo una metodología avalada por la comunidad educativa internacional, su extensión no llegó más allá de las fronteras

latinoamericanas. Estamos hablando de la *Pedagogía del Lenguaje Total*, desarrollada en Costa Rica a principios de los años setenta y que perduró algo más de veinte años como alternativa a la educación tradicional, tanto en el ámbito reglado como en la enseñanza de indígenas descolarizados.

El Lenguaje Total fue desarrollado por Francisco Gutiérrez Pérez, respondiendo a la petición que la UNESCO realizó en el año 1972 tras la conclusión del seminario realizado en la ciudad de México en el que se estudiaron las nuevas interrelaciones educativas que los próximos años debían presidir el proceso educativo. El propio Gutiérrez en su libro *Pedagogía del Lenguaje Total, por una cultura de los trabajadores* (Gutiérrez Pérez, 1975) nos narra cómo fueron esos meses previos a la puesta en marcha de la experiencia con la metodología, en donde dicho seminario fue patrocinado, planificado y llevado a cabo, no sólo por la UNESCO, sino también por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el cual también estuvo muy vinculado en el desarrollo de las metodologías de Paulo Freire y las innovaciones educativas sobre comunicación en América Latina. En dicho seminario, participan como ponentes expertos de alto nivel llegados de países de todos los continentes, en donde «se pudo estudiar el lenguaje total como uno de los sistemas con mayor posibilidad de generar nuevas interrelaciones educativas» (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 10).

Para nuestra investigación, esta metodología puede ser considerada como un planteamiento muy próximo a nuestras aspiraciones, cuyos aspectos analizaremos un poco más adelante, ya que antes queremos hacer hincapié en las conclusiones que se obtuvieron del seminario citado. Gutiérrez Pérez, recoge en su libro que, de la Mesa Redonda planteada, creyeron fundamentado que los medios de comunicación social y las dinámicas de grupos llenaban los objetivos en relación a la búsqueda de nuevas interrelaciones educativas, es decir, por primera vez, hay un consenso de los expertos en educación en que los medios de comunicación deben ser parte importante de los procesos de aprendizaje, no sólo en los hogares del alumnado, sino dentro del propio aula.

Una vez firmado el convenio específico en el año 1972 entre el Ministerio de Educación de la República de Costa Rica y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE-UNESCO), se puso en marcha el proyecto en dicho país, cuyos objetivos estaban señalados en el Convenio y que recoge Gutiérrez Pérez (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 11). Algunos de ellos son:

- a) «Desarrollar en los educandos actitudes de responsabilidad, participación, investigación (individual y en grupo) y aprendizaje creativo.
- b) Formar a la persona humana para que pueda responder creativa, continua y adecuadamente a los diferentes problemas, individuales y sociales, de su medio ambiente.
- c) Elevar al educando del “status” de receptor pasivo al de perceptor creativo frente a los medios de comunicación masiva.
- d) Incorporar al proceso educativo por medio de una participación consciente y voluntaria tanto a los educandos como a los padres de familia.

- e) Probar que la actualización de la educación (concretamente de la escuela) por medio de la pedagogía de la comunicación es factible llevarla a cabo con un número más reducido de educadores.
- f) Probar además que el lenguaje total puede realizarse con un equipo técnico de bajo costo».

Como se puede comprobar en los objetivos, sus intenciones podrían ser consideradas hoy de completa actualidad, ya que seguimos padeciendo las mismas carencias que en los años setenta, pero con diferentes factores en cuanto a lo que consideramos medios de comunicación de masas. Durante esta primera fase de experimentación, el trabajo de campo se realiza siguiendo un rigor importante en cada centro de educación, como así lo reflejó en su informe de evaluación el experto enviado por la UNESCO un año después a Costa Rica, Dr. Vito S. Minaudo, de cuyas palabras extraemos el siguiente resaltado en relación a los resultados (Gutiérrez Pérez, 1975, pp. 12-13):

«A lo largo de nuestra misión de evaluación hemos podido comprobar que han sido logrados los objetivos específicos de la experiencia. Estamos profundamente convencidos de que por medio de esta metodología:

a) Se lleva a cabo un salto cualitativo en el proceso educativo, por cuanto supone para todos los implicados en el proceso un compromiso y una toma de conciencia de su propio papel.

b) Se logra una educación personalizada, por cuanto el alumno se propone como meta el trabajo personal dentro del marco social.

c) Instaure la autoevaluación, por la supresión del examen tradicional, responsabilizando a cada uno del rendimiento del grupo y al grupo del rendimiento de cada uno.

d) Prepara a los alumnos a la toma de conciencia y de responsabilidad que se acrecientan con la investigación que se lleva a cabo con la propia realidad que vive el alumno.

e) Rompe las actuales estructuras dando lugar a situaciones más flexibles en cuanto al tiempo (y espacio) escolar, más en función del trabajo de cada grupo que de la estructura institucional.»

Sus palabras son positivas hacia los resultados obtenidos, remarcando aspectos innovadores dentro de la enseñanza tradicional, como puede ser la autoevaluación y la supresión del examen tradicional. Pero al mismo tiempo, debemos anotar que dicha acción debe ser tomada con precaución, ya que, uno de los aspectos negativos que señala Gutiérrez Pérez es que no todos los docentes, del espectro educacional costarricense de la época, estaban de acuerdo con dichas acciones; docentes que convivían en el mismo centro con aquellos que sí apoyaban la metodología, así, se producían ciertas acciones de boicot dentro de los propios centros a las dinámicas realizadas, cuyo principal problema solía recaer en las dudas que suscitaba eliminar los exámenes tradicionales.

Antes de continuar y analizar las conclusiones del informe realizado por los expertos, expondremos en qué consiste la pedagogía del Lenguaje

Total, para que el lector de esta investigación entienda los aspectos fundamentales positivos y negativos de dicha metodología.

El Lenguaje Total, en palabras de su propio autor: «tiene como objeto de estudio la comunicación social dentro del sistema escolar» (Gutiérrez Pérez, 1990, p. 43). Gutiérrez explica en este artículo que lo que se buscaba era escolarizar los medios para conseguir lo que la UNESCO viene reclamando desde hace años, que los estudiantes puedan servirse de ellos de una forma crítica en el desarrollo intelectual. Además, el autor expresa aquello en lo que nosotros creemos firmemente en esta investigación, que a través de la inclusión de los medios de comunicación en el aula y:

«dominando la semiótica y la creatividad, (...), el educando reduciría las probabilidades de ser un nuevo objeto a merced de las fuerzas externas y aumentaría como sujeto, las probabilidades de dominarlas, permitiéndole ser un consumidor inteligente, selectivo y crítico de los medios de comunicación social» (Gutiérrez Pérez, 1990, p. 42).

Permítanos lector, hacer un breve inciso en el Lenguaje Total para explicar brevemente la importancia de la semiótica en esta metodología. Como bien es sabido, la semiótica es aquella ciencia que estudia los diferentes sistemas de signos que permiten la comunicación entre individuos, sus modos de producción, de funcionamiento y de recepción. Algunos de los autores más importantes que han investigado el significado de las imágenes y que son de obligatorio estudio, sobretodo para aquellos interesados en la imagen y su aplicación a cualquier ámbito, son Christian Metz, escritor de libros tan interesantes como los dos volúmenes denominados *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968 vol.1) y (1968-1972 vol.2)*, además de otras obras importantes y bien conocidas como *El significante imaginario* (Metz, 1979) íntimamente relacionado con el psicoanálisis y el cine. Otro autor importante en semiótica es Santos Zunzunegui, escritor de dos de los libros españoles más importantes en semiología, *Pensar la imagen y Mirar la imagen* (Zunzunegui, 1984, 1995), que sirven de manual en diferentes facultades universitarias de comunicación para el estudio de la imagen en su concepción psíquica y simbólica. Otro autor que ha investigado la semiología y del que ya hemos hecho referencia en anteriores capítulos, es Michel Martin, doctor en Lingüística, Letras y Ciencias Humanas, consejero pedagógico y docente en la Universidad de Niza. En su libro *La semiología de la imagen y pedagogía* (M. Martin, 1987) el investigador desarrolla un trabajo en el que explica cómo «el niño puede acceder a un saber-aprender mediante unas investigaciones que le motiven y le hagan autónomo y responsable» (M. Martin, 1987). Por supuesto, no podemos olvidarnos de uno de los más relevantes semiólogos de la historia, Roland Barthes, definido por Martin (M. Martin, 1987, p. 14) en unas elocuentes palabras, «hizo dar a la semiología un paso decisivo desde Saussure, definiendo o redefiniendo los principales conceptos empleados por los lingüistas; la semiología constituía para él una parte de la lingüística, “asumiendo las grandes unidades significativas del discurso”».

La imagen, en su relación con las connotaciones sociales de todo espectador, «se presenta ante los observadores como un reflejo especular de los aspectos aparentes de la realidad. Y en el mejor de los casos como una “duplicación” de aquélla» en *Mirar la Imagen* (Zunzunegui, 1984, p. 17), por lo

que hay que tener en consideración las imágenes en la creación de nuestro contexto social y la formación de nuestra propia persona. El significado de éstas y su relación con la psique humana viene influenciado, en «que muchas veces no suele ser fácil distinguir *la realidad de la imagen de la imagen de la realidad*» (Zunzunegui, 1984, p. 17). Por ello, el espectador debe estar preparado para la masiva afluencia de imágenes diarias que sufre, discriminar aquello real de lo manipulado y saber asimilar la información útil y veraz de la que no lo es.

Nos gustaría anotar la indiscutible relación entre el icono y el mensaje que conlleva, sabiendo el importante poder motivador que sugiere para nuestra cultura, por ello la pedagogía debe hacerse eco de toda esta enseñanza que nada tiene de nueva en la sociedad. Para Martin «La semiología de la imagen establece que toda lectura icónica exige un código de carácter específico. Insistimos en el fenómeno de codificación que, si bien figurativo, no es desde luego *inocente*» (M. Martin, 1987, p. 16). Es decir, todo icono tiene una intencionalidad, y como tal, debe ser descifrada, interpretada y reconstruida en nuestra propia cultura. En la relación de la semiología con la pedagogía, aspecto que nos atañe, Martin expresa también que «nuestra pedagogía interviene, por ejemplo, sobre estos puntos: falsa inocencia y juego de figuras connotativas» (M. Martin, 1987, p. 16), por ello, todos los mensajes icónicos que reciben nuestro alumnado los asimilan sin estar preparados, en donde esta “falsa inocencia icónica” que el autor menciona, lleva a una alienación altamente efectiva por parte de los medios, cuyos impactos en los niños no son recibidos de forma lúcida en ninguna de sus lecturas. Por lo tanto, debemos prepararnos para enseñar al alumnado a descifrar las imágenes, saber interpretar sus denotaciones y connotaciones y reescribir ellos mismos sus valores con relación a su entorno. Concluiremos este inciso semiótico con las palabras de Michel Martin en relación a la comparativa lingüística semiótica con la iconográfica semiótica, que tan acertadamente define en torno a los lazos significantes en cuanto a connotación y denotación de un mensaje por parte de un individuo:

«La imagen sólo sería una “escritura” regida por un código que produce mensajes más borrosos (polisémicos) y menos limitativos que los de la lengua. La significación establece lazos evidentes con el medio de referencia de los individuos, con el contexto, etc. Incluso el canal que sigue el mensaje desempeña un papel significativo no desdeñable y que importa definir». (M. Martin, 1987, p. 173)

Vemos en esta frase de Martin que no sólo la iconografía interesa para el significado de un mensaje audiovisual, sino que el propio canal puede influir en las connotaciones de dicho mensaje. Estos canales pueden ser hoy de muy distintas formas gracias a las tecnologías, en donde la multiplexación de canales permite a un docente ofrecer el contenido de una asignatura disgregado en vías complementarias, como suele ocurrir en una de las metodologías que más éxito está teniendo en el entorno educativo en los últimos años y que veremos un poco más adelante en esta investigación: *Flipped Classroom*.

Una vez introducida la semiótica podemos seguir con la explicación de la Pedagogía del Lenguaje Total. Siguiendo con la idea de en qué consiste

esta pedagogía y relacionándola con la importancia que ya hemos marcado en ella de la Semiótica, resaltaremos las palabras del informe de evaluación presentado por la Confederación Interamericana, de los resultados que esta metodología estaba aportando los primeros años de vida y práctica en Costa Rica, en donde se hizo especial hincapié en las lecturas denotativa y connotativa del aprendizaje:

«La lectura denotativa, al hacerse sobre todos los medios de comunicación (cine, radio, televisión, cómics, escritos, fotos, carteles, gráficos, conversaciones, etc.) dota al alumno de valiosos elementos críticos y genera una actividad epistemológica definitiva para el espíritu científico: la actitud de diferenciar lo objetivo de lo subjetivo, de respetar e interesarse por la información personal, de separar el yo del no-yo. El alumno, al encontrar un método sencillo que le permite aprender a separar el yo del no-yo y colocarse fuera del todo e intentar leer objetivamente (denotar), logra desarrollar un espíritu crítico y se vuelve sujeto frente a la realidad». (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 13)

Vemos que una de las bases sustentadoras de esta metodología es enseñar al alumno a leer las imágenes y aprender de ellas, aprender del proceso de análisis, para poder separar aquello que forma parte de la vida del alumnado de lo que no, reconstruyendo nuevo significado a través de nuevos significantes. En este proceso de aprendizaje es muy importante para esta metodología la creación de nuevo contenido, el cual se genera siempre a través de un proceso de autoaprendizaje y a la vez, cooperación con los compañeros. El autoaprendizaje va orientado por el docente, el cual marca los contenidos a trabajar en función del contexto socio-cultural en el que se encuentra el alumno.

Estos son los rasgos generales de la Pedagogía del Lenguaje Total, punto desde el que podremos analizar las conclusiones positivas y negativas que de la misma se hizo en el informe de evaluación de la UNESCO. Gutiérrez clasifica las aportaciones que la metodología otorga al aprendizaje del alumnado y a la sistematización de las técnicas en el centro escolar en los siguientes puntos:

- a) «Introduce al niño en la auto-actividad de una forma muy natural.
- b) Logra un redescubrimiento íntimo de elementos educativos normales (...).
- c) El método en sus diversos aspectos lleva a una necesaria interdisciplinariedad en la que participan educadores y educandos.
- d) “Es necesario dedicar un énfasis especial a los medios de comunicación masiva. El uso continuo que se hace de ellos, por medio de la teoría desarrollada al respecto (“des-enajenación”) y su utilización diaria en las creativities permite su desmitificación, convirtiéndolos en lo que realmente son: medios (significantes) para crear significados» (Gutiérrez Pérez, 1975, pp. 13,14).

Estos cuatro puntos resaltan los cuatro conceptos fundamentales de la metodología y que para nuestra investigación son fundamentales:

Los aspectos negativos que constató el estudio evaluativo fueron reducidos a cuatro grandes problemas, los cuales sirvieron posteriormente para realizar un grupo discusión, donde desgranar aquellos aspectos básicos que servirán de punto de partida para crear la metodología completa e integradora que se buscaba desarrollar. Estos cuatro aspectos son:

- a) «La falta de profundización de un marco teórico que le dé coherencia y unidad a las múltiples posibilidades de la experiencia.
- b) No haber logrado aún una definición de las características propias del modelo operacional, especialmente en algunas asignaturas.
- c) Ausencia de un estudio específico y pormenorizado de métodos y técnicas de dinámica que correspondan esencialmente a la pedagogía de la comunicación.
- d) Falta de un modelo de evaluación sobre bases nuevas que respondan al nuevo sistema educativo» (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 14).

Observamos que las carencias sistemáticas son importantes, ya que entran en conflicto con el sistema educativo establecido, situación que es de esperar ante cualquier nuevo sistema metodológico que se quiera desarrollar. Caso aparte requiere el punto d), ya que no tener un modelo evaluativo acorde a la propuesta puede acarrear serios problemas futuros al alumnado. Para intentar solventar estas carencias, el grupo de discusión clasificó cuatro categorías en las que dividir las consideraciones observadas y poder desgranar punto por punto todas las debilidades, las categorías propuestas son: administración, estudiantes y metodología.

En cuanto a la administración, la UNESCO destacó una serie de puntos que comentaremos brevemente, como por ejemplo los que consideran que «el hecho de que no todos los profesores estén incorporados al sistema, hace que los no incorporados se sientan desplazados» (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 15), situación perfectamente comprensible en cualquier centro educativo que intente llevar a la convivencia las diferentes metodologías que cada docente quiera seguir; o también se remarca que «las experiencias permiten vislumbrar un nuevo tipo de construcción. Esta metodología exige espacios abiertos y amplios más que aulas tradicionales. El mobiliario tradicional resulta poco flexible», (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 15) hecho que también vivieron, como ya hemos visto anteriormente, otras metodologías como las aplicadas por Montessori o Freinet, viéndose obligados al diseño de nuevo mobiliario para sus aulas.

El estudio no expresa que existieran problemáticas serias en cuanto a los estudiantes, pero sí en cuanto a los profesores, en donde se dieron tres situaciones graves y que pueden llegar a entorpecer seriamente el proceso de trabajo: 1.- «Se considera inconveniente el hecho de que no existan criterios de selección, dado que el implementar un sistema se ven incorporadas personas que no desean integrarse y entorpecen el proceso».; 2.- «Los profesores —por esquemas mentales muy arraigados— tienden a evaluar solo lo cognoscitivo»; 3.- «Aún cuando la mayoría de los profesores han

modificado su actitud, algunos, que ocupan puestos claves, se han resistido tenazmente» (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 15).

Estas tres problemáticas deben ser resueltas desde los primeros estadios de implementación de cualquier metodología, ya que, todo el equipo docente participante en una propuesta debe estar al unísono y tener claro cuáles son los objetivos y resultados a conseguir. Un docente que es forzado a seguir una metodología en la que no cree será un obstáculo para dicha metodología y un fastidio para el alumnado que no podrán vivir la experiencia de la forma adecuada.

Respecto a la metodología, la UNESCO encontró cuatro problemas que muestran las carencias de una herramienta con poco recorrido y que con los años se podrían ir puliendo:

- a) «En la práctica no se han logrado objetivos de orden afectivo.
- b) Al haber mejor rendimiento académico se produce un problema presupuestario. (...).
- c) Hay temor, que habría que investigar, de que el alumno no salga suficientemente preparado. Conviene aclarar, eso sí, que quienes sienten ese temor se apoyan exclusivamente en la retención de conocimiento por parte del alumno.
- d) La comunidad, hasta el momento, sólo se ha utilizado como fuente de información y no como ente dinámico del proceso con retroalimentación». (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 16)

Las carencias serias en metodología, como puede ser el punto c), no podrían ser resueltas hasta que la metodología no tuviera una trayectoria más longeva, ya que, la apuesta por un método tan revolucionario en tantas áreas a la vez, conlleva que el periodo de engranaje se alargue en el tiempo más de lo esperado, es decir, al prescindir de las evaluaciones basadas en la memorística y, por lo tanto, en la baremación en base a calificaciones numéricas de resultados concretos. El alumnado por ejemplo, al ir pasado de ciclos, se encontrarían tarde o temprano con la situación sistemática de obtener un ranking para acceder a un grado superior de estudios. En esas situaciones, el alumno debería ser preparado para solventar dicho problema, pero en el periodo que se realizó este estudio por parte de la UNESCO, aún no se había podido dar dicha realidad.

Las mismas tres categorías fueron utilizadas para analizar las ventajas de usar la Pedagogía del Lenguaje Total por la comunidad educativa, para ellos se siguieron los mismos pasos de desglose de ítems, los cuales pasamos a detallar:

Ventajas relacionadas con los profesores:

- a) «Se encontró que esta metodología facilita la interrelación entre el profesorado.
- b) También se comprobó que la relación maestro alumno es más horizontal.
- c) Al facilitar la autogestión de los grupos, el maestro se ve en

la necesidad de actualización permanente de nueva forma de trabajo y nuevos conocimientos». (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 16)

Entendemos estas ventajas para aquellos docentes que prestándose a realizar la metodología mostraban interés por su desarrollo y estaban a favor de sus planteamientos, obviando a aquellos docentes forzados a realizar las dinámicas y contrarios a su uso en clase.

Ventajas relacionadas con la administración:

- a) «Se observa un mayor aprovechamiento de recursos intra y extraescolares.
- b) En cuanto al espacio escolar se han logrado utilizar todas las dependencias. El aula es sólo uno de los tantos espacios académicos del centro educativo.
- c) Como material informativo, el alumno utiliza todos los recursos a su alcance: bibliotecas, revistas, periódicos, medios de comunicación social, comunicación personal, entrevistas, visitas, etc.
- d) También se ha observado el uso de materiales, comúnmente desechados, y materiales elaborados por los propios alumnos». (Gutiérrez Pérez, 1975, pp. 16,17)

El entorno socio-cultural del alumnado se ve fuertemente introducido en el ámbito escolar. Los materiales ya no sólo son los habituales (libros de textos, libretas, etc.), sino que toda la cultural audiovisual y escrita es apta para el uso pedagógico, la administración, por lo tanto, puede delegar cierta parte de su exigencia a la hora de proporcionar materiales a los centros, permitiendo que los docentes introduzcan la cultura propia local al devenir diario de las asignaturas.

Ventajas relacionadas con los estudiantes:

- a) «Este sistema motiva el interés del alumno y le permite mayor comunicación mediante nuevas formas de expresión.
- b) Al constituir un grupo vivencial se intensifican las relaciones alumno-profesor y alumno-alumno, promoviendo la participación de los estudiantes en el logro de los objetivos de la institución.
- c) Al efectuarse la evaluación de todo el proceso, hay una participación conjunta con profesores y alumnos, por lo que éstos consideran que las evaluaciones son más justas y eficaces» (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 17).

La interacción con este tipo de metodologías es altamente eficaz, el trabajo en grupos es básico y necesario, por lo que si se genera una buena integración del alumnado para crear una armonía de trabajo, los resultados son óptimos en cuanto al rendimiento del grupo.

Ventajas relacionadas con la metodología:

- a) «A través de distintas técnicas de investigación, se puede

apreciar que el conocimiento adquirido es más profundo y permanente.

- b) La pedagogía permite un ambiente general de estudio autoactivo y actitudes de autodisciplina.
- c) Al partir de un núcleo generador, se hace necesario un trabajo interdisciplinario.
- d) Por medio de los pasos de connotación, denotación y lectura estructural se desarrolla la perceptividad.
- e) La pedagogía del lenguaje total favorece una sensibilización de los alumnos hacia su medio y la problemática social, tratando de obtener un compromiso personal y grupal» (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 17).

En la bibliografía consultada sobre la Pedagogía del Lenguaje Total, no se especifican las técnicas de investigación seguidas para recabar los medidores y resultados estadísticos del conocimiento adquirido por el alumnado. En los trabajos de investigación que hemos realizado para encontrar dichos datos los resultados han sido nulos. Creemos que serían necesarios aportar dichos datos para analizar concienzudamente los resultados de la metodología, pero la UNESCO no los tiene publicados, al menos, en los documentos que hemos encontrado.

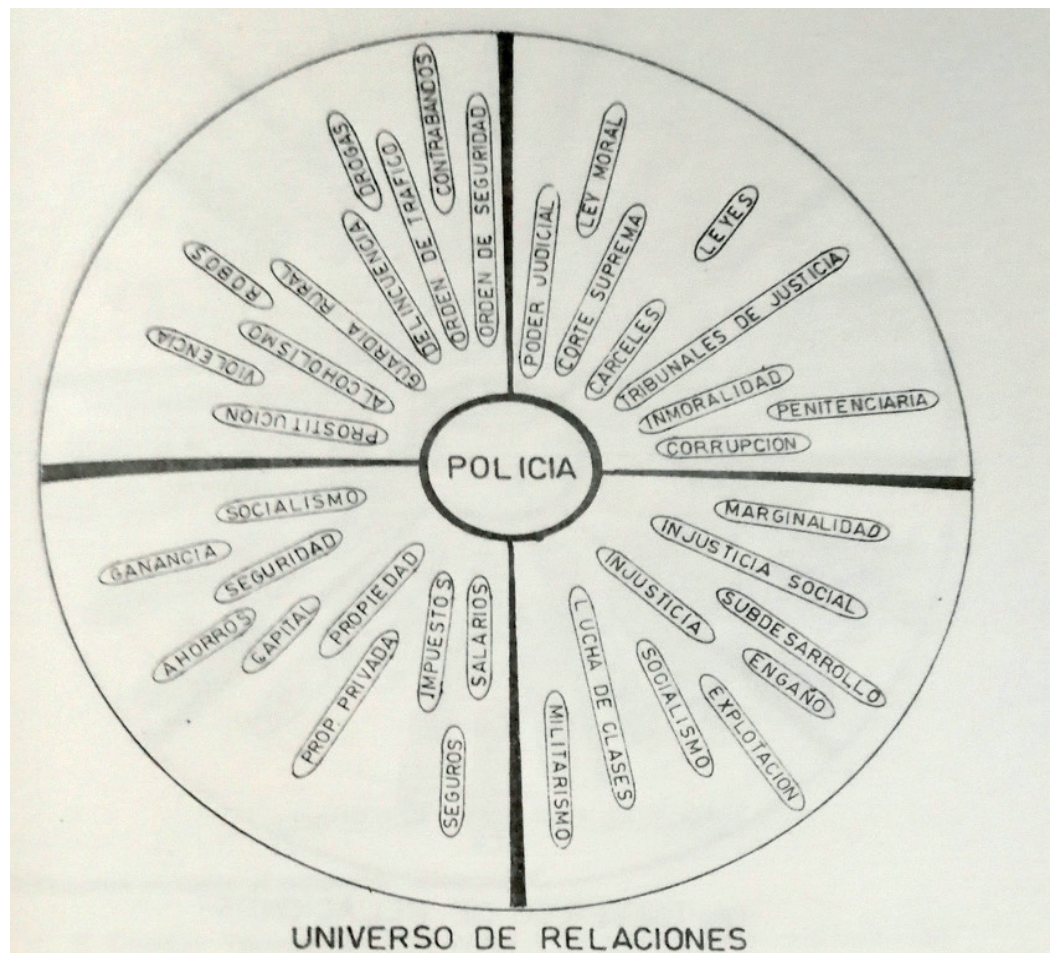
Esta metodología, hoy en día, está prácticamente en desuso, al menos en cuanto a los registros que se tienen de su aplicación. La publicación más reciente la encontramos en la realizada por la revista *Chasqui (revista latinoamericana de comunicación)* en diciembre de 1990, justo cuando se cumplían veinte años del nacimiento de la Pedagogía del Lenguaje Total. En este artículo, escrito por el propio autor de la metodología, Francisco Gutiérrez, expresa con rotundidad cuál es el presente (años 90) de la Pedagogía del Lenguaje Total, tildando el rasgo fundamental que hizo estremecer a la misma en su primera fase, «la contradicción detectada en la primera etapa permite comprobar que las estructuras y condicionamientos políticos del sistema escolar son el más serio impedimento al proceso del lenguaje total. “La escuela con su anclaje en un concepto de hombre a-histórico, se incluía como sepultura oculta del proceso. Pero ese proceso, por definición estuvo siempre abierto a la crítica, a exigir la crítica no por virtud, sino por imperativo metodológico» (Gutiérrez Pérez, 1990, p. 43). Entendemos que la metodología sufrió la autodestrucción desde el propio sistema, aunque vislumbrando que pudo mutar a una nueva concepción desde las mismas bases.

El autor explica que el Lenguaje Total ha llegado veinte años después, rejuvenecida en lo que en los inicios de la década de los noventa fue la revolución comunicacional y de expansión. Así el Lenguaje Total pasó de ser metodología a Pedagogía de la Comunicación, la cual «es fruto de la necesaria confrontación con la realidad socio-política, que la misma metodología incorpora como parte del proceso en el estudio situacional» (Gutiérrez Pérez, 1990, p. 43). Por lo tanto, la Pedagogía del Lenguaje Total está hoy perfectamente integrada en los planteamientos internacionales de Alfabetización Mediática, habiéndose integrado las experiencias en centros educativos y en docencia no reglada, como vivencias previas a todo el nuevo contexto educacional latinoamericano.

El descubrimiento, del autor de esta investigación, de La Pedagogía del Lenguaje Total ha propiciado que su planteamiento de investigación inicial se haya visto asentado y corroborado en muchos aspectos, gracias a las bases discursivas que El Lenguaje Total propone a través de la imagen, siendo éstas muy próximas a las de la metodología que propone, es decir, pues se aproximaban sobremanera a la concepción educacional que lleva varios años defendiendo e intenta plasmar en esta investigación.

La experimentación educacional a través de la semiótica es un aspecto básico de la metodología que propone. La imagen y sus significados tanto denotativos como connotativos, ayudan a crear una riqueza mayor de conocimiento, así lo entendía El Lenguaje Total y así lo sigue entendiendo el autor de esta investigación; ver que en los años 70, con los medios audiovisuales que se contaba, ya se llevaran a cabo experiencias tan fructíferas y exitosas como ésta, nos ayuda a entender que hoy, más que nunca, debe evolucionar y adaptarse a la era de la información y la comunicación que vivimos. Por ello, cree importante la creación y diseño de una metodología específica a través del audiovisual, que sea lo suficientemente flexible para abarcar todos esos nuevos aspectos tecnológicos, que día a día evolucionan, y que ayuden a realizar una enseñanza más completa al docente, sabiendo que hay que escuchar al discente y conocer sus inquietudes y contextos, para crear un discurso acorde a sus intereses. Así lo plasmó El Lenguaje Total, logrando la evolución educacional de un espectro concreto de sociedad.

Del Lenguaje Total el autor ha recogido diferentes puntos de vista metodológicos para introducirlos en su propia metodología, tales como: las lecturas denotativas y connotativas de la realidad; dedicar largo tiempo a observar; analizar y comprender la realidad para adaptar los contenidos a estudiar, ya sean ciencias, idiomas o arte, a esa realidad vivida, pudiendo el alumno entender la verdadera utilidad de los conceptos que han de aprenderse a lo largo de un curso lectivo. Además, considera muy interesante la lectura estructural de los contenidos, siendo un método que puede ayudar a la jerarquización de las ideas y conceptos para que el alumno «sea capaz de interpretar la decodificación de la realidad llevada a cabo por la lectura denotativa» (Gutiérrez Pérez, 1975, p. 66). Con esta lectura estructural, el alumnado, a través de palabras claves, creará conexiones de relación del universo a estudiar, a modo de mapa mental, configurando los conceptos básicos de la materia. Esta estructura se mide desde todos los ámbitos conocidos por el alumnado, siendo un ejercicio interdisciplinar muy rico, ayudando no sólo a la disgregación de ideas en otras, sino que puede ayudar a otras áreas del conocimiento, tales como la expresión oral y la descripción de objetos a través de los signos.



UNIVERSO DE RELACIONES

Reflexiones en torno al elemento policía

- Costa Rica, país sin ejército.
- El armamentismo, uno de los índices de una humanidad enferma.
- Los países en vías de desarrollo y su futuro político.
- La violencia engendra violencia.
- No hay desarrollo sino a partir del propio rollo.
- Diferencia entre policía y ejército.
- La tortura en América Latina.
- Reforma penitenciaria.
- Una ley injusta ¿es ley?
- Funciones del poder judicial en una democracia representativa.

Figura 1. Ejemplo lectura estructural de una imagen dada con anterioridad a los alumnos. Gutiérrez Pérez, 1975, pág 69.

Aunque en esta investigación no se planteó la misma praxis que la del Lenguaje Total, el autor sí considera muy interesante la idea o concepto de “núcleo generador”, el cual debe aparecer de la observación y el diálogo entre docentes y alumnado, teniendo en cuenta el contexto social. Saber dónde nos ubicamos es básico para concebir un proyecto educativo integrador, por ello, anotaremos esta idea como espíritu de creación para nuestro trabajo.

Sí es importante anotar la interdisciplinariedad de toda actividad audiovisual, la cual el Lenguaje Total hace uso de ella a través del estudio del “núcleo generador”, dando pie a la conexión de las diferentes áreas que de un concepto global se puede abordar, ayudando a crear las conexiones necesarias para la expansión de los contenidos por todo el entramado contextual-social del alumando.

PRAXIS DEL METODO

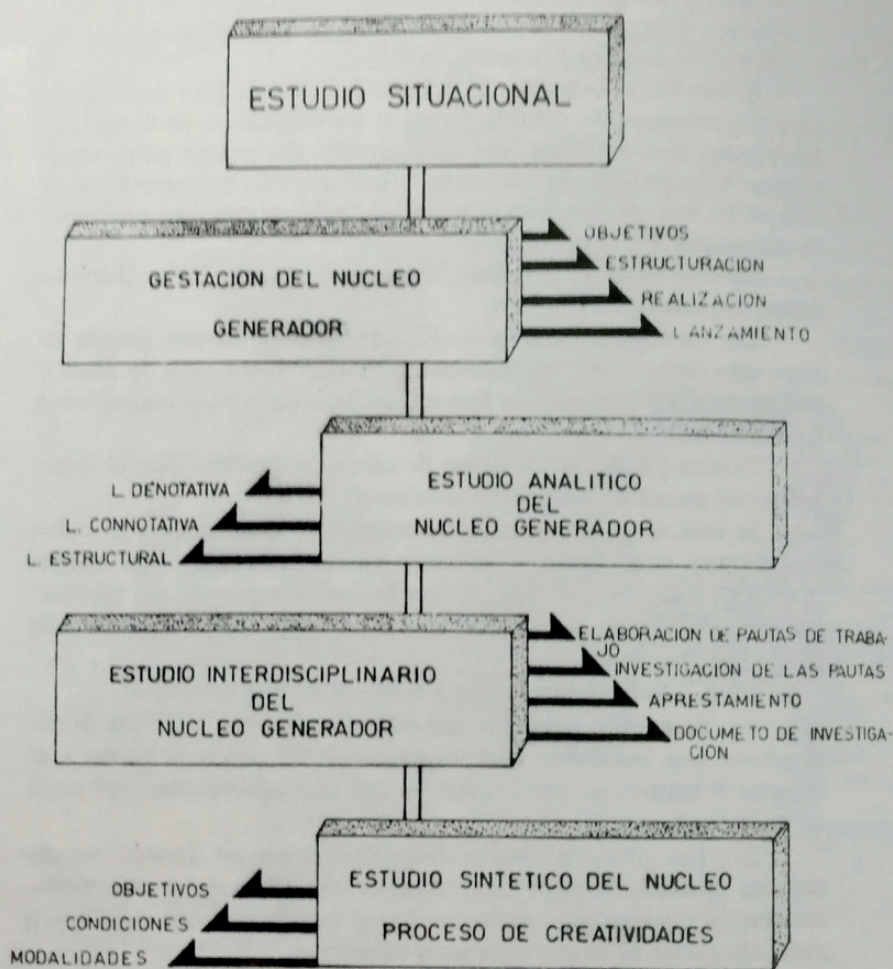


Figura 2. Praxis del método de la Pedagogía del Lenguaje Total. Gutiérrez Pérez, 1975, pág. 34.

Es, por lo tanto, la Pedagogía del Lenguaje Total un puntal necesario de conocimiento par la metodología del autor, cuya importancia se verá claramente plasmada en el apartado III de esta investigación, en donde pondrá en práctica la metodología diseñada dentro del aula.

En la actualidad existen nuevas metodologías de educación especializadas por áreas o materias, tales como el ABN (Aprendizaje Basado en Números), ABP (Aprendizaje Basada en Proyectos), método Singapur, entre otras, que intentan abrir un nuevo abanico de posibilidades educativas. Estas metodologías, como decimos suelen estar diseñadas para una materia en concreto o área, como las ciencias o los idiomas, pero no intentan, en la mayoría de los casos, ser totalizadoras. Las investigaciones sobre metodologías no pueden probar que unas sean mejores que otras, ya que los factores para considerar eficiente una metodología son muy variables y cada cual, a su modo, es válida para determinadas situaciones. En un esfuerzo de medición tomaremos en cuenta una serie de variables comunes a todas y que Fortea (Fortea, 2009, p. 8) clasifica en:

«Resultados de aprendizaje u objetivos previstos (objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.)

Características del estudiante (conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.)

Características del profesor (estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.)

Características de la materia a enseñar (área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.)

Condiciones físicas y materiales (número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc.)».

Con estas variables no se puede definir un estándar general común a todas las metodologías, pero sí llegar a comprender que la metodología ideal es aquella que pueda combinar varias de ellas. Entendemos desde esta visión que, para conseguir llegar a esta capacidad de unificación de metodologías, el docente debería tener la destreza de conocer todas aquellas metodologías más innovadoras y actuales, pero somos conscientes de que esto no ocurre en la mayoría de los centros educativos de nuestro país.

Para clasificar las metodologías utilizaremos el análisis propuesto por Amparo Fernández (Fernández March, 2006, p. 52) y que divide en tres categorías el espectro de actuación:

- Métodos basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo (seminarios, estudios de caso, proyectos, enseñanza cooperativa, etc.).
- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual o trabajo autónomo (contrato de aprendizaje, enseñanza a distancia, enseñanza programada, etc.).

Estas tres categorías las traslada a una tabla con una serie de criterios para orientar a los docentes:

CRITERIOS DE SELECCIÓN	MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Exposiciones		Discusiones o trabajo en grupo			Aprendizaje individual	
		Formales	Informales	Seminario	Estudio de caso	Enseñanza por pares	Dirección de estudios	Trabajo individual
Niveles de los objetivos cognitivos		INF	INF	SUP	SUP	SUP	SUP	SUP
Capacidad para propiciar un aprendizaje autónomo y continuado		DEBIL	DEBIL	MEDIANO	MEDIANO	ELEVADO	ELEVADO	ELEVADO
Grado de control ejercido por el estudiante		DEBIL	DEBIL	MEDIANO	ELEVADO	ELEVADO	ELEVADO	ELEVADO
Número de estudiantes que se puede abarcar		GRANDE	GRANDE	MEDIANO	MEDIANO	MEDIANO	PEQUEÑO	GRANDE
Número de horas de preparación, de encuentros y de correcciones		MEDIANO	MEDIANO	PEQUEÑO	MEDIANO	GRANDE	GRANDE	GRANDE

Tabla 9. Clasificación metodologías. Fuente: Amparo Fernández

Con estos elementos, Fernández (Fernández March, 2006, p. 53), señala que un profesor no se puede permitir elegir una metodología u otra completamente a ciegas, sino que debe considerar las variables contextuales del propio centro y del alumnado, anotando que lo fundamental debe ser la adecuación entre el método de enseñanza y su propia personalidad (la del docente).

La web española RealInfluencers (Realinfluencers, 2017) nos ofrece una clasificación de metodologías que todo docente del siglo XXI debería conocer para defender sus clases con mayor garantía. Enumeraremos las metodologías y las describiremos brevemente:

1. Flipped Classroom (Aula Invertida): modelo pedagógico en el que los elementos tradiciones de la lección impartida por el profesor se invierten –los materiales educativos primarios son estudiados por el alumnado en casa y, luego, se trabajan en el aula. El principal objetivo de esta metodología es optimizar el tiempo en clase dedicándolo, por ejemplo, a atender las necesidades especiales de cada alumno.

2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): el ABP permite al alumnado adquirir conocimientos y competencias clave a través de la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Partiendo de un problema concreto y real, en lugar del modelo teórico y abstracto tradicional, parecen evidentes las mejoras en la capacidad de retener conocimiento por parte del alumnado, así como la oportunidad de desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración o la resolución de problemas.

3. Aprendizaje Cooperativo: los defensores de este modelo teorizan que trabajar en grupo mejora la atención, la implicación y la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. La principal característica es que se estructura en base a la formación de grupos de entre 3-6 personas, donde cada miembro tienen un rol determinado y para alcanzar los objetivos es necesario interactuar y trabajar de forma coordinada. En el aprendizaje cooperativo el objetivo final es siempre común y se va a lograr si cada uno de los miembros realiza con éxito sus tareas.

4. Gamificación: la integración de mecánicas y dinámicas propias de juegos y videojuegos en entornos no lúdicos, se practica desde hace tiempo, pero ha sido en los últimos años cuando el fenómeno ha adquirido una dimensión sin precedentes, y es una de las apuestas recurrentes de los expertos del sector cuando analizan las tendencias actuales y futuras de la industria EdTech.

5. Aprendizaje Basado en Problemas: el aprendizaje basado en problemas es un proceso de aprendizaje cíclico compuesto de muchas etapas diferentes, comenzando por hacer preguntas y adquirir conocimientos que, a su vez, llevan a más preguntas en un ciclo creciente de complejidad. De acuerdo con múltiples pedagogos, las cuatro grandes ventajas observadas con el uso de esta metodología son: a. El desarrollo del pensamiento crítico y competencias creativas; b. La mejora de las habilidades de resolución de problemas; c. El aumento de la motivación del alumno; d. La mejor capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones.

6. Design Thinking o “Pensamiento de Diseño”: nace con los diseñadores y su método para resolver problemas y satisfacer así las necesidades de sus clientes. Aplicado a la educación, este modelo, permite identificar con mayor exactitud los problemas individuales de cada alumno y generar en su experiencia educativa la creación y la innovación hacia la satisfacción de los demás, que luego se vuelve simbiótica.

7. Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning): más allá del debate sobre la eficacia de aprender “de memoria”, cuando se habla de educación uno de los aspectos más discutidos es la necesidad de enseñar al alumnado a trabajar con la información que reciben en la escuela. Enseñarles a contextualizar, analizar, relacionar, argumentar... En definitiva, convertir información en conocimiento. Este es el objetivo del thinking-based learning o aprendizaje basado en el pensamiento (TBL), desarrollar destrezas del pensamiento más allá de la memorización, desarrollar un pensamiento eficaz.

8. Aprendizaje Basado en Competencias (ABC): por definición, todo aprendizaje tiene como objetivo la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la solidificación de hábitos de trabajo. El ABC representa un conjunto de estrategias para lograr esta finalidad. A través de herramientas de evaluación como las rúbricas, los docentes pueden impartir el currículo académico sin desviaciones del plan de estudios vigente, pero enfocándolo de forma distinta, poniendo en práctica ejemplos reales y, así, transmitiendo a su alumnado una dimensión más tangible de las lecciones.

9. Estándares de Núcleo Común (Common Core Standards en Inglés): metodología enfocada para la enseñanza de las matemáticas, y como bien nos explica la revista digital Educación 3.0 (3.0, 2016):

«se trata de una metodología del sistema educativo estadounidense que se lleva impartiendo desde 2009. Con su aplicación se persiguen unos conocimientos mínimos comunes por parte de todos los alumnos durante cada curso. Dentro del campo de las matemáticas, supone una vuelta de tuerca al concepto tradicional basado en sistemas alternativos como el redondeo, las aproximaciones o las representaciones en forma de imágenes. Enseñan al alumno a razonar de manera abstracta para entender la forma en la que resuelven los problemas. (...) Un acercamiento a las matemáticas más cotidianas, a saber utilizar el redondeo para simplificar operaciones complejas mentalmente».

10. Método Singapur: metodología enfocada a la enseñanza de las matemáticas, muy exitoso y con grandes resultados en los informes PISA de los últimos años. Según Educación 3.0 (3.0, 2016):

“se conforma en base a tres conceptos: concreto, pictórico y abstracto. Primero se insta a los estudiantes a relacionarse con objetos cotidianos para llevar a cabo problemas sencillos. A continuación, se les enseña a dibujar esos conceptos mediante bloques que representan valores numéricos. Una vez han

superado estas etapas con soltura, comienzan ya a realizar las representaciones abstractas tales como números o símbolos. El objetivo es que aprendan cada detalle de forma práctica y comprendan el porqué de cada operación”.

Otro método que creemos importante y no aparece en la lista organizada por Realinfluencers es la metodología Comunidades de Aprendizaje de Ramón Flecha García, en donde el propio autor junto a Lidia Puigvert (Flecha García R., 2002, p. 11) lo definen como:

«Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico, mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos».

El planteamiento pedagógico de las Comunidades de Aprendizaje utiliza como eje la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades, además de intentar que el contexto social y familiar se introduzca en el aula, transformando y llegando a la utopía educativa de todo el contexto educativo y social. Para conseguir este propósito, las Comunidades de Aprendizaje parten de unos principios pedagógicos compartidos por profesores, familias, alumnado, voluntariado etc., los cuales detallaremos a continuación según las palabras de Flecha y Puigvert (Flecha García R., 2002, p. 14):

- «La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar.
- La enseñanza tiene propósitos: la enseñanza se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras.
- El fomento de altas expectativas.
- El desarrollo de la autoestima.
- La evaluación continua y sistemática.
- La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad.
- El liderazgo escolar es compartido.
- La educación entre iguales».

Como es natural, un proyecto de tanta envergadura e intento de transformación educativa suele tener tantos detractores como defensores, por ello, desde nuestra investigación entendemos que las Comunidades de Aprendizaje son una apuesta fuerte por la innovación y la inclusión social de aquellos discentes más desfavorecidos. De todos modos, anotaremos algunas ideas contrarias a este tipo de proyectos. Desde el medio digital INED21 (Coronado, 2013) dedicado a la educación y el aprendizaje, nos marcan tres críticas desde el análisis a un proyecto específico de Comunidad de Aprendizaje:

1. «Primer argumento: no es verdad que solo haya una

solución a la complejidad educativa, y concretamente que sea en este caso el proyecto de comunidades de aprendizaje que propugna Ramón Flecha. Una solución que se presenta como la superadora de todas las anteriores. Ese idealismo pedagógico que consiste en que hay una solución, enunciándola como la mejor para todo caso o situación educativa, es idealismo, pero significa no comprender este concepto: complejidad educativa y lo que implica.

2. Segundo argumento: hay una afirmación que repite Ramón Flecha y que nadie se la discute, (...) lo sentimos: amamos los textos directamente. La afirmación de Ramón Flecha es la siguiente: hemos pasado de un paradigma constructivista a uno conversacional, y lo especifica desde el punto de vista sociológico y/o pedagógico. Es muy discutible esta afirmación: seguramente las influencias recibidas y asumidas de su proyecto sean de esta corriente, pero eso no justifica una afirmación tan general.
3. Tercer argumento: el aprendizaje dialógico tiene una idea fundamental, entre otras, la importancia de las interacciones sociales y de la calidad de las mismas para el progreso del aprendizaje. Dentro del mismo caben variantes que, muchas veces, no se explicitan en el desarrollo concreto de la propuesta» (Coronado, 2013).

Las Comunidades de Aprendizaje defienden conceptos que nosotros creemos básicos para cualquier metodología que quiera tener: una base innovadora y globalizadora, la interrelación entre sectores; la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad; aquel espacio que aglutine la concepción de que hoy en día la información y la comunicación es la base de la construcción social y que, por ello, debemos adaptar todo nuestro sistema a este nuevo paradigma. Pero también encontramos grandes carencias en conceptos básicos como el arte, la creatividad y la expansión emocional, por ello nos quedaremos con los aciertos de las Comunidades de Aprendizaje pero intentaremos ampliar su espectro.

En el proceso de creación de una linealidad de acciones el discente debe aportar su bagaje emocional y personal, donde aplique la impronta necesaria de su visión a los conocimientos que tiene que adquirir y desarrollar. La necesidad del aprendizaje en inteligencia emocional en cualquier etapa de la educación, de un discente, viene perfectamente definida por Goleman (D. Goleman, 1995, p. 6), anotando que la inteligencia emocional es «el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo». Las emociones nos ayudan a crecer, nos ayudan a superar pruebas y además a aprender a interactuar con nuestro entorno. Tanto el discente como el docente deben tener claro este aspecto, ya que, como bien nos recuerda Josefa Estela Campillo (Campillo Ranea, 2010, p. 7) «generalmente, cuando tenemos que recordar a nuestros mejores profesores, es decir, aquellos que más nos aportaron sobre todo beneficios, el 90% de las cualidades que les solemos atribuir son de carácter socio-emocional: cercanía, confianza, credibilidad, capacidad para motivar, respeto, disponibilidad... Sólo un 10% de cualidades tienen carácter cognitivo-académico (explicaba muy bien, sabía mucho, era muy culta...)».

Son las emociones y la memoria las que nos protegen en la vida de aquellas situaciones agraviosas que hemos vivido, al igual que nos recuerdan aquellos buenos momentos que queremos recordar por siempre. Son las emociones las que debemos aprender a gestionar en nuestra educación y para ello, Campillo (Campillo Ranea, 2010, p. 4) nos señala unos objetivos generales de la educación emocional que debemos tener en cuenta:

- «Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de auto motivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida».

Estos objetivos generales se derivan en otros específicos en función del contexto de intervención:

- «Desarrollar la capacidad para poder controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad del ser humano de ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para demorar recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel, pero a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración».

Además, Campillo (Campillo Ranea, 2010, p. 5) añade que «por extensión, los efectos de la educación emocional conllevarían resultados tales como los siguientes:

- Aumento de habilidades sociales y de relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos.
- Mejora de la autoestima.
- Disminución del índice de violencia y agresión.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Menor número de expulsiones de clase.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución en la iniciación en el consumo de drogas.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de desordenes relacionados con la comida».

Aunando, por lo tanto, los conocimientos expuestos sobre las metodologías más relevantes para nuestra investigación desde los inicios del siglo XX hasta nuestros días, con la importancia de la educación emocional que acabamos de exponer, estaremos en situación de dar el salto a los aspectos más artísticos de nuestro trabajo de investigación.

2.4 VIDEOARTE

Uno de los pilares en los que se asienta la metodología de esta investigación es el videoarte, entendiendo tal concepto como aquella manifestación artística que expresa sentimientos y reflexiones conceptuales a través de la técnica del video, estando ésta abierta a toda experimentación visual tanto plástica como tecnológica.

En los primeros momentos del nacimiento del videoarte, los artistas buscaron una clara ruptura con lo establecido en relación al cine y la televisión de la época. Por ello «los video artistas inquirieron desde los inicios hacer del videoarte un instrumento indagatorio, experimental, se plantearon revisar y reinventar los lenguajes, de ahí que las primeras obras hicieran foco en criticar a la televisión, por ende a los medios masivos» (Sabeckis, 2015, p. 61).

Para este apartado el autor de la investigación ha realizado un análisis del concepto, intentado dar una visión historiográfica del mismo, junto a las definiciones que diferentes artistas han ofrecido influenciando así en el desarrollo de este concepto a nivel internacional. Además, ha realizado un análisis nacional por aquellos centros educativos y proyectos externos que, de alguna manera, han trabajado dicha disciplina dentro del aula, para conocer de esta manera, cuáles son los enfoques que los docentes han utilizado para su inclusión dentro del currículo educativo.

2.4.1 CONCEPTUALIZANDO EL VIDEOARTE

Como habrá podido comprobar el lector, este trabajo de investigación tiene una clara base de estudio en la educación, pero en el interior de la estructura, las ligaduras de todos los aspectos educacionales se realizan a través de la disciplina artística del videoarte. El videoarte es una disciplina peculiar desde sus inicios, ya que, a lo largo de su corta historia, ha ido sufriendo diferentes modificaciones en su concepto y nomenclatura, debido en gran parte a su propia dependencia tecnológica; en primer lugar se le denominó “videoarte”, para posteriormente pasar a usarse “video de creación”, seguidamente “imagen en movimiento”, para finalmente volver al término “videoarte”. Estos cambios se deben, en gran medida, a la falta de unión entre los propios artistas y el sector comercial y museístico, el cual no acertaban a encuadrar el término dentro de un único medio de expresión. Así, Eugeni Bonet (Eugeni Bonet, 2014, p. 181) expresa en torno al término “videoarte” su particular visión, afirmando que:

«el concepto de videoarte siempre ha sido más un estorbo que no un distintivo útil. Así, en los ochenta, particularmente en el contexto europeo, brotaron otros sintagmas sustitutivos, como el de “vídeo de creación” o “de autor”, que esquivaban la ampulosidad de una desinencia artística de la que han

prescindido por lo general otros medios y otras prácticas (implícitamente artísticas o no)».

Antes de profundizar en el contexto histórico del nacimiento del videoarte, nos adentraremos un poco en el propio concepto de *videoarte*, del que Bonet et. al. a través del libro *En torno al video* (E. Bonet, Mercader, Antonio, Dols, Joaquim & Muntadas, Antoni, 1980), plantean que en los albores del video como expresión artística, el concepto *videoarte* es como un baúl contenedor de todo tipo de diversificaciones artísticas, denominando a este hecho *cajón de sastre*, el cual fue recogido por otros teóricos y críticos del arte, que les servirían para crear nuevas denominaciones. Los investigadores Portillo García y Caballero Gálvez (del Portillo García, 2014, p. 90) analizan la exposición sobre video creación realizada en el año 1987 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid denominada *La imagen sublime, video de creación en España: 1970-1987*. En su análisis, resaltan del catálogo las palabras de Manuel Palacio al respecto al concepto video de creación «la dificultad para delimitar el campo o territorio del videoarte procedía del *poliformismo* en los usos del soporte videográfico» (del Portillo García, 2014, p. 90). Este poliformismo se debe a la dificultad para englobar los diferentes trabajos y técnicas de los que se compone la creación audiovisual en un mismo territorio. Entendemos este hecho como la esencia misma del sector audiovisual, donde encontramos diferencias de formatos en cada continente y, por lo tanto, múltiples tecnicismos que hacen diferentes cada uno de ellos.

Pero para entender la amplitud del propio concepto videoarte, debemos tener una mente abierta en cuanto a su propia composición, no sólo en lo referente a la parte técnica del mismo (imágenes fijas en sucesión, película negativa, ópticas en soporte o sensores de captación), también todo aquello que desde su visión contextual social, política y simbólica pueda llegar a crear, y desde la multiplexación de medios en diferentes soportes. Portillo y Gálvez acotan este hecho muy acertadamente con el siguiente razonamiento: «La imagen videográfica, a diferencia de la imagen cinematográfica, no está compuesta de fotogramas, de imágenes fijas y completas, sino que es una imagen que, al igual que la misma definición del videoarte, está en constante formación» (del Portillo García, 2014, p. 91).

El videoarte podríamos denominarlo un ente en constante cambio y evolución, un ser vivo que se nutre quizá, en mayor medida que otras disciplinas artísticas, de todo lo que hay a su alrededor; la idea de *capturar* la imagen es en esencia parte de su función, apropiarse de todo aquello que observa, ya sea la pintura, la fotografía, la escultura o la performance. La diferencia surge cuando de lo capturado se forma un nuevo concepto o lectura de lo *real*. Es esta misma esencia la que hace tan difícil poder dar una definición al propio concepto de videoarte. García y Gálvez recogen en este sentido las palabras de Amber Gibson en el artículo *Algunos apuntes de la revista EXIT Express*, del año 2010, en donde expone que abiertamente la libertad e indefinición del propio término videoarte utilizando las siguientes palabras:

«Hoy en día se habla de filmar cuando se graba en vídeo digital, y por el contrario, se describen obras como vídeos cuando son en esencia filmicas en su escala e intención [...] La realidad de nuestro presente es que tales distinciones se han vuelto

35 Paul Virilio
fue un filósofo y teórico
cultural y urbanista
conocido por sus escritos
acerca de la tecnología y
cómo ha sido desarrollada
en relación con la
velocidad y el poder, con
diversas referencias a la
arquitectura, las artes,
la ciudad y el ejército.
González Montero recoge
las palabras del autor del
libro publicado por éste
denominado *La bomba
informática*. (Madrid:
Cátedra, 1999).

irrelevantes». (citado en Del Portillo García, 2014, p.94)

Los propios autores, responden a Amber Gibson matizando las palabras de éste comparándolas con la situación actual: «la definición de videoarte no se rige por la materialidad o los medios tecnológicos de producción sino por su estética formal y el contexto donde son presentados» (del Portillo García, 2014, p. 94). De esta forma, acotamos el concepto videoarte a su expresión básica en cuanto a contenido y formalización. Entendiendo esta acotación y recordando la idea de García y Gálvez sobre la constante transformación del videoarte, debemos aceptar que es harto complicado conseguir una definición clara, concisa y exacta del mismo, aunque sí podemos nombrar algunos elementos comunes que sirvan para definirlo sin caer en la obviedad tecnológica.

Para intentar describir esos elementos comunes recogeremos un concepto que nos servirá para contextualizar los términos que seguidamente veremos, ese concepto es el de la *mostración*, expuesto por Sebastián Alejandro González Montero en su artículo *Video tape is not television* (González Montero, 2006), en donde el autor explica que debido a la innegable base tecnológica del videoarte y su inseparable ligadura de los avances en dicho área, el videoarte, la instalación y el *arte virtual* remarcan con especial hincapié un desplazamiento de lo *representativo* por lo *mostrativo*. El autor justifica esta idea poniendo en situación al lector a través de las palabras de Virilio³⁵ en relación al arte contemporáneo: «ya no representan ni el mundo ni los estados mentales del artista, ya no es apocalíptico ni vidente, ni nos enseña los secretos ocultos de las relaciones humanas» (González Montero, 2006, p. 254), es decir, hemos pasado de un arte donde premiaba la representación de la realidad, siendo un lugar en el cual los artistas anunciaban los peligros de los tiempos modernos para conmovir al espectador, a un arte donde, gracias a las tecnologías, se focaliza la atención en un arte donde predomina el feed-back interactivo. Por ello, González Montero interpreta las palabras de Virilio para construir una idea generalizadora que expresa con que:

«una mirada descriptiva de esas transformaciones permite mostrar el paso entre lo que queda de la idea de la representación en el video arte y la instalación y el paso de un arte de la reproducción a un arte de la mostración».

A lo que González Montero matiza las palabras de Virilio y, además, puntualiza uno de los ejes vertebradores del videoarte en una breve definición de éste en cuanto justifica su visión mostrativa del mismo:

«el videoarte conserva la idea de representar la realidad en la medida en que expone de manera teatral o bien escenas del mundo o bien una imagería mental del artista. Eso quiere decir que el video se puede ver como una forma de poner en escena una perspectiva meditada acerca de la realidad». (González Montero, 2006, p. 254)

Obviamente, no podemos quedarnos con esta definición simplista del videoarte, ya que, el audiovisual es una herramienta de comunicación que engloba muchos niveles de lectura que van más allá de la propia *representación* y *mostración* de la realidad, en donde debemos dar cabida al bagaje del propio

espectador, que debe aceptar como cierto aquello que se muestra como tal. Aún sabiendo en su interior que: algo de manipulación debe haber en el propio producto cinematográfico, de video o arte digital; y que desde el cine hasta el video digital la tendencia natural ha sido la de un aumento exponencial de presentación de la realidad según avanzaban las tecnologías de captación de la imagen.

Otro de los aspectos que pueden ser considerados como fundamentales para el videoarte es esa incesante idea de los artistas de intentar representar lo real; que esta realidad sea percibida desde diferentes sentidos por parte del espectador, en donde si en la imagen encontramos un extenso desierto con altas temperaturas, el espectador pueda sentir dicho calor. Así lo entendieron los artistas de los sesenta, en donde encontramos obras de artistas como Nam June Paik, Bill Viola o Wolf Vostell, que exploraron estos postulados a través de la manipulación mecánica de los medios televisivos y de video, en los primeros albores del nacimiento de la cámara de video portátil. González Montero expone como el centro del videoarte una aproximación a esta idea, postulando que «el efecto estético del video tiene que ver con lo que la imagen presenta como acontecimientos, bien sea de los objetos en un entorno o bien sea de los pensamientos del artista» (González Montero, 2006, p. 258).

El video posee otra particularidad que hace que se constituya como ente único dentro del arte contemporáneo, enmarcándolo eso sí, dentro del conjunto de interactividades de las artes visuales digitales, dicha particularidad a la que me refiero es el espacio/tiempo, el cual gracias a la propia estructura constructiva del medio video, le ayuda a manipular al antojo de las herramientas digitales, siendo percibido por el espectador como un ente ajeno a la propia realidad que re-presenta. Así lo contempla también González Montero cuando expresa que:

«La particularidad del video radica en que logra producir imágenes de “algo” que ocurre y se desarrolla en secuencias de tiempo dispares; incluso si se trata de la pura creación de la imaginación del autor el video pone todo el peso de los acontecimientos en la eventualidad como una aproximación al tiempo que transcurre en distintas líneas simultaneas». (González Montero, 2006, p. 260)

Para concluir con lo expuesto por González Montero en su ensayo y a modo de conclusión-resumen, el autor expresa que la producción artística de un videoartista no se puede limitar a la técnica, sino que debe entender los diferentes planos o capas diferentes que se yuxtaponen en la propia obra, a modo de composición musical, que ayuda al espectador a entender un universo, ya no audiovisual, sino sensorial. Por ello González Montero expresa que:

«La condición temporal del material audiovisual electrónico marca su especificidad como propuesta estética. [...] En el videoarte no sólo se trata de explorar en los límites de la imagen sino de concebir la secuencia temporal en la medida en que constituye un campo para la experimentación y la creación». (González Montero, 2006, p. 266)

Dice Baudrillard (Baudrillard, 2000, p. 204) en su célebre libro *Pantalla Total* que:

«a diferencia de la fotografía, del cine y de la pintura, donde hay un escenario y una mirada, tanto la imagen video como la pantalla del *computer* inducen una especie de inmersión, de relación umbilical, de interacción “táctil”, como decía ya McLuhan de la televisión».

Esta inmersión del video y la pantalla, atrayente e interactiva, ayuda a formar otro de los aspectos del videoarte, su innegable capacidad de hacer partícipe al espectador. La interactividad de las diferentes posibilidades creativas del videoarte dentro de sus diferentes ramificaciones en el arte contemporáneo, ayudan a que sea una de las disciplinas artísticas que más expansión está teniendo en los últimos años. Aunque esta interactividad e hipertextualidad no es reciente (conocidas son las exposiciones artísticas de Nam June Paik, Allan Kaprow, Otto Piene, Aldo Tambellini o Bill Viola), sí que está viviendo una expansión muy interesante gracias a Internet y las AI (Artificial Intelligence) y al igual que el videoarte, no es un concepto reciente. Pues a comienzos de los años setenta se realizaron trabajos interdisciplinarios entre el ingeniero Steve Rutt y el artista Bill Etra (artista dedicado a la animación y el procesado de video 3D), cuyas obras se enfocaban a la utilización de sintetizadores analógicos modulares³⁶. La importancia de la interdisciplinariedad en la nueva era del videoarte es un rasgo definitorio de su propia esencia tecnológica, gracias a esta capacidad de conexión entre diferentes disciplinas, hace del videoarte el perfecto medio para la expansión del propio conocimiento. Por lo tanto, deducimos que ya no sólo el videoarte posee como disciplina artística esa capacidad de transmitir la realidad del propio autor, siendo ella misma contenedora de la transformación a través de la visión del artista, de una nueva realidad, sino que está siendo la herramienta capaz de crear nuevos mundos a través de la AI (Artificial Intelligence) y su interconectividad.

Pero para poder tener una visión completa de una posible definición no tecnológica del videoarte, debemos escuchar a los artistas referentes del medio para saber cuál es su opinión al respecto. Para ello se recojen las palabras de Sylvia Martin en su libro *Videoarte* (S. Martin, 2006), en donde expone algunas definiciones de artistas como Nam June Paik, pionero de la disciplina, el cual expresa el video como un modelo de vida. Por su parte, Bill Viola, escribe en sus notas de 1980 que el videoarte para él es aquella rama artística «sin comienzo/sin final/sin dirección/sin duración – el video como una mente» (S. Martin, 2006, pp. 6-7). Martin, añade las definiciones de tres jóvenes artistas de una nueva generación que responden a la pregunta que se les plantea sobre el video como un medio, a lo que Anri Sala responde «El código del tiempo», por su parte, Ann-Sofi Sidén dirá «simples ideas presentándose a sí mismas en un instante, pero seguidas de un periodo de producción intenso o expansivo, que tiene como resultado largas horas frente al ordenador mirando, editando, releyendo», mientras que Mark Leckey lo definirá como:

«4, 3, 2, 1, ¡despegue!, 4 para los instantes de amor, 3 para las etapas de la vida, 2 para el blanco y el negro, 1 para lo monocromático y el color, el cine y el video, la televisión y la

vida, Hitler y [Simone] Weil, Spielberg y Godard» (S. Martin, 2006, p. 7)

Otra interesante definición respecto al videoarte viene definida por una variedad artística del mismo, aquella en la que se construye una nueva narración a partir de material preexistente. A este tipo de videoarte lo conocemos como *Película de montaje* y cuya definición expuesta por Eugeni Bonet (Eugeni Bonet, 2014, p. 157) viene a decir que el videoarte como película de montaje «es la formulación más habitual en las lenguas latinas para aquella clase de película basada sustancialmente, si no enteramente, en un material preexistente, de archivo u otra procedencia, reutilizado para generar un nuevo discurso».

Como ya he expresado, son tan variadas las vertientes de creación del videoarte que cada una de ellas tendría que poseer su propia definición, ya que, nos encontramos en la tesitura de vías de trabajo artístico con elementos muy diferenciados, aunque con aspectos comunes. Así podemos citar la clasificación que Eugeni Bonet hace del cine experimental en sus diferentes vertientes:

«Del policinema a las film-performances, film-instalaciones, film-esculturas, proyecciones móviles, pantallas inmatrimales de humo o vapor, bucles sin fin (loops), películas literalmente escabechadas, etc. Pero también las imágenes electrónicas de osciloscopios, televisores y ordenadores, preludio de las nuevas perspectivas que se abren con el vídeo, el láser, la holografía, la imagen digital, el audiovisual interactivo y la realidad virtual» (Eugeni Bonet, 2014, p. 31).

Esta polisemia de la disciplina artística que estamos estudiando nos impide poder realizar esa tan ansiada definición que englobe el mayor espectro posible de acción, siempre que excluyamos de la propia definición el elemento tecnológico, como ya se ha remarcado. Así, aún queriendo definir cada una de las técnicas artísticas a las que nos estamos refiriendo que, de alguna manera, están vinculadas con el videoarte, nos encontraríamos con los mismos problemas definitorios, así nos lo hace ver Ellen Handy cuyas palabras recoge Eugeni Bonet (Eugeni Bonet, 2014, pp. 294-295), al respecto de las *instalaciones artísticas*:

«Como muchas otras cosas que resultan novedosas, el arte de instalación es una idea, práctica o tipo de obra carente de una definición o planteamiento estricto, y hasta de un cierto consenso respecto a su naturaleza. [...] Creer en la irrelevancia de las categorías predefinidas es consustancial a la práctica artística de la instalación. Justamente, parte de lo que se pretende es una liberación de los encorsetamientos de la forma, y un distanciamiento de las jerarquías de la tradición».

Para concluir con este asunto definitorio, citaremos las palabras de Francesc Torres en lo referente a las instalaciones artísticas, pues es considerado un artista consagrado en dicha disciplina. Una disciplina en la que se sabe, donde le gusta construir su narrativa a través de la sintetización del collage. Esto sería una propuesta representativa del término *instalación*.

Torres, expresa que: «El factor fundamentalmente definitorio de la instalación es su flexibilidad formal y su capacidad de incorporar nuevos medios y estrategias estéticas a medida que aparecen, y al mismo tiempo establecer puentes con otras disciplinas ya consolidadas» (Eugeni Bonet, 2014, p. 297).

Por lo tanto, el videoarte puede ser considerado como una disciplina tan abierta, ecléctica, expansiva, multidisciplinar y heterodoxa en el mundo del arte (por su proximidad científica), que su propia capacidad integradora del resto de disciplinas genera una genuina indefinición de sus propios postulados. Así, será el artista, el que moldeará en función de los elementos escogidos para su obra, una definición in situ del trabajo que pueda llegar a realizar. Pondré un ejemplo de lo aquí expuesto, si nos encontramos a un artista, que vaya a utilizar una videocámara para una performance dentro de una sala de exposiciones abierta al público, pero a la vez usara sensores corporales conectados a un sistema Arduino, que a la vez y vía wifi, estuviera conectado a un potente ordenador para generar una serie de lecturas e interpretaciones numéricas que acabaran siendo mostradas en un monitor al otro lado del mundo, nos podríamos encontrar ante una técnica que quizá nunca se haya usado anteriormente, pero que sí se compondría de todos los elementos a los que hemos hecho referencia en este apartado referente al videoarte. Técnicamente estaría englobado en él, pero necesitaríamos crear una definición específica para tal acción, ya que, si tan sólo nos quedamos con una de las partes de la propia acción, sería una simplificación incorrecta de lo realizado.

2.4.2. VIDEOARTISTAS: LAS INFLUENCIAS DE LAS VANGUARDIAS

Expresa Rodrigo Alonso que en los inicios del video digital, la posición del mundo del arte era muy ambigua, ya que, el filtro delimitador sobre lo considerado videoarte, a lo que no era considerado como tal, apenas existía, prácticamente cualquier trabajo realizado por un artista se consideraba videoarte: «no importaba si era la documentación de una performance, una visión lírica de la realidad o el resultado de la manipulación técnica de imágenes; la presencia de un artista tras la cámara era suficiente para que fuera video arte» (Alonso, 2005). De esos inicios, contamos con los nombres ya citados de Nam June Paik y Wolf Vostell, aunque no fueron los únicos, también trabajaron en la senda del videoarte artistas como Tom Wesselmann, Günther Uecker, Isidore Isou y Karl Gerstner, los cuales, experimentaron, a nivel artístico, las posibilidades de la televisión y sus transformaciones. Otros autores de los inicios de la experimentación audiovisual son Allan Kaprow, Otto Piene y Aldo Tambellini, los cuales les gustaba producir piezas mezclando video, baile, teatro y televisión.

Para poder contextualizar el videoarte y a los videoartistas desde sus orígenes en los años 60, expondré a continuación la importante vinculación que existe entre este tipo de disciplina y las vanguardias del siglo XX, sin desvincular su relación con el propio cine de la época. La influencia de las vanguardias en el arte de la segunda mitad del siglo XX es innegable, sus postulados marcaron las bases en muchos de los aspectos referentes

a lo cultural, social, artístico y metodológico en los inicios del videoarte, la tendencia de ruptura que marcaron cada una de ellas durante su etapa sirvió como eje a los primeros videoartistas pertenecientes al movimiento Fluxus, como así se demuestra en las claras semejanzas entre el manifiesto Fluxus con el manifiesto Dadá. El origen de la palabra vanguardia viene de la voz francesa *avant-garde*, cuyo uso frecuente se daba en el ámbito militar; el significado es referido a la parte más adelantada de un ejército. Si lo extrapolamos al ámbito artístico, nos estaríamos refiriendo a esas personas adelantadas dentro de un contexto, que van más allá de lo establecido para adelantarse en uno o varios aspectos de una rama o disciplina.

Las vanguardias surgen a principios del siglo XX en Europa, con un claro carácter renovador y rupturista, plantean romper con el arte establecido y tradicional, postulando un rechazo del arte realista, para fomentar una manera de concebir la creación a través de la experimentación. Estos primeros años del siglo XX fueron muy convulsos para las artes, ya que, el sector cinematográfico también vivió su propia ruptura creativa, siendo los cines vanguardistas los contestatarios del cine comercial hollywoodiense, cuya industria intentaba acaparar todas las salas disponibles.

En un contexto sociopolítico convulso, el de los primeros años del siglo XX hasta el final del periodo de entreguerras, surge con fuerza una corriente de renovación artística que planteaba romper con el academicismo de la época. Nacen así los movimientos de vanguardia «cuya idea fundamental fue acercar el arte a la vida, a la sociedad, promoviendo un nuevo espectador más activo, que no sólo contemple si no que pueda reconstruir las obras mentalmente», como expresa Camila Sabeckis (Sabeckis, 2015, p. 50). Además, las vanguardias poseían un importante ideario de revolución artística «de ruptura con lo establecido, la creación de manifiestos donde establecían sus ideas y las acciones a seguir en su lucha contra los sistemas culturales y artísticos dominantes fueron algunas de las características más destacadas de las vanguardias históricas» (Sabeckis, 2015, p. 51).

Las vanguardias abarcan todas las ramas del arte imperante en su época, desde teatro, al cine, pasando por la pintura, la música o la escultura, y se manifiestan a través de grupos interdisciplinarios de artistas que, mediante manifiestos (aunque no siempre se cumplió esta norma), generaban una serie de postulados que buscaban la renovación del arte o el propio cuestionamiento de su función social. Según Sabeckis, existen una serie de rasgos comunes en las vanguardias que son interesantes de describir: por un lado, nos encontramos con la común intención de provocar, demostrar una disconformidad evidente con las concepciones artísticas dominantes, había que romper con lo tradicional; y por otro lado defendieron la libertad de expresión individual, había que experimentar en todos los aspectos de la palabra. La pintura dejó de ser figurativa para ser abstracta. Buscaron una ruptura de la estética, y que el espectador viva una experiencia sensorial transformadora, además, no sólo hubo revolución en las artes plásticas, la escritura también vivió intensamente el auge de las vanguardias, en donde los viejos temas fueron rechazados, el mundo interior de los personajes salió a la luz, en gran medida, por los importantes descubrimientos científicos y sociales como el Psicoanálisis y la Teoría General de la Relatividad, que tanto influyeron al conjunto de la sociedad y su visión de la sociedad y el universo. Además, los autores literatos comenzaron a mostrar la vida interior del

individuo y el propio destino de éste alterando la propia cronología temporal de la historia, jugando con múltiples voces narrativas (Sabeckis, 2015, p. 51).

Las vanguardias surgidas en Europa en este periodo se pueden clasificar en las siguientes: Impresionismo, Expresionismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo y Constructivismo. Cada una de ellas tenía sus propias características, aunque como se ha citado anteriormente, existían elementos comunes que las acercaban. El impresionismo se caracteriza por no ser un grupo homogéneo de artistas, tampoco pertenecieron a ninguna escuela en concreto, sino que se asociaron en algunos momentos ante ciertos postulados estéticos que los unían. Se oponían al academicismo, mostrando una nueva temática en la pintura alejada de la tradicional, buscando en los paisajes y la naturaleza una nueva vía de lectura. Por otro lado, abordaron el cambio desde la técnica, «suprimieron la perspectiva tradicional y la anatomía clásica y pintaron con colores puros, mezclándolos directamente en el cuadro, jugando con los colores primarios y complementarios para que el ojo del espectador genere el color resultante» (Sabeckis, 2015, p. 52).

El expresionismo por su parte fue un movimiento surgido en Alemania entre 1905 y 1925, en esta ocasión, el movimiento se desarrolló por diferentes expresiones artísticas, en la que: «se buscaba la expresión de los sentimientos interiores del artista, enfrentándose así a los impresionistas, que buscaban la impresión de realidad en sus obras, no fue un movimiento homogéneo, sino de gran diversidad estilística» (Sabeckis, 2015, p. 54). El expresionismo alemán coincidió en el tiempo con el fauvismo francés, situación que, para algunos autores, los convirtieron en los primeros exponentes de las llamadas *vanguardias históricas*. Al igual que el impresionismo, la heterogeneidad premió sus fundamentos, ya que aglutinó a artistas de diferentes ramas y formación, pero precisamente fue su intención de ruptura con el impresionismo lo que hizo que se expandiera con rapidez. Los expresionistas se interesaban por el interior, por lo oculto del artista, se oponían a la plasmación de la realidad que defendieron los impresionistas. Roman Gubern expresaba que el expresionismo era más una actitud estética que una *escuela* a la que pertenecer, fundamentando que ya en diferentes culturas primitivas se encontraba inmerso dicho movimiento (Gubern, 1973). La pintura expresionista se caracteriza, según Sabeckis, por «los colores fuertes y oscuros que invadieron la paleta, las figuras y objetos se deformaron, la perspectiva fue alterada, y la luz perdió protagonismo, reflejando así su aflicción debido al clima de desolación que se vivía en Alemania» (Sabeckis, 2015, p. 55). La temática era muy desalentadora, buscando elementos relacionados con la muerte, existencialistas, se jugaba continuamente con la distorsión de la realidad, consiguiendo generar emociones contrapuestas a los espectadores.

Le Futurisme fue el título que el periódico francés *Le Figaro* publicó en su portada en del 20 de febrero de 1909, firmado por Filippo Tommaso Marinetti, en donde exponía las bases del manifiesto y proclamaba un nuevo mundo artístico y cultural. Marinetti, escritor mas que artista, es considerado el impulsor de la primera vanguardia italiana del *Novecento* (Crende Duré, 2017, p. 11). El Futurismo toma prestados varios aspectos del cubismo, los cuales fueron plasmados en su manifiesto:

«su replanteamiento de la obra de arte, de las formas, de la perspectiva, el movimiento, el volumen, el espacio, el color,

etc. creando un nuevo lenguaje pictórico y estético que implicaba una nueva relación entre el espectador y la obra de arte». (Sabeckis, 2015, p. 56)

La influencia cubista se evidencia en la descomposición de las figuras en partes más pequeñas, para que los diferentes puntos de vista se conjuguen en una misma imagen. Los elementos más característicos y representativos del futurismo son el color y las formas geométricas, conjugándolas para representar el movimiento y la velocidad. Como hecho social importante habría que remarcar que el movimiento surgió durante la nueva sociedad industrial, la cual reclamaban y ensalzaban. De esta nueva sociedad industrial comenzó a emerger el entusiasmo por los elementos mecánicos y aparatos de transmisión electrónicos, dando lugar, gracias al uso de la radio, llegar a un público más amplio: «Filippo Tommaso Marinetti reconoció en la radio una voz que permitía llegar a un público de masas superando largas distancias, además de ver en la unión del teatro con las pantallas de televisión un modelo futurístico factible» (S. Martin, 2006, p. 6).

El Movimiento Dadaísta nace en Suiza en 1916, tras la lectura y publicación por parte de Tristan Tzara del folleto de ocho folios sin numerar *La premiere aventure celeste de Mausler Antipyrine*. Pero hay que señalar que el documento más significativo publicado por Tzara fue en 1918, en el número 3 de la revista *DADA*, denominado el *Manifiesto Dada*, el cual utiliza el humor, la burla y la ironía como elemento que anexiona todas las disciplinas en las que se enmarca. El nacimiento del Dadaísmo viene marcado por la Primera Guerra Mundial, cuyos artistas se posicionaban como anarquista en contra de los valores sociales imperantes. Francis Picabia escribe en *Los placeres de dadá*: «el principal papel de dadá es verse en los otros. Ya que dadá excita la risa, la curiosidad o la cólera» (León, 1999, p. 102), es decir, nos encontramos ante un movimiento revolucionario en todos los sentidos, en su propia concepción como movimiento artístico, el Dadá lo considera antiarte, en donde la idea premia más que el producto final. Según Sabeckis «para los dadaístas el arte no debería ser una institución sino un acto creador libre, caótico, fugaz y subversivo, se manifiestan contra la idea del arte ligado al concepto de belleza, orden y perfección» (Sabeckis, 2015, p. 57). Tzara, en el manifiesto de 1918, resalta que «Dada no significa nada» y lo justifica expresando las siguientes palabras:

«Si alguien lo considera inútil, si alguien no quiere perder tiempo por una palabra que no significa nada... El primer pensamiento que se agita en estas cabezas es de orden bacteriológico..., hallar su origen etimológico, histórico o psicológico por lo menos» (Tzara, 1918, p. 2).

Estas palabras del manifiesto siguen claramente los propios postulados que transmiten, podrían ser consideradas metadadá. Algunos autores importantes del movimiento son Duchamp, Tzara, Picabia, Man Ray, Max Ernst, Hugo Ball, o Jean Arp.

El movimiento surrealista nace en los primeros años 20 en Francia, donde André Breton publica el primer manifiesto Surrealista, en el que conjuga, junto a un pequeño grupo de escritores, su descontento con la anarquía que había presentado el dadaísmo. Breton expone en el manifiesto

que es un «automatismo psíquico puro, por cuyo medio se intenta expresar, verbalmente, por escrito o de cualquier otro modo, el funcionamiento real del pensamiento. Es un dictado del pensamiento, sin la intervención reguladora de la razón, ajeno a toda preocupación estética o moral» (Ramírez, 2012, p. 252). Podemos dividir el surrealismo en dos fases diferenciadas, una primera mucho más literaria, en donde se intentaba explicar concienzudamente su postura ética y sus elecciones estéticas, «entre las premisas iniciales estaba el deseo de afirmar lo negado por la moral convencional, de buscar un punto de encuentro entre lo racional y lo irracional» (Ramírez, 2012, p. 252). De esa búsqueda entre puntos equidistantes se realizaban experimentos en torno a la conciencia superior, jugando con elementos del instinto humano, como puede ser el erotismo y la sexualidad, para conseguir llegar a esos estados psíquicos básicos. Experimentaron con la “escritura automática”, haciendo ejercicios incansables y forzando los pensamientos libres para conseguir asociaciones insólitas, por lo tanto, y como afirma Sabeckis, en esta primera fase el surrealismo «creía en la existencia de otra realidad y en el pensamiento libre. Plasmó un mundo absurdo, ilógico, donde la razón no puede dominar al subconsciente» (Sabeckis, 2015, p. 58). Pero no todo el arte surrealista fue una adaptación visual de la escritura automática, ya que, en la segunda fase iniciada en el año 1929, se intentó materializar de una forma plástica toda la vida interior de los artistas, todo aquello relacionado con el inconsciente, muy ligado al psicoanálisis de Freud y a la imaginación (Ramírez, 2012, p. 253). Un ejemplo importante de esta segunda fase fue Salvador Dalí, cuyo control técnico y minucioso de las mecánicas artísticas se vio enormemente impulsada por su gran capacidad imaginativa, interesándose enormemente por el realismo mágico y la figuración naturalista.

Asunto especial al que debemos hacer hincapié es la relación del Constructivismo con el cine de la primera mitad del siglo XX. Este movimiento, fue el que más relación guarda con el definitivo alejamiento de la representación del mundo tal y como lo ven los sentidos. La autora, añade además que el constructivismo (y su variante el suprematismo) es «el arte “intelectual” por excelencia, ya que es la máxima expresión de la racionalidad expresada en una pura abstracción de las formas: recordemos en este sentido al “Cuadrado negro sobre fondo blanco” de Malevich» (Hafner, 2006, p. 56). Para el cine soviético de los años 20, el constructivismo fue una gran influencia, clara evidencia de ello son las producciones de Eisenstein, el cual propone que «existe un todo que es orgánico, y sus partes deben ser construidas de forma intelectual» (Hafner, 2006, p. 56). Pero quiero referirme a la importancia del constructivismo con el cine en una base de mayor conceptualización que la que pudo llevarse a cabo dentro de la técnica en el cine soviético de comienzos del siglo XX, concretamente quiero referirme a la construcción de una nueva *imagen de pensamiento* a la que se refería Gilles Deleuze en el campo de la filosofía. El cine debe participar activamente en la creación de una imagen moderna de pensamiento, como así planteó Deleuze, el cual, en palabras recogidas por Rodolfo Wenger, expresa que «la función más excelsa del cine reside en mostrar –a través de los medios que le son propios– en qué consiste pensar, y cómo el pensamiento surge solamente allí donde se queda sin respuestas, en el extremo mismo de su impotencia, para producirnos un choque y forzarnos a pensar» (Wenger Calvo, 2016, p. 120).

37 Bergson, Henri (1895-1941). Filósofo idealista francés, representante del *intuitivismo*. Desde 1900, profesor del Collège de France, y a partir de 1914, miembro de la Academia francesa. El concepto central del idealismo de Bergson es la “duración pura”, es decir inmaterial (diferente del tiempo) que constituye la base primaria de todo ser. La materia, el tiempo y el movimiento son distintas formas de manifestación de la “duración” en nuestra representación. El conocimiento de la “duración” sólo es accesible a la *intuición*, entendida como “visión”, “intelección” no conceptual, directa, donde “el acto del conocimiento coincide con el acto que engendra la realidad”. (Frolov T., 1984, p. 42).

38 1. Definición de la RAE de Inmanente: Que es inherente a algún ser o va unido de un modo inseparable a su esencia, aunque racionalmente pueda distinguirse de ella. 2. Definición del Diccionario Filosófico: Propiedad (regularidad) interiormente inherente a uno u otro objeto, fenómeno o proceso. Por su sentido, el término “Inmanente” se debe a Aristóteles. Kant formuló la acepción contemporánea de lo inmanente. A diferencia de lo trascendental, lo inmanente designa la permanencia de algo en sí mismo. (Frolov T., 1984, p. 229)

cine y filosofía para la construcción de la *imagen del pensamiento*. Dichos libros, titulados *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1* y *La imagen-tiempo: Estudios sobre cine 2* (Deleuze, 1984, 1987), se plantea la idea base de todo precepto filosófico en torno a la clasificación de los signos y las imágenes, es decir, una taxonomía de éstas, intentando abordar el cine como un ente lo suficientemente completo como para considerar sus aspectos filosóficos de cara al análisis de una sociedad. Deleuze expresa que, en cierta forma, sus escritos tratan de hacer una *historia natural* del cine:

«Se trata de clasificar los tipos de imágenes y los signos correspondientes de la misma manera como se clasifican los animales. Los grandes géneros (western, cine policiaco, cine histórico, comedia, etc.) no dicen nada de los tipos de imágenes ni de sus caracteres intrínsecos». (Deleuze, 1999, p. 40)

Es por esta falta de análisis semántico de los grandes géneros que Deleuze se propone, según sus palabras, hacer un libro de lógica, una lógica del cine, es decir, realizar una ontología de la imagen cinematográfica utilizando los trabajos previos realizados por Henri Bergson referentes al cine. Deleuze intenta a través del cine, resolver una injusticia que la filosofía ha cometido con la disciplina, y lo intenta a través de una clasificación de las imágenes que servirán de análisis estructural de los films, por lo que tomando el término de imágenes-movimiento creado por él mismo, realiza una operación de análisis sistemático de la imagen como la entendía Henri Bergson³⁷ en su obra, el cual curiosamente, renegó de la capacidad del cine como constructor de imágenes. Deleuze invierte el pensamiento negacionista de Bergson, justificando que la visión de éste no podía ser completa debido al propio contexto del autor (el cine acababa prácticamente de ser descubierto), así, pudo Deleuze realizar una lectura cinematográfica del pensamiento de Bergson y crear una división de las imágenes en: imágenes-acción, imágenes-percepción, imágenes-afección. Según Deleuze «estas imágenes se caracterizan por signos internos, tanto desde el punto de vista de su génesis como desde el de su composición» (Deleuze, 1999, p. 40), así se podrá estudiar si realmente el cine aporta un nuevo material móvil que necesite de una reformulación de la comprensión de las imágenes y los signos. La importancia del estudio de Deleuze para la imagen deriva de la propia génesis del estudio, aquella que pretende aunar la filosofía y el cine para conseguir una nueva concepción de lo conocido a través de las imágenes. Deleuze llega a afirmar que el mundo conocido debemos entenderlo como un lugar de constante variación, en donde no hay ni ejes ni centro, por lo que:

«este conjunto infinito de todas las imágenes constituye una suerte de plano de inmanencia³⁸. La imagen existe en sí, sobre este plano. Este en-sí de la imagen, es la materia: no algo que estaría escondido detrás de la imagen sino, por el contrario, la identidad absoluta de la imagen y el movimiento». (Deleuze, 1999, p. 40)

Comprenderemos mejor estas palabras de Deleuze gracias a un artículo publicado por Enrique Álvarez Asiáin en la revista de filosofía Eikasia referente a la relación de Bergson con Deleuze. Asiáin expresa que Deleuze obtiene del análisis del primer capítulo del libro publicado por

Bergson *Materia y memoria* (Bergson, 2006) una concepción de la imagen totalmente inédita, y todo gracias a la confrontación de la «imagen dogmática del pensamiento metafísico» (Álvarez Asiáin, 2011, p. 96), la cual rompe totalmente con el régimen representativo. Asiáin, además, expresa que Deleuze entiende que el universo construido por Bergson está «en estrecha relación con la esencia misma del cine, de modo que podemos pensarlo como un universo cinematográfico o como un perfecto “metacine”» (Álvarez Asiáin, 2011, p. 96). De esta forma, ese metacine filosófico, servirá para componer a Deleuze su nueva perspectiva filosófica universal, en donde las imágenes en perpetua variación confeccionan una nueva perspectiva inmanente que servirá para construir en la primera mitad del siglo XX una nueva concepción de la narrativa visual. Estos estudios filosóficos fueron recogidos en varias entrevistas realizadas al propio Deleuze por la prestigiosa revista *Cahiers du Cinema* ya bien entrado la segunda mitad del siglo XX, el cual, en diferentes oportunidades, disertó sobre sus propias publicaciones en relación a Bergson y el cine. De una de estas entrevistas resaltamos unas palabras del autor sobre el concepto de imagen-acción, en donde se pregunta por la relación de las imágenes con la percepción mental de un pensamiento, así el autor expresa que:

«Nunca hay sólo una imagen. Lo que cuenta es la relación entre imágenes. ¿Con qué se relaciona la percepción cuando se convierte en percepción óptica y sonora pura, ya que no puede ser con la acción? La imagen actual, separada de su prolongación motriz, entra en relación con una imagen virtual, una imagen mental o especular. (...) Hay muchas formas de cristalización de imágenes, muchos signos cristalinos. Pero siempre vemos algo en el cristal. Lo que vemos, en principio, es el Tiempo, los estratos de tiempo, una imagen-tiempo directa». (Deleuze, 1999, p. 45)

Para comprender mejor la magnitud del trabajo de Deleuze en el pensamiento y razonamiento estético y filosófico de la imagen (en el cine) y, por lo tanto, su influencia en la construcción del imaginario artístico audiovisual a lo largo del siglo XX, se deben analizar individualmente cada una de las tres divisiones de la imagen-movimiento que el autor planteó.

El primer tipo analizado será la *Imagen-percepción*. Según Deleuze, cualquier objeto que observemos tendrá dos planos inmanentes: uno será el plano objetivo del propio objeto, es decir, su propia esencia como objeto en sí (ser la cosa); y por otro lado, tendremos un plano subjetivo de la propia cosa, que será aquel referido a una imagen especial que la delimita y encuadra, esa imagen es percibida y tendrá una estrecha relación con nuestro propio ser, ocupándose de observar aquello que nos interesa del objeto y obviando aquellas partes que no. Estos dos planos son indivisibles en su composición, por lo cual, es una manera de definir el primer momento material de la subjetividad como diría Deleuze. El autor, para concretar esta visión perceptual de la imagen diría de ella que «la percepción de la cosa es la misma imagen referida a otra imagen especial que la encuadra, y que sólo retiene de ella una acción parcial y sólo reacciona a ella de una manera mediata» (Deleuze, 1984). En el cine no podemos entender la recepción de las imágenes y el mensaje como una percepción natural subjetiva (como sí ocurre en la naturaleza), sino que el proceso propio del cine hace que continuamente esté

encuadrando, restaurando el punto de vista, desencuadrando o centrando la atención en diferentes lugares, por lo que la percepción es difusa. Hay que entender que el punto de partida del espectador será la percepción objetiva, pero que al comenzar el visionado se convierte en percepción subjetiva, Deleuze lo detalla con las siguientes palabras: «vamos de la percepción total objetiva que se confunde con la cosa, a una percepción subjetiva que se distingue de ella por simple eliminación o sustracción. A esta percepción subjetiva unicentrada se la llama percepción propiamente dicha» (Deleuze, 1984, p. 98).

El segundo tipo de imagen en movimiento que analizaré será el de *Imagen-afección*, el cual se caracteriza por ser el rostro y, a su vez, el primer plano, como lo expresa Deleuze. Para entender correctamente el mensaje y la importancia del primer plano, Deleuze recoge las palabras de Eisenstein sobre dicho plano cinematográfico «Eisenstein sugería que el primer plano no era únicamente un tipo de imagen entre otros, sino que ofrecía una lectura afectiva de todo el film» (Deleuze, 1984, p. 131). A lo que Deleuze añade que la imagen-afección «es, a la par, un tipo de imagen y un componente de todas las imágenes» (Deleuze, 1984, p. 131). Al autor le interesa de esta concepción del rostro, su capacidad de polarización en el análisis de la imagen-afección y toma de Bergson la definición de afecto, la cual destaca exactamente la polaridad que implica el propio acto del rostro en su idea de primer plano: por un lado, ser una unidad reflejante y reflejada y; por otro, ser una imagen con capacidad intensiva afectiva. Por ello Deleuze resalta que «no hay primer plano de rostro, el rostro es en sí mismo primer plano, el primer plano es por sí mismo rostro, y ambos son el afecto, la imagen-afección» (Deleuze, 1984, p. 132). Estos polos en ocasiones prevalecen uno sobre el otro mostrándose casi puro, pero otras veces se mezclan en un sentido o en el otro.

La polaridad de los rostros en *intensivos o reflexivos* por parte de Deleuze le lleva a plantear dos clases de rostros diferenciados, por un lado, un rostro intensivo es aquel al que hallamos «cada vez que los rasgos se escapan del contorno, se ponen a trabajar por su cuenta y forman una serie autónoma que tiende hacia un límite o franquea un umbral: serie ascendente de la ira» (Deleuze, 1984, p. 134). Es decir, el rostro muestra una serie intensiva de emociones que revela la capacidad de pasar de una cualidad a otra, dando un salto cualitativo a la propia emoción. Eisenstein conseguía magníficamente este efecto, mostrando una sucesión de primeros planos para resaltar el aumento de intensidad emocional de una acción (El acorazado Potemkin). Por otro lado, estaríamos ante un rostro reflexivo o reflejante «cuando los rasgos permanecen agrupados bajo la dominación de un pensamiento fijo o terrible, pero inmutable y sin devenir, en cierto modo eterno» (Deleuze, 1984, p. 134). Para entender este rostro reflexivo, no podemos disociar la relación existente entre planos dentro de un film, ya que, jamás podrá saber el espectador cuál es el pensamiento de un rostro en la imagen, a no ser que previa o posteriormente mostremos la imagen de aquello que es pensado. Deleuze, advierte que aún obteniendo un nítido rostro-reflexivo no habremos alcanzado aún lo más profundo de este rostro-reflexivo, ya que, el cine «está acompañada por una reflexión más radical que expresa una cualidad pura, común a varias cosas muy diferentes (objeto que la lleva, cuerpo sobre el que se ejerce, idea que la representa, rostro que tiene esa idea...)» (Deleuze, 1984, p. 135), por lo que en suma, el rostro reflexivo expresa una Cualidad pura, un algo común a varios objetos de naturaleza diferente, así Deleuze traza un

cuadro con los aspectos básicos de los dos polo.

Nervio sensible	Tendencia motriz
Placa receptiva inmóvil	Micro-movimientos de expresión
Contorno rostrificante	Rasgos de rostreidad
Unidad reflejante	Serie intensiva
Wonder	Deseo
(admiración, asombro)	(amor-odio)
Cualidad	Potencia
Expresión de una cualidad común a varias cosas diferentes	Expresión de una potencia que pasa de una cualidad a otra

Tabla 10. Cuadro del libro La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I. Pág 136

Por lo tanto, Deleuze consigue disociar la idea de primer plano como elemento distintivo del resto de planos del cual se podría abstraer, sino que lo define como aquel plano que:

«no arranca su objeto a un conjunto del que formaría parte, del que sería una parte, sino que, y esto es completamente distinto, lo abstrae de todas las coordenadas *espacio-temporales*, es decir, lo eleva al estado de Entidad. El primer plano no es una amplificación; si implica un cambio de dimensión, se trata de un cambio absoluto». (Deleuze, 1984, p. 142)

Con todo esto dejaríamos sentados los conocimientos fundamentales de la imagen-afección que nos propone Deleuze. A continuación analizaré la *Imagen-acción*. Para comprender este tipo de imagen debemos recordar lo expuesto anteriormente en relación a la *imagen-percepción*, la cual es aquella imagen que no sigue un modelo de percepción natural subjetivo como sí ocurre en la realidad humana, sino que el cine, debido a su complejidad técnica, continuamente está centrando esa movilidad natural, cambiando los encuadres o puntos de vista, induciendo siempre a restaurar las zonas desencuadradas. Esta *imagen-percepción* sigue un proceso de cambio que iría de la percepción total objetiva (la cosa), a la percepción subjetiva (se distingue de la cosa) por medio de la sustracción o simple eliminación, es decir, se convierte en una percepción unicentrada. Pues bien, según Deleuze, «cuando el universo de las imágenes-movimiento es referido a una de estas imágenes especiales que forma en él un centro, el universo se curva y se organiza rodeándola» (Deleuze, 1984, p. 98), por lo que se observa que ahora el mundo percibido se ha transformado siguiendo una curvatura formando un horizonte, así entramos poco a poco en la *imagen-acción*. Deleuze considera que «la percepción no es sino uno de los costados de la desviación, y el otro es la acción. Lo que se llama acción, estrictamente hablando, es la reacción retardada del centro de indeterminación» (Deleuze, 1984, p. 98). El autor pone como ejemplo de *imagen-acción* el trabajo de Fritz Lang en la película *El Dr. Mabuse*, en donde el artista austriaco organiza los asesinatos perpetrados por el protagonista mediante una acción segmentada en el espacio y el tiempo, así «con los relojes sincronizados que puntúan el asesinato en el tren, el automóvil, llevándose el documento robado, el teléfono que avisa

39 Charles Sanders Peirce (1839-1914), científico, lógico y filósofo, constituye una de las figuras más relevantes del pensamiento norteamericano y ha sido caracterizado como el intelecto más original y versátil que América ha producido en toda su historia [1]. Peirce es considerado como fundador de la corriente de pensamiento denominada “pragmatismo” y también como “padre” de la semiótica contemporánea entendida como teoría filosófica de la significación y de la representación. (Barrena, 2007).

a Mabuse» (Deleuze, 1984, p. 106). El cine negro, utilizará este recurso de acción segmentarizada como un medio eficiente para su modelo de éxito.

Deleuze expone que para entender correctamente el verdadero significado e importancia de la imagen-acción en relación a la imagen-movimiento debemos recurrir a las palabras de Charles Sanders Peirce³⁹, el cual distinguía dos especies de imágenes: por un lado las denominadas “Primeidad”, que son aquellas imágenes que tienen aspectos internos, apenas se pueden ver, ya que más que concebidas son sentidas: «conciérne a lo nuevo en la experiencia, lo fresco, fugaz y sin embargo eterno» (Deleuze, 1984, p. 145); por otro lado, el segundo tipo de imágenes que concibe Pierce son las denominadas como “Segundeidad”, que son aquellas imágenes que se corresponden de la unión de dos, es decir, de la relación de aquello que no existe sino oponiéndose al otro, en una lucha de poder: «esfuerzo-resistencia, acciónreacción, excitación-respuesta, situación-comportamiento, individuo’medio...» (Deleuze, 1984, p. 145). Además, Deleuze continúa diciendo que dentro de esta segundeidad la primera figura corresponde a aquella en la que las cualidades-potencias devienen “fuerzas”, «se actualizan en estados de cosas particulares, espacios-tiempos determinados, medios geográficos e históricos, agentes colectivos o personas individuales» (Deleuze, 1984, p. 145). Es en este punto donde nace y se desarrolla la imagen-acción, donde todo está individuado, la situación y el personaje o la acción son como dos términos a la vez correlativos y antagónicos.

Entendamos esta imagen-acción como ese espacio donde las cualidades y potencias se actualizan directamente en espacios-tiempos determinados, los afectos y las pulsiones se representan en comportamientos, en forma de emociones que son transformadas, a eso Deleuze lo denomina el “Realismo”. Un realismo, como ya se ha comentado, donde la dualidad se confronta, generando un duelo de fuerzas, «la nueva situación que sale de la acción forma un par con la situación de comienzo» (Deleuze, 1984, p. 204), así es la primera forma de la imagen-acción. Deleuze expone un ejemplo visual muy útil para entender este duelo de fuerzas: «son como dos espirales inversas, una que se estrecha hacia la acción y otra que se ensancha hacia la nueva situación: una forma huevera, o reloj de arena, que toma a la vez el espacio y el tiempo» (Deleuze, 1984, p. 204). Así obtenemos que la imagen-acción parte siempre de la propia representación binomio de dos imágenes, las cuales deben luchar para que el movimiento se produzca, en un espacio-tiempo determinado y con unas cualidades-potencias concretas.

Es importante hacer una breve comparativa entre los dos libros publicados por Deleuze en torno a la imagen, ya que, cada uno de ellos representa fases diferenciadas de lo que conocemos del cine, entendiendo que *La imagen-movimiento: estudios sobre cine 1* (Deleuze, 1984) representaría el estudio del corazón del cine clásico, y en cambio, *La imagen-tiempo: estudios sobre cine 2* (Deleuze, 1987) representaría el estudio del cine moderno y aquella filosofía contemporánea que tanto ha influenciado al arte audiovisual de la segunda mitad del siglo XX. Según Deleuze entre ambas se situaría una ruptura, «una crisis de la imagen-acción o ruptura del *enlace sensoriomotor* que Deleuze relaciona con la ruptura histórica de la Segunda Guerra Mundial, y que engendra situaciones que ya no desembocan en ninguna respuesta ajustada» (Rancière, 2005, p. 130). Así, encontramos dos publicaciones que abarcarían todo el espectro histórico del cine, no siendo un libro de historia

del cine, como ya hemos anotado, pero sí libros de historia natural de las imágenes, cubriendo el espectro global de los signos dentro del cine. Entre esta afirmación debemos plantear una pregunta ¿qué es un signo para Deleuze? El autor lo definirá de la siguiente manera: «los propios signos son los rasgos de expresión que componen a estas imágenes, las combinan y no cesan de recrearlas, llevadas o arrastradas por la materia en movimiento» (Deleuze, 1987, pp. 54-55), por lo tanto, podemos entender los signos como los elementos genéticos de las imágenes. Deleuze intentará explicar a través de los signos el verdadero significado de las imágenes, aboliendo la oposición «entre el mundo físico del movimiento y el mundo psicológico de la imagen» (Rancière, 2005, p. 131), así el autor propondrá una definición de las imágenes como la que sigue: «camino por el cual pasan en todos los sentidos las modificaciones que se propagan en la inmensidad del universo» (Deleuze, 1984, p. 90). Por lo tanto las imágenes son las cosas del mundo, así Rancière acotará el cine en este contexto expresando que la «consecuencia lógica de ello será que «cine» no es el nombre de un arte: es el nombre del mundo» (Rancière, 2005, p. 132).

Deleuze, en la imagen-tiempo, reflexiona sobre las causas que actúan en los cuerpos dentro de la imagen, pues van más allá de las relaciones causa y efecto, incluso del orden de los estados de los cuerpos. Para Deleuze, estas relaciones deben ser arrancadas, ya que determinan las relaciones de las cosas entre sí, por lo que el autor instituye un plano de inmanencia en donde los acontecimientos se separan de los cuerpos y se integran en un espacio propio, por lo que además, la propia percepción de las cosas, que como ya hemos visto se encuentran en estado de virtualidad, deben ser extraídas de ellas, dejando así en libertad la tensión del pensamiento y las propiedades perceptivas de las imágenes. A este concepto nuevo de tiempo, Deleuze, lo ha bautizado con el nombre griego de *aiôn*, es decir, el tiempo de los acontecimientos puros.

Rancière enfrenta la *imagen-movimiento* y la *imagen-tiempo* a un estudio comparativo exhausto para concluir que «la *imagen-movimiento* y la *imagen-tiempo* no son en modo alguno dos tipos de imágenes opuestas, correspondientes a dos edades del cine: son dos puntos de vista sobre la imagen» (Rancière, 2005, p. 135), y continúa expresando el autor que la *imagen-movimiento* aún tratando sobre cineastas y películas «analiza las formas del arte cinematográfico como acontecimientos de la *materia-imagen*» (Rancière, 2005, p. 136). Mientras que la *imagen-tiempo* analiza las formas como formas de *pensamiento-imagen*, es decir, concebir la imagen como forma, a través de lo que Deleuze ha denominado “opsigno”, que viene a ser la expresión para concebir la imagen como una filosofía del espíritu; en la *imagen-movimiento* entendíamos la imagen como la filosofía de la naturaleza. Rancière expresa que mientras la *imagen-movimiento* nos introduce en el infinito caótico de las metamorfosis de las imágenes cinematográficas como *materia-luz*, en la *imagen-tiempo* «nos muestra, a través de las operaciones del arte cinematográfico, cómo el pensamiento despliega una potencia propia a la medida de ese caos» (Rancière, 2005, p. 136). Por lo tanto, la oposición entre *imagen-movimiento* e *imagen-tiempo* debe ser considerada como una ruptura ficticia, más bien su relación es similar a la de una espiral infinita.

Pero, ¿cuánta importancia ha tenido Deleuze para el arte audiovisual del siglo XX? El autor de esta investigación propone el término arte

audiovisual para abarcar a todos esos artistas audiovisuales que desde la rama de la imagen en movimiento intentan expresar aspectos artísticos-filosóficos desde los inicios del cine a finales del siglo XIX. Para responder a la pregunta debemos afirmar que Deleuze fue un pionero dentro de la filosofía, siendo el primer pensador que representó el punto de inflexión entre filosofía y cine. Esto resulta patente en una de sus afirmaciones más completas al respecto vertida en el libro *imagen-tiempo*: «El cine es una nueva práctica de las imágenes y los signos. La filosofía ha de hacer su teoría como práctica conceptual» (Deleuze, 1987, p. 371). Él fue el primero en realizar dicha práctica conceptual, exponiendo todo aquello que hemos anotado en páginas anteriores y llevando el cine hasta el estadio filosófico donde encontró una serie de aliados cinematográficos a los que analizó, comparó y expuso los resultados en la *imagen-movimiento* y en la *imagen-tiempo*. Rancière expuso que el cine moderno tuvo en la primera mitad del siglo XX dos exponentes cinematográficos fundamentales, Orson Welles y Roberto Rossellini, ambos artistas rompieron con el cine tradicionalmente narrativo, oponiéndose al relato clásico y la tradición del montaje narrativo (Rancière, 2005, p. 129). Por otro lado Rancière expresa que hubo dos pensadores que marcaron también el punto de inflexión, André Bazin, «que en los años cincuenta teorizó, con bagaje fenomenológico y resonancias religiosas, el advenimiento artístico de una esencia del cine» (Rancière, 2005, p. 129). El otro gran pensador para Rancière sería Gilles Deleuze, el cual, como ya ha expresado el autor de esta investigación, fundamentó el límite en los años ochenta entre las dos edades cinematográficas en su ontología de la imagen cinematográfica con los dos estudios cinematográficos. Deleuze, según Rancière, proporcionó una base sólida a las aproximaciones teóricas de Bazin, a través de la teorización de las imágenes en las dos publicaciones ya citadas. La filosofía cinematográfica expuesta por Deleuze sería analizada e intervenida por parte de la nueva generación de cineastas surgidos en la segunda mitad del siglo XX, que tendría en la figura de la prestigiosa revista *Cahiers du Cinéma* y de todo el elenco importante de cineastas y críticos que se nutría, su mayor número de defensores.

En *Imagen-movimiento* e *Imagen-tiempo* se analizan un importante número de películas y directores, los cuales marcan el referente del pensamiento filosófico cinematográfico de Deleuze. Muchos de estos directores pertenecen al grupo de la *Nouvelle Vague*, pero otros no. Para Deleuze, uno de los pilares que ejemplifica la figura del arte moderno cinematográfico fue Alfred Hitchcock, al que Deleuze le otorga el privilegio de encarnar en su cine, el compendio, en cierta manera, de toda la génesis de la imagen-movimiento. Deleuze intenta cubrir, en sus dos publicaciones, el espectro más amplio posible de cineastas referentes para la exposición filosófica, pero el autor hace notar que no quiere que se entienda su obra como una historia del cine, sino como un “ensayo de clasificación de los signos”, así expondrá obras y autores desde Griffith, Vertov, Dreyer o Eisenstein hasta Bresson, Godard, Straub o Syberberg. Este abanico tan amplio de estudio y su profundo análisis de las imágenes, llevarán a Deleuze a expresar que su reflexión filosófica se inscribirá en la estela de la revolución filosófica, «que a su juicio representa el pensamiento de Bergson» (Rancière, 2005, p. 131). Rancière se pregunta por la base de dicha revolución propuesta por Deleuze, cuya respuesta consiste en «abolir la oposición entre el mundo físico del movimiento y el mundo psicológico de la imagen» (Rancière, 2005, p. 131).

El pensamiento filosófico expuesto por Deleuze sirvió a la nueva generación de artistas para sentar unas bases de modernidad que se oponía al régimen representativo clásico. Según Rancière, el arte está pensado «a partir del modelo de la forma activa que se impone a la materia inerte para someterla a los fines de la representación» (Rancière, 2005, p. 140). Este autor denomina régimen estético del arte al pensamiento en razón del lugar que ocupa dentro de la modernidad artística, el cual es un problema para los pensadores filosóficos de la época, que encontraban en el cine un medio incontrolable de pensamiento controvertido. Deleuze, entiende la importancia del cine para el pensamiento, no comprende que los filósofos no hayan prestado la suficiente atención a esta disciplina artística como para crear un pensamiento sobre ello. De esta forma crea la idea del poder de la obra de arte, la cual se identificará con la idea de los contrarios, que desarrolló excelsamente en la *imagen-movimiento* y la *imagen-tiempo*.

Una vez explicada la importancia de Deleuze en el ámbito artístico-audiovisual filosófico del siglo XX dentro de la era constructivista, debemos seguir con la explicación del videoarte desde una visión holística de sus artistas más relevantes. Hay que resaltar previamente, que los artistas que comenzaron a trabajar en el videoarte no se formaron ni agruparon en ninguna escuela especializada en ello, provenían todos y cada uno de ellos de diversos campos distintos, desde la literatura a las artes plásticas, pasando por la performance, la música o el arte conceptual, por ello se considera esta disciplina como un arte multimedia. Pero como ya se ha introducido al inicio de este capítulo, el movimiento Fluxus fue muy importante para los inicios del videoarte, hay que tener en cuenta que a través de su manifiesto expresaron unos ideales rompedores para la época buscando continuamente desmarcarse de Duchamp, oponiéndose continuamente a la idea de introducir el arte en lo cotidiano, no queriendo el objeto artístico como mercancía y proclamándose a sí mismo como el antiarte. Dentro del movimiento Fluxus surgieron artistas como Joseph Beuys, Wolf Vostell, Nam June Paik, John Cage, Yoko Ono, Maciunas, Kaprow o Dieter Roth. En un principio las obras de los videoartistas de los años 60 y 70 no fueron reconocidas por el mercado del arte, el manifiesto Fluxus de ser antiarte ejemplificaba a la perfección este hecho. Pero hacia finales de los años 70 comenzó un proceso de legitimación donde poco a poco el videoarte fue reconocido como entidad artística e introducido en el mercado y aceptado por la crítica artística.

En la década de los 60, cuando el video entró a los hogares, los espectadores ya estaban familiarizados con las imágenes en movimiento gracias al cine y la televisión, pero el video se diferencia de las otras tecnologías próximas (cine y televisión) en un aspecto técnico básico y fundamental: sincronización, grabación y almacenamiento mediante vía directa en el material audiovisual a través de un código analógico y digital. Esta inmediatez de grabación y almacenaje permitió a los artistas cambiar la perspectiva de la realidad conocida por el espectador, en donde artistas como Nam June Paik (Seúl, 1932) entendían el video como un modelo de vida. Según la artista sueca Ann-Sofi Sidén (Estocolmo, 1962), señala el video como «Simple ideas presentándose a sí mismas en un instante, pero seguidas de un periodo de producción intenso o expansivo, que tiene como resultado largas horas frente al ordenador mirando, editando, releyendo» (S. Martin, 2006, p. 6). El video, al ser un medio que utiliza diferentes disciplinas para su

40 En el año 2002 y gracias a la Fundación Daniel Langlois de Canadá, se desarrolló una página web que recopila todos los números de la revista ofreciendo en abierto todos sus contenidos. En el siguiente enlace se puede visitar dicha web: <http://www.radicalsoftware.org/e/index.html>

creación, está siendo estudiado desde diferentes ámbitos, su contexto es el de: la teoría de los medios, la historia del arte o la filosofía, así, ya entrados los años noventa, es habitual observar cómo los científicos, en el ámbito de la universidad y los medios especializados, investigan la importancia del significado de las imágenes en la sociedad, la cultura y la comunicación.

En estos años sesenta, artistas como Tom Wesselmann o Karl Gerstner vieron en la televisión un material artístico óptimo para su moldeo en la experimentación conceptual, situación que otros artistas observaron como referentes conceptuales de los nuevos medios tecnológicos como el video. Así, artistas como Paik o Vostell aprovechaban las herramientas del video para construir sus discursos, por un lado Paik creando lenguajes propios a través de la transferencia electrónica de datos y, por otro lado, Vostell desarrollando los *Decollage televisivos* para criticar el sistema (S. Martin, 2006, p. 8). Como dato curioso, mencionar que a finales de estos años sesenta, los artistas ampliaron el espectro material de la televisión en beneficio del arte, convirtiéndola en una pieza instrumental. Para ello, consiguieron introducirse en la programación televisiva de la época en EEUU, así, la cadena pública televisiva WHGB-TV de Boston, emitió el programa *Artist-in-Television*, que daría como consecuencia de su buen funcionamiento, el programa considerado estrella *The Medium is the Medium* un par de años después. En el show participaron artistas tan importantes como Allan Kaprow, Nam June Paik, Otto Piene y Aldo Tambellini, entre otros, realizando contenidos que mezclaban el video con el baile y el teatro, jugando con la televisión y generando conciencia artística a una sociedad que estaba viviendo un boom tecnológico muy importante. En Alemania, foco fundamental del movimiento artístico contemporáneo de la época, la emisora Freies Berlin (SFB) creó un espacio dedicado a la galería de televisión fundada por Gerry Schum en Düsseldorf en el año 1969. Artistas como Richard Long, Dennis Oppenheim, Robert Smithson y Walter de María entre otros participaron en el proyecto, cuya duración era de 38 minutos y que se denominó *Land Art*. Otro de los puntos reconocibles de incursión del arte en la televisión fue el que se produjo en los años setenta en EEUU, en donde se formó un movimiento cinematográfico underground denominado *Guerrilla Television*, el movimiento giraba en torno a una revista denominada *Radical Software*⁴⁰, cuya línea discursiva era la de oponerse a la corriente televisiva dominante (S. Martin, 2006, p. 9).

Según Sylvia Martin, el video y la televisión siguen teniendo un intercambio aún hoy muy productivo, no sólo fue en los primeros años setenta cuando se produjeron los proyectos más interesantes, sino que a partir de finales de los años noventa, con la aparición de las cámaras de video de venta masificada, han generado una nueva generación de artistas que proyectan un diálogo dual en varias vertientes, por una lado el crítico-agitador y, por otro, el correcto-experimental. Así Martin expresa que:

«la televisión ha evolucionado hasta formar un compuesto híbrido en el que difícilmente se puede distinguir entre la información y la diversión, la documentación y la ficción. Una generación de artistas jóvenes conocedores de la televisión comenta este infotainment (vocablo que unifica las palabras information y entertainment) o rompe irónicamente con los modos de funcionamiento de la oferta televisiva global» (S.

El video, en la década de los 70, vivió un pleno proceso de creación interdisciplinar gracias a la hibridación de las disciplinas plásticas en nuevas búsquedas de expresión. Éstas se conjugaron para que a través del video buscaran canales de manifestación diferenciados, así quedó plasmado en obras de disciplinas como el *body art*, *land art* o el *arte de acción*. El video seguía entrando en conflicto con los *mass-media* por su propia condición técnica, ya que los artistas vivían en un contexto que luchaba contra todo encorsetamiento mercantil, como ya se ha explicado a través del manifiesto *Fluxus*. Por ello, estos conflictos servían para generar métodos de expresión artísticos muy interesantes, en donde «los puntos centrales de estas artes residían en el debate conceptual sobre los modelos del tiempo y el espacio, así como en la visión del cuerpo humano como material artístico» (S. Martin, 2006, p. 12). Apareció en este contexto el sistema denominado *closed circuit installation*, cuya idea base era la retroalimentación de un sistema artístico en el que el artista podía reflexionar sobre sí mismo, el entorno tecnológico y el propio observador. Esta nueva visión del video como sistema único (a modo de canal de televisión particular), hizo que nuevas lecturas se organizaran en torno al arte, cuya estructura rompía enormemente con la bien conocida por el cine, en donde la barrera ilusoria de la televisión y el cine se fragmentaba. Pero no hay que olvidarse que, aunque de manera muy residual, sí se formaron foros públicos en la década de los setenta para el fomento del videoarte, algunos de ellos fueron *Television as a Creative Medium*, celebrado en la Howard Wise Gallery de Nueva York en 1969. Otra muestra la encontramos un par de años más tarde, también organizado por la Howard Wise Gallery en el evento denominado *Electronic Arts Intermix*, que servía como medio de distribución de videos artísticos. Seguidamente, otras exposiciones y vías de distribución surgieron, como por ejemplo las que desarrolla Sylvia Martin:

«En el año 1970, se expuso en el Everson Museum of Art en Siracusa (Nueva York) “Circuit: A Video Invitational”; Steina y Woody Vasulka fundaron en 1971 con Andres Mannik The Kitchen en Nueva York; en el año 1972 el Museo Civico de Bologna presentó “Video Recording”; ese mismo año, el Neuer Berliner Kunstverein (NBK) fundó la primera colección de video y en Colonia, la galerista Ingrid Oppenheim inauguró su estudio de video en 1974. La *Documenta 6* de 1977 reflejaba la situación del arte mediático en el apartado de video a cargo de Wulf Herzogenrath; en Kassel, el videoarte se presentó internacionalmente en sociedad con la apertura transmitida por satélite de una videoteca abierta bajo el lema VT ≠ TV (una cinta de video es diferente de la televisión)» (S. Martin, 2006, p. 13).

Durante los años ochenta y noventa el video como arte irá sufriendo continuos cambios y aportes al sistema, partiendo de una línea básica, de la misma forma que ha ocurrido con el arte en toda su historia, en donde el cuerpo forma el esqueleto fundamental de la síntesis del sistema, artistas como John Carge, Gutai, Yves Kelin, Joseph Beuys, así lo demuestran, ya sea a través del arte de acción o los happenings. El cuerpo pasó de ser un elemento perteneciente a la vida del artista a ser considerado parte de la propia obra, llegando a convertirse en superficie de proyección de los propios videos.

No hay que olvidar, que el video, en una infinidad de ocasiones se usaba como registro de las acciones realizadas, pero en los circuitos cerrados que ya he mencionado, la imagen se transformaba en tiempo real y se emitía en conversión a la realidad contextual, por lo que el artista pasaba de humano a máquina en un mismo espacio. Con la evolución tecnológica y la incursión de nuevos proyectos mediáticos en los museos, galerías y salas de exposiciones, las obras de arte dedicadas al video se expandieron sobremanera por todo el contexto artístico, así las *instalaciones* que los artistas realizaban requerían de un espectador activo, en donde debían participar tanto física como psíquicamente en la recepción de la obra. De esta forma, una nueva concepción de videoarte se relanza en el sector, en donde el tiempo y el espacio se ven enfrentados ante la individualidad del espectador, cuya visión de la imagen es trastocada a medida que interviene en ella.

En estos años ochenta, surgieron un amplio número de artistas que habían crecido con una nueva visión tecnológica del arte, aunque el verdadero salto se daría en la década siguiente, aún así, los artistas que aparecieron junto a los pioneros llegaron a tener un gran peso dentro del mercado del arte durante los siguientes años. Nombres como Klaus vom Bruch, Robert Cahen, Gary Hill, Marie-Jo Lafontaine, Marcel Odenbach, Tony Oursler, Fabrizio Plessi, Bill Seaman y Bill Viola, entre otros, se incorporaron al sistema en múltiples variantes del videoarte, experimentando con las emociones, los sentidos y los medios artísticos, haciendo un importante hincapié en la escultura y la instalación artística para desarrollar sus proyectos audiovisuales. Martin explica que durante esta fase de los ochenta, los artistas pudieron hacer uso de los nuevos software de edición y postproducción de video para producir sus obras, haciendo que la cámara sea algo más que un mecanismo de captación de realidad, convirtiéndose en: «un instrumento para visualizar narraciones y ficciones complejas; los artistas contemplaban a menudo los objetos desde una perspectiva realista a la que las imágenes simbólicas y metafóricas conferían una expresión» (S. Martin, 2006, p. 20).

Durante la segunda mitad de los ochenta y la década de los noventa vivimos el boom de un fenómeno que llegó a marcar a una gran parte de artistas y directores de cine en el contexto audiovisual de todo el mundo, nació el canal de música MTV, en donde con sus clips musicales de corta duración se podían visionar piezas de arte, comercio y música en un mismo lugar. La narrativa a partir de este momento cambia, el tiempo se ve modificado y la estética con ello. Gracias a este momento pudimos descubrir las obras de artistas tan influyentes como Chris Cunningham, Spike Jonze, Michel Gondry, Jonathan Glazer, Chris Marker, Mark Romanek, Anton Corbijn, Stephane Sednaoui, o el duo The Hammer & Tongs Collection. Aún así, no debemos olvidar que la crítica a la televisión sigue vigente, la lucha entre los artistas que adoraban al gigante mediático con los que mantenían su pelea seguirá viva hasta el día de hoy. Artistas como Antoni Muntadas o Dieter Kiessling dedicaron muchos de sus esfuerzos por hacer ver la compleja relación entre arte y televisión, obras como *Video is Televisión?* o *The last ten minutes (I y II)* de Muntadas así lo demuestran.

Pero no sólo la televisión se nutrió de videoartistas, también el cine supo unificar fuerzas con visiones y estructuras narrativas nuevas que emplear en largas duración. Así artistas como Eija-Liisa Ahtila, Doug Atiken, Janet Cardiff, Stan Douglas, Douglas Gordon, Rodney Graham, Steve McQueen o

Sam Taylor-Wood fueron de aquellos que supieron aunar salas de cine con salas de exposiciones en sus obras, utilizando términos cinematográficos en sus obras y técnicas próximas al videoarte para sus largometrajes. Debemos hacer mención especial en este contexto, al desuso durante unos años del término “videoartista”, en donde, dentro de el contexto artístico, «la palabra video significaba entonces más que nunca la aparición de imágenes electrónicas en movimiento». (S. Martin, 2006, p. 23)

En este punto, en el que se ha intentado contextualizar la situación del videoarte desde sus orígenes, explicaremos brevemente la visión y obra de tres de los pioneros, y aún vigentes, artistas del video: Nam June Paik, Wolf Vostell y Bill Viola.

Nam June Paik en el año 1965 realizó la instalación denominada *Moon is the oldest TV*, la cual se componía de doce televisores en silencio mostrando en cada pantalla una fase lunar diferente. Paik es considerado junto a Vostell los padres del video arte, ambos pertenecientes al movimiento Fluxus. En las exposiciones de Paik era frecuente encontrar obras que mezclaban escenografías, televisores, mecanismos tecnológicos, esculturas y videos. Era un gran aficionado a los avances científicos, por ello pudo contar con una de las primeras cámaras de video portátiles del mercado. Algunas de sus obras más conocidas fueron *Zen for film* (1962-1964), *Robot K-456* (1964), *Beatles Electronique* (1966-69), *Buddha TV* (1974) o *TV bra for living sculpture* (1975). En todas sus creaciones trabajó: «sobre la apropiación, el happening y el concepto. La ironía y la provocación, fueron los dos factores protagonistas en sus videoesculturas. Cuestionó la televisión como mueble y la pasividad del televidente» (Sabeckis, 2015, p. 63).

Wolf Vostell. El artista, como ya he mencionado, defendió el concepto decollage como medio expresivo en su obra, además buscaba romper los límites entre arte y vida, teniendo claro que el arte es un medio necesario para comprender la vida. En su obra encontramos trabajos de *happenings*, acciones artísticas, *collages*, televisores, fotomontaje, escultura, pintura, coches y materiales de construcción. Algunas de sus obras más conocidas son *Sun in your head* (1963), *6 TV Dé-coll/age* (1963), *Neubau WDR* (1968-96), *Beton-TV/Concrete TV* (1980) o *ENDOGEN DEPRESSION Beton TV* (1980).

Bill Viola realizó sus estudios de bellas artes en la Universidad de Siracusa, lugar considerado como pionero en la utilización de nuevas experiencias y equipos técnicos y de expresión. Viola es un artista que explora la espiritualidad y la percepción en la experiencia humana con gran maestría. El artista se centra en temas universales, como el nacimiento, la muerte, el despertar de la conciencia, quizá originado todo este pensamiento por el accidente sufrido por él siendo un niño, cuando se encontraba de vacaciones con su familia y casi se ahoga, él mismo expresó que aquella experiencia cercana a la muerte hizo que aspectos de su conciencia se abrieran, pudiendo observar el mundo con otros ojos. Viola crea entornos envolventes en sus exposiciones, que rodean al espectador de imágenes y sonido, denominados por el propio artista como espacios “total environments”. Según Sabeckis, «en sus obras puede verse un interés por la percepción, el funcionamiento de la memoria, y las culturas no occidentales» (Sabeckis, 2015, p. 63). Algunas de sus obras más reconocidas son: *Chott el Djerid (A portrait in light and heat)* (1979), *Slowly turning narrative* (1992), *Threshold* (1992), *The Nantes tryptic* (1992), *Heaven*

and Earth (1992), *The Greeting* (1995), *Emergence* (2002), o *Tristanas ascension (The sound of a Mountain under a waterfall)* (2005).

2.5 CREATIVIDAD

El concepto creatividad hoy en día es tan ambiguo como formas de uso tiene en cada disciplina. Los autores que reconocen unánimemente que el ser humano es creativo por naturaleza, siguen sin coincidir al definir el propio concepto, provocando múltiples miradas, siendo consecuente en la propia esencia del término en sí, es decir, que el propio significado del concepto lleva a formular multitud de definiciones en función del contexto. Es por esto, que algunos autores consideran que se puede establecer una clasificación de la creatividad en base a tres maneras de concebirla: en primer lugar, como característica de la personalidad; en segundo lugar, como un proceso creativo y; en tercer lugar, como el resultado de un proceso. Pero estos planteamientos conllevan uno de los problemas a la hora de intentar definirla, estandarizar el concepto, es decir, determinar si es algo que se puede medir o evaluar, e incluso la posibilidad de poder generar creatividad mediante el desarrollo y el crecimiento. Recordemos la tan manida y coloquial pregunta de *¿Creativo se nace o se hace?* Responderemos a esta pregunta a lo largo del capítulo, en donde explicaremos: la evolución del propio término, las definiciones más próximas al área de estudio de nuestra investigación, las tipologías que han ido surgiendo en los últimos años, cómo se puede enseñar, las estrategias para favorecerla y la importancia de la propia evaluación, para finalmente concluir observando la creatividad desde dentro de la metodología que planteamos.

2.5.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

2.5.1.1 VISIÓN CONCEPTUAL HISTÓRICA

En el año 1950 Guilford defendió en su discurso como presidente ante la Asociación Americana de Psicología (APA), la gran preocupación que sentía por el término. Sus palabras no estaban exentas de vacilaciones debido al escaso pasado científico del propio término, así llegó a pronunciar que:

«con grandes vacilaciones abordo el problema de la creatividad, porque generalmente, cualquiera que sea su escuela, los psicólogos penetran en este terreno de puntillas. Sin embargo, desde hace mucho tiempo tengo la ambición de emprender una investigación sobre la creatividad». (Romo Santos, 1987, p. 175)

Esta preocupación de Guilford por el pasado de la creatividad viene fundamentada por su investigación en dicho campo, en donde tras analizar los artículos publicados en *Psychological Abstracts* en los años anteriores a 1950, sólo encontró menos del 0,2 por 100 que trataran el tema de la creatividad. En el año 1999, Sternberg y Lubart, realizaron otro estudio analizando el número de referencias sobre creatividad entre el periodo de 1975 a 1994 en la misma revista y confirmaron que tan sólo aumentó al 0,5 por 100 del total de artículos publicados (Prieto Sánchez, 2003, p. 17). Pero la falta de estudios sobre creatividad en revistas científicas no significa que no hubiera títulos publicados y trabajos de investigación que hicieran referencia al término, o al menos, a una idea próxima al concepto de creatividad, como por ejemplo los importantes estudios de Galton sobre los hombres dotados de genialidad, trabajos desarrollados desde 1869, cuyo enfoque se orientaba a intentar entender el determinismo hereditario de las obras de creación, así lo expresa en su célebre libro *Hereditary Genius* de 1869.

En cuanto a las revistas podemos reseñar dos publicaciones científicas que aborden la creatividad: por un lado, la *Revista de Comportamiento Creativo (Journal of Creative Behavior)* fundada en 1967 y; por otro lado, la *Revista de Investigación de la Creatividad (Creativity Research Journal)* fundada en 1988. Ambas revistas incluyen artículos que engloban enfoques empíricos y no empíricos, debido quizá, a esa falta de legitimación histórica por parte de la comunidad científica del propio término.

Si nos remontamos a la antigüedad, observamos que los orígenes del concepto de creatividad están vinculados a lo místico o la intervención divina, provocando un serio conflicto para los psicólogos científicos en su estudio, ya que, provocaba que no prestaran atención debido a la creencia de que la creatividad es más un proceso espiritual que creativo, según afirma Sternberg en el año 1988 (Prieto Sánchez, 2003, p. 19). La relación místico-religiosa de la creatividad ha hecho un flaco favor en su estudio, debido a esa idea sobrenatural del poder de la creación, el cual siempre iba ligado a un Dios Creador masculino, cuyo origen lo encontramos en la Génesis de la Biblia. Este enfoque religioso dio paso posteriormente a la idea de genio creador, también ligado al mundo masculino y que ensalzaba al hombre ilustre, el cual podía legar su capacidad creativa a sus hijos, teniendo este hombre un talento especial el cual alentar.

Hubo que esperar hasta el siglo XVIII para que la ciencia encuentre su espacio en el campo de la investigación del interior de la mente humana. Anteriormente las restricciones de las creencias religiosas impedían esta clase de investigaciones, en donde para poder llevarlas a cabo se debían solicitar permisos institucionales para elaborarlas. Esas valoraciones morales de la “creación” como algo divino se vieron superadas gracias a dos perspectivas intelectuales que florecieron a partir del siglo XVIII, la Ilustración y la Investigación, cuyas bases se sustentaban en la razón y el individualismo. Fue gracias a Darwin, ya en el siglo XIX, que pudimos observar muchas de las características fundamentales de la creatividad, gracias a sus estudios sobre la selección natural, dando gran importancia a la aparición de ésta en todos aquellos momentos que la especie humana ha tenido que adaptarse a los cambios que se producían. Coetáneo a Darwin encontramos a Galton, uno de los nombres fundamentales en el estudio de la creatividad. Éste propuso su propia versión de la herencia y la evolución humana, aunque finalmente

aceptó el modelo de Darwin. «Galton tenía dos intereses convincentes que unían gran parte de su carrera. Uno era el estudio de las diferencias individuales. El segundo era un programa deliberado de eugenesia, que él creía necesario para aumentar científicamente el talento». (Prieto Sánchez, 2003, p. 24). Gracias a Galton, se pudo separar definitivamente la relación mística entre el genio-talento y lo sobrenatural, ya que a través de la eugenesia se podía minimizar la inseguridad de la selección natural, marcando que la genialidad es un potencial del individuo.

Entramos ya en el siglo XX, en donde los estudios de Galton de finales del XIX seguían siendo los que más datos aportaban al estudio de la inteligencia y el talento, así en 1883 «había llegado a la conclusión de que los productos creativos procedían en su mayoría de la habilidad general, que era una de las capacidades esenciales del genio» (Prieto Sánchez, 2003, p. 26). Gracias a estos estudios de Galton, Binet y Spearman en 1904, continúan trabajando en la línea de investigación de la inteligencia, a través de la construcción de tests para medirla, cuyos resultados se vieron reflejados en la conocida *Escala de Inteligencia de Binet*, donde se incluyeron ítems para estudiar la imaginación, lo que hoy es conocido como pensamiento divergente. Otro autor que continuó sus investigaciones allá donde terminó Galton fue el psicólogo Terman, el cual fue el primer estadounidense en investigar el genio, conocidos son sus cinco volúmenes de *Estudios genéticos del genio (Genetic Studies of Genius)*, en donde aborda las aplicaciones educativas y sociales de la investigación de la inteligencia. Hay que resaltar que, para estos investigadores, la creatividad estaban muy ligada a la inteligencia, creyendo incluso que la creatividad formaba parte integral de ésta. Y llegamos a 1950, año en que Guilford defiende su discurso postulándose como abanderado de las investigaciones sobre la creatividad, por ello, analizó la obra de Terman y constató que éste a través de sus estudios sólo medía una dimensión de las personas, siendo esto erróneo para la gran complejidad que conlleva la creatividad.

Hasta el momento hemos hablado de la historia de la investigación científica de la creatividad, pero poco hemos mencionado sobre el origen de la palabra en sí, cuyo concepto sigue suscitando cierta controversia en cuanto a la definición, ya que, es difícil encontrar un mensaje lo suficientemente totalizador para englobar todos aquellos aspectos que contiene. Hay que entender que la dificultad para encontrar una definición totalizadora puede deberse a la relación que conlleva este concepto con dos realidades: por un lado, a la asociación de la creatividad con la complejidad de la conducta humana, vinculada con el contexto y el desarrollo social en el que el individuo crece, por lo que la mutación de la realidad creativa está en continua actividad; por otro lado, debemos comprender las tan diferentes manifestaciones que encontramos de la creatividad dependiendo del campo o área en el que nos hallemos (Runco, 1999).

Analizando la etimología de la palabra *Crear*, viene del latín *creare* que significaba *producir de la nada y también engendrar, procrear*. En el idioma español este verbo evolucionó con el paso del tiempo, hacia *criar* que significaba *nutrir a un niño, instruir, educar*. Además, en el mismo idioma, el término crear toma derivaciones posteriores como creación en el siglo XVII y en creativo en el siglo XVIII. El término *creatividad* no es recogido en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) hasta la edición

de 1984 y quedó definido hasta entonces como: *facultad de crear o capacidad de creación*. La diferencia fundamental entre *creación y creatividad* estriba en que, mientras creación se refiere al acto de crear, al encuentro y resultado obtenido, el término *creatividad* aporta el matiz del proceso necesario para llevar a cabo el acto de creación. La incorporación en la lengua española del término creatividad tiene además un referente inmediato en el término anglosajón *creativity* que empezó a ser utilizado en 1950 por el psicólogo Guilford, para referirse al conjunto de procesos cognitivos, aptitudes y habilidades para resolver problemas. En la lengua inglesa, este término aparece ya recogido en 1961 por el Webster's Third Dictionary como *habilidad de crear* (Webster, 2008).

Uno de los filósofos que mejor contextualizó el término creatividad fue Wladislaw Tatarkiewicz (Tatarkiewicz, 2001, p. 286), el cual en su libro *Historia de seis ideas* pudo sistematizar la historia de la creatividad en cuatro fases:

1. En esta primera fase el concepto podría decirse que ni existía en filosofía, teología o el arte. Sólo los romanos conocían el término, aunque no hacían uso de él, ya que tenían asimilado el concepto *creator urbis* como fundador de una ciudad, y *creator* como sinónimo de padre. Durante muchos siglos el término no existió, por lo que se hace difícil encontrar indicios de su pensamiento, pero no se puede obviar la idea de su existencia en otra forma o planteamiento, así lo plantea Tatarkiewicz, en donde encuentra indicios de creatividad tanto en cosmología (teogonía y cosmogonía de la Grecia antigua) como en la poesía, la cual en esta época no se incluía dentro de las artes. *El Poeta* era tomado por Platón como concepto clásico de creador, al igual que *Arquitecto*. Platón además, hace referencia en el texto de *La República 597D*, «a los dos conceptos de arquitecto y poeta para subrayar que el pintor no es ni lo uno ni lo otro» (Tatarkiewicz, 2001, p. 287). Cabe resaltar como curioso, que en la antigüedad el sentido que se tenía por creatividad era negativa en sus orígenes, tomando el contexto de modelar algo a *partir de la nada*, sosteniendo que la creatividad *no existe* al venir de un término tan ambiguo como la *nada*.
2. En la siguiente fase, el término se utilizó casi exclusivamente en *teología*, cuyo sinónimo de *creator* era Dios creador. No fue hasta la Ilustración que cambió el significado del término. En la Edad Media ya no se sostenía la idea de la antigüedad sobre creador, la creación *ex nihilo* no existe, cuyo atributo creador cae exclusivamente en Dios.
3. En la tercera fase, ya en el siglo XIX es cuando el término *creator* se incorpora el lenguaje del arte. Es en esta época donde el término se convierte en propiedad exclusiva del arte, creador se convirtió en sinónimo de artista. Es en esta época donde el sentido de *crear a partir de la nada* desaparece, por el crear o fabricar cosas nuevas, es decir, se asociaba sobremanera a la novedad. Con este nuevo concepto surgen nuevas teorías, pero todas ellas asociadas en exclusividad al artista. Sólo el artista es el creador, así lo formuló Lamennais quien definió la transformación del concepto con las siguientes palabras: «L'art est pour l'homme qu'est en Dieu la puissance créatrice»⁴¹ (Tatarkiewicz, 2001, p. 288). Es en la segunda mitad del siglo XX en donde las palabras *creador y artista* acaban siendo sinónimos, tal y como antes lo habían sido *creador y Dios*.

4. Es en este siglo XX en donde el terminor *creator* comenzó a aplicarse a toda la *cultura humana*, teniendo una gran capacidad de variantes para la misma raíz de la palabra, donde encontramos términos como creador, crear, creativo o creatividad, siendo ésta última la más utilizada. Según Tatarkiewicz, creatividad contiene una ambigüedad singular «se usa para designar un *proceso* que tiene lugar en la mente del creador, pero también para el *producto* de ese proceso» (Tatarkiewicz, 2001, p. 286). En el siglo XX no sólo el artista puede ser creativo, sino que las personas activas de otras áreas o campos de la producción humana pueden llegar a serlo.

Observamos que el término ha sufrido diferentes fases de mutación muy diferentes, desde la negatividad hasta lo excelso y amplio de su aportación a todas las disciplinas, pero es de reseñar que como hoy lo conocemos, podría decirse que su acuñación es muy reciente. La creatividad es un término que se encuentra categorizado como un neologismo inglés común, no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se incluye en los diccionarios franceses y españoles. En revisiones enciclopédicas podemos leer que en la Enciclopedia de Psicopedagogía Océano (Sort, 1998, pp. 779-780) se define creatividad como «disposición a crear que existe en estado potencial en todo individuo y a todas las edades», vemos que la síntesis técnica del término hacia una cualidad humana es muy evidente. Por otro lado, leemos en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana (Sánchez Cerezo, 1995, pp. 333-334) que la creatividad «significa innovación valiosa y es de reciente creación», una definición muy vaga y quizá generalista en exceso. Observamos que desde las teorías psicológicas y psicopedagógicas la conceptualización de la creatividad viene marcada por diferentes ángulos, tales como el conductismo, asociacionismo, la escuela de la Gestalt, los psicoanalíticos, los humanistas y los cognoscitivistas (Esquivias Serrano, 2004, p. 2). La autora, continúa exponiendo que Piaget usó el término “constructivismo” para definir una forma de aprender la cual requiere de la reinención de los conocimientos, una idea que entronca con la multidimensionalidad del conocimiento y la reflexión, siendo necesarios para la creación de nuevo pensamiento, por lo que es un aspecto fundamental para la creatividad, teniendo en cuenta lo que ya hemos expresado en su relación con la creación.

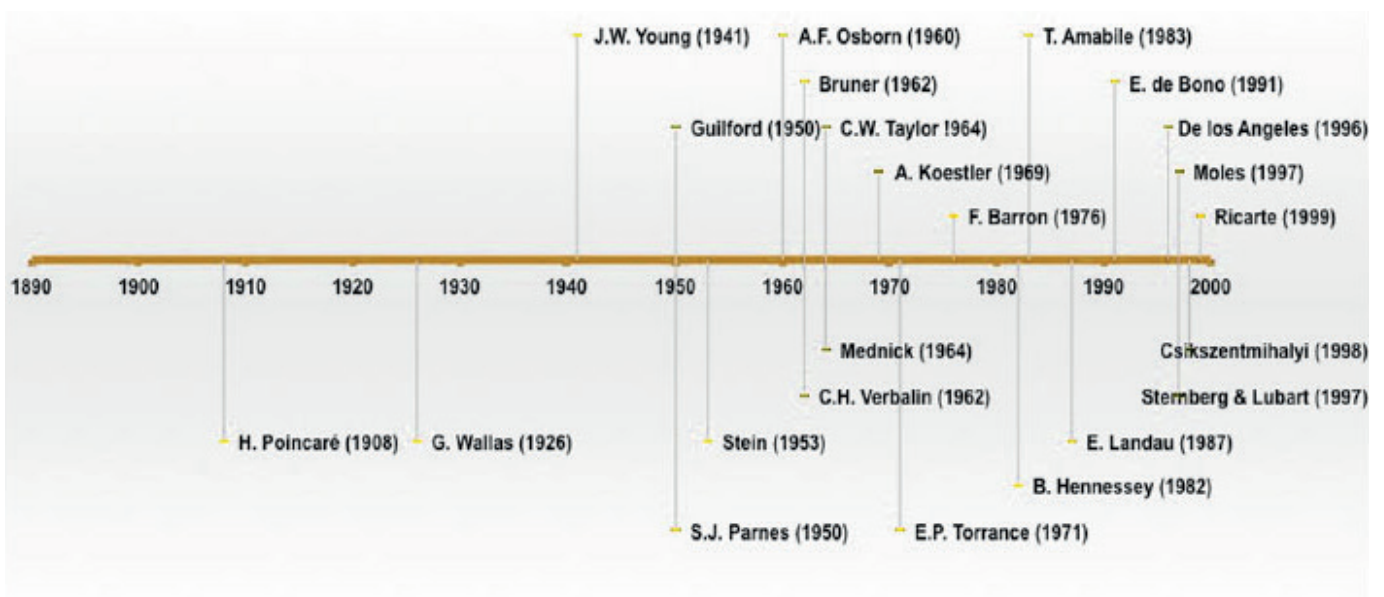


Figura 3. Timeline de autores que han reflexionado sobre creatividad.

Recogemos de Esquivias (Esquivias Serrano, 2004, pp. 2-7) un listado muy interesante donde expone las principales definiciones de manera cronológica sobre *creatividad*, algunas de las cuales pasaremos posteriormente a comentar:

«Weithermer (1945): “El pensamiento productivo consiste en observar y tener en cuenta rasgos y exigencias estructurales. Es la visión de verdad estructural, no fragmentada”.

Guilford (1952): “La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”.

Thurstone (1952): “Es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”.

Osborn (1953): “Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa”.

Barron (1955): “Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”.

Flanagan (1958): “La creatividad se muestra al dar existencia a algo novedoso. Lo esencial aquí está en la novedad y la no existencia previa de la idea o producto. La creatividad es demostrada inventando o descubriendo una solución a un problema y en la demostración de cualidades excepcionales en la solución del mismo”.

May (1959): “El encuentro del hombre intensamente consciente con su mundo”.

Fromm (1959): “La creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona”.

Murray (1959): “Proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva”.

Rogers (1959): “La creatividad es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida”.

Mac Kinnon (1960): “La creatividad responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales”.

Getzels y Jackson (1962): “La creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas”.

Parnes (1962): “Capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos”.

Ausubel (1963): “La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera”.

Freud (1963): “La creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada, y que la expresión creativa resulta de la reducción de la tensión”.

Bruner (1963): “La creatividad es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior”.

Drevdahl (1964): “La creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo, que esencialmente puedan considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen”.

Stein (1964): “La creatividad es la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina”.

Piaget (1964): “La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”.

Mednick (1964): “El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones más creativo es el proceso o la solución”.

Torrance (1965): “La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados”.

Gutman (1967): “El comportamiento creativo consiste en una actividad por la que el hombre crea un nuevo orden sobre el contorno”.

Fernández (1968): “La creatividad es la conducta original productora de modelos o seres aceptados por la comunidad para resolver ciertas situaciones”.

Barron (1969): “La creatividad es la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia”.

Oerter (1971): “La creatividad representa el conjunto de condiciones que proceden a la realización de las producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad”.

Guilford (1971): “Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”.

Ulmann (1972): “La creatividad es una especie de concepto de trabajo que reúne numerosos conceptos anteriores y que, gracias a la investigación experimental, adquiere una y otra vez un sentido nuevo”.

Aznar (1973): “La creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos”.

Sillamy (1973): “La disposición para crear que existe en estado potencial en todo individuo y en todas las edades”.

De Bono (1974): “Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”.

Dudek (1974): “La creatividad en los niños, definida como apertura y espontaneidad, parece ser una actitud o rasgo de la personalidad más que una aptitud”.

Wollschlager (1976): “La creatividad es como la capacidad de alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal manera que sirvan para la solución general de los problemas dados en una realidad social”.

Arieti (1976): “Es uno de los medios principales que tiene el ser humano para ser libre de los grilletes, no sólo de sus respuestas condicionadas, sino también de sus decisiones habituales”.

Torrance (1976): “Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.

Marín (1980): “Innovación valiosa”.

Pesut (1990): “El pensamiento creativo puede ser definido como un proceso metacognitivo de autorregulación, en el sentido de la habilidad humana para modificar voluntariamente su actividad psicológica propia y su conducta o proceso de automonitoreo”.

De la Torre (1991): “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”.

Davis y Scott (1992): “La creatividad es, el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el creador”.

Gervilla (1992): “Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad”.

Mitjás (1995): “Creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, proceso que, además tiene un carácter personalógico”.

Csikszentmihalyi (1996): “La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”.

Pereira (1997): “Ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo “estar siendo creador” de la propia existencia en respuesta original... Es esa capacidad de gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen “de dentro”, quizá ayudadas de estímulos externos; de ahí su originalidad”.

Esquivias (1997): “La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía”,

López y Recio (1998): “Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo”.

Rodríguez (1999): “La creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas”.

Togno (1999): “La creatividad es la facultad humana de observar y conocer un sinfín de hechos dispersos y relacionados generalizándolos por analogía y luego sintetizarlos en una ley, sistema, modelo o producto; es también hacer lo mismo pero de una mejor forma”.

De la Torre (1999): “Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras”.

Gardner (1999): “La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino “inteligencias”, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclastícamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”.

Goleman, Kaufman y Ray (2000): “...contacto con el espíritu creativo, esa musa esquiva de las buenas -y a veces geniales- ideas”.

Matisse (s. f.): “Crear es expresar lo que se tiene dentro de sí”.

Gagné (s. f.): “La creatividad puede ser considerada una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos”.

Acuña (s. f.): “La creatividad es una cualidad atribuida al comportamiento siempre y cuando éste o su producto presenten rasgos de originalidad”.

Grinberg: “Capacidad del cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. Se relaciona con la efectiva integración de ambos hemisferios cerebrales”.

Bianchi: “Proceso que compromete la totalidad del comportamiento

psicológico de un sujeto y su correlación con el mundo, para concluir en un cierto producto, que puede ser considerado nuevo, valioso y adecuado a un contexto de realidad, ficción o idealidad”».

Observamos en las definiciones que, con el paso de las décadas, se han ido produciendo cambios a modo de tendencias (dentro de cada ámbito de estudio). Así vemos que en los años cincuenta, marcados por la defensa de Guilford, seguía predominando el pensamiento de que la creatividad era aquella actividad que generaba un producto nuevo y novedoso. Además, la idea de ser una actividad del hombre estaba muy marcada, algo que vemos en las definiciones de Osborn, Flanagan, Murray o Rogers. Nos parece muy interesante la definición de Fromm del año 1959, que acota muy acertadamente y adelantándose a su época la idea de creatividad, haciendo hincapié en la idea de que la verdadera esencia del ser creativo es su actitud, dejando de lado la idea de que los creativos son los artistas e individuos relacionados. En los años sesenta, vemos que una nueva vía de reflexión creativa se abre camino, concretamente hablamos de la idea de relacionar conceptos o ideas, las cuales acabarán originando en productos nuevos o esquemas, así lo planteó Parnes en el año 1962. Pero el verdadero punto de inflexión lo encontramos un año después, cuando Ausubel expuso que lo que distingue a un individuo es su *personalidad* creadora. Hablamos aquí de la concepción de un ser completo creativo en todos los rasgos de su persona, la actitud se ha transformado en persona completa, además Ausubel, lo extrapola a todos los ámbitos de la ciencia, el arte, la política, etc., por lo que tendríamos una definición lo suficientemente amplia y totalizadora de la realidad creativa de un ser. En el año 1964 Stein retoma la idea de Ausubel para sintetizarla a través de las *habilidades*, mientras que el mismo año Piaget, posiblemente teniendo conocimiento de la definición de Stein, habla de la importancia del *juego* para un niño a la hora de crear pensamiento simbólico relacional. Para concluir con el año 64, quizá, el más completo de la década de los sesenta, Mednick completa las definiciones de Stein y Piaget con la importancia de la extensión del pensamiento, haciendo que las combinaciones de elementos asociativos se hagan cada vez más remotas para alcanzar nuevas soluciones indefinidamente. Torrance, por su parte, en el año 1965 plantea una definición mucho más centrada en la elaboración científica que en asuntos psicológicos o fisiológicos del ser humano, cuya visión será retomada en las décadas posteriores por otros investigadores. En la década de los setenta se remarca la pelea entre los expertos de si la creatividad es una actitud o aptitud, como demuestran las definiciones de Guilford, Aznar, De Bono o Dudek, pareciendo coger más fuerza la idea de ser una aptitud, en lugar de una motivación personal del individuo creativo. En la siguiente década, se abre el espectro a la *innovación* como resultado ser creativo, la importancia de los pensamientos relacionales para conseguir productos valiosos. Ya en los noventa, se asientan las bases de lo que vendría en la época de los dos mil y que es la idea más extendida actualmente, la *actitud* como razón de ser de la personalidad creativa, así lo expresa De la Torre en 1991, Davis y Scott en 1992 o Pereira en 1997. Csikszentmihalyi en 1996 habla de la creatividad como cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, por lo que la actitud se transforma en actividad. López y Recio hablan de *estilo* de la mente capaz de transformar o impactar la realidad, una idea más innovadora y poética que las anteriores presentadas, pero definiciones creativas y poéticas encontramos las de Goleman, Kaufman y Ray en el año 2000 y en 1999 la definición de De la Torre, cuyas palabras alegóricas hacen

42 Howard Gardner plantea en su conocida Teoría de las Inteligencias Múltiples (Howard Gardner, 2011, pp. 5-9), que un individuo posee una serie de inteligencias divididas en diferentes regiones del cerebro, así encontramos que existen siete inteligencias: 1. Musical; 2. Cinético-corporal; 3. Lógico-matemática; 4. Lingüística; 5. Espacial; 6. Interpersonal; 7. Intrapersonal. Cada una de ellas suele trabajar en armonía con el resto, en concierto, por lo que cualquier papel complejo implica la mezcla de varias de ellas.

de la propia definición un acto expositivo de creatividad.

Tenemos que hacer mención especial a la definición de Gardner, el cual sigue siendo hoy uno de los grandes referentes en cuanto a educación, capacidades cognitivas y creatividad. Gardner plantea en su definición, la base de lo que ha sido su teoría de las *inteligencias múltiples*⁴², las cuales permiten ser creativos en cada una de ellas. Estas áreas demuestran que la creatividad no es sólo la aptitud que un individuo puede poseer, sino que con una buena predisposición, tesón y organización de las actividades, un individuo puede llegar a alcanzar grandes éxitos gracias a la interrelación de esas inteligencias, las cuales deben coordinarse para una optimización de los objetivos. Gracias a autores como Gardner podemos entender mejor la gran complejidad que conlleva el ser creativo, sus múltiples facetas y capacidad de adaptación a diferentes áreas hacen de ella un fenómeno multifacético que ya no debe ser entendido como una actividad que provoque un producto nuevo o novedoso, sino que tenemos que considerarlo como un elemento de la naturaleza que permite al individuo desarrollarse enormemente tanto personal como socioculturalmente.

2.5.1.2 ¿QUÉ NO DEBEMOS ENTENDER POR CREATIVIDAD?

El concepto creatividad puede llevar a confusión en muchos casos debido a su amplio espectro de actuación, por ello, creemos importante delimitar aquello que no debe ser considerado como creatividad. Para la autora Ángeles María Gervilla Castillo (Gervilla Castillo, 2003, p. 73) este aspecto tiene consideración debido al problema definitorio que plantea la creatividad desde hace más de cincuenta años, por ello expone cinco puntos sobre qué no es creatividad:

- a. NO es una genialidad elitista. Todos los seres humanos son potencialmente creativos.
- b. NO es una capacidad exclusiva para artistas.
- c. NO es un potencial sólo útil en el terreno laboral. Todas las áreas del conocimiento humano son susceptibles de ser creativas.
- d. NO es el resultado de un proceso intuitivo y espontáneo.
- e. NO es un recurso para niños o un hobby de adultos.

Según Waisburg la creatividad:

«es la capacidad de amar, de fluir con pasión, de buscar sentido a la vida y de dar respuesta a los problemas cotidianos, es la capacidad de generar y conectar ideas. La creatividad es un acto que se transforma en una forma de ser y estar en el mundo, es una actitud hacia la vida, es más que teorías y técnicas es una filosofía de vida. En definitiva, la creatividad se nutre de la intuición, de la imaginación, de las emociones y el conocimiento» (Waisburg, 2008, p. 54)

Tomando las palabras de Waisburg y abriendo el espectro a lo emocional y cotidiano, a una filosofía de vida, debemos recoger en este punto

lo que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Superior, 2014) marcaron en el año 2014 como aquello que no es creatividad, siendo un espectro más amplio que el recogido por Gervilla y enfocado desde un punto de vista más concreto y cotidiano:

- a. La creatividad no es diagnosticable ni medible. Un test o un ejercicio no determina si una persona es creativa o no y en qué grado. Se puede desarrollar, es cierto, pero es ilógico tratar de cuantificarla.
- b. Ser gracioso. Tener gracia para contar chistes o la facilidad de sacar carajadas a otros no es ser creativo. Es sólo tener sensibilidad y 'chispa'.
- c. Gusto por el dibujo. El dibujo ayuda a desarrollarla, pero no lo es todo.
- d. Tener mucha imaginación. Recordemos que la imaginación sin guía, sin estrategia.
- e. Tener habilidad para las manualidades. Hacer maquetas o trabajos manuales casi perfectos forma parte de una aptitud artística pero no necesariamente creativa.
- f. Ser original. Una idea original tampoco existe, si nos ponemos exigentes. Para producir una idea nuestra mente ocupa todo lo que conocemos para combinarlos de distinta forma; quizás no se imite una pieza igual, pero siempre tendremos referentes para basarnos.
- g. Inventar frases u objetos.
- h. Ser o pensar diferente. Podemos ser los más raros en nuestro entorno, pero eso no determina nuestra capacidad para solucionar problemas. Tener una visión diferente de la vida es importante.
- i. Ser inquieto o hiperactivo. Estas personas tienen la necesidad de ocuparse y desocuparse pronto, por lo que su mente trabaja más rápido y pueden tener una visión diferente, pero la creatividad implica muchas más habilidades y disciplina
- j. Romper reglas. Es cierto, si se siguen reglas es difícil producir algo innovador, pero también en la creatividad hay ciertos límites que deben seguirse.

Esta manera de interpretar lo que no debe ser considerado creatividad puede llegar a ser controvertida, al menos desde un punto de vista científico, ya que, desde los años cincuenta los psicólogos-investigadores están intentando generar un método válido de medición de la creatividad, mediante test lo suficientemente flexibles que permitan al discente demostrar aquellas capacidades obtenidos mediante su actitud en las diferentes áreas. Así encontramos los test de Guilford, Torrance o Galton, los cuales comentaremos más adelante.

2.5.2 ESTUDIOS CIENTÍFICOS SOBRE CREATIVIDAD

En este apartado vamos a intentar concretar los diferentes enfoques que, a día de hoy, se utilizan o se han utilizado para examinar la creatividad. Estos enfoques científicos vienen desarrollándose desde finales del siglo XIX, si tomamos los tests de imaginación e invención de Whipple como pasos

previos a la investigación de la creatividad, debido a la importancia que éste tuvo para los test de inteligencia posteriores. Tomaremos como punto de partida los estudios psicométricos de la creatividad previos al discurso de Guilford en 1950, pues son la base de las investigaciones actuales sobre la medida y el desarrollo (Prieto Sánchez, 2003, p. 29). Prieto expone que «los métodos psicométricos sirven para medir de forma directa la creatividad y/o los correlatos que se perciben en los individuos considerados como creativos». En los estadios previos al discurso de Guilford también encontramos otras investigaciones que sirvieron de base para lo que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX, como pudo ser el test de pensamiento divergente desarrollado por Binet y Henri antes de 1900, también desarrollado desde la perspectiva psicométrica.

Prieto, recogiendo las palabras de Torrance de 1979, explica que éste descubrió tras el análisis de diferentes investigaciones previas a 1950, que desde la perspectiva psicométrica, los trabajos de investigación mediante test se caracterizaban por querer evaluar la creatividad mediante dos tipos: los que incluían habilidades cognitivo-afectivas y los que contemplaban rasgos de personalidad utilizando inventarios. Prieto afirma que los educadores y psicólogos iniciaron en este contexto el debate sobre si la creatividad es un rasgo de la personalidad «que incluye apertura a la experiencia, capacidad para aventurarse y autoconfianza, o si los procesos cognitivos del pensamiento lógico y racional del pensamiento creativo son los mismos que los usados por niños con alto cociente intelectual» (Prieto Sánchez, 2003, p. 30).

En el año 1999 Mayer publica los enfoques y paradigmas pertenecientes a la creatividad, que Prieto (Prieto Sánchez, 2003, pp. 32,33) adapta en una tabla resumen y que nosotros hemos transcrito a continuación para comentar:

Enfoques y paradigmas	Descripción
<p>→ <i>Psicométrico</i></p> <p>Describir Comparar Relacionar</p>	<p>Desarrollar un test para medir la creatividad.</p> <p>Comparar personas que puntúan alto y bajo en creatividad.</p> <p>Determinar relaciones entre medidas de creatividad y otras medidas.</p>
<p>→ <i>Psicológico. Cognitivo. Experimentales</i></p> <p>Describir Comparar Relacionar</p>	<p>Psicodinámico. Pragmático. Personalidad.</p> <p>Describir los procesos cognitivos implicados en el pensamiento creativo.</p> <p>Comparar los procesos cognitivos del pensamiento creativo y no creativo.</p> <p>Determinar los factores que afectan o mejoran el pensamiento creativo.</p>

43 Según Guilford en el proceso creativo, existen una serie de habilidades centrales que dependen del propio pensamiento divergente, además de los factores de los que dependen estos, así nos encontramos que son: la fluidez de ideas, la flexibilidad para cambiar el patrón de respuestas, la originalidad para generar productos inusuales y la elaboración para añadir detalles. No hay que olvidarse que Guilford entiende que la creatividad es la combinación de dos tipos de pensamiento: el convergente y el divergente. «El primero, está relacionado con el conocimiento base, la reproducción y memorización de los aprendizajes y hechos. Mientras que el divergente implica utilizar el conocimiento previo de formas nuevas, con cierta maestría y pericia». (M. D. Prieto Sánchez, López Martínez, Olivia., Bermejo García, M^a Rosario, 1999, p. 99).

<p>→ <i>Biográfico/Histórico</i></p> <p>Describir Comparar Relacionar</p>	<p>Proporcionar una narrativa cualitativa de una historia de un caso de persona creativa.</p> <p>Proporcionar un análisis cuantitativo de una historia de un caso de persona creativa.</p> <p>Comparar cualitativamente puntos comunes en historias de casos de personas creativas.</p> <p>Proporcionar un análisis cuantitativo de puntos comunes de historias de casos de personas creativas.</p>
<p>→ <i>Biológico</i></p> <p>Describir Comparar Relacionar</p>	<p>Describir los correlatos fisiológicos del pensamiento creativo.</p> <p>Comparar las características biológicas de las personas creativas y no creativas.</p> <p>Determinar cómo afectan a la creatividad las discapacidades biológicas.</p>
<p>→ <i>Computacional</i></p> <p>Describir Comparar Relacionar</p>	<p>Producir un código informático que simule la producción creativa.</p> <p>Comparar programas informáticos que sean creativos y no creativos.</p> <p>Determinar cómo afectan a la creatividad los cambios en un programa.</p>
<p>→ <i>Contextual</i></p> <p>Describir Comparar Relacionar</p>	<p>Describir la creatividad en contextos sociales y culturales.</p> <p>Describir concepciones de creatividad en culturas distintas.</p> <p>Identificar técnicas para superar barreras para la creatividad en un contexto social.</p> <p>Identificar los procesos evolutivos que dan forma a la creatividad humana.</p>

Tabla II. Enfoques y paradigmas de la creatividad. Fuente: Prieto Sánchez (2003, pp.32,33)

Observamos en estos seis tipos de enfoques de investigación que cada uno abarca un área de la ciencia, o un aspecto fisiológico, psicológico o contextual de la experiencia humana, intentando cubrir de esta forma todos aquellos aspectos que puedan ser medibles en relación a la creatividad, obteniendo así el máximo número de datos posibles que determinen todo el poder de influencia de la creatividad. Estos tipos de enfoques marcaron en el terreno científico tanto a defensores como detractores de los mismos, alegando unos que los test facilitaban un aspecto positivo en cuanto a la utilización de un instrumento breve y sencillo de aplicar y corregir. Por otro lado, los detractores, exponían que los test de papel y lápiz no servían para medir correctamente la creatividad, además expresaban que las puntuaciones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (o sensibilidad a los problemas)⁴³ no servían para identificar el ideario de creatividad.

2.5.3 TIPOLOGÍAS

Existen varios enfoques en relación con los distintos tipos o clases de creatividad existentes y son varios los autores que han reflexionado sobre ello y, cada uno, da su visión personal y tipológica de la creatividad. Vamos a ver algunos de ellos para ver qué similitudes y diferencias encontramos.

Taylor, en su clásico estudio sobre creatividad *The nature of the creative process* (Taylor, 1959), propuso la existencia de cinco tipos de creatividad, estos eran:

1. *Expresiva*: el tipo de creatividad espontánea que se ve a menudo en los niños y se ejemplifica en dibujos y juegos.
2. *Productiva*: científicos y artistas ilustran la creatividad productiva. La producción espontánea permanece, pero se caracteriza por la necesidad de crear, este tipo de creatividad ensalza la necesidad de expresar.
3. *Inventiva*: puede describirse como una capacidad para la solución de problemas o la creación de elementos para mejorar una tecnología existente. Un ejemplo sería un motor inventado para hacer que los tractores agrícolas ahorren más combustible.
4. *Innovadora*: la creatividad innovadora se ocupa de la capacidad de mejorar o reinventar un organismo u objeto existente mediante la utilización de habilidades de conceptualización.
5. *Emergente*: la creatividad emergente generan descubrimientos a modo de explosión de ideas de manera sinérgica. Es el mayor grado de creatividad. (Taylor, 1959, pp. 51-82)

Erika Landau (Landau, 1987, p. 16), por su parte, entiende por creatividad una postura existencial que posibilita hallar nuevos aspectos en lo conocido y familiar, confrontarse con las situaciones desconocidas o cambiadas, que traen consigo todo proceso de educación, toda crisis de vida y también el hecho de envejecer. Para ello propone dos tipos de creatividad: una *individual*, en la que el hecho creativo se da en el interior del individuo, que le servirá para llegar al siguiente paso o creatividad, denominada *social*; y la *creatividad social*, que como su propio nombre indica está relacionada con el exterior, con los “otros”, es decir, nuestra relación con los demás, con la sociedad y con la cultura.

Teniendo en cuenta que para Cabezas (Cabezas Sandoval, 1993, p. 61) el proceso creativo es interno, progresivo e incremental y frecuentemente no breve, nos parece interesante resaltar su clasificación de creatividad, la cual divide en función de todas las áreas y esferas de la propia vida, por lo que existen tantas creatividades como actividades posibles.

Según pronunció en una entrevista (Neuronilla, 2012) Csikszentmihalyi sobre la creatividad y la importancia del *flow* en los acontecimientos para la felicidad, expresaba que «para entender intelectualmente algo necesitas estar emocionalmente involucrado, y en la creatividad aún más», por lo que esa implicación es un aspecto fundamental a la hora de ser creativo. Así entiende que existen tres tipos de personas creativas: a) los que expresan pensamientos no frecuentes o brillantes; b) los que llegan a experimentar el mundo de formas nuevas y originales y c) aquellos que realizan cambios significativos en la cultura.

tiempo y que se caracteriza por la originalidad, el espíritu de adaptación y el cuidado de la realización concreta» (Hernández Martínez, 1999, p. 28). En este sentido, el autor expone que existen tres tipos de creatividad: *personal*, *impersonal* y *mixta* (Cabezas Sandoval, 1993, pp. 62-63). Para Mackinnon en la creatividad personal entrarían aquellas obras donde el autor exterioriza su obra, como pueden ser escritores o artistas. En la creatividad *impersonal* la subjetividad no debería predominar, al contrario que en la anterior, el interés intelectual debe ser lo relevante. En cambio, la creatividad *mixta*, debe poseer la unión de las dos anteriores, siendo un tipo de creatividad unificadora de lo artística y lo científico.

Maslow enfoca su tipología de la creatividad partiendo del análisis psicológico del proceso de un individuo creativo, por lo que distingue entre creatividad *primaria* y *secundaria*, entiendo la primaria como la «fase de inspiración de la creatividad, y debe separarse del proceso de elaboración y de desarrollo de la inspiración» (Maslow, 2008, p. 85), mientras que la secundaria «subraya no sólo la creatividad, sino que también se basa, en gran parte, en el simple trabajo arduo y en la disciplina del artista» (Maslow, 2008, p. 85).

2.5.4 ENSEÑANZA CREATIVA

La Fundación Botín (Müller-Using, 2011), dentro de su plataforma web educativa, publicó un artículo realizado por Susanne Müller-Using y Gerhild Bachmann reflexionando sobre Educación y Desarrollo sostenible, en donde las autores expresan que en 1999:

«el National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (Comité Consultivo Nacional sobre Educación Creativa y Cultural del Reino Unido) formuló numerosas propuestas en el marco de la docencia creativa, centrándose en diversos aspectos, como el diseño del plan de estudios, la evaluación del rendimiento y la formación del profesorado (véase <https://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf> [31-03-2010]). El concepto de «Docencia Creativa» implica la creación de propuestas imaginativas para conseguir un aprendizaje interesante y efectivo».

Creemos fundamental hacer entender que la creatividad se puede aprender, somos conocedores de la controversia que genera en un amplio sector de la docencia, en donde existen defensores de que sólo se puede conseguir por sus aptitudes y no por las actitudes de un discente, pero queremos hacer ver que se equivocan. Para que la creatividad sea aprendida de manera integradora es necesario que sirva, a modo de ligamentos, entre todas las disciplinas, áreas y actividades de un centro escolar. Si la comunidad educativa vive en creatividad, ésta no habrá ni que pronunciarla, aparecerá por sí sola, conectando los contenidos y favoreciendo la interdisciplinariedad.

creatividad a los planes de estudio, algunos de ellos como Menchén (Menchén Bellón, 2005, p. 181) expresan que sería conveniente realizar tres líneas de actuación en la programación para conseguir éxitos en esta línea: 1. La programación debería ser abierta; 2. Debería partir de enfoques interdisciplinarios y 3. El modelo a seguir sería el del autoaprendizaje.

Pero no sólo autores e investigadores están promulgando esta necesidad creativa en las aulas, organismos oficiales como la Comisión Europea también lo han hecho a través de la creación del documento denominado *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo* del año 2004. Otro organismo oficial que lo promulga es la Comunidad Económica Europea, en donde designaron al año 2009 *el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación* (García, 2009). O la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2004) que se hace eco de esta tendencia realizando escritos que así lo atestiguan, en donde remarcan la importancia de la creatividad para conseguir una mejor calidad educativa.

Samuel Ruiz Gutiérrez (Ruiz Gutiérrez, 2010, pp. 202-210), en su tesis doctoral, desarrolla muy acertadamente una serie de consejos (no recetas), para una enseñanza en creatividad, que sirva como guía a centros escolares (en este caso enfocados a la etapa infantil) y que ayude a los docentes en la puesta en la enseñanza del currículo:

1. La creatividad debe impregnar todo el currículum. Según Ruiz la creatividad requiere de una planificación, siendo visible y tangible en cada rincón del currículum y el aula.
2. Un currículum abierto al entorno. El autor expone que es necesario que el currículum parte de la realidad sociocultural del entorno, para que la actividad educativa recoja las necesidades e inquietudes que sus alumnas y alumnos puedan vivir.
3. Respeto a los tiempos. El autor se refiere en este punto que el niño debe vivir y explorar las actividades al ritmo que marque su edad, de nada sirve la sobrecarga de fichas y tareas impuestos por los planes si el discente no es capaz de asimilar todo el contenido. El docente se ve obligado a formular continuas soluciones programadas para que el discente haga sin pararse a reflexionar, debatir o interrogar, por lo que la creatividad se ve seriamente mermada en este sentido.
4. Recompensar la creatividad como fin autotélico. Ruiz expone que la creatividad debe convertirse en una meta personal para el niño y profesional para el maestro, que se podrán conseguir gracias a los proyectos personales.
5. Flexibilidad en las agrupaciones. Según Ruiz es esencial que el discente pueda trabajar en grupos de diferentes tamaños, para que de esta forma pueda construir hipótesis y poder expresarse más libremente.
6. Una enseñanza comprometida y basada en el diálogo disciplinar. Ruiz hace referencia al diálogo entre las diferentes disciplinas, en donde los fenómenos del mundo vistos desde la enseñanza generen una perspectiva amplia del conocimiento y del mundo. Este tipo de enseñanza se opone a la fragmentación del conocimiento, en donde la creatividad se ve mermada, la educación debe ser una totalidad continua.
7. Un currículum flexible y emergente que responda los intereses

del alumnado. El autor afirma que la enseñanza creativa debe provocar, crear inquietud, motivar, favorecer una actitud que lleve a la implicación y la transformación, siempre con la idea de reflexionar para, como fin último, llegar a expresarse. Por ello, el currículum debe estar abierto al cambio, la innovación y la transformación.

8. Una enseñanza indirecta. Para Ruiz el docente debe estimular y facilitar un ambiente en el que se fomente la curiosidad, la indagación, la investigación y la experimentación, pero no hay que confundir la enseñanza indirecta con el “dejar hacer”. El autor expone que la enseñanza es un arte que conlleva deducir, preguntar, sugerir, proporcionar pistas, indicar alternativas, para que sea el propio el alumno el que encuentre las respuestas más adecuadas para él mismo.

9. La búsqueda de un estado del *fluir* en la creatividad. Aquí Ruiz, analiza la obra de Csikszentmihalyi en sus planteamientos sobre el *fluir*, la educación y la creatividad, siendo este *fluir* un estado en el que se está en sintonía con el espacio y el tiempo, para que el contexto de cada uno se adapte a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con estos nueve puntos, contextualizamos el ambiente necesario para que la educación pueda tener un espíritu creativo lo suficientemente enriquecedor, vivo y ligado a las necesidades fundamentales de la vida de los discentes, el centro escolar de vivir por y para la creatividad, siguiendo unas líneas fundamentales que todos los docentes deben conocer. «La creatividad del docente debe estar dirigida a determinar y descubrir contradicciones propias del ejercicio de la profesión en condiciones cambiantes» (Valero-Matas, 2016, p. 212), contradicciones que según Valero-Matas deben hacer al alumno tomar conciencia del problema o los problemas que surjan y, a la vez, intentar resolverlos. Una manera de atraer al alumnado para que participen en la actividad creadora es, como expresa Landau (Landau, 1987, p. 112), explicarles que «es necesaria una determinada actitud para el aprendizaje creativo: el alumno debe saber que de él se espera creatividad».

2.5.4.1 La creatividad y las emociones

Continuando con lo expuesto por Ruiz (Ruiz Gutiérrez, 2010, pp. 222-223) en cuanto a creatividad y emociones, nos hacemos eco de las palabras de Benlliure expuestas en el Volumen I del libro desarrollado por Saturnino de la Torre y Violant: *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*, en donde Benlliure escribe el texto *Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno complejo y multidimensional* (2006, p.329). El autor explica que existen tres elementos que forman *la molécula de la creatividad*: 1. Base de conocimiento (qué sabemos); 2. Habilidades de pensamiento (cómo pensamos); y 3. Componente afectivo-personal (cómo somos y sentimos).

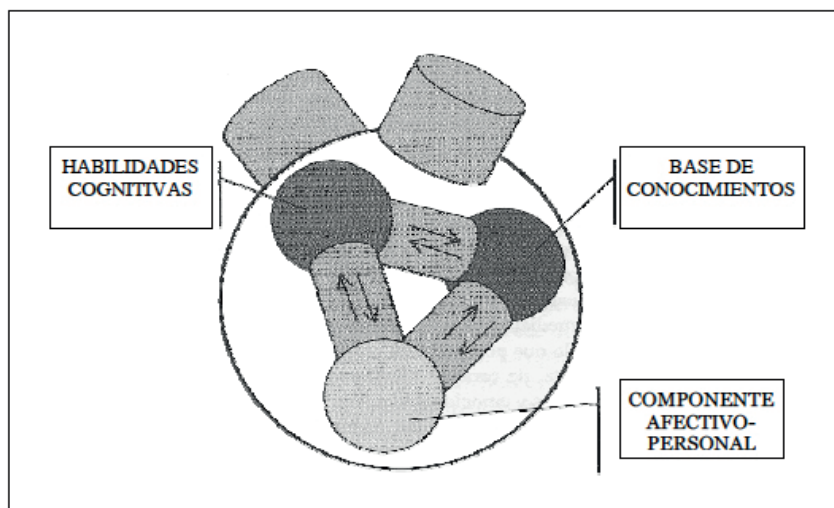


Figura 4. Molécula de la creatividad. Fuente: Saturnino de la Torre y Violant

Por desgracia y como suele ser habitual, las emociones suelen ser las grandes olvidadas de todo sistema científico, ya que, es pensamiento generalizado creer que las emociones pueden mermar la capacidad de pensar, reflexionar, planificar e incluso llegar a impedir la solución de conflictos.

Hay que comprender que la creatividad es una vía de acceso a nuestro mundo interior, el mundo de las emociones, gracias a las conexiones que establecen de manera no mediatizadas por la razón, por lo que nos permite acceder de manera indirecta al mundo emocional y llegar a expresarlas en productos artísticos-expresivos. Pero no sólo en productos artísticos, pues en el ámbito laboral-empresarial también se puede ver reflejado, como así expresa Goleman (D. Goleman, Boyatzis, Richard., McKee, Annie., 2002), en donde el éxito de una empresa está profusamente ligado al estado anímico del líder o líderes de la empresa, por ello, es muy importante saber gestionar dichas emociones de cara al público, tanto interno como externo de la corporación.

Goleman, además clasificó en cinco componentes la inteligencia emocional: 1. Autoconocimiento. Evidentemente consiste en conocerse lo suficiente como para entender, conocer e identificar sus sentimientos y poder controlarlos a tiempo. 2. Autocontrol/autorregulación de emociones. La conciencia juega una labor fundamental en este punto, en donde saber controlar los impulsos y sentimientos llevarán a tener un verdadero control sobre los estados de ánimo. 3. Motivación. El motor más potente que posee el ser humano es la motivación para conseguir un objetivo, será esta motivación la que haga que nos movilizemos. 4. Empatía. Una persona emocionalmente inteligente sabrá posicionarse en la piel del "otro" para saber gestionar sus emociones y poder, de esta forma, actuar en consecuencia. 5. Habilidades sociales. La construcción de relaciones y redes sociales es fundamental para encontrar un espacio común y construir simpatía. En el siguiente cuadro resumiremos las definiciones y distintivos de cada componente para una mejor explicación:

LOS CINCO COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL		
	DEFINICIÓN	DISTINTIVOS
AUTOCONCIENCIA	Habilidad de reconocer y entender sus emociones, estado de ánimo e impulsos, así como su efecto en los demás.	- Confianza en sí mismo. - Autoevaluación realista. - Sentido del humor autocrítico.
AUTORREGULACIÓN	Habilidad para controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo. Propensión a eliminar los juicios, piensa antes de actuar.	- Confiabilidad e integridad. - Conformidad con la ambigüedad. - Apertura al cambio.
MOTIVACIÓN	Pasión para trabajar por razones que van más allá del dinero y el estatus. Propensión a lograr metas con energía y persistencia	- Fuerte impulso hacia el logro. - Optimismo incluso frente al fracaso. - Compromiso organizacional.
EMPATÍA	Habilidad para entender la apariencia emocional de los temas. Habilidad para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales.	- Capacidad para fomentar y retener el talento. - Sensibilidad intercultural. - Servicio a clientes y consumidores.
HABILIDADES SOCIALES	Pericia en el manejo y construcción de redes de relaciones. Habilidad para encontrar un espacio común y construir simpatía.	- Efectividad en liderar el cambio. - Habilidad para persuadir. - Pericia en liderar y construir equipos.

Tabla 12. Componentes de la inteligencia emocional. Fuente: Goleman

Leslie Greenberg (Greenberg, 2000) nos ofrece otra aportación interesante al campo de lo emocional, el cual diferencia cuatro experiencias emocionales que hay que atender, siempre desde la visión previa del reconocimiento. Así el autor nos dice que «para ayudar a que las emociones tengan sentido y a que puedas beneficiarte de su inteligencia tienes que entender qué tipo de emoción estás experimentando y para qué sirve lo que la emoción te está diciendo» (Greenberg, 2000, p. 100), así el autor divide en cuatro las experiencias que hay que observar:

1. Un sentimiento visceral adaptativo, que llamamos **emoción primaria adaptativa**. Las primeras que experimentamos ante un estímulo cuando resultan saludables.
2. Un sentimiento de malestar crónico, que denominamos **emoción primaria desadaptativa**. Afectos básicos y primarios pero en este caso no son sanos.
3. Una emoción reactiva o defensiva que oscurece tu sentimiento primario, a la que denominamos **emoción secundaria**. Son aquellas que surgen a consecuencia de otra emoción.
4. Una emoción que influencia o a veces manipula, que se usa con el propósito de obtener algo que se desea, a la que denominamos **emoción instrumental**. Aquellas utilizadas por los beneficios que pueden llegar a aportar.

Cerraremos este apartado de creatividad y emociones con las palabras de la psicóloga cubana Albertina Mitjans que, desarrollando la idea de la importancia de la educación de la creatividad, indirectamente señala las emociones como un puntal de la propia actividad creativa en el alumnado. Así expresa que:

«La educación de la creatividad es una tarea compleja. Supone contribuir a desarrollar en el sujeto, desde las edades más tempranas, los recursos psicológicos necesarios para su expresión creativa; supone también modificar las presentaciones sociales dominantes sobre la creatividad, asociadas al desarrollo de la inteligencia y el talento, para pasar

a comprenderla como un elemento esencial de la calidad de vida de la persona y educar para relaciones de comunicación estimulantes del potencial individual de cada quien, a través de la creación de climas favorecedores de la expresión creativa» (Mitjans Martínez, 1997, p. 185).

2.4.5.2 OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

La creatividad necesita de un contexto determinado para que su desarrollo sea óptimo, este ambiente conlleva que diferentes factores, de diferentes áreas, se coordinen para que en una línea de trabajo todos los docentes caminen en el mismo sentido. La creatividad no será tal si los ambientes motivadores no son los adecuados, por ello, De la Torre (De la Torre, 2007), Ferrándiz, García y González (Ferrándiz, 2003, pp. 70-95) y Rodríguez (Rodríguez, 2005) nos ofrecen algunas de esas trabas que dificultan la creación y desarrollo de la creatividad dentro del aula:

1. El propio sistema escolar. La rigidez del propio sistema escolar impide que la libertad y originalidad que se debe desencadenar a través del acto creativo, lleve a estadios complejos de elaboración y creación, por ello es necesario romper estas barreras.
2. El currículum. Es muy corto el margen de maniobra que ofrecen los currículos actuales, tanto a los docentes como a la actividad de los discentes.
3. Inmovilismo. Uno de los grandes males de nuestra sociedad es el “costumbrismo”, esa capacidad que tenemos de automatizarnos, repetir lo aprendido sea positivo o negativo, caer en la comodidad de lo conocido.
4. Actitud autoritaria. La autoridad limita la espontaneidad, la libertad de pensamiento y, por consiguiente, la anulación de la creatividad. Cuando se incide en una forma de actuar mediante la rigidez, el discente tiende a repetir los actos en modo memorístico, quedando encuadrado en el patrón que la autoridad desea. Pero no debemos olvidar, que ser demasiado flexible tampoco es positivo para el alumno, lo interesante es encontrar el equilibrio.
5. Conceder excesivo valor al éxito. La búsqueda continua de los resultados va en detrimento del goce durante el propio proceso de trabajo, los estudiantes se verán abocados a la competitividad. Los resultados están tan sobrevalorados que se genera en el alumnado un anhelo de creación de estatus irreal, que en un alto porcentaje acaba generando un espectro de frustración demasiado elevado. Ahondaremos en esta idea en el siguiente apartado.

2.5.4.3 EL FRACASO COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

Antonio Valdecantos, catedrático de Filosofía de la Universidad Carlos III de Madrid, en una entrevista ofrecida al periódico El Mundo, el 30 de julio de 2008, ofrece una visión interesante de la gestión del fracaso en la educación, visión que once años después comprobamos que no es

muy distinta. Valdecantos (ElMundo, 2008) en el diario El Mundo, señala irónicamente que el procedimiento más sencillo para acabar con los males del fracaso son «rebajar los criterios que deciden si un alumno fracasa o triunfa, y permitir que se tomase por éxito lo que antes era fracaso», de esta forma, el nivel de frustración del alumnado disminuye y su capacidad de esfuerzo también, así obtenemos unas balsas donde el alumno pasa de nivel educativo sin encontrar verdaderos obstáculos a su crecimiento personal. Haremos uso de unas viñetas gráficas para ilustrar dos de las situaciones que se viven aún hoy en la educación española en este sentido:



Figuras 5 y 6. Viñetas sobre el fracaso como fuente de aprendizaje. Fuente: El periódico y e-faro.info

Con estas dos viñetas mostramos otras realidades del fracaso escolar, por un lado la separación que existe en cierto nivel educativo entre las familias y los objetivos escolares y, por otro lado, la falta de coordinación entre los diferentes estratos que comprende la educación en España, ya que, hay que recordar que la educación no es algo que sólo debe aplicarse en los centros escolares, todo el entorno a lo largo de toda nuestra vida es un recorrido educativo. Da igual que seas menor o adulto, el verdadero reto está en entender que el aprendizaje nunca termina, y si aprendemos a vivir la vida como unos eternos aprendices llegaremos a ser maestros de la enseñanza. Por ello y con esta idea en la cabeza recuperamos otra frase de Valdecantos (ElMundo, 2008), en la que expresa que «...el buen maestro no enseña casi nunca una sucesión de triunfos, sino más bien la crónica de una serie de derrotas en las que, sin embargo, se logró poner coto parcial a la estupidez».

El fracaso hay que aprender a gestionarlo, saber jugar con él y mediar entre las emociones, el aprendizaje emocional está en aprender a dar valor a las acciones, personas, objetos y, en general, a todo nuestro entorno, aprendiendo a insertarnos en él, descubriendo nuestro lugar y labor en el mundo. Pues bien, este tipo de aprendizaje del fracaso tiene que venir marcado prácticamente desde nuestro nacimiento, los padres y madres de nuestros discentes van marcando sus expectativas y metas en sus hijos y éstos deben aprender a gestionarlas. La confianza y la responsabilidad son fundamental para crear áreas de refuerzo en los estudiantes, por ello De la Torre nos dice que «el error como resultado negativo inhibe no sólo el desarrollo de la creatividad sino incluso de las habilidades comunicativas y discursivas» (De la Torre, 2006, p. 551). Desgraciadamente, este miedo al fracaso hará que un discente opte por el silencio ante la duda, por temor a

decepcionar tanto a padres como a docentes, llegando en la mayoría de los casos a la inactividad.

No hay que olvidar que el error es un medio de información muy útil, que padres, madres y profesores deben aprender a leer, analizar y convertir en nueva actividad, siempre desde la construcción y el afecto, ya que una buena construcción de la confianza hará el camino del aprendizaje más optimista. De la Torre (De la Torre, 2004, pp. 90-94) proporciona un listado de cinco puntos con la información que proporciona a docentes y alumnos los fracasos que podemos llegar a cometer:

1. El discente que erra necesita ser socorrido, esa ayuda puede deberse a que él esté abriendo nuevos caminos y como tal, debemos poder asistirle pues esa investigación que el alumno haga es muy importante.
2. El aprender a razonar es de los mayores retos que tiene un alumno, por ello los errores en este ámbito nos darán mucha información.
3. Saber los errores que se comenten nos ayudarán a los docentes a saber intervenir didácticamente.
4. Siempre el error condiciona el método de enseñanza.
5. Para conocer el nivel de un aula en relación con los progresos del alumando, será más fácil conocer en qué lugar está cada uno observando los errores cometidos.

Es muy importante que el docente gestione los fracasos de su alumnado con la suficiente templanza para saber analizar los datos, administrar la dosis exacta de motivación y mediar en las emociones con el entorno dentro del aula, ya que, una clase basada en la confianza conllevará que el fracaso de uno de los alumnos entroncará directamente con las emociones del resto de compañeros, intentando ayudarse entre ellos para resolver el conflicto.

2.5.5 ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA CREATIVIDAD

Ya hemos expresado anteriormente que el contexto es muy importante para que la creatividad en el aula sea un potenciador de conocimiento, por ello, vamos a anotar a continuación una serie de estrategias o técnicas que favorezcan la creatividad. Estas técnicas que creemos importantes, en algunas ocasiones, las vemos demasiado abiertas, ambiguas o enrevesadas, pero conocerlas será fundamental para nuestra investigación, pues la propuesta metodológica que planteamos se estructura en base a dinámicas para activar el aula.

Para que estas estrategias sean positivas, el docente debe tener claros los principios creativos a seguir, familiarizándose para poder realizar al completo el potencial creativo. Estos principios deben seguir los requerimientos que planteó Guilford en sus investigaciones y que aún hoy tienen vigencia, los cuales son: imaginación, flexibilidad, originalidad, capacidad de adaptación y su utilización en la solución de problemas dentro del currículo. En este sentido, María Dolores Prieto (Prieto Sánchez, 2003, pp. 84-87) señala los principios básicos que habría que asimilar:

- a) La enseñanza creativa es de naturaleza flexible. El aprendizaje debe utilizarse por descubrimiento.
- b) La enseñanza creativa se caracteriza por los métodos de enseñanza indirecta. Según Prieto las características de los métodos de enseñanza son la espontaneidad, la autonomía y la comprensión. Finalmente la enseñanza se convierte en un “arte”.
- c) La enseñanza creativa es imaginativa. La imaginación “despierta” es la clave para una enseñanza creativa ensalza Prieto. El maestro imaginativo, por medio del uso de su bagaje, combina ideas, métodos y materiales reconstruyéndolo en producto nuevo para llamar la atención del alumnado.
- d) La enseñanza creativa fomenta el uso de materiales e ideas de forma novedosa.
- e) La enseñanza creativa favorece la relación.
- f) La enseñanza creativa refuerza la autodirección. Importante para guiar el aprendizaje y responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje.
- g) La enseñanza creativa implica autovaloración. Muy importante tener un clima flexible y abierto.
- h) La enseñanza creativa conlleva riesgos, pero aporta recompensas.

Teniendo este contexto establecido, podemos decir que las estrategias para favorecer la creatividad constan de una serie de principios didácticos que seguir para su correcta optimización según Prieto (Prieto Sánchez, 2003, p. 99):

- «a) Diseñar cada lección atendiendo a los principios del aprendizaje constructivo;
- b) Utilizar las características del profesor mediador referidas a la intencionalidad, a la trascendencia y al aprendizaje por descubrimiento.
- c) Usar el aprendizaje individualizado, competitivo y cooperativo, dependiendo de los objetivos y metas de la lección y actividades».

2.5.5.1 MODELO DE RENZULLI PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Queremos hacer mención especial a este modelo por su valor para favorecer la creatividad, el cual es importante para el diseño de nuestra propuesta metodológica, ya que la estructura en que diseña Renzulli nos ayudará a preparar las dinámicas de nuestra metodología.

Cualquier programa sobre creatividad que se preste debería constar de diferentes niveles según la dificultad y la abstracción, así entendemos que los principios didácticos deberían ser tres: 1. Las lecciones deben ser diseñadas según los aprendizajes constructivos; 2. El docente debe ser un mediador cuyas características se deben regir por la intencionalidad, la trascendencia y el aprendizaje por descubrimiento; 3. Plantear el uso del aprendizaje individualizado, competitivo y cooperativo dependiendo de los objetivos de las actividades que se deban realizar.

En el modelo Renzulli, según Prieto (Prieto Sánchez, 2003, p. 100), expresa que las personas creativas tienen un esquema mental que les permite enfocar la vida de manera global, el cual debe ser fomentado y potenciado desde la escuela infantil, ya que desgraciadamente, con los planes actuales, esa potencialidad creativa que todo niño posee desaparece según se accede a la edad adulta. Sería necesario que el sistema y los docentes ayudaran a fomentar la expansión creativa de los niños a través de estrategias lo suficientemente variadas y dirigidas que eviten esa rigidez mental que al crecer nos bloquea. Prieto añade que «la creatividad es un proceso dinámico que implica una forma diferente y nueva de “mirar las cosas”» (Prieto Sánchez, 2003, p. 101).

Renzulli diseñó su programa siguiendo la teoría psicométrica de la creatividad de Guilford (1950), como ya hemos visto. Guilford entiende la creatividad como la combinación de dos tipos de pensamiento: el convergente (relacionado con el conocimiento base, la reproducción y la memorización de los aprendizajes) y el divergente (consiste en utilizar el conocimiento previo de formas nuevas, con maestría y pericia). De esta forma, Renzulli tiene como objetivo favorecer el desarrollo de las habilidades creativas: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Su modelo consiste en un conjunto de herramientas y actividades cuyo fin es la expresión creativa de docentes y discentes.

La Teoría de los Tres Anillos de Renzulli de 1978 sobre la superdotación sitúa la alta capacidad intelectual en una interacción de tres elementos: alta inteligencia, alta creatividad y por último, motivación. Así tenemos tres áreas que al entrar en contacto generan una intersección, que genera la interacción de los componentes. Ninguno de los factores anteriores tomados por separado podría ser considerado superdotación. En el año 1994 Renzulli revisó su propio estudio y añadió algunas consideraciones al mismo, como por ejemplo «la necesidad de tener en cuenta el marco social y otros grupos de habilidades relacionadas con la personalidad y el entorno; y el hecho de que los anillos no tienen por qué darse en la misma medida, pues pueden compensarse unos a otros» (de Andrés Cabrera, 2017, pp. 13-14). No hay que confundir el modelo de los tres anillos de Renzulli como si fuera un modelo de identificación de la superdotación, sino que consiste en un modelo de intervención educativa (Centro Renzulli para el desarrollo del talento, 2017).

En el trabajo de campo realizado para nuestra investigación hemos intervenido durante dos cursos lectivos en sendos equipos de alumnado de altas capacidades, por lo que es muy importante conocer para la investigación los planteamientos que Renzulli realizó para su modelo, sobretudo en la relación que compete a la creatividad, ya que, los planteamientos básicos de nuestra investigación se rigen por estructurar la información a través de la disciplina artística del videoarte.

El Modelo Triádico de enriquecimiento (Núcleo del SEM “*Schoolwide Enrichment Model*”) propuesto por Renzulli (Renzulli, 1976, pp. 303-326) parte de tres tipos de enriquecimientos:

1. Está diseñado para presentar al alumnado un amplio espectro de disciplinas, tópicos, profesiones, aficiones, lugares, personas y

acontecimientos que, generalmente, no son abordados en el currículo ordinario.

2. Consiste en el diseño de materiales y metodologías para favorecer el desarrollo de competencias cognitivas y de gestión emocional mediante actividades de entrenamiento en pequeños grupos.

3. Este tipo de enriquecimiento está dirigido al alumnado que han trabajado áreas de interés de manera previa (Tipo I y II) y que quieren comprometerse, bien individualmente o en pequeño grupo, invirtiendo su tiempo personal en adquirir un conocimiento más profundo en sus áreas de interés y recibiendo orientación de mentores y profesores para investigar sobre problemas reales para la vida real.

Lo verdaderamente interesante de este modelo es la extrapolación de todo el planteamiento a nivel de centro, es decir, crear una estructura englobadora que permita desarrollar un proyecto anual y totalizador. Los componentes del modelo SEM (*Schoolwide Enrichment Model*) se organiza a modo de cubo (como ya planteó Guilford en su Modelo de la Estructura de la Inteligencia), en tres dimensiones: 1) Prestación de servicios; 2) Estructuras de centro; y 3) Recursos. Observamos en la figura su organización con más detalle.

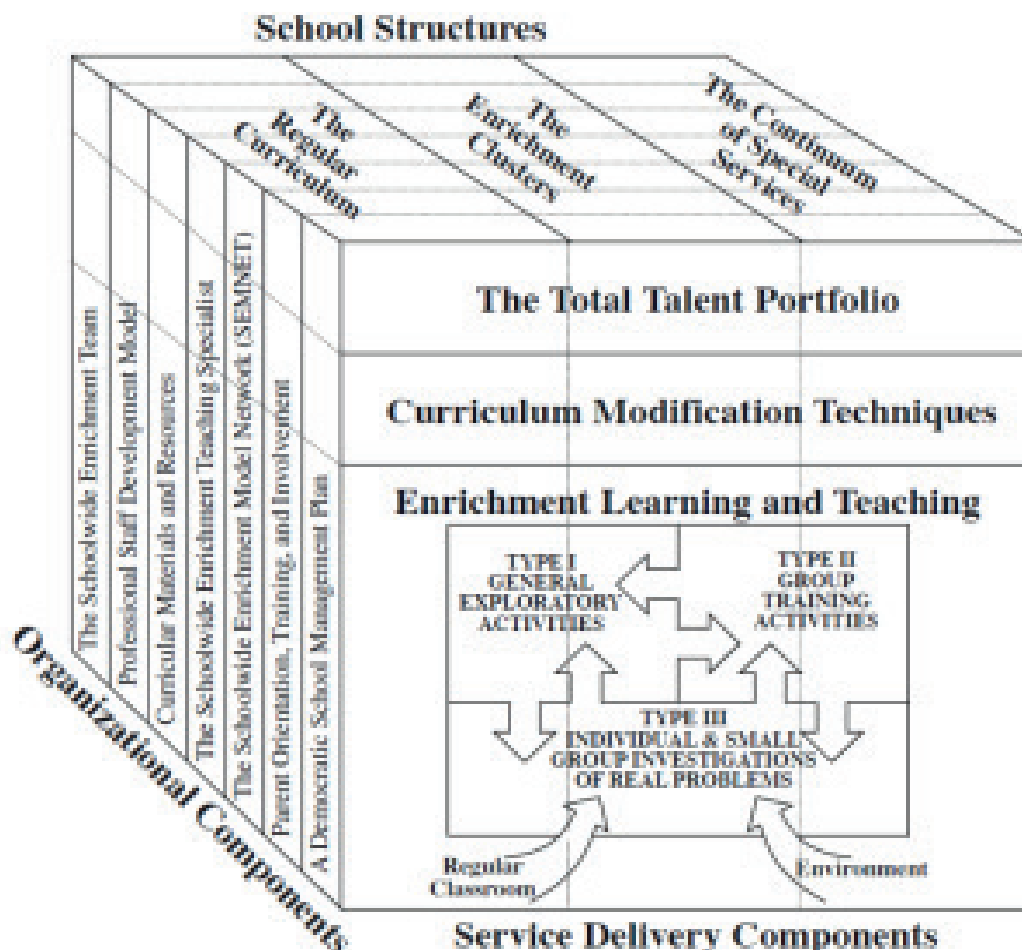


Figura 7. Modelo SEM. Fuente Renzulli

Es importante mencionar la necesidad de la adquisición de recursos para una buena optimización de la creatividad dentro de estos modelos. Los recursos no tienen que ser siempre objetos comprados, sino que se pueden ir generando por el propio alumnado del centro, la creatividad será un valor fundamental en este sentido, en donde las necesidades del currículo deben

ser cubiertas por medio de los espacios de creación e innovación.

2.5.6 EVALUACIÓN

Existen dos puntos de vista a la hora de evaluar la creatividad, por un lado encontraríamos a los que afirman que no se puede medir la creatividad, por la misma razón que les resulta casi imposible definirla. Por otro lado, encontraríamos a los que sí creen que se puede medir. Estas mediciones serían tomadas desde una visión a diferentes niveles, como pueden ser: la persona, el proceso, el producto y el ambiente (Rhodes, 1961, pp. 305-310).

Los instrumentos de evaluación de la creatividad los encontramos resumidos muy acertadamente por Ruiz (Ruiz Gutiérrez, 2010, p. 73), en ella nos habla de la clasificación de Hocevar y Batchelor del año 1989 recogidas en el libro *Handbook of Creativity (Perspectives on Individual Differences)* de John A. Glover, en donde clasifica en primer lugar los test de pensamiento divergente (Guilford y Torrance). En segundo lugar *inventarios de actitudes e intereses*. En tercer lugar, los *inventarios de personalidad*. En cuarto lugar, los *inventarios biográficos*. En quinto lugar, *evaluaciones de profesores, compañeros y supervisores*. Sexto, *juicio de los productos* (medir los productos creados). Séptimo, *estudio de personas eminentes*. Y octavo, *autoinformes sobre actividades y rendimiento creativos*, la cual consiste en listas de rendimiento en diversos campos.

En nuestra investigación haremos especial foco sobre el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, el cual hemos analizado para poder generar nuestro cuestionario para docentes y discentes.

2.5.6.1 TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE

En 1974 Torrance, tras varios años de estudio siguiendo la línea de Guilford, diseña el Test de Pensamiento Creativo (TTCT, en inglés The Torrance Test of Creative Thinking). Para Torrance la creatividad es aquel proceso por el cual una persona es sensible a los fallos y problemas, es decir, a las disarmonías en general. Una vez identificadas son capaces de buscar soluciones y plantear hipótesis, modificarlas, probarlas y llegar a comunicar los resultados.

El Test de Torrance está basado, como hemos dicho anteriormente, en la Estructura de la Inteligencia de Guilford, por lo que el alumando da múltiples respuestas a estímulos tanto de figuras como verbales, que serán puntuadas según los parámetros planteados por Guilford de flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración de las ideas más allá de lo requerido por el estímulo. Según Prieto (Prieto Sánchez, 2003, p. 51):

operativamente los diversos tipos de actitudes, el funcionamiento psíquico y las características psicológicas que facilitan o inhiben el proceso creativo. Por otro lado, ayuda a entender los diferentes tipos de producciones resultantes del proceso creativo, así como la personalidad de los individuos comprometidos con la creatividad, con el éxito y con todas las condiciones que la favorecen».

Como comentamos, el test consta de una serie de cuestiones tanto verbales como figuradas, por lo que desglosaremos cada una de ellas para entenderlas mejor. En cuanto al test de expresión verbal, el objetivo es valorar la capacidad de imaginación mediante siete subtests, cuyas tareas son, expresadas por Prieto (Prieto Sánchez, 2003, p. 52):

- a) Plantear cuestiones.
- b) Imaginar razones para fundamentar pensamientos.
- c) Imaginar consecuencias sobre sucesos y hechos.
- d) Proponer ideas sobre cómo perfeccionar un objeto.
- e) Apuntar ideas sobre cómo utilizar un objeto de manera novedosa.
- f) Plantear preguntas originales.
- g) Hacer como si...

A través del dibujo, el niño debe plantear preguntas y dar respuestas a las mismas, cuyas ideas deben servir de reflexión a las preguntas del propio test. Los 7 subtest de los que consta este apartado verbal, juegan con la idea de la multiplicidad de respuestas y usos de un mismo objeto o dibujo, siendo esta capacidad creativa e imaginativa la que se mida.

El segundo bloque, corresponde al test de expresión figurada, cuya finalidad, según Prieto (Prieto Sánchez, 2003, p. 53) es evaluar el nivel de imaginación a través de los dibujos realizados. Las actividades constan de 3 subtests: 1. Componer un dibujo; 2. Acabar un dibujo; 3. Componer diferentes realizaciones utilizando líneas paralelas.

El objetivo de este segundo bloque es dar una finalidad a algo que previamente no la tenía, por ello las habilidades que se valoran son: originalidad y elaboración.

Gracias a este test, Torrance examinó la manera en que el potencial creativo va modificándose en función de la edad en los niños y los adolescentes. Según Guilford (Guilford, 1983, p. 16), Torrance descubrió «que el desarrollo no se produce a un ritmo uniforme; la desviación más significativa tiene lugar con los “fracasos del cuarto grado”, a los nueve años aproximadamente». En la adolescencia los niveles se igualan, según los estudios de Torrance. Torrance y sus colaboradores siguieron investigando a través de la elaboración de test sobre la creatividad y llegaron a examinar los efectos de las críticas y otros tipos de motivación en el rendimiento creativo de los escolares (Guilford, 1983, p. 17).

Para nuestra investigación será muy importante el uso que Torrance hace del dibujo en el estudio de la creatividad, además, nos interesa la idea del análisis sistemático del tipo de dibujo, sin entrar en las cuestiones de un buen o mal dibujo, sino en las múltiples dimensiones de lectura que la

44 Rafael Lamata Cotanda (Valencia 1959) es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense y Máster en Estética y Teoría de las Artes por la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 1985 trabaja en el desarrollo de la creatividad investigando e impartiendo talleres dirigidos al ámbito educativo, artístico o empresarial, en diversas entidades en España. A partir de estas experiencias publicó el libro “La actitud creativa. Ejercicios para trabajar la creatividad en grupo”. Edit. Narcea. 2005. Paralelamente ha formado parte de diversos colectivos vinculados al arte y la creación.: El colectivo A UA CRAG de artes visuales, con el que participó en numerosos proyectos expositivos en España, Europa y América. (1987- 1996) La Constructora -12 , grupo de acción y creación, con Alejandro Martínez Parra. La Revista Caminada de Madrid (1995- 2005) con Miguel Nava. Junto con Jaime Vallaure puso en marcha la Zona de Acción Temporal (1997-1998), en Madrid. El Circo Interior Bruto, (1999-2005) proyecto de creación colectiva, también en Madrid. Y actualmente, desde el año 2000, desarrollan el proyecto de performance “Los Torreznos”.

construcción de un imago puede llegar a provocar, así, nos resultará muy útil conocer cómo poder medir esos productos que los discentes llegan a construir durante las dinámicas que plantearemos en el aula.

2.5.7 CREATIVIDAD PARA DOCENTES DE RAFAEL LAMATA

En diciembre de 2016, Rafael Lamata Cotanda⁴⁴ realizó un taller denominado Creatividad para docentes, gestionado por la Escuela Pública de Animación y Educación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil de Madrid, perteneciente al área de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. El taller tenía una duración de cinco días, cuatro horas al día, en donde los objetivos planteados por el autor eran los siguientes: 1. Manejar diferentes estrategias de interpretar la realidad. 2. Desarrollar procesos de investigación creativa. 3. Utilizar herramientas creativas para el desarrollo de contenidos de aprendizaje. 4. Explorar recursos expresivos diversos. 5. Aprovechar “lo que hay” para configurar recursos didácticos.

Este curso, impartido desde el año 1986 está enfocado en la investigación creativa, ya que Lamata considera este tipo de trabajos como una estrategia de conocimiento personal y profesional, en donde la investigación «siempre implica descubrimiento, y el descubrimiento es una forma de aprendizaje», expone Lamata en el programa de presentación del taller para el curso 2018. El taller, continúa el autor, «plantea generar un espacio grupal donde seguir el hilo de ideas que den forma a diversos enfoques creativos en el aula». Los contenidos que se trabajan están divididos en cuatro bloques:

1. Observando lo que hay: situaciones, objetos, emociones. Lo visible y lo invisible.
2. Recursos de exploración: hacer preguntas, procesos asociativos, análisis de objetos, estudio de los cambios.
3. Cómo organizamos la experiencia: hacer mapas, hacer esquemas, estructuras de orden.
4. Relacionarse con lo desconocido: miedos, dificultades, estereotipos.

Con estos planteamientos de objetivos y contenidos, Lamata sigue una metodología grupal e individual, en donde el trabajo se realiza en base a dinámicas prácticas aplicadas al aula, cuya continuidad se extiende al hogar, en donde el alumnado debe desarrollar un proceso de investigación creativo en paralelo a las sesiones, el cual será expuesto a los compañeros al finalizar el curso. El número de alumnado no supera las quince personas y está abierto a todos aquellos interesados en la docencia, la creatividad, la performance o la dinamización cultural. Obviamente es un taller enfocado para adultos, cuya media de edad ronda los treinta años.

El descubrimiento, por nuestra parte, de estos talleres se produjo en el año 2014, tras mantener una larga conversación con Rafael Lamata. El autor nos expuso las experiencias educativas desarrolladas los últimos años en el taller, relatando algunos de los resultados obtenidos por diferente alumnado, cuyas investigaciones metodológicas resultaron gratamente

sorprendentes. La curiosidad por experimentar el aprendizaje de este tipo de metodologías hizo que, una vez iniciado nuestro proyecto de investigación, participáramos en dicho taller, intentando recoger la metodología propuesta por Lamata a través de su estructura, además de analizar el libro *La Actitud Creativa* (Lamata Cotanda, 2006) escrito por el autor, el cual analizaremos un poco más adelante en este mismo capítulo.

En cada inicio de sesión, Lamata exhorta a los discentes a que dediquen unos minutos a mirar dentro de cada uno, medir las palabras y expresarlas, a modo de diario, en una hoja. Estos minutos para la observación interior sirven para promover una actitud ante la clase de ese día. Posteriormente, el autor expone un tema sobre el que reflexionar, generalmente parte de una idea trabajada por él con anterioridad, donde realiza una breve disertación del asunto, proponiendo diferentes puntos de vista para que, mediante la tertulia, se debata sobre el asunto brevemente. Tras el debate, comienza la elaboración de las dinámicas hasta el final de la clase, las cuales se van sucediendo cada quince minutos más o menos. En estas dinámicas, las reflexiones y representaciones son continuas, tanto individual como en grupos, poniendo en la mayoría de las ocasiones el acento en aquellos aspectos referentes al tema expuesto al inicio. Estas dinámicas han servido de inspiración para algunas de las propuestas que realizamos en este trabajo de investigación, en algunas ocasiones desde el punto de vista de la génesis y la reflexión, y en otras, desde el propio trabajo de campo.

Lamata fundamenta el taller en su amplia trayectoria como investigador, artista y docente, cuya experiencia reflejó en su libro *La Actitud Creativa. Ejercicios para trabajar en grupo la Creatividad*, publicado por Narcea (Lamata Cotanda, 2006). Dicho libro, es un compendio de dinámicas elaboradas por el autor en los últimos treinta años, cuya base argumental es la creatividad. Lamata, genera un estilo *creativo-filosófico* personal de lo que podría considerarse la metodología creativa, en donde el autor expone que la propia experiencia creativa es una apuesta del individuo, en donde la seguridad de lo conocido desaparece, por lo que la incertidumbre alcanza un nivel muy alto y hay que saber gestionar. Lamata expone que ser creativo es realizar un *viajecillo*, el cual se hace por lo que desconocemos, sustentado en el pensamiento de realizar el viaje para poder seguir conociendo. El viaje nos servirá para evitar obtener siempre respuesta conocidas a los actos realizados:

«porque la respuesta conocida ya no funciona sobre la situación actual; porque nos enfrentamos a un problema conocido; porque no nos entendemos con otra(s) persona(s); porque queremos inventar o hacer algo diferente a lo que conocemos; porque pretendemos mejorar cierta situación; o, simplemente, porque nos aburrimos, etc». (Lamata Cotanda, 2006, p. 16)

Y es que el proceso creativo, según Lamata, es un viaje al conocimiento a través de procedimientos que se escapan a lo habitual. La creatividad está íntimamente ligada con la capacidad de aprendizaje puesto que debemos revisar los modos de actuar que teníamos y cambiarlos o inventar otros patrones nuevos, y el autor añade que «no se nos puede olvidar algo implícito en los párrafos anteriores pero que requiere pasar a primera línea de página:

la Conciencia» (Lamata Cotanda, 2006, p. 18). La creatividad necesita de la conciencia para desarrollarse, donde ocurra ese *darnos cuenta* de algo sorprendente, será el detonante para que se origine el aprendizaje.

En cuanto a la dificultad para encontrar y desarrollar el territorio de la creatividad, Lamata expone que quien prescinde del desarrollo creativo siempre será aquel *automático*, aquel gesto que en modo repetitivo copias y pegas infinitas veces. Según el autor la sociedad actual rechaza el desarrollo de la creatividad debido a: 1. Agrupaciones en función al rango socioeconómico de cada individuo, tipo de educación, lenguaje, estética, cómo y con qué disfruta, todo ello condicionado por el contexto. Podríamos afirmar que, en todos los sistemas educativos, valoran escasamente la creatividad. 2. La experiencia social en función de prensa, televisión... que se consume genera una realidad concreta que condiciona nuestra realidad puesto que dicha realidad se presenta como la realidad misma, limitando la aparición de respuestas creativas. Nos convertimos en espectadores y no protagonistas de una historia. 3. En general, a lo que damos importancia es al dinero, siendo éste el que marca la escala de valores cotidianos. Hasta el punto de ser el que condiciona nuestra experiencia (Lamata Cotanda, 2006, pp. 20-21). Aunque valoremos la creatividad como algo positivo, acabamos tendiendo finalmente a repetir pautas establecidas, a seguir el camino conocido y entender el cambio y la innovación como un problema.

Para Lamata las zonas en las que se puede cultivar *la Actitud Creativa* se rigen por tres áreas:

a) *Percepción*: a través de la organización de la información que nos llega del exterior podremos analizar viejas ideas que consideremos útiles y entrar en el juego, el cual incluye una serie de factores en donde debemos responder a las 5W (a qué, cómo, para qué, por qué y cuándo).

b) *Elaboración*: importante para generar conexiones, relacionar conceptos, causas o valores, pero entran en juego con otros factores que afectan a la elaboración (el miedo, la inercia, pensamiento de deriva o pensamiento de voluntad, los otros...

c) *Acción*: se fundamenta en saber qué es lo que queremos hacer, el producto o la acción, la técnica, los condicionantes de hacer...

Lamata resume en un cuadro estas tres áreas divididas en el favorecimiento de la creatividad, revisión y contrastación y, por último, por la necesidad, cuya unión de estos tres elementos generan la construcción del sentido:

<i>Experiencia</i>	Creatividad	Favorece la creatividad	Revisar-Contrastar	Necesidad
Percepción	Atención especial	Silencio Tiempo Insignificante: (ver lo que tienes delante de las narices)	Pautas habituales de incorporar información, seleccionar, "subjetividad absolutizada"	Cambio estimular Sabiduría es una cuestión de percepción
Elaboración	Interpretación Asociaciones y relaciones	Nuevas relaciones Metáforas Humor Dar valor	Pautas habituales de relación, asociación, argumentación, supuestos, prejuicios, operaciones mentales	Aprendizaje Cierre cognitivo Conocimiento
Acción	Acción	Integrada a la atención/interpretación Significativa Exploración, sorpresa Premeditada, meditada	Pautas habituales Tendencia a las rutinas, a la inercia	Expresión Comunicación Construcción Sentido Control-azar
		Sistemas abiertos	Sistemas automáticos Influencias dominantes	Problemas de verdad-mentira
	Construcción de Sentido			

Tabla 13. Zonas de desarrollo de la creatividad. Fuente: Lamata, Rafael. La Actitud Creativa. Editorial Narcea. p. 28

La hipótesis que plantea Lamata es «que la creatividad es una herramienta importante para la construcción de sentido, especialmente del Sentido Dinámico y de la zona en que Estático y Dinámico se tocan (la zona de la experiencia real)» (Lamata Cotanda, 2006, p. 44).

Por supuesto, no podríamos dejar escapar la oportunidad de dejar constancia de una definición de creatividad según Rafael Lamata, el cual la entiende como:

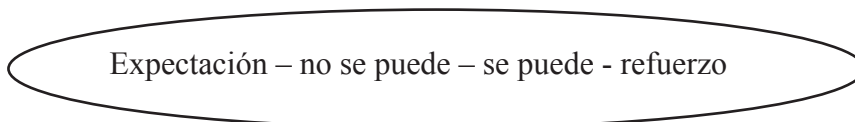
«la capacidad de revisar, cuestionar, nuestras pautas, formas, rutinas, modelos de comportamiento a través de explorar, vivenciar, comprender, inventar o construir distintas respuestas (respuestas nuevas), con métodos, situaciones, ejercicios que aprovechan la ruptura con nuestros itinerarios lógicos, para valorar la necesidad de cambio, mejora, ampliación de nuestras realidades» (Lamata Cotanda, 2006, p. 46).

Una definición extensa y enfocada a la acción operativa del *viajecillo* definido por él mismo. A través del itinerario es donde el proceso de desarrollo y aprendizaje de la creatividad debe ir organizada.

Para Lamata (Lamata Cotanda, 2006, p. 52), la configuración de los talleres de creatividad deben regirse por una idea global común, en donde «cada proceso formativo se tendría que concebir como una obra única, una creación». De esta forma, se trata la enseñanza como un medio para facilitar

la obtención de información a través de procedimientos no habituales. Estos procesos de aprendizaje debemos ser conscientes del número de etapas por los que transcurre, Lamata los divide en tres etapas:

1. Expectación: es un momento de mayor o menor confianza que conlleva tener la expectativa de hacer algo distinto o encontrar nuevas soluciones.
2. Incomprensión: cuando juzgamos nuestro propio trabajo considerándolo como una tontería o negando el avance considerando que no se puede hacer. Este punto es muy importante ya que conlleva parálisis o afrontar esa autocrítica y optar por el «se puede».
3. Refuerzo: los resultados individuales o colectivos pueden ser vividos con cierta satisfacción y sorpresa.



Para concluir, queremos remarcar los principios actitudinales para el desarrollo de la creatividad que plantea Lamata, en donde toda persona que pretenda provocar el desarrollo de la creatividad tendría que tener presentes en sí misma. El autor genera un esquema que pasamos a reproducir:

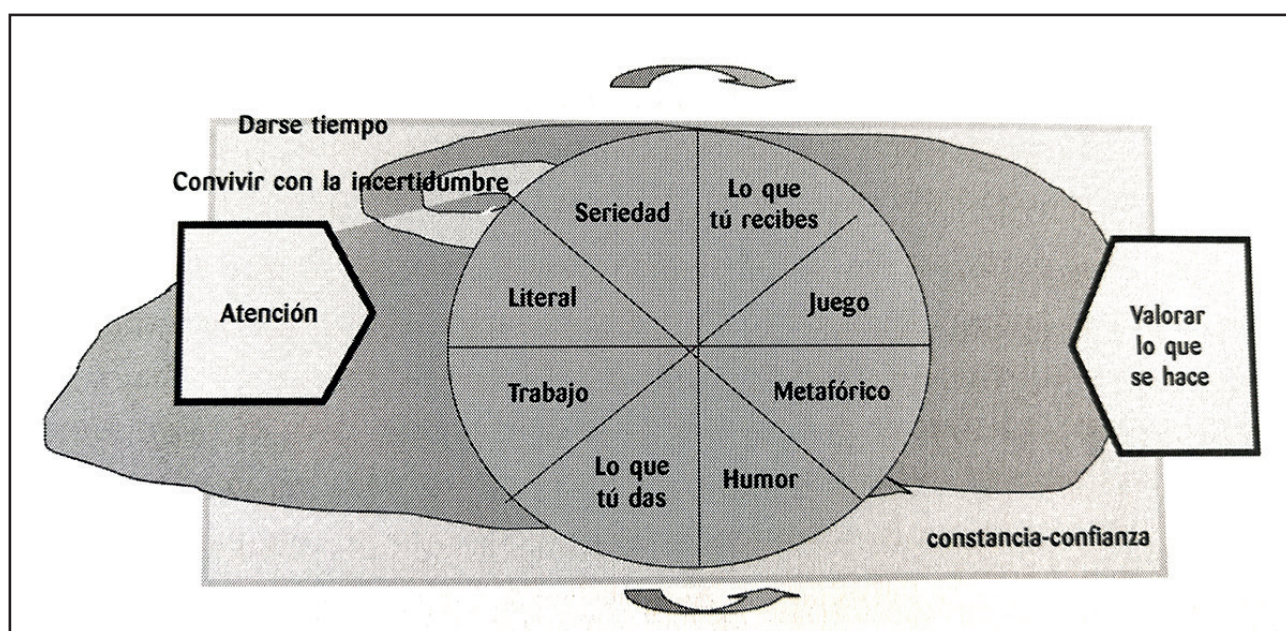


Figura 8. Principios actitudinales para el desarrollo de la creatividad. Fuente: Lamata Cotanda, 2006, p. 57

Los principios actitudinales de Lamata (Lamata Cotanda, 2006, pp. 57-60) que plantea el autor están divididos en la siguiente clasificación:

- Atención-Dispersión: atender y observar con mayor detenimiento sabiendo hacia dónde y cómo se enfoca.
- Rapidez-Darse tiempo: necesario para que aparezca una nueva idea.
- Certeza-Incertidumbre: ligado al punto anterior, ya que el hecho de darnos tiempo implica tener paciencia y saber esperar respetando los caminos lentos o largos, las aproximaciones y no tener una respuesta certeza.
- Serenidad-Humor: la risa es imprescindible para relativizar los razonamientos lógicos que invaden nuestros pensamientos.
- Literal-Metafórico: es la oscilación entre lo literal y lo metafórico.

- Trabajo-Juego: existe la creencia de que juego y trabajo son incompatibles pero el juego no sólo conlleva disfrute, conlleva una actitud de riesgo y esfuerzo que junto al aspecto lúdico intervienen en el desarrollo de la creatividad.
- Valorar-No valorar lo que se hace: menospreciar lo que hacemos o hacen otros porque consideramos que aquello que tiene realmente valor es lo que tiene reconocimiento social, aquello que conlleva mucho tiempo su realización, algo que cueste dinero... sin valorar las pequeñas cosas.
- Según lo que tú das, tu recibes.
- Constancia-Confianza: es necesaria la constancia en el trabajo, en la búsqueda, las cuales están estrechamente unidas con la confianza de cada uno.
- Cambio-Inercia: la actitud creativa implica buscar constantemente nuevos cambios, cambiar de rumbo.
- Pautas rígidas-Flexibilidad: búsqueda de nuevas soluciones desde una perspectiva flexible.
- Tensión-Fluidez: ejercitar la fluidez que esquivé el agarrotamiento, la tensión a la hora de realizar alguna actividad.

Esta sucesión de dicotomías es representación natural de la propia vida, en donde la creatividad es diálogo, que se genera de interior-exterior, donde entran además otra serie de materiales influyentes, como la realidad, la diversidad de contextos, las personas...

Lamata propone que para estar preparado es necesario llevar consigo siempre una libreta de bolsillo, la creatividad no tiene horarios y en cualquier momento puede surgir una frase, concepto, idea o dibujo que pueda servir para un futuro.

Como conclusión, resaltaremos unas palabras muy importantes para el ámbito de la enseñanza, en donde Lamata alienta a los docentes a crear ambientes que animen al alumnado a entrar en el juego, ayudarles a ser participativos, que aprendan a utilizar contenidos con claridad y profundidad, siendo capaces de ver el sentido o sinsentido de lo que se realiza, entendiendo, de esta forma, que la creatividad no se enseña, sino que cada uno la aprende.



1985

GRVITY



***Parte II: Situación analítica
histórica del tema a investigar***

3.1 MEDIOS AUDIOVISUALES EN EL AULA

3.1.1 INTRODUCCIÓN

La UNESCO en el año 1997 creó el instituto para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación (ITIE), cuya finalidad es la de ayudar a los Estados Miembros de la Organización en el apoyo y la preparación de todos aquellos ámbitos que se necesiten dentro del ámbito de la sociedad de la información. El ITIE apoyará a las instituciones con el intercambio de información y difusión de aquellas prácticas aconsejables en la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). En este sentido, hoy no podemos olvidarnos de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), las cuales sirven para la adecuada aplicación de las TICs en el entorno educativo, en donde la UNESCO, a través de su plataforma web (<https://iite.unesco.org>), ofrece un interesante espacio donde poder reflexionar sobre las TICs y el Media and Information Literacy con la realización de congresos y ferias de ámbito internacional.

Ya hemos venido introduciendo, a lo largo de la primera parte de esta investigación, la utilización de los medios audiovisuales en los ámbitos educativos tanto en España como en Latinoamérica, pero poco habíamos atendido a las TIC, las cuales han servido para introducir estas tecnologías en la educación española en los últimos 34 años, ya que el primer proyecto institucional puesto en marcha se realizó en el año 1985 denominado *Atenea*. Según el INTEF (INTEF, 2017, pp. 1-11), desde entonces y hasta nuestros días, se han venido desarrollando desde las administraciones educativas distintas iniciativas, planes y proyectos de profundización, así encontramos en una primera fase los proyectos *Atenea y Mercurio*, los cuales sirvieron para la introducción de la informática y los medios audiovisuales en el currículo. La segunda etapa la INTEF la encuadra a partir del año 1995, la cual está ligada a la aparición de internet y terminaría en el momento en que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte transfiere las competencias educativas a las once Comunidades Autónomas que hasta entonces gestionaba en el año 2000. A partir de este momento, los diferentes planes desarrollados tienen carácter estatal y autonómico. El MECD desarrollará convenios multilaterales de colaboración con empresas públicas: Industria, Red.es y

con las Comunidades Autónomas. La última etapa en la que nos encontramos es el acceso a internet a través de fibra óptica en todos los centros escolares de la geografía española.

Según la UNESCO, podemos definir las TIC como *el conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información; sus aplicaciones; los computadores y su interacción con hombres y máquinas; y los contenidos asociados de carácter social, económico y cultural*. (Raitt, 1982). Vemos que las TIC se circunscriben a todos aquellos aspectos tecnológicos de la información y la comunicación, no centrándose exclusivamente en los medios audiovisuales, por ello, tenemos que considerar unas características propias que no hemos analizado anteriormente en este trabajo. Recogemos, para ello, las características de las TIC que plantea Julio Cabero (Cabero, 2000, p. 19) y que exponemos en quince puntos:

1. Inmaterialidad.
2. Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales, etc.).
3. Interconexión.
4. Interactividad.
5. Instantaneidad.
6. Creación de nuevos lenguajes expresivos.
7. Ruptura de la linealidad expresiva.
8. Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido.
9. Potenciación de audiencia segmentaria y diferenciada.
10. Digitalización.
11. Más influencia sobre los procesos que sobre los productos.
12. Tendencia hacia la automatización.
13. Diversidad.
14. Innovación.
15. Capacidad de almacenamiento.

Observamos que estos aspectos son lo suficientemente genéricos para todo el conjunto de tecnologías, cuyos parámetros esenciales se han visto poco alterados por el paso del tiempo, a sabiendas que fueron escritas hace ya diecinueve años por Cabero, seguimos en un punto en que la tecnología, físicamente hablando, se ha visto poco alterada. Lo que sí se ha visto alterada ha sido la velocidad de transmisión de datos y la interacción que hacemos con ella, provocando unos cambios sociales que aún deben ser analizados con el paso del tiempo. Estos cambios sociales dentro del ámbito educativo, en muchos aspectos, no está siendo todo lo positivo que se pensaba, pues son en gran medida, un gran problema de atención, como ya hemos comentado anteriormente. No debemos olvidar que, en la actualidad, el uso de smartphones y tabletas digitales, se encuadra dentro de los parámetros TIC, y su aplicación sigue siendo muy discutida, ya que un amplio sector de docentes sigue considerando esta herramienta con un medio de distracción para el discente.

Siguiendo esta línea de reflexión, ya en el año 1996, Bueno Monreal (Bueno Monreal, 1996, p. 348) exponía las repercusiones que, las consideradas *nuevas tecnologías* en la época, traía a la sociedad de la información: 1. Aumento de tiempo libre; 2. Liberación del trabajo de subsistencia; 3. Aumento del valor temporal de la vida; 4. Satisfacción de las necesidades de autorrealización; 5. Formación de unidades de información; 6. Realización

de la democracia participativa y 7. Nacimiento de comunidades voluntarias. Observamos que estos siete puntos positivistas de las repercusiones que las nuevas tecnologías traían a la sociedad de la información se han visto transformadas con el tiempo a una visión mucho más pragmática y reflexiva, en donde los aspectos productivos, consumistas y laborales han puesto en entredicho esta visión positiva de las tecnologías. Recordemos la tan usada reflexión sobre el futuro de los obreros y las máquinas, en las que éstas últimas acabarán quitando la mano de obra humana por el uso de las máquinas en las empresas, aumentando de esta forma la desigualdad en la estructura social. En este sentido, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), tiene como objetivo maximizar el crecimiento económico, así, lleva años planteando proyectos y estructuras vinculantes entre el desarrollo económico y la educación, analizando las estructuras sociales educativas para su inclusión en el ámbito laboral, como así demuestra en su publicación *Panorama de la Educación 2017: Indicadores de la OCDE* (OCDE, 2017).

Cabero, en el año 2007 (Cabero, 2007b, pp. 2-4) expone las características de la sociedad de la información en donde se dan una serie de condiciones muy diferentes a las sociedades anteriores, donde las tecnologías no tenían tanta importancia. Por ello Cabero entiende que una sociedad de la información es una sociedad globalizada, en donde las TIC han provocado una aceleración increíble en este sentido, permitiendo una interconexión mundial de puntos remotos, gracias también, a este sistema capitalista en el que vivimos. La sociedad de la información gira en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, en donde el teléfono móvil e internet son sus grandes exponentes, además, en esta sociedad están surgiendo nuevos sectores laborales que hace cincuenta años eran impensables. Vivimos en una sociedad en donde el exceso de información es una constante, siendo uno de los problemas más irónicos presentes en los últimos años, ya que, ese exceso de información, lleva en muchos casos a una desinformación generalizada, en donde aparece un neologismo que cada vez está más presente: la posverdad, es decir, allí donde la apelación de una emoción acaban teniendo más presencia que la relación de los hechos fácticos, así un exceso de información falsa aliñada con unas emociones, acaban convirtiéndose en una nueva realidad de derecho propio. Otros de los aspectos característicos de la sociedad de la información es que el “aprender a aprender” adquiere su máxima importancia, cualquier persona puede seguir aprendiendo de forma continua en cualquier lugar y en cualquier momento. Por otro lado, otra de las características de este tipo de sociedad, debido a su continuo cambio y rapidez de procesos, nos ha llevado a que se produzca una importante brecha digital entre los diferentes sectores de la población, así nos encontramos con dos términos expuestos por Marc Prensky (Prensky, 2001, pp. 1-6) y que explican perfectamente esta situación: los Nativos Digitales enfrentados a los Inmigrantes Digitales. Los nativos son aquellos individuos que han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital”, cuyas experiencias sociales han tenido, desde sus inicios, a los aparatos tecnológicos de comunicación como una herramienta común y cercana. Por otro lado, los inmigrantes digitales son aquellos que por edad no han vivido tan intensamente ese contexto digital, cuyo acercamiento a la tecnología ha sido obligado por las diferentes profesiones y, el aspecto lúdico, apenas ha sido integrado; además, estos inmigrantes no siguen el ritmo de aprendizaje como el de los nativos y su asimilación suele ser más lenta, además, siguen manteniendo una conexión con el pasado, a modo

de añoranza y que les impide en ocasiones llegar a comprender ciertos lenguajes digitales. Representamos esta situación con una ilustración muy significativa:

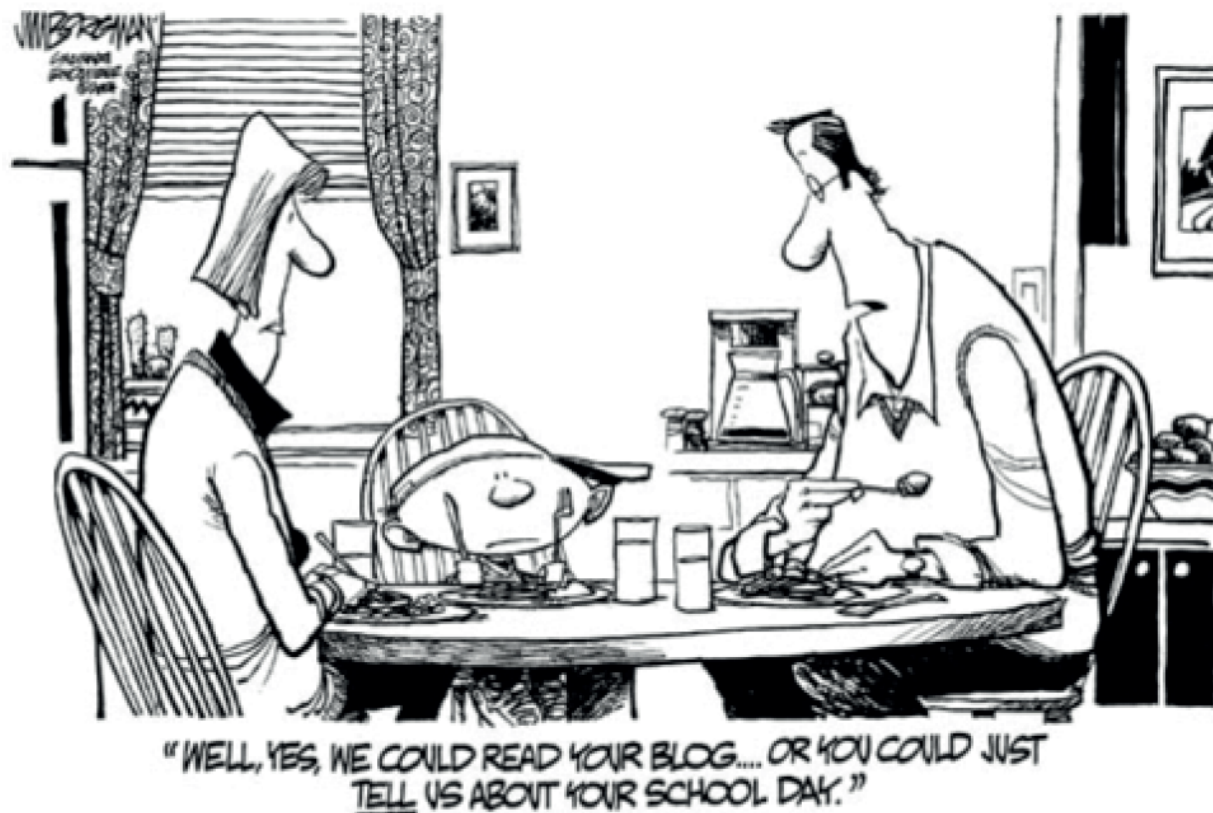


Figura 9. Fuente: Dibujante Jim Borgman. Disponible en: <http://borgman.cincinnati.com>

Otra de las características de esta sociedad de la información la encontramos en la manifestación de un nuevo tipo de inteligencia, en donde la memoria (o memorización de los conceptos) pierde importancia a favor de las tecnologías. Por último, tendríamos la velocidad de cambio de los aspectos tecnológicos, en donde prácticamente cada día aparecen nuevas actualizaciones de hardware que no permiten estar al día en su totalidad.

Es innegable que las TIC han conseguido provocar un importante cambio en el sistema educativo, fueron muchos los docentes que atraídos por las tecnologías realizaron, a finales de los ochenta y toda la década de los noventa, proyectos entorno a las cámaras de video, la informática y la comunicación, un poco cansados del uso de retroproyectors y fichas de acetato. Estos cambios, los recoge Fernández (Fernández Muñoz, 1998, p. 24) siguiendo el pensamiento argumental defendido por Rivera Porto, y los divide en 5 puntos:

1. El cambio de énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje.
2. El cambio del rol del maestro: de expositor a guía y en última instancia como administrador de medios.
3. El cambio de los datos al conocimiento.
4. El cambio del libro y el texto a una cultura multimedia.
5. Desincronización de la educación (en tiempo y en espacio).

En el mismo texto, Fernández (Fernández Muñoz, 1998, p. 26) añade el documento redactado por Neil Postman, en donde se describen otros

cambios ocasionados por la introducción de las TIC en la educación:

1. Disminución del tiempo de comunicación entre las personas.
2. Las TIC transmiten y desarrollan conceptos de política que benefician de forma específica a algún grupo social.
3. En una cultura sin televisión, la imaginación ocupa un papel importante, por ello, las TIC suelen llevar implícita una idea o prejuicio.
4. Las tecnologías llevan consigo el conflicto del poder por el control.
5. Los cambios en las TIC pueden penetrar y modificar las estructuras sociales.
6. Solemos considerar a las TIC como dones de la naturaleza.
7. No se debe confundir las TIC con los medios de comunicación.

Centrándonos ahora en la integración de la televisión como herramienta TIC que utilizar en el aula, Cabero, en el año 2007 (Cabero, 2007a, pp. 17-18), expuso las posibles funciones que puede ofrecer esta TIC a la enseñanza, remarcando que estas funciones «han dependido de las funciones generales asignadas a la escuela como institución social y cultural, de la importancia que se le ha concedido al medio y del nivel educativo concreto». De esta forma, las funciones generales serían las siguientes:

1. Facilitar medios y recursos para los profesores y los centros.
2. Apoyar al sistema educativo en general, y a la labor docente del profesorado, sobre todo en el desarrollo de metodologías innovadoras.
3. Contribuir al desarrollo de la formación profesional, ocupacional y continua.
4. Introducir en el aula a profesores y personas especializadas.
5. Mejorar la formación y perfeccionamiento del profesorado haciendo que éstos puedan observar propuestas de innovación educativa, y el desarrollo de nuevas actividades escolares.
6. Ayudar a la formación a distancia y flexible.
7. Mejorar la calidad de la información y experiencias que se ofrecen en los entornos de formación.
8. Ampliar la oferta educativa.
9. Diseminar valores educativos y culturales positivos, en lo que respecta a la ecología, el consumo, valores democráticos y hábitos de riesgo.
10. Dar a conocer las reformas educativas.

Nos parece muy acertada la apreciación de Cabero en relación al uso de la televisión como herramienta TIC, en donde además de estas funciones ciertamente positivistas, encuentra una distinción importante que debe hacerse, «el aprendizaje “sobre” y “desde” la televisión. Según Cabero (Cabero, 2007a, pp. 18-19), en la primera distinción «encontramos una diversidad de proyectos encaminados al aprendizaje de los lenguajes del medio y la alfabetización de los receptores», mientras que en la segunda distinción, el enfoque viene dado para el aprendizaje en función de su utilización como instrumento didáctico, en donde Cabero afirma que muchas de las propuestas realizadas en este sentido «se han efectuado desde el campo del propio medio y no desde la didáctica y la formación».

que pueden cumplir las TIC en la educación a través de diferentes autores mediante una tabla, relacionando las funciones descritas con la época en la que cada uno de los autores las presentaban:

Funciones	Bullande (1969)	Nerici (1973)	Zabalza (1987)	Rowntree (1991)	Cebrián (1992)	Parcerisa (1996)
Facilitadores del desarrollo profesional					✓	
Motivar/atraer la atención	✓			✓		✓
Portadores de contenidos	✓				✓	✓
Estructuradores de la realidad/contenido					✓	✓
Facilita el recuerdo de la información	✓ ✓					✓
Estimular nuevos aprendizajes				✓		
Facilitar respuestas activas por parte del estudiante		✓		✓		
Ofrecer feedback				✓		
Innovadora			✓		✓	✓
Nuevas relaciones profesores-alumnos			✓			
Formativa global			✓			
Sustitutos de la realidad	✓					
Sustitución del profesor	✓					✓
Interpretadores y significadores del currículum					✓	
Producto de consumo						
Controladores del currículum establecido					✓	✓
Ejemplificadores de modelos de enseñanza-aprendizaje					✓	
Facilitan un mejor análisis y una correcta interpretación del tema tratado		✓				

Tabla 14. Funciones de las TIC según varios autores. Fuente: Cabero, 2004, pp. 13-14

A las que Cabero (Cabero, 2004, p. 14) añade algunas funciones más de las TIC relacionadas con la aparición de internet y los nuevos medios multimedia:

1. Favorecer la ruptura de las variables espacio-temporales en las que tiende a desenvolverse el profesor y el estudiante.
2. Ampliar la oferta informativa que puede ofrecerse al alumnado.
3. Establecer nuevas posibilidades de comunicación (correo

electrónico, Chat...)

4. Crear entornos más flexibles para el aprendizaje.
5. Favorecer la interacción entre profesor-alumno y alumno-profesor.

Con esta visión de las TIC y su relación con la educación tendríamos contextualizada la situación de los medios de comunicación, en donde, su espacio está demasiado influenciado aún por la técnica y las variables metodológicas educativas, cuya esencia para construir nuevo pensamiento, reflexión y opinión crítica se ve desdibujado, al menos, en el contexto de la primera década de los años 2000.

3.1.1.1 EDUCOMUNICACIÓN

A lo largo de este trabajo de investigación nos hemos venido refiriendo a la educomunicación en ciertos momentos a modo de breve introducción, en donde explicamos su origen⁴⁵ en 1970, aunque de forma más extensa hemos hablado sobre la alfabetización mediática, que es entendida como un sinónimo de educomunicación. Pero la educomunicación ha seguido su propio camino conceptual dentro del marco hispanohablante, por ello debemos dedicarle algunas líneas para su estudio.

El campo de estudio teórico-práctico de la educomunicación conecta dos disciplinas: la educación y la comunicación. La interdisciplinariedad es una de las bases fundamentales de la educomunicación, sin olvidarnos de que la transdisciplinariedad es un campo de estudio que también lo aborda; así podemos contextualizar este concepto como aquel que se compone de diferentes materias y, a la vez, es capaz de nutrir a otras disciplinas para enriquecer sus áreas respectivas. La educomunicación es también conocida como *educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación*, dentro del contexto iberoamericano, mientras que en el contexto anglosajón se le denomina *media literacy* o *media education*.

El término educomunicación no es fácil de enmarcar, ya que su evolución y campo de estudios es bastante heterogéneo, aunque algunos autores toman como referencia de inicio dos vertientes, por un lado, la experiencia de Célestin Freinet con su conocido proyecto sobre la imprenta escolar y, por otro, el libro *Culture and Environment* de Frank Raymond Leavis y Denys Thompson. Len Masterman fue uno de los primeros en pronunciarse en este sentido, ya que en 1993 (L. Masterman, 1993, p. 56) hizo referencia a que este libro «constituyó una llamada de alerta a la resistencia frente a la influencia de la civilización», refiriéndose a que eran los *mass media* uno de los factores que más corrompe a la sociedad.

Encontramos un artículo muy interesante que contextualiza con bastante exactitud los orígenes del término educomunicación, el artículo escrito por Ángel Barbas (Barbas Coslado, 2012, p. 159) define como el origen del término los años setenta, en donde la UNESCO comenzó a interesarse por

las políticas de comunicación, cuyo valor sería importante como crecimiento económico, pero para ello había que remontarse un poco más atrás en el tiempo, en donde se dieron unos factores que allanaron el camino al propio término. Estos antecedentes se encuentran: por un lado, en la perspectiva crítica sobre las industrias culturales de la Escuela de Frankfurt; por otro, los estudios sobre *Comunicación para el Desarrollo en América Latina*; también, en otro ámbito, las teorías sobre comunicación de Marshall McLuhan; por último, la influencias y experiencias de educadores como Freire, Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, etc.

Barbas recoge las palabras de Morsy, publicadas en el texto *La educación en materia de comunicación*, sobre la definición del Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) de 1973, en donde designa a la educación en materia de comunicación con las siguientes palabras:

«Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía» (Barbas Coslado, 2012, p. 159).

Según Barbas el año 1974 es el punto de inflexión de la educomunicación, ya que ese año, la UNESCO organizó la primera reunión de expertos sobre políticas de comunicación. En dicha reunión y siguientes se produjeron ciertas controversias entre los países desarrollados y los subdesarrollados, donde se motivó que dos acontecimientos clave se produjeran para que finalmente se institucionalizara la educación en materia de comunicación. Estos dos acontecimientos, según Barbas (Barbas Coslado, 2012, p. 160) son en primer lugar «la creación en 1977 de la Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación bajo la presidencia del Premio Nobel de la Paz Sean MacBride». De esta comisión salió publicado un documento en 1980 denominado *Informe McBride*, cuyo título completo era *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Por otro lado, el segundo acontecimiento hace referencia a la reunión de expertos convocada en París en 1979 por la UNESCO, donde se amplió la definición sobre educación en materia de comunicación con las siguientes palabras recogidas por Morsy en la publicación citada anteriormente de 1984:

«(...) todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación» (Barbas Coslado, 2012, p. 160).

Para cerrar el contexto histórico del término, Barbas expone que, a raíz de la reunión de expertos de 1979, Morsy cuatro años más tarde publicó en la revista *Perspectivas*, de la cual era editor, la ponencia de Len Masterman, donde el autor y profesor inglés incitaba a las instituciones educativas a aumentar el conocimiento de los medios de comunicación como medida de comprender la realidad que se vive. Un año después, en 1984, Masterman publicaría el libro que institucionalizaría el campo de estudio a nivel mundial: *La educación en materia de comunicación*, el cual recoge los artículos de prestigiosos autores y se plantean las líneas básicas del campo teórico-práctico.

En cuanto a la definición (o, mejor dicho, definiciones) y los enfoques de la educomunicación haremos una recopilación de aquellas más significativas a lo largo de la historia del término. En un primer lugar expondremos la definición aportada durante el *Seminario Latinoamericano*, organizado por la CENECA en 1991 y recogida por Barbas (Barbas Coslado, 2012, p. 161). Dicho seminario se consolidó como un foro de encuentro de expertos en comunicación, a partir de 1985 en adelante, donde se discutían todos aquellos aspectos vinculantes de la comunicación para construir nuevo discurso. Roberto Aparici, en su libro de 2010 *Educomunicación: más allá del 2.0* recupera la definición expuesta en la publicación realizada tras el seminario de 1991, denominada *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano*, que dice así:

«(...) la educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad» (Roberto Aparici, 2010, p. 9).

Algunos años más tardes, Kaplún (Kaplún, 1998, p. 244) en su libro *Una pedagogía de la comunicación* expondría que la educomunicación:

«(...) tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas».

Vemos en esta definición de Kaplún una diferenciación con la anterior, ya que ahora el educando es un generador de mensajes, ya no sólo un ser pasivo capaz de analizar y criticar durante la comunicación, ahora también genera sus propios recursos.

de las Jornadas de Formación del Profesorado convocadas bajo el enunciado Lenguajes, comunicación y técnicas del Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud, expuso su visión de la educomunicación en su charla denominada *Educación y comunicación, en Escuela y Sociedad* (Roberto Aparici, 2003, p. 111), en donde diría que la educomunicación:

«aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación».

Otra de las definiciones es la aportada por la *Asociación Aire Comunicación*, que recogemos de Barbas (Barbas Coslado, 2012, p. 162). Esta asociación está compuesta por comunicadores, educadores y docentes del ámbito de la comunicación y comenzó su andadura a finales de los años noventa. En ella se desarrollan tres líneas de trabajo fundamentales: por un lado, la producción de materiales audiovisuales y multimedia; por otro lado, la formación y, por último, el de la investigación. En su página web⁴⁶ pueden encontrarse recursos audiovisuales para todos los niveles educativos, además de noticias y publicaciones interesantes del ámbito de la educomunicación. Desde la asociación ofrecen la siguiente definición de la educomunicación:

«(...)un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos».

Recogemos a continuación la visión de la educomunicación de uno de los importantes investigadores sobre la materia de nuestro país, Enrique Martínez-Salanova, cuya contribución al área de estudio desde su propia plataforma web⁴⁷ es de reconocido valor dentro del contexto educativo. Martínez-Salanova es profesor, pedagogo, antropólogo, tecnólogo de la educación, escritor y dibujante, hombre polifacético que ha organizado en un único texto (Martínez-Salanova Sánchez, 2006a) todo lo que él entiende por educar. Nos expone que, ya en Comenius (1592-1670), se propuso en su *Orbis Pictum*, «la utilización de ilustraciones en los libros de texto, además de utilizar las representaciones teatrales y otras actividades, como medios para comunicarse y aprender». Martínez-Salanova recoge las palabras de Marshall McLuhan en donde contextualiza la evolución de la comunicación humana con las siguientes palabras:

«Hemos pasado bruscamente de la edad de la piedra a la del circuito. Mientras que la rueda transporta simplemente los apoyos y los datos, el circuito establece relaciones entre

los datos, y es el factor de la retroacción. De una época de transmisión pasamos a una era de retroacción, que es así mismo participación».

Interesante nos parece la idea de resaltar a Walter Ong (defensor de la oralidad), por parte de Martínez-Salanova, el cual recoge la visión de éste, de su libro *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, publicado en 1997 en México, resaltando las siguientes palabras:

«Hablo de comunicación oral y de la transformación tecnológica de la palabra a través de la escritura, la imprenta y la electrónica, siendo consciente de cómo los seres humanos interioricen sus tecnologías convirtiéndolas en parte de sí mismos. Hemos interiorizado la escritura y la imprenta tan profundamente que no nos damos ya cuenta de que son componentes tecnológicos de nuestros procesos mentales».

Esta visión técnica de Ong sirve al ser humano para ordenar lo que posee la mente humana, y los medios de comunicación ayudan a ello. Siguiendo esta línea de pensamiento técnica, Martínez-Salanova recoge las palabras de Jesús Martín Barbero donde expresa que:

«La máquina ahorra, complementa, coordina pensamiento, conocimiento, es decir el valor agregado es mucho más costoso que el valor primario. En este sentido la educación tiene que reiventarse. Esta educación que sigue con el modelo del libro, de izquierda a derecha, lineal, secuencial, de arriba abajo, autoritaria, haciendo en gran medida que el alumno tenga que repetir lo que dice el maestro. Ya no es una voz del maestro que incita a hablar, a escribir, a pensar, a crear. Más allá de la buena voluntad del maestro es una cuestión del modelo de comunicación en la educación. Hay una esquizofrenia entre el modelo de comunicación social, que es mucho más abierto, mucho más de red, mucho más complejo y el modelo de comunicación escolar que sigue siendo jerárquico».

Con ello, construimos el ideario de educomunicación entre análisis, crítica, reflexión y construcción, siendo muy importante la tecnología en este constructo. Martínez-Salanova aporta su propia definición de educomunicación y nos sirven para cerrar este capítulo con las siguientes palabras:

«Los medios de comunicación ayudan a reducir la incertidumbre y la ansiedad que provoca el encuentro intercultural. El cine, por ejemplo, puede ayudar a conocer y valorar mejor otras culturas, otras normas de vida y convivencia. La base es compartir información y expectativas o lo que es lo mismo, valorar sus aspectos cognitivos, acrecentar las habilidades para enfrentarse a los diferentes retos que supone entender, relacionarse con personas de otras culturas en sus aspectos afectivos, y la capacidad para actuar creativamente con vistas a mejorar relaciones entre personas, pueblos y culturas, y favorecer el intercambio comunicativo. Es imprescindible

48 Nacido en Logroño, La Rioja, España. Es profesor, pedagogo, antropólogo y tecnólogo de la Educación, educador, escritor y dibujante. Director de la revista *Aularia digital*. Miembro de Amnistía Internacional. Durante muchos años ha sido profesor de tecnología educativa, antropología de la educación, didáctica y comunicación e imagen en universidades iberoamericanas y españolas. Es experto en educador. Miembro fundador y durante veinticinco años vicepresidente del Grupo Comunicar. y subdirector de la Revista Comunicar. 2018. Recibió el premio “Educomunicador”, por toda su trayectoria. Ha trabajado en todos los niveles de la enseñanza, incluida la educación de las personas adultas, la formación profesional ocupacional y la formación de profesores. Durante algunos años ha trabajado con infancia marginal, fue director provincial en Almería, del servicio de atención al menor y del hogar provincial y presidente del equipo de adopción. Ha sido fundador, y director durante doce años, del Instituto Andaluz de Estudios Empresariales. Fue director durante seis años de la revista “Aularia”, de educación, creatividad y medios, del boletín «Indalo Argentino» y de la revista cultural «El mirador de Almería». Ha diseñado multitud de cursos y sistemas de formación entre ellos, Máster para carreras tecnológicas, Metodología para la formación semipresencial para Educación Permanente

que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se impliquen para formar un inmenso clamor popular, que, pacíficamente, reoriente los rumbos actuales guiados por intereses a corto plazo de una minoría».

3.1.1.2 ENTREVISTA A ENRIQUE MARTÍNEZ-SALANOVA

Entendemos la importancia de investigadores como Enrique Martínez-Salanova⁴⁸, por ello pensamos que era conveniente entablar una conversación con él para conocer de primera mano su visión de las TIC, la Educomunicación, el aprendizaje audiovisual en las aulas y su relación con los medios desde sus tempranos inicios. Durante una conversación distendida abordamos esos y otros temas que pasamos a transcribir a continuación:

Conversación con un educador

Rivas-VacíaMadrid, 29 de septiembre 2016

Francisco Cuéllar: Para comenzar, nos gustaría conocer de cerca un poco más a Enrique Martínez-Salanova, por ello, deseamos saber de dónde vienen los conocimientos de Martínez-Salanova referentes al sector mediático y educacional, ¿cómo enfocó sus inicios profesionales?

Enrique Martínez-Salanova: Mira en mi vida personal, lo primero es que cuando nosotros éramos jovencillos no había televisión, por lo tanto, íbamos al cine, era un hecho cierto, el cine nos gustaba mucho. Tenía un padre que además al volver me decía ¿qué has visto? A lo que yo le respondía: pues he visto por ejemplo una de romanos ¿y de qué iba? Pues papá... me obligaba a contar la historia. Alejandro Magno, por ejemplo, que hay una versión antigua y tenía que contarle a dónde iba y por dónde se movía y luego en el atlas me hacía mostrarle por dónde se había movido y a mí, lógicamente me molestaba eso, pero luego me daría una riqueza que yo en ese momento desconocía. Y luego íbamos a los libros de historia que había en casa y mirábamos a ver qué había de ello en la película, cómo había sido la comparación entre lo que yo había visto y lo que decía el libro, etc. Claro, a mi ese mundo me subyugó desde el inicio. El mundo del cine era nuestro mundo, aprendimos muchísimo con el cine, de todo, de todo, de todo.

Cuando llegó la televisión lógicamente nos dio una visión más amplia en otros campos, en otros aspectos, pero ya el cine nos había marcado en lo audiovisual.

F.C.: ¿De qué época estaríamos hablando?

E.M-S.: Yo tengo muchos años, nací en el año 42. Cuando llegó la televisión a España tenía 15 o 16 años me parece, además lo primero que vi es una de las cosas que nunca me ha gustado, el fútbol. Lo vi a través de un escaparate, pues no teníamos televisión en casa. A mi casa llegó muchísimo más tarde.

Y la otra cosa que me afectó mucho fue que, mi abuela, la cual vivía en

de Adultos de Andalucía, un Plan de formación a distancia para Educación de Adultos de la República Dominicana y una gran diversidad de Cursos on-line para Formación del Profesorado, Técnicas de Estudio, Educación en Medios y Cine y educación. Actualmente realiza trabajos de Diseño on-line de Proyectos de Enseñanza Aprendizaje, imparte conferencias en Congresos nacionales e internacionales, cursos de didáctica para profesores, Cursos en Máster de Educación y Medios, asesora proyectos y experiencias didácticas, realiza actividades didácticas para parques temáticos, museos y exposiciones, y escribe guiones para aplicaciones didácticas audiovisuales. Participa con frecuencia como jurado en festivales internacionales de cine infantil y juvenil y en otros que tienen que ver con el cine y los Derechos Humanos. Investiga y publica actualmente sobre creatividad y medios de comunicación, fundamentalmente en lo que hace referencias a nuevas tecnologías de la comunicación y de la imagen. Ha sido jurado en diversos certámenes internacionales y nacionales de cine.

África, en donde no había más medios que en España, pero si había más posibilidades de algunas cosas, me trajo una máquina de fotos, de aquéllas que sólo tenía el disparador. Por lo que empecé con 9 años a hacer fotos y he seguido toda mi vida. La fotografía la he usado siempre, se ha hecho carne conmigo. Usé cámaras distintas, después pasé a la filmadora y a otras cosas, pero he vuelto a la cámara de fotos continuamente. He dejado incluso de filmar, aunque voy a ver si lo retomo; voy a intentar si con la cámara de fotos que tengo hago algún desajuste, alguna cosa, algún cortometraje de ideas que voy teniendo.

F.C.: Entonces, ese aprendizaje que tuviste en esos años 60, ¿cómo influyó en tu etapa educativa posterior?

E.M-S.: Pues influyó bastante, ten en cuenta que el cine me acompañó siempre, por lo que el audiovisual, la fotografía, el cine, el dibujo van en mi mochila. Siempre me ha gustado dibujar. Cuando doy las clases lo que hago es utilizar mis herramientas, herramientas de toda mi vida, entonces nunca, nunca, desde que empecé a dar clases, dejé de utilizar al mismo tiempo el cine, el dibujo, la foto...

F.C.: ¿Tus inicios en la docencia cómo fueron? ¿Fuiste maestro, profesor, formador?

E.M-S.: Estudié pedagogía y antropología, entonces mis primeros pinitos dando clase fueron en antropología, fueron las primeras veces que di clase. Además, en unas circunstancias muy especiales. Fue en Chile, la gente no venía a clase, por lo que lo primero que hice fue intentar revertir esa situación, así que me dije: bueno, vamos a ver Enrique, entre la didáctica y el marketing ¿cómo puedes ingeniártelas para hacerles venir? Así que hice lo indecible para atraer a la gente a clase. Y eso hicimos, luego salimos mucho al campo (risas).

F.C.: Entiendo que esas clases fueron en la universidad ¿verdad?

E.M-S.: Sí, en la universidad. Después hice magisterio en Argentina, pero no lo puede ejercer por cuestiones políticas. Tuvimos que salir del país, mi mujer y yo hicimos magisterio en Argentina, pero por cuestiones políticas tuvimos que marcharnos. Quisimos hacer nuestro proyecto de vida al norte de Argentina o Ecuador, pero las dictaduras nos movieron de un lado para otro y ya no pudimos conseguirlo, nuestra intención era llevar nuestros conocimientos en magisterio a esas zonas.

F.C.: ¿Cómo fue la vuelta a España?

E.M-S.: Al volver a España empecé a dar clases en la universidad politécnica de Madrid, en el Instituto de las Ciencias y la Educación y de ahí nos fuimos a Almería. En Almería entré en el Colegio Universitario, ya que aún no había universidad. Poco después estuve trabajando en centros de infancia marginal, en el hogar provincial de Almería, ahí estuve bastante tiempo. En esta época ya había dejado las universidades, tan sólo asistía a cosas muy puntuales. Tiempo después estuve trabajando en los CEPS (Centros del Profesorado de Andalucía) donde impartí bastantes cursos. Con el paso del tiempo, acabamos montando un centro de investigación educativa y allí

seguimos impartiendo nuestros propios cursos.

F.C.: He leído en su currículum que se define como profesor de tecnología educativa, ¿puede definirnos sus funciones?

E.M-S.: Sí, tecnología educativa. La actual revisión que se hace de tecnología educativa es fundamentalmente utilizar los artefactos en las aulas de una forma más o menos global. Para mí, la tecnología educativa es tecnificar la enseñanza en todos sus aspectos, desde el comienzo hasta el final, no necesariamente con aparatos, no necesito utilizar aparatos para tecnificar la enseñanza. Es decir, quiero hacer un proyecto, tengo que tener los objetivos claros, tengo que buscar unas alternativas, usar una metodología adecuada a aquello que se va a hacer, luego revisar lo que se está haciendo, todo eso es tecnología en el fondo. Que luego uses la cámara de fotos, la filmadora o internet, o las redes, ya es otra historia. Pero claro, hoy confundimos mucha tecnología educativa, de hecho, cuando en España te dice alguien que es tecnólogo de la educación se piensa que está ligado a los medios. No es que nosotros no estemos ligados a los medios, sino que antes tampoco existían y ya se utilizaba el término. Cuando yo empecé a estudiar estas cosas, teníamos la cámara de fotos, no había una fotocopiadora que echase a la boca, teníamos muy pocos medios, por lo que yo he llegado a dar clases con sombras chinescas y una vela. Es que cuando no hay nada, tú tienes el ingenio y además tú has vivido los medios, luego cuando llegas a un aula inventas lo que sea para conseguir tu objetivo.

F.C.: ¿Desde qué año usa usted el término como definición personal?

E.M-S.: El término tecnología educativa fue acuñado por los norteamericanos a finales de los años sesenta. Hoy, tecnología educativa continúa existiendo, pero desvirtuada y algunos lo hemos criticado mucho. El primer artículo que escribí en España sobre este tema quise que sirviera para romper con la cultura de las máquinas, para hablar de tecnología, las máquinas son un instrumento no son el cine en si mismo.

F.C.: Otro término con el que te defines en el currículum es el de educador, ¿qué nos puedes contar respecto a ello?

E.M-S.: Primero te tengo que decir que yo era contrario a ese término. No me gustan los términos nuevos ni extraños. Hoy sí que soy educador, aunque aún me chirría el término, pero lo que hay detrás sí me parece que es importante.

Surge de las teorías de Paulo Freire, de algunas ideas de Freire y de otros porque no sólo fue Freire, en aquel tiempo había mucha efervescencia. Nosotros a Freire lo conocimos en Chile, de hecho, fue él el que me presentó a Ilda (su mujer). Ilda trabajaba con él.

Y entonces a Mario Kaplún la UNESCO le encargó un estudio, e inventó el término educador. Él era argentino, pero por cuestiones políticas se tuvo que exiliar a Uruguay. Trabajaba en la radio, era maestro y finalmente trabajó en televisión también. Su preocupación era cómo llegar a los barrios con la radio. Y entonces se le ocurrió un sistema: el cassette. Con el cassette grababa programas, los llevaba de barrio en barrio, y luego los repartía

por otras zonas. Es el feedback real llevado al tema de la comunicación radiofónica y después a la televisión. Este hombre acabó en Venezuela, luego volvió a Uruguay, la política lo maltrató porque era un revolucionario, seguía las ideas de Freire y en aquel tiempo eso estaba muy perseguido en América.

A Kaplún lo conocí yo en Argentina y luego quisimos traerlo a un congreso que organizábamos en el grupo comunicar a Granada, pero no llegó nunca, su mujer nos escribió una nota desde Suiza informándonos de que estaba muy enfermo y viajaban de vuelta a Uruguay. Murió a los diez días. Por tanto, no llegó a Granada nunca y tuvimos entonces que inventarnos una historia entre algunos de los que participábamos para hacer creer que sí vino. Diseñamos los programas, los dípticos y toda la información como si Mario Kaplún estuvo allí, pero realmente no estuvo. La UNESCO le encargó el término y la aceptó rápidamente. No sé si fue en el año 74, 75, 76, aceptó el término educomunicación como un término que tenía que ver con la unión entre comunicación y educación y, algunos pensamos que no puede haber comunicación sin educación, ni educación sin comunicación.

F.C.: ¿Por qué cree usted que no se introduce de una manera más eficaz y totalitaria la educomunicación en los planes de estudio en nuestro país?

E.M-S.: En el mundo de la tecnología y de la educación hay gente que sí que está muy metido en ello. Yo de hecho en los congresos a los que asisto se habla mucho de educomunicación y, en el fondo, se sigue ligando al mundo de las máquinas. Esto es un problema, pero sin embargo las máquinas a mí me sirven como instrumento y luego me dan lenguajes diferentes para crear, me ayudan a crear porque las máquinas te ayudan a mejorar, pero al final la base es otra cosa distinta a la máquina. Entonces se usa poco el término educomunicación, pero se usa. El grupo comunicar se basa en ello, en esas ideas, en esos principios. No digo que todo el mundo esté a la par con lo que estoy diciendo ahora mismo, o lo que dicen otros que están en el “mundillo”, pero más o menos este es el mensaje. Luego están los Matilla y Aparici y toda esa gente, son personas que están en ese lenguaje, pionero.

Y con Aparici sabes qué pasa, es que no se ha movido de un sitio. Sus buenas dotes oratorias y sus contactos hacen que fabrique mundos a su alrededor... Aparici está hablando todavía de un término que yo le critiqué hace años, el de “explotación didáctica de los medios”, a mí la palabra explotación me resulta rara. Matillas y él hicieron un trabajo maravilloso, para lo que era España en ese momento, construyeron una serie de audiovisuales para la utilización de los medios en el aula, pero no recuerdo cómo se llamaban. Los tengo por ahí en algún VHS. Entonces ahí usaban la palabra explotación, pero bueno, daban ideas para que la gente que estaba empezando en el audiovisual dentro del aula tuvieran recursos. Te estoy hablando de hace 30 años, esto era importante en España, hacia falta que se hablaran estas cosas.

Cuando yo tomé contacto con ellos, que fue cuando llegué de América hace casi cuarenta y tantos años, aquellos términos me chirriaban, entonces empecé a combatirlos. Dentro del grupo comunicar, incluso cuando empezamos, algunos de los libros que analizábamos, me tocaba hacer de corrector, intentando eliminar la palabra explotación para su uso didáctico, ¡que menos! Pero es que yo he trabajado en Latinoamérica y con algunos términos hay que tener cuidado.

Tengo por ahí un pantallazo con los diez niveles de utilización de los medios, desde el zapping, que es la visión global rápida, hasta realizar, evaluar y difundir, etc. Es decir, de los dos niveles con los que empecé, tengo ya diez, como el decálogo, pues ahí está.

F.C.: Una de las cosas que más nos sorprende de manera positiva es la mentalidad de compartir conocimiento que tenéis. Encontramos, por ejemplo, que la revista comunicar está como acceso libre para que cualquiera la pueda consultar, eso es realmente muy gratificante, al igual que todo el material que tienes subido a tu página web, tanto en educomunicación como en Aularia, realmente es un gran esfuerzo.

E. M-S.: Yo te puedo decir que uno de los últimos artículos que he subido a Aularia, una entrevista que le hice a una profesora de Bolivia, hoy me parece que ya habían entrado como diez comentarios. Eso es importantísimo, que haya comentarios de la gente a los que les remueva la situación. Le hice la entrevista y ella muy amablemente me la contestó, yo le escribí hace relativamente poco tiempo y ya está subida a la plataforma web, la difundiré todo lo que pueda. Es bueno que se genere debate, que las personas entren la web, comenten los artículos, le den, o no, la razón a la entrevistada, es decir, el diálogo es muy importante. Para eso tenemos las nuevas tecnologías, antes esta situación no se podía dar.

F.C.: Cambiamos de tema. Situándonos entre los años ochenta y los dos mil, ¿cómo viviste esa revolución digital que se vivió con la aparición de la informática primero e internet después? ¿Cómo te adaptaste a ella?

E.M-S.: Fui autodidacta. Hice un curso, existiendo ya los ordenadores, en la Universidad Complutense sobre informática. Aún usábamos las tarjetas perforadas (Diskette de 5 ¼). Bueno, pues yo todavía llegué a que me dieran un curso y decía: ¡pero bueno, si ya hay otras cosas! Cuando tuve el primer ordenador, yo inmediatamente me puse, no me enseñó nadie, me puse yo solo con un libro. Como hizo un amigo mío del grupo comunicar, muy amigo mío. Dice “mira, si yo aprendí tú también puedes”, el lleva la web ahora. Él no tenía ni ordenador, el tenía un libro, un bloc otro bloc y la CPU, decía él. Escribía “si hago esto y esto aquí en la pantalla tiene que salir esto y esto” y cuando podía, fijate te estoy contando una cosa, cuando podía lo probaba, a ver si salía de verdad. Éste aprendió y ahora ha hecho paginas web. Diseñó un programa para niños discapacitados en un CEP de Almería sobre teclados y escritura, con programación, aunque ahora ya está obsoleto.

Por eso te digo que este mundo ha sido terrible, no nos enseñaban nadie nada. La primera vez que ví el Power Point fue en un congreso, al verlo me quedé sorprendidísimo, dije: ¡qué cosa más maravillosa. Y cuando salí, el que lo había hecho me dio un diskette y dijo: «esto para ti, que sé que te va a gustar». Y al llegar a Almería lo cogí con muchas ganas, aunque me resultó difícil al principio.

F.C.: Entonces, te resultó muy duro el paso de lo analógico a lo digital, pero ¿cómo hiciste ese cambio dentro del aula, el paso de tu bagaje anterior? Es decir, la utilización del dibujo, por ejemplo, para llevarla al aula.

E.M-S.: A mi es que no me ha resultado difícil ese paso, ya que he dibujado con tiza en la pizarra lo que tenía que dibujar, es lo que más fácil y rápido me sale. No dibujo bien, pero tengo facilidad para expresar una idea mediante un dibujo.

F.C.: ¿Transmites en el aula conceptos a través del dibujo?

E.M-S.: a veces sí, otras veces lo hago con la fotografía. La fotografía la hemos utilizado mucho, también el cartel publicitario. En nuestros años de escuela había mucho trabajo con el cartel, es curioso, pero ahora no se utiliza tanto. El ordenador da muchas posibilidades, pero no da las mismas que un cartel así de grande.

F.C.: ¿Crees que existe hoy en día menos capacidad por parte del profesor para la descripción y la oralidad que antes?

E.M-S.: Lo que pasa es que tenemos una mayor dificultad para expresarnos. Seguimos teniendo la concepción de que el profesor no tiene que hacer otra cosa más que explicar, que es diferente. Es una malformación que no se tenía antes, que ha venido ahora, ha ido viniendo. Yo cada vez me encuentro más casos así. Hay un elemento grave en el profesorado que es, yo explico y el que quiera entender que entienda. El educador sabe que esto es absolutamente falso, por eso digo que es tan importante saber quien es comunicador o quien es educador.

F.C.: Quizás, ¿la formación que siguen los nuevos docentes hasta llegar al aula no sea la adecuada? A magisterio me refiero.

E.M-S.: Entre todos la mataron y ella sola se murió. Es responsabilidad de todos, es responsabilidad del que aprende, porque al lado de esos que son mamotretos hay otros que sí lo hacen bien. Por lo tanto, no sólo son las facultades, en las facultades quizá falta algo más de emoción. Mira, hoy estoy haciendo justamente eso, una nueva entrevista para Aularia. Un debate sobre las emociones es muy de Agustín García Matillas, que lo trabaja mucho y lo trabaja además con mucho gusto.

F.C.: ¿Y cuál es tu visión?

E.M-S.: Mi visión es que si no hay emoción no hay aprendizaje, ya lo decía Aristóteles. Si no me emociono no hay aprendizaje y si yo enseño sin emoción no transmito nada. Mira, Agustín García Matillas y yo, en alguna mesa redonda que hemos estado, nos hemos reído porque hemos estado, a veces, diciendo lo mismo, desde distintos puntos de vista pero más o menos con la misma tesis.

F.C.: ¿Cómo vivió la situación de los cambios de planes de estudio para que se adaptara a su necesidad en cuanto a enseñanza audiovisual?

E.M-S.: Mira el profesor, diga lo que diga, el profesor siempre hace lo que quiere en clase. A mi que no me vengan con historias. En aquella época del franquismo había profesores buenísimos que hacían lo que tenían que hacer a no ser que se metieran contra Franco que eso era ya más complicado, pero hacían lo que tenían que hacer. En la vida, los que hemos querido hacer cosas

diferentes es cierto, que a veces, en algunos centros nos hemos enfrentado con el resto de los profesores. A mi me han llegado a decir: «porque tú es que claro, como contigo se lo pasan bien...» Ah claro, y lo que me cuesta. «Claro, porque a mi me cuesta mucho que se lo pasen bien conmigo, pero claro me comparan al alumnado y luego se quieren ir a tu clase». Búscate tus propios recursos. Los míos son unos, los tuyos son otros. Cada cual tiene sus propios recursos artísticos y didácticos, lo que pasa es que claro, cuando tú llegas a una universidad, como me ha pasado a mi, a un departamento de didáctica de una universidad a dar una clase y empiezas a preguntar, bueno, vosotros sois ocho personas de didáctica y te dicen: “no, yo no he visto nada de didáctica”, “ah no, yo tampoco” y ¿tú qué eres? “yo matemático, pero de didáctica nunca hemos estudiado”. Pues eso es el departamento de didáctica de la universidad, entonces tú piensas ¿qué es esto, la didáctica qué es? Primero tener el sentido de que los otros tienen que aprender, eso es lo primero, no tú enseñar, sino tú aprender. Pues para eso hay que ver qué se puede hacer, pues tengo que hacer malabares pues hago malabares, si tengo que enseñar imágenes enseño imágenes, si tengo que hacer el payaso hago el payaso, si tengo que hacer magia hago magia, pero lo importante es que la didáctica es arte y ciencia, es arte y técnica.

F.C.: ¿Cómo ve la situación de la enseñanza de la comunicación audiovisual hoy en día?

E.M-S.: ¿Te lo digo en una sola palabra? Fatal. (risas)

F.C.: Creía que me ibas a decir... privatizada.

E.M-S.: Bueno, la enseñanza privatizada puede ser buenísima, de hecho, hay centros maravillosos de enseñanza audiovisual, pero lo que es la pública académica y de bachillerato... además de la universidad, fatal.

F.C.: ¿Cómo crees que es el futuro que le augura a la enseñanza audiovisual?

E.M-S.: Pues como siga por este camino, a peor. Mira el tema ha sido lo siguiente, cuando en las escuelas se usaban cartoncitos, cartulinitas, cortaban, se hacían florecitas... había enseñanza audiovisual. Sin fotos, pero había enseñanza audiovisual. Los ordenadores se comieron la enseñanza audiovisual, entonces se empezaron a hablar de programas y no de contenidos. Yo he dado clases fundamentalmente de didáctica ligada a los medios. Docentes desde la universidad me decían: “si no me enseñas Photoshop, no aprenden nada”, a lo que yo le respondía que no, yo no iba a enseñar programas (software). Pero más que nada por dejar claro que tú tienes que hacer eso, búscate la vida que hay formas. Luego si había que echar una mano se le ayudaba, pero yo quería dejar claro que yo no enseñaba programas (software). Pero no porque a mi me importe enseñar programas, que me gusta, sino porque se estaba confundiendo al profesor con enseñar programas. Así no se hacían cosas que realmente merecieran la pena en el mundo de la comunicación audiovisual. Y claro eso ha sido de manera global.

Hay que recordar que estamos confundiendo las nuevas tecnologías. Bueno, antes de nada decirte que lo de nuevas tecnologías, ya tiene poco de nuevas, cuya expresión habría que quitarla. Hay que decir las tecnologías. Por ello, se ha confundido la tecnología con la enseñanza de los medios audiovisuales. El

mundo audiovisual, hay una cosa que no se si sabes, nosotros montamos un equipo de expertos españoles Matilla, Aparici, y otros, éramos unos veinte, nos juntábamos todos los años en Galicia, en Santiago de Compostela, porque la Comunidad Autónoma gallega era la que financiaba el proyecto. Pero de ahí empezamos a sacar ideas y de hecho se hicieron algunos cambios en el currículum de magisterio.

F.C.: ¿Y tenían nombre esos encuentros?

E.M-S.: No, no me acuerdo cómo se llamaban, ¿reuniones de expertos? No lo recuerdo. A lo mejor en internet lo podemos encontrar, sería cerca del año 2005.

F.C.: Seguimos. Por parte del Ministerio de Educación, ¿piensas que hay realmente un apoyo al audiovisual para su inclusión en el aula? ¿piensas que el Ministerio realmente está haciendo algo hoy en día?

E.M-S.: No.

F.C.: ¿No tienes alguna noticia al respecto?

E.M-S.: No, es que, además, aunque digas que hay alguna cosa no es nada comparando con lo que debería haber. Cuando es nada, es nada.

F.C.: Este año el Ministerio publicó la web aula corto, para la difusión de los valores y las herramientas audiovisuales a través de cortometrajes. Se ofrecen al profesorado como herramientas para la pedagogía a modo de guion didáctico para su aplicación en el aula, ¿cómo ves el trabajo que han realizado?

E.M-S.: Yo hice un trabajo para el ministerio hace años, eran guías didácticas de películas y me tocó el área de infantil y primaria. En cuanto a lo de aula corto, pienso que algo es algo.

F.C.: ¿Cuál es la visión que tiene sobre estos dos conceptos: TICs y TAC? ¿Cuándo llegó a sus oídos estos términos de las tecnologías de la información y la comunicación? Aquí en la revista, sé que se han comunicado varios artículos al respecto, pero ¿Cuál es el verdadero enfoque desde una visión profesional?

E.M-S.: Pues es darle nombres a lo que ya estamos haciendo, de alguna manera. El nombre de TIC y TAC no me parecen mal, siempre que se entienda lo que hay detrás. Ahora si por tecnología entiendes sólo el programa, el aparato, mal vamos. Cuando hablo de tecnologías tienes que hablar de otra cosa. Las TICs van a ir evolucionando, lo que tenemos que trabajar es el conocimiento. Cuando dicen que estamos en la era del conocimiento, yo digo que a esa no hemos llegado, aún no estamos ahí. Estamos quizá en la de la información, el espectáculo, pero en la del conocimiento no, pues la del conocimiento supone que todos estemos trabajando para dejar un mundo mejor, un mundo más adecuado, donde haya crítica, donde haya feedback entre todos los que estamos hablando. Conocimiento significa feedback, no supone asimilar lo que se supone que te están contando.

Por lo tanto, desde ese punto de vista, yo los términos que vayan inventando los voy a ir asumiendo, siempre y cuando los pueda explicar, porque las siglas tu sabes que en comunicación hay que rechazarlas, las siglas como tal.

F.C.: ¿Imagina un futuro en lo que el audiovisual pudiera servir como herramienta común y diaria para todos los profesores de todas las materias?

E.M-S.: A mi me gustaría, no lo imagino, pero me gustaría. Yo creo que sí es posible, pero sin olvidar que hay otras herramientas que no son audiovisuales, que son otra cosa. Porque además del mundo del audiovisual, hay otras técnicas muy útiles. Se pueden hacer auténticas maravillas con el audiovisual si tienes conciencia de lo que haces, no siempre, porque a veces te pueden poner una pantallita ahí al lado y ya no es lo mismo y te pierdes, tienes que señalar... Pero cuando realmente ese mundo que encierras, como en el cine, sólo tienes tu voz y esa pantalla interactuando, eso es una maravilla poder hacerlo.

F.C.: Retomando brevemente la educomunicación ¿se refiere a la comunicación en el lenguaje escrito y oral o existen otros lenguajes?

E.M-S.: En todo, en cualquier lenguaje. Es decir, cuando hablamos de educomunicación yo creo que hoy por hoy está restringido. Educomunicación es educación y comunicación como un proceso que van juntos, ensamblados, en paralelo, en diagonal, juntos, la comunicación no se da. Generalmente, en el mundo de la educación y la comunicación terminamos hablando en vez de educación de información, sólo de información y en comunicación también hay información. Entonces la información es una parte, pero no es el todo, la más importante del mundo es la educación.

F.C.: Es transversal.

E.M-S.: Sí. A mí, como entusiasta matemático, la palabra transversal me parece corta, es que va hacia arriba, hacia abajo...si además se usase en todas las disciplinas sería perfecto. Hay que reconocer que algo dice, pero queda corta para el docente matemático, le queda cortísima. Entonces, el tema es que el mundo de la educomunicación tiene que ser ese, sobre todo quien emite, quien recibe y la interrelación entre los dos elementos. Si no hay interrelación no hay comunicación. Además, que esa interrelación que sirva, que sea útil. Y hoy es muy fácil, antes decíamos difundir, pero hoy difundir es fácil, barato, asequible y llegas a cualquier parte del mundo.

3.1.2. LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL EN EL ESTADO ESPAÑOL

En este apartado trataremos el espacio integrador de nuestra investigación: el audiovisual en el aula. El lugar donde todo debe converger en un sentido propio. El aula, es aquel espacio que docente y discente comparten durante un curso lectivo, en el que ambos desgraciadamente, y en multitud de ocasiones, no llegan a entenderse o bien porque la metodología no es la apropiada; o porque no se habla el mismo idioma (entendiendo idioma de forma irónica, no literal); o porque la motivación del alumno o el profesor no

es la adecuada.

La educación ha estado ligada tradicionalmente al lenguaje oral, oralidad que había que transcribir en palabra escrita, sin olvidarnos de los números, por supuesto, esta situación se prolongó durante cientos de años. Con la inclusión de la religión como norma de estudio, los textos sagrados se convierten en el epicentro de la actividad escolar, siendo apartada la representación icónica y visual de la educación, ya que, en las tres principales religiones monoteístas durante largo tiempo era considerado sacrilegio. Así lo expresa el Éxodo 20:4, 5: «no debes hacerte una imagen tallada ni una forma parecida a cosa alguna que esté en los cielos arriba o que esté en la tierra debajo o que esté en las aguas debajo de la tierra. No debes inclinarte ante ellas ni ser inducido a servir las». Con el paso del tiempo, la imagen se irá abriendo camino en catacumbas, sarcófagos e iglesias, por lo que el espectro icónico se amplifica. La educación, en parte, sigue aún hoy el proceso de alfabetización clásica, a través del texto y la escritura y este arraigo se debe a la herencia religiosa de los textos sagrados.

Por fortuna, ciertos aires de cambio se aproximan a la educación, el lenguaje audiovisual se ha ido abriendo paso desde la segunda mitad del siglo XX en occidente, en gran medida, gracias al avance tecnológico en comunicación y, por otro lado, al auge científico y de investigación, en donde la imagen adquiere un gran peso. Desde el siglo XVII la observación y documentación ha ido aproximándose a la documentación visual, la cual ha ido marcando el estilo científico, agrupándose con la palabra escrita y la lógica deductiva. El uso de microscopios, telescopios, radiografías, ecografías, material fotosensible, etc. han ido acaparando los saberes científicos en pro de la investigación. Tenemos el reciente caso de la primera fotografía de un agujero negro situado en la galaxia Messier 87 (55 millones de años luz de la Tierra), cuya existencia se conoce desde hace años, pero que no ha adquirido verdadera relevancia mundial hasta que se ha conseguido fotografiar. Es evidente, por lo tanto, que la imagen ha adquirido un estatus científico incuestionable, en donde lo legítimo y auténtico debe pasar por el lenguaje visual y de las tecnologías para que pueda alcanzar cotas de comunicación mundiales, la difusión visual es primordial para el éxito. Por ello, creemos que es muy necesario incorporar el lenguaje visual y audiovisual a la educación, ya que, la sociedad así lo vive y exige, siendo una incongruencia sistemática que vivamos la realidad social y laboral bajo unos parámetros tecnológicos y comunicacionales y que éstos no se adecúen a nuestra formación escolar. Pérez Tornero y Pi han dirigido el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona para realizar el estudio de *Perspectiva 15* de *aulaPlaneta* denominada *El uso del audiovisual en las aulas*, en donde resaltan las siguientes palabras al hilo de lo que estamos comentando respecto al audiovisual en el aula:

«Estamos ante una transformación de hondo calado que no ha hecho más que empezar. Y, por tanto, necesitaremos muchos más estudios y más investigaciones. Aunque sí estamos seguros de una cosa: que en el nuevo contexto de dispositivos, los servicios digitales y las innovaciones metodológicas apoyarán el progreso del lenguaje audiovisual en las aulas» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 8).

3.1.2.1 EL AUDIOVISUAL EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EL BACHILLERATO

En España, la relación de la educación con los medios hasta los años sesenta siempre fue de desconfianza. A partir de esa fecha surgen dos corrientes: por un lado, aquella que quiere proteger a los niños y jóvenes de la influencia perjudicial de los medios; y por otro lado, aquella corriente que utiliza los medios como un instrumento o herramienta pedagógica que utilizar en el aula. Según José Antonio Gabelas, en la década de los setenta con la Ley General de Educación (Gabelas Barroso, 2007, p. 70), se abrió «una oportunidad para sensibilizar a la escuela con los medios, aunque con un sentido básicamente instrumental». Además, se formaron los Institutos de Ciencias de la Educación, los cuales constituyeron las divisiones de tecnología educativa, medios audiovisuales y formación del profesorado.

En los años ochenta, por Orden Ministerial de 29 de abril de 1980 se crea en el Ministerio de Educación y Ciencia la Comisión de Medios Audiovisuales, que servirá para desarrollar actividades y coordinarlas en el área de medios audiovisuales, lo cual sirvió para dinamizar el sector durante esta década. Ya en 1990, con la implantación de la LOGSE, se introducen una serie de programas que supondrán una importante activación del sector, además, se descentraliza la gestión y serán las Comunidades Autónomas las que gestionarán buena parte de sus programas. En este contexto nos encontramos con diferentes proyectos enfocados a un área en concreto, así tenemos que para la introducción de los periódicos en el aula se creó el *Programa Prensa-Escuela*, para el uso de las nuevas tecnologías y la informática los *Programas Atenea y Alhambra*, y para el uso de los medios audiovisuales como didáctica el *Programa Mercurio*. A esto, añade Gabelas, que aún «los parámetros formativos continúan siendo muy instrumentalistas, careciendo de una visión integradora de todos y cada uno de los medios». Por ello, con la LOGSE, la educación en medios se mantuvo como algo intermitente y disperso, no llegando a conformarse una estructura de desarrollo definida, ya que las asignaturas de *Imagen y expresión* junto con *Procesos de comunicación* en secundaria, y *Comunicación audiovisual* en Bachillerato, no eran suficientes para una completa alfabetización mediática. Hay que recordar que las ayudas institucionales para el desarrollo de los medios audiovisuales en el aula fueron escasas, la dotación en recursos y los planes de formación no llegaron a resolver la necesidad.

En 2002, con la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), se crea la primera ley que trata de integrar las nuevas tecnologías a la educación formal, «el objetivo era sensibilizar a la comunidad educativa sobre la transformación del sistema educativo en la sociedad del conocimiento» (Medina Vidal, 2017, p. 51). Esta Ley enunciaba lo siguiente al respecto:

«Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información

el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos». (Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, 2002)

En el año 2003, con el Real Decreto 831/2003 de 27 de junio, se establece como uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, que el alumnado debe alcanzar en esta etapa:

«Una preparación básica en el campo de las tecnologías, fundamentalmente mediante la adquisición de las destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y de las comunicaciones, a fin de usarlas en el proceso de aprendizaje, para encontrar, analizar, intercambiar y presentar la información y el conocimiento adquirido» (Real Decreto 831/2003 de 27 de junio, 2003).

Encontramos que con la LOCE se abre una nueva vía de inclusión audiovisual en el aula, más integradora y con una idea transversal de su aplicación al resto de asignaturas, así lo vemos en lo referente a los objetivos y criterios de evaluación de Lengua Castellana y Literatura o Educación Plástica y Visual. Pero debemos hacer ver que aún siguen siendo insuficientes con las necesidades reales del alumnado y los docentes.

Llegamos al año 2006, en donde entra en vigor la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la cual plantea un nuevo modelo, aquel que suprime las asignaturas optativas e integra sus contenidos en distintas áreas, generalmente en Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Tecnología. Además añade dos asignaturas nuevas de carácter obligatorio, la cual fomenta el carácter crítico hacia los medios de comunicación: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ético-cívica (Medina Vidal, 2017, p. 52). Estas nuevas asignaturas desarrolladas en la ESO tenían por objetivo «el desarrollo de la capacidad de identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación» (Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, 3 de mayo 2006). Además, en algunos puntos, cada una de las dos asignaturas incorporaban aspectos referentes a los medios audiovisuales, como el «análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad», por parte de la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos, o, por parte de la Educación Ético-cívica, incorporaba entre sus contenidos «el poder y sus medios de comunicación» (Bloque 5: problemas sociales del mundo actual) (En Medina Vidal, 2017, p. 52 Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, 3 de mayo 2006)

Pero como punto importante a remarcar, por primera vez se establece en las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO incorporar

49 El Real Decreto 126/2014, art. 2.2 considera que las competencias básicas a adquirir por un alumno dentro del marco general europeo son: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales.

el “Tratamiento de la información y la competencia digital”, siendo una competencia básica para superar esta etapa. Además, en el Real Decreto 1631/2006, nos expresa Media Vidal, que se afirmaba que:

«la adquisición de esta competencia permite la capacidad necesaria para ser una “persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas” y tener la habilidad de valorar “la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes”, mencionando por encima la dimensión crítica y reflexiva de la competencia mediática» (Medina Vidal, 2017, p. 53).

González (N. González, 2012) nos recuerda en este mismo Real Decreto que la competencia digital plantea un nuevo enfoque, en lo que a educación secundaria se refiere, en donde confluyen las alfabetizaciones informacionales, tecnológicas y mediáticas.

Para abordar la situación del audiovisual en el currículo actual (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa “LOMCE”), lo realizaremos desde la visión del estudio *Perspectivas 15* de Pérez Tornero y Pi (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015). En este estudio, se hace mención a la inclusión de la alfabetización audiovisual en el currículo, recordemos que desde la aparición de la LOMCE ha sido muy criticada la falta de respuesta de ésta a ciertas áreas en favor de otras, las cuales se acercan más al dogmatismo que a la ciencia. La realidad es que la nueva Ley sí abarca este nuevo lenguaje desde diferentes terminologías como contenidos, en este sentido, Tornero y Pi distinguen dos dimensiones del currículo, por un lado, lo *competencial* y, por otro, los *contenidos*. La legislación educativa española se orienta al enfoque por competencias, la LOMCE sí trata la alfabetización audiovisual en sus competencias, pero no todo lo exigente que se debería, por ello, para futuras legislaciones habría que poner más atención a este nuevo lenguaje. Son siete las competencias básicas⁴⁹ que recoge la Ley según el marco general europeo, así nos encontramos que se remite a la alfabetización audiovisual de manera directa o indirecta en algunas de ellas, como por ejemplo en *competencia lingüística, competencia digital, conciencia y expresiones culturales, también la encontramos en las competencias de aprender a aprender, sociales y cívicas y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. Es perfectamente comprensible la aparición del lenguaje audiovisual en estas competencias, pues para realizar un audiovisual es fundamental hacer uso del lenguaje escrito y hablado. Además, en el crecimiento de cualquier niño, la televisión y los medios en general, adquieren una importancia fundamental en su formación, la comunicación se aprende no sólo del cara a cara, también del entorno contextual en el que vives, y la televisión es un elemento integrador. En cuanto a la competencia digital es obvia su relación con la alfabetización mediática, el aprendizaje de la informática, los teléfonos, las cámaras de video, etc. entran dentro de este apartado. En general, es perfectamente asumible, pensar que es difícil encontrar un área social que, de un modo u otro, no entre en relación con el lenguaje audiovisual.

la línea de las competencias, así en el artículo 7 apartado j) del Decreto 126/2014 expresa que a lo largo de la educación primaria se deben desarrollar capacidades que conduzcan a la apropiación y utilización de diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, 2014). En el artículo 10 apartado 1 del mismo Real Decreto, encontramos los elementos transversales, en donde se destaca la educación cívica y constitucional, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, además de la comunicación audiovisual y la solvencia en el uso de las TIC.

La LOMCE establece algunas asignaturas obligatorias y específicas en relación al estudio del audiovisual en algunos de sus cursos, así encontramos que entre los cursos 1º y 4º de la ESO tenemos la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual como materia específica, pero no como materia troncal obligatoria. Según Tornero y Pi:

«la probabilidad de que los alumnos opten por este curso es mayor entre los niveles 1º y 3º, ya que deben tomar cuatro de las ocho optativas específicas propuestas. En 4º de ESO, donde igualmente deben elegir un máximo de cuatro, la posibilidad de cursar esta asignatura es menor porque está entre once» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 33).

Debemos tener en cuenta, que en este nivel también existe la asignatura de Artes Escénicas y Danza, que de una manera u otra también tiene relación con la alfabetización audiovisual y que podría ser elegible por el alumnado dentro de sus opciones.

Pero donde encontramos mayor presencia de alfabetización mediática dentro de la LOMCE es en la etapa de bachillerato, en donde nos encontramos con dos asignaturas específicas: Cultura Audiovisual I (1º de bachillerato) y Cultural Audiovisual II (2º de bachillerato). Estas dos asignaturas se ofrecen sólo en la especialidad de Artes, como asignatura troncal de opción (es obligatorio cursar dos de tres asignaturas ofertadas), según el estudio de Tornero y Pi *a priori*, la probabilidad de cursar Cultura Audiovisual es del 66% dentro de, como hemos especificado, la rama de bachillerato de artes, no en el resto de los bachilleratos, donde las opciones son nulas desde las ramas troncales. Recordemos que en esta especialidad, dentro de las asignaturas específicas se puede cursar una de las troncales no cursadas (dentro de las posibilidades autonómicas), así el porcentaje de elección aumenta. En cuanto a Cultura Audiovisual II se plantean las mismas condiciones que en Cultural Audiovisual I.

Las competencias que trabajan Cultura Audiovisual están enfocadas tanto a la expresión como a la técnica, se dividen en bloques que desarrollan diferentes ámbitos del lenguaje audiovisual. Exponemos a continuación dos cuadros desarrollado por Tornero y Pi (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, pp. 35-36) que ordenan a la perfección la información de las dos asignaturas:

Cultura Audiovisual I

<p>Imagen y significado</p>	<p>Busca comprender la evolución de los lenguajes audiovisuales. Desde una perspectiva histórica, da cuenta de la manera en que los medios han presentado/trabajado la imagen, el cine, la televisión y otros productos audiovisuales. Describe los principales cambios derivados de la introducción de productos multimedia y de las TIC. Se trabaja el enfoque estético de estudio de la imagen, así como una aproximación hacia el análisis crítico de los mensajes mediáticos. Al tratarse de una aproximación histórica, se analizan las condiciones en que surgen los diferentes dispositivos técnicos y su contexto.</p>
<p>La imagen fija y su capacidad expresiva</p>	<p>El objetivo pedagógico de este bloque es dotar al estudiante de capacidades para comprender el rol de la imagen y su capacidad para satisfacer necesidades sociales. Busca que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades en el manejo y comprensión de códigos y técnicas de transmisión de mensajes y significados a través de la imagen. Da cuenta también de los distintos formatos narrativos que han configurado el estudio de la imagen fija, como la tira cómica, las caricaturas, los pósteres, entre otros. El curso dedica también un espacio a la adquisición de habilidades digitales para la manipulación de imágenes a través de programas informáticos especializados.</p>
<p>La imagen en movimiento y su capacidad expresiva</p>	<p>Bajo ese bloque se estudian los lenguajes y narrativas de la imagen en movimiento (audiovisual). Se hace énfasis en la perspectiva estética. Da cuenta de las características y funciones comunicacionales de los productos audiovisuales y se concentra en el estudio de la animación en tres dimensiones, del cine en sus diferentes formatos y de los distintos tipos de documentales.</p>
<p>Narrativa audiovisual</p>	<p>Se enfoca en diferentes tipos de análisis sobre los trabajos audiovisuales. Cubre aspectos estéticos, técnicos y de expresión. Examina tanto las narrativas propias de la imagen como de los audios. En este bloque se trabajan elementos de enfoque, manejo de cámara, guion técnico, guion literario (libreto) e iluminación, entre otros. Se estudian los diferentes géneros de cine y trabajos audiovisuales desde un enfoque técnico (de producción).</p>

Tabla 15. Fuente: (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 35 cuya realización ha sido elaboración propia con información del Real Decreto 1105/2014, Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 228-230)

Cultura Audiovisual II

<p>Integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales</p>	<p>Tiene como objetivo estudiar las funciones expresivas del sonido, así como las características técnicas para el montaje de efectos, pausas, y demás elementos que conforman en sí un tipo específico de lenguaje. Da cuenta del recorrido histórico del cine, desde las películas mudas y el paso por la música como acompañamiento al cine —aún mudo— hasta llegar al cine moderno. Se hace énfasis en los aspectos técnicos y tecnológicos que explican los principales cambios en la producción cinematográfica. También se explica la elaboración de efectos de posproducción y se da cuenta de la importancia de los diferentes grados sonoros (volumen) como elementos narrativos.</p>
---	---

<p>Características de la producción audiovisual en los diferentes medios</p>	<p>El objetivo principal de este bloque es el de analizar las características técnicas y expresivas de los distintos tipos de medios, así como de sus posibilidades informativas, mediante la identificación de las audiencias hacia las que se dirigen —o pretenden dirigirse— las diferentes producciones mediáticas. Se aplica el método de revisión histórica con la finalidad de lograr una comprensión más amplia del alumnado sobre las técnicas, significados y lenguajes propios del audiovisual.</p>
<p>Los medios de comunicación audiovisual</p>	<p>En este bloque se propone examinar las implicaciones del acceso a los nuevos medios, así como los diferentes usos que se hacen de ellos. Se plantea una reflexión sobre los nuevos entornos mediáticos e informacionales, y sobre las necesidades comunicacionales de hoy en día. Se examina, de igual forma, el entorno audiovisual público, teniendo en cuenta las necesidades comunicacionales del Estado. Se explican, finalmente, los lenguajes utilizados en la televisión, y el papel de las autoridades frente a las emisiones abiertas y el uso del servicio público de radiodifusión.</p>
<p>La publicidad</p>	<p>El objetivo de este bloque es analizar la publicidad desde diferentes enfoques. Los principales temas que se trabajan son los de información, propaganda y seducción. Busca lograr una comprensión extendida sobre las dimensiones sociales de crear necesidades por medio de las diferentes técnicas de publicidad y mercadeo. Se examinan, igualmente, las principales teorías sobre análisis comunicacional, aplicado a los diferentes tipos de mensajes publicitarios, y haciendo énfasis en el estudio sobre la estética y la representación.</p>
<p>Análisis de imágenes y mensajes audiovisuales</p>	<p>Este último bloque tiene como objetivo analizar las imágenes y mensajes audiovisuales con el propósito de generar actitudes críticas, selectivas y creativas frente a los mensajes y canales mediáticos que los estudiantes consumen a diario. Se concentra en el estudio de las diferentes técnicas y modelos utilizados para analizar imágenes, productos audiovisuales y, en general, cualquier tipo de trabajo multimedia. Se estudia, de esta manera, la transmisión de valores y otras actitudes por medio de los diferentes tipos y géneros del audiovisual.</p>

Tabla 16. Fuente: (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 36 cuya realización ha sido elaboración propia con información del Real Decreto 1105/2014, Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 231-232.)

50

Las tres modalidades de bachillerato existente son: Ciencias; Humanidades y Ciencias Sociales y, por último, Artes.

En el resto de los bachilleratos existentes en la educación española⁵⁰, nos encontramos en que ninguna de las asignaturas troncales hace mención a la alfabetización mediática de forma específica. En cuanto a las asignaturas específicas observamos que sí existen materias referentes a ello, en: 1º de bachillerato tenemos Tecnologías de la Información y la Comunicación I de las trece ofertadas, por lo que el porcentaje de obtener conocimientos del lenguaje audiovisual en esta etapa es muy bajo; y en 2º de bachillerato observamos dos asignaturas específicas referentes al audiovisual, por un lado Imagen y Sonido y, por otro lado, Tecnologías de la Información y la Comunicación II, continuación de la asignatura de 1º de bachillerato.

Según Tornero y Pi, la percepción de los docentes de la carencia del audiovisual en el currículo no debería ser tan exagerada a la vista de los datos, aunque como hemos visto, se encuentra ciertamente velada entre en el currículo. Los autores expresan que aún así, debemos ser pacientes para que la inclusión de los materiales audiovisuales vayan apareciendo paulatinamente en todo el contexto nacional. Según estos autores, «El escenario actual se ve, en todo caso, marcado por el cambio gradual en materia tecnológica y curricular, así como por la generación de oportunidades para el desarrollo de competencias audiovisuales» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 37).

3.1.2.2 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS TIC

Es bien sabida la reiterada petición de los docentes, a los organismos institucionales educativos, para poder formarse en competencias digitales, informáticas y comunicacionales a lo largo del curso lectivo, peticiones que suelen ser escuchadas regularmente y convertidas en cursos impartidos por las comunidades autónomas a través de los centros de profesorado correspondientes, pero ¿dónde hayamos el problema entonces de la adquisición de las competencias en TIC? Quizás, deberíamos entender un aspecto fundamental del aprendizaje en calidad mediática: adquirir las competencias en este sector no tiene nada que ver, en la mayoría de las ocasiones, con aprender a manejar un software o herramienta determinada. Ahí es donde vemos el mayor conflicto en esta área. Martínez-Salanova entiende este problema, y critica a las instituciones en educación que confunden:

«tecnología con máquinas de educación, trabajamos sin tener en cuenta los objetivos, ni la necesidad de planificar los procesos, ni utilizar los recursos, incluidos los audiovisuales, informáticos y mediáticos, en función del mismo proceso... Es también más cómodo para el sistema educativo enseñar programas informáticos, muchos de ellos de usar y tirar. En casi ningún caso se investiga para dotar a los profesores de herramientas útiles, didácticas, de investigación, de formación personal: la alfabetización audiovisual» (Martínez-Salanova en Gabelas Barroso, 2007, p. 72).

Nos encontramos ante un problema de sistematización, cuya formación requiere de una programación a largo plazo y con una estructura detallada de objetivos reales a cumplir, que puedan ser organizados por todas las comunidades autónomas y expuestos a través de unos profesionales del medio, que puedan transmitir la verdadera complejidad de la materia, tanto a nivel tecnológico como semántico.

Las TIC han seguido un largo recorrido hasta ubicarse en el lugar de importancia que hoy tiene, en gran medida gracias a la aparición de internet. La etapa inicial en nuestro país la encontramos entre los años 1985-1995, en donde gracias a el *Proyecto Atenea* que el Ministerio de Educación desarrolló para la instrucción de la informática en los centros educativos. También de esta época encontramos el *Proyecto Mercurio*, enfocado a la instrucción en el área de audiovisuales. En el año 1989 el Ministerio crea el *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (PNTIC), para coordinar y gestionar los *proyectos Atenea y Mercurio*. Según el INTEF, los objetivos principales que se establecieron para el PNTIC fueron:

1. Responder a las necesidades de introducción progresiva de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
2. Actuar como un órgano permanente de soporte para la

creación, desarrollo y evaluación de aplicaciones de las tecnologías informáticas y de comunicaciones.

3. Proporcionar asesoramiento y apoyo a los Organismos del Ministerio de Educación y Ciencia sobre estos temas.

4. Definir las características técnicas de los programas y equipos informáticos con que se dote a los Centros Educativos, de acuerdo con la evolución tecnológica.

5. Proponer líneas de colaboración con Organismos e Instituciones, tanto públicas como privadas, y con los sectores industriales y de servicios, para el fomento de la perspectiva sobre nuevos entornos de aprendizaje, la elaboración de programas educativos y el diseño de periféricos y otros dispositivos informáticos.

6. Unificar las líneas de acción de los Proyectos experimentales Atenea y Mercurio.

7. Asesorar y coordinar la participación del Ministerio de Educación y Ciencia en los diferentes ámbitos nacionales e internacionales en todo lo relacionado con las NTIC y las Enseñanzas Primaria y Secundaria». (INTEF, 2017, pp. 1-2)

En esa misma década, concretamente en el año 1991, el Ministerio puso en marcha el *Proyecto Mentor*, gestionado a través del PNTIC. Este proyecto ofrecía una iniciativa de formación abierta y flexible, dedicada a la ampliación de formación a todas aquellas personas adultas que lo deseen y que quieran crecer personal y profesionalmente. *Proyecto Mentor*, o *Aula mentor*, como se le conoce hoy, ya que, la plataforma sigue abierta y operativa, está gestionada por un administrador, que asesora, orienta, informa y matricula al alumno, pero no forma al mismo. La formación es completamente realizada por internet y no es en ningún caso gratuita. Esta primera etapa de introducción de la tecnología en la educación culmina con la aparición de internet en los centros, un tipo de conexión aún muy incipiente e inestable, pero que abrió las puertas de la siguiente generación.

La siguiente fase de las TIC en la educación y formación del profesorado la encontramos entre los años 1996-2000, en donde los centros escolares primero comenzaron conectándose a la red de área local *infovía*, cuya conexión no superaba los 56kbps. Es en esta fase cuando internet comienza a extenderse por toda la nación, paulatinamente, pero sin detenerse. Surgieron proyectos desde el Ministerio como el denominado *Aldea Digital*, el cual supuso la dotación de líneas de comunicaciones, módems e internet a las escuelas gestionadas por el Ministerio de Educación y que aún no habían tenido la ocasión de recibir la autogestión de sus competencias educativas. El proyecto se estructuró en tres ámbitos fundamentales: 1. Comunicaciones; 2. Infraestructuras; 3. Formación técnica y didáctica del profesorado.

En el año 2000 culmina este proceso con la completa transferencia de las competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas, sumándoles los recursos financieros para seguir creciendo en la inclusión de las TIC en la educación.

La siguiente fase la encontramos entre los años 2000-2007, en donde surge el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativas (CNICE). En esta época aparece la banda ancha de internet (ADSL) y con ella,

los recursos educativos y formativos a través de internet. Con la creación del CNICE, PNTIC acabará integrándose en su sistema junto al Centro de Innovación y Desarrollo de Educación a Distancia (CIDEAD), en donde se desarrollarán, según el INTEF:

«las funciones de la incorporación de la educación a la sociedad de la información por medio de la difusión y promoción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, así como el desarrollo de otras formas de teleeducación mediante la adaptación a las nuevas tecnologías de programas avanzados de educación a distancia» (INTEF, 2017, p. 5).

En abril de 2002, se pone en marcha un programa de cooperación territorial formalizado en el Convenio Marco Internet en la Escuela, firmado por el Ministerio de Educación y con el objeto de impulsar la utilización de las TIC en el sistema educativo español. Estas actividades fueron ejecutadas a través de la empresa pública *Red.es*. Poco después, un segundo impulso para la introducción de las TIC y la formación del profesorado en este sentido, se produjo con el Convenio Marco *Internet en el Aula*, firmado en 2005, cuyo objetivo era establecer para el periodo de 2005-2008 «el marco general de colaboración entre las distintas Administraciones centrales y autonómicas españolas para el desarrollo de la Sociedad de la Información en el ámbito educativo» (INTEF, 2017, p. 6).

En julio de 2008, CNICE pasó a denominarse Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFRRP) asignándoles las siguientes funciones según INTEF:

«1. La incorporación de la sociedad de la información en la educación y el desarrollo de otras formas de teleeducación; 2. La elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, destinados a la actualización del profesorado y a la investigación sobre la docencia» (INTEF, 2017, p. 6).

Pero esta denominación le duró poco al ISFRRP, ya que al año siguiente desaparece, y sus funciones las asume el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE), predecesor del actual INTEF. Las funciones del ITE estaban comprendidas en los siguientes tres puntos: 1. Elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual para todas las áreas de conocimiento. 2. La realización de programas de formación específicos, en colaboración con las CCAA. 3. El mantenimiento del Portal de recursos educativos del Departamento y la creación de redes sociales.

Según el INTEF (INTEF, 2017, p. 7), dos de los proyectos más interesantes y relevantes desarrollados en esta etapa son el *Agrega* y el *programa eTwinning*. El primero, es una plataforma de base de datos de contenidos distribuida y accesible por internet, con nodos en el MECD y las CCAA. El segundo, es una iniciativa de la Comisión Europea para proyectos en colaboración entre

51 Para acceder a la web Procomún se realiza a través del siguiente enlace: <http://procomun.educalab.es/es>

centros escolares de la Unión Europea, para promover el establecimiento de herramientas escolares.

Entre el 2009 y el 2011 se consigue llegar a una nueva fase, en la que ahora la conexión a la red es más rápida, e internet se incorpora a las metodologías educativas. Tenemos, por tanto, el auge de la formación del profesorado a través de internet. A mediados de 2009, el gobierno aprueba conceder créditos extraordinarios para el desarrollo del Programa Escuela 2.0, (cofinanciado con las CCAA), con los siguientes objetivos:

- 1) Transformación en aulas digitales de todas las aulas de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de los centros públicos, de acuerdo con las especificaciones mínimas que se determinen.
- 2) Dotación de ordenadores para el uso personal de todos los alumnos de los cursos citados, matriculados en centros sostenidos con fondos públicos, en proporción 1:1, de acuerdo con las especificaciones mínimas que se determinen.
- 3) Oferta y desarrollo de acciones de formación del profesorado suficientes para garantizar el uso extenso y eficaz de los recursos educativos incluidos en el programa.
- 4) Desarrollo de contenidos educativos digitales para su puesta a disposición de los docentes. Esta actuación se llevará a cabo en un proceso de cooperación multilateral. (INTEF, 2017, p. 8)

En 2010, el MECD y la Entidad Pública Empresarial Red.es firman el Convenio Marco de Colaboración para el desarrollo de servicios públicos digitales en el ámbito educativo *Educación en Red*, enmarcado dentro del *Programa Escuela 2.0*. Como resultado de este proyecto se obtuvo una evolución de la aplicación *Agrega*, denominada ahora *Agrega2*, actualmente en explotación, así como se elaboraron una serie de nuevos componentes para la herramienta *eXeLearning*. Actualmente, *Agrega2* se integra en la plataforma *Procomún*⁵¹, con el objeto de que los contenidos puedan conectarse con otras comunidades educativas.

Según el INTEF, el modelo de formación del profesorado ha ido creciendo exponencialmente desde el año 2000 con el aumento de la velocidad de conexión a internet, se reconoce un amplio uso de estos servicios y es aceptado por el profesorado que demanda cada año escolar un buen número de cursos, así lo muestran en la siguiente gráfica:

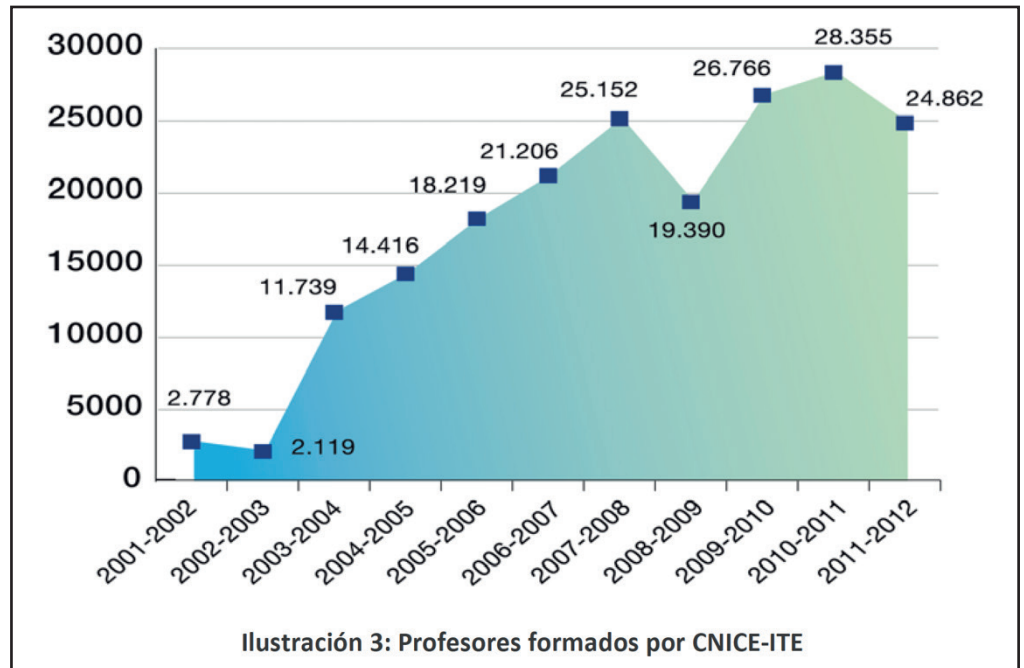


Figura 10: Fuente: INTEF. 2017. Una breve historia de las TIC educativas en España.

La última fase de esta cronología es la que vivimos en la actualidad, que se encuadra entre los años 2012-2019, en donde ese mismo año 2012 se crea el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), suprimiéndose el ITE. Las funciones del INTEF son las siguientes:

- La elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, destinados a la actualización científica y didáctica del profesorado.
- La elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento, con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas.
- La realización de programas de formación específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, en el ámbito de la aplicación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- El mantenimiento del Portal de recursos educativos del Departamento y la creación de redes sociales para facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado. (INTEF, 2017, p. 9)

Las actuaciones de formación en línea han cobrado en los últimos años una dimensión muy importante, el INTEF ha contribuido en ello, creando y difundiendo nuevos modos de formación a través de las denominadas MOOC (Massive Open Online Course), NOOC (NANO Massive Open Online Course) y SPOOC (Small Private Online Course), que junto a los cursos tutorizados han supuesto un importante incremento del alumnado en los últimos años.

El INTEF (INTEF, 2017, p. 11), a modo de resumen nos ofrece un cuadro donde se especifican todas las entidades educativas estatales que han existido en relación a la formación online:

Entidades TIC educativas estatales
Denominaciones, fechas de creación de la unidad y BOE de publicación
<ul style="list-style-type: none">• Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación PNTIC- 17 noviembre de 1989-BOE 276 (Orden de 7 de noviembre de 1989 por la que se crea el programa de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación). dominio internet: pntic.mec.es
<ul style="list-style-type: none">• Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa CNICE - 8 de julio de 2000- BOE 163 (REAL DECRETO 1331/2000, de 7 de julio, por el que se desarrolla la Estructura Orgánica Básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). dominio internet: cnice.mec.es, cnice.mecd.es
<ul style="list-style-type: none">• Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado ISFRRP-10 de julio de 2008 - BOE 166 (REAL DECRETO 1128/2008, de 4 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte). dominio internet: isftic.mepsyd.es
<ul style="list-style-type: none">• Instituto de Tecnologías Educativas ITE - 7 de julio de 2009 BOE - BOE 163 (Real Decreto 108/2009, de 3 de julio, por el que se modifica y desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación). dominio internet: ite.educacion.es
<ul style="list-style-type: none">• Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado INTEF - 28 de enero de 2012 - BOE 24 (Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). dominio internet: intef.educacion.es, educalab.es

Tabla 17. Fuente: INTEF. 2017. Una breve historia de las TIC educativas en España.

En octubre de 2017, se firma el Marco Común de Competencia Digital Docente, gestionado por el INTEF, el cual es la actualización del realizado en enero del mismo año. El marco toma como referente principal el documento preparado por el Joint Research Centre publicado en 2013, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Ferrari 2013 citado por J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 41). El objetivo de esta actualización es la de mejorar el informe con la actualización de los expertos en su proceso de validación, cuya base es la de mejorar las competencias digitales que se definen como competencias que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI, para la mejora de su práctica educativa. El marco se compone de cinco áreas competenciales (Información, Comunicación, Creación de contenido, Seguridad y Resolución de Problemas) y veintiún competencias estructuradas en seis niveles competenciales de manejo. Este Marco es la base del Portfolio de la Competencia Digital Docente, instrumento digital de INTEF para la acreditación de dicha competencia. Según Tornero y Pi «las áreas competenciales y las dimensiones planteadas sirven para establecer una guía genérica sobre la que docentes, centros

educativos o promotores de formación pueden registrarse en la promoción de las competencias digitales, en este caso, las propias del audiovisual» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 41). Además, para estos autores, el MCCDD supone un paso adelante que debe reflejarse en las estrategias de formación de las instituciones, debe servir como guía para la promoción de las competencias mediáticas y la estrategia de formación docente, tanto de los centros educativos como de las instituciones de formación del profesorado.

Con esta visión general de la situación de la formación docente a través del desarrollo de la implementación de las TIC en la educación española, observamos que el docente puede llegar a sentir mareo entre tanto cambio de siglas y estrategias. Por fortuna, las CCAA acaban centralizando la formación docente a través de los CPR, CTIF, CEP, CRFP o CRP, en función de la CCAA en la que nos ubiquemos. A través de estas plataformas encontramos recursos didácticos y formación de aquellas áreas que el equipo de gestión de cada CCAA crea necesario. Según Tornero y Pi (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015), si algo puede acelerar la implementación de las TIC y los contenidos audiovisuales a la educación es la actualización de la formación del profesorado. Esta actualización debe ser acorde a los intereses y necesidades que los docentes encuentren en su día a día en la docencia, y como ya hemos observado, la alfabetización mediática requiere de dicha atención. En el estudio que Tornero y Pi desarrollaron, constatan que sólo el 4% de los docentes han recibido formación de educación audiovisual, los cuales expresan que no se consideran preparados para impartir dicha asignatura, además, el 27,9% de los docentes encuestados han adquirido las competencias derivadas del uso audiovisual de forma autodidacta y, sólo el 4,5% ha recibido formación específica en la universidad y, por último, un 2% tiene experiencia profesional en cine⁵². En el siguiente apartado, haremos un breve análisis de la situación de los cursos de formación en torno al audiovisual y la alfabetización mediática en el CPR de Murcia y el CTIF de Madrid, dos CCAA que han sido foco de nuestra investigación de campo, como podremos ver en la parte III de esta investigación.

3.1.2.2.1 CURSOS AUDIOVISUALES EN LOS CENTROS DE PROFESORADO (CPR-CTIF)

En nuestra investigación hemos impartido entre el periodo 2015 a 2018 varios cursos orientados a la adquisición de las competencias mediáticas y creativas en centro de formación de profesorado (CPR y CTIF de la Región de Murcia y la Comunidad de Madrid), pero la elaboración, gestión y evaluación de estos cursos los veremos en su apartado correspondiente al marco metodológico de esta investigación. Ahora queremos dedicar este punto a analizar la situación de dos centros del profesorado de España en relación a las TIC y, en concreto, al audiovisual. Este análisis servirá como visión global de esa escasez de formación docente de la alfabetización audiovisual más allá de los aspectos tecnológicos del propio medio. Es cierto que el número de cursos de formación ofertados que tengan relación con las TIC es amplio y variado, con numerosos enfoques diferentes, pero, como decimos, la tecnocracia de la enseñanza sigue presente, en un porcentaje

53 Murcia regula la formación de cursos en CPR de manera regional a través de una única plataforma, no por ciudades, mancomunidades, distritos o provincias.

bastante mayor que el de la formación global de los contenidos semánticos-pedagógicos que ofrece el propio medio.

En Madrid, de los cinco centros del profesorado integradores de la ciudad (Madrid-Capital, Madrid-Norte, Madrid-Este, Madrid-Oeste y Madrid-Sur), encontramos veintiocho actividades relacionadas con las TIC entre los cursos 2015-2018. En este periodo, de dos cursos lectivos, observamos que los cursos relacionados con el audiovisual ascienden a dieciocho, de los cuales, diez están directamente relacionados con la formación en una o varias herramientas tecnológicas de aprendizaje (software, metodología didáctica o herramienta educativa genérica). De los ocho restantes, encontramos una variedad heterogénea de enfoques del audiovisual. Vamos a exponer a continuación los títulos de los cursos encontrados:

1. *El cine como herramienta educativa, una propuesta de sensibilización para la igualdad de género.*
2. *Narrativa audiovisual: un lenguaje diferente para el aula de secundaria.*
3. *El uso de imágenes digitales en el aula. Crear, analizar y comunicar.*
4. *El proyecto de cine (The Movie Project). Curso para docentes de lengua extranjera.*
5. *Diseño en 3D con Sketchup. Nivel básico.*
6. *El audiovisual como recurso didáctico interdisciplinar.*
7. *La literatura rusa a través del cine ruso contemporáneo.*
8. *Mitos de la gran pantalla: Figuras y relatos míticos del imaginario cinematográfico.*

Analizando los ocho cursos ofertados, vemos que sólo dos de ellos tendrían una visión más completa de lo que a la alfabetización audiovisual se refiere, nos referimos al número uno y seis de los propuestos. El resto de los ofertados tendrían esa visión técnica-tecnológica o, incluso podríamos decir, que anecdótica de utilización del cine o el audiovisual como complemento a las competencias básicas. Recordemos que de los veintiocho cursos que hemos observado en estos tres cursos lectivos, varios de ellos se repiten durante diferentes años, otros directamente desaparecen de los cuatro CTIF de la ciudad.

En el curso lectivo 2018-2019 en la Comunidad de Madrid, de los diecinueve cursos relacionados con las TIC, directa o indirectamente, no encontramos ningún curso que trabaje el audiovisual. La selección de cursos ofertados durante este periodo se enfoca desde una visión de las TIC más global, encontrándonos algunos cursos como *Herramientas para promover un uso saludable de las Tics*, o también, *Educación Física y TIC, e incluso, Música con TIC utilizando en trabajo cooperativo*.

En cuanto a la Región de Murcia⁵³, encontramos que en el periodo entre 2015-2018 se han propuesto un total de sesenta y dos actividades relacionadas con las TIC, un número mayor que el encontrado en el mismo periodo en la ciudad de Madrid. De las sesenta y dos vemos que la región de Murcia ha apostado fuertemente por el aprendizaje de las competencias mediáticas en relación a Moodle, pero de forma telemática, situación que no hemos contemplado en la ciudad de Madrid, en donde los cursos analizados se ceñían a los presenciales. En relación a los cursos presenciales, los enfoques tratados en Murcia se fijan en el aprendizaje de metodologías de

enseñanza a través de las técnicas digitales, como pueden ser *Visual Thinking*, *ABN* o *ABP*.

Nos parece muy interesante y positivo, que en la Región de Murcia estén aplicando el Marco Común en Competencia Digital Docente 2017 desde todos sus ámbitos. Observamos que en la nomenclatura de algunos cursos ya aplican la nueva clasificación de estandarización de niveles de competencia progresivos de manejo, así encontramos cursos como *Curso Básico de Competencias en medios digitales. Nivel básico (A2)* o *Curso de competencia docente en medios digitales. Nivel básico (A1)*. Entrando en profundidad en uno de estos cursos de competencia digital, vemos que el enfoque es bastante próximo a lo que se reclama desde el INTEF, en cuanto a la adquisición de competencias. Así, en el *Curso intermedio de competencias en medios digitales. Nivel Intermedio (B1)*, leemos en sus objetivos los siguientes:

«(1). Configurar y realizar búsquedas avanzadas seleccionando recursos útiles para la labor docente. Conocer dispositivos virtuales, herramientas y estrategias para guardar, organizar y compartir información de interés. (1.1-1.2-1.3)

(2). Usar y gestionar, de manera avanzada las cuentas de correo que la Administración Educativa pone a mi disposición. Utilizar herramientas de tipo colaborativo para interactuar con el alumnado y compañeros. Facilitar al alumnado portales de interés, que contienen diferentes recursos educativos o con una finalidad social y ciudadana. Fomentar actitudes responsables y seguras de comportamiento y uso de la Red, entre el alumnado, y según las diferentes situaciones que se puedan adoptar. (2.1-2.2-2.3-2.4-2.5-2.6)

(3). Descargar y modificar, de una manera sencilla, archivos multimedia (imágenes, vídeos, sonidos), personalizándolo según las necesidades y compartirlo. Diferenciar las distintas licencias de autoría existentes y conocer sus diferencias y posibilidades de uso. Insertar y manipular códigos sencillos en espacios web. (3.1-3.2-3.3-3.4)

(4). Ser capaz de promover entre el alumnado el uso de acciones de cara a la protección y seguridad de los equipos, unido al desarrollo de iniciativas de concienciación sobre hábitos saludables. Enseñar al alumnado los riesgos relacionados con el uso de datos personales en la red y cuestiones relacionadas con la privacidad de datos personales, dando a conocer portales y recursos. (4.1-4.2-4.3-4.4)

(5). Realizar labores de mantenimiento y control de los diferentes dispositivos de uso cotidiano, resolviendo los problemas de configuración detectados. Incorporar a las programaciones propuestas didácticas que contemplan el uso de los medios digitales por parte del alumnado. Conocer aplicaciones, propuestas y posibilidades didácticas para la integración de los ACNEAE en el uso de los medios digitales. Conocer los recursos que la Administración educativa pone a

Estos objetivos marcan una línea más correcta y completa que los analizados en la ciudad de Madrid. En este caso, observamos que se trabajan aspectos de seguridad digital, además de la integración digital en las programaciones. Aún así, detectamos que el enfoque tecnológico sigue estando demasiado presente, en cuanto al aprendizaje de herramientas, apps o aprendizaje de configuración de correos electrónicos. En cuanto a los contenidos, observamos en el mismo curso, que se proponen una serie de puntos en esta misma línea:

- (1). Uso de herramientas que sirvan para sincronizar la información entre navegadores de diferentes equipos. Utilización de buscadores configurados para las necesidades propias, según especialidades y recursos educativos. Organización y etiquetado de marcadores. Elaboración de propuestas para fomentar el espíritu crítico entre el alumnado y la información obtenida.
- (2). Administración avanzada de *Aula virtual murciaeduca*. Propuestas de utilización didáctica de la plataforma de teleformación de la Consejería de Educación. Profundización en la utilización de Google Drive (*Murciaeduca*). Seguridad y prácticas en la Red.
- (3). Profundización en herramientas de autor (*eXeLearning*). Edición de audio, vídeo e imágenes. Páginas web y código fuente: creación, modificación.
- (4). Conocimiento de las diferencias entre los distintos tipos de amenazas más comunes: virus, troyanos, spyware, se usarán las herramientas más adecuadas para prevenir, limpiar, analizar. Protocolos de protección de la privacidad del alumnado y profesorado. Estrategias de protección de la salud y del entorno.
- (5). Resolución avanzada de problemas dentro del aula: software, redes. Diseño de entornos personales de aprendizaje. *El proyecto Avatar*. (educarm, 2019)

Observamos la inclusión de uno de los proyectos de desarrollo de herramientas que se están desarrollando en el ámbito nacional para la formación, como es *eXeLearning*. Por otro lado, desarrollan la práctica de aprendizaje del *Avatar*⁵⁴, proyecto de software murciano para la unificación de sistemas en la región.

Es difícil encontrar cursos enfocados exclusivamente a la formación digital desde su vertiente semántica, social y crítica, ya que, los docentes suelen reclamar esa propia tecnicidad para su día a día. Aún se sigue sin comprender que debemos tener una visión a largo plazo del uso de las herramientas digitales y su inclusión dentro del ámbito educativo. Esta labor tardará en verse en nuestro país, pero es interesante que, de forma inclusiva

dentro de cursos de formación, se vayan dando pinceladas del mensaje que debemos transmitir.

3.1.2.3 EL PROYECTO MERCURIO

Queremos hacer a continuación una breve reseña de lo que significó el *proyecto Mercurio* en la educación estatal dentro del área de educación audiovisual, ya que, entendemos que, desde una perspectiva holística, es importante conocer de dónde parte en nuestro país la actual estructura de formación e integración de los contenidos audiovisuales en nuestro sistema educativo. Para entender la importancia de este proyecto hay que mirar los datos de su integración al sistema, en donde en el año 1995 hubo un total de 1300 centros educativos que participaron en el mismo.

El *proyecto Mercurio* aparece en nuestro país en el año 1985 por parte del MEC, tras haber pasado una fase de diseño previa, pero no es hasta el año 1987 cuando se integra, junto al *proyecto Atenea* dentro del *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (PNTIC). El proyecto se integra en veintiocho provincias españolas y en 1990, se pone fin a la fase experimental con una evaluación del mismo. Tras la evaluación comenzó la segunda fase del proyecto, denominada de *extensión-generalización*. *Mercurio* nació con la idea «de comprobar de manera experimental en un período limitado de tiempo (5 años), las posibilidades de los medios audiovisuales, especialmente el vídeo, en la enseñanza» (del Blanco, 1989, p. 96). Este proyecto se centró principalmente en la formación del profesorado para hacer uso del audiovisual con unos criterios didácticos muy ajustados a situaciones escolares concretas, incorporando la utilización del vídeo, pero también el aprendizaje de un lenguaje de la imagen que el alumnado no dominaba y a través del cual pudieran desarrollar su expresión y creatividad. Desde el MEC se tenía la intención de que este proyecto no se centrara únicamente en la incorporación de material técnico para los institutos, sino que se pretendía poner el acento en que los docentes valoraran el papel del vídeo en el aprendizaje, además de utilizarlo como medio de expresión y creación e, incluso, como comprensión de un nuevo lenguaje.

Entre los objetivos principales del proyecto encontramos:

- Delimitar modos de integración del vídeo en las diferentes áreas del currículo y los campos más idóneos para su utilización.
- Desarrollar en profesores y alumnos la capacidad de decodificar y producir mensajes audiovisuales, aprovechando las posibilidades comunicativas y expresivas del vídeo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Impulsar la reflexión sobre el currículo y su revisión en cada área o materia, desde la perspectiva comunicativa y de los medios audiovisuales (el vídeo en particular) dentro del contexto de las orientaciones de las reformas educativas en marcha en el Sistema

Educativo español.

- Delimitar, en la práctica, las características y posibilidades de los diferentes tipos de documentos vídeo y los usos adecuados de los mismos en las diferentes áreas y niveles.
- Desarrollar y experimentar aplicaciones del vídeo en la enseñanza, poniendo de manifiesto las posibilidades y las implicaciones sociales y culturales de esta tecnología.
- Experimentar nuevos modos de aprendizaje que el vídeo puede propiciar.
- Elaborar especificaciones para la producción de documentos vídeo.
- Experimentar las posibilidades que ofrecen a la enseñanza los nuevos desarrollos tecnológicos del sistema vídeo.
- Analizar las repercusiones que la introducción del vídeo tiene en el equipamiento y en la organización escolar.
- Experimentar modos de utilización de los medios de comunicación de masas en la enseñanza (Radio y Televisión) (Ministerio de Educación y Ciencia., 1988, p. 27).

El enfoque de trabajo del proyecto se planteó desde dos ideas fundamentales en las que sustentar la estructura, por un lado, las ideas básicas de tipo práctico y, por otro lado, las ideas básicas de tipo teórico. En las primeras, se desarrolla un punto de partida en el que priman los intereses del profesor hacia la práctica en el aula. Se premia el enfoque hacia material audiovisual ya existente o, la creación de nuevo material a través de dispositivos de registro. En este enfoque práctico, se plantea que el docente va a conseguir una serie de criterios positivos para la docencia:

«En la medida que el profesor se siente seguro con la tecnología, conoce algunos aspectos sobre decodificación de mensajes (lenguajes) y se plantea mínimamente cómo relacionar los medios con las demás cosas que hace habitualmente en clase (currículo), está haciendo un acercamiento más completo al uso de los medios audiovisuales en la enseñanza» (del Blanco, 1989, p. 96).

Y, el proceso se completará una vez el profesor incorpore a su repertorio teórico y práctico, aquellos aspectos del aprendizaje audiovisual y sus implicaciones en la creación de actitudes.

En cuanto a las ideas básicas de tipo teórico, se plantearon una serie perspectivas que englobarían todos aquellos objetivos que se deberían conseguir con este experimento. En primer lugar, encontramos la importancia de la integración curricular de los medios audiovisuales, para que sirva de elemento catalizador y conector entre las diferentes materias curriculares

(objetivos, contenidos, metodología). En segundo lugar, encontramos la perspectiva de lo comunicacional dentro del currículo, en donde el lenguaje adquiere un protagonismo importante, el alumnado y docentes dialogan en pos de la creación comunicacional para el análisis, codificación, transmisión, recepción y decodificación de los mensajes.

La tercera perspectiva de esta idea teórica se propuso en torno al concepto y dimensiones de los medios didácticos audiovisuales, cuyo planteamiento es que la idea que se debe tener de medios es que resalta los códigos, cuyos usos servirán al individuo para interactuar con la realidad de maneras determinadas, sirviendo para organizarla y representarla. Resalta el planteamiento que choca con la mentalidad tecnificada actual, cuando expresan en esta idea que: «Interesa relativamente poco el hardware; lo decisivo en el medio es el modo de construcción (estructura del relato, estilo de la narración, la secuencia, la complejidad...) y el sistema de símbolos (códigos lingüísticos, icónicos, etc.)» (del Blanco, 1989, p. 97).

Alrededor del *proyecto Mercurio* se fueron configurando nuevas figuras operativas, para de esta forma, ir descentralizando la gestión del proyecto. En los CPR surgió el profesor-monitor adscrito a estos centros del profesorado, los cuales pasaron a ser asesores de formación en Nuevas Tecnologías posteriormente. En la segunda fase del proyecto, se transfirieron las responsabilidades a las Direcciones Provinciales de Educación, creándose la figura del coordinador provincial de Nuevas Tecnologías, de esta forma, los monitores-asesores de los CPR, pasaron a depender de la Unidad de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales de Educación. Por último, se creó la figura del profesor responsable de medios audiovisuales en los centros educativos (MEC, 1996, p. 94).

Para el *proyecto Mercurio* el MEC realizó una fuerte inversión económica, en donde a los centros educativos se les dotaba, por un lado, de una cantidad monetaria determinada cada año para la puesta en marcha, compra de material fulgente y sufragar los gastos de mantenimiento y averías. Por otro lado, se les dotaba de material técnico para la realización del proyecto, además de material bibliográfico que respaldara los conocimientos, editado por el PNTIC y que se componía de publicaciones con sugerencias para el desarrollo del proyecto y un número determinado de documentos en formato video que apoyara el contenido bibliográfico. Este apartado bibliográfico supuso la creación de La Mediateca del PNTIC (videoteca, programoteca y centro de documentación), la cual constaba de 1.783 videos registrado en el año 1993, cuya clasificación se realizaba por áreas, determinadas de la siguiente manera: LYL - Lengua y Literatura (207 títulos); LEX - Lengua extranjera (85 títulos); TEC - Tecnología (57 títulos); CS - Ciencias Sociales (449 títulos); MAT - Matemáticas (81 títulos); MAV - Medios audiovisuales (32 títulos); FP - Formación del profesorado (58 títulos); INF - Informática (45 títulos); PRIM - Educación Primaria (79 títulos); CN - Ciencias Naturales (391 títulos); EF - Educación Física (28 títulos); MUS - Música (60 títulos); PLA - Expresión visual y plástica (129 títulos) (San José Villacorta, 1993, p. 14). El equipo audiovisual se componía de diferentes componentes de tipo VHS: televisor, magnetoscopio, cámara portátil VHS, accesorios de la cámara, trípode y adaptador de microscopio, equipo de iluminación y sonido, mezcladora de audio, amplificadora, casete, micrófonos y antorcha. Cada centro adscrito al proyecto recibía este material, que con el paso de los

años se fue reduciendo, tanto en el aspecto económico como material.

Del seguimiento evaluador del *proyecto Mercurio* se encargaba la comisión evaluadora del MEC, creada al efecto por la correspondiente Dirección provincial. Desde esta comisión, se valoraban las actividades realizadas y, en base a ellas, se emitían los certificados correspondientes para aquellos docentes que habían superado eficientemente la fase de desarrollo. Para las fases de segundo y tercer curso de participación en el *proyecto Mercurio* se solicitaban a los centros las Programaciones generales anuales, además de las Memorias de las actividades que se habían elaborado. Con estas Programaciones y Memorias el MEC podría confeccionar un posible documento aglutinador de todas aquellas actividades que puedan servir de ejemplo para otros centros.

En la última convocatoria del *proyecto Mercurio* (curso académico 1997/98), se integró a éste dentro de un mismo bloque junto al *proyecto Atenea*, cuyas modificaciones estaban centradas en la orientación exclusiva del audiovisual al área de video digital y multimedia, mientras que los aspectos informáticos se centraron al área de internet y la informatización de bibliotecas escolares. Toda la formación de docentes pasó a ser telemática y la dotación se redujo considerablemente. Tras la desaparición del *Proyecto Mercurio*, el sistema educativo español no volvió a incorporar una estructura semejante en su lugar. En los años sucesivos, con el gran despegue de internet a nivel mundial, los esfuerzos del MEC se centraron en poder interconectar los centros educativos mediante la instalación de equipos informáticos más potentes y líneas de conexión aún mayores, llegando a la actualidad, donde poco a poco está llegando la Fibra Óptica a todos los centros educativos.

3.1.3 PROBLEMÁTICA CURRICULAR EN TORNO A LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

En nuestro trabajo de investigación nos hemos ido encontrando con una serie de documentos que han acabado siendo importantes para la propia estructura de nuestro planteamiento. Este ha sido el caso de la tesis presentada en el año 2002 por Nieves Ledesma Marín, cuyo título es Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela: una investigación postestructural en torno a un estudio de caso (Ledesma Marín, 2002). En el trabajo de investigación de Ledesma encontramos un apartado que nos parece muy interesante y necesario para nuestro propio trabajo, el análisis de la problemática curricular de la los MAV y los MCM en la educación española, en el que la investigadora presenta un análisis teórico sobre los problemas curriculares que esta autora pudo trabajar en su grupo de origen (científico-académica), exponiendo en la tesis doctoral una deconstrucción de algunos de los discursos que realizó. Nosotros haremos un análisis de las problemáticas expuestas por Ledesma actualizando la visión al año 2019, que como veremos, en bastantes aspectos siguen siendo coincidentes, pero en otros, ha habido una evolución o involución, según el contexto y planteamiento desde el que se mire.

Ledesma realiza esta visión de la problemática curricular desde un punto de vista pedagógico-crítico, ya que considera que la función de la escuela debe orientarse hacia la emancipación «hacia la emancipación individual y hacia la igualdad social me ha interesado profundizar en el análisis de una pedagogía crítica que utiliza los MAV-MCM al mismo tiempo que los estudia ideológica y políticamente» (Ledesma Marín, 2002, p. 137), aspecto en el que coincidimos plenamente con ella. Además, añade Ledesma que desde su trabajo de investigación no han tenido en cuenta para este punto aquellos problemas que se centran en la integración de los MAV-MCM como recurso didáctico o contenido curricular que no estén en la perspectiva crítico-ideológica. Como referencia Ledesma toma el enfoque curricular de Len Masterman, al que ya hemos hecho referencia en esta investigación anteriormente⁵⁵.

Ledesma agrupa en dos categorías los problemas curriculares que ha investigado, por un lado: a) Diseño y desarrollo curricular en la integración de los MAV-MCM y, por otro lado, b) Condicionantes culturales y estructurales en la integración curricular de los MAV-MCM. Las agrupa de esta forma porque se interesaba en profundizar en los discursos y prácticas escolares (presentes y ausentes) en torno a los medios audiovisuales para la categoría de diseño y desarrollo; mientras que para la categoría de condicionantes culturales, Ledesma no le parece adecuado hacer una diferenciación entre una pedagogía *de* los medios y problemas audiovisuales, a una pedagogía *con* los medios, así la investigadora estructura los problemas curriculares estudiados en un listado que daremos cuenta de ello en el siguiente apartado, donde iremos comparando sus resultados con la situación actual en educación.

3.1.3.1. PROPÓSITOS, CONTENIDOS, METODOLOGÍA, MATERIALES Y EVALUACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Ledesma construye un listado (Ledesma Marín, 2002, pp. 140-145) con todos aquellos problemas que ha analizado en torno al currículum educativo. Estos problemas los categoriza en los dos puntos que hemos expuesto anteriormente, los cuales se subdividen en otras subcategorías más profundas. Exponemos a continuación el listado e iremos comentando cada uno de ellos:

DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MAV-MCM

Los propósitos en la integración curricular de los MAV-MCM

- PROBLEMA I. Que el *imperativo tecnológico* justifique el uso de los medios audiovisuales.

Este problema plantea una reflexión necesaria, que el aprendizaje de la tecnología no debe ser considerado dentro del ámbito educativo formal como el fin último, ya que, «los materiales no son autónomos, sino que su función es

subsidiaria de los fines educativos que se pretendan en cada caso o a los que conduzca la metodología empleada» (Ledesma Marín, 2002, p. 146). Ledesma recoge, además, las palabras de Cristina Alonso (Alonso Cano, 1994, pp. 160-166) en la que expone las decisiones que un docente suele tomar a la hora de utilizar un medio tecnológico, prestando más atención al objeto en sí y menos en el marco axiológico que justificaría la implementación de éstos en el currículum; «los docentes suelen pensar "qué hago con este aparato" en lugar de pensar "qué tengo que enseñar al alumnado en esta sociedad de la información y qué necesito para ello".

En la actualidad seguimos encontrando el mismo problema en nuestro sistema educativo, la realidad y actualización tecnológica se ha acelerado enormemente en los últimos años, en donde casi es imposible llegar a estar al día de todos los cambios que se producen y, por lo tanto, mucho menos de analizar y explorar todas aquellas posibilidades de expansión que un elemento tecnológico pueda conllevar. Podemos poner como ejemplo esa importante inversión que se ha realizado para los Centros del Profesorado de la Comunidad de Madrid, en donde se han incorporado una serie de impresoras 3D, las cuales, y después de dos años, aún no se han podido aprovechar para su utilización.

- PROBLEMA 2. Reducir el uso de los medios audiovisuales a unas pocas funciones y medios.

Se tiende a reducir la potencialidad de los medios a unas pocas funciones, en la mayoría de las ocasiones por falta de los conocimientos necesarios por parte de los docentes. Se inhiben, de esta forma, muchos de los usos expresivos, investigadores y evaluativos que poseen los medios al interconectarse. Pongamos como ejemplo el actual éxito de las emisoras de radio nacional que lanzan sus programas radiados a través de canales de video por diferentes plataformas en abierto. Según Ledesma, existen autores que «interpretan que este reduccionismo en la utilización escolar de los medios audiovisuales tiene lugar al ser seleccionados aquellos usos más acordes con el cerrado sistema de enseñanza tradicional» (Ledesma Marín, 2002, p. 147). Además, la autora resalta las palabras de Ferrés, que muy elocuentemente compara ese reduccionismo del uso del audiovisual con la tendencia docente de la exposición oral unidireccional, siendo esta meramente informativa. Recogemos a continuación las palabras de Ferrés:

«En algún sentido es lógico que tienda a hacerse un uso didáctico del audiovisual con una función meramente informativa. Es el reflejo de un estilo docente. Es lógico que el audiovisual tienda a reforzar, y no a cambiar, la dinámica escolar. En una praxis escolar habitualmente de carácter unidireccional, es lógico que la utilización del audiovisual se haga también de manera unidireccional. Lo audiovisual puede ponerse tanto al servicio de una comunicación unidireccional como de una comunicación bidireccional. Puede utilizarse tanto para quitar la palabra a los alumnos como para dársela. El audiovisual puede servir tanto para reforzar su carácter de simples receptores de informaciones como para convertirlos en actores o investigadores. La tecnología no hace milagros. Depende del uso que quiera hacerse de ella. Depende de las virtualidades que quieran aprovecharse de ella». (J. Ferrés i Prats, 1994, p. 131)

- PROBLEMA 3. Que la educación audiovisual se vincule a una visión educativa neoliberal que restringe el fin educativo a la formación laboral.

Ledesma nos resalta en este apartado las palabras de San Martín de su libro *La escuela de las tecnologías* del año 1995 en donde expone que es muy habitual que se utilicen los medios como un instrumento para la producción económica, obviándose de esta forma el fin humanista que debería guiar la inclusión de esta materia en el currículo educativo. En la actualidad nos seguimos encontrando con el mismo problema, podríamos incluso decir que agravado por la concentración de las grandes empresas que acaparan, en una misma raíz, diferentes medios de comunicación, creando una única línea de pensamiento fiel a sus intereses. Empresas que, a la vez, son dueños de centros educativos a todos los niveles de enseñanza (proliferación de centros de enseñanza concertados y privados), formando a personas con una clara ideología sesgada.

- PROBLEMA 4. Concebir una integración curricular sin un propósito crítico emancipador.

Los medios audiovisuales deben aportar a la educación un enfoque crítico que sirva para que el discente pueda descubrir la construcción ideológica de los textos audiovisuales y los intereses negativos que puedan poseer los dueños de los medios.

Ledesma recoge las palabras de Masterman en su publicación de 1990 *En réfléchissant sur l'éducation aux médias* (L. Masterman, Mariet F., 1994, pp. 5-92), en donde el autor reconoce la existencia de tres paradigmas históricos que afectan a la integración curricular: *el vacunador, el arte popular y el representacional*. Cada uno de ellos posee una conceptualización diferente acerca de las funciones de la educación en relación con los medios de comunicación. Así, encontramos que el *vacunador* responde a que se concebía a los medios de comunicación como una especie de enfermedad cultural y había que proteger a los niños contra esta amenaza. Mentalidad que en algunos sectores aún sigue existiendo, aunque no en los docentes de medios. Por su parte, el *paradigma del arte popular* no tiene un enfoque tan negativo de los medios como el vacunador, sino que su función es la de discriminar aquellos productos culturales valiosos de los de mala calidad dentro de unos criterios estéticos. Por último, el *paradigma representacional*, expone a los medios de comunicación como un conjunto de empresas con unos fines manipulativos que favorezcan sus intereses, creando productos que representan una falsa realidad bajo el velo de una neutralidad, por lo que la enseñanza audiovisual se debía centrar en la *comprensión crítica* de los mensajes como representaciones ideológicas de la realidad, para crear de esta forma *conciencia y autonomía crítica* en el alumno. El discente debe poder transferir de esta forma pensamiento crítico a los documentos audiovisuales que encontrará en su día a día.

Por último, Ledesma nos plantea, a través de las palabras de Masterman y Gutierrez Martín, que estos autores consideran que en nuestro país se otorgó a los medios de comunicación en la educación diferentes enfoques dentro del currículum básico:

descriptivo (los estudia pretendidamente de forma neutra), tecnológico (estudia su manejo como medio de expresión y recurso de aprendizaje), complaciente (valora positivamente su utilidad como medio de información y entretenimiento) y destimificador (desvela la ideología y el poder subyacente en éstos). Según este autor, todos ellos aparecen en mayor o en menor grado en el curriculum prescrito referido a las nuevas tecnologías, aunque el más presente en los currículos de Infantil y de Primaria es el enfoque descriptivo; en Educación Artística - Educación Plástica (Primaria - ESO) predominan los enfoques descriptivo, tecnológico y complaciente -con una ausencia total del enfoque desmitificador- y en Lengua y Conocimiento del Medio – Ciencias Sociales (Primaria – ESO) convergen los enfoques descriptivo y desmitificador» (Ledesma Marín, 2002, p. 151).

- PROBLEMA 5. La no existencia de educación audiovisual crítica como objetivo educativo al no ser evidente su necesidad.

La educación crítica a través de los medios audiovisuales no suele ser identificada como algo de primera necesidad, en parte, puede deberse a que seguimos la cadencia continuista de enseñanza del siglo pasado, y que seguimos sin comprender que las imágenes (en un primer nivel de lectura) pueden parecer inofensivas, pero suelen poseer un mensaje subyacente del que debemos aprender a leer, al igual que nos enseñan a leer un texto. La importancia de la lectura de imágenes para la decodificación de las mismas debería estar a la altura de la lectura de un texto, hoy en día, sabemos que nuestra realidad comunicativa pasa inexorablemente por la imagen, por lo tanto, debemos aprender a discernir entre lo real, lo ficticio, lo manipulado y lo articulado.

- PROBLEMA 6. La ambigüedad del propósito educativo de una enseñanza crítica de los MAV-MCM.

- Problema 6.1. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es crear escépticos totales.

Ledesma nos recuerda las palabras de Masterman (L. Masterman, 1993, pp. 170-171) en las que el autor afirma que es tan inadecuado y peligroso que el alumnado tenga una fe ciega indiscriminada e injustificada acerca de la veracidad de la información de los medios de comunicación, como que posean un escepticismo desinformado y una desconfianza visceral que les lleve a valorarlos como foco del mal.

- Problema 6.2. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es tanto aprender contenidos conceptuales críticos sino propiciar el desarrollo de destrezas críticas.

Según Masterman «Es menos importante que los alumnos recuerden la información que el que sepan dónde encontrarla y que sean capaces de usarla» (L. Masterman, 1993, p. 93). De nada sirve poseer muchos conocimientos sobre un medio si no se aprende a desarrollar la capacidad crítica ante los elementos.

- Problema 6.3. El propósito de la enseñanza crítica de los medios

no es desarrollar únicamente la conciencia crítica sino también desarrollar la autonomía crítica favoreciendo la transferencia de los aprendizajes.

Es interesante entender que la verdadera importancia de la enseñanza crítica es poder hacer ver al alumnado que lo necesario de poseer esa capacidad crítica es su poder de extrapolación a otros sectores de la realidad. El ser crítico será capaz de juzgar realidades con unas capacidades de observación, análisis, cotejamiento y conclusión, llevándole, en cualquier caso, a ser lo más ecuánime posible ante lo que está viendo. Masterman afirmaba ante esta situación que:

«La labor, realmente importante y difícil, del profesor de medios consiste en desarrollar suficientemente en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos que encuentren en el futuro. La dura prueba de cualquier programa de educación audiovisual es comprobar la medida en que los alumnos son críticos en la utilización y comprensión de los medios cuando el profesor no está delante. El objetivo primordial no es simplemente el conocimiento y comprensión críticos, es la autonomía crítica» (L. Masterman, 1993, p. 40).

- Problema 6.4. El propósito de la enseñanza crítica de los medios no es quedarse en la reflexión crítica sino promover la praxis transformadora.

Ledesma recoge las palabras de Manuel Area publicadas el año 1996 en los documentos sobre los media por el PNTIC, titulado *La educación audiovisual como tema transversal del currículum*, en donde expone que el error del enfoque socio-ideológico de la educación en medios es que este enfoque reduce a la educación en meros receptores, pero no como creador y comunicador, dominando las habilidades expresivas de los medios. Sería necesaria una capacidad equilibrada entre recepción y creación.

- PROBLEMA 7. No considerar necesario revisar los propósitos de la educación audiovisual desde los nuevos cambios sociales ni desde las nuevas comprensiones de la realidad, del papel social de los medios y de la educación.

El desarrollo de la sociedad y los medios debe ir en paralelo, así lo ha demostrado toda la nueva nomenclatura de términos relacionados con la comunicación, la informática y los media en torno a los Smartphone, cuya realidad poco a poco se introduce en el aula y los docentes, así lo deben considerar, no se puede vivir ajeno a los nuevos tipos de comunicación. Algunas metodologías, como Flipped Classroom, ya hacen uso de esta conversión.

- PROBLEMA 8. Definir el ámbito de decisión de los propósitos educativos de la educación audiovisual.

Ledesma aporta las reflexiones de Quin y McMahon del año 1993 en el artículo denominado *Control de las pautas en la enseñanza audiovisual: problemas y estrategias* (Roberto Aparici, 1995, pp. 153-169), los cuales

señalan la necesidad de aclarar aún más los fines y objetivos de la enseñanza audiovisual para los docentes, familias y alumnado, definiendo con agudeza de forma tajante la escala de progresión en la meta final del alumnado. Este hecho ya se ha producido con la LOMCE, pero nos encontramos hoy en día ante una situación en la que los docentes se han visto desbordados por la amplitud del temario y la tecnificación del mismo, por lo que existe un desfase entre los objetivos actuales y los reales.

Los contenidos en la integración curricular de los MAV-MCM

{Selección de contenidos}

- PROBLEMA 9. Decidir qué contenidos seleccionar en la educación audiovisual crítica.

Masterman (L. Masterman, 1993) formuló los conceptos y principios fundamentales para la educación crítica, en donde aportó la sistematicidad, rigurosidad, continuidad y coherencia conceptual transversal de la materia. Masterman propone la representación como concepto principal, además del uso del principio de *no-transparencia*, es decir, los medios no transmiten o reflejan la realidad, sino que son empresas de concienciación que producen representaciones a través de las ideologías, «El papel crucial de los medios es reproductivo. Los medios producen tipos concretos de audiencias, y la conciencia de las audiencias reproduce las condiciones que permiten más producción económica» (L. Masterman, 1993, p. 38).

Ledesma (Ledesma Marín, 2002, p. 156) recopila en un cuadro las diferentes categorías que autores como Masterman, Bazalgette, Shepperd-Dick y Quin-Mcmahon proponen para el análisis crítico de los medios de comunicación de masas:

MASTERMAN (Gran Bretaña)	BAZALGETTE (Gran Bretaña / BFI)	SHEPHERD – DICK (Canadá – Escocia)	QUIN y McMAHON (Australia)
RETORICA (Técnicas y códigos, producción, selección, montaje, marcos de interpretación, narrativa, ...)	AGENTES (Productores, propiedad, intenciones, economía, ideología, ...)	PRODUCCION (Quién y cómo se produce, intenciones, economía, propiedad y control, tecnología, ...)	PRODUCCION y CIRCULACION. -Contexto-
RETORICA (Técnicas y códigos, producción, selección, montaje, marcos de interpretación, narrativa, ...)	CATEGORIAS (Medios, géneros, ...) TECNOLOGIAS (Funcionamiento, producción, ...) LENGUAJES (Códigos, narratividad, ...)	DOCUMENTO (Medios, géneros, códigos, narrativa, ideología, ...) [*Lo referido por BAZALGETTE como “tecnologías”, SHEPHERD lo identifica como “Producción”].	LENGUAJE NARRATIVA -Contenido-
AUDIENCIAS (Posicionamiento de las audiencias, recepción audiencias-documentos, placer, subjetividad, ...)	AUDIENCIAS (Audiencias, significados, identificación audiencias, consumo, ...)	AUDIENCIA (Cultura, aspectos diferenciales –cultura, género, edad, destrezas en lectura, tipos de uso, ...)	AUDIENCIAS -Contexto-

IDEOLOGIA (Relación y divisiones medios-Estado y de ellos entre sí, discursos hegemónicos, valores, intereses, ...)	REPRESENTACION (Construcción, estereotipos, ...)	CONSTRUCCION (Construcción, estereotipos, ausencias, realismo, ...)	VALORES – Contexto (Estereotipos, ideología, ...)
--	---	--	--

Tabla 18.. Categorías conceptuales de la enseñanza de los medios propuestas por MASTERMAN (1993a), junto a las reformulaciones realizadas por otros autores en base a ellas (BAZALGETTE, 1991; SHEPHERD, 1993a; QUIN y McMAHON, 1993). Fuente: (Ledesma Marín, 2002, p. 156).

Ledesma recoge además las palabras de Ferrés (J. Ferrés i Prats, 1994, p. 137) para entender cómo se adaptan estas categorías de la enseñanza crítica a nuestro país, el cual señala que la enseñanza de la imagen en general y de la televisión en particular debiera cubrir todas las dimensiones de estas tecnologías: técnica, la cultural, la económica y social, la expresiva y artística.

- PROBLEMA 10. Decidir sobre qué medio/s audiovisual/es centrar el estudio crítico de los medios.

Ledesma enfoca este problema sobre la propia actualización de los medios, en donde en un primer momento, desde el nacimiento del cine hasta la llegada de la televisión, los medios predominantes eran los existentes (cine, radio y prensa). Actualmente hay que añadir las nuevas ventanas de exhibición de audiovisual y comunicacional, en donde no sólo Youtube y canales de Streaming (Netflix, Amazon, HBO, etc.) son los predominantes, sino que existen otros medios de exhibición que están muy presente y sobre los que hay que incidir en cuanto a crítica, como pueden ser las páginas web de contenidos transmedia (Tumblr, Wordpress, Instagram, Snapchat, Tagged, Haboo, Flickr, Facebook, etc.).

- PROBLEMA 11. Planificar rígida y unilateralmente, por parte del docente, los contenidos en la educación audiovisual crítica.

La planificación en medios para la educación debería ser similar al propio medio en sí, es decir, lo suficientemente flexible para que permita conjugar entre profesor y alumno, un diálogo de intereses que lleve a un espacio de encuentro de intereses. Masterman defiende esta postura con las siguientes palabras: «quisiera demostrar que las programaciones de los cursos acerca de los medios que dan mejores resultados no han de tener unos contenidos que son ‘esenciales’. Es decir, se podría liberar a los alumnos de la opresiva carga de contenidos que ‘hay que’ cubrir... Especialmente el contenido habrá que considerarlo no como un fin en sí mismo, sino como un medio para desarrollar la autonomía crítica y no para reprimirla» (L. Masterman, 1993, p. 40).

- PROBLEMA 12. Trabajar excesivos contenidos en la educación audiovisual crítica.

Un exceso en los trabajos puede mermar la propia asimilación de los contenidos, ya que, es necesario un tiempo de asimilación e interiorización de los conceptos. Además, el exceso llevará a la saturación, pudiendo provocar el rechazo por parte del alumnado de la propia materia.

- PROBLEMA 13. No trabajar contenidos actuales en la educación audiovisual crítica.

Masterman señala que trabajar con actualidad hará que el alumnado

se implique en la propia materia, realizando las actividades con un enfoque de proximidad y atención más alto: «Una buena enseñanza audiovisual tiene que ser muchas veces oportunista, captar y profundizar en la comprensión de temas y problemas de importancia actual» (L. Masterman, 1993, p. 93).

- PROBLEMA 14. Hacer inteligible el concepto *ideología* y desvelar ésta en la educación audiovisual crítica.

Masterman plantea esta problemática como aquella valoración que hay que hacer sobre los medios en relación a su posición dentro del sector, es decir, qué ideología presenta. Esto se resuelve mediante la realización de las preguntas “¿quién lo dice?” y “¿por qué?”, debiendo ser rutinarias en las lecturas de las enseñanzas de medios (L. Masterman, 1993, p. 134). Hoy en día, la aglutinación de los medios de comunicación en las grandes multinacionales, hace más difusa las lecturas ideológicas, ya que, nos encontramos con empresas que en sus inicios pertenecían a sectores ideológicos rivales dentro de una multinacional que adquirió ambas. Podemos observar estas situaciones en las dos imágenes que mostramos a continuación:

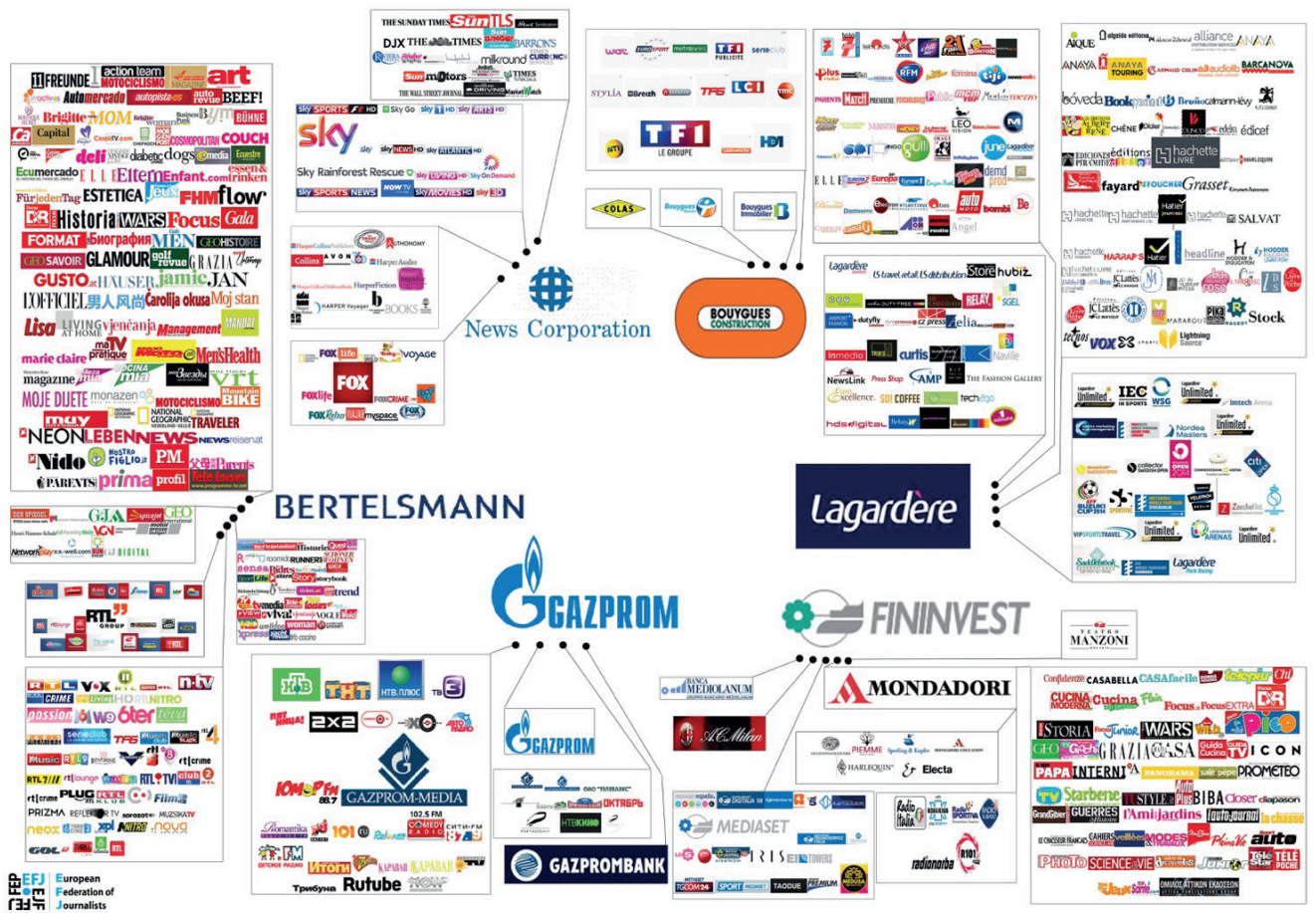


Figura 11. Corporaciones de los medios de comunicación de masas a nivel internacional. Fuente: <https://medium.com/espanol/a-quien-pertenece-los-medios-de-comunicacion-d26602230825>

Masterman quiere indicar en este sentido, que no se puede tender al pensamiento generalista de la unidireccionalidad de las representaciones ideológicas de arriba abajo, es decir, de los grupos dominantes a los grupos subordinados que los reciben de forma pasiva y acríticamente a través de los medios de comunicación, éstos, según Masterman, envían las ideas dominantes no sólo como impuestas sino que “parecen ser aceptables”, e, incluso, “corresponder a los intereses de las clases subordinadas” pareciendo garantizar los intereses de éstas (Ledesma Marín, 2002, p. 161). Masterman, además añade que, dada la complejidad de la relación de los medios, el entorno social y la ideología, es necesaria una educación en medios refinada y compleja, que sea sensible para poder desvelar los conflictos internos y las diferencias entre los medios, que además se encargue de captar la complejidad de la interdependencia de los medios para gestionar y crear los documentos mediáticos.

- PROBLEMA 18. Estudiar críticamente los textos mediáticos obviando otros elementos extratextuales importantes en el estudio ideológico de los MCM.

Es muy importante que un discente sepa interpretar los contextos sociales existentes en torno a los medios de comunicación, conocer el poder que éstos aplican a la sociedad y su impacto, para poder de esta forma, reconocer el valor del contenido de la propia lectura de los documentos audiovisuales, para prever en cierto sentido, el alcance de dicho mensaje en el contexto social que se vive.

- PROBLEMA 19. Realizar análisis críticos aislados sobre los documentos mediáticos obviando una perspectiva holística en la comprensión crítica de éstos.

Masterman señala en este sentido que de nada sirve que los estudiantes estudien enormes cantidades de información sino se capta la naturaleza interconectada de la compleja trama de influencias en los documentos de los medios de comunicación. Los alumnos deben ser capaces de «sopesar el número de factores diferentes que hay en la balanza a la hora de evaluar estos documentos» (L. Masterman, 1993, p. 87).

- PROBLEMA 20. Denostar el placer y el gusto popular en lugar de cuestionarlo críticamente para conocer cómo éstos se construyen desde influencias externas y así poder comprenderlos y tomar decisiones autónomas sobre ellos. Hacer juicios críticos valorativos sobre los documentos audiovisuales antes de estudiar detenidamente éstos.

Considerar los gustos del alumnado en medios como algo que menospreciar no es una práctica conveniente en la educación en medios, ya que, esta enseñanza bajo el *paradigma estético-discriminatorio* en donde se discrimina la cultura popular como algo lejano a la cultura elevada, hará que el alumnado pueda llegar a sentirse culpable de lo que les gusta, en lugar de apoyar y reforzar sus pensamientos críticos para llegar a entender su cultura y la relación con ella. Masterman expresa esta situación con las siguientes palabras: «Una educación audiovisual ideal no debería tratar de destruir placeres, sino buscar la manera de ampliarlos y proporcionar nuevas formas diferentes de disfrutar» (L. Masterman, 1993, p. 252).

- PROBLEMA 21. No estudiar integradamente los contenidos de la educación audiovisual como materia específica. (Organización intra-materia).

Ledesma, analiza las palabras de Manuel Area Moreira, en donde el autor considera inadecuado:

«concebir los contenidos de esta materia separadamente unos de otros trabajándolos siguiendo una secuencia lineal a modo de temario; en su lugar remarca que es una condición necesaria interrelacionar los diferentes bloques de contenido de esta materia planteando al alumnado experiencias integradas en un proyecto curricular de educación para los medios que le aporte significado y coherencia (Ledesma Marín, 2002, p. 166).

- PROBLEMA 22. Decidir cómo organizar esta materia curricular respecto a otras: disciplinariamente –como asignatura independiente, o diluida en otra/s asignatura/s o como área transversal- o integradamente. (Organización inter-materias).

Ya hemos comentado en el punto 3.1.2.1 de esta investigación la situación de los medios audiovisuales con el actual plan de educación LOMCE, donde vemos cómo se intermezcla la materia audiovisual dentro de diferentes asignaturas en la etapa de secundaria junto con la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en 1º y 4º, y en cambio, en bachillerato de artes la encontramos como asignatura específica. Entendemos que con esto no es suficiente, se diluye durante demasiados años (etapa de secundaria), el estudio y análisis de los medios de comunicación, por lo que debería ser integrado como materia obligatoria en esta etapa, así también lo entiende Ferrés, que lo expresa con las siguientes palabras:

«la televisión es un fenómeno que llega a todos y, en consecuencia, la formación en este ámbito debe llegar a todos (...) La imagen debería ser, pues, materia obligada en el curriculum escolar. La imagen en general y la televisión en particular, con todo lo que comporta» (J. Ferrés i Prats, 1994, p. 137).

{Como disciplina independiente}

- Problema 22.1. Inadecuación para la enseñanza obligatoria de la organización de esta materia como asignatura independiente.

{Como materia diluida en otra/s}

Ledesma enfoca esta problemática contextualizando la situación en la que se encuentra el audiovisual en Inglaterra y Gales, en donde la educación audiovisual se ha configurado en el curriculum disciplinar (obligatorio) como una materia específica vinculada a la Lengua. Ledesma, recoge las palabras de Bazalgette⁵⁶, el cual considera justificada esta organización curricular:

«porque esta materia ha desarrollado sus propias teorías y conceptos diferenciales, porque trabajarlos así ofrece a los profesores una manera sistemática de capacitar a los alumnos para que desarrollen su comprensión de los medios

(en lugar de utilizarlos simplemente para comprender otra cosa) y porque el estudio de los medios requiere un análisis sistemático y contextualizado que aglutine la lectura de la imagen, el análisis ideológico, la procedencia de los textos y la participación de la audiencia» (Ledesma Marín, 2002, p. 168).

- Problema 22.2. Diluir esta materia en diferentes disciplinas supone supeditar la misma a la consideración del profesorado (que suele desentenderse) y caer en el riesgo de presentar esta materia fragmentada y de manera inconexa.

La problemática de esta visión es que recae sobre el docente la interpretación y la creación de los contenidos a trabajar, por lo que es muy probable que la materia acabe impartándose fraccionada y desconectada de los medios de comunicación.

{Como área transversal}

- Problema 22.3. Cómo denominar a esta materia transversal.

Greenaway (Greenaway, 1993, p. 43) argumenta que para organizar la enseñanza en medios como materia transversal hay que tener en cuenta la gran influencia que los medios de comunicación tienen sobre nuestras vidas, invadiendo casi todos los ámbitos conocidos, por lo que la enseñanza en medios también debería realizarse en todas partes y desde todos los ángulos posibles.

- Problema 22.4. La percepción de intrusismo profesional que pueden tener los docentes de aquellas asignaturas en las que se instala como transversal esta materia de estudio.

La propia definición del problema deja en evidencia su significado, no todos los docentes aceptan que se les incorpore otra materia dentro de la suya para impartir los contenidos del currículo, este intrusismo profesional es un problema de raíz, ya que la imposición nunca será positiva. Más conveniente sería abrir diálogo entre los diferentes docentes para que ellos encuentren su lugar para incorporar el audiovisual a su asignatura, entendiendo la importancia de dicha materia, buscando aquellos lugares de confluencia para poder impartirla transversalmente.

- Problema 22.5. Estudio transversal de los medios de comunicación, pero sin enfoque crítico y/o creativo.

Es necesario que los docentes aprendan a construir pensamiento crítico de manera transversal, para de esta forma incorporarlo al curriculum adecuadamente. En ocasiones los docentes imparten la alfabetización audiovisual sin un criterio específico, quedando diluida la verdadera potencia crítica de la disciplina y perdiéndose todas aquellas posibilidades transversal que puedan llegar a realizarse.

{Como curriculum integrado}

- Problema 22.6. La no viabilidad inmediata del curriculum integrado.

Entendemos por un curriculum integrado aquel que se constituye por tópicos/temas del mundo real, desbordando los límites establecidos por

57 Palabras recogidas de GIBBSON (1997). "Learning and instruction in the information age". En WHITE, M. (1987). What Curriculum for the Information Age?. London. LEA. Y citado por SAN MARTIN, A. (1995). La escuela de las tecnologías. Valencia. Universitat de Valencia.

las disciplinas clásicas⁵⁷. Este tipo de curriculum sigue siendo poco viable en nuestro sistema educativo, por lo que se sigue intentado fomentar la organización transversal del mismo como medida transitoria.

La metodología en la integración curricular de los MAV-MCM

- PROBLEMA 23. Limitar el cambio en la enseñanza crítica de los medios a la introducción de nuevos contenidos manteniendo la metodología de trabajo tradicional sin modificar la relación de los docentes y discentes con el conocimiento (no haciéndola problematizadora) y sin modificar las relaciones sociales en el aula (no haciéndolas más igualitarias, democráticas y colaborativas).

Este problema es uno de los más importantes que vivimos hoy en día en nuestra educación, es sobradamente conocido que no basta con modificar los contenidos curriculares (añadiendo o restando), ya no sólo de la educación mediática, sino en todas las asignaturas, por ello, es necesario una transformación en las estructuras educativas. Es importante atender a: la relación entre docentes y alumnado, la relación de éstos con el saber propiamente dicho, y además las relaciones entre el propio alumnado. Masterman sugiere en este sentido lo siguiente:

«por muy progresista que sea el contenido, si la educación sigue siendo una operación bancaria, en la que las relaciones entre el profesor y el alumno, y las relaciones de ambos con los conocimientos permanezcan incuestionadas, entonces lo único que hará será reforzar los modelos de dominación existentes» (L. Masterman, 1993, pp. 52-53).

Ante esta problemática, hoy en día existen docentes que sí quieren producir el cambio, por ello aplican nuevas metodologías que fomenten los nuevos procesos de aprendizaje en el alumno, pero aún queda mucho por hacer. La estructura educativa sigue estando fuertemente estructura como hace un siglo y, parece que no va a cambiar a corto plazo, las nuevas generaciones de educadores deben entender que es posible el cambio, pero para ello debe cambiar su propia formación. Las facultades de educación aún tienen mucho trabajo por hacer. Por ello, lo que se plantea es algo más global, una nueva filosofía educativa, acorde con lo planteado por Giroux (Giroux, 1990, p. 38):

«Para los intelectuales transformativos, la pedagogía radical, como forma de política cultural, ha de entenderse como un conjunto concreto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades».

- PROBLEMA 24. Que la discusión teórica en la enseñanza crítica de los medios sea debate y no diálogo.

El diálogo en la educación puede dar lugar a un espacio donde la interacción sea, quizá, más enriquecedora que el debate, en donde la confrontación puede llegar a tener un lugar de proximidad mayor. Por ello, Masterman defiende el diálogo como aquello que implica escuchar

atentamente y responder directamente a lo que se acaba de expresar. Pero hay que tener cuidado con el diálogo manipulativo, para evitarlo es necesario compartir el poder y mantener la actitud autocrítica reflexiva. Masterman expone lo siguiente referente al tema:

«El diálogo no trata de disolver las contradicciones en un consenso, sino que trata de sacar a la luz las contradicciones como fuerza motivadora del cambio. El diálogo pretende entender los fenómenos, incluidas las propias actividades del grupo, no como algo estático y ‘cognoscible’, sino siempre en su proceso de cambio y desarrollo» (L. Masterman, 1993, p. 49).

- PROBLEMA 25. No integrar dialécticamente la reflexión teórica-crítica y la producción práctica de documentos audiovisuales, cayendo en un mero activismo.

El aprendizaje que se realiza experimentando y produciendo nuevo contenido es siempre más enriquecedor que aquel que persigue la memorización y la inactividad. Es muy importante entender que al igual que aprendemos a escribir (alfabetización), escribiendo, debemos aprender la alfabetización mediática construyendo mensajes audiovisuales, produciendo nuevos mensajes y nuevas formas de entendimiento. En este sentido, Dick⁵⁸ (1987, 5; citado por Tyner, 1993, pp. 189-190) expresa que:

«uno de los fines de los estudios sobre los medios es cerrar la separación que existe entre el análisis y la práctica, entre el criticismo y la acción. Sólo quienes se han comprometido con la práctica están en posición ‘adecuada’ para criticar; la práctica sin el conocimiento crítico está ciega, carece de sentido común y es estéril... los trabajos de producción y la simulación de producción profesional son de importancia vital. Sin embargo, los estudios de medios no consisten en emprender la formación de técnicos, o sencillamente en informar a críticos de sala de estar, sino en estimular el criticismo de la práctica y las prácticas críticas».

- PROBLEMA 26. No conseguir la motivación del alumnado en el trabajo de aula, haciéndole trabajar los contenidos sin destacar su relevancia o sin que tenga la necesidad de indagar en ellos para aclarar cuestiones que le interesen.

Es muy importante este problema de la motivación, cada vez más encontramos al alumnado completamente desconectados de los contenidos impartidos. La enseñanza puede ser goce, disfrutar de aprender, motivarse por nuevo conocimiento, pero para ello necesitamos que nos estimulen el interés por saber más, de nada sirve una educación sin pasión. Son muchas las investigaciones que hablan sobre el alumnado desmotivados que acaban arrojando sus estudios por la borda, quizá porque en algún momento de su proceso de crecimiento alguien no les supo transmitir el disfrute por aprender y jugar, porque no debemos nunca olvidarnos de jugar, ya seamos niños, jóvenes o adultos. En relación con conocimiento audiovisual, y concretamente a los aspectos de crítica, Masterman expresa que el interés y el entusiasmo del alumnado debe conseguirse a través de la construcción de mensajes atractivos, divertidos e instructivos, además el autor rememora las palabras de Roland Barthes cuando éste expresa que para ser críticos

tenemos que ser también aficionados.

- PROBLEMA 27. La influencia determinante en la metodología de las estructuras y culturas organizativas (en lo referido a espacios, tiempos, instancias de decisión, materiales, ...) existentes en las escuelas.

El acceso a los recursos de un centro son determinantes para la aplicación de las metodologías. Recordemos ese fuerte cambio que se ha vivido en las aulas en los últimos cinco años con la incorporación de las pizarras digitales, en la que los docentes se han visto abocados al aprendizaje de las mismas y la interconexión directa entre internet-recursos digitales, es en este sentido donde la alfabetización digital ha adquirido mayor impulso. El acceso a otros recursos como tabletas gráficas o portátiles también han impulsado esta nueva necesidad de actualización y cambio en las metodologías, aunque aún es necesaria la formación de un amplio espectro de docentes que han tenido un acceso más tardío a todo este material.

Los materiales en la integración curricular de los MAV-MCM

{Selección de material audiovisual}

- PROBLEMA 28. Selección inadecuada de los materiales audiovisuales en el trabajo de aula.

Según Ledesma (Ledesma Marín, 2002, p. 183), el problema puede deberse a que los docentes no consideran en toda su dimensión las posibilidades y limitaciones expresivas de los diferentes medios audiovisuales para el trabajo escolar. Es común que el docente se deje influenciar por el imperativo tecnológico o por ciertas modas metodológicas y didácticas de ciertos productos tecnológicos audiovisuales. Para una buena selección de material didáctico audiovisual es necesario construirse uno mismo un pensamiento crítico racional al sentido de la materia a impartir. Según Ferrés es inadecuado el relativismo instrumental de los materiales, no todo vale, por ello el autor manifiesta que:

«No todos los contenidos son válidos para todos los medios. En palabras de Edmund Carpenter, un medio no es un sobre cerrado en el que pueda contenerse cualquier tipo de contenido (Carpenter y McLuhan, 1974). Los medios condicionan los lenguajes. El libro, por ejemplo, es hiperfuncional para lenguaje verbal escrito; la televisión, en cambio, no lo es. Desde este condicionamiento, los medios limitan también los contenidos» (J. Ferrés i Prats, 1994, p. 123).

- PROBLEMA 29. Contar con materiales escasos, no atractivos y no relevantes en la educación audiovisual crítica.

Contar con una amplia gama de recursos útiles es muy importante, el docente debe actualizarse cada poco tiempo, pues el desfase cultural entre adultos y jóvenes es amplio y con las tecnologías actuales la evolución de contenidos es vertiginosa, por lo que estar al día es cada vez más difícil. Aportar información relevante externa del docente hacia el discente es fundamental, pero tiene que ser información acorde a los intereses de la cultura social del alumno, de nada vale utilizar recursos ajenos al contexto social, ya que, no conseguirá resultados útiles de implicación emocional.

59 BAZALGETTE, C. (1993). "La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria" (pp. 113-134). En APARICI, R. (1993). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid. De la Torre.

60 QUIN, R. y McMAHON, B. (1993). "Control de las pautas en la enseñanza audiovisual: problemas y estrategias" (pp. 153-169). En APARICI, R. (1993). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid. De la Torre.

{Producción de material audiovisual}

- PROBLEMA 30. La producción por parte del profesorado de material audiovisual para las clases.

No es sencillo producir tus propios recursos para el aula, menos si son audiovisuales, ya que requiere de material tecnológico y conocimiento específico (pongamos el planteamiento de un docente de Educación Primaria o Secundaria que nada tenga que ver con los medios audiovisuales). Además, recordemos las palabras de Ferrés donde expresa que en un alto porcentaje, los docentes de hoy ni se plantean utilizar otro material que no sea el libro de texto que ya le viene dado: «Si la mayor parte de los profesores ni se plantean siquiera la posibilidad de elaborar sus libros de textos, ¿por qué tienen que plantearse la creación con una tecnología mucho más compleja y para la que están mucho menos preparados?» (J. Ferrés i Prats, 1994, p. 135). Es en este contexto donde se mueve la educación, por ello esta problemática es muy importante, además, si le sumamos las exigencias de la elaboración y realización de todas aquellas tareas administrativas que al docente se le acarrea, apenas le queda tiempo para poder elaborar ese contenido propio para el aula. En cambio, Ferrés nos recuerda que, una visión interesante para suplir esa construcción de material por parte del docente, es que sean los propios discentes quienes lo construyan, siempre con supervisión. El trabajo didáctico se realizará en el propio proceso de producción del material audiovisual, así «el aprendizaje no se realiza gracias a una obra acabada, sino en el momento de producir la obra» (J. Ferrés i Prats, 1994, p. 135).

{Organización del material audiovisual}

- PROBLEMA 31. Una organización inadecuada de los materiales audiovisuales puede prefigurar modalidades de uso que impidan el uso cotidiano de estos medios en las aulas.

Gracias a las tecnologías actuales se ha facilitado mucho el acceso a los contenidos audiovisuales, las pizarras digitales, tabletas gráficas, ordenadores en el aula y los propios móviles, facilitan la incorporación de los materiales audiovisuales al aula. Algunos de estos dispositivos ya llevan cámara de video y foto incorporada, por lo que la construcción de material también se ha facilitado enormemente. Este fácil acceso a los recursos ha hecho que la alfabetización mediática esté al alcance, ahora falta que la construcción de mensaje crítico y analítico se produzca en su base, ya que, esto implica un conocimiento más elaborado que el mero uso tecnológico.

La evaluación en la integración curricular de los MAV-MCM

- PROBLEMA 32. La no evaluación de los aprendizajes en la educación audiovisual crítica.

En la actualidad, con la inclusión de manera transversal de los contenidos mediáticos en la etapa de Secundaria dificulta la evaluación de dichos contenidos, ya que, aún hoy, en un amplio espectro, se sigue considerando como un contenido adicional no evaluable como alfabetización mediática, sino como trabajo extra al curricular. Ledesma (Ledesma Marín, 2002, p. 187), recoge los planteamientos de Bazalgette⁵⁹ y Quin y McMahon⁶⁰ del año 1993 sobre la incorporación de la materia audiovisual como parte de la evaluación institucional en sus respectivos países (Gran Bretaña y Australia). Esta situación ha provocado que la alfabetización mediática haya

alcanzado un estatus académico de materia fundamental de pleno derecho.

- PROBLEMA 33. No adaptar la evaluación a las características propias del estudio crítico sobre los medios.

Esta adaptación es crítica, pero aún hoy sigue siendo un problema de consideración. La realidad en las aulas españolas es otra bien distinta, en donde el profesorado no está lo suficientemente preparado para gestionar dichas evaluaciones.

- PROBLEMA 34. Limitar la crítica a los documentos audiovisuales, no transfiriéndola al propio currículum de educación audiovisual ni al resto de asignaturas escolares.

La educación crítica debe ser una extensión a todo el currículum, sirviendo como plataforma de ensayo y experimentación el material audiovisual. La alfabetización mediática es una solución para la creación de nuevo pensamiento crítico, su inclusión en las diferentes materias del currículo es un recurso urgente al que atender. La enseñanza en medios supone una crítica enérgica, sirviendo para aplicarla a otras materias que debemos considerar como sistema de símbolos que analizar.

Educación audiovisual crítica o educación crítica

- PROBLEMA 35. Limitar el planteamiento crítico al ámbito curricular de la educación audiovisual.

Ledesma (Ledesma Marín, 2002, p. 187) recoge las palabras de Area (Area, 1994, pp. 90-91) en las que expresa que es necesario replantear las metas, contenidos y actividades de la enseñanza, para que se adapten a la realidad actual del contexto de los discentes. El audiovisual puede ayudar a esta inclusión, por ello, debemos atender a la alfabetización mediática desde una visión de realidad interconectada, en donde el diálogo es fundamental para que los discentes expresen sus intereses a los docentes y construyan de esta forma el contenido curricular de la realidad del conocimiento común.

3.1.3.2. CONDICIONANTES CULTURALES Y ESTRUCTURALES EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Cultura profesional docente

- PROBLEMA 36. Indiferencia y resistencias del profesorado respecto a la educación audiovisual crítica.

La transformación social que la tecnología ha traído consigo es innegable, ya nadie se cuestiona el poder de interacción social, laboral y cultural que ha proporcionado los Smartphone, por ejemplo. Los docentes deben ser conscientes de esta evolución dentro del aula, al igual que se renuevan y actualizan los medios tecnológicos cada cierto tiempo se debe considerar renovar y actualizar los medios didácticos y metodológicos dentro del aula. La cultura cambia, se transforma y complementa con otras culturas, por ello debemos ser conscientes de esta actitud del conocimiento

61 Recordemos que la Generación Z (mediados años 90) está entrando ya en el sistema educativo como docentes tras finalizar sus estudios en el Grado de Educación.

62 BAZALGETTE, C. (1993). "La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria" (pp. 113-134). En APARICI, R. (1993). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid. De la Torre.

63 TYNER, K. (1993). "Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo" (pp. 171-197). En APARICI, R. (1993). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid. De la Torre.

64 PUNGENTE, J. (1993). "La segunda primavera" (pp. 399-412). En APARICI, R. (1993). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid. De la Torre.

65 APARICI, R. (1993). La revolución de los medios audiovisuales. Madrid. De la Torre.

pro-activo, para seguir evolucionando en la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos, y la alfabetización audiovisual es una de ellas.

Muchos docentes, aunque cada vez menos, siguen resistiéndose a la utilización de los medios de comunicación en el aula. A medida que los docentes más jóvenes entran en la profesión el sistema se actualiza con nuevas *herramientas* tecnológicas (considerando la actitud de una persona que ha crecido con ordenador y teléfono móvil en casa como una herramienta tecnológica per se)⁶¹, pero aún son muchos los docentes, que nacieron y crecieron lejos de las tecnologías de la información y la comunicación, que siguen aferrándose a los sistemas tradicionales de lectoescritura a través de las clases magistrales que encuentran molesto la utilización de estas tecnologías actuales (pizarra digital, proyectores, ordenadores, etc.).

Ledesma (Ledesma Marín, 2002, pp. 190-191) recoge las opiniones de algunos autores de cuáles son las razones por la que se sigue sosteniendo la resistencia e indiferencia de los docentes a los medios audiovisuales:

Bazalgette⁶² cree que los docentes siguen considerando los medios audiovisuales como una materia subversiva. Tyner⁶³, por su parte, piensa que los docentes ven el audiovisual como un medio de cambio demasiado fuerte, lo que les parecería demasiado idealista e intimidatorio, creyendo además que la cultura popular de los medios es una tendencia educativa que acabaría siendo un "capricho" educativo más. Por otro lado, Pungente⁶⁴ cree que la no inclusión del audiovisual en el aula se debe a la falta de formación de los docentes y la tecnificación supera, en este caso, la motivación. Aparici⁶⁵, por su parte, cree que el motivo se divide en dos partes, la primera debido al desconocimiento del papel del audiovisual en el campo pedagógico como textos legibles, analizables y objetuables; y la segunda, según Aparici, se debe al propio peso institucional escolar, en donde la estructura y poder está fuertemente constituido.

- PROBLEMA 37. Evasiva de los docentes a hablar explícitamente de ideología en las aulas.

Sigue existiendo este miedo a la opinión, el debate y el diálogo en torno a ideologías y creencias. A menudo es reclamada la imparcialidad de las aulas y la no agresión ideológica, pero la imparcialidad acaba convirtiéndose en censura dialéctica, en donde por no ofender acaba no hablándose. El diálogo es necesario y para ello, no debería haber tabúes temáticos.

Cultura del alumnado

- PROBLEMA 38. La ingenuidad y las resistencias del alumnado en la educación audiovisual crítica.

Es interesante la reflexión que Ledesma realiza ante esta problemática, en donde considera que el alumnado entiende la enseñanza audiovisual como una materia de segunda categoría, probablemente por las creencias (normalmente desde su familia), a que lo verdaderamente importante es aquello que aparece en los libros impresos. Ledesma expresa que algunos autores creen que el alumnado muestra una ingenuidad sobrevenida respecto a los documentos mediáticos por considerarlo como un contenido lúdico, además, estos discentes muestran una resistencia generalizada a las metodologías críticas, quizás, como señala Masterman (L. Masterman,

1993) porque el alumnado, al igual que los docentes, están atrapados por la organización académica del currículum, además de la tan estipulada clase magistral.

Cultura de la comunidad

- PROBLEMA 39. No reconocimiento de la importancia de la educación audiovisual crítica.

La falta de reconocimiento por parte de la comunidad es clave para este problema. Son muchas las voces discordantes que aún hoy siguen mostrando desconfianza hacia la incorporación del audiovisual al currículum educacional. Esto se debe en múltiples ocasiones por la propia tradición educacional que se mantiene, por el temor a que se utiliza la televisión en la educación como medio para apaciguar la clase, también por no considerar a los medios de comunicación como un verdadero problema o, incluso, por considerar los medios de comunicación como un elemento de ocio y distracción que puede llevar a malas interpretaciones por parte de las familias.

Cultura de los Gobiernos y de las Administraciones Educativas

- PROBLEMA 40. Desorientación de los gobiernos y de las administraciones educativas respecto al papel de las nuevas tecnologías en la educación.

La política educativa sigue sin entender la verdadera necesidad de la alfabetización mediática, la muestra la tenemos con la propia Ley de Educación LOMCE, seguimos dedicando la visión audiovisual como parte de los contenidos artísticos del currículum (tanto en Educación Secundaria como en Bachillerato), y no los consideramos como una parte esencial de nuestra cultura social, por lo que debería encontrarse en todas las materias de forma transversal. Tyner (Tyner, 1993, pp. 193-194) expresa en este sentido que: «La política educativa parece creer unánimemente que la tecnología es buena para la educación, pero no tiene claro ‘por qué’ es necesaria».

Condicionantes estructurales en la integración curricular de los MAV-MCM

- PROBLEMA 41. Ausencia de participación del profesorado en la toma de decisiones sobre política educativa general y en lo relativo a la educación audiovisual.

Es evidente este problema, con la Ley de Educación actual (LOMCE), hemos vuelto a vivir la misma situación que en ocasiones anteriores, apenas se tienen en cuenta a los docentes para la toma de decisiones de los contenidos del currículum y los planes de estudio. Esta problemática debe ser considerada como urgente para futuras leyes, respetando una idea fundamental: paciencia. Una buena Ley de Educación debe tener el mayor consenso posible de todos los miembros de la comunidad educativa, además, es necesaria que esa Ley perdure en el tiempo, permitiendo que se elaboren los proyectos necesarios para que con los sucesivos cursos se obtengan resultados medibles y ajustables.

El currículum prescrito

- PROBLEMA 42. No integración o integración inadecuada de la

enseñanza crítica de los medios en el currículum prescrito.

Vivimos esta falta de integración de los medios en el currículum desde hace más de veinte años, se sigue creyendo que con integrar la materia de forma transversal en algunas de las troncales o añadiendo una asignatura específica en uno de los bachilleratos es suficiente, y, por supuesto, se sigue desvalorizando a la propia materia en sí, no dándole (los políticos) un verdadero valor científico con respecto a otras. Debemos coger ejemplos de otros países donde sí lo están haciendo obteniendo resultados positivos, como es el caso de Gran Bretaña. Bazalgette (Bazalgette, 1993), valora positivamente cómo institucionalmente se ha introducido en su país la educación audiovisual al haberse incorporado al Diseño Curricular Nacional, y que aparezca como esencial en ciertos exámenes el contenido de dicha materia.

- Problema 42.1. Un currículum prescrito que incluye escasamente y de manera subsidiaria la educación audiovisual crítica en contraste con otras materias curriculares.

En el año 1993, Segovia (Segovia, 1993, pp. 303-304) explicó que en la administración educativa española se intentó modernizar el currículo en cuanto a educación mediática, pero los resultados fueron nefastos, limitándose a proponer temas de estudio audiovisuales repartidos en diferentes asignaturas, como por ejemplo la Expresión Plástica o Lenguaje, por lo que finalmente son tratados como temas monográficos. Esta situación no ha cambiado mucho en la actualidad, como ya hemos visto en el punto 3.1.2.1 de esta investigación.

- Problema 42.2. Un currículum prescrito académico que dificulta la consideración de otros contenidos alternativos, así como un trabajo crítico con aquéllos.

Que en el sistema educativo español se sigue creyendo que hay asignaturas de primer y segunda categoría es una realidad, aquéllas de segunda categoría también suelen ser llamadas *María*, situación que persiste en el tiempo desde hace muchos años. Esto ocurre sobretodo a partir de la etapa de Secundaria, siendo menos perceptible en Primaria. Las asignaturas consideradas de primera categoría tienen unos objetivos claros y cerrados, que dejan poco espacio para que otras asignaturas se entremezclen con ella, así San Martín (San Martín, 1995) formulaba en el año 1995 que en nuestro país, la cultura audiovisual, está difusamente formulada (tanto en Primaria como en Secundaria). Los objetivos aluden en su gran mayoría a la cultura académica, por lo que el sesgo academicista del currículum prescrito acaba descubriéndose. La acumulación de los contenidos frente a la comprensión de la realidad es un obstáculo para un desarrollo de la capacidad crítica de los contenidos presentes y así no se podrá abordar la subjetividad inherente en la construcción de estos.

- Problema 42.3. Un currículum prescrito disciplinar y propedeúico que impide acercarse a otras formas de conocimiento.

Esta problemática viene reclamándose en la educación desde hace bastantes años, la segmentación y circunscripción de los contenidos curriculares en áreas y asignaturas provoca que sea difícil la incorporación de contenidos más abiertos y culturales al sistema, contenidos referidos a los hábitos culturales más dinámicos y plurales como son los audiovisuales. El pensamiento crítico suele surgir más fácilmente en estos ambientes desde los

que se extrapola a otras áreas, por ello, debemos incidir en la flexibilidad de un sistema que permita el salto de áreas educativas, evitando las estructuras rígidas.

- Problema 42.4. Un currículum prescrito que ubica fundamentalmente la alfabetización audiovisual en los tramos educativos superiores y no tanto en los básicos obligatorios.

Ya hemos mencionado que, en España, se ubica mayor carga de contenidos audiovisuales en la etapa de Bachillerato y en uno en concreto, obviando dicha alfabetización audiovisual en el resto de Bachilleratos. En la etapa de Secundaria, al estar mezclado con otras asignaturas, tiene más presencia, pero difusa. En Educación Primaria prácticamente no aparece como contenido dentro del currículo, por lo que corre a cargo del docente decidir en qué materias y áreas mostrar dichos contenidos. En futuras Leyes de Educación este problema debería ser resuelto con celeridad, son muchas las voces que se alzan a favor de la integración de los medios de comunicación en el aula y es preciso que se actúe de una forma más extendida en el área de educación.

La formación del profesorado

- PROBLEMA 43. La falta o la inadecuación de la formación inicial y permanente del profesorado en relación con la educación audiovisual crítica.

Ya hemos mencionado en esta investigación, dentro del apartado 3.1.2.2. las dificultades que siguen existiendo para una formación adecuada de los profesores en cuanto a contenidos mediáticos se refiere. Existe prácticamente consenso, entre los investigadores y autores de mayor prestigio en asuntos de alfabetización mediática, que es esencial una buena formación continua del profesorado en asuntos audiovisuales para el éxito de la enseñanza actual y del futuro. Se sigue la creencia de que, ante la falta de flexibilidad en el sistema, la formación en medios audiovisual es prácticamente una pelea continua para obtener los resultados óptimos, ya que, el propio sistema impide la flexibilidad necesaria para construir una completa alfabetización mediática. Esas estructuras abarcarían todas las áreas del sistema, además de los materiales, la temporalización y la integración de gran parte de la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

La formación del docente debe ser planificada en el tiempo siguiendo una estructura sólida de contenidos, objetivos y resultados, los cuales, no deben ser centrados en las exigencias tecnológicas, sino en las argumentales críticas. Según Ledesma (Ledesma Marín, 2002, p. 209) lo necesario para la alfabetización audiovisual es la racionalización de la formación docente inicial y permanente, teniendo presente las comunicaciones modernas e integrando la comprensión crítica de los medios, para que pueda ser aplicada a cualquier tipo de asignatura.

Shepherd (Shepherd, 1993) expresa que los profesores, para empezar a impartir la alfabetización audiovisual, necesitan una fundamentación comprensible y firmemente formulada que justifique el uso de este contenido, además de una formación que pueda satisfacer aquellos conocimientos necesarios de educación audiovisual, así como las estrategias pedagógicas necesarias, apoyado por el aprendizaje técnico necesario en la construcción de documentos audiovisuales.

Financiación, dotación y organización de recursos

- PROBLEMA 44. Falta de financiación a los proyectos de educación audiovisual y previsibles recortes específicos y generales derivados de la introducción de políticas de cuasimercado en educación, así como otras consecuencias negativas de estas políticas neoliberales.

La crisis económica del año 2008 ha marcado una nueva apertura educacional que previamente era minoritaria, la proliferación de colegios y centros de enseñanza concertados y privados, los cuales, están minando gravemente la educación pública, la cual, y tras los duros recortes económicos que están sufriendo, hace que se vea seriamente dañada la educación en nuestro país. Esta falta de recursos económicos afecta seriamente a las familias más desfavorecidas, por lo que, un amplio sector de la población observa cómo sus hijos e hijas sufren de una precariedad educacional que, en algunos casos, es severa. Ciertamente la sociedad neoliberal en la que vivimos no ayuda a esta situación, y al parecer no va a cambiar en los próximos años.

- PROBLEMA 45. Escasa dotación de recursos audiovisuales en los centros y dificultades de acceso a los mismos debidas a la organización de éstos.

Problema relacionado con el anterior, la escasa dotación económica hace que los centros dediquen menos presupuesto a la dotación en medios. Considerando la falta de atención que sigue mostrando el audiovisual y la alfabetización mediática en la educación, es evidente que los recursos audiovisuales (cámaras de video y fotografía, licencias de software necesario para la edición del material grabado, trípodes, focos, etc.) es muy escasa y, en la mayoría de los casos, si es que existe algún material, está prácticamente obsoleto. En algunos centros aún se sigue conservando el material proporcionado durante la etapa del *proyecto Mercurio* en nuestro país. Sería necesario un importante plan de choque en los centros educativos españoles para adquirir el equipo necesario, un equipo con una visión a largo plazo consensuada por los expertos, para que la obsolescencia programada no sea un problema cercano en el tiempo.

Otros apoyos de la administración educativa

- PROBLEMA 46. Inexistencia o inadecuación de las medidas de apoyo de la administración educativa para promocionar la integración curricular de los MAV-MCM.

Ledesma (Ledesma Marín, 2002, pp. 221-222), a través del documento publicado por Escudero⁶⁶ en el año 1992 recoge los resultados obtenidos de la valoración final de la fase de experimentación del proyecto Mercurio tras su finalización, en donde se evidencia esta problemática que expresamos con el paso de los años:

«- Supuso la oportunidad de que algunos docentes aprendieran nuevos conocimientos y recursos de trabajo docente, de que algunos alumnos se acercaran a las nuevas tecnologías y de que algunos centros desarrollaran una aceptación positiva de las mismas como recursos útiles para cumplir distintas funciones.

- Se fue incrementando la oferta y la calidad de algunos

materiales puestos a disposición del profesorado; aunque la oferta fue mucho mayor en número que adecuada, pertinente, específica y adaptada en calidad pedagógica.

- La adopción de los proyectos por parte de los profesores estuvo más afectada de lo que hubiera sido deseable por iniciativas individuales, por la novedad, por la insuficiente toma de conciencia de la filosofía, objetivos y compromisos pedagógicos que debían suponer estos proyectos, ...

- La formación inicial fue bien valorada por los docentes al ser percibida como práctica (familiarización con nuevos medios/programas/materiales y conocimiento de algunas utilidades didácticas) pero incidió poco en la elaboración de proyectos pedagógicos, el intercambio de experiencias, el trabajo grupal, la evaluación, considerándose insuficiente la formación pedagógica. El profesorado valoró bien la metodología, pero no tanto la profundidad de la formación y la aplicabilidad de lo recibido.

- Los equipos pedagógicos (constituidos para planificar, reflexionar e intercambiar grupalmente programas, materiales y experiencias) apenas funcionaron como tales y con un sentido propiamente pedagógico, destacando más su carácter de unidad administrativa (quizá por la movilidad del profesorado, la diversidad de intereses, la escasa cooperación, problemas organizativos y de tiempo, la dificultad de desarrollar actitudes para el trabajo grupal, ...). La formación, la coordinación y el apoyo a los equipos no fue suficiente.

- Los alumnos valoraron como positiva, interesante y motivadora la integración de estos medios en las aulas (afectivamente); y, en menor grado, la contribución de éstos a una mayor comprensión de los contenidos (cognoscitivamente).

- La función dominante de los medios audiovisuales fue de presentación de información por parte de los profesores.

- La figura de los coordinadores distó bastante de lo que hubiera sido deseable. Su conocimiento de los medios era mayor que el del resto de los miembros de los equipos, si bien sus funciones de coordinación para la constitución y dinamización pedagógica de estos equipos, para la elaboración de proyectos pedagógicos, para la facilitación del intercambio de experiencias de aula o de evaluación de las mismas fueron escasas; quizá por la ausencia de una formación específica y de apoyo a la figura del coordinador. De cara al futuro un 80% de estos coordinadores se sentía dispuesto para asumir funciones de organización y coordinación de aparatos y materiales en sus centros, mientras que solo un 40% se sentía dispuesto y preparado para la formación en el uso pedagógico de otros profesores, y una proporción menor todavía era la que se sentía dispuesta a coordinar el funcionamiento pedagógico de los equipos así como a coordinar proyectos y experiencias.

- Los monitores/asesores de los centros de profesores se centraron en la formación inicial del profesorado, en la difusión de programas y resolución de diversos problemas variados más que en apoyar la planificación, el desarrollo, el análisis y la valoración de experiencias y dinamización pedagógica

de los equipos. De cara al futuro se sentían muy dispuestos para formar inicialmente a los docentes, pero mucho menos para elaborar materiales para la formación, coordinar y crear grupos, elaborar y asesorar proyectos, evaluar aplicaciones didácticas o diseño de las mismas, ...

- Los centros acogieron de buen grado los proyectos por el equipamiento que les supuso además de la imagen y significación social que comportaba pertenecer a dicho proyecto, pero estos proyectos no contribuyeron a mejorar procesos de trabajo pedagógicos en los centros; estando su desarrollo limitado al grupo perteneciente al proyecto. Aunque las valoraciones generales sobre la importancia de las nuevas tecnologías en los profesores no implicados fueron favorables».

La nula continuación de los proyectos educativos, en torno al audiovisual en nuestro país, evidencia esta falta de apoyo de la administración a la instauración de una verdadera alfabetización mediática, por lo que se hace necesario un programa específico diseñado por expertos que ayude a construir una alfabetización mediática sólida y de largo recorrido.

Investigación

- PROBLEMA 47. La ausencia de investigación educativa en el ámbito tecnológico puede conducir a la apropiación de la cultura del “imperativo tecnológico” en el ámbito educativo.

Según Ledesma, algunos autores como San Martín y Sancho, subrayan que existe un fuerte desequilibrio en base a los conocimientos avanzados entre la industria y la educación, en donde la falta de fondos hace que investigar en este campo sea complicado. Las inversiones, en su gran mayoría, están regidas por el imperativo tecnológico, por lo que la educación se ve mermada en este sentido cuando pretende investigar en ámbitos fuera de los aspectos tecnológicos, así, la alfabetización mediática no prioritaria tecnológica, quedaría relegada a un segundo plano dentro de la investigación.

- PROBLEMA 48. Escasa investigación educativa en relación con la educación audiovisual.

Poco a poco este aspecto va cambiando en nuestro país, aunque aún falta mucho camino por recorrer. En las facultades de Comunicación Audiovisual y de Educación los grupos de investigación siguen siendo escasos, los recursos son pocos y las dotaciones económicas no ayudan a la creación de nuevos grupos, por lo que el futuro no es muy alentador. En el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria no es muy común encontrar con docentes con ambiciones investigativas, el propio sistema le impide en muchos casos tener disponibilidad para ello.

- PROBLEMA 49. El enfoque investigador sobre la relación entre MCM y audiencias será determinante en la definición de los fines y los métodos en la educación audiovisual.

Masterman (L. Masterman, 1993, pp. 230-233) no acepta los estudios de comunicación que reducen a las audiencias a conceptos simples de receptores pasivos que usan los medios de comunicación de masas simplemente como ocio y, destaca la necesidad de investigar profundamente

la relación entre audiencias y productos audiovisuales, cuya conversación es hoy fundamental con las tecnologías existentes. Recordemos la importante presencia de twitter en los programas de actualidad televisiva, donde se producen conversaciones en tiempo real de lo sucedido en la pantalla del televisor dentro de la propia aplicación. Internet ha supuesto un campo de estudio muy importante entre comunicación-información-educación. Los estudios sobre las audiencias actuales son totalmente distintos de las que se producían hace una década, ya que, las plataformas digitales como Twitter, Facebook e Instagram han revolucionado el sector.

Condiciones laborales del profesorado

- PROBLEMA 50. Sobrecarga de funciones y, por tanto, falta de tiempo material para incorporar la educación audiovisual en las aulas escolares.

El exceso de gestiones administrativas por parte de la Administración y la presión de inspectores dentro del sistema hacen que el docente no se sienta con la suficiente libertad para desarrollar nuevos proyectos de investigación o fomentar nuevas vías metodológicas. Es necesario entender que para poder desarrollar nuevo material educativo es necesario una flexibilidad en las exigencias en cuanto a los contenidos del currículo, la creación requiere de tiempo y maduración, la burocratización, por lo tanto, es inversamente proporcional a la nueva creación.

- PROBLEMA 51. Presión institucional y social de *regreso a lo básico*.

No siempre el tiempo pasado fue mejor, las presiones en este sentido de volver a lo tradicional es un serio problema que entronca directamente con la cultura actual. La tecnología es una realidad, la sociedad de la información y la comunicación es un hecho y, por lo tanto, debemos introducirla en todos los aspectos de nuestra vida, no podemos vivir al margen de lo que nuestra realidad vive y experimenta.

- PROBLEMA 52. Inestabilidad de las plantillas docentes.

La situación de inestabilidad en cuanto a la plantilla interina de los docentes en nuestro país hace que se resienta la elaboración de proyectos continuados en el tiempo, siendo un perjuicio para el alumnado, que ven como van pasando docentes por las aulas que les impide conseguir una estabilidad en los procedimientos de actuación de cada uno.

3.2 VIDEOARTE EN LAS AULAS

3.2.1. INTRODUCCIÓN

«La educación mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos».

David Buckingham (Buckingham, 2005, p. 21).

67 Existen múltiples ejemplos al respecto, pero mencionaremos uno especialmente significativo, ya que implicó a una de las personas más influyentes de los últimos veinte años y que, además, pudo costarle un disgusto político muy importante.

Nos referimos a Barak Obama con el famoso video manipulado mediante inteligencia artificial, en donde a través de un ordenador y unos sensores de reconocimiento facial, fue posible poner en boca de Obama las palabras de otra persona expresando un contenido que nada tenía que ver con la ideología del expresidente de los EE.UU. Dejamos a continuación el enlace del video donde se muestra la manipulación: <https://www.youtube.com/watch?v=bEiKWpoX9Hk>

68 Para saber más sobre la exposición visitar la web: <https://www.grandpalais.fr/es/node/17985>

69 Para saber más sobre esta exposición puedes visitarla en: <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/teamlab/>

que encontramos para tener una definición totalizadora del videoarte sin caer en los postulados técnicos. Esta disciplina artística posee, al igual que otras del mismo ámbito tecnológico, una capacidad para desarrollar y fomentar discursos visuales y audiovisuales en el alumnado, generando a la par una visión personal de su entorno con el que podrá comunicarse directa o indirectamente.

A día de hoy, podemos considerar el audiovisual como aquel elemento de la realidad más influyente que existe, nos atrevemos a decir que nunca jamás en la historia fue tan determinante como lo es ahora, y a la par, jamás en la historia hemos tenido que desconfiar tanto de su veracidad. La línea entre lo falso y lo real, en el sector audiovisual, se ha vuelto demasiado delgada, los medios tecnológicos permiten distorsionar la realidad de tal forma que nos es imposible saber si lo que se está viendo y expresando es completamente veraz⁶⁷. Estos avances tecnológicos son considerados por muchos, como elementos muy útiles para la video creación, ya que, nos permiten crear nuevas experiencias artísticas que rozan la ciencia ficción, como encontramos en las recientes exposiciones realizadas en el Grand Palais de París denominada *Artistes et Robots*⁶⁸, que aúna diferentes técnicas artísticas (pintura, fotografía, instalación, videoarte, etc.) con los AI, en donde los artistas dialogan con las máquinas creando piezas que evolucionan por sus propios medios. Otras exposiciones interesantes en este sentido son las que se realizan en la Fundación Telefónica de Madrid, como la denominada *TeamLab*⁶⁹, cuya muestra reúne tres instalaciones de este colectivo, en donde se explora a través del arte digital una nueva forma de relación de los seres humanos con la naturaleza y el mundo que nos rodea.



Figura 13. Obra Flutter of Butterflies, Born from Hands, del equipo TeamLab (2019). Exposición de la Fundación Telefónica de Madrid.

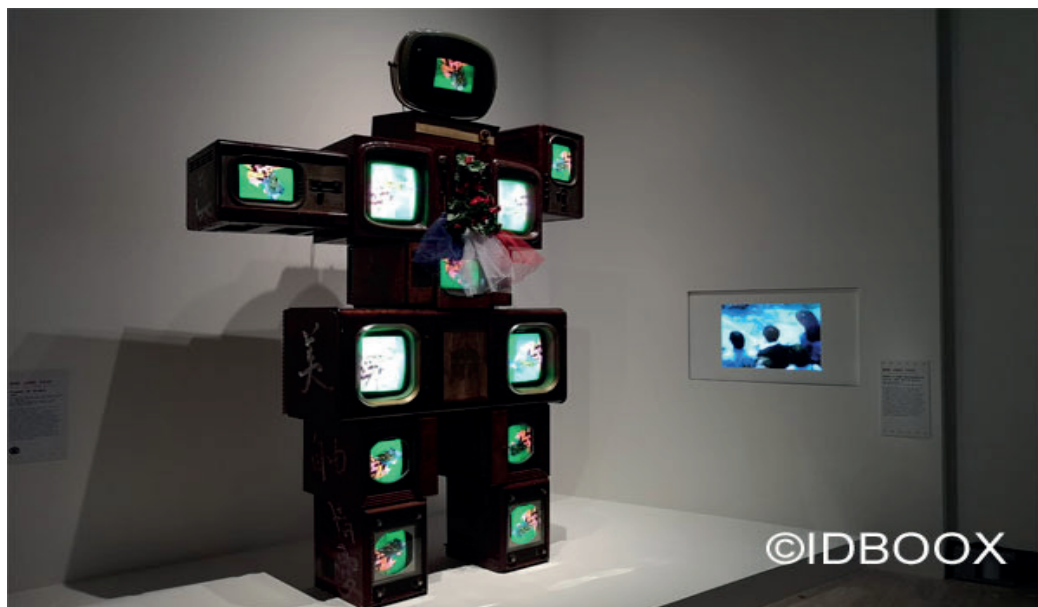


Figura 14. Exposición Artistes et Robots del Grand Palais de Paris, 2018.

En estas exposiciones el punto de vista crítico está muy presente, ya hemos mencionado con anterioridad, que la alfabetización mediática tiene como uno de sus pilares fundamentales la enseñanza crítica de la realidad, estando íntimamente relacionada con el aprendizaje creativo y pleno de todo nuestro contexto del conocimiento, así lo defiende Buckingham, expresando que: «la educación mediática se propone tanto la comprensión crítica como al participación activa» (Buckingham, 2005, p. 21).

Para Kuspit (Kuspit, 2006, p. 35), el arte digital y, por consiguiente, el videoarte, es infinitamente elástico, hasta el punto de asentar las bases de lo que se denomina *Obra de Arte Total* (Gesamt kunstwerk), es decir «una obra que incorpora todas las artes y, así, no es ni exclusivamente visual, verbal o auditiva, ni exclusivamente espacial o temporal, sino todo a la vez». Esta elasticidad es muy importante desde un punto pedagógico, para un docente, poseer un medio que pueda moldearse al antojo, según las condiciones y el contenido a trabajar, es muy importante y útil. Cabero Almenara, en su libro *Tecnología educativa. Utilización didáctica del video* considera que el video y todo el conglomerado que lo forma, puede ser utilizado de diversas maneras en la enseñanza, ya que, señala que su:

«consideración de medio didáctico vendrá de contemplarlo como un conjunto de instrumentos tecnológicos, a través de los cuales vamos a almacenar, elaborar, mediar y presentar la información a los alumnos, utilizando para ello las posibilidades que ofrecen sus sistemas simbólicos y sus interacciones con la estructura cognitiva del alumno; todo ello inmerso dentro de un contexto escolar, respondiendo a un plan curricular determinado y con un pragmática concreta de uso» (Cabero, 1989, p. 114).

Así, tenemos que el video es el medio totalizador y flexible que nos permitirá crear estructuras cognitivas en el alumnado mediante el propio proceso de creación. El alumno, inmerso en el contexto social, interpretará la realidad a través de sus capacidades plasmando aquella visión propia del conjunto en un nuevo producto, el cual, deberá seguir las consignas que el

docente le marque en función de la temática a trabajar del currículo. Las posibilidades del video para la enseñanza son variadas y complejas, así Martínez Sánchez (Martínez Sánchez, 1991, pp. 13-15), nos expone que el video puede desempeñar cuatro funciones básicas dentro del contexto escolar: didáctica, formativa tanto para el docente como para el alumnado, servir como recursos de expresión estética y de comunicación, además de ser un instrumento de investigación. Por su parte, Nadal y Pérez (Nadal, 1991, pp. 90-91) expresan que las funciones del video son las siguientes: presentar los temas en una primera toma de contacto, motivadas por su diseño atractivo, transmitir información, permitir la visualización de formas estructuradas y procesos, suscitar debate a través de su planteamiento, promover actividades, hacer recapitulaciones y repasos, y ser instrumento de evaluación. Con lo expuesto por estos cuatro autores citados, observamos que el video es un elemento con multitud de características positivas hacia la construcción de nuevo pensamiento, crítico e integrador de las prácticas docentes, por lo que, se constituye en un valor muy positivo para su aprendizaje.

Centrando la mirada en el videoarte, podríamos establecer, que su aprendizaje y puesta en práctica, generaría unas pautas didácticas para la disolución del aislamiento pedagógico que aún perdura en nuestro sistema educativo, teniendo como eje inductor y transversal al arte en el sentido más amplio de su visión. Debemos recordar, que aún hoy, está muy vigente el tan temido debate entre aquellas personas vinculadas al arte contemporáneo con las ajenas al mismo, cuyo debate siempre comienza con la misma pregunta: ¿Qué es arte? En ese momento, los detractores del arte conceptual vinculado al arte contemporáneo se posicionan en los lugares más extremos de la falta de entendimiento de cierto tipo de obras, cayendo continuamente en los mismos clichés: el verdadero arte es aquel que produce un producto figurativo entendible. En un amplio número de ocasiones, estos debates, acaban en derrota por aquellas personas que nos dedicamos a la creación de arte contemporáneo, debido, en parte, por la falta de los conocimientos necesarios, por parte de nuestro contrincante, del medio artístico, siendo prácticamente inútil la dialéctica. El arte contemporáneo debe introducirse poco a poco y desde edades tempranas en la educación, explicando las bases conceptuales de la propia creación con términos sencillos, a sabiendas de que las emociones deben ser transmitidas en todos los casos. Por ello, los niños y jóvenes, los cuales viven las emociones más de cerca por su efervescente estado hormonal, deben entender que es importante, necesario y muy práctico para la vida laboral futura, el saber canalizar las emociones, tener una vía de expresión continua a lo largo de nuestra vida, además de comprender que el arte es cultura, la cultura es sociedad, y la sociedad es nuestro sustento.

Podemos distinguir, por lo tanto, dos niveles de beneficio para la educación del videoarte desde su concepción artística: por un lado, el positivo efecto que generaría un arte vinculado a las necesidades sociales. Y, por otro lado, los beneficios que generaría el arte a largo plazo en el alumnado, al disfrutar éstos de una educación crítica, artística, dinámica e integradora. Queremos en este punto, mencionar una reflexión muy interesante del artista Luis Camnitzer realizada a raíz de la preparación de su futuro libro *Hacia un socialismo de la creatividad* junto a su hijo Gabo Camnitzer, el autor, el 14 de febrero de 2018 presentó en Bogotá un capítulo de dicho libro, en donde exponía una serie de diecisiete puntos referentes a cómo le gustaría

que fuera la escuela de artes en la que le hubiese gustado estudiar, la cual no debería seguir los postulados academicistas de aquella escuela que él vivió. A continuación, exponemos los puntos:

1. Quiero aprender a acceder a la información, organizarla en forma fluida para poder adaptarla a mis necesidades, en lugar de ser entrenado como un letrado.
2. Quiero poder administrar configuraciones y diferentes órdenes, decodificar y codificar, para comunicarme mejor sea lo que sea que quiera comunicar.
3. Quiero enfrentar «dilemas desorientadores» en lugar de situaciones con una sola solución.
4. Quiero ser capaz de tomar decisiones impredecibles en un proceso continuo de aprendizaje.
5. Quiero formular problemas con rigor y precisión, en lugar de presentar problemas que ya han sido resueltos.
6. Quiero aprender qué fuerzas e intereses determinan un canon y cómo puedo desafiarlo para crear mi propio sistema de control de calidad.
7. Quiero usar el arte como una forma de ver el mundo y no como una forma de ver el arte. Para esto, necesitaré perspectivas sociológicas y antropológicas para entender el contexto en el que me muevo.
8. Quiero ser preciso en la transición desde el descubrimiento (o desde el trabajo que hago sin saber lo que estoy haciendo) a la utilización de ese descubrimiento para la comunicación.
9. Quiero aprender cómo me manipulan y cómo manipular a los demás. Para esto necesito conocer las enseñanzas de la publicidad y de la psicología para organizar mi información y estímulos, para poder llegar a mi público.
10. Quiero explorar la ambigüedad y cómo evitar los malentendidos.
11. Quiero estudiar historia del arte, pero comenzando desde el presente y regresando. Quiero ser consciente de mi proyección sobre las obras de arte. Quiero entender las condiciones que hacen que las obras sean inevitables e indispensables. Y quiero poder decidir cuáles aún son y cuáles no, relevantes para nosotros en el día de hoy.
12. Quiero aprender las técnicas que están relacionadas con los problemas que estoy explorando. Pueden ser existentes o puedo tener que inventarlas. Quiero ser capaz de hacer el trabajo yo mismo, o delegarlo y supervisarlos de manera informada. No quiero que las técnicas existentes me limiten o actúen como enemigos.
13. Quiero trabajar en y con el arte como una forma de pensamiento superior que me permita formular y resolver problemas.
14. Quiero ser un artesano competente solamente cuando sea necesario
15. Quiero explorar lo desconocido en lugar de confirmar lo que ya se conoce.
16. Deseo ser ecológicamente sensible, lo que significa no sólo en el ámbito de la contaminación física y química, sino también en términos de las consecuencias éticas de mi trabajo.
17. Solo quiero conservar aquellos trabajos que considero indispensables y destruir los demás. (Camnitzer, 2018)

Observamos en estos diecisiete puntos muchas similitudes con las anotaciones que hemos ido realizando en torno a la aplicación del video en el aula, así lo entendemos en los puntos 1, 2, 4, 6, 7, 8 y 9, en donde anotamos características propias de la comunicación, el pensamiento crítico, la

70 Desde la Real Academia Española de la Lengua, en sus acepciones tres, cinco y siete, encontramos que por Gramática se entiende:

1. Parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan;
2. Tradicionalmente, arte de hablar y escribir correctamente una lengua;
3. Representación de la competencia lingüística de los hablantes, especialmente en lo relativo a la morfología, la sintaxis y ciertos aspectos del léxico.

construcción simbólica, la alfabetización mediática con relación al contexto audiovisual neoliberal y, por supuesto, desde los propios aspectos artísticos de creación contemporánea. Esta escuela utópica de Camnitzer es una escuela pensada para el futuro, asentada en la conciencia y construida desde un pensamiento integrador de la realidad. Aunque Camnitzer limita su texto a las escuelas de arte, nosotros queremos hacer hincapié en que podría aplicarse a todo el ámbito escolar, las estructuras deben conjugarse, regirse por un pensamiento crítico totalizador, entendiendo que la creatividad y el arte es necesaria en todas las áreas, ya sean de ciencias exactas o de ciencias sociales, la realidad es moldeable y por ello, debemos conseguir tener recursos plásticos que nos ayuden a configurar una estructura armoniosa y útil.

Es importante mencionar un concepto del videoarte que, a nuestra vista, es fundamental para la integración del mismo dentro del ámbito educativo: la gramática del videoarte. A tenor de conocer el significado de gramática⁷⁰ desde una visión lingüística, queremos anotar las características gramaticales que el videoarte puede poseer, pero para llegar a ellas debemos previamente explicar qué tres categorías pueden allanar el camino para encontrar esas características. La primera de estas categorías sería la práctica experimental con un “dispositivo técnico representacional”; la segunda categoría sería la construcción del relato y; por último la tercera categoría serían los métodos que se utilizan para formalizar la narrativa, es decir, el método expresivo (Bernal Marín, 2013, p. 72). Pero hay que recordar que el videoarte posee múltiples facetas de muestra, situación que hará mayor la complejidad para encontrar las estructuras gramaticales que la componen, debido a su propia composición múltiple, así nos podemos encontrar con obras monocal, video esculturas, video performance, video danza, video instalación, etc., es decir, todas aquellas cuyo eje central es el audiovisual, pero no su fin único. García y Barreto (García Ramos, 2005, p. 24) defienden que el videoarte es un género cuyo factor fundamental es la consideración de la construcción de una síntesis extensiva y expansiva de las artes, es decir, «tiempo y espacio, plástica y música, imagen y sonido, experimentación y comunicación». Cuya propia extensión de combinaciones hace que sea tan difícil para abordar las significaciones de la materia. Por lo tanto, sacamos en claro que la propia complejidad del videoarte en cuanto a composición nos puede llevar a comprender que obtener una categorización del medio es harto complicado, pero sí encontramos elementos comunes a todos ellos que podríamos resumir en tres para construir nuestra gramática: 1. Elementos técnicos/representacionales; 2. La construcción del relato. La no linealidad; 3. El método expresivo. Estos tres elementos, aunque muy generalistas, nos permiten abordar la estructura gramatical del constructo videoartístico desde una visión de conjunto, la cual pasaremos a analizar brevemente a continuación:

En relación con los elementos técnico/representacionales, el videoarte es un proceso que generalmente se rige por la composición digital, aunque en algunas ocasiones, algunos artistas han trabajado con materiales fotosensibles. En esta composición digital, el videoarte ha trabajado e investigado sobre su propia composición, analizando las composiciones del medio y jugando con las características del tiempo y el espacio en la imagen. Señala Bernal que el video (Bernal Marín, 2013, p. 73) «nace como una indagación sobre su propia naturaleza lo que llevó a considerar la

destrucción, la descontextualización del objeto y la imagen (el ruido) como principio de la belleza, hecho que produjo la construcción de una nueva realidad artística». El videoarte sigue utilizando uno de los parámetros técnicos que lo han definido desde sus inicios, el procesamiento de la imagen mediante usos electrónicos, consiguiendo modificarla, distorsionarla y fragmentarla por medio de diferentes tratamientos, para que, se pueda conseguir una composición visual y estética personal del artista, por la propia intervención de este sobre el material grabado. Debemos entender que en el videoarte la cámara aparece como instrumento independiente de la mano del creador, cuya capacidad compositiva llega más allá de la función básica de captación de la realidad. El videoarte, es capaz de crear en la mente del creador una función perceptiva que supera la estructura del pensamiento formal, llegando a desestructurarlo y enseñarnos a ver el mundo con otros ojos. Según Walter Benjamin, esta función de la cámara como creadora es lo que le ha llevado a compararla con el trabajo de un cirujano:

«Esta similitud implica, en el caso del camarógrafo, la facultad de entrar dentro de los objetos, dentro de las texturas y tejidos, diseccionar casi como un cirujano y poder mirar dentro de ese mundo micrológico (“interpolarse en lo mínimo”). El mundo de lo “micro” es el mundo de las cosas desechadas, condenadas al olvido por insignificantes, todo un campo de investigación privilegiado» (Restrepo, 2005, p. 229).

En definitiva, la cámara del videoartista es una cámara subjetiva, personal e intransferible, que actúa como observadora, analista e incubadora, que a la vez es una cámara fragmentada que mira desde la lejanía. Añadamos a esta ecuación integrante videoartista-cámara, la de los colaboradores que en la actualidad el factor videoarte ha añadido, como pueden ser todos esos perfiles de científicos, ingenieros, electricistas, escultores, etc. que los productos videoartísticos relacionados con la instalación, la escultura, la interactividad, el net-art, entre otros, necesitan para su creación. Así se genera una hibridación del arte junto a la tecnología digital que generan unos aspectos muy pragmáticos de hacia donde se dirige el arte hoy en día.

En cuanto a la construcción del relato, el videoarte representa uno de los ejes más evidentes de representación de la realidad sin filtros, de manera alegórica pero punzante, ayudando a la construcción del imaginario colectivo en la hibridación de arte-realidad. Bernal señala que se dice *representa* «porque no retrata fielmente el transcurrir cotidiano sino que posibilita la recreación de su caótica iconosfera a través de su narrativa no lineal lo cual permite reinventarse a sí mismo, tanto como a los lenguajes y los sistemas de signos» (Bernal Marín, 2013, p. 76). Esta reinención es fundamental para nuestros planteamientos educativos, en donde la amplia posibilidad de cambio y transformación es muy útil a un alumnado que debe tener las suficientes herramientas para superar todas las pruebas que la docencia les marca. La concepción no lineal del videoarte no debe entenderse como un conflicto con lo establecido durante décadas con la narratividad tradicional, en donde la estructura sigue un orden lógico de comprensión a través de los elementos clásicos de actores, acciones y espacios. El videoarte, consigue englobar las dos vertientes, lineal no-lineal, dando el poder de decisión al autor, el cual tomará los elementos según sus intereses. La normal no-lineal del videoarte es una capacidad que éste ha querido desarrollar por su propia

71 «Se tergiversa el concepto de toma y corte, y la superposición de varias imágenes en cuadro construye otra manera de ver y una manera más compleja de contar una historia» (La Ferla, 2004).

convicción de ruptura con la televisión, pero no por ello, significa que dentro de la pieza artística no exista una narratividad, recordemos la importancia de la semiótica en este sentido, en donde la asociación o yuxtaposición de imágenes puede construir una narrativa completa sin utilizar ni un solo elemento de la narrativa tradicional. Bernal, nos recuerda en esta relación de la no-linealidad con el videoarte, al cineasta ruso Dziga Vértov, creador del Cine-ojo (Kino-glad), el cual sugiere que la cámara es una extensión del ojo humano y las imágenes no aluden a la realidad, sino que la interpretan, con el fin último de crear una poesía visual. El montaje tendría en Vértov una razón fundamental en la construcción de esa poesía visual, usando técnicas como la aceleración de imágenes, superposición, micro-tomas, fragmentación, cámaras lentas, etc. Aunque no todo el mundo concibe esta relación del videoarte con Vértov, algunos creen que el video digital se distingue por la circularidad y la indeterminación. Pero la no-linealidad en el videoarte no «hace referente a la selección aleatoria de segmentos lineales para conformar un relato, sino que reivindica una participación transformativa y constructiva» (Bernal Marín, 2013, p. 77).

El tercer punto de esta construcción gramatical del videoarte lo encontramos en el método expresivo, el cual se refiere a la forma en que se materializa el videoarte, en donde podemos categorizarlo en tres tipos: el video-registro, los circuitos cerrados y, por último, las video instalaciones (Bernal Marín, 2013, p. 79). Con el avance tecnológico, esta perspectiva de producción se ha ido ampliando, e incluso ya el medio físico no es necesario, gracias a las nuevas técnicas de comunicación a través de internet. Hoy en día una pieza de videoarte ya no está diseñada única y exclusivamente para su exhibición en un único formato, sino que la multiplataforma ha abierto un abanico de posibilidades muy extenso. Dentro de este amplio espectro de actuación, el montaje se impone como el eje central de la producción. Según lo percibe Eco, éste es una estructura que incluye vida y conciencia:

«Estamos mucho más cerca de la escritura de Ulises en términos de conciencia de lo fragmentario, de los objetos parciales, de polifonías, de ruido, de interrupciones, de simultaneidades, más cerca de un video experimental o de una película de Godard que de la novela del siglo XIX con su linealidad de sentido y de narrativa. Hay toda una serie de empresas y de intereses que se esfuerzan por mantener esa unidireccionalidad, esa linealidad narrativa de causas y efectos» (Eco, 1992, p. 163).

Eco realiza una alegoría del tiempo, observando la no linealidad perceptual que tenemos de la vida, aunque parezca que sí lo es, todo ocurre simultáneamente y nosotros confeccionamos su interludio. Gracias al montaje hacemos una elección y descarte de aquello que queremos que vaya antes y después en la imagen, pero en el videoarte el campo se abre, en donde la imagen puede ir en el mismo lugar, superponiendo realidad, construyendo significados yuxtapuestos. Esta dinámica «permite el montaje vertical⁷, generar metáforas de la realidad a partir de soportes electrónicos. No sólo se trata de combinar imágenes entre sí, si no de una hibridación de soportes y de géneros» (Bernal Marín, 2013, p. 80). Será el espectador el que acabe dando correspondencia a las imágenes, creando el significado final en relación a su propio contexto y cultura, será una unión entre artista y observador, que se conjugará en un nuevo conocimiento, el que perciba cada

uno desde su visión personal.

Por último, nos quedaría hablar de la postproducción de las piezas de videoarte, en donde los trucajes que hoy en día pueden realizarse gracias a los avances tecnológicos son innumerables, por lo amplio del catálogo. Estos trucajes permiten al espectador dar cuenta de ello, sabiendo que la irrealidad de la pieza conlleva que realice un esfuerzo extra para la comprensión del mensaje o mensajes que el autor quiere transmitir. José Luis Brea en este sentido espectador-tiempo de construcción, expresa la temporalización de la representación dentro del videoarte:

«(...) Solo a ella, a la imagen técnicamente producida y capturada en efecto, le es dado producir esa expansión interna de un tiempo propio, en el ámbito de la representación. Fuera de su ámbito, fuera del ámbito de la imagen técnica como tal, carecería, en efecto, de sentido, hablar de un time based art, de un arte basado en el tiempo, referido a lo plástico, a lo visual» (Brea, 2009, p. 11).

El tiempo juega en la construcción del videoarte un valor mucho más amplio que el entendido dentro de una narración clásica cinematográfica, en donde los espacios diegéticos y extradiegéticos juegan un valor nuevo, el espectador percibe la realidad de múltiples formas, siguiendo la narratividad a través de su filtro cultural propio, así se crean sinergias distintas entre el observador y lo observado. Las reglas del juego en el lenguaje audiovisual se reconstruyen continuamente, y el tiempo se contrae o dilata en función de nuestra propia visión. Así, el tiempo es una de las características fundamentales de la gramática del videoarte, junto con el resto de las características que hemos comentado, en donde la unión de todas ellas nos sirve para construir esta visión científica que va más allá de lo que estipula la gramática clásica.

3.2.2 VIDEOARTE EN LAS AULAS DE LA ENSEÑANZA REGLADA ESPAÑOLA

Desde este apartado abordaremos la situación del videoarte dentro de las aulas españolas. Mostraremos el lugar que ocupa hoy dentro de la educación reglada, ya sea como materia específica de estudio o como trabajo complementario a alguna de las asignaturas troncales, específicas o de libre configuración.

La Ferla (La Ferla, 2000, p. 158) entiende que el videoarte se encuentra en un estado de marginalidad debido a su propia y ambigua condición de experimentación, «generando una práctica enfrentada a los modelos clásicos e institucionales de representación». Esta marginación continúa hoy en día en todos aquellos ámbitos que observemos de la disciplina, ya sea, en el sector comercial del arte contemporáneo, en el sector de la exhibición cinematográfica o en el sector educacional. La marginalidad del videoarte se debe, según Müller (Müller, 2015, p. 204), a que el videoarte ha negado desde sus inicios una serie de planteamientos en contraposición a la televisión y

el cine tradicional: 1. El tradicional espacio de exhibición litúrgico del cine, oscuro y envolvente; 2. La impresión de realidad que verosimiliza y desarma la autenticidad de los acontecimientos; 3. Los géneros tradicionales del cine narrativo; 4. El proceso de proyección-identificación psicológica del espectador con los personajes de ficción representada; y 5. Los imperativos del star-system. Müller añade que vale la pena destacar que:

«la imagen del videoarte no vale simplemente por lo que exhibe, sino por su capacidad de recuperar lo que constituye el todo de cada cultura, mitología e iconografía, narraciones y sentido, porque, al fin y al cabo, como cualquier otro texto mediático es intrínseca y necesariamente social».

Con esta perspectiva situacional, indagamos en la búsqueda de contenidos videoartísticos en la etapa de Secundaria en el sistema educativo español. Comenzamos por analizar la bibliografía y manuales para el docente editados para la asignatura de Educación Plástica y Visual, asignatura perteneciente al primer y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, incluida dentro de las asignaturas específicas de la estructura del plan de estudios. Observamos los libros editados por la Editorial Donostiarra (Paniego Gómez, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), creados para colegios bilingües de inglés y divididos en cuatro tomos, dos teóricos y dos de actividades. El primero de los tomos está dedicado para el primer ciclo de la etapa de Secundaria, y el segundo tomo a la segunda etapa. Los dos tomos se dividen en tres partes, una primera dedicada a la Expresión Artística, la segunda a Comunicación Audiovisual y, la tercera, al Dibujo Técnico.

Los contenidos audiovisuales del primer tomo se dividen en dos unidades, el primero dedicado a la percepción visual, la comunicación y las imágenes, y, el otro capítulo, dedicado a la fotografía, el cómic, los films y la animación. Tras leer el contenido de estas dos unidades observamos que se desarrollan los conceptos más básicos del audiovisual desde la perspectiva de la Gestalt, en donde se desglosan los elementos básicos de la percepción visual y la composición de la comunicación, explicando punto por punto cada uno de los elementos que los componen. En las imágenes se desarrollan las significaciones fundamentales de los iconos y los signos, contextualizando cada uno de ellos con imágenes y ejemplos a través de las imágenes figurativas, abstractas e imágenes simbólicas, pero sin hacer referencia en ningún caso a elementos audiovisuales, la perspectiva sigue siendo la imagen fija. En cuanto al contenido de la unidad dos, se explica brevemente los conceptos básicos de la fotografía, como pueden ser los tipos de planos o los elementos de la composición visual. Lo mismo ocurre con el cómic, en donde se exponen los elementos fundamentales de construcción del cómic. En relación a los Films, al igual que los dos apartados anteriores, el contenido desarrollado es muy escueto, ya que, se explica muy brevemente los orígenes del cine a través de la persistencia retiniana, con ejemplos de Muybridge y sus fotografías del movimiento de un caballo de 1878. A continuación desarrollan las reglas básicas del lenguaje cinematográfico, en donde se explican las diferencias entre toma y secuencia, además de los diferentes tipos de planos cinematográficos, para terminar con los ángulos de vista de una cámara. Esto sería todo el contenido referido al audiovisual cinematográfico, a continuación, el temario se introduce en la animación, ya sea tradicional o digital. En ella, se explican las diferencias entre los

tipos de animaciones existentes (Cartoons, Anime y películas de animación tradicional, Stop-Motion y películas de animación 3D). En este primer tomo observamos que no existe ningún tipo de referencia al videoarte o a cualquier otro tipo de contenido audiovisual hipermedia, la programación está centrada en los contenidos más fundamentales de la creación audiovisual, desde una visión muy superficial de ellos.

En el segundo tomo, volvemos a encontrarnos con que la parte de Comunicación Audiovisual está dividida en dos unidades, una dedicada, otra vez, a la percepción visual, la comunicación audiovisual y las imágenes, y la otra unidad, dedicada a la fotografía, la publicidad, los cómics, los Films y, por último, las presentaciones multimedia. Analizando la primera unidad observamos que en esta ocasión se desarrolla más en profundidad los principios de la percepción visual, desarrollando conceptos más profundos de los mismos, mostrando ejemplos de ilusiones ópticas y relaciones de distorsión. En cuanto a los procesos de comunicación se desarrollan un poco más lo expuesto en el tomo primero, pero la información es escasa. En relación a la imagen, se sigue explicando aquellos parámetros fundamentales de los signos y los símbolos, junto con la importancia de estos para el análisis de las imágenes, añadiendo los conceptos básicos de las imágenes denotativas y connotativas. En cuanto a la siguiente unidad, se introducen los parámetros técnicos básicos de las imágenes fotográficas (resolución, píxeles, etc.), además, de los elementos fundamentales de la composición de la imagen, como la composición de los tercios y las líneas del horizonte. En el siguiente punto, se trabaja la publicidad, desde un punto de vista retórico y expresivo, basado en imágenes fijas y con poca profundidad de contenidos. A continuación, se desarrollan los contenidos del cómic, donde se entra más en profundidad que el tomo primero; en esta ocasión, se explican uno por uno los elementos completos de construcción de un cómic, además de los recursos típicos de su narración. Se termina explicando las fases de producción de un cómic o novela gráfica. En cuanto a los contenidos filmicos, en esta ocasión se adentra en áreas técnicas más profundas, en donde se detallan los movimientos de cámara, los tipos de planos explicados con imágenes de cada uno de ellos, al igual que los ángulos o puntos de vista de la cámara. A continuación, se sigue con la estructura narrativa de un film (presentación, nudo y desenlace), para terminar con la planificación, paso a paso, de la creación de un audiovisual (desde la idea, pasando por el guion, el storyboard, hasta el rodaje y montaje del mismo). Por último, el temario se adentra en la creación de presentaciones multimedia por medio de software como *Powerpoint*, *Impress* o *Keynote*.

Este es todo el contenido relacionado con los medios audiovisuales pertenecientes a la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de la etapa de Secundaria, el cual es evidente, que es insuficiente si queremos conseguir una verdadera alfabetización audiovisual de nuestro alumnado. Las actividades planteadas en los dos volúmenes que se ofrecen están completamente enfocados a las imágenes fijas, su construcción y creación plástica, obviando completamente todos aquellos contenidos audiovisuales. En el contenido analizado queda patente la completa ausencia de creación de pensamiento crítico de nuestro alumnado, no existe ningún espacio en donde introducir los planteamientos de debate, reflexión y análisis de los medios más cercanos a los discentes, como pueden ser la televisión, la radio, la prensa o los contenidos digitales a través de los Smartphones. El

planteamiento superficial de estos manuales hace que sea muy complicado, para aquellos docentes de esta etapa no expertos en la materia, que puedan desarrollar una verdadera formación audiovisual, en donde la alfabetización mediática sea completa y podamos llegar a formar a personas con una conciencia social-mediática, lo suficientemente construida, preparada para la nueva realidad hipermedia que vivimos.

Para el bachillerato, ya hemos mencionado la escasa presencia del audiovisual dentro del currículo, a excepción del bachillerato de artes, en donde la alfabetización mediática está bastante bien representada gracias a las asignaturas de Cultura Audiovisual I y II. En las programaciones de estas asignaturas nos sorprende el hecho de que no se mencione, en ninguna de las unidades didácticas de la programación, al videoarte como concepto de estudio. En las cuatro unidades didácticas programadas para primero de bachillerato de la asignatura Cultura Audiovisual I del I.E.S. San Isidro de Madrid en el curso 2017-2018, se presentan las siguientes temáticas: 1. Del inicio de la imagen a la era digital; 2. La imagen fija y sus lenguajes; 3. Sistemas de captación y tratamiento de imágenes fijas; 4. La imagen en movimiento: el cine. Hemos estudiado todos y cada uno de los apartados de cada unidad y encontramos que en ninguna de las cuatro unidades se hace mención en sus contenidos al videoarte, pero sí que se vinculan ciertos contenidos, que, si el docente se presta a ello, puede dar cabida a su inclusión, pero siempre como medida externa al contenido exigido en los planes de estudio. Así, en la unidad 1, encontramos como contenido de estudio: *Trascendencia de la valoración expresiva y estética de las imágenes y de la observación crítica de los mensajes*, en donde, vemos claramente la inclusión de uno de los aspectos esenciales de la alfabetización mediática que, además, a través del análisis de imágenes fijas y en movimiento, sería sencillo introducir el videoarte como herramienta de estudio y posterior creación individual. Desgraciadamente no se aplica de esta forma. En las unidades dos y tres, no encontramos ningún contenido que se refiera de manera directa o indirecta a la disciplina de nuestra investigación, más allá de lo relacional de la propia técnica artística, pero en la unidad cuatro, sí que encontramos tres puntos de contenidos que podrían ser muy válidos para el uso de la técnica del videoarte: 1. *Analizar la técnica de exposición de imágenes fijas para simular movimiento. Desde el principio del cine, pasando por la televisión, hasta la imagen digital actual*. Otro punto que podría ser usado 2. *Analizar las distintas funciones y las características comunicativas de la imagen en movimiento empleadas para satisfacer las necesidades expresivas de la sociedad actual, aplicándolas en la elaboración de producciones digitales sencillas*. Por último, encontraríamos otro punto interesante: 3. *Valorar los resultados expresivos obtenidos al alterar la velocidad de reproducción de las imágenes en movimiento*. Estos tres contenidos aquí expuestos son lo suficientemente abiertos y sencillos de focalizar de cara al videoarte que nos parece sorprendente que no se utilice de esta forma. Es evidente, que la falta de recursos técnicos por parte del centro de estudios puede influir, pero las facilidades para conseguir herramientas de filmación, hoy en día, deberían suplir esa carencia. Es un error caer en el simple aprendizaje de técnicas de construcción de mensajes, hay que experimentar, más aún si cabe, estando en un bachillerato de artes.

En segundo curso de Bachillerato, en la asignatura de Cultura Audiovisual II, los contenidos están divididos en los tres trimestres del curso repartidos en bloques temáticos con treinta unidades didácticas en total: el primer bloque (primer trimestre) se divide, a su vez (uno y dos), en dos

72 Es posible visitar la exposición realizada de videoarte en el instituto a través del siguiente enlace: <https://www.iesvalledelsaja.com/noticias/videoarte-ed-plastica/>

73 Para más información visitar la página de Facebook de la exposición: <https://www.facebook.com/events/608053006230830/>

74 Se puede consultar la información de la charla a través del siguiente enlace: <https://www.lne.es/cuencas/2009/10/22/artista-angie-bonino-ofrece-charla-videoarte-ies-cuenca-nalon/824094.html>

centrados en las *características de los productos audiovisuales*; el segundo bloque (segundo trimestre), se divide a su vez en dos (tres y cuatro), referidos a los *medios de comunicación audiovisual*; el tercer y último bloque (tercer trimestre), se engloba en el bloque cinco, centrado en el *análisis de productos audiovisuales*. De las treinta unidades didácticas que se exponen, siete están dedicadas al sonido, ocho están dedicadas a la historia de los medios audiovisuales y a la teoría referente a los medios a lo largo de la historia, tres a la radio y sus características, cinco a la publicidad y sus funciones y estrategias, una a internet y la socialización de la información y, por último, seis unidades dedicadas a la lectura semántica, expresiva, estética y crítica de los medios de comunicación.

En nuestro análisis de los contenidos observamos que, de las treinta unidades didácticas, seis son potencialmente propicias para la utilización del videoarte como medio de experimentación y aprendizaje de un amplio número de conceptos de la alfabetización audiovisual. En el resto de unidades didácticas también tendrían cabida, ya sea o por ser una unidad específica de un medio tecnológico afín al videoarte, o porque posee connotaciones de aprendizaje crítico o creativo de los medios audiovisuales. Las seis unidades didácticas que nos referimos son las siguientes: 1. *Lectura de los elementos formales del audiovisual*; 2. *Lectura expresiva*; 3. *Lectura semántica. Valor comunicativo*; 4. *Lectura estética*. 5. *Lectura del contexto socio-histórico y su autoría*, y, por último, 6. *Lectura crítica*. Este tipo de unidades didácticas, centradas en las lecturas de las imágenes y todas sus connotaciones estilísticas y contextuales son muy acertadas para la construcción de significados en la mente del alumnado, se prestan a la multiplicidad de mensajes y construcciones simbólicas, además de ser una forma natural de aprendizaje histórico y pedagógico.

En el resto de los bachilleratos, como hemos comentado, no tienen ninguna asignatura específica de audiovisual, lo que significa que la única vía de introducción de los medios audiovisuales en los contenidos curriculares será mediante la inclusión de estos a través de alguna otra asignatura, como contenido complementario a los marcados por el currículo.

Pero ¿quiere esto decir que el videoarte no se trabaja a lo largo de la etapa de secundaria y bachillerato? Afortunadamente existen casos en la última década de proyectos educativos centrados en el videoarte en el contexto español. Estos casos, aunque no muy frecuentes en nuestros centros escolares, se presentan dentro de las actividades de las asignaturas de plásticas, al menos, los que desde nuestra investigación hemos conseguido localizar. Así encontramos algunos ejemplos como los del IES Valle del Saja⁷² en el pueblo Cabezón de la sal de la provincia de Cantabria, o el proyecto educativo del IES María Pérez Trujillo de La Vera, Puerto de la Cruz de Tenerife. Estos proyectos, al igual que aquellos otros que se realicen de esta disciplina artística son periféricos dentro del contexto educativo, ya que, en ocasiones, los proyectos surgen no desde el propio instituto, sino por algún evento o iniciativa externa al mismo, ya sea exposición, ponencias, charlas o evento cultural. Para poner ejemplos de este tipo de actividades mencionaremos las siguientes: Primera exposición de videoarte en Úbeda CUVO⁷³ (año 2018), en donde se realizaron charlas de videoarte al alumnado de segundo de bachillerato del IES Los Cerros de la ciudad; o también las charlas que la artista Angie Bonino⁷⁴ ofreció en el año 2009 en el IES Cuenca del Nalón (Cuenca) sobre videoarte al alumnado del Bachillerato

75 Este proyecto tuvo bastante repercusión en medios tanto a nivel comarcal como nacional, encontramos noticias en los siguientes enlace: https://elpais.com/cultura/2015/10/17/actualidad/1445111799_891044.html; <https://www.abc.es/local-galicia/20150921/abci-celanova-rodaje-201509202038.html>. Para visionar el tráiler del cortometraje se puede hacer a través del siguiente enlace: <https://www.facebook.com/ruben.mendez.9484/videos/10207655667454068/>.

de Artes; o el famoso proyecto realizado por el alumnado de Secundaria del IES Celanova Celso Emilio Ferreiro (Ourense, año 2015), que llevaron a cabo el proyecto denominado Looking for Bill Viola⁷⁵, el cual contó con el propio videoartista, además de otros artistas colaboradores como Eugenio Ampudia. Este proyecto, nació dentro de la asignatura de Artes Plásticas y Visual del Instituto, a raíz de la explicación de la obra del artista por parte del docente, en donde el alumnado plantearon que “ese tipo de videos no es difícil de realizar”, así, el profesor les lanzó el reto de construir su propio videoarte. El resultado ya lo conocemos, un proyecto que acabó llegando a los oídos del propio videoartista, el profesor de la asignatura contactó con el videoartista vía e-mail y éste le contestó entusiasmado, llegando incluso a mantener varias conversaciones con el alumnado del instituto y aportando su granito de arena al proyecto, a través de una composición musical para el montaje final.

Como vemos, son proyectos interesantes pero periféricos, situaciones esporádicas sin una intencionalidad común, sin una idea global de los pasos a seguir para construir ese espacio de trabajo donde se puedan desarrollar las líneas de pensamiento, análisis y crítica que haga evolucionar la materia. Los docentes interesados en la materia se encuentran desprotegidos ante la respuesta educativa del mismo y, por supuesto, de los propios alumnos que, marcados por su contexto social, acaban denigrando la importancia de un trabajo de esta categoría.

Situación para mencionar es el de los festivales de cine educativo que existen en nuestro país, los cuales veremos más en profundidad en el apartado 3.3.5 de esta investigación. En estos festivales, suelen existir premios dedicados a la categoría de videoarte, los cuales, en la mayoría de ocasiones, son piezas que poco o nada tienen que ver con la disciplina, pero que los organizadores de festivales-muestra, clasifican de esa forma por algún tipo de conexión que ellos ven con la disciplina. La situación se vuelve más sorprendente cuando en esta misma categoría te encuentras con algunas piezas que sí están desarrolladas bajo las premisas videoartística en contraposición de las que no, en donde el público asistente comenta extrañado la selección de ciertas piezas para esa misma categoría. Por desgracia, debemos afirmar que, en esta clase de muestras de cortos educativos, el videoarte sigue siendo una categoría de relleno, en donde introducir aquellos cortometrajes que no saben cómo clasificar.

Queremos resaltar un trabajo de investigación, en torno al videoarte, que nos ha parecido extremadamente interesante y útil para nuestra investigación, ya que nos aporta una visión holística del audiovisual para su inclusión en los programas de educación artística desde diferentes etapas de la enseñanza. Nos referimos a la tesis doctoral de Ángel García Roldán (García Roldán, 2012) defendida en la Universidad de Granada en el año 2012. Esta tesis, cuyo título es *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva A/R/T/OGRÁFICA*, cuyas hipótesis poseen fuertes vínculos con nuestra investigación así encontramos la importancia que otorga García Roldán al videoarte como disciplina que implica pensamiento crítico y una actitud reflexiva, el cual debería entrar dentro de los programas educativos, como un recurso didáctico para el docente. Además, el autor señala que el videoarte favorece distintos planteamientos didácticos y pedagógicos, los

cuales servirán para diseñar procedimientos que sean útiles para que el arte contemporáneo se introduzca en diferentes contextos educativos, en lo que estamos completamente de acuerdo. Por otro lado, García Roldán señala que la educación no debe permanecer ajena a los medios de comunicación, vivimos con ella a diario y es importante entender el valor como archivo antropológico que posee. Entiende también, que la educación artística debe profundizar en el desarrollo de procedimientos que permitan un aprendizaje estético y que incluya el conocimiento de su lenguaje, situación que también compartimos. Por último, nos parece muy interesante la propuesta de herramientas tecnológicas y redes interactivas que plantea el autor, el cual defiende que es necesario que se hagan uso de ellas para que planteen nuevas formas de enseñanza y conocimiento a través de sus imágenes y narraciones, para que sus estructuras consigan el objetivo marcado, gracias a la interacción, creación, comprensión y reflexión crítica que ofrecen por sus propias características.

Es importante anotar las confluencias entre los objetivos de la investigación de García Roldán (García Roldán, 2012, pp. 17-19) y los de nuestra investigación, señalando aquellos puntos más importantes de la investigación del autor. Coincidimos plenamente con uno de los objetivos específicos al marco epistemológico y pedagógico que plantea García Roldán, concretamente el referente al *Diseño de un modelo didáctico basado en la experimentación del lenguaje audiovisual*, en donde el autor expresa que el videoarte servirá para acercar el arte contemporáneo a los ámbitos educativos. Este aspecto es el que más relevancia tiene para nosotros, ya que, en nuestra investigación seguimos esta línea de pensamiento, pero en lugar de realizar un solo modelo, nuestro planteamiento es crear varios, lo suficientemente heterogéneos para que puedan ser aplicados por los docentes en cualquier asignatura en la etapa de Secundaria. Otro objetivo que plantea García Roldán para esta misma área, también vinculado con nuestra investigación, es el que hace referencia a *Desarrollar una investigación basada en la práctica artística*, es obvio que debíamos mencionarlo, ya que, el verdadero potencial de nuestro trabajo de investigación es el aprender haciendo, aprender mediante la manipulación y la interacción social.

En cuanto a los objetivos específicos referidos al ámbito educativo señalaremos nuevo vínculo con el de García Roldán, en lo referente a *Generar metodologías para producir narrativas audiovisuales*, aunque en nuestro caso, las metodologías no irán sólo enfocadas a generar esas narrativas audiovisuales, sino que estas metodologías ayudarán al discente a construir una capacidad narrativa propia, ya sea, utilizándolo en el audiovisual, en la escritura, en la expresión oral o en cualquier otra disciplina. El docente, hará uso de estas metodologías para construir un relato diario, construyendo dinámicas que sirvan como activadoras de ritmos en el aprendizaje de la asignatura.

Por último, queremos anotar la importancia del aporte que realiza García Roldán a través de uno de los objetivos referentes a la narrativa audiovisual dentro del arte contemporáneo, nos referimos al relacionado con la *Compilación de un número importante de obras y videoartistas para generar un material didáctico que sirva de consulta y referencia en futuras actividades*, en donde el autor, a través de la página web creada a tal efecto, desarrolla una clasificación de los videoartistas más relevantes de los últimos cincuenta años, tanto a nivel nacional como internacional, con vínculos a trabajos

Visitar la web: http://veraiconproduccion.wix.com/videoarteescolar/contenidos#!__contenidos/proyectos-escolares/vstc4=packadged

Visitar la web: http://veraiconproduccion.wix.com/videoarteescolar/contenidos#!__contenidos/otras-propuestas

de cada uno de ellos, el cual, para los que nos dedicamos a esta disciplina artística es un aporte de gran valor documental.

Pero si por algo es importante y reseñable el trabajo de García Roldán es por sus trabajos de campo en torno al videoarte y la educación, realizados en la etapa de Educación Primaria (García Roldán, 2012, pp. 133-166), por un lado, y en la etapa universitaria, dentro de la Diplomatura de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, por otro. En los proyectos realizados en la etapa de Educación Primaria, García Roldán expone la importancia del trabajo por proyectos dentro del aula, asegurando que:

«Un trabajo en el aula que tenga en cuenta y se oriente hacia un acercamiento de planteamientos relacionados con el arte contemporáneo requiere nuevos enfoques y metodologías que incluyan: la flexibilización de los tiempos, la adaptación de espacios, la rentabilización de los recursos, el replanteamiento de los procesos de evaluación, el planteamiento de procesos de tutorización personalizados y el desarrollo de dinámicas colectivas que apoyen esta tarea. Todas estas cuestiones pueden ser tratadas a través del trabajo por proyectos que, además, ayudan a que las experiencias se conviertan en un proceso de búsqueda personal y donde se dan todas las relaciones posibles que sin duda supondrán un aprendizaje para la vida» (García Roldán, 2012, p. 133).

El autor nos plantea además, que el videoarte favorece en estos procesos «la comprensión y asimilación del lenguaje visual y audiovisual como una forma de pensamiento propio, ayudando a generar procesos de conceptualización de imágenes y a promover estrategias para el análisis y la creación de cualquier narración audiovisual» (García Roldán, 2012, p. 134). Con estas premisas, nos presenta tres proyectos muy interesantes realizados en tres colegios diferentes de Granada y Almería: *Proyecto CHANCART* (CEIP *La Chanca* de Almería), en donde como referencia se parte del concepto POP ART, además de una visión artístico-social; otro de los proyectos es el denominado *Proyecto TIMBREO. La mirada del hijo* (E.P.O. del Colegio de Infantil y Primaria Alquería de Granada) en donde se realizaron dieciocho piezas con diferentes técnicas artísticas, además el proyecto participaba dentro del Programa Educativo del Centro de Arte Contemporáneo *Los colegios exponen*; y, por último, el *Proyecto PACKAGED* (CEIP Hnos Coronel Velázquez de Piñar, Granada), el cual «hace uso de la acción y la performance para establecer construcciones visuales que luego serán grabadas en video» (García Roldán, 2012, p. 137). Este proyecto, además, también se incluye dentro del Programa Educativo de Centro de Arte Contemporáneo *Los colegios exponen*. García Roldán realiza, además, una plataforma web⁷⁶ donde incluir toda la información obtenida de estos proyectos educativos, en donde plasma la información referente a cada uno y, enlaces, a las publicaciones de los mismos. Dentro de la misma web incorpora un apartado de “otras propuestas” en donde añade enlaces a soportes y teorías sobre prácticas educativas y, además, proyectos audiovisuales escolares⁷⁷.

García Roldán, con relación a los proyectos elaborados como estructuras pedagógicas desde un punto de vista A/r/tográfico, desarrolladas

con alumnado universitario de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El autor nos presenta cuatro estructuras, denominadas de la siguiente manera: 1. *La cita visual: Juegos de identidad*; 2. *El video-ensayo*; 3. *Diálogos basados en video*; 4. *La video-referencia*. Aunque el autor concreta que estas estructuras han de ser ampliadas en un futuro, explicando que otras posibles categorías que deberían desarrollarse próximamente deberían ser el video-ambiente, el video-poema, la video-animación, la video-ilustración, la video-televisión o la televisión alternativa, todas ellas incluidas dentro del videoarte, por supuesto. En cada una de las estructuras nos presenta varias experiencias realizadas con el alumando, expuestas con su título particular y acompañadas de imágenes y textos explicando en profundidad cada proyecto.

Cada una de las estructuras que plantea García Roldán implican el desarrollo de algunos de los aspectos fundamentales del arte contemporáneo, el videoarte y la educación. Así propone el autor que para la primera estructura, el arte contemporáneo debe acercarse a los entornos escolares a través de la formación inicial del profesorado, para que éste esté, en un futuro, «preparado para desentrañar aquellas “otras miradas” provenientes del arte, la publicidad, el cine o la televisión y ofrecer a sus estudiantes modos significativos de aproximación, independientemente de la época y de su lenguaje» (García Roldán, 2012, p. 190). García Roldán aconseja para esta estructura usar el foto-ensayo, el cual es útil:

«como procedimiento para la presentación de los procesos de representación simbólica que dispondrán el uso de portafolios digitales para mostrar, evaluar y enriquecer el proceso creativo, describiendo un estilo de enseñanza, basado en la interacción, la reflexión y la acción como elementos claves de cada una de las propuestas» (García Roldán, 2012, p. 190).

En la segunda estructura, el video-ensayo se convierte en una estrategia educativa, apropiada dentro de las características pedagógicas necesarias para la enseñanza de las artes. Según García Roldán, en esta estructura, el video-ensayo «nos posibilita desarrollar y enriquecer una cosmovisión desde donde fundamentar o sostener determinadas posiciones en relación a nosotros mismos, los demás y el universo simbólico de las imágenes con las que convivimos» (García Roldán, 2012, p. 191). En cuanto a la tercera estructura, el video-diálogo servirá como mediador para el aprendizaje de la alfabetización audiovisual en los ámbitos de relación de la informática con el arte, la industria y el audiovisual actual. García Roldán plantea que la educación tiene la tarea de ampliar el horizonte epistemológico para incluir los saber audiovisuales en su seno, es decir, «una educación que asuma la imagen, necesita ir más allá de propiciar su inclusión en el aula; debe proponer nuevos recorridos que activen todo tipo de relaciones interdisciplinarias» (García Roldán, 2012, p. 192). En este ámbito de actuación, utilizar las nuevas formas de comunicación y tratamiento de la información a través de la red (videoblogs, bases de datos de video, hipervideo, nuevas formas de edición multilínea basadas en *softvideo* o las *tecnologías streaming*), serán muy útiles para el docente. García Roldán explica detalladamente cada una de ellas para su correcto entendimiento. Para la cuarta y última estructura, la video-referencia se usará, según el autor, como un trabajo esencial para asumir circunstancias de relacionabilidad icónica y narrativa, propias del

arte contemporáneo, utilizando un sistema de trabajo científico referencial, es decir, que se oriente hacia lo real pretendiendo ofrecer una información verídica y objetiva, que sea fiel a los hechos y que pueda ser demostrable. Según García Roldán este ejercicio debe destacar por conseguir una serie de objetivos claros a la semejanza, la emulación, la analogía, la citación y la apropiación. El autor añade que:

«la vídeo-referencia, dentro de la enseñanza artística, ha de ser contemplada como una estrategia de aprendizaje que nos hace posible interactuar con los diferentes medios y documentos audiovisuales para desarrollar otros contenidos de semejante naturaleza que evidencien la interconexión formal y conceptual de las nuevas creaciones enriqueciendo nuestro pensamiento audiovisual» (García Roldán, 2012, p. 193).

Gracias a trabajos como el de García Roldán, el videoarte poco a poco irá ocupando el espacio que se merece en facultades como las de Ciencias de la Educación, en donde los futuros docentes encontrarán las herramientas necesarias para comenzar a impartir una alfabetización audiovisual lo suficientemente amplia y rica que abarque, no sólo los aspectos esenciales comunicacionales, sino que encuentre la correcta hibridación con las artes (abarcando todas las disciplinas artísticas) y las ciencias.

3.3. TALLERES Y FESTIVALES AUDIOVISUALES EDUCATIVOS EN ESPAÑA

3.3.1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años los talleres educativos en torno al audiovisual y los festivales de cortometrajes educativos se han multiplicado en nuestro país afortunadamente, los cuales son organizados tanto por entidades públicas como privadas. En este apartado de la investigación vamos a intentar clasificar la tipología de talleres o cursos educativos que suelen impartirse en nuestro país y al que una parte de nuestra investigación pertenece. También vamos a realizar una clasificación de los festivales de cortometrajes educativos existentes y analizaremos su tipología y enfoques educativos. También analizaremos los talleres audiovisuales desde la perspectiva de las actividades extraescolares de los centros educativos, en donde las metodologías no suelen venir regidas por los imperativos de la educación reglada, situación, que como veremos, tendrá sus pros y sus contras.

La importancia de este tipo de talleres o cursos ha sido primordial para la alfabetización mediática, ya que, durante un tiempo prolongado ha sido la única vía de escape para aquel alumnado inquieto por los conocimientos audiovisuales. Las familias se veían abocados a la búsqueda de esta formación vía extraescolares o vía privada, siendo en ciertas Comunidades Autónomas, una verdadera dificultad para ellos, ya que encontrar la oferta adecuada para sus hijos les resultaba harto complicada. Los festivales de cortos educativos han ido creciendo exponencialmente a medida que la alfabetización mediática iba calando poco a poco en nuestro país en los

78 Ver capítulo 2.3 de esta investigación.

79 TITONE, R. (1981). Metodología didáctica. Madrid: Rialp.

últimos años, veremos cómo algunos, ya longevos, han ido creciendo en número de participantes y premios. En la mayoría de ocasiones, estos festivales están enfocados a premiar el trabajo del alumnado y sus docentes en la elaboración de las piezas audiovisuales, sin prestar, toda la atención a la calidad técnica de la realización, premia más el mensaje a transmitir.

3.3.2. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ESPAÑA

El descubrimiento de la psicología del desarrollo pudo dar prioridad a la evolución pedagógica del discente, provocando que se intentara acabar con la escuela tradicional cuyo centro seguía siendo el maestro, con su programa y su libro de texto. Ya hemos mencionado con anterioridad la importancia de *La Escuela Nueva*⁷⁸ en la educación de nuestro país, cuya vinculación con las ideas naturalistas de Rousseau, tantos frutos aportaron a nuestro sistema, tomando la naturaleza como fuente de aprendizaje. Según Guerrero Serón la mayoría de las prácticas docentes innovadoras presentes en las aulas en la última década, «surgieron como alternativas propuestas por el movimiento de las *escuelas nuevas*, que desplazan con nuevos métodos y formas de proceder, las estrategias obsoletas fuera de los límites espacio-temporales de las escuelas» (Guerrero Serón, 2009, p. 394). Este mismo autor, tomando las palabras de Titone⁷⁹, expone que la educación se configura siguiendo una serie de condicionamientos concretos, por un lado se entroniza la enseñanza centrada en el niño (*paidocentrismo*); por otro lado, la educación se plantea como un proceso continuo que pasa por todas las etapas de la vida de un niño, basada en la observación y la experimentación (*activismo*); teniendo en cuenta que el conocimiento surgirá por vía sensorial a través de la curiosidad (*espontaneísmo*), y la naturaleza tendrá su propia capacidad de obrar dentro del aprendizaje del discente (*naturalismo*). Tener como base del aprendizaje este conocimiento naturalista permitirá que las actividades fuera del centro escolar relacionadas con la naturaleza adquieran gran relevancia. Sumado a este pensamiento, debemos afirmar que la aparición del deporte como proceso de civilización dentro del contexto educativo fue importante para la construcción de entornos cívicos. La investigación de Willard Waller a principios del siglo XX, sobre las actividades deportivas en el entorno educativo, pueden considerarse como el punto de partida de las actividades extraescolares lúdicas y recreativas, así el autor afirma que «las actividades extraescolares y deportivas son las respuestas claves de la escuela a esta necesidad de contener el conflicto, ya que aportan salidas a las energías estudiantiles dentro del marco de la autoridad escolar» (Waller, 1932, p. 893).

Con la Ley General de Educación de 1970 existía una preocupación creciente por poder llegar al 100% de la escolarización obligatoria en nuestro país, teniendo en cuenta los recursos limitados con los que se contaba, sin perder de vista la necesaria educación de calidad. Con esta idea en la cabeza, se pensaba en un “problema” de tiempo libre, como afirma Elicio Rodríguez (Rodríguez Martínez, 1982), el cual puntualiza que las implicaciones que el uso del tiempo libre tiene en el desarrollo de las facultades humanas

servirán para la eficacia del sistema educativo en su visión social. Desde las últimas dos décadas, las actividades extraescolares que se plantean en los centros educativos son diversas, desde talleres artísticos, pasando por ajedrez, papiroflexia, informática, baile, fútbol, tenis, gimnasia, inglés, teatro, robótica, programación, fotografía, cine, literatura, y un largo etcétera que nos sería imposible enumerar. La profusión de actividades se ha permitido gracias a la expansión de terreno abierto a los diferentes entes organizadores de las mismas, ya sea el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), los Ayuntamientos, las empresas especializadas, las Consejerías Autonómicas, el propio claustro del centro, etc. Las Comunidades Autónomas tienen transferidas las competencias en materia de educación, pero existen algunas C.C.A.A. que no han desarrollado normativa para las actividades extraescolares y complementarias, por lo que acaban rigiéndose por el marco legal vigente del Ministerio de Educación y Ciencia. En el caso de estas Comunidades Autónomas sin normativa, la legislación consolidada es el Real Decreto 1694/1995 de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados, en donde se establecen, entre otras cuestiones, los siguientes postulados:

- Este Real Decreto es de aplicación en el **ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia** y regula las **actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios** que se realicen por los centros concertados en los niveles de enseñanza sostenidos con fondos públicos.

- Son **actividades extraescolares** las establecidas por el centro que se realicen en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo del alumnado, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas al alumnado del centro.

- Las **actividades extraescolares no podrán contener enseñanzas incluidas en la programación docente de cada curso, ni podrán ser susceptibles de evaluación** a efectos académicos del alumnado.

- Los centros concertados gozarán de **autonomía para establecer servicios y actividades escolares complementarias y actividades extraescolares** dentro de los límites fijados en las leyes y en este Real Decreto

- Al inicio de cada curso escolar deberá facilitarse a los padres de alumnos **información detallada sobre las actividades escolares complementarias, extraescolares y servicios complementarios que ofrezcan los centros**, en la que se hará constar expresamente el carácter voluntario y no lucrativo de los mismos, así como las percepciones aprobadas correspondientes a las actividades extraescolares y servicios complementarios. (BOE núm. 287, 1995)

Con la entrada en vigor de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre), se especifica que corresponde al Consejo Escolar del Centro una serie de competencias que vamos a exponer:

- Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a las familias del alumnado y alumnas por la realización de **actividades escolares complementarias**.

- **Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades**

escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares.

· Aprobar, a propuesta del titular del centro, las **aportaciones de las familias de los alumnos y alumnas para la realización de actividades extraescolares** y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.

· Informar los criterios sobre la participación del centro en **actividades culturales, deportivas y recreativas**, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración. (BOE núm. 295, 2013)

Las actividades extraescolares tienen en común que se realizan alrededor del centro escolar, organizadas por éste o por algunas instancias próximas, siempre con la vista puesta en que deben ser actividades lúdicas, complementarias y de formación. Recogemos la definición que aporta Guerrero Serón sobre las actividades extraescolares, el cual considera que las actividades extraescolares son:

«todas aquellas prácticas de enseñanza y aprendizaje, de *carácter singular* (salidas, representaciones, proyecciones...), que se llevan a cabo utilizando *procedimientos y estrategias* diferentes a los utilizados en las experiencias cotidianas (dinámica grupal, evaluación cualitativa...), en las aulas o espacios asignados (polideportivos, laboratorios...), *reflejadas excepcionalmente* en los documentos curriculares y espacio-temporales ordinarios (PGA, Memoria...) y que poseen bien un carácter *lúdico* (parten de la idea del juego como instrumento de aprendizaje y tienen como motivo la diversión), *recreativo* (de componente higienista, dirigidas al disfrute del ocio o a la práctica del ejercicio físico), *instructivo* (adquisición de algunas habilidades, aficiones, conocimientos o destrezas) o *formativo* (consistentes en la difusión y adopción de valores sociales, culturales y éticos); cuya elección y desarrollo pertenecen a la *autonomía* propia de las organizaciones escolares; cumpliendo siempre una serie de demandas sociales del entorno más cercano al centro de referencia y en la sociedad más amplia» (Guerrero Serón, 2009, pp. 403-404).

Creemos que es una definición completa y fiel a la realidad. El autor, además, expone una clasificación tipológica de las mismas a través de la identificación de las propiedades específicas que poseen. Realiza esta tipología en función de sus contenidos, funcionalidades, razón de ser y protagonismo en sus orígenes y desarrollo. La clasificación que propone Guerrero Serón las define en tres estadios:

1. Complementarias: son aquellas actividades organizadas por los docentes del centro, con ayuda puntual de las familias y del personal de servicios. Suelen producirse de manera ocasional y son obligatorias (gratuitas por lo general), cuya pretensión es la de «mejorar y complementar los aprendizajes programáticos mediante métodos activos y técnicas y recursos experimentales» (Guerrero Serón, 2009, p. 404).
2. Colectivas: actividades relacionadas con aquellas fechas

marcadas por el contexto social del centro, ya sean rituales o ceremonias solemnes y colectivas, programadas desde la dirección e, incluso, instancias sociales y políticas externas al centro. Suelen transmitir valores transversales, en parte alineados con el currículo, además de con una función de legitimación social. Suelen ser actividades de pago y vespertinas, fuera del horario oficial del centro, pero dentro de los límites físicos del mismo. Guerrero Serón expone que entran en este tipo «los cursillos, prácticas y talleres sobre aficiones musicales, artísticas, lúdicas y deportivas que sugieren y organizan comisiones ad hoc y las propias AMPA; para su celebración durante el tiempo inmediatamente adyacente a la jornada escolar» (Guerrero Serón, 2009, p. 405).

3. Asistenciales: son aquellas actividades que se clasificarían dentro del condicionamiento exclusivo de ser aquellas que se imparten por una empresa o consultora pedagógica externa, ya no por los docentes en curso del centro, sino por personas técnicas, profesionales de una especialidad o por antiguos docentes y pedagogos. Podrían realizarse una disposición temática de estas actividades, las cuales son programas de atención y cuidados de carácter no lectivos. Se presentan al alumnado como vía de complementación horaria, impartidas por personas de menor cualificación que los docentes, y suelen considerarse en el polo opuesto a las colectivas. Según Guerrero Serón se les puede denominar también *de custodia*, ya que sirven para cubrir las necesidades de ajuste entre el centro y su entorno.

Queríamos hacer una matización a la propuesta de categorías de Guerrero Serón, ya que, dependiendo de la Comunidad Autónoma, las actividades extraescolares se encuentran en una situación ciertamente distinta, en lo que al tipo de docente que imparte las actividades se refiere. Existiría, dentro de la clasificación propuesta por Guerrero Serón, la del profesional o técnico de una disciplina que imparte una materia específica en las actividades extraescolares, dentro de la tipología *Colectivas*. Esta figura docente sería contratada por el AMPA o por el propio centro escolar y serviría de complemento técnico al currículo. En otros casos, como el de la Comunidad Autónoma de Extremadura, se da la situación de la apropiación por parte del Gobierno extremeño de las listas de los docentes para las actividades extraescolares, a cuya lista sólo pueden acceder aquellos docentes interinos sin destino asignado, sirviendo de complemento para su formación.

Las actividades extraescolares son un pilar fundamental de nuestra investigación ya que, para llevar a cabo nuestras hipótesis hemos realizado una serie de actividades en dos institutos diferentes de las Comunidades Autónomas de Madrid y Murcia. Por ello, es importante entender el contexto de las actividades extraescolares que estamos desarrollando en este apartado de la investigación. A lo largo del marco metodológico, desarrollaremos en profundidad los trabajos realizados en estas actividades extraescolares que se han repartido a lo largo de diferentes cursos lectivos. Pero antes, debemos exponer la importancia que, para la educación reglada, tienen las actividades

extraescolares, las cuales son un componente relevante de las organizaciones escolares. Hay que recordar, que, gracias a estas actividades, el poder de la cultura se refuerza, ya que, movilizan e incorporan elementos materiales e inmateriales a los procesos de educación del discente. Son interesantes los efectos positivos que el deporte acarrea dentro de una actividad extraescolares, en donde los valores de equipo, compañerismo e inclusión social dentro del centro, pueden verse fuertemente positivados. Además, las actividades juegan un papel importante como organizador escolar, ya que estructuran los espacios y tiempos cotidianos. También, podría expresarse que apoyan la relación entre docentes y familias, estableciendo nuevos cauces de participación e información, y permiten vínculos diferentes entre docente y alumnado, ofreciendo una serie de comunicaciones alejadas de las exigencias del currículo y la presión académica. Para concluir, recogeremos las palabras de Guerrero Serón en las que expone que las actividades extraescolares se comportan como un instrumento que contribuye «a la solución de sus conflictos, al acercamiento y solución de las necesidades y situaciones económicas, escolares u horarias, que puedan existir en los centros dentro de sus límites o bordes espacio-temporales y en relación con su medio social» (Guerrero Serón, 2009, p. 408).

3.3.3. FESTIVALES DE CINE EDUCATIVO EN ESPAÑA

En los últimos años han proliferado un importante número de actividades relacionadas con el cine educativo en el contexto español. Una de estas actividades son los festivales de cortometrajes educativos, ya sean de una temática particular o abierta, promovidos por una serie de diferentes actores culturales, ya sean asociaciones, colectivos, docentes, Ayuntamientos, AMPAS o empresas dedicadas a la gestión de proyectos culturales, las cuales están ayudando a la difusión de una disciplina muy importante para nuestro contexto cultural y social. En este apartado vamos a aportar una clasificación de los sesenta y cinco festivales más importantes de nuestro país que actualmente se están desarrollando, aportando importante documentación de su gestión, para que el lector docente de este trabajo de investigación, interesado en los trabajos audiovisuales, pueda tener una clasificación de aquellos festivales a los que poder participar.

En el desarrollo de nuestro trabajo hemos podido asistir en varias ocasiones a tres de estos festivales, en los que afortunadamente hemos obtenido algún premio. La asistencia al evento ha sido posible gracias al desarrollo de las actividades extraescolares que hemos planteado en el punto anterior y que, como hemos dicho, desarrollaremos en el marco metodológico. Gracias a la asistencia a estos festivales podremos mostrar material gráfico del desarrollo de un festival educativo nacional, analizando las actividades que se realizan y el fomento de la alfabetización audiovisual que se lleva a cabo. Para una mejor visualización de la ubicación de los festivales hemos elaborado un mapa donde marcamos las ciudades donde se desarrollan cada uno de estos festivales, donde posteriormente en una tabla expondremos las temáticas y la información más importante de cada uno de ellos.

FESTIVALES EDUCATIVOS DE ÁMBITO NACIONAL

FESTIVAL	CIUDAD	DURA.	n1	n2	n3	n4	PRES./ NO PRES.	URL
Cuervos de Oro	Corvera (Murcia)	1 día				✓	Presencial	https://isabelbellvis.wixsite.com/aprendiendo-de-cine
Foco	Fuente Obejuna (Córdoba)	3 días		✓			Presencial	http://festivalfoco.com
Cinedfest	Madrid	2 días		✓			Presencial	http://innovacion.educa.madrid.org/cinedfest/index.php/index/info
Educación!	Alicante	3 días		✓			Presencial	http://www.festivaleducacion.com/
Cortifestival	Elche y Alicante	4 días	✓	✓			Presencial	http://www.cortifestival.es
Festival de cortometrajes de Aguilar de Campoo	Aguilar de Campoo (Palencia)	5 días		✓			Presencial	http://www.aguilarfilmfestival.com
Festival de Málaga	Málaga	9 días	✓	✓	✓		Presencial	https://festivaldemalaga.com
Totó. Cine escolar itinerante	Comunidad Valencia	1 día			✓		Presencial	http://www.totocineescolar.es
Proyecta ALC. Certamen educavizual para niños y jóvenes	Alicante	5 días			✓		Presencial	https://web.ua.es/en/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2017-2018/proyecta-certamen-educavizual.pdf
eMOVE. Festival escolar y universitario de las artes audiovisuales	Valencia	1 día		✓			Presencial (Coste 6€)	http://emovefestival.com
AFF. Aguacate Film Festival	Motril – Vélez Málaga	10 días			✓		Presencial	https://aguacatefilmfestival.com
FICE. Festival Intercultural de cine educativo	Cádiz	1 día		✓			Presencial	http://www.fe.ccoo.es/9db8aa16570dd245c-c706bed2950115600063.pdf
Semana de Cine de Medina del Campo	Medina del Campo (Valladolid)	7 días	✓		✓		Presencial	http://www.medinafilmfestival.com
Semana de Cine Fantástico y de Terror de San Sebastián	Donostia – San Sebastián	7 días	✓		✓		Presencial	https://www.sansebastian-horrorfestival.eus/2018/index.php?lang=es
Festival de Cine Documental y Cortometraje de Bilbao Zinebi	Bilbao	2 días	✓		✓		Presencial	https://zinebi.com
ManzanaREC	Ciudad Real	8 días	✓		✓		Presencial	http://recorta2.com
Festival de cine de La Almunia	La Almunia de Doña Godina (Zaragoza)	8 días		✓			Presencial	http://www.fescila.com/concursos/cortometrajes-escolares/
Festival La Fila de cortometrajes	Valladolid	5 días		✓			Presencial	https://www.facebook.com/cinlafila/
Festival de cortos de Las Norias	El Ejido (Almería)	1 día				✓	Presencial	https://www.facebook.com/pg/CODENAFcaixaprocessomunitariolasnorias/photos/?tab=album&album_id=1012094842200394

Festival de cortometrajes Isaac Albéniz	Málaga	1 día				✓	Presencial (sólo para andaluces)	http://recursostic.educacion.es/heda/web/difundiendo-buenas-practicas/737-i-festival-de-cortos-del-ies-isaac-albeniz-de-malaga
Festival Ópera Prima	A Coruña	1 día				✓	Presencial (sólo para centros de A Coruña)	https://www.coruna.gal/educacion/es/programas/detalle-programa/vi-festival-opera-prima-2019/contenido/1453658197594
Festival cinEOI	A Coruña	2 días				✓	Presencial (centros EOI de A Coruña)	https://www.coruna.gal/descarga/1453684639494/Bases_CinEOI_19_def.pdf
DonarFest. Propuesta educativa para la promoción de la donación y el trasplante de órganos en adolescentes	Murcia	1 día				✓	Presencial	http://donarfest.org/
Kurzfilmfestival. Festival de cortometrajes en lengua alemana	Palma de Mallorca	1 día				✓	Presencial	https://www.colegiosancayetano.com/index.php?option=com_content&view=article&id=590&catid=37&Itemid=363&lang=es
Festival de cortometrajes Vía de la Plata	Villafranca de los Barros (Badajoz)	4 días		✓			Presencial	http://www.festivalviadelaplata.com

Tabla 19. Relación de festivales de cine educativo ámbito nacional. Fuente: propia

FESTIVALES EDUCATIVOS DE ÁMBITO INTERNACIONAL (celebrados en España)

FESTIVAL	CIUDAD	DURA.	i1	i2	i3	PRES. / NO PRES.	URL
Movies	Madrid	1 día	✓			Presencial	http://www.movies.es/inicio.htm
MICE Madrid	Madrid	2 días	✓			Presencial	http://www.micemadrid.com
Educacine. Festival Internacional de cine y educación.	Madrid	5 días	✓			Presencial	https://festivaleducacine.es
Festival de Sevilla. YAA/SEFF	Sevilla	8 días		✓	✓	Presencial	http://seffeducacion.eu
Zaragoza International Youth Film Festival	Zaragoza	2 días		✓	✓	Presencial	http://festivalcinezaragoza.com/
Plasencia International Youth Film Festival	Plasencia	3 días		✓	✓	Presencial	https://plasenciaencorto.com
Cinemajove	Valencia	7 días		✓	✓	Presencial	http://www.cinemajove.com
MICE Valencia	Provincia de Valencia	15 días	✓			Presencial	http://www.micevalencia.com
MICE Alicante	Alicante	5 días			✓	Presencial	http://www.maca-alicante.es/wp-content/uploads/2016/01/MICE-ALACANT-2016.-DossierC.pdf
FILMETS. Badalona Film Festival	Badalona	9 días	✓			Presencial	http://www.festivalfilmets.cat

CIBRA. Festival Internacional de cine y la palabra	Toledo – Puebla de Montalbán	2 días	✓	✓		Presencial	https://cibra.es/el-festival/
FICEE. Festival Internacional de cine educativo y espiritual	Ciudad Rodrigo (Salamanca)	8 días	✓	✓		Presencial	https://pantalla90.es/2017/7o-ficee-festival-internacional-de-cine-educativo-y-espiritual-en-ciudad-rodrigo/
ALCINE. Festival de cine de Alcalá de Henares	Alcalá de Henares (Madrid)	2 días	✓	✓		Presencial	http://alcine.org/_cine-y-jovenes.php?s=226
FICMA. Cada aula un cine	Barcelona	1 día	✓			Presencial	http://www.ficma.com/es/cada_aula_un_cine
Las Otras Miradas. Festival Internacional de cine no profesional.	Donosti – San Sebastián				✓	Presencial	http://ikertze.org/home/las-otras-miradas-begiradak/
CINEMEGAGUAY	Almería	5 días			✓	Presencial	https://decinealmeria.com/festival/
FICIV. Festival Internacional de cine infantil de Valencia	Valencia	6 días			✓	Presencial	http://ficiv.org/home/
Festival Internacional de cine de Lanzarote	Lanzarote	9 días		✓	✓	Presencial	http://www.festivaldecinedelanzarote.com/cortos-escolares/
ZINETXIKI. Festival Internacional de cine infantil y juvenil	Bilbao	12 días	✓			Presencial	https://www.zinetxiki.net
Festival Internacional de Films de Dones	Barcelona	2 días	✓			Presencial	https://www.mostrafilmsdones.cat/escriptures-i-pantalles-parlen-les-guionistes/
SEMINCI. Semana Internacional de cine de Valladolid	Valladolid	7 días	✓	✓		Presencial	http://www.seminci.es
SITGES. Festival Internacional de cinema fantàstic de Catalunya	Sitges	10 días	✓	✓		Presencial	https://sitgesfilmfestival.com/cat
3D Wire	Segovia	3 días	✓			Presencial	https://3dwire.es
Mostra de cinema periférico	A Coruña	10 días	✓			Presencial	http://www.s8cinema.com
ABYCINE	Albacete	6 días		✓	✓	Presencial	http://www.abycine.com
ANIMAC	Cataluña	3 días	✓	✓		Presencial	http://www.animac.cat
DocsBarcelona	Barcelona	10 días	✓			Presencial	http://www.docsbarecelona.com/es
FANT. Festival de cine fantástico	Bilbao	9 días	✓			Presencial	http://fantbilbao.eus/web/
Festival Iberoamericano de Huelva	Huelva	7 días	✓			Presencial	http://www.festicinehuelva.com
Festival de cine y derechos humanos	Donosti - San Sebastián	7 días	✓			Presencial	http://www.cineyderechoshumanos.com
ZINEMALDIA. Festival de cine de San Sebastián	Donosti – San Sebastián	8 días	✓	✓		Presencial	https://www.sansebastianfestival.com

Festival Internacional de cine de Huesca	Huesca	7 días	✓	✓		Presencial	http://www.huesca-filmfestival.com
FICI. Festival Internacional de cine para la infancia y la juventud	Madrid	5 días	✓			Presencial	http://www.fici.info
FICXIXÓN. Festival Internacional de cine de Gijón	Gijón	8 días	✓	✓		Presencial	http://www.gijonfilmfestival.com
MICE Vilafranca	Valencia	1 día	✓			Presencial	http://www.ajuntamentdevilafranca.es/nuevaweb/?p=5817
ECOZINE. International film festival	Zaragoza	15 días		✓	✓	Presencial	http://festivalecozine.es
FICBUEU. Festival Internacional de cortometrajes de Bueu	Bueu (Pontevedra)	7 días			✓	Presencial	https://www.ficbueu.com/es/
SOIFF. Certamen cortos de Soria	Soria	15 días	✓	✓		Presencial	https://www.certamendecortossoria.org/edicion-2018/proyecciones-paralelas/escuela-y-educacion.html
Festival Punto y Raya	Barcelona	3 días			✓	Presencial	https://www.puntoyrayafestival.com/es/tv/junior/call
Festival Cachinus de cine	Cilleros (Sierra de Gata – Cáceres)	1 día			✓	Presencial	https://cachinusdecine.es/festival/bases

Tabla 20. Relación de festivales de cine educativo ámbito internacional. Fuente: propia

Observamos en esta relación de festivales que la oferta es variada, predominando en los festivales de ámbito nacional los *n2*, mientras que en el ámbito internacional el mayor número corresponde a los *ir*, entendiéndose que en el ámbito nacional se apuesta por un tipo de festival de tipo concurso, donde los diferentes centros educativos participan con sus cortometrajes y a la vez, se realicen actividades de temática audiovisual en paralelo, como puede ocurrir con los festivales Foco, Cinemajove o Plasencia Encorto. En el ámbito internacional el modelo de festival predominante es aquel que sirve como muestra de cortometrajes presentados vía online, en donde alumnado procedente de diferentes centros educativos y público en general asisten al certamen para el visionado de los mismos, participando el público en ciertas ocasiones como jurado, en la categoría que se denomina premio del público. En esta modalidad de festival suelen ofertarse mini talleres a modo de encuentros audiovisuales.

En el ámbito internacional suelen organizarse en menor medida los festivales tipo *iz*, es decir, aquellos que son exclusivamente de ámbito educativo, ya que, por lo general, la organización de un festival de ámbito internacional suele conllevar un mayor coste de producción, en donde los gastos de desplazamiento y alojamientos suelen ser mayores y, un centro educativo o asociación no suele contar con los recursos suficientes para costear dicha gestión. En el ámbito nacional, los festivales educativos con menor presencia son aquellos que tienen un rango oficial de cortometrajes o largometrajes profesionales, en donde se incluyen una categoría de cortos educativos a modo de muestra, pero donde el alumnado no puede participar.

A continuación, vamos a comentar el formato de festival nacional e internacional de corte educativo (*n2*, *iz*, *ir* y *n4*) que se realiza en nuestro país, a los cuales hemos podido asistir como participantes durante distintos cursos

lectivos. En primer lugar, veremos la organización y estructura del festival nacional *FOCO* de Fuente Obejuna, posteriormente el festival internacional de Plasencia *International Youth Film Festival Plasencia Encorto*, después seguiremos con el festival *Cinema Jove* de Valencia, para posteriormente seguir con el encuentro *Cuervos de Oro de Corvera* y, por último, veremos la muestra internacional *MUVIES* de Madrid. Como hemos comentado el material que aportamos lo hemos recabado de la asistencia como participantes a dichos festivales, a los cuales sólo se puede participar si perteneces a un centro educativo como docente, ya sea, de titularidad reglada (interino o fijo) o, como es nuestro caso, docente contratado temporal, el cual, aunque no sea regulado por la Consejería de Educación, sí posee legitimidad docente al impartirse la actividad dentro de la programación lectiva extraescolar del centro.

I. FOCO. Encuentro Educativo de Creación Audiovisual de Fuente Obejuna

En Fuente Obejuna (Córdoba) se celebra uno de los festivales nacionales de creación audiovisual de nuestro país, en el año 2019 se ha llegado a su cuarta edición, siendo, por lo tanto, uno de los festivales de reciente creación de nuestro país. El encuentro está organizado por el Colectivo Brumaria, una asociación de docentes apasionados por el audiovisual que no dudan en poner todos los medios y recursos a su alcance para que el encuentro sea un éxito. En *FOCO* existen organismos oficiales que colaboran en el mismo, ya sea mediante aportación económica, de gestión, difusión o de espacios, así cuentan con la ayuda de Canal Sur radio y televisión, el Ayuntamiento de Fuente Obejuna, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, la Diputación de Córdoba (Turismo), Delegación de Cultural de la Diputación de Córdoba, la Fundación Cajasur y el GDR Valle del alto Guadiato.

La estructura del encuentro se divide en un total de tres días de actividades, en donde el primero de éstos sirve de recepción de los asistentes y de toma de contacto con el entorno. La apertura del encuentro se realiza a través de una presentación formal en uno de los edificios que albergan el festival, siendo presentada por uno de los miembros organizadores. Como suele ser habitual en este tipo de encuentros, todas las comidas están organizadas por el comité. Cada centro educativo puede participar con uno o más cortometrajes, permitiendo el festival eso sí, la asistencia a un solo docente y a dos discentes del mismo, ya que, el alojamiento suele estar muy limitado. Previa a la presentación, todos los asistentes deben acreditarse para el encuentro, en donde se le hace entrega de una bolsa del festival, la cual incluye, una camiseta del encuentro, la acreditación, guías y planos de la ciudad y la programación del encuentro.

80 Taller de cuerpo y sensibilización dirigido a dominar y mostrar los movimientos propios de los stuntperson (actores y actrices de doblaje en situaciones de riesgo) así como la expresión corporal vinculada al estrés físico y emocional. Para su taller recomienda traer ropa cómoda, calzado adecuado y/o calcetines gordos antideslizantes.



Figura 16. Bolsa y contenido de esta. Foco 2019. Fuente: propia

Durante los tres días del festival se irán proyectando, en diferentes sesiones, todos los cortos participantes en el mismo, los cuales están divididos en diferentes categorías: Ficción, Animación, Microdocumental, Videoarte y Spot Publicitario. De cada categoría se entregará un *premio al mejor cortometraje*, pero existen otras categorías especiales que también son premiadas: *Mejor cortometraje cordobés de contenido educativo*, *Premio al talento*, *premio a la mejor interpretación*, *Premio a la mejor creación audiovisual andaluza*, *Premio del público* y, por último, *premio del Colectivo Brumaria*.

Entre las sesiones de proyección se ejecutan una serie de actividades dinamizadores en torno al audiovisual, así encontramos con la realización de talleres de teatro, Stop-Motion, Trucajes audiovisuales, Actividad de plano secuencia revertido y, por último, un taller de extracción⁸⁰. El alumnado, previa inscripción, participa en los talleres, los cuales, divididos en dos sesiones, permite que éstos puedan ir de un taller a otro para conocer más en profundidad las diferentes opciones. Estos talleres son de corta duración, siendo lo primordial la dinamización y la diversión. El alumnado participa en la creación de los contenidos de los mismos, los cuales deben obtener un resultado determinado previamente para que, a ser posible, se pueda exhibir en la gala final del encuentro.



Figura 17. Taller de Expración. Fuente: propia



Figura 18. Taller Plano Secuencia Revertido: Fuente: propia



Figura 19. Taller Trucajes audiovisuales. Fuente: propia

El tercer y último día se realiza por la tarde la gala final del encuentro, en donde se entregan los premios de los cortometrajes premiados. La gala sigue la estructura de las galas más conocidas del sector audiovisual, en donde unos presentadores van dando paso a los premios y a los miembros oficiales que entregan los mismos. Para dinamizar la entrega, un número determinado de actuaciones se suceden entre premio y premio, permitiendo a diferentes colectivos del entorno aportar su creatividad al evento, así un grupo de músicos dinamiza la sesión, a la par que actores y bailarines realizan acrobacias y representaciones cómicas para el disfrute del público.



Figura 20. Photocall Foco 2019. Docente con alumnos.



Figuras 21 y 22. Entrega de premios de la gala final Foco 2019. Fuente: propia

Tras la gala el encuentro finaliza con una cena final en donde el alumnado y los docentes aprovechan para la celebración de los premios otorgados y la fiesta fin del encuentro.

81 Para conocer más sobre Youth Cinema Network se puede visitar su página web: <http://www.youthcinema.de/index.html>. En esta web se podrán encontrar a los otros festivales miembros de la YCN, además de la relación de instituciones educativas a nivel internacional que participan.

2. PLASENCIA ENCORTO. International Youth Film Festival Plasencia

El festival Plasencia Encorto pertenece a la red de la Youth Cinema Network⁸¹, organización que promueve y desarrolla las capacidades de los jóvenes en torno al cine, la cual está organizada por profesores y expertos en medios de comunicación. Plasencia Encorto sigue prácticamente la misma estructura de desarrollo que FOCO, es decir, tres días de encuentro en donde los visionados de las diferentes categorías de cortometrajes presentados se mezclan con actividades relacionadas con el audiovisual. La única diferente con respecto al festival de Fuente Obejuna la encontramos en que durante la mañana del tercer día de festival se realiza una excursión a algún enclave cercano a Plasencia que sirva como turismo rural. También en esta ocasión se entregan los mismos elementos acreditativos que en FOCO a la llegada al festival, es decir, la bolsa con las acreditaciones correspondientes, camiseta y documentos del festival.

Plasencia Encorto está organizado por la asociación cultural 24 fotogramas, una asociación sin ánimo de lucro formada por apasionados del cine, algunos miembros de la asociación, además, son docentes de educación pública. La organización del festival se completa con la Junta de Extremadura, la Filmoteca de Extremadura y el Ayuntamiento de Plasencia, junto con otros organismos y entidades comarcales y locales como el Diario HOY de Extremadura, la televisión VíaPlata, entre otros. Como es comprensible, el festival Plasencia Encorto recibe subvención por parte de los organismos públicos para su gestión, además del aporte que realizan las diferentes asociaciones participantes y las empresas privadas.

La estructura de las actividades y talleres que se realizan en Plasencia Encorto sigue una organización un poco diferente a las de FOCO, ya que, en esta ocasión se concentran todas en una misma tarde y en un mismo espacio, en donde el alumnado puede ir pasando de una a otra sin necesidad de inscribirse con anterioridad. El número de actividades suele variar dependiendo del año, pero no suelen ser menos de cinco. Para los docentes se organizan, esa misma tarde, ponencias o encuentros relacionados con la educación y los medios audiovisuales, donde poner en común experiencias metodológicas.



Figuras 23 y 24. Fase de desarrollo de los talleres de sombras chinescas y de Stop-Motion.
Fuente: Propia

Los cortometrajes, al igual que en FOCO, se proyectan en una sala de la localidad acondicionada para tal actividad, ya sean teatros, cines locales o espacios multiusos, en donde uno tras otro van proyectándose todas las secciones participantes en el concurso. A diferencia del festival de Fuente Obejuna, Plasencia Encorto cuenta con sección profesional de cortometrajes nacionales, en donde pueden concurrir aquellas producciones realizadas en el ámbito español con una duración máxima de doce minutos. Las proyecciones de los cortos profesionales se desarrollan en el mismo espacio que los de la *International Youth Film Festival*.

En la gala final se sigue un protocolo que se repite año tras año, donde se ubica un photocall para que los docentes y alumnado se hagan la correspondiente fotografía de recuerdo de asistencia. Este tipo de galas suelen ser presentadas por alguna actriz o actor famoso que dinamice la misma, siendo uno de los invitados estrellas del festival. Además, se cuenta con actuaciones que animen las entregas de premios, los cuales son presentados por distintas personalidades locales del sector público y privado. Los premios de este festival constan de un trofeo y un diploma acreditativo. Esta gala, como innovación suele emitirla en tiempo real vía streaming para que todo aquel que lo desee visiona todo lo acontecido durante la entrega de premios.



Figuras 25 y 26. Equipo técnico streaming. Presentadores gala Plasencia Encorto.

Tras la entrega de premios, los asistentes celebran con una cena organizada por el festival en donde se encuentran todos los miembros del festival profesional y el *International Youth Film Festival*, lugar muy enriquecedor para el alumnado donde tienen ocasión de conocer y entablar conversación con actores famosos y profesionales del medio.



Figura 27. Premio recibido en el festival. Fuente: propia

3. CINEMA JOVE VALENCIA.

Nos encontramos ante un festival de una entidad mayor que los dos anteriores, ya que, su presupuesto es bastante más alto y los premios que se otorgan reciben una cuantiosa cantidad de dinero. Este festival de ámbito internacional está dedicado principalmente a la creación profesional, realiza en paralelo, una modalidad de festival para niños y jóvenes muy bien valorado en el sector. Los organizadores son la Generalitat Valenciana junto con el Instituto Valenciano de Cultura, contando colaboradores como *Movistar+*, el *Institut Français de Valencia*, el *FIAPF*, y la *Universidad de Valencia*. Lo patrocinan el Ayuntamiento y la Diputación de Valencia. El festival cuenta con diferentes sedes para el desarrollo de las actividades, las cuales no siguen la estructura de los dos festivales anteriores, en esta ocasión, al ser un festival de corte profesional, las actividades se centran en charlas, coloquios, mesas redondas y encuentros de profesionales, a los cuales el alumnado puede asistir para empaparse del nivel profesional del sector audiovisual.



Figura 28. Charla-coloquio actores y guionistas. Fuente: propia



Figura 29. Charla-coloquio directores y realizadores. Fuente: propia

En la sesión de proyección de cortometrajes participantes al festival se concentran todos en un mismo día, ya que, la duración del encuentro es de dos días para los centros educativos, uno de visionados y actividades y, el otro día, para las mesas redondas y la gala final.

Al igual que ocurre con los otros festivales, la gala final es presentada por actores o dinamizadores culturales, algo muy valorado por el alumnado. Se van sucediendo los premios y las actuaciones, haciéndose amena la noche. Tras la entrega de premios de forma individualizada, todos los premiados suben al escenario para la fotografía de grupo. En esta ocasión, el premio consta de trofeo, una cámara de video, tarjeta de memoria y un diploma acreditativo.



Figuras 30 y 31. Foto de grupo premiados durante la gala. Trofeo recibido en el festival.
Fuente: propia

4. MUVIES MADRID. Muestra de videos escolares

Muvies es una Muestra de Vídeos realizados en centros educativos y asociaciones juveniles de la Comunidad de Madrid, por estudiantes entre 12 y 21 años. Se trata de una Muestra de carácter no competitivo, por lo que no existen los premios, pero los realizadores de los trabajos seleccionados son invitados a asistir al encuentro recibiendo un diploma acreditativo de su participación. Estamos, por lo tanto, ante un tipo de encuentro de los que hemos denominado *ix*. La muestra se autofinancia mediante crowdfunding, aunque recibe una pequeña ayuda por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la gestión y realización de la muestra. Todo el evento ocurre durante una mañana dentro del instituto organizador (IES García Morato de Madrid). La organización del evento corre a cargo de la Asociación Cultural Muvies y apoyada por distintos organismos públicos de la Comunidad de Madrid, como pueden ser la Cineteca, el Centro Audiovisual Rosario, el NFFS, el IES Isabel La Católica o el AMPA de éste.

El centro educativo seleccionado a asistir al festival puede ir acompañado de un número máximo de cuatro alumnos, siendo un momento especial para ellos. A los mejores cortometrajes se les hace una distinción adicional de un trofeo por la calidad del trabajo.



Figura 32. Docente y alumnos recogiendo trofeo y diploma acreditativo del mérito a la obra presentada.

Dependiendo del número de cortometrajes presentados y de la capacidad económica con la que cuenten los organizadores para el año en curso, la muestra podrá extenderse a varios días y localizaciones. Además, los centros que así lo deseen podrán solicitar la relación de cortometrajes para proyectarlos en sus centros educativos.

5. CUERVOS DE ORO. Festival de cortometrajes de Corvera

Queremos terminar exponiendo otro tipo de festival poco extendido en nuestro país, concretamente la modalidad que hemos denominado *n4*, es decir, festivales o muestras de cortometrajes intercentro de una misma Comunidad Autónoma. En esta ocasión analizaremos los Cuervos de Oro, organizados por el CPEIBas Isabel Bellvís de Corvera (Murcia). Es una muestra que nació dentro del proyecto *Aprendiendo de cine* en el curso escolar 2010-2011, la cual propuso como una de las actividades del alumnado de la Educación Secundaria realizar un festival de cine. Sería un Festival de Cine en el que el alumnado presentaría películas (en formato de cortometrajes, por motivos prácticos) a concurso. El trabajo del alumnado se plasmaría en una ceremonia final que se realizaría el último día lectivo del segundo trimestre (15 de abril de 2011), y en la que se visionarían los cortos del alumnado y se entregarían premios simbólicos a los mejores trabajos en diversas categorías, al más puro estilo de los Festivales de Cine más importantes a nivel internacional. Pues bien, desde entonces se ha venido realizando este encuentro, en donde se han ido sumando año a año algún otro instituto participante previa invitación. El presupuesto del festival es bastante bajo, ya que sólo se cuenta con los medios del centro educativo y una pequeña aportación de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Lo interesante de este festival es que es el alumnado el que organizan todo el material, ya sean carteles, invitaciones, camisetas, trofeos y, por supuesto, sus propios cortometrajes, los cuales implican a todo el colectivo escolar. El encuentro cuenta con una estatuilla propia, el Cuervo de Oro, el cual está presente en toda la señalética del festival. La figura, diseñada por uno de los docentes del centro, preside la gala en todo momento. Es

un proyecto de centro muy interesante que ha conseguido mediante la alfabetización audiovisual unos importantes logros de integración social en el centro, ya que, debemos anotar que Corvera está situada en una de las zonas de exclusión social de la Región de Murcia, debido a su distancia de la capital y falta de recursos empresariales de la zona.



Figura 33. Photocall junto al Cuervo de Oro. Fuente: propia

Con el paso de los cursos lectivos, desde el CPEIBas Isabel Bellvís de Corvera han ido desarrollando unos interesantes recursos audiovisuales que pueden ser consultados por todo el alumnado a través de la web del centro, contando con recursos y enlaces relacionados con los medios audiovisuales, además de todos los contenidos obtenidos de diferentes talleres que se han ido impartiendo. En la web se incluye, además, todos los cortometrajes presentados y las imágenes de las diferentes galas, las cuales, por supuesto, han sido presentadas por el alumnado de la etapa de Secundaria. Durante la gala, también participan alumnado de la etapa de Primaria mediante diferentes actuaciones, ya sean de baile, canto, actuación o magia, siendo una interesante integración de los dos niveles educativos en una misma actividad. La gala, por motivos de espacio, se realiza en uno de los auditorios de la Universidad de Murcia, en donde poder ubicar a todo el alumnado asistente de los diferentes centros educativos participantes, ya que, en esta ocasión, asisten la gran mayoría del alumnado, no sólo los que han realizado los cortometrajes, para que esta muestra sea lo más integradora posible.



Figura 34. Actuación de alumnas de la etapa de segundo ciclo de Primaria. Fuente: propia



Figura 35. Actuación de magia de alumnos de la etapa de Secundaria. Fuente: propia



Figura 36. Uno de los presentadores de la gala. Fuente: propia



Figura 37. Actuación de uno de los alumnos de la etapa de Secundaria. Fuente: propia

En el siguiente apartado vamos a transcribir la entrevista realizada al creador y coordinador de los *Cuervos de Oro*, el cual nos atendió amigablemente mostrándonos todos los entresijos de creación de la edición 2019 del mismo. En la entrevista quisimos indagar en todos aquellos aspectos que pudieran ser útiles para nuestra investigación, por lo que quisimos plantearle diferentes cuestiones en torno a la alfabetización mediática y las valoraciones que habían considerado para la creación del encuentro audiovisual.

3.3.4. ENTREVISTA ÁLVARO MARÍN PÉREZ, DIRECTOR FESTIVAL CUERVOS DE ORO Y JEFE DE ESTUDIOS EN EL CPEIBAS ISABEL BELLVÍS (CORVERA-MURCIA)

A continuación, vamos a exponer la batida de preguntas que le realizamos al creador y coordinador del festival *Cuervos de Oro* de Corvera, en donde quisimos conocer de primera mano la historia del encuentro, cómo fue la realización y coordinación del mismo y, además, todo lo relacionado con los logros en lo que a educación se refiere, tanto para el centro educativo, como para los docentes, sin olvidarnos de las visiones del alumnado.

Francisco Cuéllar: Buenos días Álvaro, ¿podrías contarnos cómo surgió el festival *Cuervos de Oro*?

Álvaro Marín: Surgió no por casualidad, pero sin haberlo meditado demasiado, la verdad. Surgió hace diez años, fue porque en nuestro centro, como en muchos otros, se elige un tema sobre el que giran muchas actividades de la semana cultural, principalmente, pero también muchas de las actividades que se hacen a lo largo del curso, para todas las etapas que tenemos (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Este año es el humor, por ejemplo, otro año ha sido la Región de Murcia, el medio ambiente y hace diez años fue el cine. Y pensando en diferentes actividades que se podrían

organizar, pensamos que para Secundaria podría ser interesante un festival de cine, muy sencillo. Además, debe ser sencillo porque somos un centro pequeño, con pocos alumnos, pocos grupos de Secundaria, pero pensamos que podrían hacer sus cortometrajes y organizar una ceremonia, una sala donde se pudieran visionar y hacer una entrega de premios, y así surgió.

El primer año fue todo súper modesto, creo recordar que conseguimos hacer siete cortometrajes en total y ayudando muchísimo al alumnado, porque era la primera vez que se metían en algo así.

Diez años después, esto se ha complicado un poquito, participan otros institutos. Tres centros más vienen de fuera, este año tenemos casi sesenta cortos presentados y hemos ido evolucionando.

F.C.: El germen de todo este proyecto surgiría, supongo, porque algún docente o docentes tendrían formación previa y los conocimientos necesarios para embarcarse en algo así ¿no? ¿Podrías contarnos algo al respecto?

Á.M.: Sí, yo tengo afición, mucha afición... Los temas se deciden en claustro, los temas de los que versan las actividades se deciden ahí. Buscamos, más que tener un experto en el centro, proyectos que nos permitan trabajar en distintas áreas. Que podamos trabajar cosas relacionadas con literatura, con lengua, con ciencias, etc. y variar mucho, por ejemplo, el año pasado fue el arte y la pintura. Se van trabajando diferentes campos para trabajar diferentes áreas. No teníamos ningún experto en cine en particular, la idea surgió también porque algún compañero había conocido alguna experiencia parecida en otro centro o algo así creo.

F.C.: En esas primeras ediciones del festival ¿con qué equipo material se contó para la ejecución de los cortometrajes?

Á.M.: Ese primer año no teníamos nada, entonces los alumnos utilizaban cámaras que traían de casa (familiares, etc.). Cámaras de video, entonces no era el auge de los móviles y los iPhones que graban con mucha calidad. Pero a raíz de ese primer año no fue solamente el festival, sino que, se hicieron muchas actividades relacionadas con el cine y presentamos todo el proyecto en un premio del Ministerio de Educación, se llamaban premios Crearte. Después de haber pasado todo el festival, vimos la convocatoria en el B.O.E. y nos pareció que podríamos encajar en las bases, al tener de todo el material que habíamos realizado a lo largo del curso. Nos presentamos a estos premios y ganamos uno de ellos. Nos dieron creo que 24.000€ para gastar, teniendo que justificar todo, por supuesto, con facturas. Invertimos todo el dinero en comprar material audiovisual. Entonces compramos cámaras, trípodes, máquina de humo, mesa de mezclas, etc. pensando en la grabación y en la propia ceremonia, en los medios que pudiéramos necesitar. Y con ese dinero ya empezamos a usar las cámaras. De todas formas, las cámaras ya se nos han quedado obsoletas y ahora los alumnos cada vez las piden menos. Tenemos cuatro cámaras para prestar, pero cada vez las usan menos. Y nosotros les aconsejamos, que quien tenga un Smartphone lo use, pues ya graba con mucha más calidad.

F.C.: Las cámaras que comprasteis imagino que serían de cinta miniDV

¿no es así?

Á.M.: No, ya llevaban memoria interna con su tarjeta de memoria. El enfoque global que se persigue, año a año... que se quiere conseguir, a nivel global en el proyecto de centro es realizar un proyecto transversal que cubra muchísimas materias y en cada una podamos sacar mucho aprendizaje. Por ejemplo, parte del currículum de tecnología o de comunicación audiovisual que se da en 3ª de la ESO tiene que ver con la edición de video, con lo cual, en vez de trabajar de una forma más particular, conseguimos que los alumnos estén mucho más motivados si realizan un proyecto que les ilusione, porque no sólo van a editar una cosa para entregarla al profesor sino que hacen un video, un corto que va a ir a un festival y eso les motiva muchísimo más.

Recuerda que el nuevo plan educativo las TIC están presentes también en otra optativa de 4º de la ESO, tecnología de la educación y la comunicación, tecnología de 1º y 2º. Luego, como queremos que los alumnos estén muy motivados hacemos un premio para mejor corto de lengua extranjera, por tanto, en la materia de inglés y francés trabajamos con ellos para que hagan cortos en nuestras materias, ya que, yo soy el profesor de inglés de esa etapa. En la asignatura de lengua, el proyecto empieza ahí, primero la idea, luego el guion. Entonces el guion lo trabajan con los profesores de lengua, trabajamos desde ortografía, redacción, hasta organización de ideas, etc.

Hay algunos alumnos que son los presentadores de la gala, por lo que también trabajamos con ellos el hablar en público, la dicción, la oratoria, todo. Entonces nos dimos cuenta que podíamos implicar un montón de materias. Solamente participa Secundaria, pero a la gala van como público 5º y 6º de Primaria porque todos no caben. También para que ellos vayan aprendiendo cosillas.

F.C.: Al arrancar el curso, ¿se plantean una serie de objetivos superiores para conseguir un objetivo mayor cada año?

Á.M.: Sí, va variando, ten en cuenta que con la propia ley educativa las optativas cambian, así por ejemplo TICs no existía hace años y ahora sí. Entonces, vamos incluyendo nuevas materias con las que trabajar. Aparte de eso, intentamos ir adaptando el concurso de cortometrajes cada año, así, por ejemplo, desde hace algunos años damos un premio también a la transmisión de valores, con lo cual buscamos el corto que transmita mensajes positivos en cuantos a valores. Lo trabajamos desde las optativas de religión y de valores éticos. En conclusión, siempre se van incorporando nuevas ideas.

F.C.: En estos 10 años, ¿cuáles son los objetivos conseguidos más reseñables?

Á.M.: Sin duda, la mejora en destrezas de todo lo relacionado con la producción y edición de videos. No tenían ni idea cuando empezaron y ahora tenemos algunos alumnos que los podemos considerar verdaderos expertos.

El caballo de batalla creo que sigue siendo la creatividad, el dar con una buena idea inicial para trabajar. Pero también en eso han evolucionado muchísimo. Los primeros años ves las historias que nos contaban y eran desconcertantes, por ejemplo, decían: vamos a hacer un corto de un fantasma en una casa que nos asusta..., y ahora algunos quieren realmente transmitir cortos más

conceptuales, más simbólicos. Transmiten ideas muy chulas, por ejemplo, este año han trabajado el bullying, las drogas, bueno, la adicción a los móviles... son temas muy actuales que han ido incorporado.

Hay alguno muy bonito, por ejemplo, uno que ganó el año pasado sobre un tema de cómo etiquetamos a las personas sin conocerlas. Se llamaba *Etiquetas* y era un corto en el que una chica llega nueva a un centro, y según la idea que se va haciendo de las personas por la primera impresión le aparecía una etiqueta en la frente (el macarra, el antipático, el creído...) y luego la persona se da cuenta que está confundida. Este año, hay otro que va sobre cómo podemos empezar a cambiar pequeñas cosas del mundo como, por ejemplo, tratar bien a la gente. Han hecho un corto sobre una cadena donde hay alguien por la calle y no le pide perdón y la trata mal, y le transmite un mal rollo. Lo han hecho en forma de que al otro le parece una bola negra en la mano, éste como está de mal humor a su vez se lo transmite a otro en el supermercado, que le pide pasar y le contesta muy mal y, así sucesivamente, sigue la cadena.

Sí, la creatividad va saliendo poco a poco, es interesante ir viendo como la madurez influye en los mensajes que transmiten, en el paso de 1º a 4º de la ESO algunos evolucionan una barbaridad.

F.C.: Entonces ¿El alumnado cuentan con todo el equipo necesario para realizar sus producciones en el centro escolar? Es decir, ¿Todos los grupos de alumnado realizan todas las fases de producción en el centro o pueden realizar los trabajos desde casa?

Á.M.: Hay de todo, por ejemplo, los cortos que se trabajan con materias como las que te he mencionado de comunicación audiovisual, o TICs, se trabajan aquí, en clase. El profesor les enseña cómo manejar un editor de video en concreto y lo hacen desde los equipos informáticos de aquí. Pero luego, ellos tienen mucha producción propia, que la hacen de manera individual, en casa, con amigos, etc.

F.C.: ¿Se utiliza software libre o el Ministerio os ha proporcionado alguna herramienta?

Á.M.: El software libre cada vez lo usamos menos. Para el tema de la edición te lo podría explicar mejor Sofía López, la profesora de tecnología del centro. A ver, los alumnos sé que usan bastante la herramienta por defecto de *Microsoft*, el *Movie Maker*, aunque hay otros que también editan a través de *Picasso*. Aquí, los que empiezan en 1º de la ESO, trabajan por su cuenta, y la mayoría te dicen que han trabajado con *Movie Maker*.

F.C.: Me gustaría saber si en la gestación del proyecto en cada curso escolar se siguen parámetros de currículum o, por el contrario, seguís vuestros propios planteamientos.

Á.M.: Hay una parte guiada. En robótica de 2º de la ESO, comunicación audiovisual de 3º, TICs de 4º, y tecnología de 1º y 2º, trabajan guiados por un profesor con unos objetivos más concretos y con software que el docente enseña. Pero, por otro lado, hay libertad para que ellos puedan crear una producción propia y personal. Cada alumno es libre de seguir su propio

proceso de producción. Por otro lado, los tres institutos de la zona que participan en el concurso siguen sus propias normas en el planteamiento del proyecto de centro, por lo que dejamos libertad a los centros en la ejecución. Tenemos unas bases comunes de duración, que no deben exceder los 5 minutos y ya está, se explican las categorías que vamos a premiar, plazos de entrega y demás... pero cada instituto trabaja de forma independiente.

F.C.: ¿No hay más restricciones? Eso complica todo a la hora de poder premiar los trabajos, ¿no es así?

Á.M.: Sí, este año vamos a dar 11 premios, tales como el de mejor actor, mejor actriz, responsable de la edición y montaje, responsable del sonido, entre otros, es decir, son premios muy específicos.

Nos dimos cuenta los primeros años, que uno de los mayores problemas con los que nos encontrábamos era el sonido, ten en cuenta que los equipos que usábamos no eran muy buenos. En Corvera, fuera hace mucho viento y cuando grababan en la calle el ruido era muy sucio, por ello hemos fomentado que trabajen en ese sentido, que lo mejoren, por eso creemos importante tener al sonido como uno de los premios. Este año tenemos una novedad, hemos organizado un taller de comunicación audiovisual libre para los niños que quisieran apuntarse y hay un especialista que les está ayudando a hacer un corto. Nos ha enviado fotos del proceso de elaboración y se les ve a ellos usando una pértiga...

Y luego damos premio a la película en sí según el género. Premiamos: comedia, drama, corto de animación (stop motion, plastilina...), película de lengua extranjera, documental...

F.C.: ¿Conoces algún caso de éxito de alumno/a que haya ido más allá en el sector audiovisual?

Á.M.: Sí, creo que de una de las primeras promociones hubo alguno que ha realizado estudios relacionados con comunicación audiovisual. Además, ya cuando estudiaba aquí destacaba sobre el resto.

F.C.: ¿Conoces lo que es la alfabetización mediática?

Á.M.: Explícame

F.C.: Pues es algo que estáis desarrollando sin saberlo. A mediados de los años setenta la UNESCO promovió la educación mediática y de las TICs en todos los escenarios posibles, por lo que entendían que había que alfabetizar mediáticamente al alumnado para que, de alguna manera, el ataque masivo que se realizaba desde los medios de comunicación, la televisión, la radio, la prensa... estuvieran los jóvenes lo suficientemente formados para tener pensamiento crítico, saber analizar y crear nuevos mensajes, etc., es decir, lo que vosotros estáis haciendo.

Á.M.: Estoy seguro de que nuestros especialistas lo saben, pero yo ya te digo, soy el profesor de inglés, entonces no estoy tan al día.

F.C.: ¿Qué medio de difusión estáis siguiendo para promocionar los *Cuervos*

de Oro? ¿Se realiza vía online, radio, televisión?

Á.M.: Tenemos una capacidad de organización limitada, pues no somos profesionales ni nos dedicamos solamente a esto. Tenemos la limitación del aforo del centro donde hacemos la ceremonia, el cual se realiza en el salón de actos del CSU del campus de Espinardo en Murcia. Entonces, sabiendo el aforo con el que contamos, hemos visto que podemos contar con tres centros más. Llevamos un par de años que son los mismos, pero hubo unos años que participaban otros centros diferentes.

En internet tenemos una web que no siempre está actualizada, pero donde colgamos todo.

Hemos presentado algunos de los cortos que se han hecho a otros festivales nacionales. Hay uno muy potente que se organiza en Tenerife, también parten de un instituto, pero lo organizan a nivel nacional.

F.C.: ¿El festival de la Laguna?

Á.M.: No, *CinedFest* es el que yo te digo. Al final vamos muy agobiados. Hemos participado alguna vez, pero lo que nos desanimó fue el criterio de selección de los premios, en donde los premios los otorgan mediante los votos online. Cuando descubrimos eso no volvimos a presentarnos, ya que, no se premia con un criterio, sino que gana el que tenga más amigos.

F.C.: Yo os recomendaría que fueseis al festival *Cinema Jove* de Valencia, porque el jurado es profesional.

Á.M.: Una vez participamos en *Murcia Joven*, pero nos suele pasar que esto lo hacemos para el final del segundo trimestre y acabamos agotados. Empieza el tercer trimestre y pensamos en centrarnos en que el curso se acaba y al final estas cosas, a veces nos quedamos con ganas de ir más allá, pero no tenemos energía para todo.

F.C.: ¿Veis resultados a nivel educativo en el día a día del alumnado por el hecho de usar el audiovisual?

Á.M.: Sin duda, por ejemplo, en inglés veo lo que les motiva hacer un corto en ese idioma, con los contenidos que estamos trabajando y mejora su nivel oral. En francés igual, la profesora piensa lo mismo. Y ya en las materias que tienen que ver con la producción y realización de video, muchísimo.

F.C.: ¿Aplicáis contenido que tenéis que impartir al propio hecho del trabajo audiovisual? Es decir, ¿dejáis de impartir contenido en vuestras horas lectivas para que sea el alumnado mediante la realización audiovisual los que aprendan dichos contenidos?

Á.M.: No llegamos a tanto, pero lo que sí hacemos es que lo que hemos visto en clase aplicarlo al cortometraje.

F.C.: ¿Qué proceso de evaluación seguís en lo que al audiovisual se refiere dentro de la propia asignatura?

Á.M.: Hay estándares en los que se puede aplicar, últimamente además por consejo de Sofía, que es la profesora de tecnología, hacemos mucha

coevaluación, porque además parte del trabajo lo hacen fuera de aquí, pues es la forma en la que ellos mismo nos dicen cómo lo han hecho.

F.C.: ¿Se siguen unos parámetros o se hace por observación?

Á.M.: Hay parámetros, Sofía es la que lo organiza, ella es la profesional de los proyectos y la que coordina la coevaluación.

El día que elegimos la imagen del trofeo dijimos ¿cómo vamos a llamar a esto? El festival oficialmente se llama *Festival de Cine Educación Secundaria Isabel Bellvis*, pero al final la gente lo conoce como *Los Cuervos de Oro*. Corvera es un lugar donde habitan cuervos y pensamos en copiar al Festival de Berlín, en donde dan el oso de oro, si no me equivoco. Así que nos preguntamos por cuál era el símbolo de nuestro pueblo y de ahí el cuervo del oro. De hecho, hemos adquirido tanta notoriedad en el pueblo que, a raíz de nuestra propuesta educativa, se ha creado una asociación juvenil con el mismo nombre. Luego la entrega de premios también lleva su parte de espectáculo, con lo cual, también trabajamos actuaciones. Este año como es el año del humor hay cómicos, interpretación, actuaciones musicales...

F.C.: ¿El premio consiste únicamente en la entrega de la estatuilla del cuervo de oro?

Á.M.: Exactamente, es solo el cuervo de oro.

Se me olvidó comentarte antes que también existe la categoría de videoclip musical, queda muy vistoso cada año. Además, quería comentarte que no existe límite de número de cortometrajes con los que cada centro puede participar, el máximo de duración son 5 minutos, eso sí, y debe ser creación propia. A nuestros alumnos, les pedimos que antes de comenzar la grabación nos gusta tener el guion que se ha trabajado, así les podemos aconsejar, decirle qué idea es adecuada y cuál no y, cosas por el estilo. No suele pasar, pero un año nos presentaron un guion y les dijimos que no nos parecía apropiado. Deben rellenar los alumnos una ficha técnica en donde especifiquen los cargos de cada uno.

F.C.: ¿En qué condiciones preparáis la gala, contáis con ayuda de algún organismo?

Á.M.: En la Universidad contamos con un salón de actos muy chulo, con una pantalla grande. Aparte nosotros llevamos medios, nuestros altavoces, mesa de mezclas. La universidad además de cobrarnos un alquiler con un descuento del 50% por ser un centro educativo, estamos obligados a contratar un técnico de iluminación.

Cada vez estamos consiguiendo más la idea que queremos, al principio trataban el dramón de mi novia me ha dejado y el suicidio. Al final hemos conseguido que vayan a transmitir una idea chula, con una música moderna y con pocos diálogos. Es curiosa la libertad que ellos tienen, el uso de la técnica audiovisual que están aplicando a las asignaturas, como por ejemplo en inglés, usan bastantes videos en el aula para presentar sus trabajos. Así, en mis clases, uso la pizarra digital, me conecto bastante a internet para buscar videos, utilizar el proyector y además los materiales digitales que tengo

propios de años anteriores, los cuales algunos me los facilita la editorial.

F.C.: ¿Utilizas videos realizados por tu alumnado de años anteriores?

Á.M.: Sí.

F.C.: Muchas gracias por prestarte a esta entrevista Álvaro y esperemos que los *Cuervos de Oro* tenga una larga vida en la educación.

3.4. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA

3.4.1. INTERDISCIPLINARIEDAD

Edgar Morin (E. Morin, 2004), en su teoría de la complejidad, sostiene que cuando estamos trabajando en la observación, se deben asociar distintas disciplinas para iluminar un mismo objeto desde perspectivas diferentes, así concebidos que la multiplicidad de disciplinas es algo innato a nuestro ser, en donde por nuestra propia naturaleza las vamos interconectando para resolver algún caso de duda o proyección de nuevo conocimiento.

Durante los últimos setenta años, la interdisciplinariedad ha vivido una polaridad de popularidad y olvido en diferentes períodos de tiempo, debido a dos tendencias, por una parte, la división del trabajo, es decir, la especialización y separación de las disciplinas, lo que ha llevado a la concepción de que este hecho es sinónimo de progreso, de desarrollo y crecimiento científico. Por otro lado, la búsqueda de conexiones y de relaciones dentro de un contexto que otorgue un sentido englobante y genérico más significativo a los descubrimientos realizados. Así podemos afirmar que, el primero de los momentos desoye la interdisciplinariedad, mientras que el segundo la potencia y ensalza.

Según Teófilo Rodríguez Neira (Rodríguez Neira, 1997), la posición actual de las ciencias de la conducta es la fragmentación de las posturas en unidades individualizadas y especializadas, las cuales no permiten forjar un conjunto común de objetivos disciplinarios, así la pluralidad de enfoques concurrentes consiguen que la información se disperse, lo que lleva a una multiplicación que la convierten en inabordable, por lo que el autor afirma que: «los viejos ideales del conocimiento han sido demolidos» (Rodríguez Neira, 1997, p. 6). La interdisciplinariedad, por lo tanto, nace bajo la idea nostálgica de unificar el conocimiento, reunir la sabiduría. Hay que tener en cuenta que hoy en día es imposible que alguien pueda dominar todos los conocimientos de la humanidad, además ha desaparecido la capacidad de organizar epistemológicamente la relación de los datos.

Hegel (Hegel, 1985) planteaba que la construcción del conocimiento se organizaba de forma arquitectónica, dentro de una conexión interna, pero hoy en día esa idea se ha desintegrado en infinidad de compartimentos. Ya no existe ese edificio totalizador, ahora existen las ciencias, cada una siguiendo su propia metodología y sumida en una imparable subdivisión y separación. El científico ha sustituido al sabio. La interdisciplinariedad, según Rodríguez

82 Scurati, C. (1977)
Interdisciplinariedad y
didáctica: fundamentos,
perspectivas,
realizaciones, en
Scurati y Damiano:
Interdisciplinariedad y
didáctica. A Coruña: Ed.
Adara
83 Michaud, G.
(1972) Conclusions
générales, en Ceri: Op. Cit.,
pp. 293-300

Neira, «surge como proceso de relaciones que respetan el nuevo mundo del conocimiento» (Rodríguez Neira, 1997, p. 7). Este mismo autor recoge las palabras de Scurati⁸² en donde se afirma que:

«La interdisciplinariedad plantea problemas de moralidad científica, de mutua apreciación y de respeto recíproco entre las distintas disciplinas y competencias, así como problemas de tolerancia hacia los distintos métodos y procedimientos. Es una forma de enriquecerse a través del intercambio recíproco y no de atenuar diferencias: no se trata de un “compromiso” político entre las distintas disciplinas, sino de una colaboración real entre inteligencias».

Rodríguez Neira nos plantea una idea interesante en base a una comparativa, en donde plantea que la interdisciplinariedad se aleja del modelo enciclopédico, el cual se basa en la mera yuxtaposición de las disciplinas, siendo, por lo tanto, fundamentalmente multidisciplinar, desempeñando funciones de almacenamiento compartimental y distribuido (Rodríguez Neira, 1997, p. 8). Además, añade que la interdisciplinariedad también se aleja de los metarrelatos epistemológicos y de las construcciones categoriales «capaces de elaborar un nivel de la realidad en donde todos los elementos quedan disueltos».

Damiano (Damiano, 1977, p. 84), citando a Antiseri, pretende comprender lo que significa la disposición interdisciplinar a través del uso de la metáfora de la orquesta, en donde los instrumentos componen una única orquesta, aunque cada uno de ellos tenga una partitura distinta, pero, en suma, todos han tocado la misma composición musical. Así debemos entender la interdisciplinariedad, como una suma de saberes que en su correcta adición e interrelación construyan un nuevo saber o conocimiento. Damiano, además añade que, para hacer un planteamiento interdisciplinario serio, se debe tener en cuenta, por parte de todos los integrantes especialistas, el punto de vista, problemas y dificultades que cada uno plantea, siendo muy importante el respeto de todos y cada uno.

Rodríguez Neira recoge la apreciación de Michaud⁸³ sobre el sentido de la interdisciplinariedad, en donde el autor concibe que la interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive, en donde la actitud debe llevar a la curiosidad, la apertura y el sentido de aventura, es decir, al descubrimiento. Debemos concebir el mundo como un reto, saber que las interrelaciones de los elementos son fundamentales para el conocimiento, ya que, el mundo sin ellas no hubiese llegado hasta lo que es hoy. Los sistemas mentales deben ser flexibles y abiertos al cambio para que la ciencia pueda avanzar en todos los sentidos, por ello afirmamos que la interdisciplinariedad representa el verdadero potencial del crecimiento.

En relación al área que nos ocupa de la información y la comunicación, debemos entender que la cultura y, por consiguiente, los seres humanos, no viven carentes hoy de información, al contrario, vivimos en la sobreabundancia de la misma, es imposible que lleguemos a alcanzar todo el conocimiento informativo que existe, por lo que la cuestión ya no es acumular cuanto más mejor, sino en relacionar los datos que recibamos entre sí y conseguir mediante la combinación nuevas disposiciones. Así,

Lyotard afirmaba en su libro *La condición postmoderna* que la enseñanza «debe asegurar no sólo la reproducción de competencias, sino su progreso, sería preciso, en consecuencia, que la transmisión del saber no se limitara a la de informaciones, sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo» (Lyotard, 1984, p. 96).

La educación sigue manteniendo sus bases estructurales en los planteamientos de mediados del siglo XX, en donde los códigos predominantes son el lenguaje oral y escrito, mientras que los sistemas de comunicación se transmiten mediante códigos distintos, por lo que los ejes tradicionales ya no son suficiente, en cuyo caso, habría que añadir un tercer eje: el audiovisual. En esta situación, la escuela ha utilizado predominantemente un sistema de procesamiento de la información lineal (analítico, se realiza con tiempo y proviene de una sola fuente, se aplica la lógica y la racionalidad), mientras que los medios audiovisuales utiliza un sistema de procesamiento paralelo (sintético, instantáneo, proviene de una o varias fuentes, se aplica la intuición, sensibilidad y emotividad) (Echazarreta Soler, 1996, p. 116). Echazarreta expone un esquema muy interesante diferenciando las características entre la escuela y los medios de comunicación, el cual nos ayuda a entender un poco mejor la importancia que la estructura interdisciplinar debe tener dentro de un sistema educativo lo más flexible posible:

Medios de masas	Escuela
• Cultura mosaico	• Cultura humanística
• Hegemonía audiovisual	• Hegemonía verbal
• Concreción	• Abstracción
• Inmediatez	• Análisis
• Sensaciones	• Lógica
• Dispersión, caos	• Sistematización
• Aleatoriedad	• Estructura
• Ubicuidad	• Linealidad
• Fascinación	• Voluntad

Tabla 21. Fuente: Echazarreta Soler, Carmen, revista Comunicar 7, pp. 116.

En esta línea de pensamiento, Moore expresa que los programas de alfabetización audiovisual deben incluirse de forma transversal en el currículum, anotando que «si se desea que la educación audiovisual cobre identidad entre las nuevas iniciativas curriculares, es prioritario difundir ideas y estrategias acerca de la inclusión del estudio de los medios “transversalmente en todo el currículum”, en todas las materias y disciplinas» (Moore, 1991; citado en Roberto Aparici, 1995, p. 47). Echazarreta recoge las palabras de Lucini⁸⁴ en donde expone que la transversalidad del audiovisual debe reunir tres características básicas dentro del currículum: por un lado, sus contenidos deben hacer referencia a la realidad y los problemas sociales; por otro lado, sus contenidos han de ser relativos a valores y actitudes, para permitir el análisis crítico y la comprensión de la realidad; y, por último, deben desarrollarse en todas las áreas curriculares como partes consustanciales de ellas.

Con todo esto, si la educación tiene el deber de conformar al ser humano en el contexto y el tiempo que está viviendo, deberíamos plantearnos la siguiente cuestión: ¿cómo preparar de manera efectiva a las nuevas generaciones para que puedan interactuar con las exigencias y los

85 Horruitiner
Silva, P. El proceso
de formación. Sus
características. Revista
Pedagogía Universitaria.
2007; XII(4): 5-8
86 Boisot, M.
(1972) Discipline et
interdisciplinarité, en
Ceri: L'interdisciplinarité.
Problemes d'enseignement
et de recherche dans
les Universités. París:
Publications de L'OCDE,
pp. 90-97
87 Heckhausen, H.
(1972) Quelques positions
sur l'interdisciplinarité, en
Ceri: Op. Cit., pp. 83-90

cambios acelerados de los conocimientos que se producen constantemente? (LLano Arana, 2016, p. 321). Para responder a esta pregunta lo haremos con la definición de interdisciplinariedad que nos ofrece Manuel de la Rúa (Rúa Batistapau, 2000), en donde el autor expone que es la relación entre disciplinas desde varios niveles, en donde el intercambio recíproco y la comunicación amplia entre las áreas del saber son fundamentales para alcanzar un aprendizaje efectivo, por lo que se necesitará una verdadera comunicación entre los factores implicados en el aprendizaje, es decir, los docentes, las estructuras de dirección y el propio alumnado. Llano Arana defiende que la interdisciplinariedad «constituye una necesidad en el mundo actual dado el carácter complejo de la realidad que implica un abordaje multidimensional no realizable desde disciplinas aisladas y con fragmentación del conocimiento» (LLano Arana, 2016, p. 323). Además, estos autores recogen las propuestas de Hourruitiner⁸⁵, basadas en la metodología denominada “las estrategias curriculares”, en donde, se constituyen:

«un abordaje pedagógico del proceso docente que se realiza con el propósito de lograr objetivos generales relacionados con determinados conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que son clave en su formación y que no es posible lograrlos con la debida profundidad desde la óptica de una sola disciplina o asignatura académica» (LLano Arana, 2016, p. 323).

Recogemos a continuación la clasificación de interdisciplinariedad que realiza Rodríguez Neira (Rodríguez Neira, 1997, pp. 15-17) a partir de los postulados de Marcel Boisot⁸⁶ y Heinz Heckhausen⁸⁷. En el primer caso, Boisot diferenció tres tipos de interdisciplinariedad: a) *Interdisciplinariedad lineal*, la cual es aquella que una ley desarrollada en una disciplina se integra dentro de otra, a modo de re inserción; b) *Interdisciplinariedad estructural*, la cual es en la que la interacción entre dos o más disciplinas culminan en la creación de un cuerpo de leyes nuevas que componen la estructura de una disciplina original; c) *Interdisciplinariedad restringida*, por su parte, «contempla la interacción entre disciplinas para las que el campo de aplicación de cada una está puesto en juego en función de un objetivo concreto» (Rodríguez Neira, 1997, p. 15).

Por su parte, Heckhausen plantea seis tipos diferentes de interdisciplinariedades, divididas de la siguiente forma: 1. *Interdisciplinariedad heterogénea*, la cual corresponde al enciclopedismo de los programas dosificados; 2. *Pseudointerdisciplinariedad*, cuya base es el uso de estructuras idénticas en campos diferentes; 3. *Interdisciplinariedad auxiliar*, cuya idea se plantea en una disciplina que utiliza algunos métodos propios de otra; 4. *Interdisciplinariedad compuesta*, construida bajo la idea de que para solucionar grandes problemas se necesita de la colaboración de múltiples disciplinas; 5. *Interdisciplinariedad complementaria*, siendo aquella que permiten que varias disciplinas se complementen en sus dominios específicos, teniendo que ser disciplinas con el mismo objeto material; 6. *Interdisciplinariedad unificadora*, en donde dos disciplinas se unen teórica y metodológicamente dando lugar a una nueva ciencia.

Queremos concluir este apartado de la interdisciplinariedad remarcando una idea importante para nuestra investigación, añadiendo

que la interdisciplinariedad posibilita perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, además de la formación de profesionales a través de la integración del conocimiento científico, pero limitando su especialización compartimental, sabiendo que debemos creer en una integración de las disciplinas a modo de fractales interconectados, que crezcan inexorablemente en pos de completar las relaciones interdisciplinarias en el currículo de todas las áreas.

3.4.1.1 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En 1983 Howard Gardner propuso su ya famosa Teoría de las Inteligencias Múltiples, trabajo que ha seguido desarrollando desde entonces publicando nuevas investigaciones al respecto (Howard Gardner, 1983, 1993, 1999), siendo un campo de investigación que está abriendo nuevas ramificaciones dentro del sector educativo. Según Gardner (Howard Gardner, 2011, p. 51), los test tradicionales se centran en medir la inteligencia en función de la lógica y el lenguaje, dejando de lado otras disciplinas y aspectos también importantes. Según el autor (Howard Gardner, 2011), cada persona está dotada de una inteligencia que, a su vez, está formada por una combinación de inteligencias múltiples, las cuales pueden variar en grado y profundidad. Estas inteligencias mediante la práctica y el entrenamiento se pueden ver aumentadas. Además, cada discente posee un estilo de aprendizaje propio, así Gardner propone que la práctica docente siempre se beneficiará si reconoce las diferentes inteligencias que posee su alumnado (los cuales responden a sus propios estilos de aprendizaje, preferencias o capacidad intelectual), y sabiendo las particularidades de cada grupo, para poder adaptar la enseñanza a las realidades del aula.

Gardner (Howard Gardner, 2011, pp. 34-43) propone en un principio siete tipos de inteligencias, las cuales divide en: lingüística, lógico y matemática, espacial, musical, corporal-cinético, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente añadirá la inteligencia naturalista, relacionada con nuestra forma de conectar con la naturaleza. Según Campbell (L. Campbell, Campbell, B., y Dickenson, D., 2002, p. 12) la inteligencia denominada lingüística «consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos», por lo que se refiere a la habilidad de utilizar las palabras correctamente. La inteligencia lógico-matemática para Campbell permite «calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones mentales complejas» (L. Campbell, Campbell, B., y Dickenson, D., 2002, p. 12), se basa, por tanto, en el uso de la lógica y el raciocinio en el contexto de los números. Por su parte, la inteligencia musical es aquella que está compuesta por personas sensibles a la armonía, al ritmo, al tono y la melodía. En cuanto a la inteligencia espacial, según Campbell es la que «proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas y modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir y decodificar información gráfica» (L. Campbell, Campbell, B., y Dickenson, D., 2002, p. 12). En cuanto a la inteligencia corporal-cinético, Campbell expone que es aquella que «permite al individuo manipular los

objetos y perfeccionar las habilidades físicas» (L. Campbell, Campbell, B., y Dickenson, D., 2002, p. 12). En relación con la interpersonal, Campbell expone que es aquella en donde:

«La capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. A medida que la cultura occidental ha comenzado a reconocer la relación que existe entre la mente y el cuerpo, también ha comenzado a valorar la importancia de alcanzar la excelencia en el manejo de la conducta interpersonal» (L. Campbell, Campbell, B., y Dickenson, D., 2002, p. 13).

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, Campbell expone que es aquella que «[...] se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y utiliza dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida» (L. Campbell, Campbell, B., y Dickenson, D., 2002, p. 13). Por último, la inteligencia naturalista estaría focalizada según Campbell en aquella que «[...] consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar, clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales y aquellos creador por el hombre» (L. Campbell, Campbell, B., y Dickenson, D., 2002, p. 13)

Gardner, en un reportaje realizado por Punset para RTVE (Punset, 2012), habla sobre la problemática de los test de inteligencia, los cuales pueden llegar a generar un fracaso para un discente, el cual, puede hacer mermar la confianza en sí mismo al ver que no supera las pruebas. Las inteligencias múltiples, en este sentido, ayudaría a romper con el estigma que representa el estar señalado por un tipo de test. Gardner, incide en la necesidad de que se le permita tomar, en cierta medida, la responsabilidad al alumnado de su propio aprendizaje, en donde, a través de las relaciones e interacciones, se consiga trabajar en la diversidad con el ciento por cien de sus capacidades puestas en ello. Este autor incide en que se debe caminar hacia la formación personalizada, en donde las metodologías sean lo suficientemente flexibles para que el profesor pueda adaptarlas en función de las inteligencias de cada alumno. Este planteamiento es muy importante para nuestra investigación, ya que, entendemos nuestra propuesta en la flexibilidad de las capacidades, siendo muy importante que podamos moldear las metodologías que aportemos a todas las asignaturas y contenidos del currículo. Por ello, los maestros deberán ser guías, como dice Gardner, en donde poder mediar entre el contenido y el discente.

Para concluir, Gardner (Howard Gardner, 2011) propone que tanto la psicología, la educación como la ciencia social debe defender la llegada a más individuos desde la visión de las inteligencias múltiples, ya que, existen personas, cuyas cualidades les permiten aprender mejor a través de historias, o a través de obras de arte, otras, en cambio, funcionan mejor a través de actividades, ya sean individuales o en grupo, lo fundamental está en la riqueza de la variedad, en conocer los tipos de inteligencia de tu alumnado para saber proporcionarles las situaciones propicias para un correcto aprendizaje.

3.4.2. EDUCACIÓN TRANSVERSAL A TRAVÉS DE LOS MEDIOS

Entendemos la transdisciplinariedad como la concibió Jean Piaget en 1970, durante las conversaciones de éste junto a Erich Jantsch y André Lichnerowicz, en el taller internacional denominado *Interdisciplinariedad-Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades*, financiado por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), en colaboración con el Ministro Francés de Educación y la Universidad de Niza y citado por Nicolescu, señalando que:

«la etapa de las relaciones interdisciplinarias pase a un nivel superior que debiera ser la ‘transdisciplinariedad’, el cual no se limitará a reconocer las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que buscará ubicar esos vínculos dentro de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas» (Nicolescu, 2006, p. 15).

Esta transdisciplinariedad, parte de entender la interdisciplinariedad como un hecho implícito y necesario en la educación, que debe pertenecer ya a todo imaginario de un educador y que hoy por hoy existe en la educación, en menor o mayor medida, aunque sabemos que no siempre se cumple. A tenor de esto, observamos que, aunque hayan pasado más de cuarenta años, la transdisciplinariedad sigue siendo un concepto difícilmente aplicable en educación, por ello, debemos apostar por nuevas metodologías de enseñanza que permitan esos puntos de unión entre disciplinas.

Nicolescu, además expresa que la transdisciplinariedad alude a otras áreas o dimensiones en el mundo del conocimiento, podría considerarse como ese elemento situado entre las disciplinas, a través de ellas y, a la vez, más allá de las mismas (Nicolescu, 1997). El pensamiento transdisciplinar, por lo tanto, nos ayuda, además, a intentar comprender lo que es subliminal, lo que habita en la región en la que los sentidos no pueden o no son capaces de entrar y descifrar aquello que requiere la racionalidad. El pensamiento transdisciplinar habita en la intuición, en la imaginación, la sensibilidad, la estética, con ella podríamos tener una mejor comprensión de otras dimensiones.

María Cândida (Cândida Moraes, 2010) expresa que la transdisciplinariedad no es una ciencia, ni una religión, ni una filosofía, pero para llegar a poseer un pensamiento transdisciplinar es necesario una profunda capacidad de reflexión y auto-reflexión, además del rigor científico necesario. La autora añade que:

«transdisciplinariedad implica una actitud del espíritu humano al vivir un proceso que implica una lógica diferente, una forma compleja de pensamiento sobre la realidad, una percepción más precisa de los fenómenos. Esto implica una actitud de apertura hacia la vida y todos sus procesos. Una actitud que consiste en la curiosidad, la reciprocidad, la intuición de posibles relaciones entre los fenómenos, eventos, cosas y procesos que normalmente escapan a la observación común».

88 Los operadores propuestos por Morin son los principios dialógicos, hologramáticos, recursivos y auto-organizador. Según Cândia estos operadores del conocimiento transdisciplinar son «producto de una textura compleja, dialógica, recursiva y auto-eco-organizadora, que se teje en los intersticios, en las tramas, en la intersubjetividad, en las entrañas de la pluralidad de percepciones y significados que emergen, desde una dinámica compleja presente en los fenómenos, acontecimientos y procesos constitutivos de lo que ocurre en otros niveles de la realidad» (Cândia Moraes, 2010).

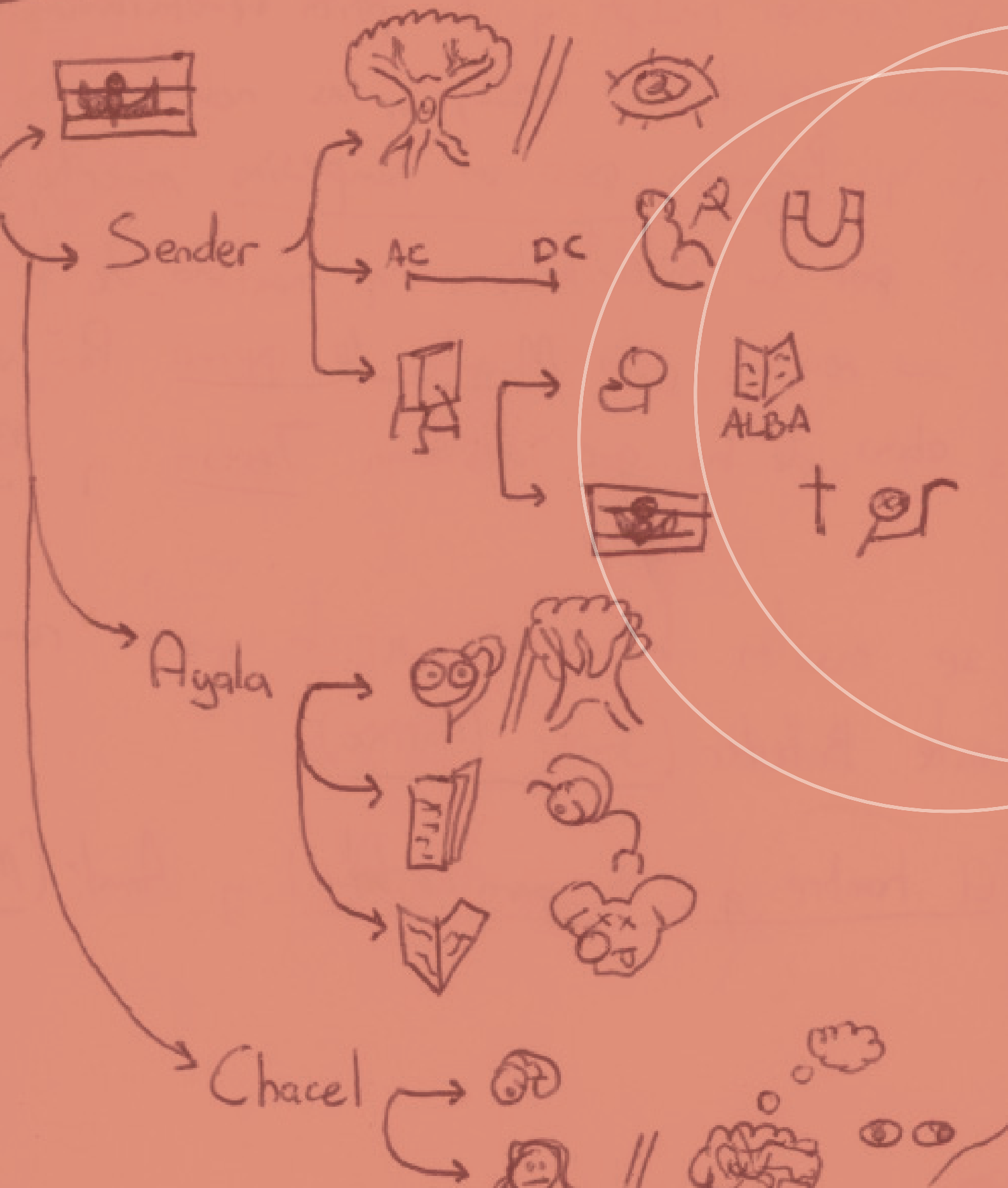
Cândia añade que la transdisciplinariedad es un principio epistemológico, que está constituido por los procesos de construcción del conocimiento y que nos ayuda a superar los límites de las disciplinas. Con este principio epistemológico transdisciplinar tendremos que desarrollar nuestro pensamiento para que vaya más allá de los aspectos cognitivos, basados en el desarrollo de destrezas y habilidades, de esta forma, el aprendizaje de los conocimientos acabará resonando en la subjetividad del discente. Además, se requerirá una claridad y precisión epistemológica, para que se puedan agotar todas las posibilidades relacionadas con los contenidos de las disciplinas trabajadas, así se podrá llegar a construir nuevo conocimiento en nuevos niveles. Cândia añade que la claridad epistemológica será necesaria para que se fomenten los diálogos positivistas entre: sujeto y objeto; entre ciencia, cultura y sociedad; entre el discente y el contexto; el educador y el educando; el ser humano y la naturaleza, en donde se construya una base conceptual sólida.

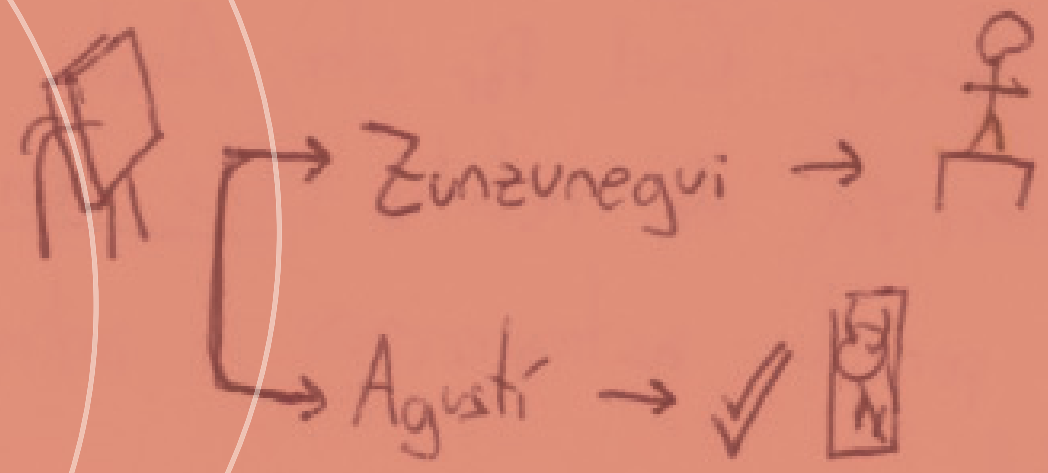
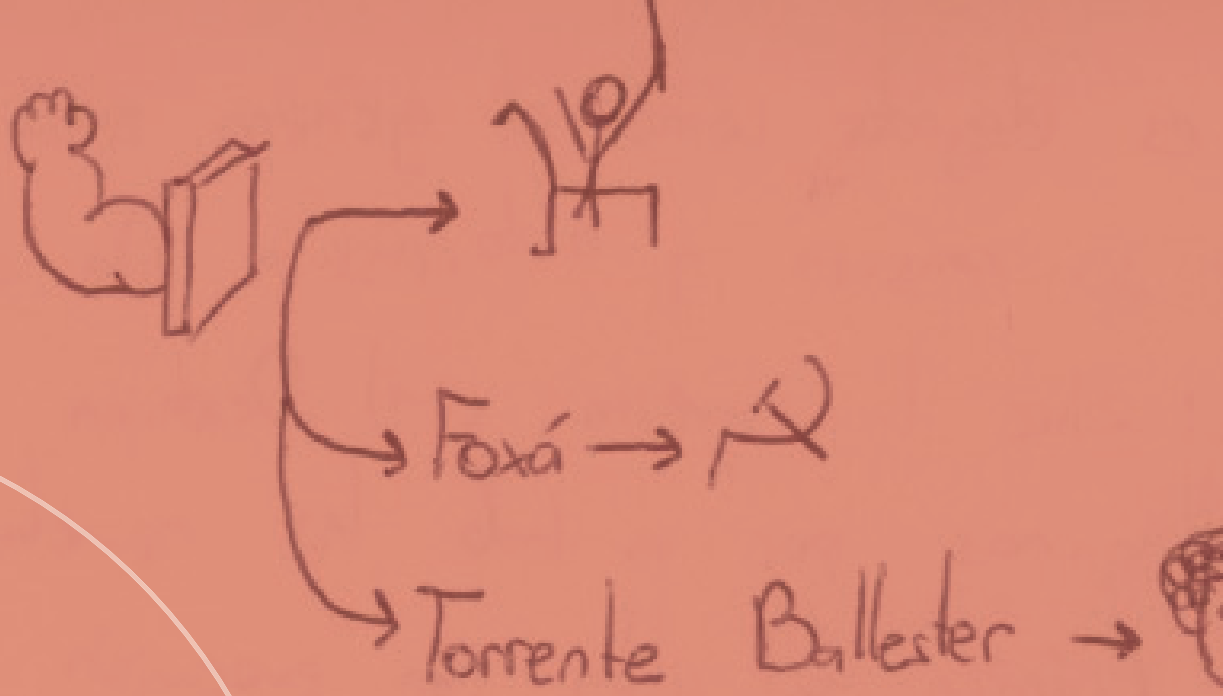
Es muy importante lo que añade Cândia en lo referente a la producción del conocimiento transdisciplinar, ya que, la autora defiende que para producirlo usamos la lógica ternaria, es decir, la lógica del tercero incluido, para que nos ayude a superar el nivel de realidad primordial, ayudando de esta forma a superar las contradicciones y ambivalencias, incentivando de esta forma el diálogo entre los diferentes factores. Según Cândia, para conseguir esto, hacen uso de los operadores cognitivos de la complejidad propuestos por Morin⁸⁸ (E. Morin, 2009), los cuales ayudan al discente a pensar en formas complejas, a reorganizar el saber desde dinámicas diferentes. La importancia de la transdisciplinariedad es que permite construir un diálogo entre el mundo exterior del objeto y el mundo interior del sujeto, a través de esta dimensión ternaria que hemos comentado.

La transdisciplinariedad valoriza en una alta estima los procesos críticos, creativos, dialógicos y recursivos, dando al discente capacidad para su autonomía en el aprendizaje, otorgándole a la vez, una responsabilidad que le ayudará en su crecimiento. Así, vamos a observar la educación como un espacio multidimensional, en donde tendremos en cuenta la multicausalidad y la multireferencialidad. Además, añade Cândia, que en la transdisciplinariedad no podemos seguir privilegiando las prácticas burocráticas, reduccionistas y de fragmentación de la realidad, en donde deberemos poseer unos instrumentos diferentes que faciliten aquella evaluación multidimensional.

En nuestra investigación, el concepto transdisciplinar como pensamiento y estructura es importante para la idea que queremos transmitir, ya que, utilizar el audiovisual como ligadura entre las diferentes disciplinas y contenidos sería una símil de transdisciplinariedad materializada. Entendemos el proceso de alfabetización mediática como unos contenidos transdisciplinares que pueden llegar a conseguir esa doble visión del conocimiento, por un lado, la del pensamiento y, por otro, la de la estructura educativa, en donde, a través de los contenidos mediáticos podremos ir construyendo las interrelaciones sistemáticas que todo docente utilizará, indistintamente de la asignatura. Así, podríamos llegar a plantear, que un centro educativo transdisciplinar mediático, podría llegar a poseer su propia base de datos mediática a la que todos los puestos informáticos de los

docentes estuviesen conectados, trabajando de esta forma en red virtual a la que acceder en cualquier momento, construyendo de esta forma, proyectos interdisciplinarios en tiempo real entre diferentes clases y niveles. En este ejemplo, los discentes irían construyendo indirectamente en su conocimiento esa capacidad transversal de creación y reflexión, autoformándose en la línea de pensamiento marcada por los planes de estudio y, a la vez, creando nuevos contenidos.





***Parte III: Marco Metodológico:
Investigación de campo***

95 Desde esa perspectiva, Driessnack et al. (Driessnack, septiembre-octubre 2007, p. 181) señalan que la triangulación «se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno», donde el método de recolección y o interpretación de los datos, bien podría ser diferente. Las clasificaciones de los diseños pueden ser las siguientes: CUAL + cual; CUAL → cual; CUAL + cuan; CUAL → cuan; CUAN + cuan; CUAN → cuan; CUAN + cual; CUAN → cual.

La simbología utilizada, ha de interpretarse de la siguiente manera:

+ : Significa que el método secundario se está utilizando simultánea o concomitantemente en el mismo período de recolección de datos.

→ : Indica que el método secundario se utilizó posterior a la recolección de los datos primarios. Mayúscula: señala el método o enfoque que tiene priorización en el diseño.

Cual: se refiere al enfoque o métodos cualitativos.

Cuan: se refiere al enfoque o métodos cuantitativos.

4.0. INTRODUCCIÓN

En esta fase de la investigación, abordamos el trabajo de campo desde cuatro estudios o perspectivas, en las que hemos combinado distintas metodologías de investigación. Con este enfoque empírico vamos a intentar contribuir a mostrar una realidad del conocimiento audiovisual impartido por los docentes dentro de la enseñanza reglada en su etapa de Educación Secundaria, en el contexto de una innovación docente. De todas formas, dejamos el camino abierto para que en un futuro se realicen estudios más profundos sobre su aplicación en discentes de Educación Primaria y Secundaria, ya que, en esta ocasión, nos hemos centrado en la realización de dinámicas constructivas para el docente. Tenemos que anotar que para nuestra investigación hemos seguido un diseño mixto transformativo secuencial (DITRAS) (Hernández Sampieri, 2010, p. 569), en el que se mezclan estudios cualitativos y cuantitativos para la recolección de datos siguiendo la estructura *cuan + CUAL*⁸⁹.

Los cuatro enfoques desarrollados han sido las siguientes:

Estudio 1: aproximación cualitativa mediante el método de observación sistematizada preparada natural, como proponen desde la Universidad de Jaén (Jaén, 2010, p. 7), en donde se midió la calidad de la docencia impartida por una serie de profesores en función de unas variables preestablecidas. Se seleccionó al docente en función de la asignatura y la etapa del curso, asistiendo a los dos ciclos de la etapa de secundaria. Este enfoque fue desarrollado mediante inmersiones en el aula en horario lectivo durante los cincuenta minutos que duraba la asignatura.

Estudio 2: estudio de investigación mixto en donde unimos un análisis cuantitativo transeccional correlacional como proponen Sampieri et al. (Hernández Sampieri, 2010, p. 154) y un enfoque cualitativo observacional, mediante mediciones directas de los docentes participantes en el laboratorio-taller realizado bajo el paraguas del Centro Territorial de Innovación y Formación de Madrid (CTIF), en un total de cincuenta horas impartidas a lo largo de dos meses.

Estudio 3: estudio de investigación cuantitativo y cualitativo a través de la recogida de cuestionarios previos en donde se clasificó al alumnado por niveles, dentro de un curso-taller en torno al audiovisual de tres meses de duración. Posteriormente, a lo largo de las clases se fueron recogiendo datos a través de la observación utilizando unos ítems preestablecidos, creados a partir de la Guía de Observación para la Detección de Necesidades Educativas propuesta por El Consejo Nacional de Fomento Educativo de México (CONAFE) (Pública, 2010). Los datos recogidos a través de la observación se realizaron en dos fases, una inicial para los contenidos teóricos, dinámicas y exposición de cada alumno y, una segunda recogida de datos durante el proceso de dinámicas. Para recabar los datos se realizó el método híbrido propuesto por Álvarez y Jurguenson (Álvarez, 2003) en el que utilizaremos algunas herramientas de tipo cuantitativo dentro de una investigación cualitativa.

Estudio 4: en esta ocasión hemos unido los procedimientos de los dos casos anteriores en la investigación, en donde mediante un estudio mixto, hemos recabado datos a través de un cuestionario previo en un proceso cuantitativo para, posteriormente, realizar un análisis cuantitativo transeccional correlacional durante la ejecución de las dinámicas propuestas, concluyendo con un enfoque cualitativo observacional de las actividades realizadas por los discentes.

En nuestro trabajo de investigación ha sido muy importante contar con los datos recabados por dos de los estudios más importantes realizados en nuestro país en lo que respecta a la educación mediática. Nos referimos por un lado, al documento *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas realizado por aulaPlaneta* (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015) del que ya hemos dado cuenta en capítulos anteriores, documento dirigido por José Manuel Pérez Tornero y Mireia Pi dentro del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En este estudio, se usaron los datos del estudio denominado FILMED⁹⁰, el cual es fruto de un encargo de la Comisión Europea al propio Gabinete y su finalidad «es describir cómo se usan los contenidos audiovisuales en las escuelas europeas, qué obstáculos encuentran los profesores y qué valoración hacen de la posibilidad de incluir la alfabetización audiovisual en la docencia» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 11). Así se ha conseguido medir qué contenidos, qué formatos, con qué tecnologías y qué usos didácticos y pedagógicos hacían de esos contenidos audiovisuales los profesores. De la encuesta a escala europea, el estudio, presenta las siguientes magnitudes:

- 42 preguntas (38 cerradas y 4 abiertas)
- 32 países europeos: los UE-28 e Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza
- Respuestas totales: 7019
- Respuestas válidas: 6701
- Margen de error: $\pm 1,57$ con un nivel de confianza de 99%

De este estudio, hemos podido observar los datos obtenidos en España, en donde las respuestas totales de la encuesta han sido 821, pero válidas 807.

El segundo estudio de gran valor para nosotros al que hemos tenido acceso es el realizado por Manuel Área Moreira en el año 1996,

91 En base a la pregunta del cuestionario realizado en FILMED, cuyo número de respuesta fue de 632, siendo un tipo de pregunta: multirespuesta.

denominado *La Educación Audiovisual como tema transversal del currículum* (Area Moreira, 1996). Este proyecto fue elaborado para el Centro de Investigación y Documentación (C.I.D.E.) perteneciente a la Secretaría de Estado de Educación, dentro del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre Televisión y Educación del año 1994 y formado por un equipo de investigación amplio, todos pertenecientes a las Islas Canarias, más concretamente a la Universidad de la Laguna y Maestros de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de diferentes centros escolares de Canarias. Esta investigación plantea las líneas maestras para una guía curricular para el docente de Educación Primaria, aunque anotan que podría extrapolarse a la Educación Secundaria con algunos retoques. Según los autores, el proyecto nació para los hechos constatados por estudios y opiniones de expertos educativos de que la educación que se desarrollaba en la época que vivían cada vez tendía más a distanciarse de la realidad audiovisual que rodeaba al alumnado, por ello, el proyecto nacía con la voluntad de ofrecer una alternativa curricular ante la carencia que presentaba el plan de estudios LOGSE. Area et al. (Area Moreira, 1996, p. 12) proponen que el proyecto que presentan se ha desarrollado con una intención globalizadora entre las distintas áreas que conforman el currículum escolar de la educación primaria:

«capacite a nuestros alumnos, partiendo de sus experiencias previas como consumidores de productos culturales con los medios (fundamentalmente televisivos), a ser capaces de seleccionar los mensajes recibidos, ser críticos con los mismos, conocer los mecanismos de producción técnica, identificar los intereses y valores que subyacen a todo programa audiovisual y les dote de una formación, no sólo académica, sino también cultural que les permita aprender significativamente desde los medios de comunicación social y no estén indefensos intelectual y culturalmente ante los mismos».

Para la investigación Area realiza cinco estudios de campo sobre la realidad escolar en relación con el problema que plantean, en donde han contado con opiniones y valoraciones de profesores, expertos en educación, además de una revisión comparada de la integración de la educación para los medios en los sistemas escolares europeos. Analizaron también los diseños curriculares de canarias en la etapa de Educación Primaria y Secundaria, además del currículo de educación para los medios en dos casos, el inglés y el catalán.

Con esta perspectiva de datos que nos proporcionan los dos estudios, respecto a la situación de los docentes y discentes en relación con los medios de comunicación e información en los últimos veinte años, hemos podido confeccionar nuestras herramientas de investigación gracias al apropiado contexto que nos han aportado. Con el estudio de Tornero y Pi hemos podido saber que con el plan LOMCE instalado en nuestro país, entre el 40% y el 47% de profesores en la etapa de Educación Secundaria utiliza el audiovisual en sus clases con frecuencia, un 40% de vez en cuando y, un 7% nunca, mientras que un 9,5% no sabe (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 18). En este contexto, los géneros más utilizados son los específicamente educativos⁹¹ con un 75%, mientras que el documental está cerca del 70% de uso, los estrictamente cinematográficos el 37% y los de animación el 34%. En este estudio también se obtuvo información sobre el origen de los contenidos que

92 En base a 627 respuestas en un tipo de pregunta de única respuesta.

93 En base a 631 respuestas en un tipo de pregunta de única respuesta.

94 En base a 657 respuestas en un tipo de pregunta multirespuesta.

95 En base a 626 respuestas en un tipo de pregunta multirespuesta.

96 En base a 643 respuestas en un tipo de pregunta de única respuesta.

usan los docentes o sobre el idioma elegido para los contenidos que más se usan en nuestro país. Interesante para nuestra investigación es la información que proporciona *Perspectiva 2015* respecto al formato que usan los docentes en sus clases, en donde el 26% utiliza clips o extractos de películas, un 24%⁹² cortometrajes y un 41% suele utilizar largometrajes. Nos resulta interesante saber que solo el 18% del profesorado indica que los contenidos reproducidos en sus clases se pueden considerar como importante en valor de patrimonio cultural, mientras que el 31% no le da importancia, es muy significativo este hecho, ya que, podemos llegar a afirmar que se está generando conciencia cultural entre los docentes, aunque aún falte mucho camino por recorrer. Otra información muy útil que nos aportan Tornero y Pi es saber qué tipo de infraestructuras tecnológicas se usa en las escuelas de nuestro país, en donde un 60% de los profesores piensa que el equipamiento de sus centros es bueno, en base a una pregunta de escala Likert de 1-5⁹³, obteniendo un resultado de 3,11 de media total. Un 22% piensa que el material es muy bueno y, solo un 4% que excelente. El 2,2% piensa que el material es muy deficiente y el 14,8% deficiente. Tornero y Pi aportan una apreciación importante, cuando afirman que se debe entender esta situación en las infraestructuras en base al poco uso que se hace de los medios audiovisuales en el aula, ya que, si el uso fuera mayor del que es, tendríamos que suponer que las infraestructuras estarían más deterioradas. (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 21). También es de interés para nosotros conocer el tipo de material tecnológico con el que cuentan los docentes regularmente para sus clases, en donde el 93,3%⁹⁴ afirma poseer proyectores, un 89,3% pantallas para el visionado de contenido mediático, además un 80,4% cuenta con DVD, mientras que un 77,5% cuenta con acceso a internet para el alumnado. En menor medida, como es natural, aparece la televisión, la cual poco a poco va desapareciendo de nuestros centros, con un 55% y un 30,3% cuenta con Laptops o desktops disponibles en sus clases. Por último, en lo que a infraestructura y contenidos se refiere, el estudio aporta que un 75% de los docentes usa recursos propios para las clases, mientras que un 74% utiliza recursos en línea como Youtube o Vimeo para reproducir durante sus clases. El 21% usa además plataformas en línea propias de las escuelas y solo el 6% utiliza plataformas de VOD (Video on Demand)⁹⁵.

Del estudio de *Perspectivas 2015*, obtenemos otra serie de información muy útil para nuestra investigación, gracias al conocimiento sobre qué espacios y qué fuentes son los más usados por los profesores, encontrándonos con un 80% para los proyectores de clase como el medio más utilizado para la proyección de los contenidos mediáticos, aunque un 45% señala que también cuentan con salas específicas para la proyección dentro del colegio. En cuanto a las fuentes, los profesores afirman que las bibliotecas escolares cuentan con más de 50 películas un 39%, mientras que un 16% indican que poseen menos de 10 títulos⁹⁶. En cuanto a los medios de captación de imagen y producción audiovisual un 58% afirma que en sus escuelas existen cámaras de video digitales de uso comunitario, mientras que un 40% afirma que poseen cámaras de video analógicas y, un 49%, dicen disponer de micrófonos para la grabación del sonido. La problemática aparece en cuanto a los medios para la edición de video, en donde sólo el 23% de los profesores afirman que cuentan con medios para dicha tarea.

En relación con el uso pedagógico de los medios audiovisuales obtenemos, del estudio de Tornero y Pi, unos datos que son verdaderamente

- 97 En base a 582 respuestas de un tipo de pregunta multirrespuesta.
- 98 En base a 634 respuestas de un tipo de pregunta de única respuesta.
- 99 Ver puntos 3.1.2. y 3.1.3. de esta investigación.

preocupantes para uno de los objetivos de nuestro estudio, ya que, un 55% de los encuestados indicó utilizar los audiovisuales con intenciones de promover habilidades personales y competencias en el alumnado, pero casi siempre desde un punto de vista de complemento en el aprendizaje de una asignatura, siendo el 89% aquellos que afirmaban esta proposición. Por lo tanto, en relación con los objetivos pedagógicos no es frecuente que el audiovisual sea un objeto de atención por sí mismo. El 34,5% de los encuestados afirmó que su uso se limitaba al mero entretenimiento en clase y un 10,3% para aprender las técnicas y el lenguaje cinematográfico⁹⁷. Para concluir este uso pedagógico, los profesores afirman en un 59% que no es una práctica habitual realizar producciones audiovisuales con el alumnado, mientras que un 31% afirma lo contrario. Tornero y Pi afirman que en España «la alfabetización audiovisual no es percibida como una práctica común en los centros educativos. Para tres cuartas partes del profesorado encuestado, la alfabetización audiovisual —o cinematográfica— es una práctica solo ocasional o esporádica» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 28). Además, el 83%⁹⁸ de los encuestados coinciden en que la alfabetización audiovisual no está incluida en el currículo obligatorio, mientras que el 24% de los profesores de secundaria afirman que esos niveles se imparten dentro de otros contenidos a modo relacional. Nos parece muy importante la relación gráfica de los datos, que obtiene el estudio, en base a la relación de la alfabetización mediática de manera transversal en el currículo, el cual pasamos a reproducir a continuación:

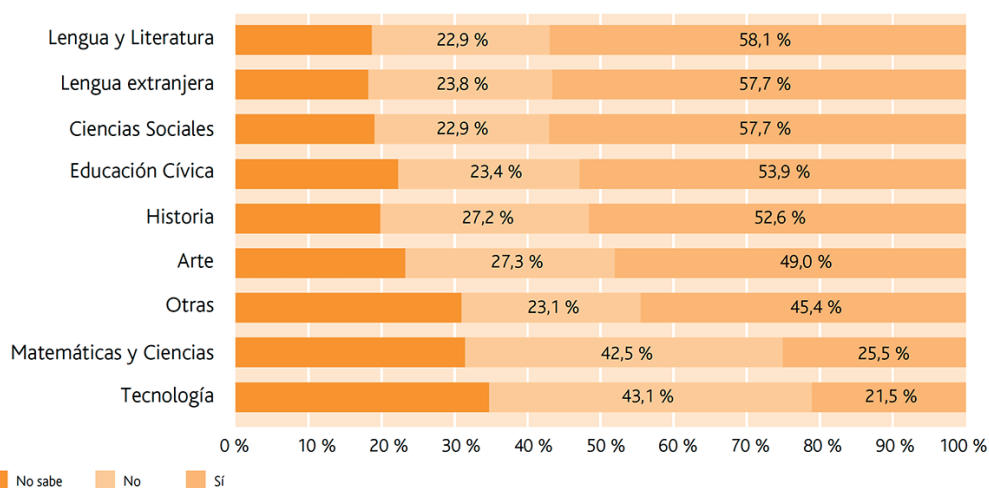


Tabla 22. Datos de la alfabetización mediática como componente transversal al currículum. Fuente: Perspectivas IV 2015 (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 29).

Es llamativo el poco uso, de los contenidos audiovisuales, que docentes de áreas relacionadas con las Ciencias y las Matemáticas emplean para sus clases, cuyas respuestas negativas están en el 43%, al igual que en Tecnología.

En cuanto al estudio de Área, obtenemos una visión holística muy certera de la situación en torno a la alfabetización mediática, en donde podemos exponer sin miedo a equivocarnos, que comienza el verdadero inicio de toda la situación actual que vivimos sobre los medios en la educación. Es a mediados de los noventa, con la LOGSE, donde se asientan las bases para los proyectos educativos sobre medios de comunicación e información que actualmente se siguen desarrollando, como ya hemos comentado anteriormente⁹⁹. Los objetivos planteados del estudio de Área son los siguientes:

«a.- Analizar la frecuencia de uso de Medios Audiovisuales que realiza el profesorado. b.- Qué valoración hacen del consumo de medios audiovisuales, así como los efectos que dicho consumo tiene sobre el alumnado. c.- Qué opinión poseen sobre el nivel de formación del alumnado para hacer un uso adecuado de los medios audiovisuales. d.- Frecuencia y motivos de uso de medios audiovisuales en el aula. e.- Opinión del profesorado acerca de formación necesaria para la enseñanza de los medios audiovisuales. f- Opinión acerca de la incorporación e integración de la enseñanza de los medios al Currículum de Educación Primaria. g.- Recursos disponibles e insuficiencias más importantes en su centro, para la enseñanza de los medios audiovisuales» (Area Moreira, 1996, p. 61).

En los resultados obtenidos de la recogida de datos a través de los cuestionarios desarrollados a raíz de los objetivos planteados, observamos unos datos muy significativos si los comparamos con los datos de *Perspectivas IV 2015*, ya que, la aparición de Internet, los Smartphones y los dispositivos digitales han provocado un verdadero vuelco en el uso de los medios de comunicación. En los datos recogidos por Area, anotamos que del ordenador el uso que se hacía a mediados de los noventa era del 13% aquellos que lo usaban una hora al día, frente al 65,5% no lo usaba nunca, en el entorno de los docentes encuestados. Mientras que la televisión era vista por un 56% durante una hora al día y del 10,7% entre dos y tres horas al día. La Radio, por su parte, era escuchada por los encuestados diariamente en un 56,6% y leían la Prensa con la misma frecuencia el 48,2%. Bien es cierto, que hoy en día, un altísimo porcentaje de docentes sigue leyendo la prensa a diario pero a través de su Smartphone, sufriendo un enorme descenso la versión impresa de este medio.

Significativos son los datos que ofrecía Area sobre la valoración del consumo y los efectos que sobre el alumnado tenían los Medios Audiovisuales, en opinión de los docentes, ya que, para éstos, los ordenadores tendrían un uso excesivo por parte del alumnado en un 13,7% y un uso escaso para el 64%. Mientras que la televisión tendría un uso excesivo para el 93,5% y el de los videojuegos un 69,6%. Lo que se sigue manteniendo en el mismo porcentaje es el uso de los libros, la prensa y el cine, en donde los primeros tendrían un uso escaso para el 83% de los encuestados, para la prensa el 97% y el cine, estaría en el 70,9%.

En relación con la cuestión planteada *¿Cómo valora Ud., genéricamente, los efectos que produce sobre su alumnado el uso que hacen de los siguientes Medios Audiovisuales?*, el 67,3% respondió que era negativo en relación a la televisión, el 61,8% para el video y el 73,6% para los videojuegos, mientras que para el ordenador sólo le otorgaban un 19,6%. Hoy en día, con la proliferación de internet se ha visto enormemente modificado el porcentaje respecto al uso de los ordenadores.

Muy importantes para nosotros son las siguientes seis cuestiones que plantea Area (Area Moreira, 1996, pp. 73-74) en su cuestionario, en donde realiza las siguientes preguntas: *¿Cree Ud. Que su alumnado tiene la formación adecuada y necesaria para que pueda hacer un uso crítico de los Medios?* En donde un

71,7% cree inadecuada la formación para el uso crítico, porcentaje que aún hoy se sigue manteniendo aproximadamente. La pregunta sucesiva se plantea de la siguiente manera: *¿Cree Ud. Que los padres, en general, se preocupan por el uso que sus hijos e hijas hacen de los Medios?* Un 81,3% responde que no se preocupan nada por sus hijos, los padres, siendo un porcentaje verdaderamente preocupante. La tercera pregunta se expresa de la siguiente forma: *¿Cree Ud. Que la escuela en general, se preocupa por el uso que su alumnado hace de los Medios?* Siendo la respuesta muy repartida, en donde el 45,8% cree que mucho, el 33% algo y, un 21,1% nada. Para la cuarta cuestión nos encontramos con la pregunta: *¿Cree Ud. Que su alumnado necesita una formación específica para hacer un uso adecuado de los Medios?* En donde los docentes responden con un 86,7% que el alumnado necesita mucho una formación específica. La penúltima pregunta es la siguiente: *¿Cree Ud. Que la Escuela debe formar al alumnado de Educación Primaria para un uso y consumo adecuado de los Medios?* A lo que los docentes responden con un aplastante sí del 99,1%, lo cual no deja de ser paradójico, ya que, algo tan homogéneo resalta con la falta de actuación de los centros al respecto aún hoy. Por último, reseñamos la cuestión que dice así: En general, *¿Usa Ud. Medios Audiovisuales y de Comunicación en su Aula?* En donde un 71,8% se expresa afirmativamente, un 25,9% negativamente y un 2,3% no sabe no contesta. Siendo, al igual que habíamos visto en el estudio de Tornero y Pi, el uso de los medios audiovisuales como un recurso didáctico, en esta ocasión, otorgándole el 87,1% de las respuestas los docentes a este uso, en lugar de como objeto de estudio, donde sólo el 12,9% lo afirma en este sentido.

Es, por lo tanto, el estudio de Area y de Tornero y Pi dos importantes trabajos de contextualización educacional para los investigadores, sirviendo como un importante recurso para la obtención de datos de dónde nos situamos en nuestro país en cuanto a la alfabetización mediática se refiere. A lo largo de los siguientes apartados de nuestra investigación seguiremos haciendo referencia en diferentes lugares a estos estudios, los cuales, como ya hemos planteado, han servido como espacio donde recabar información muy valiosa allí donde nosotros no podíamos llegar en nuestro trabajo de campo.

En la construcción de nuestra metodología hemos tenido en cuenta, desde un principio, que el papel de la escuela es el de ayudar a crear ciudadanos completamente libres, en donde los medios de comunicación de masas juegan un papel fundamental para ello, siendo parte integrante de la razón de ser una sociedad democrática profunda. Por ello, nuestra intención es crear un diseño curricular innovador, en donde los materiales curriculares los entendemos de la misma forma que Zabala:

«los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación» (Zabala, 1990, p. 125).

Además, no nos debemos olvidar de que es hartamente complicado trasladar todas aquellas intenciones planificadas a la práctica del docente, ya que, son muchos los factores que intervienen en su puesta en marcha

(situaciones personales, cultura, procesos técnicos e incluso políticos). Pero en el diseño de ese currículum innovador hay que seleccionar y formular aquellos aspectos fundamentales de una estructura de educación, es decir, un conjunto de objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc. que sean lo suficientemente formales y racionales en una teoría psicopedagógica en concreto. Aunque debemos saber que para que se lleve a cabo con éxito ese currículum innovador, deben ir todos los integrantes del sector en una misma dirección, (instancias gubernamentales, centros educativos, profesores, recursos técnicos, etc.), ya que, si el proyecto no posee todas las bases estructurales humanas y los medios para el desarrollo, de nada sirve que el diseño curricular esté perfectamente planteado, por ello el objetivo debe ser conseguir la transformación coherente en los centros educativos de esa idea de cambio planteado en el diseño curricular innovador.

Es necesario entender que para que ese diseño curricular innovador se lleve a cabo hay que seguir una planificación ordenada, en donde se sigan unas estructuras de difusión, adopción, desarrollo y evaluación con la solidez necesaria para que el docente las adquiera y aplique en el aula con el mayor rigor posible, siempre dentro de su propio contexto educacional, ya que, el diseño curricular que planteamos es lo suficientemente moldeable y permeable para que cada profesional pueda adaptarlo a su realidad.

Queremos en este punto anotar las palabras que Area expone en su trabajo de investigación sobre la educación audiovisual, en donde expresa los errores o faltas que han cometido las prácticas de enseñanza en medios en numerosas ocasiones, resumiéndolas en cuatro ideas fundamentales:

«1. Ser experiencias excesivamente intuitivas, elaboradas y creadas por el docente desde criterios personales y subjetivos sin la apoyatura conceptual adecuada ni la reflexión teórica pertinente. 2. Ser experiencias o actividades desarrolladas al margen o paralelamente al resto de materias y áreas del currículum. [...]. 3. Ser experiencias que han reducido la problemática global de los medios de comunicación a enseñar un solo medio. [...]. 4. Ser experiencias o prácticas plantadas al margen de un proyecto curricular de educación para los medios que les diera coherencia y significado [...]» (Area Moreira, 1996, pp. 279-280).

A esta situación, añadimos la mirada actual de *Perspectiva IV 2015*, en donde se remarca lo expuesto por Area exponiendo que en la actualidad, y con la llegada de la tecnología a las aulas, «favorece la integración de las TIC en la educación, aunque deban vencerse aún problemas de índole organizativo e institucional» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 9), a lo que añaden que esta situación lleva inexorablemente a una tendencia donde los procesos en las aulas se transforman, cogiendo mayor relevancia la exposición y presentación, por lo que el rol del docente se transforma en dos vertientes: «a) al apropiarse de las nuevas herramientas de exposición audiovisual, de la interactividad y de los nuevos lenguajes; y b) al aumentar su participación en los procesos de creación de recursos» (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015).

(Angulo, 1994) las dos grandes orientaciones de la innovación curricular, las cuales son: 1. Una orientación técnica-racional; 2. Una orientación de la innovación curricular como praxis. La primera centrada en la puesta en práctica del diseño curricular de modo pautado y con pocas dificultades, en donde la toma de decisiones descansa en instancias administrativas y expertos, el profesorado, entonces, es un simple ejecutor. En la segunda orientación, la visión no es técnica sino práctica-educativa, lo que supondría una interdisciplinariedad importante entre los contenidos, por lo tanto, el desarrollo coge una importancia mayor que el diseño de los programas, siendo el diálogo uno de los pilares fundamentales. El profesor será en este sentido el agente principal para la puesta en práctica, ya que debe ser él el que, en función del contexto del aula, tome las decisiones importantes para la adaptación del diseño innovador.

Area (Area Moreira, 1996, pp. 49-52) expresa como detalle importante a tener en cuenta en este contexto, que no debemos confundir la guía de innovación curricular con la guía didáctica o guía del profesor o con el documento curricular prescriptivo de la Administración educativa, en donde la guía del profesor suele estar vinculado a materiales para el docente de cara al aprendizaje del alumno, es decir, los libros de texto. Y, por otro lado, el documento curricular prescriptivo es ese material que comunica el diseño oficial del currículum. Por ello, Area propone que una guía curricular innovadora se caracteriza por:

«1. Facilitar un marco interpretativo-comprensivo de la innovación curricular, es decir deberían informar, clarificar, explicar al profesorado la filosofía y componentes del currículum [...]. 2. Orientar sugerir estrategias operativas de desarrollo de la innovación en el aula de modo que faciliten al profesorado la capacidad de elaboración, desarrollo y evaluación de sus proyectos particulares en su contexto de trabajo [...]».

En nuestra investigación queremos hacer uso de estas ideas de Area para proponer nuestras *didácticas operativas para el docente*, siguiendo fielmente estas dos consideraciones sobre las guías curriculares innovadoras.

Recordemos, que una propuesta transversal de los medios audiovisuales para el sistema educativo español debe ser un planteamiento estratégico, no caer en la fácil idea de que sea una solución al conflicto de la adecuación de la cultura a la estructura educativa. Siendo esta concepción estratégica desde una visión superior y envolvente, similar a una filosofía estructural, y no como un planteamiento tecnicista o de alfabetización lingüística y tecnológica. En nuestra guía curricular proponemos no una prescripción cerrada, concreta y definida, con sus objetivos y contenidos concretos, sino que es un compendio de dinámicas operacionales en donde será el docente el que incorpore los componentes curriculares del tema transversal que planteamos, así será él el que debe operativizar la temática en proyectos o unidades didácticas en función del contexto del aula que tenga.

Area, propone que para que los medios empiecen a ser una práctica escolar generalizada «debe incorporarse como un espacio de conocimiento

escolar reconocible y definible dentro del currículum oficial» (Area Moreira, 1996, p. 251), para ello Area y su equipo plantean tres propuestas: a) Como un ser o asignatura independiente; b) Que los contenidos y objetivos aparezcan dispersos y diluidos en los diseños curriculares de las áreas ya existentes; c) Como un tema transversal a todo el currículum. Sabemos, por la experiencia europea y española que este uso es contraproducente, ya que, se acaba convirtiendo en una asignatura de poca importancia y que los discentes toman como aquella con la que subir nota académica. En cuanto a la segunda de las opciones, sabemos que es la más extendida, siendo decisión del docente abordar los temas mediáticos o no, por lo que, en un alto porcentaje acaba por desestimarse esta opción en favor de la lectoescritura. Por último, la tercera opción es la que creemos más interesante, siendo una posibilidad factible y abierta, que permitiría la transversalidad de romper con las barreras de las asignaturas, favoreciendo la interdisciplinariedad y su expansión a través del currículum. Area (Area Moreira, 1996, p. 254), propone que para que la alfabetización mediática sea una realidad deben darse una serie de factores que propicien esa expansión, esos factores van determinados porque se planteen unas acciones fundamentales desde diferentes niveles de la educación, en donde la planificación y desarrollo se determina de manera transversal. Así se plantean las siguientes acciones: a) Mayores actividades de formación para el profesorado sobre los medios audiovisuales e informáticos; b) Incentivar colectivos de profesores para generar experiencias en el aula; c) Estimular la formación de los docentes a través de la elaboración de materiales curriculares sobre los medios de comunicación; d) Conseguir implicar a los familiares en los proyectos, educándolos en todo lo relacionado con los medios; e) La generación de debates en los centros educativos para la creación de proyectos curriculares sobre la educación audiovisual; f) Incentivar la investigación empírica sobre los medios de comunicación y la experimentación de proyectos innovadores curriculares; g) Planificar y desarrollar políticas desde las administraciones públicas para que se consigan llegar a las acciones planteadas.

Nos acogemos en la misma línea que plantea Area para la construcción de los contenidos de su proyecto educacional para Primaria, en donde conciben los contenidos no como se suele plantear en un diseño curricular de los sistemas educativos convencional (conceptuales, procedimentales y actitudinales), sino como una propuesta de selección de «conceptos básicos de la educación de los medios y en la identificación del conjunto de ámbitos de conocimiento que implica este tema transversal (...)» (Area Moreira, 1996, p. 271). En este sentido, podemos reafirmar las opiniones de Area y su equipo en lo referente a los contenidos, en donde los conceptos clave que plantean para la Educación para los Medios de Comunicación son los siguientes: «1. Todos los medios son FABRICACIONES. 2. Todos los medios construyen una REALIDAD. 3. Las Audiencias construyen el significado de los medios. 4. Los medios tienen aplicaciones COMERCIALES. 5. Los medios contienen mensajes IDEOLÓGICOS y de VALORES. 6. Los medios tienen aplicaciones SOCIALES y POLÍTICAS. 7. Los medios tiene una FORMA ESTÉTICA ÚNICA estrechamente relacionada con su CONTENIDO» (Area Moreira, 1996, p. 272).

Con todo este contexto introductorio definimos nuestra propuesta de innovación curricular, en donde planteamos las líneas básicas de actuación que hemos desarrollado en la investigación y hacia donde hemos

encaminado las dinámicas operativas que hemos desarrollado en los diferentes laboratorios-taller que veremos en los próximos capítulos.

4.0.1. SELECCIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE LAS MUESTRAS DE LA INVESTIGACIÓN Y SU CONTEXTO

Como hemos delimitado en la introducción de este apartado, hemos elaborado cuatro estudios de campo para el desarrollo de los objetivos de nuestra investigación. En cada uno de los estudios hemos delimitado la selección de los sujetos del estudio a una tipología particular, las cuales pasaremos a describir a continuación.

Estudio 1.

Para esta fase del estudio se realizó una invitación abierta a aquellos docentes del I.E.S. San Isidro de Madrid donde se iba a realizar uno de los laboratorios-taller del caso de Estudio 3. Se optó por un muestreo no probabilístico de tipo muestras homogéneas, realizándose la selección de los sujetos mediante la autoselección. Acudieron a la invitación seis docentes de las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza (Biología y Geología), Matemáticas, Física y Química, Lengua Castellana y Literatura y Teatro.

Se realizó este método porque se ajusta perfectamente a nuestros objetivos en la investigación, ya que, al tener una selección de individuos de un mismo centro de estudios, que siguen un mismo plan de estudios y pertenecientes a una misma etapa educativa y con unos medios tecnológicos similares a todos los sujetos, podríamos tener una representatividad fiel a las diferentes técnicas de enseñanza.

Los criterios de la selección vinieron marcados por el propio contexto del instituto, donde no mantuvimos criterios restrictivos para obtener el mayor número de visiones y estilos educativos posibles. Como se puede comprobar, el número de participantes no fue muy alta, debido a que los docentes no encontraban agradable la situación de que una persona les estuviera observando y analizando.

Estudio 2.

En el estudio 2 se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia, en donde se ofertó un laboratorio-taller a través del CTIF Madrid-Centro para docentes de la etapa de Secundaria de dicho distrito de la ciudad. El número máximo de participantes al laboratorio-taller se delimitó en 25 docentes. Este método se adecúa a nuestra investigación por seguir un criterio marcado por el investigador, focalizando a un tipo de docente de una etapa concreta y que representan perfectamente el área de acción de nuestros objetivos.

Los criterios de selección de los sujetos fueron los siguientes:

- a) Residir en la zona centro de la ciudad de Madrid
- b) Ser docente en activo.
- c) Impartir docencia en dicha etapa en alguna de las asignaturas

regladas, absteniéndose de participar aquellos funcionarios docentes en cuya actividad no se ejercita la docencia (orientadores, secretarios, etc.).

Estudio 3.

Esta fase del estudio está dividida en dos partes, por un lado, encontramos al alumnado del IES San Isidro de Madrid, los cuales fueron seleccionados mediante un muestro no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia, quedando abierto a todo aquel alumnado de la etapa de primer y segundo ciclo de Secundaria y 1º de Bachillerato que quieran participar en el laboratorio-taller. El límite de la cuota se marcó en 30 alumnos, por lo que hubo que hacer una selección de los inscritos siguiendo el siguiente criterio: no haber participado con anterioridad en algún curso-taller de cine o medios audiovisuales. Del alumnado restante de la primera criba, se seleccionaron a los participantes por orden de llegada y curso al que pertenecían, seleccionando a tres alumnos por cada nivel de curso, es decir, tres de 1º de la ESO, tres de 2º de la ESO, tres de 3º de la ESO, tres de 4º de la ESO y tres de 1º de Bachillerato (sin distinción de modalidad).

Este tipo de muestra sirve para ajustar de forma más efectiva el contexto estudiantil del centro, siendo una muestra más representativa de la realidad escolar. Además, ésta servirá para observar las interacciones que se producen entre alumnado de distinto nivel en un mismo entorno educativo (el aula).

Por otro lado, el otro grupo de análisis de este Estudio 3, es alumando de 3º de la ESO de la Región de Murcia (sector sur), pertenecientes al proyecto de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma denominado: Talleres de Enriquecimiento Extracurricular para el Alumnado de Altas Capacidades de la Región de Murcia. Este proyecto está gestionado por el Equipo de Orientación Educativo y Psicopedagógico Específico de Altas Capacidades de la Región de Murcia. El muestreo por el que se optó fue no probabilístico de tipo intencional, aunque con las limitaciones de orden legal por parte del EOEPE de altas capacidades, ya que, son ellos los que gestionan los perfiles del alumnado y su privacidad en cuanto a la selección de los perfiles. En el alumnado de altas capacidades existe una tipología dividida en cuatro tipos de sujetos: 1. Alumnado de talento simple, los cuales tienen una aptitud específica o dominio concreto de un área del desarrollo (lógico, verbal, matemático, creativo, espacial, mecánico...); 2. Alumnado con talento completo, son aquellos con varias aptitudes intelectuales específicas combinadas (académico, artístico figurativo...); 3. Alumnado superdotados, son aquellos que tienen todas las capacidades cognitivas, de forma general, junto a un alto nivel de creatividad y una estrecha implicación con la tarea; 4. En último lugar están los precoces, los cuales son aquellos que en algunos casos, se pueda dar una maduración temprana del desarrollo cognitivo para posteriormente normalizarse. En nuestro estudio contamos con un total de veinte alumnos, ya que así lo estipula la ratio de la Consejería de Educación de Murcia, en donde se contó con la siguiente tipología de alumnado: a) Tres alumnos superdotados; b) Doce alumnos de talento complejo; c) Cinco alumnos de talento simple.

Trabajar con sujetos de estas características especiales servirá para recoger unas muestras únicas en cuanto a las capacidades de observación, análisis, comprensión, además de la experimentación de un determinado

sector representativo de la sociedad estudiantil, para la creación de pensamiento crítico.

Estudio 4.

En el estudio 4, dedicado a alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia, en donde se abrió el plazo de inscripción al laboratorio-taller cuya denominación fue: Curso Estrategias Metodológicas Interdisciplinares de Innovación Docente. El tope de asistentes al laboratorio-taller fue de cuarenta alumnos, llegándose al tope de participantes. El método de selección de la muestra se ajusta a nuestros objetivos al seguir los criterios que hemos marcado para la representación de la población estudiantil-docente, abarcando con este enfoque los tres estadios de formación: 1. Educación reglada obligatoria; 2. Formación universitaria para futuros docentes; 3. Formación a docentes en activos mediante CTIF-CPRs.

Los criterios de selección para el alumnado participante de la Universidad de Murcia fueron los siguientes:

- a) Estar cursando los estudios del Grado en Educación Primaria.
- b) No haber cursado con anterioridad ningún tipo de formación audiovisual.

Con estos cuatro casos de estudios tendríamos formado nuestro espectro de investigación, el cual, como hemos expresado con anterioridad sigue un enfoque mixto transformativo secuencial (DITRAS), predominando los aspectos cualitativos a los cuantitativos (cuan + CUAL).

4.0.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Ante el tipo de investigación mixta que nos encontramos hemos tenido que utilizar una serie de técnicas e instrumentos determinados para cada fase de Estudio, repitiendo algunos instrumentos en ciertos puntos a lo largo de todo el proceso. Anotar que para nuestro proceso de observación de docentes y, como ya hemos comentado en la introducción de esta Parte III de nuestra investigación, nos hemos valido de una observación científica indirecta de los datos ofrecidos por el documento *Perspectivas IV 2015* de Tornero y Pi (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015). A continuación, iremos explicando Estudio por Estudio cuáles son los pasos que tuvimos que seguir para recopilar toda la información útil existente y su posterior análisis.

Estudio 1.

En el primer Estudio, realizamos una observación científica estructurada de campo, en la que el investigador tomó una postura no participante dentro del aula. Para la recogida de los datos se diseñó una ficha en donde el investigador señalaba todos aquellos aspectos referentes a la docencia, categorizando los aspectos de la enseñanza en diferentes niveles del 0 al 9, 10 valores en total, que se fueron midiendo según avanzaba la asignatura. Además, se redactaba un cuaderno de bitácoras anotando

aquellas impresiones más relevantes. Las inmersiones en el aula se produjeron durante tres semanas continuadas, por lo que se podría medir la evolución de las clases en base al avance de la materia. Posteriormente se analizaron los datos mediante la cuantificación de las cifras obtenidas en cada uno de los niveles a través de la introducción de los datos en la herramienta SPSS, con la que se desarrollaron las gráficas de los resultados. Una vez obtenidos los resultados se realizó un análisis cualitativo de los mismos en la búsqueda de similitudes y creando, además, síntesis generales, intentando dar respuesta a los objetivos teóricos de la investigación, unificando las respuestas cuantificadas con las notas del cuaderno de bitácoras.

Estudio 2.

Para el segundo Estudio se realizó un trabajo mixto para recabar la información. En un primer estadio, se realizaron dos debates de grupos focales, en sesiones consecutivas, en donde se plantearon una serie de cuestiones abiertas relacionadas en la primera sesión con las metodologías y en la segunda sesión con los medios audiovisuales. Veremos en profundidad las cuestiones planteadas en el punto 4.2 de esta investigación. De dichos grupos focales se recopilaban los datos mediante análisis cualitativo divididos en matrices temáticos.

Durante las sesiones del laboratorio-taller se plantearon perspectivas de trabajo desde diferentes enfoques, por un lado, los debates abiertos, por otro los contenidos teóricos que se impartían referentes al tema de estudio e investigación siguiendo una exposición dialógica en donde los recursos audiovisuales eran constantes, para crear un ritmo entre los bloques del temario y; en última instancia, las dinámicas grupales e individuales, las cuales sirvieron de análisis en profundidad para recabar la información necesaria para los objetivos de nuestra investigación. Durante las dinámicas se realizaban observaciones directas no participantes de campo, en donde se medía a los docentes de forma no estructurada individual y en equipo, ya que, algunas dinámicas así lo requerían. De los trabajos realizados por el alumnado durante las dinámicas se recogían y analizaban mediante el análisis cualitativo de los mismos haciendo un registro de cada uno de ellos mediante bitácora de campo, además se recogían documentos gráficos (fotografías y videos) durante las sesiones dinámicas. De cada una de las actividades se realizó un sistema de categorías que veremos en el apartado 4.2 de esta investigación. El trabajo de análisis, por lo tanto, se realizó mediante la teoría fundamentada (*grounded theory*).

Estudio 3.

En el Estudio 3, se comienza el laboratorio-taller con la entrega de los cuestionarios cuantitativos a los discentes, donde poder recabar la información importante para la investigación sobre los métodos de estudio que siguen, su interacción con los compañeros y ciertos aspectos de la creatividad en sus procesos de aprendizaje. En el punto 4.3 de esta investigación veremos más en profundidad las preguntas planteadas en el cuestionario. En las siguientes sesiones se desarrollaba el grueso del laboratorio-taller, impartiendo los contenidos referentes al audiovisual y su relación con el entorno social personal y estudiantil, durante la exposición de los contenidos se utilizaron técnicas dialógicas, reflexivas y ejemplos audiovisuales continuos, marcando un ritmo determinado por cada bloque del contenido.

Entre los bloques temáticos se iban haciendo dinámicas grupales, las cuales fueron siendo analizadas a través de dos elementos: por un lado un bitácora de campo y, en paralelo, a través de la Guía de Observación para la Detección de Necesidades Educativas propuesta por El Consejo Nacional de Fomento Educativo de México (CONAFE) (Pública, 2010). Los datos recopilados mediante la Guía de Observación se categorizaron para un mejor análisis mediante análisis cualitativos de los mismos. La recopilación de los datos se analizó a través del software SPSS, donde se obtuvieron las gráficas necesarias para los resultados de nuestra investigación.

Se les solicitó, al alumnado, una serie de trabajos individuales durante el proceso de trabajo de las sesiones teóricas, dichos trabajos no estaban planteados en un primer estadio de la investigación, pero tras la observación de los cuestionarios iniciales y las notas desarrolladas en las bitácoras, se decidió plantear dichas actividades, las cuales estaban vinculadas a las técnicas de estudio y aprendizaje de los discentes. Veremos estas actividades en profundidad en el apartado 4.3.4.

En los dos laboratorios de esta fase (Madrid y Murcia), se siguió el mismo proceso de operación a través de las mismas técnicas e instrumentos de investigación.

Estudio 4.

Al inicio del Estudio 4 se les entregó un cuestionario cuantitativo a los discentes, el cual estaba dividido en dos enfoques: por un lado, cuestiones referidas a las *metodologías de enseñanza* y, por otro lado, a la atención. Estos datos fueron analizados mediante el software SPSS. Las siguientes sesiones estuvieron enfocadas al contenido teórico, en donde mediante sesiones de control se fue aplicando la versión beta de la Gráfica de Atención Completa y anotando, en las bitácoras, todos aquellos aspectos relevantes de las sesiones. Posteriormente, estos datos fueron analizados cualitativamente por dimensiones.

Mezcladas con las sesiones teóricas se desarrollaban las dinámicas grupales e individuales, de las cuales obtuvimos datos importantes mediante observaciones directas no participantes de campo, recabando información sobre las acciones del alumando. Los datos fueron analizados mediante la categorización de éstos en un análisis cualitativo por dimensiones.

4.1. INMERSIÓN Y OBSERVACIÓN EN AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Para las inmersiones en el aula de un instituto del centro de Madrid (I.E.S. San Isidro), se realizó una petición formal a la directora de éste, en cuya solicitud se hacía un llamamiento a los docentes que quisieran prestarse al trabajo de investigación que les proponíamos. Al llamamiento acudieron seis docentes de seis asignaturas diferentes (Ciencias Naturales, Matemáticas, Física y Química, Lengua Castellana y Literatura y Teatro). Se les convocó

a los seis, un día antes de comenzar las inmersiones, para explicarles las acciones que el investigador realizaría durante las clases. Las mediciones durante las observaciones se hicieron, como ya hemos comentado, mediante observaciones científicas estructuradas de campo, por lo que les explicamos a los docentes los ítems que se irían calificando durante las diferentes sesiones. Además, se les explicó que se iría anotando, en un cuaderno de bitácoras, toda aquella información interesante para nuestra investigación.

La ficha diseñada para la observación de los docentes seguía la siguiente estructura:

Curso:		Profesor:	
Observador:			
Fecha:			

CONDUCTAS PARA OBSERVAR		CRITERIOS DE EVALUACIÓN									
I	FACILITA Y ESTIMULA LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN UN CLIMA DE RESPETO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	La actitud general del profesor favorece una buena comunicación con los alumnos.										
B	Las instrucciones para la realización de las actividades son claras y precisas.										
C	Promueve un aprendizaje participativo en sus alumnos.										
D	Recurre a las experiencias previas de los alumnos ya sea en el ámbito académico o en la vida cotidiana.										
II	DEMUESTRA DOMINIO DEL GRUPO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
E	Posee un manejo adecuado del grupo.										
F	Reacciona positivamente ante un elemento que dificulta el normal desarrollo de la clase.										
G	Se manifiesta una buena organización de la clase, con un desarrollo armónico de las diferentes instancias y consideración del tiempo.										
III	DOMINA LA DISCIPLINA QUE ENSEÑA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
H	Demuestra los conocimientos a impartir desde una visión controlada de los datos y las técnicas.										
I	Maneja los contenidos adecuadamente.										
IV	EMPLEA METODOLOGÍAS, MEDIOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE FORMA EFICAZ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
J	Utiliza estrategias de motivación inicial.										
K	Recupera los contenidos de la clase anterior.										
L	Hace referencias a aprendizajes anteriores.										
M	Aplica técnicas de organización de la información: esquemas, mapas conceptuales.										
N	Integra objetivos transversales a la clase.										
Ñ	Aplica diferentes estrategias metodológicas para aquellos alumnos que presenten dificultades.										
O	Desarrolla destrezas en sus alumnos.										
P	Utiliza estrategias de trabajo cooperativo o trabajo en equipo.										

Q	El profesor proporciona ayuda en cantidad y calidad, ajustándose a las necesidades de los alumnos.																					
R	Emplea recursos de aprendizaje: tecnológicos, material concreto, medios audiovisuales, etc.																					
V	PREPARA Y APLICA INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE ACUERDO CON LAS POLÍTICAS DEL COLEGIO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9											
S	La evaluación realizada al cierre de la clase es consecuente con los objetivos definidos al inicio y en la planificación.																					
T	Se lleva a cabo un cierre de la clase que evalúe el logro de los aprendizajes.																					
U	Si la clase corresponde a la aplicación de un sistema de evaluación ¿el instrumento es pertinente?																					
V	Si la clase corresponde a una evaluación no escrita ¿la pauta de evaluación es pertinente y conocida por los alumnos?																					
VI	PRESENTA UN ESTILO METOLÓGICO QUE FAVORECE LOS APRENDIZAJES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9											
W	Instrucción frontal por parte del profesor (clase expositiva)																					
X	La expresión verbal es adecuada al nivel de desarrollo de los alumnos/os																					
Y	Promueve actividades individuales y en grupo de acuerdo con los objetivos de la clase.																					
Z	Promueve debates y discusiones respecto de un tema con todo el curso.																					
AA	Se desplaza en el aula mientras los alumnos trabajan aclarando dudas individuales.																					
VII	SUS CLASES SE DESARROLLAN EN UN CLIMA Y AMBIENTE ADECUADO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9											
AB	La clase se desarrolla en un ambiente motivado y desafiante.																					
AC	La clase se desarrolla en un ambiente organizado.																					
AD	Se percibe un interés por aprender.																					
AE	Se preocupa de recibir, mantener y entregar la sala limpia.																					
AF	Se preocupa de distribuir las mesas de acuerdo con las exigencias de su clase.																					
AG	Si tiene sala asignada ésta se mantiene ornamentada de acuerdo con el tiempo escolar.																					
AH	Toma y deja el curso a la hora.																					
VIII	REALIZA SUS CLASES CON ALGUNA TÉCNICA RÍTMICA (TONOS DE VOZ, PAUSAS, TRUCOS INTERPRETATIVOS)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9											
AI	Define ritmos marcados a lo largo de la clase.																					
AJ	Presenta actitudes novedosas en la exposición de los contenidos mediante recursos de actualidad (noticias, situaciones internas del centro, actualidad...)																					
AK	Se ajusta la clase a la planificación presentada.																					

IX	CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL PROFESOR AL DESARROLLAR SU CLASE											
AL	Muy pasivo	Muy activo	Cordial	Nervioso	Alterado							
AM	Pasivo	Activo	Tranquilo	Respetuoso	Otro:							

Como podemos observar, la ficha está dividida en 9 categorías, las cuales se subdividen en un número determinado de ítems para medir. Las dos primeras categorías están dedicadas al análisis de la interacción del docente con el grupo, ya sea mediante la estimulación a la participación o mediante el dominio del propio grupo a lo largo de las clases. La tercera y cuarta categorías son de suma importancia para nosotros, son en las que mediremos los conocimientos teóricos y metodológicos del docente, observando las destrezas de éste para el uso de técnicas recurrentes que añadan valor a la exposición de los contenidos, además de saber si utiliza recursos audiovisuales o tecnológicos dentro de la asignatura. La quinta categoría está dedicada a la evaluación, en donde podremos anotar si sigue procesos continuos de evaluación y su sistematización. El punto sexto de las categorías corresponde a los estilos de aprendizaje mediante metodologías propias del docente, en donde podremos medir su actitud metodológica ante la clase. La séptima categoría corresponde a las mediciones del clima y ambiente dentro del aula, a las actitudes que el docente es capaz de tomar ante diferentes situaciones cotidianas del aula, además de la actitud frente al mobiliario del aula y su distribución. En la octava categoría mediremos la técnica de enseñanza particular del docente, en donde nos fijaremos en sus recursos personales de cara a la exposición del contenido, es decir, aquellos aspectos que le hagan sobresalir del resto de docentes. Por último, la novena categoría corresponde a las características personales del docente durante la clase, es decir, a su enfoque anímico de cara al alumnado.

Veremos en el punto 5.o. de esta investigación los resultados de las observaciones, pero debemos anotar que algunos de los docentes investigados pusieron cierto énfasis en estar más activos de lo habitual al impartir las clases, o al menos, eso percibimos por algún comentario de alumnado asistente. De todas formas, creemos que este hecho no debe variar mucho los resultados de cara a los ítems metodológicos, ya que, la motivación, aunque importante, no modificará el fondo técnico metodológico del docente.

En cuanto a las notas del cuaderno de bitácoras, expondremos a continuación un ejemplo de cada una de las asignaturas a las que asistimos, en donde podremos observar las notas tal y como fueron recogidas, posteriormente, en el apartado de resultados (ver punto 5.o. de esta investigación) podremos observar la categorización que hicimos de cada una de ellas, pudiendo ser comparadas con los resultados de las fichas de categorías.

Clase 1: 3º ESO Lengua

- Duración de la clase 50 minutos aprox.
- Nivel medio-bajo (alto número de suspensos)
- Se visiona el video *El hoyo negro* (se le pide un resumen con oraciones simples)
- Estructura narrativa.
- Durante todo el curso se sube a Moodle info complementaria para estudiar en casa.
- En Moodle tienen cuentos para mejorar la lectura. Pero el libro obligatorio del primer trimestre es *Relato de un Naufrago*.
- El profesor ajusta el nivel en función del alumno, el cual en este caso quiere que aprendan a escribir y expresarse.

Comienza la clase:

- 1.- Visionado de video para realizar resumen con oraciones simples.
- 2.- Se explica brevemente los tipos de planos audiovisuales que existen y las emociones que transmiten (Expresiones).

Nota investigador -> El método que utiliza para explicar los contenidos no se acaba de entender bien. Ritmo de habla del profesor confuso. Oraciones sin emociones. – La importancia de la simpatía al profesor y no tener miedo al suspenso (fracaso).

- 3.- Se ve brevemente la estructura narrativa: planteamiento, nudo y desenlace.

Nota investigador -> Los alumnos se despistan y dejan de atender, hablan entre ellos en los momentos de explicación. Los del fondo dejan de atender por culpa de la distribución del aula.

- 4.- El profesor busca que los alumnos amplíen su vocabulario, con un nuevo visionado.

Nota investigador -> Hacer más debate para conseguir el objetivo a lograr. Sería interesante que las notas que se tomen sirvan para que ellos hagan un video.

La importancia de hacer a los alumnos partícipes. Para trabajar las emociones y el vocabulario sería interesante hacer una actividad de dibujo, en la que el alumnado dibuje las expresiones de forma icónica. Esos dibujos deben ir acompañados de texto explicativo, pudiendo acabar con un cómic.

Se podría trabajar más las emociones hacia el pensamiento instintivo de un humano, desde aspectos de la Filosofía (interdisciplinar).

- 5.- Los alumnos cuestionan el corto.

Nota investigador -> Habría que aprovechar la oportunidad y desarrollar cómo habría que solucionar el fallo de guion que han detectado.

Nota investigador -> Se podría utilizar a un alumno como modelo para ese posible cómic de emociones que se plantearía.

Clase 2: 4º ESO Física y Química

- Duración de la clase 50 minutos aprox.
- Nivel medio-alto (ambiente positivista)

Comienza la clase:

- Comienza la clase con la corrección de los ejercicios mandados la clase anterior.
- Un alumno sale a la pizarra a apuntar el resultado del ejercicio. El resto mira al alumno. El profesor no explica.
- El profesor termina lo que el alumno no hizo bien.

➔ Problema nuevo a desarrollar. Los alumnos comienzan a trabajarlo.

El ejercicio planteado versa sobre conceptos de gravedad y se trabaja la diferenciación de conceptos en torno a su enunciado, ya que, pueden llevar a equívoco si no se entienden correctamente.

Ejercicio: Cálculo de h para que $g_0 = 9,8 \text{ m/s}^2$

Disminuya al 10%, en un 90%

En un 10%, al 90%

- a) $g_n = 10/100 \times 9,8 \text{ m/s}^2$
- b) a) $g_n = 90/100 \times 9,8 \text{ m/s}^2$

El alumnado da los resultados de las operaciones con la calculadora, mientras la profesora va resolviendo el problema en la pizarra.

Se trabaja continuamente con datos de objetos reales en los que el alumno se debe imaginar las distancias y dimensiones.

Nota investigador -> Sería interesante dejar continuamente una imagen 3D del objeto de estudio con sus datos comunes, por ejemplo, diámetro de la tierra, gravedad, distancia de estratos, etc...

Para afianzar los conocimientos y recordar para el examen sería correcto trabajar con imágenes diferenciadas en color, por ejemplo.

Seguimos con otro ejercicio, que es dictado.

➔ Calcular la densidad media de Mercurio (planeta) sabiendo que su radio (R) son 2440km y su gravedad (intensidad del campo gravitatorio) es $g=3,7 \text{ N/kg}$ (aceleración de gravedad $3,7 \text{ m/s}^2$).

$$g_{\text{mercurio}} = G \text{ Mercurio} / R_{\text{mercurio}}^2$$

Nota investigador -> Sería interesante trabajar con imágenes mentales de cómo sería la vida en Mercurio y Jupiter para relajar la clase. Se plantearía la idea de la ciencia ficción.

➔ Para terminar, se plantea otro ejercicio final: ¿En qué punto entre Tierra y Luna el valor es o de atracción de gravedad?

Clase 3: 1º ESO Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología

- Duración de la clase 50 minutos aprox.
- Nivel medio-alto (ambiente neutro).
- En Moodle tienen todo el contenido de la materia al estilo de un blog con scroll infinito.

Comienza la clase:

· La clase se imparte completamente con ordenadores, en donde tienen en el *aula virtual* todo el temario, con actividades y evaluaciones. El alumnado sigue su ritmo hasta una hora determinada, en la que el profesor comienza a explicar el nuevo tema.

· También tiene el libro delante para poder repasar el contenido del temario en papel.

· El profesor pone un audio del tema a impartir: los animales vertebrados. Aparecen conceptos que no se explican, que es posible no conozcan.

· Hay niños que apoyan su cabeza en los brazos.

Nota investigador: Algunos alumnos no escuchan correctamente al docente porque no pueden verle, los monitores de ordenador se lo impiden. ¿Alguno se está durmiendo?

· En los monitores aparecen las mismas páginas que en el libro.

· Los niños leen en alto el resumen que aparece en la pantalla (libro). Al aparecer una palabra desconocida el profesor explica el significado. El profesor no explica todos los significados, sino que les indica que ellos tienen que buscarlo después.

Clase 4: 3º ESO Matemáticas

- Duración de la clase 50 minutos aprox.
- Nivel bajo (ambiente bronco).
- Clase impartida mediante exposición magistral, usando la pizarra digital para los ejercicios.

Comienza la clase:

- Revisión de tareas del día anterior, la profesora pasa por las mesas revisando.
- Reparte tareas para las próximas semanas, ya programadas, que tienen relación con aquellos contenidos que tienen pendiente de cursos anteriores.
- Se utiliza un software: *ActivInspire*, para dibujar en tiempo real en la pizarra digital.

→ Comienza ejercicio de semejanzas: polígono semejante con $r=1,5$. El polígono hay que ponerlo en Posición de Tales. Se elige un vértice, y se prolongan los lados. Una vez que lo tenemos prolongado lo multiplicamos por la razón, que en este caso es 1,5, entonces se mide la línea que tenemos del vértice y lo multiplicamos por 1,5 para nos salga el dibujo correcto con la razón.

Los lados de un polígono de tales son paralelos, lo que tenemos que hacer son paralelas.

→ Se pone otro ejercicio: los alumnos lo ejecutan, en esta ocasión con la $r=2$.

El teorema de tales dice que proporciones iguales:

$$OC/OC' = OA/OA' = OB/OB' = 2/1 \quad | \quad AB/A'B' = BC/B'C' = 1/2$$

Todos los lados son paralelos

Todos los ángulos son iguales

todo

Todos los perímetros son semejantes

El perímetro se consigue sumando

Si dos polígonos son semejantes, sus perímetros están en la misma proporción que la razón de semejanza:

$$P'/P=2 \quad P/P' = 1/2$$

→ Se plantea otro ejercicio para resolverlo en casa:

$$R=1/3$$

Nota investigador -> Sería muy interesante usar conocimientos de diseño en marketing, branding y audiovisuales para que desde este ámbito explicar estos conceptos matemáticos.

Clase 5: 4º ESO Literatura

- Duración de la clase 50 minutos aprox.
- Nivel medio (ambiente neutro).
- Clase impartida mediante exposición magistral.

Comienza la clase:

· Se propone al inicio un trabajo que se llama “La literatura oral tradicional, El folklore de Joaquín Díaz” para el 2º trimestre.

· Aprender los textos que han acompañado a la humanidad para su día a día.

Nota Investigador -> Sería interesante ambientar las clases para crear la imagen del contexto histórico que se va a trabajar.

· Se comienzan a leer los textos para el trabajo de los cuentos

100 Según la RAE la palabra laboratorio posee dos acepciones:
1.m. Lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico.
2.m. Realidad en la cual se experimenta o se elabora algo.

tradicionales.

Nota Investigador -> el profesor comienza a cantar y los alumnos acaban aplaudiendo. Situación muy positiva.

- Se introduce la teoría entre texto y texto, algunos cantados, pero los alumnos no cogen apuntes.

Lírica culta: Soneto

Lírica tradicional: el Romance.

- Se explican los Romances: los Romances eran los telediarios de la época.

Nota Investigador -> Se podría hacer una práctica que fuese hacer un informativo hoy, pero en clave Romance.

Clase 6: 4º ESO Teatro

- Duración de la clase 50 minutos aprox.
- Nivel medio-bajo (ambiente bronco).
- Clase impartida mediante el diálogo con los alumnos.

Comienza la clase:

- El profesor explica la importancia del teatro para la formación de los alumnos. Plantea la posibilidad de incluirlo en otras clases, desde los planteamientos de aprendizaje de la adquisición de empatía y roles, además de capacidad de oratoria para desenvolverse en la vida laboral.

- Utilizar el teatro y el audiovisual para esas clases que son problemáticas y necesitan herramientas para hacer equipo y grupo, interdisciplinarla con psicología, filosofía, lengua y/o literatura.

- La importancia de hacer equipo y que la gente sienta el proyecto como suyo.

En el apartado de resultados podremos ver los datos categorizados de las observaciones de todas las asignaturas, en donde hemos obtenido importantes datos cualitativos para alcanzar los objetivos de nuestra investigación.

4.2. DISEÑO DEL LABORATORIO EN IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO EN CENTROS DEL PROFESORADO (CTIF)

Hemos definido como Laboratorio creativo a nuestros trabajos de campo porque entendemos la importancia de la palabra *laboratorio*¹⁰⁰, cuya dimensión científica es fundamental para la filosofía del proyecto. El *Laboratorio creativo* tiene que ser un espacio donde los procesos de trabajo sigan, por parte del alumno, de los fundamentos científicos, en donde ante una posible teoría creativa, el alumnado debe comenzar un proceso de búsqueda a través de sus conocimientos previos, intereses, emociones y perspectiva artística, para crear de esta forma, un nuevo conocimiento o saber creativo. Entendemos *creativo* desde todo su amplio espectro, como ya hemos expuesto en el apartado 2.5. de esta investigación. Por ello, creemos tan importante la fusión de estas dos palabras en la concepción de la educación en nuestro país, el cual debe ser un lugar donde el alumnado sepa desarrollar sus

capacidades de investigación, análisis y capacidad crítica, pudiendo, además, contrastarlas con las emociones tan cambiantes, alteradas y revolucionadas que viven los jóvenes en esta etapa, que los lleve a un nuevo conocimiento desde la doble perspectiva interpersonal e intrapersonal.

El laboratorio creativo lo entendemos desde una doble perspectiva científico-artística que englobe a todas aquellas áreas del conocimiento educacional del adolescente. Por ello creemos que para fomentar esta creatividad educacional es necesario tener unos recursos o pautas, como los que propone Miriam Clifford, la cual expone que: La práctica continua permite mejorar. La creatividad no es innata y hay que pensar en ella como una competencia que puede ser enseñada pero que requiere tiempo. Los docentes deberíamos premiar a los alumnos que son capaces de pensar y resolver problemas de forma diferente reconociendo sus esfuerzos (Clifford, 2013). Además, apoyamos las palabras de José Antonio Marina sobre la importancia de la creatividad en el aprendizaje, la cual se puede aplicar a cualquier situación del entorno educativo, en donde se ha de crear ambientes en el aula que la reconozcan y que contribuyan a la colaboración (Marina, 2013).

4.2.1. LABORATORIO DE CREATIVIDAD Y VIDEOARTE

El laboratorio de creatividad y videoarte propuesto para el CTIF Madrid-centro es un espacio en el que se pretende mostrar al docente participante a poder entender la magnitud de la creatividad en todos los estadios del aprendizaje. En el laboratorio se utiliza el videoarte como eje conductor de los contenidos, siendo una disciplina lo suficientemente moldeable para permitir la inclusión desde cualquier disciplina, además de poder dar espacio a las emociones del propio creador.

El laboratorio-taller tuvo una duración de siete sesiones (50 horas totales), es decir, un mes y medio con una sesión por semana, cuyo título fue: Título: *EL AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO. Interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo*. Los objetivos planteados para el laboratorio fueron los siguientes:

1. Re-pensar la imagen.
2. Asimilar el lenguaje audiovisual.
3. La Comunicación no verbal.
4. Conocer qué es el espacio y el tiempo cinematográfico.
5. Conocer qué es un guion literario, técnico y su proceso.
6. Dominar el montaje audiovisual, sus funciones y sus tipos. (Teórico y técnico)
7. Estimular la creatividad desarrollando habilidades y competencias.

El primer punto de los objetivos es fundamental, ya que, es el que engloba todo el concepto al que estamos haciendo referencia en esta investigación, poder Re-pensar la imagen desde una visión amplia de la educación mediática, en donde, entre al sistema educativo de manera

transversal, siendo partícipe de todos aquellos proyectos que se puedan desarrollar en un centro y que, además, sirva de conocimiento como actitud y aptitud para con los medios audiovisuales.

El segundo punto, nos referimos a todos aquellos aspectos relacionados con el medio audiovisual desde el punto de vista de la semántica, haciendo hincapié en los conceptos estructuralistas y exponiendo trabajos de videoartistas que servirán para una doble finalidad, por un lado, el aprendizaje de artistas contemporáneos de la disciplina y, por otro lado, el conocer métodos simbólicos para la lectura de imágenes en contextos artísticos. Los análisis se realizaban desde unos planteamientos básicos, sencillos y accesibles, ya que, el tipo de docente asistente al laboratorio se encontraba muy lejos de los conceptos videoartísticos contemporáneos, así que, se adaptó el vocabulario y los desarrollos teóricos al nivel de la clase, poniendo multitud de ejemplos cercanos al contexto de los asistentes.

Para el tercer objetivo, se propuso conocer los aspectos esenciales la interpretación a través de la no-acción, la importancia de los gestos, los silencios, los movimientos, las miradas, los ejes de mirada y todo lo relacionado con los aspectos básicos de la interpretación. Este objetivo nos resulta muy interesante para nuestra investigación porque creemos necesario que el docente comprenda que la puesta en escena cuenta, comprender que el método de exposición es fundamental, al igual que en el teatro, donde medimos y premiamos al buen actor, al que sabe interpretar mejor el rol, al que sabe transmitir de una manera más fiel las emociones, al que hace emocionar al espectador. Esa clase de docente es el que necesita la educación, aquel que, mediante la palabra, alcanza al mayor número de emociones posibles, aquel que con una cuidada interpretación del contexto educacional es capaz de componer un espacio en el aula cuya narración implica una *presentación*, que continúa in crescendo hacia un *nudo*, para rematar con la conclusión de los objetivos marcados en ese día en el *desenlace*. También, queremos hacer ver, que se puede comunicar sin decir una palabra, se puede conseguir un entorno educativo en el que los docentes sean capaces de transmitir el gusto por el aprendizaje, tener la motivación de querer saber más, de querer tener el don de aprender, el don de ampliar nuestros conocimientos, para que el abandono escolar sea sólo un mal recuerdo de nuestro contexto educativo.

El cuarto de los objetivos está enfocado a los elementos teóricos fundamentales del audiovisual, espacio que se concede al docente para conocer los entresijos de la creación audiovisual, ya sea para la televisión, el cine, el videoarte, el videoclip o cualquier entorno audiovisual imaginable. Por espacio y tiempo entendemos todo nuestro contexto conocido real o imaginario, por lo que con este objetivo podemos abrir las experiencias a la interdisciplinariedad y la transversalidad educativa, exponiendo ejemplos de posibles acciones y proyectos a través del espacio y el tiempo audiovisual en el aula. El debate será fuente fundamental en este objetivo, en donde las experiencias personales de cada uno a lo largo de su trayectoria profesional servirán de brainstorming para otros docentes.

El quinto objetivo se focaliza en los elementos técnicos de la construcción del guion, ya sea desde una visión cinematográfica, televisiva o videoartística, ya que, cada uno tiene unas estructuras determinadas. Se plantean las cuestiones referentes a las posibles modificaciones que

puede sufrir dicho guion en relación con las diferentes posibilidades de construcción literaria en relación con las asignaturas, ya sean de ciencias exactas o ciencias sociales. Se trabaja con los docentes todas las posibles versiones de uso de un guion en el entorno conocido de su disciplina, siendo muy interesantes los resultados creativos que plantean de cara a un proyecto interdisciplinario de centro.

En cuanto al sexto de los objetivos se trabaja la importancia del montaje audiovisual, las tipologías de montajes y las herramientas que se pueden utilizar. Interesantes para el docente son los ejemplos de manipulación creados a través del montaje, conocer los recursos técnicos y estilísticos de las posibilidades de la interrelación de las imágenes sirven como espacio para el debate, la reflexión y la crítica en la relación a la semiótica. Se trabaja la edición de las imágenes desde diferentes perspectivas, tanto de la imagen fija como de la imagen en movimiento, ya que, el montaje se puede llegar a construir desde diferentes contextos, ya sean plásticos o audiovisuales. Este objetivo consigue abrir la mente al docente en todos aquellos aspectos fundamentales de la creación de mensajes, reflexionando sobre la manipulación y la importancia del orden en la construcción de nuevo pensamiento.

El último de los objetivos es el concerniente a la creatividad, en donde se plantean todos los conocimientos relacionados a la estimulación de esta a través de las diferentes dinámicas que se plantean. Estas dinámicas se van desarrollando a lo largo de todas las sesiones, por lo que se van entremezclando con los diferentes contenidos que se exponen. La creatividad debe servir de ligadura constante a todo planteamiento de nuevo conocimiento, siendo un útil recurso para la transformación de la realidad. Una transformación que guía a una serie de interrelaciones disciplinares que construya unidad en cuanto al conocimiento a adquirir a lo largo del curso. El debate en torno a la creatividad es interesante por los continuos bloqueos mentales que ciertas personas toman con el concepto, ya que, desgraciadamente, durante nuestro proceso de aprendizaje educativo, poco a poco van minando nuestra capacidad creativa; sólo hay que detenerse a observar las decoraciones de las aulas según vamos creciendo, en donde las de Infantil se encuentran con paredes llenas de objetos creados por los alumnos, con especial énfasis en los colores y las formas, mientras que la de los cursos superiores, poco a poco las paredes se vuelven más vacías y grises. Nos constriñen la creación, por ello debemos poner freno a esta clase de planteamientos y volver a activar la predisposición que tiene el ser humano a crear, siendo necesaria para su desarrollo mental.

Las dinámicas de las diferentes sesiones se planteaban desde unos planteamientos previos teóricos y/o conceptuales planteados por el investigador, en donde el docente debía reflexionar sobre sus conocimientos previos y emociones, para poder extrapolar esas ideas a un desarrollo audiovisual, plástico o performativo. El diálogo y el debate fue fundamental en todo el desarrollo del laboratorio, por lo que, continuamente se expresaba todo ese importante background de experiencia que los docentes poseen, ya que, la media de edad participante en el taller superaba los cuarenta años.

En cuanto a la disposición del mobiliario del aula se proponía diariamente intentar salirnos de la norma establecida por mesas y sillas,

ofreciendo alternativas para la acomodación de cada docente en el aula, así, conseguíamos que desde el minuto o del laboratorio, tuviéramos que dotar a nuestra disposición hacia el entorno con un sello personal que lo hiciera *especial*.

Para el laboratorio se diseñaron quince *dinámicas de desarrollo* en las que se sustentan los preceptos de nuestra investigación. Las *dinámicas* serán aquellas actividades que el docente pueda ejecutar durante el curso lectivo como herramienta unificadora de conceptos teóricos y planteamientos creativos, aunando de esta forma los contenidos de las unidades didácticas a través del tema transversal mediático que proponemos. En nuestro trabajo de investigación planteamos realizar cincuenta dinámicas lo suficientemente abiertas para que el docente las pueda moldear en función de la temática a trabajar en el aula, además, pretendemos que el coste de materiales y ejecución sea lo suficientemente económico para que no existan limitaciones en lo que a producción se refiere. Creemos que los elementos de reciclaje son fundamentales en esta clase de tareas creativas.

Las dinámicas fueron presentadas a los docentes una a una según correspondía al tema a trabajar en el laboratorio-taller. Debemos exponer que no pudimos ejecutar las quince durante el transcurso de los diferentes días de laboratorio, ya que, algunas de ellas llevaron más tiempo de ejecución del esperado y, en otras, los docentes prefirieron seguir explorando las posibilidades que ofrecía alguna en concreto y se les permitió continuar lo que restaba de sesión con esa única dinámica.

4.2.2. DISEÑO DE LOS MÉTODOS Y LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En lo relacionado a los métodos y técnicas de recogida de datos dividiremos la información en dos bloques, por un lado, todo lo relacionado con los grupos focales realizados y, por otro, con las técnicas utilizadas para la recogida de datos mediante la observación de las dinámicas realizadas por los docentes.

Para los dos grupos focales desarrollados, se dispuso a los docentes en círculo, en donde pudieran verse las caras todos los asistentes al hablar. Antes de comenzar la sesión se hizo una presentación por parte del investigador comentando brevemente las pautas a seguir. Se designó como moderadora a la coordinadora del CTIF Madrid-centro, para que el investigador pudiera prestar atención a las respuestas y tomar las notas necesarias al respecto. Se les comunicó a los docentes que la sesión sería grabada mediante grabadora de audio, se preguntó al respecto si alguien tenía inconveniente de que fueran grabadas las intervenciones, lo que respondieron cinco personas que no deseaban ser grabadas, por lo que, se les invitó a abandonar el grupo focal para que no contaran sus impresiones dentro de la investigación. El número total de participantes al grupo focal fue de 20 docentes.

La temática de la primera sesión estaba enfocada a las metodologías, en donde les planteamos a los docentes el siguiente título: *Las Metodologías*

dentro de la Educación Secundaria Obligatoria: la relación con las TIC. En base a esta temática se plantearon una serie de preguntas a debatir dentro de tres grandes bloques, cada uno de ellos se subdividían en diferentes preguntas que vamos a exponer:

o Bloque A: Pasado, presente y futuro de las metodologías.

Conocemos diversos métodos didácticos que nos permiten abordar el trabajo educativo desde diferentes vías: de una forma lúdica, participativa, reflexiva, etc. ¿Qué tipo de metodologías utilizáis para el desarrollo de vuestras clases?

En base a vuestra experiencia como docente y al uso que hacéis de las metodologías, ¿podrías decirnos en qué momentos creéis que vuestros alumnos pierden más la concentración y cuando están más motivados? ¿Creéis que todo se debe a la metodología aplicada o es independiente a esto?

De las metodologías que conocéis en base a vuestra experiencia, ¿cuál dirías que es la más exitosa que has conocido? Puede ser que la conozcáis bien pero nunca la hayáis aplicado.

o Bloque B: Las TIC como metodologías de aprendizajes.

Al escuchar las siglas TIC ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente? ¿A qué les remite el concepto de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento?

¿Qué beneficios creen que aportan las TIC a la educación? ¿Y creéis que pueden presentar algún problema? ¿Podrían ser las TIC un fin como modelo de aprendizaje?

A nivel personal, ¿cuánto aparatos tecnológicos usáis al cabo del día? ¿Para qué exactamente? ¿Podrías dejar de usarlos en cualquier momento?

o Bloque C: Metodologías innovadoras.

Para vosotros, ¿cuáles creéis que son hoy metodologías innovadoras? ¿Por qué? ¿Aplicáis alguna de ellas en vuestras aulas? ¿Por qué no?

¿Disponéis de los recursos necesarios para innovar, metodológicamente hablando en vuestras clases? ¿Por qué no?

¿Creéis que las tecnologías han influido en la creación de las metodologías innovadoras? ¿Será siempre ésta la constante de aquí al futuro?

La temática de la segunda sesión estaba enfocada a los medios audiovisuales para la educación, cuyo título se definió como: *Alfabetización mediática: ¿mito o realidad?* Ante la posibilidad de que alguno de los docentes no conociera el término *Alfabetización mediática*, se les definió previamente el concepto en base a las ideas de Len Masterman. Tras la presentación inicial se comienza con preguntas, las cuales estuvieron divididas entre cuatro grandes bloques: El primero dedicado a la frecuencia de uso de los medios audiovisuales por parte de los docentes en el aula y su relación con el aprendizaje; el segundo bloque dedicado a los efectos de los medios sobre los alumnos; el tercero a la formación de los docentes en torno a los medios audiovisuales y, por último, el cuarto bloque dedicado a la integración de los medios en el currículum.

o Bloque A. Frecuencia de uso de los medios audiovisuales

Antes de comenzar con la frecuencia, ¿cuántos Medios Audiovisuales posee vuestro centro? ¿Son de libre acceso para los docentes y alumnos? Y en vuestras aulas, ¿con cuánta frecuencia hacéis uso de los Medios Audiovisuales? ¿Y cómo soléis hacer uso de los Medios Audiovisuales? Y en este sentido, ¿cómo creéis que se deben utilizar los medios audiovisuales en el aula, refiriéndonos al área metodológica?

o Bloque B. Efecto de los Medios Audiovisuales sobre el alumno

Ante el uso excesivo de los alumnos de los Medios Audiovisuales en su entorno familiar, ¿creéis que el alumno posee la formación necesaria para comprender todo lo que acontece en los diferentes Medios? ¿Cuáles creéis que son los Medios Audiovisuales que más usan los jóvenes? Y los padres, ¿creéis que se preocupan lo suficiente para controlar el uso que hacen los jóvenes de los Medios? ¿Y en el centro escolar se preocupan lo suficiente? ¿Creéis que se debe formar al alumnado de manera específica en la educación en Medios?

o Bloque C. Formación de los profesores en Medios Audiovisuales

¿Creéis que tenéis buena formación en Medios Audiovisuales? ¿Cuál es el que mejor maneáis? Ante los aspectos relacionados con los Medios Audiovisuales, como pueden ser aquellos relacionados con los elementos técnicos, o con lo relacionado en teoría de la imagen, también en producción de Medios e, incluso, todas aquellas características que te puedan servir para construir la transversalidad del uso de los Medios en la enseñanza ¿en cuáles os gustaría obtener más formación?

o Bloque D. Integración de los Medios Audiovisuales en el currículo

Teniendo en cuenta las posibilidades de integración de los Medios Audiovisuales en el currículo, ya sea como una asignatura independiente, o integrado en otras áreas, o como tema transversal, ¿cuál creéis que sería la forma más correcta de hacerlo? Y, ¿por qué creéis que se debería incorporar al currículo? Cambiando de enfoque, ¿existen proyectos de centro para los Medios Audiovisuales en vuestro centro educativo? ¿Habéis desarrollado a lo largo de este curso alguna unidad didáctica relacionada con los Medios Audiovisuales en vuestra aula?

Al segundo grupo focal se le otorgó también, como máximo, una duración de una hora, en donde los docentes tuvieron la posibilidad de explayarse en sus reflexiones. Daremos cuenta de ellas en el apartado dedicado a los resultados.

A lo largo de las sesiones se realizaron una serie de dinámicas individuales y grupales acordes a los objetivos planteados en nuestra investigación. El método que utilizamos para presentar las dinámicas se realizó siguiendo una serie de pautas. Antes de cada dinámica se le entrega, a cada docente, una hoja donde se explica la dinámica a realizar, posteriormente se agrupan a éstos en pequeños grupos (si así lo requiere la dinámica) y, seguidamente, se realiza la actividad previa explicación breve de la misma. La hoja que se les entrega explicando la dinámica es similar a la que presentamos a continuación:

Leyenda:

Niveles de profundización: ☹ Muy bajo - ☹☹ Bajo - ☹☹☹ Medio - ☹☹☹☹ Alto - ☹☹☹☹☹ Muy alto

Dinámica *El cine en tu cabeza*

Interdisciplinariedad	☹☹☹
Producción Técnica	☹☹
Creatividad	☹☹☹☹
Dificultad	☹☹
Alfabetización mediática	☹☹☹☹

Objetivos:

Introducir a los participantes en la estructura de la narración audiovisual desde las diferentes funciones ejecutoras de una narración en primera persona.

Habilidades:

Comprender las técnicas precisas de la construcción de una narración desde la creatividad y el humor.

Contenidos:

Los contenidos referentes a la construcción del relato y el cine.

Técnicas didácticas:

Reflexión, crítica audiovisual, trabajo en grupos pequeños, análisis de contenidos didácticos, narratividad

Material:

Cartón, cinta de carrocero, tijeras, cúter, elementos desechables, guion literario.

Desarrollo:

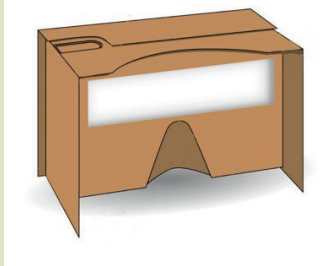
Esta dinámica persigue que los participantes aprendan las bases fundamentales de una narración oral construida, desde la visión cinematográfica de la exposición, la actuación, los medios técnicos y, por supuesto, el público.

1. En grupos pequeños se propone un tema a trabajar, el cual vendrá relacionado con la idea o temática expuesta en la sesión o proyecto de centro. Se debe abordar el tema desde los diferentes conceptos con conlleven y exponer todos los elementos de una forma sistemática. Una vez tenido todos los conceptos anotados y controlados se pasa a la fase de construcción del guion.

2. El guion debe seguir los preceptos de una estructura expositiva narrada cinematográfica: encabezado, descripción, personaje, acotación, diálogo, transición. Se les muestra a los participantes un modelo de guion profesional para que sirva de ejemplo. Los diálogos deben expresar todos aquellos aspectos anotados en el punto primero, desarrollando con claridad los conceptos fundamentales.

3. Se reparten los cargos a desarrollar por cada participante, los cuales se dividen en: a.) Narrador; b.) Espectador; c.) Actores; d.) Efectos y transiciones; e.) Música y efectos sonoros.

4. Una vez se han repartido los cargos y se han ensayado brevemente, comienza el proceso de producción, en donde se debe diseñar los elementos técnicos de la presentación y todo aquello necesario para la narración, es decir, elementos de atrezzo, música, efectos sonoros y, muy importante, las gafas cinemascope del único espectador principal. Estas gafas deben ser hechas de cartón, la cual debe tener una única ventana rectangular. Adjuntamos un posible prototipo a realizar:



Fuente: propia

5. Una vez que todo está preparado comienza la función. El narrador sujeta del brazo al único espectador que se colocará las gafas con los ojos cerrados. El narrador deberá leer e interpretar el texto escrito para él (descripción), una vez terminado, dirá: Acción. Será en ese instante donde el único espectador abrirá los ojos y los actores comenzarán a actuar exponiendo sus diálogos. El narrador deberá mover al espectador en función de los avances de la acción. Los encargados de los efectos, transiciones y música entrarán en acción en el momento que les corresponda. Cuando una escena termine, el narrador debe decir: fundido a negro. Será en los fundidos a negro cuando el narrador seguirá con la siguiente escena y leerá el siguiente texto. Mientras tanto, los actores y equipo técnico se prepararán para la siguiente escena. Cuando todas las escenas hayan sido representadas el narrador tendrá que decir: Fundido a negro y fin.

Figura 38. Modelo hoja dinámica de actividad. Fuente: propia

Para poder medir lo más objetivamente posibles dichas dinámicas, se desarrolló una guía de observación cualitativa que el investigador iba completando a medida que avanzaban las dinámicas y las sesiones. Esta guía sigue la siguiente estructura:

GUÍA DE OBSERVACIÓN DINÁMICAS LABORATORIO CTIF-MADRID CENTRO

<i>Código docente observado:</i>
<i>Observador:</i>
<i>Fecha:</i>

Referencias de los criterios de evaluación:

5	4	3	2	1
<i>Excelente</i>	Adecuado	Medianamente adecuado	Poco adecuado	No es posible observar o medir

<i>CONDUCTAS A OBSERVAR</i>

I	Organización y estructura de la actividad	1	2	3	4	5
A	La organización es clara y meticulosa					

B	La actividad está planificada cuidadosamente					
C	La actividad sigue un orden lógico					
II	Realización de la actividad	1	2	3	4	5
D	El ambiente es proactivo o de inconformidad					
E	Se cumplió con lo que estaba planeado					
F	Está pendiente única y exclusivamente de la actividad					
III	Grado de implicación	1	2	3	4	5
G	Muestra interés en participar cuando el investigador plantea cuestiones					
H	Se esfuerza por plantear actividades					
I	Aporta conocimientos propios para completar las dinámicas					
J	Tiene un papel activo en la construcción del aprendizaje					
IV	Exigencia metodológica	1	2	3	4	5
K	Aplica diferentes metodologías a la hora de desarrollar una dinámica abierta					
L	Fomenta la reflexión y la actitud crítica con los compañeros					
M	Relaciona los contenidos con otros ya conocidos, del propio curso o de bagaje personal					
N	Desarrolla el proceso de investigación dentro del área de la dinámica					
V	Creatividad	1	2	3	4	5
Ñ	Genera reflexiones originales a través de la interdisciplinariedad (Originalidad)					
O	Plantea el uso de diferentes ideas novedosas, llamativas y eficaces a las propuestas dinámicas (Fluidez)					
P	Plantea una gran variedad de ideas desde diferentes disciplinas (Flexibilidad)					
Q	Los problemas planteados en las dinámicas han sido elaborados con imaginación para una solución convincente y eficiente (Elaboración)					

Tabla 24. Guía de Observación CTIF-Madrid centro. Fuente: propia

Por último, debemos comentar que durante todas las sesiones realizadas se fueron tomando todas aquellas notas importantes para la investigación en un cuaderno de bitácoras, en donde anotábamos reflexiones obtenidas de los propios docentes, observaciones que no encajaban a la perfección dentro de la guía de observación, pensamientos concluyentes de alguna dinámica, posibles futuras dinámicas, ideas surgidas de las conversaciones con los docentes, toda aquella información sobre comunicación no verbal interesante para la investigación, etc. Es decir, información que pudiera ser útil para conseguir alcanzar los objetivos planteados en esta investigación.

4.2.3. REALIZACIÓN LABORATORIO DE CREATIVIDAD Y VIDEOARTE

Las siete sesiones del taller se plantearon para que fueran teóricas y prácticas, permitiendo la puesta en práctica continua de los conocimientos expuestos por el investigador. De esta forma, se dividieron las sesiones en base a los siguientes contenidos:

- Grupo Focal 1.
- Fundamentos teóricos del audiovisual.
- Planteamientos generales de acercamiento al factor sensorial (Gestalt).
- Acercamiento al concepto de arte contemporáneo y videoarte.
- Ejemplos de técnicas narrativas audiovisuales.
- Dinámica 1ª actividad para realizar en casa (ejercicio en papel) #1.

Sesión 2:

- Grupo Focal 2.
- Análisis de la imagen 1 (deconstrucción de la imagen).
- Formatos de archivos de video.
- ¿Cómo expresar las emociones? (analizarse a uno mismo).
- La importancia de la creatividad.
- Dinámica en clase. (el audiovisual desde la performance, el cuerpo como cámara).
- Revisión de trabajos realizados en casa y su análisis #1.

Sesión 3:

- Los tipos de planos fotográficos.
- Significado emocional de los planos fotográficos.
- El tiempo y el espacio en el audiovisual.
- Dinámica (la mimesis del personaje, caracterización de una realidad).
- Tácticas para la comunicación no verbal.
- Nuevas técnicas de grabación, del móvil al 4K.
- Dinámica para realizar en casa (grabación en móvil) #2.

Sesión 4:

- Tipos de objetivos (cámaras).
- ¿Qué es el story line?
- Dinámica (El story line de etapas de nuestra vida).
- Revisión de trabajos realizados en casa #2.
- Análisis de la imagen 2 (construcción de la imagen).

Sesión 5:

- El guion cinematográfico (estilo y forma).
- Dinámica (desarrollo de escena de 1 minutos de duración).
- Trabajo emocional base, del sentimiento al concepto.
- Desarrollo de la idea a realizar. Crear Story-line.
- Dinámica para realizar en casa #3 (escribe tu parte del guion general).

Sesión 6:

- Revisión de trabajos realizados en casa #3.
- El guion técnico cinematográfico (realización en base a los trabajos de casa).
- Dinámica (del guion técnico al rodaje).
- De la cámara al ordenador, volcado de datos y conversión. (Del móvil al HD).
- Edición de video (Del *Moviemaker* al *Final Cut Pro*).

Sesión 7:

- Dinámica, realizar un cortometraje en 3 horas. Desde la grabación a la edición.

Se intentaba compensar, durante las sesiones, los contenidos teóricos con los prácticos, a tenor de la importancia que tiene para nuestra investigación el tiempo de concentración. Este tiempo de concentración de los docentes tiene que ver directamente con la motivación y la implicación, por lo que se mantuvo una continua observación de las expresiones corporales de los docentes, anotados en el cuaderno de bitácora para conocer qué situación debía ser corregida para futuras clases. Las sesiones implicaban ciertos conocimientos audiovisuales previos, pero tras la lectura de las notas obtenidas del Grupo Focal#2, se decidió hacer una explicación más simplificada y sencilla de los elementos técnicos básicos audiovisuales, para alcanzar un nivel medio de todos los docentes.

Como hemos comentado con anterioridad, la creatividad y el humor son muy útiles para un aprendizaje significativo, en donde las situaciones abiertas al diálogo permiten que se generen conexiones filiales entre los diferentes miembros de un grupo. Las dinámicas que planteamos durante todo el laboratorio dan pie a estas situaciones, así, personas que jamás habían tenido contacto previamente, acaban congeniando en los trabajos grupales con una efectividad asombrosa.



Figura 39. Representación dinámica El cine en tu cabeza. Fuente: propia



Figura 40. Representación dinámica *El cine en tu cabeza*. Fuente: propia

La creatividad nos permite desarrollar nuestros proyectos desde multitud de visiones diferentes, abriendo el abanico interdisciplinar a posibilidades infinitas, sean del área que sean, por ello creemos necesario que estudiemos las posibilidades que nos otorgan las relaciones entre las ciencias y las artes, aunándolas con las emociones y llevan al alumnado hasta los lugares más inexplorados.



Figura 41. Proceso preparación dinámica *Bauhaus-Schlemmer interpretación*.
Fuente: propia



Figuras 42 y 43. Proceso preparación y foto final dinámica *Bauhaus-Schlemmer interpretación*.
Fuente: propia

4.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Para el contexto del análisis de los datos cualitativos recogidos, hemos querido seguir las ideas de Buendía, Colás y Hernández (Buendía, 1998, pp. 290-291), los cuales expresan que la naturaleza de estos está condicionada por dos factores: a) la perspectiva desde la que se enmarca el estudio y que determina el contenido del análisis y, b) el objetivo científico que se pretende lograr. Así, los autores entienden que la perspectiva epistemológica cualitativa de la que partamos va a determinar y condicionar los objetos del análisis. Además, añaden que, si el foco de interés se encuentra en el lenguaje de los sujetos, la clasificación que se puede plantear es la siguiente: 1. Estudios orientados a la estructura del lenguaje (sintáxis); 2. Estudios del lenguaje como medio de comunicación, los cuales pueden dividirse en contenido (análisis de contenido) o proceso (análisis del discurso); y 3. Estudios orientados al estudio del lenguaje como manifestación cultural (análisis de la estructura cognitiva). Pues bien, Valles (Valles, 1997, p. 384) recoge el esfuerzo de clasificación de la diversidad de procedimientos y técnicas de análisis cualitativo de Pablo Navarro y Capitolina Díaz¹⁰¹, los cuales exponen que para el tipo de *análisis de contenido* se produce una mezcla de procesos cuantitativos y cualitativos, cuyo eje vertebrador son los “tres órdenes de regularidad semiótica” (sintaxis, semántica, pragmática). El análisis sintáctico se interesa por la morfología del texto, pudiendo además realizar un recuento de palabras y caracteres. El análisis semántico, por su parte, se centra en la búsqueda de los temas y categorías propuestas, además del sentido de las palabras. Mientras que el análisis pragmático intenta descubrir las circunstancias en las que la comunicación tiene lugar. Este enfoque de análisis nos ha servido para analizar los datos recogidos de los grupos focales siguiendo el *análisis clásico de contenido a través del estudio del lenguaje como medio de comunicación*, en donde tras la grabación de los grupos focales se pasó a la transcripción de las conversaciones siguientes el siguiente formato:

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL#	
	Fecha de la transcripción
Participante_ID	Discurso del participante.

Tabla 25. Formato transcripción grupo focal. Fuente: propia

Una vez transcritas todas las conversaciones grabadas en audio, se pasó al análisis exhaustivo de los datos, en donde se realizaron los pasos de los tres órdenes de regularidad semiótica: 1. Sintaxis, de la que realizamos la nube de palabras según su aparición; 2. Semántica, en donde se desarrollaron mapas mentales conceptuales de las categorías desarrolladas; 3. Con el análisis pragmático desarrollamos las ideas obtenidas de la observación del contexto creado de las propias conversaciones elaboradas. De todos los datos obtenidos daremos cuenta en el apartado de resultados de esta investigación.

Con la guía de observación diseñada para observar las dinámicas de los docentes utilizamos para su cuantificación y análisis el software SPSS, el cual nos ha permitido obtener datos descriptivos de las actitudes y aptitudes de los docentes en su labor durante las dinámicas. Como ya hemos comentado anteriormente, daremos cuenta de los resultados en su apartado correspondiente.

4.2.5. PLANTEAMIENTO TEÓRICO (VERSIÓN PRE-ALFA) DE GRÁFICA DE ATENCIÓN COMPLETA

Ante los resultados obtenidos de las observaciones en las diferentes aulas del Estudio 1 y de las observaciones de las dinámicas en el Estudio 2 y las notas tomadas en el cuaderno de bitácora en ambas situaciones, se planteó una primera aproximación a la Gráfica de Atención Completa (GAC), nombre que hemos asignado a nuestra metodología por el diseño preliminar de estadios a seguir durante el desarrollo de una clase dada. Para la propuesta planteada, hemos cogido de referencia la proposición de modelo didáctico de Area (Area Moreira, 1996, p. 285), pero adaptando los cinco pasos que proponen a una actualización para el contexto educativo actual. Al igual que el planteamiento que ofrece Area, creemos que se debe entender que el modelo es flexible, no se debe tomar con una rigidez dogmática que se deba seguir al pie de la letra, el docente deberá tener en cuenta el contexto de sus alumnos y aula para ejecutar el modelo propuesto.

Propuesta de Modelo Didáctico de Gráfica de Atención Completa (pre-alfa) en el uso de los medios de comunicación en el contexto educativo

Paso 1

OBSERVAR LAS EXPERIENCIAS CON LOS MEDIOS DIGITALES DE LOS ALUMNOS Y SU RELACIÓN CON ELLOS DIRECTA O INDIRECTAMENTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Motivación continua por la observación y la investigación

Paso 2

IDENTIFICAR EL/LOS PROBLEMAS DENTRO DE UN AREA ESPECÍFICO

Motivación continua por la observación y la investigación

Negociar y elaborar un plan de trabajo

Paso 3

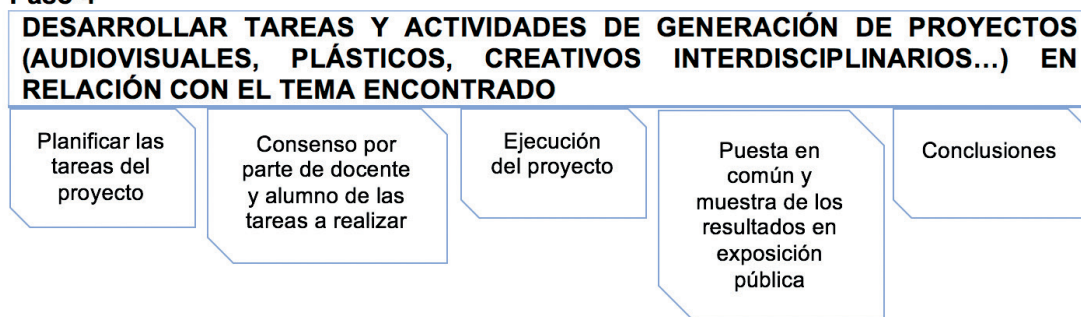
ANALIZAR EN PROFUNDIDAD EL PROBLEMA ENCONTRADO DESDE TODAS LAS ÁREAS DE ACTUACIÓN POSIBLES Y RELACIONARLO CON OTRAS MATERIAS EDUCATIVAS

Buscar la información necesaria en torno al problema en los diferentes medios de comunicación

Puesta en común de los datos aportados por los alumnos, debatir sobre ello y buscar vínculos de interconexión con el entorno educativo

Generar conclusiones y posibles vías de actuación en las diferentes áreas

Paso 4



Paso 5

REVISIÓN Y VALORACIÓN DE TODO EL PROCESO DE REALIZACIÓN

Tabla 26. Propuesta modelo didáctico G.A.C. Fuente: propia

Para completar la estructura de modelo didáctico presentado, es muy importante la exposición de los contenidos de una forma adecuada, tanto a la hora de construirlos como a la hora de plantear la narración (el orden, los tiempos, las pausas). Nos referimos a la construcción de un relato siguiendo una estructura lo más eficiente posible, la cual el docente pueda seguir y pautar los elementos del temario a impartir en un orden lógico. Para dicho planteamiento hemos diseñado una propuesta de gráfica siguiendo unos estadios audiovisuales conocidos y que, gracias a la expansión del cine comercial, ya poseemos en nuestro ADN visual. Proponemos, por lo tanto, una gráfica que sigue los preceptos de la Estructura del Mito Único de Joseph Campbell, en su libro *The hero with a thousand faces* (J. Campbell, 1949). Hemos diseñado una linealidad de acciones en el transcurso de los 55 minutos de duración de una clase dentro de una asignatura dada (fase pre-alfa para este estadio), siguiendo un patrón de enseñanza aplicable a cualquier contenido de cualquier materia. En el proceso de creación de esa linealidad de acciones, el docente debe aportar su bagaje personal (emocional), donde aplique la impronta necesaria de su visión de los conocimientos que debe impartir. La necesidad del aprendizaje en inteligencia emocional en cualquier etapa de la educación de un discente viene perfectamente definida por Goleman en su libro *La Inteligencia Emocional*, anotando que es aquella inteligencia que se divide en cinco componentes: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales, por lo que el autor piensa que la inteligencia emocional es «un conjunto de habilidades que nos permite, entre otras cosas, tomar las riendas de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de nuestros semejantes y manejar amablemente nuestras relaciones» (Daniel Goleman, 1996, p. 9). Las emociones nos ayudan a crecer, nos ayudan a superar pruebas y además a aprender a interactuar con nuestro entorno.

Tanto el discente como el docente deben tener claro este aspecto, ya que, como bien nos recuerda Josefa Estela Campillo (Campillo Ranea, 2010):

«Generalmente, cuando tenemos que recordar a nuestros mejores profesores, es decir, aquellos que más nos aportaron sobre todo beneficios, el 90% de las cualidades que les solemos atribuir son de carácter socio-emocional: cercanía, confianza, credibilidad, capacidad para motivar, respeto, disponibilidad...

Sólo un 10% de cualidades tienen carácter cognitivo-académico (explicaba muy bien, sabía mucho, era muy culta...)».

Son las emociones y la memoria las que nos protegen en la vida de aquellas situaciones agraviosas que hemos vivido, al igual que nos recuerdan aquellos buenos momentos que queremos recordar por siempre. Estas emociones deben ir ligadas siempre a la educación, intentar generar sensaciones positivas para que el aprendizaje así lo sea.

La narratividad es el pilar fundamental de nuestra gráfica, por ello, hemos tomado los puntos fundamentales de las estructuras audiovisuales para conformar una línea de tiempo, en la que el discente recibirá los conocimientos que los planes de estudios marcan. El planteamiento metodológico-narrativo parte de la estructura narrativa del *Viaje del Héroe* de Christopher Vogler (Vogler, 2002) y la *Estructura del Mito Único* de Campbell, predecesora de Vogler y desarrollado por Joseph Campbell (J. Campbell, 1949) en su libro *The hero with a thousand faces* (El héroe de las mil caras), en donde se exponen los doce estadios del viaje del héroe y que están expresados en la siguiente figura (Auchterlonie, 2014):



Figura 44. *La Estructura del Mito Único* de Joseph Campbell. Fuente: Copyright 2014 por Auchterlonie.

En la gráfica podemos leer la descripción de cada etapa, siguiendo un orden de espacios en los que el lector viaja haciendo valer sus experiencias y emociones. Toda la trama atraviesa tres fases: la Salida; la Iniciación y, por último, el Regreso, en donde el protagonista debe hacer valer sus decisiones para atravesar todas y cada una de las etapas.

En relación al *Viaje del Héroe*, concepto más actualizado que el de Campbell, podemos atender a su narración en base al libro de Vogler y que

nos describe la evolución del personaje de forma más sintética, agrupando los estadios en tres grandes fases (Introducción, Nudo y Desenlace), la cual nos sirve de punto de inicio para nuestra metodología G.A.C. en cuanto a estructura temporal (Auchterlonie, 2014):



Figura 45. Línea temporal de *El Viaje del Héroe* de Christopher Vogler. Fuente: Copyright 2014 por Auchterlonie.

Tanto el viaje del héroe de Vogler como la estructura del mito único de Campbell tienen una premisa común y es fundamental para la explicación de la investigación: la transformación o cambio del personaje, su evolución. Una historia no será considerada como una gran historia si su protagonista no sufre ese cambio, ese viaje que le convertirá en más sabio, fuerte o amado. La base del éxito es la evolución. Sánchez-Escalonilla (Sánchez-Escalonilla, 2009, p. 233) lo describe como: «[...] la transformación sí se produce en la intimidad del personaje, en su viaje interior, fruto de la nueva visión con que afrontará el mundo primario en lo sucesivo».

Hay que entender que las historias bien narradas alcanzan a un público mayor, atacando directamente las emociones y, por lo tanto, permanecerá en el recuerdo del espectador durante más tiempo, consiguiendo que el espectador entre dentro de la propia historia. El alumno que reciba los contenidos teóricos bien explicados y que ayuden a una mejor motivación durante las clases, obtendrá unos beneficios positivos en varios niveles: por una lado el propio aprendizaje, el cual adquirirá de una forma más sencilla; por otro lado, el motivacional, cuyos estados de querer aprender más contenidos se verán reforzados y; por último, el nivel de pertenencia al contexto, en donde el conseguir ir superando las pruebas que se presentan en el día a día, junto con la motivación, ayudarán al discente a sentir que va en la dirección correcta, superando esos pequeños retos que reforzarán su autoestima.

Presentamos, por lo tanto, ante este planteamiento la versión pre-alfa de la Gráfica de Atención Completa, siguiendo una linealidad en el transcurso de una clase dada de 55 minutos (aprox.):

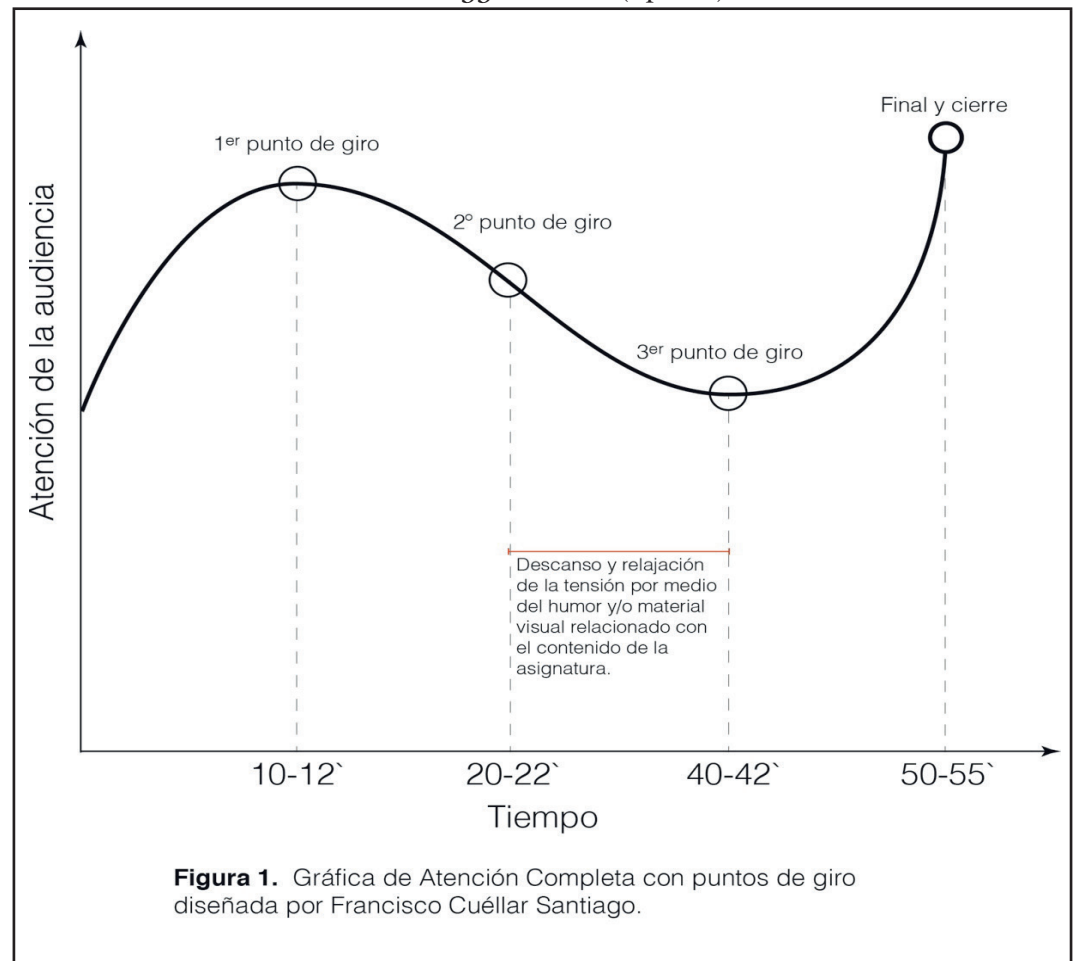


Figura 46. Gráfica de Atención Completa pre-alfa. Fuente: propia

La gráfica presenta diferentes fases donde deben ir sucediendo los hechos importantes marcados previamente por el docente en la preparación de la clase. Estos hechos importantes denominados (plot-point o puntos de giro), deben ir sucediendo cada ciertos minutos para que se siga una estructura trazada, al igual que ocurre en los films. En el transcurso de la clase hemos calculado que deben ser tres puntos de giro importantes y un cierre final que permita concluir con lo expuesto en el día. A mitad de la exposición se realiza una curva descendente para la relajación de la exposición en cuanto a materia, ya que, es el intervalo donde el nivel de concentración del alumnado baja, por lo que hay que aprovechar ese momento para introducir otra serie de contenidos que ayuden a reforzar la atención en ese lugar.

Tengamos en cuenta que, en lo referente a los tiempos y aspectos de la concentración de un discente durante el transcurso de una clase, sabemos que un joven que viva en un país desarrollado, con los canales de comunicación habituales, recibe de media entre una y cinco horas de consumo audiovisual diario, ya sea a través de internet como de la televisión o los Smartphone. Estos jóvenes que tengan una edad comprendida entre los 3 y los 18 años para el año 2018, tendrán una concepción completamente distinta de los condicionantes comunicativos que un adulto de 40 años que haya nacido a mediados de los años 70, ya que, el propio lenguaje audiovisual ha incidido

en su comportamiento y concentración a la hora de procesar la información, el exceso de datos y su velocidad de consumo consigue que la capacidad de atención del niño/a se haya visto reducido en un 50% en relación al siglo pasado, en donde hemos pasado de los 20 minutos de atención continuada a los 10 minutos actuales (Tokuhama-Espinosa, 2011, p. 221).

Ante esta bajada tan drástica en la capacidad de concentración, surgieron estudios e investigaciones que permiten al profesor educar de manera más eficiente en el aula, gracias a los avances científicos que la neurociencia está aportando a través de la tecnología de la imagen por resonancia del cerebro. Esta ciencia en gestación denominada *MBE (Mind, Brain and Education)*, y que la Universidad de Harvard apoya con la creación de un Máster específico con el mismo título, toma como objetivo elaborar un programa educativo “brain-based”, como nos describe José Antonio Marina en el prólogo del libro *Neurociencia Educativa* de David A. Sousa (Sousa, 2014, pp. 9-11). En 2012, Marina nos apuntaba que “en el 2002, la OCDE presentó un documento titulado *Understanding the brain*, en el que se afirmaba que la educación estaba aún en una etapa pre-científica, y que convenía preguntarse si las neurociencias podían ayudar a elevarla a un estatus científico”, por ello, un par de años después se constituyó la *International Mind, Brain, and Education Society (IMBES)*, «con el objetivo de la creación de una ciencia transdisciplinar, construida sobre los conocimientos de la neurociencia, la psicología y la educación» (Sousa, 2014, p. 9). Cinco años después de este cuestionamiento, la autora Tokuhama-Espinosa en su investigación para la OCDE 2014-2017 sobre neurociencia en educación, nos presenta una situación importante en cuanto a los cambios en los objetivos educativos generales se refiere, en los que detalla seis puntos fundamentales que han cambiado en la educación del siglo pasado y la época actual: «1. De “pasar clases” a ser un aprendiz a lo largo de la vida. 2. De recursos tradicionales de apoyo (textos) a la integración de la tecnología apropiada. 3. Del mejoramiento de uno mismo a un enfoque de colaboración, cooperación, comunicación, sensibilidad cultural, y la construcción de comunidades en el contexto más amplio del grupo. 4. De la igualdad en acceso (todos asisten a la escuela) a la igualdad en calidad. 5. De poca información (pocos tienen acceso) a ser bombardeado por demasiada información (hay que aprender a discernir “buena” de “mala” información). 6. De enseñanza en silos (una materia separada de las otras) a la transdisciplinariedad» (Tokuhama-Espinosa, 2017). Continúa apuntando que en la educación del siglo XXI se busca conseguir un alumnado que sea pensador-crítico-creativo, gente con humildad intelectual, con curiosidad intelectual, valentía intelectual, buscamos personas que sepan usar herramientas para resolver problemas, personas que sepan interactuar con grupos heterogéneos, es decir, personas autónomas que sepan resolver los problemas sin necesidad de que estén encima de ellos apuntando lo que tienen que hacer (Tokuhama-Espinosa, 2017).

Pero como punto base de este nuevo proceso de educación del siglo XXI, Tokuhama-Espinosa (2017) anota la idea fundamental para el docente «si buscamos formar a personas de este tipo, nosotros (docentes) debemos tener todas esas cualidades». Por ello, lanza las siguientes preguntas a toda la comunidad docente: «¿Tenemos nosotros los conocimientos tecnológicos suficientes? ¿Somos capaces de manejar la complejidad? ¿Gozamos los problemas en lugar de buscar simples soluciones? ¿Tenemos un nivel de

creatividad suficiente? ¿Somos innovadores? ¿Estamos auto-motivados?»
(Tokuhama-Espinosa, 2017).

La concentración hoy es una lucha de poder por la masificación informativa y el bombardeo de datos diario, necesitamos captar la atención de los alumnos y para ello debemos utilizar el mismo código, es necesaria la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad, al igual que se utilizan en otros ámbitos del entretenimiento juvenil como pueden ser los videojuegos, móviles, internet, audiovisuales, etc. Pero es importante dar una respuesta a la pregunta que lanzó Tokuhama-Espinosa (Tokuhama-Espinosa, 2017) sobre «¿Cómo deberíamos dar clases para servir mejor al estudiante que aprende?» y que corroboró José Antonio Marina en el año 2017. En este sentido, Jesús C. Guillén en su libro *Neuroeducación en el Aula* (Guillén, 2017, p. 75), citando a Mora¹⁰², comenta que, «la curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento», y para intentar dar una posible respuesta a esta pregunta y necesidad hemos desarrollado nuestra investigación.

4.3. DISEÑO DEL LABORATORIO E IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO EN I.E.S.

Los laboratorios de videoarte fueron realizados, como se ha comentado a lo largo de esta investigación, en dos institutos de enseñanza secundaria de dos comunidades autónomas diferentes (Madrid y Murcia) impartidos dentro de dos programas extraescolares diferentes:

- El primero, ofertado al alumnado del centro IES San Isidro de la Comunidad de Madrid que se realiza gracias a la gestión del AMPA del propio centro y;
- El segundo, destinado a alumnado específico (altas capacidades), taller enmarcado dentro del proyecto *Talleres de Enriquecimiento Extracurricular para Alumnos de Altas Capacidades* coordinados por el Equipo de Orientación Educativo y Psicopedagógico Específico de Altas Capacidades, gestionado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma, realizado en el centro I.E.S. Ramón Arcas Meca de Lorca, siendo éste uno de los centros educativos de los que dispone el equipo para la realización de dichos talleres. A diferencia del primero, el alumnado de este taller procede de diferentes centros educativos y poblaciones.

La tipología del alumnado en los dos casos también es diferente, en donde encontramos en la Comunidad de Madrid una heterogeneidad de discentes de diferentes edades y niveles escolares (desde 1º de la E.S.O. hasta 1º de Bachillerato) mientras, que en la Región de Murcia tenemos a alumnos de 3º de la E.S.O. exclusivamente. La duración de cada uno de los talleres sigue también una estructura diferente, aunque con el mismo número de horas lectivas totales.

4.3.1. LABORATORIO CREATIVO-VIDEOARTÍSTICO I.E.S. SAN ISIDRO (MADRID)

Como hemos comentado en la introducción de esta investigación, el punto de inicio de la motivación para este trabajo surgió a partir de este laboratorio de videoarte, cuya longevidad alcanza ya los diez años ininterrumpidos de realización. Nace como propuesta por parte del equipo directivo y el AMPA del Instituto de Enseñanza Secundaria San Isidro de Madrid, situado en pleno centro de la capital española y siendo el instituto con mayor historia de la Comunidad Autónoma, situando su origen en el año en el año 1346, gracias a la herencia educativa de los Estudios de la Villa, del Colegio Imperial (1603) y los Reales Estudios de San Isidro (1625), los cuales legaron su edificio.

El laboratorio, como decimos, fue una propuesta del equipo directivo y el AMPA interesados en impartir docencia en relación con los medios audiovisuales, pero que por la falta de preparación de los docentes actuales en el instituto no podían ofertar una enseñanza de calidad en este sentido. Por medio de una serie de contactos fue la propia directora del centro la que propuso al investigador de este trabajo la preparación de un curso-taller relacionado con los medios audiovisuales para enmarcarlo dentro de la oferta de las actividades extraescolares del propio centro. El reto fue aceptado inmediatamente y llevado a cabo ese mismo curso lectivo (2008-2009). Durante los cinco siguientes años el taller de cine (como se denominaba en un principio), se fue moldeando curso a curso, adaptando contenidos teóricos, prácticos y metodológicos en función de las situaciones que se planteaban cada curso lectivo. Siempre se ha mantenido la misma propuesta de alumnado, con la clara convicción de que la mezcla de discentes de diferentes niveles ayuda a formar grupos más completos y enriquecedores, en donde el aprendizaje se realiza entre iguales aún siendo de edades muy distintas.

Los contenidos en estos primeros cinco años estuvieron centrados, única y exclusivamente, en la visión tecnificada del audiovisual, enfocado a la realización de un cortometraje grupal que permitiera a los alumnos experimentar con las diferentes facetas de creación de un producto audiovisual. Las clases seguían el patrón de contenidos teóricos con el visionado de trabajos audiovisuales altamente creativos, cuyos trabajos permitían posteriormente un pequeño debate sobre el significado, así se mostraron obras de Chris Cunningham, Spike Jonze, Glazer, Chris Marker, Michel Gondry, etc. Las clases expositivas servían para experimentar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, prácticamente de manera inconsciente, ya que, el interés primordial era el de disfrutar con los contenidos audiovisuales. Poco a poco, durante esos cinco años, se fue fraguando una manera de enseñar que, según opiniones de los propios alumnos, les ayudaba a comprender los contenidos de forma entretenida. En alguna ocasión, y esto el lector deberá darme la licencia de poder decirlo, ya que, es importante para el planteamiento que quiero desarrollar, es que algunos alumnos me han expresado durante alguna de las sesiones del taller en esta época entre 2008 y 2014, que “¿por qué no podría yo darles las clases durante las mañanas de matemáticas, lengua o biología?” Pero este comentario de los alumnos hizo

que despertara la curiosidad por el tipo de docencia que estaba impartiendo, y de plantear que quizá, algo de culpa tenía el audiovisual en esta petición de los alumnos, no tanto por las cualidades de la enseñanza del investigador, sino por el uso de los contenidos y la experiencia audiovisual del mismo. Por ello, surgió la curiosidad de analizar qué había ocurrido durante esos cinco años, qué elementos se habían ido formando para que se construyera un discurso metodológico audiovisual, aunque, como ya veremos más adelante, en el laboratorio no se hablaba exclusivamente de audiovisual, sino que se abordaban contenidos lectivos de todas las asignaturas.

En estos primeros años el *taller de cine* la metodología de las clases era bastante sencilla, siguiendo un orden de contenidos de lo más sencillo y básico a lo más complejo (en cuanto a técnica), planteando situaciones reales de la realización de un producto audiovisual y poniendo ejemplos de la experiencia profesional del investigador en diferentes medios de comunicación nacional y regional. El alumnado agradecían con su interés y motivación el conocer los entresijos de la televisión, la radio o la prensa, disfrutando del aprendizaje de conocer cómo se creaban programas conocidos para ellos como *Gran Hermano*, *Hombres Mujeres y Viceversa*, *Supervivientes*, y programas similares de los que ellos mostraban interés. Una vez desarrollado el contenido referente a la técnica se comenzaba con la elaboración de nuevo contenido audiovisual, el cortometraje grupal, en donde el alumnado presentaba sus ideas y guiones personales para la construcción del relato final. Estas ideas eran apuntadas en la pizarra y desarrolladas en un timeline, para que mediante el consenso y el debate se llegara a unos acuerdos narrativos. Las diferentes ideas se votaban en consenso y se decidía cuál sería el cortometraje a realizar ese curso lectivo, el cual se desarrollarían en las sesiones restantes. Tras tener la idea a realizar fijada (cuyos temas eran de lo más dispares), se dividía la historia en diferentes escenas en un story-line, y por grupos, se repartían las escenas, para que fueran construyendo el guion, se decidían previamente los puntos de giro necesarios para que la historia avanzara y seguir una estructura coherente a todos los niveles.

El alumnado encontraba este reto realmente enriquecedor, ya que, no se ponía coto a la imaginación, permitiendo en un primer estadio desarrollar la idea todo lo que se quisiera. Posteriormente, y al tener de los medios técnicas con los que se contaba, se delimitaba el área de acción a guionizar. De esta época surgieron grandes historias que, afortunadamente, fueron premiadas en diferentes festivales. Su desarrollo y buena acogida, por parte del colectivo estudiantil, originó su asentamiento como taller en la oferta del instituto.

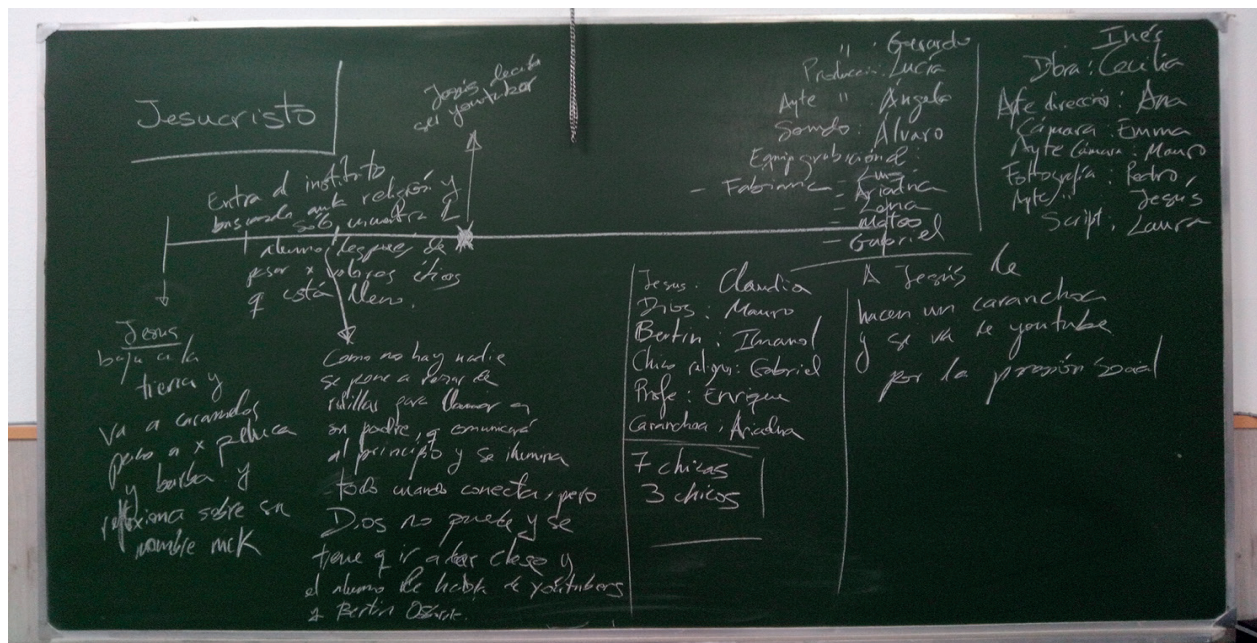


Figura 47. Timeline idea cortometraje I.E.S. San Isidro de Madrid. Fuente: Propia

Del análisis que se hizo esos años (con poco rigor investigativo hemos de reconocer) de los contenidos metodológicos desarrollados hasta el momento, y de su éxito entre el alumnado, se llegaron a una serie de conclusiones que fueron el germen para realizar esta investigación. Las conclusiones, más intuitivas que formales, dieron pie a querer investigar los motivos en profundidad de una metodología que sirviera para aunar los contenidos de las materias siguiendo un patrón o forma audiovisual consensuada, rica en matices teóricos y con una especial predilección por el diálogo, la narrativa y la reflexión. Estas intuiciones primogénitas sobre el potencial del audiovisual como una herramienta útil y bien conocida por todos, en cuanto a sus postulados narrativos, fue la respuesta al análisis, es decir, contar historias, contar bien historias, contarlas con emoción, con ritmo y saber, que el audiovisual es experto en ello. Tener la destreza de narrar historias que conecten con las emociones y faciliten que permanezcan en el recuerdo. Es por ello, por lo que se tomó como punto de partida, para llevar a cabo esta investigación.

Los siguientes años han sido los que estamos dedicando a nuestro trabajo de investigación, por lo que le dedicaremos la atención que merece mostrando las técnicas y propuestas desarrolladas a partir del punto 4.3.2.

4.3.1.2. LABORATORIO CREATIVO-VIDEOARTÍSTICO ALTAS CAPACIDADES (MURCIA)

El laboratorio del videoarte que realizamos en la ciudad de Lorca (Murcia), se ha diseñado siguiendo los preceptos planteados para esta investigación, es decir, crear un proyecto de aprendizaje mediático interdisciplinar poniendo en práctica las experiencias y aprendizajes propuestos a través de la realización de los talleres de cine y las inmersiones en

las aulas del I.E.S. San Isidro de Madrid y, sobretodo, los datos y conocimientos adquiridos tras la puesta en práctica de las dinámicas realizadas en el CTIF-Madrid centro.

El taller de videoarte para altas capacidades de Lorca cuenta con un alumnado de un perfil diferente al realizado en Madrid, en donde los veinte discentes asistentes poseen unas cualidades excepcionales en diferentes aspectos como ya hemos abordado en el punto 4.o.I. de esta investigación. Desde el Equipo de Orientación Educativo y Psicopedagógico Específico de Altas Capacidades recomiendan a todos aquellos docentes que se encuentren con esta tipología de alumnado en sus clases una serie de consideraciones metodológicas importantes, que, además, los docentes que impartimos los talleres de actividades extraescolares para alumnos de altas capacidades debemos seguir:

- Orientar el trabajo de los alumn@s, facilitando la adquisición de estrategias de búsqueda de información y planteamiento de preguntas e interrogantes. Por ejemplo, priorizar una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento, en el aprendizaje cooperativo, en la investigación, etc. En definitiva, una metodología flexible y permanentemente abierta a la búsqueda de nuevas estrategias para llegar a las posibles soluciones de los problemas, o para alcanzar los objetivos programados en las distintas áreas.
- Buscar actividades que permitan distintas posibilidades de ejecución expresión y/o contengan diferentes grados de dificultad y de realización, respetando siempre los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por ejemplo, si se está elaborando el periódico escolar: unos diseñan, otros ilustran, otros redactan, otros hacen entrevistas, otros inventan chistes, etc. El más capaz puede coordinar las tareas e implicarse en la ejecución de alguna de las indicadas.
- Planificar conjuntamente actividades de libre elección sin perder de vista las capacidades e intereses de los alumn@s. Darles el protagonismo necesario, así como facilidades para acceder a la información sobre la que quieren profundizar. Permitirles después exponer sus experiencias.
- Respetar sus ideas y preguntas inusuales.
- Introducir actividades de pensamiento creativo, que tienen por objetivo recordar y asociar libremente; establecer relaciones insólitas entre objetos, situaciones...; analizar ideas insólitas y suposiciones descabelladas; estimular afirmaciones incluso inusitadas; animar a encontrar nuevas aplicaciones para objetos conocidos; concebir bosquejos para cuentos, resolver tareas de solución de problemas y efectos inesperados; aplicar materiales y conceptos de una manera insólita; invitar a los alumn@s a enumerar todas las propiedades de un objeto, y luego, estudiar una por una para ver qué modificación o perfeccionamiento sería posible, etc..

Son varios los autores, que destacan algunas de las conductas necesarias del profesorado para que el alumnado con altas capacidades aporten lo mejor de sí a la hora de la ejecución escolar. Algunos de estos autores (C. Genovard, 1983; C. Genovard, Castelló, A., 1990; M. D. G. L. Prieto

Sánchez, Juana Antonia, 1999) creen que el docente debe:

- a) Proporcionar un clima que promueva la autoestima y ofrezca el ambiente adecuado para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos. Propicia y estimula la curiosidad, la intuición y la creatividad dentro y fuera del aula. Respeta las preguntas inusuales, acepta las ideas fantásticas y poco frecuentes, es tolerante con los errores por disparatados que éstos parezcan, anima al alumnado a escribir o dibujar sus ideas, acepta la tendencia a adoptar una perspectiva diferente.
- b) Permitir utilizar a sus alumn@s su propio estilo de trabajo. En la medida que fuera necesario, modifica su programación de aula para adaptarla a los intereses de su alumnado. Es flexible en la organización de su trabajo y en su relación con el alumnado.
- c) Manifiestar cierta apertura hacia sus alumn@s; compartiendo información y sentimientos, comprometiendo e implicando a éstos en la toma de decisiones o en la solución de problemas, por la disposición a ser corregido, cuando sus respuestas o su organización no funcionan a criterio del alumnado. El profesorado abierto a ideas y experiencias nuevas amplía de forma progresiva el horizonte de los intereses del sujeto al que ayuda.
- d) Proporcionar al alumnado distintas formas de aprender, de forma que tenga la oportunidad de encontrar distintas soluciones a un problema, diferentes formas o caminos de categorizar los objetos o los diversos puntos de vista o perspectivas en una discusión. Facilita materiales que desarrollen la fantasía y la imaginación.
- e) Dominar en profundidad el área o materia curricular de la que es especialista.
- f) Planificar de forma diferenciada el trabajo de sus alumn@s según sus necesidades individuales. Conviene guiar su aprendizaje, proporcionar autonomía en su trabajo y utilizar diversidad de materiales, para que investigue y desarrolle proyectos personales en función de sus intereses, manejando programas y provisiones educativas para este alumnado.

Así nos encontramos con una tipología de alumnado con un gran potencial, capacidad que para nuestra investigación, pues nos permite ampliar el espectro para saber hasta dónde se puede llegar con esta metodología. Además, será interesante comparar los resultados de dicho alumnado con los del I.E.S. San Isidro de Madrid, los cuales no están tipificados (al menos que se nos haya comunicado), como alumnos de altas capacidades.

4.3.2. DISEÑO DE LOS MÉTODOS Y LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para los dos laboratorios se siguieron los mismos procesos y técnicas de recogida de datos, por un lado, se realizó un cuestionario cuantitativo, en donde usamos cuestiones abiertas y cerradas dicotómicas y cuestiones

cerradas categorizadas de respuesta sugerida, haciendo entrega de éstos al alumnado el primer día de curso. La estructura diseñada para el cuestionario está dividida en cuatro bloques: 1. Método de trabajo del discente; 2. Método de estudio; 3. Estructura mental; 4. Sentimiento de pertenencia. Los objetivos de este cuestionario se centraban en analizar desde una perspectiva amplia la actitud hacia el aprendizaje del alumnado, por su proceder tanto en los trabajos colectivos como individuales. Otro de los objetivos es conocer su método de estudio y aprendizaje. Por otro lado, nos interesaba conocer aspectos sobre la capacidad creativa de los discentes, a través de unas preguntas simples. Por último, queríamos medir el sentimiento de pertenencia hacia su contexto escolar, ya que, el arraigo al entorno puede ayudar al docente para conocer qué actitud toma un alumno hacia el lugar donde se desarrolla su actividad “laboral” durante un largo periodo de tiempo. En el anexo 9.3 adjuntamos el cuestionario que repartíamos a los alumnos tanto del I.E.S. de Madrid como del I.E.S. Ramón Arcas Meca de Lorca.

Por otro lado, se utilizó una guía de observación para medir las respuestas del alumnado al tipo de enseñanza propuesta por el investigador, mediante la exposición de los contenidos teóricos y la realización de diferentes dinámicas de trabajo. El método para medir a los discentes se realizó gracias a la tabla creada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo de México (CONAFE) (Pública, 2010), el cual fue adaptado a nuestros objetivos de la siguiente manera:

Indicadores de observación para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Ámbito Cognoscitivo.

1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención en clases.
2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.
3. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; necesita de asesoría directa.
4. Necesita que le repitan una instrucción varias veces para poder comprenderla.
5. Deja incompletos sus trabajos escolares.
6. Presenta dificultades significativas en la escritura.
7. Manifiesta dificultades significativas en la lectura.
8. Muestra dificultades significativas en la comprensión de textos.
9. Experimenta dificultades para acceder a nuevos contenidos.
10. Presenta dificultades para transmitir un mensaje con claridad y darse a entender.
11. Sus diálogos son cortos y algunos sin sentido.
12. Al redactar un texto libre, lo hace con gran dificultad y poca claridad.

Ámbito Psicomotor.

1. Enfrenta dificultad para tomar de manera adecuada el lápiz, los colores, un cuaderno, etcétera.
2. Presenta dificultades para los trabajos manuales.

Ámbito Psicosocial.

1. Con frecuencia cambia de estado de ánimo durante un mismo día: de estar muy contento a muy enojado o triste.
2. Se enoja con facilidad; incluso puede llegar hasta los golpes.
3. Le cuesta trabajo adaptarse a cualquier situación de convivencia.
4. Se relaciona muy poco o nada con sus compañeros.
5. No respeta reglas.
6. Es reservado al manifestar sus sentimientos, y muy poco expresivo.
7. Con frecuencia actúa sin pensar, de forma impulsiva.
8. Muestra comportamientos agresivos.
9. La mayor parte del tiempo se le ve desmotivado para realizar cualquier actividad.

El proceso de observación contaba con tres ámbitos como se puede observar, el cognoscitivo, el psicomotor y el psicosocial, cada uno de ellos enfocado a un área específica de observación. El cognoscitivo dedicado a aquellos aspectos relacionados a la concentración y la atención, además de los aspectos de expresión oral y escrita. El psicomotor relacionado con la motricidad y, por último, el psicosocial, relacionado con los aspectos de comportamiento tanto individual como colectivo.

Todos aquellos aspectos adicionales a los tres ámbitos eran anotados, al igual que en el laboratorio del CTIF, en un cuaderno de bitácoras, donde se recogían los aspectos más específicos y las posibles ideas que llevar a cabo en función de los cambios que se producían durante el laboratorio. Los datos de la guía de observación se recogieron durante toda la duración del laboratorio, es decir, tanto en los momentos de las sesiones teóricas como las prácticas en la realización de las dinámicas.

Es importante señalar que en la primera sesión del laboratorio y, tras la realización del cuestionario por parte del alumnado, se les explicó a éstos la Gráfica de Atención Completa en su versión pre-alfa, señalando que a lo largo de todo el laboratorio se seguirían las premisas planteadas en la misma. Así, se constituyeron las modificaciones necesarias a la Gráfica para adaptarlas a la duración determinada de cada laboratorio, ya que, el realizado en Madrid contaba con una duración de 90 minutos cada sesión (clase semanal), mientras que el de Murcia contaba con 180 minutos cada sesión (clase quincenal).

Tras finalizar el laboratorio se dejó transcurrir algunas semanas para lanzar el último de los cuestionarios al alumnado, esta vez vía online, utilizando la plataforma Google Forms (Ver anexo 9.3), en donde siguiendo una estructura similar al presentado al inicio de curso (Cuatro bloques divididos en Método de trabajo, método de estudio, estructura mental y sentimiento de pertenencia), se quería conocer cuántos habían modificado sus hábitos de trabajo y estudio, además de saber cuántos seguían usando la Gráfica de Atención Completa como una manera diferente de prepararse los estudios. Daremos cuenta de estos resultados en el apartado correspondiente a los mismos (Ver apartado 5 de esta investigación).

4.3.3. REALIZACIÓN LABORATORIO DE VIDEOARTE

Ambos laboratorios de videoarte presentados en esta fase del Estudio 3, tenían una duración total de treinta horas, pero repartidas temporalmente de forma distinta, ya que, en Madrid se seguía un orden semanal mientras que en Murcia se organiza de forma quincenal. Además, la extensión también es diferente, en donde en la capital española la duración de las sesiones es de noventa minutos mientras que en ciudad murciana es exactamente el doble, con un pequeño descanso de quince minutos a mitad de sesión. Esta diferencia de extensión hace que los planteamientos estructurales de la Gráfica de Atención Completa se vean modificados sobremano, tanto

en contenidos, como en ritmos. Además, una extensión mayor de tiempo de trabajo nos permite realizar dinámicas más elaboradas y complejas, mientras que en los noventa minutos el ritmo de trabajo se ve incrementado y, a la par, el proceso de aprendizaje.

Aún con esta diferencia temporal, ambos laboratorios seguían la misma estructura en los dos casos, partir de la Gráfica de Atención Completa (versión pre-alfa) creada en el laboratorio del CTIF para desarrollar los contenidos temáticos y los planteamientos de trabajo con el alumnado en las dinámicas. Los conocimientos referentes a la alfabetización mediática se vinculaban continuamente con los contenidos temáticos que se les solicitaba al alumnado de sus contextos educativos, ya que, una de las propuestas que se planteó para este curso lectivo fue el de integrar aquellas asignaturas y contenidos de las mismas, en las temáticas a trabajar durante el laboratorio. Así, diferentes alumnos propusieron contenidos de casi todas las asignaturas, como los climogramas de naturales, las fracciones de matemáticas o las células de biología, cada uno decidía cuáles eran aquellos contenidos que en sus estudios más dificultad les suponía en ese momento. Las propuestas del alumnado eran tomadas en consideración y el investigador para la siguiente sesión se preparaba cinco de esos contenidos para explicarlos mediante el uso de los medios audiovisuales a través de la Gráfica de Atención Completo. Éstos agradecieron sobremanera este tipo de acciones, ya que, les ayudó a comprender los contenidos desde una visión no conocida anteriormente. Los recursos audiovisuales son muy extensos en la actualidad y, gracias a los aspectos más creativos, se pueden llegar a elaborar grandes dosis de raciocinio con un poco de imaginación.

Los laboratorios se dividieron en tres grandes bloques en función de las dinámicas a realizar, teniendo siempre presente la importancia de la observación previa de los elementos teóricos aportados por el investigador y la elaboración de reflexiones críticas en torno al audiovisual y la importancia de ésta para la creación de nuevo pensamiento:

1. Dinámicas referentes a la exploración personal y la estructuración de los métodos de trabajo.
2. Dinámicas referentes a la creación de reflexión crítica y emocional con el contexto educativo personal.
3. Dinámicas referentes al trabajo colaborativo y de interpretación.

Estas dinámicas siguieron un importante proceso dialógico con los discentes, en donde continuamente se les exponía a retos que debían superar, siendo un importante proceso de exploración de aquellos aspectos de formación de personalidad en jóvenes de estas edades, como por ejemplo, se les proponía escribir un pequeño diario al inicio de cada sesión, en donde en cinco minutos debían reflexionar sobre aquellas cosas importantes que les ha sucedido desde la sesión anterior, o también se les proponía situaciones de exploración emocional con los compañeros, mediante la expresión corporal. Estos son unos pequeños ejemplos que quedarán mejor explicados en el anexo que adjuntamos con las treinta dinámicas presentadas.



Figura 48. Fotograma trabajo videoarte alumno del Instituto San Isidro de Madrid. Fuente: propia

En el transcurso de las sesiones se iban desarrollando diferentes tipos de trabajos realizados durante las dinámicas, algunos individuales y otros colectivos, con los que se conseguía uno de los aspectos que creemos importante que se dé dentro de cualquier aula, el sentimiento de pertenencia al grupo. El alumnado encontraba su lugar dentro del contexto del aula, creando sus propias sinergias y fuerzas que, siendo llevadas por el investigador con criterio, hacia que el grupo se hiciera más fuerte. Cuando el entorno se siente en armonía las ideas y los desarrollos son más elaborados y profundos, consiguiendo resultados de gran calibre.



Figura 49. Representación escénica Dinámica interpretación altas capacidades Lorca. Fuente: propia



Figura 50. Fotograma trabajo videoarte realizado por alumna del laboratorio de altas capacidades. Fuente: propia



Figura 51. Fotograma trabajo videoarte realizado por alumno del laboratorio de altas capacidades. Fuente: propia

Para el trabajo colectivo final se toman las ideas aportadas por todos y cada uno de los alumnos y se decide qué tipo de formato audiovisual es el que se va a realizar, ya que, se ofrece la posibilidad de realizar videoarte, cortometraje, web serie, radio audiovisual, etc. En esta ocasión, los dos grupos de estudio eligieron el formato cortometraje para el trabajo colectivo, en donde las propuestas temáticas fueron muy dispares, aunque todas partían de la misma raíz a petición del investigador, que tuviera relación con algunos de los aspectos temáticos relacionadas con sus asignaturas durante las horas lectivas regladas, vistos en algunas de las sesiones anteriores. De esta forma, podríamos cerrar el círculo respecto a la realización de un proyecto transversal en base a contenidos del currículo y con una base interdisciplinar.

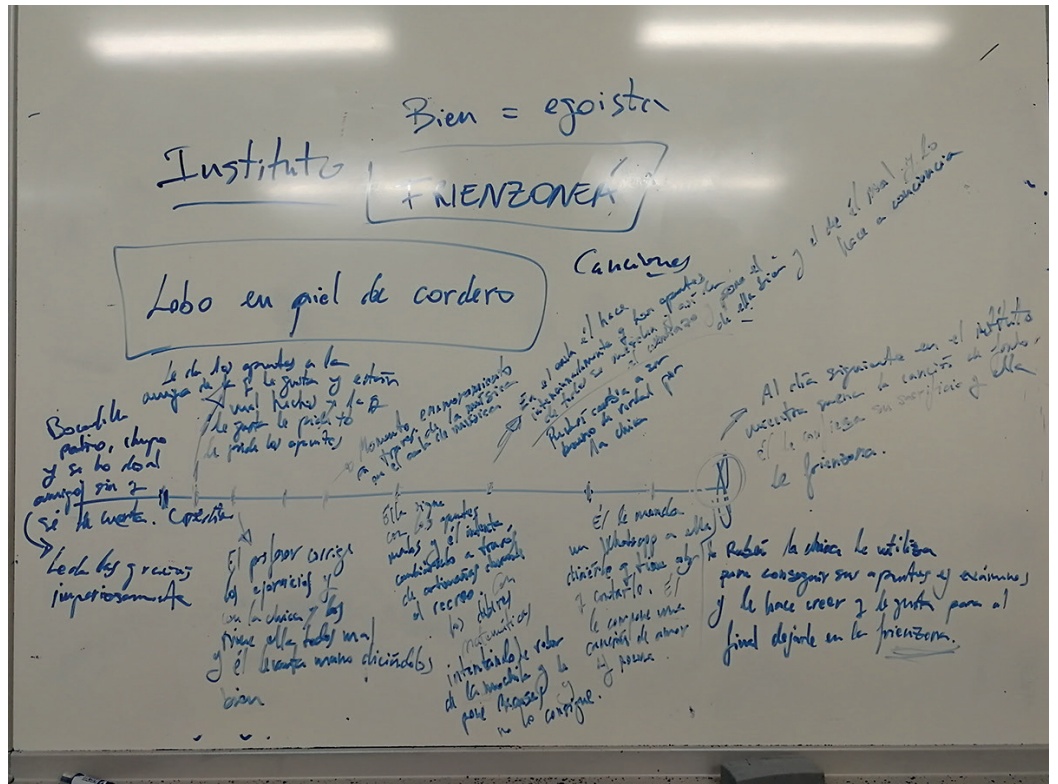


Figura 52. Timeline cortometraje altas capacidades de Lorca. Fuente: propia

Como propuesta adicional al trabajo colectivo, se les propuso a los discentes la realización de una pieza de videoarte personal en relación con un concepto genérico emocional propuesto por el investigador. Estos trabajos deberían servir para medir el aprendizaje simbólico que se había intentado inculcar a lo largo del laboratorio. Las piezas no debían superar la duración de un minuto y se les permitía utilizar cualquier técnica audiovisual de las vistas durante las sesiones.

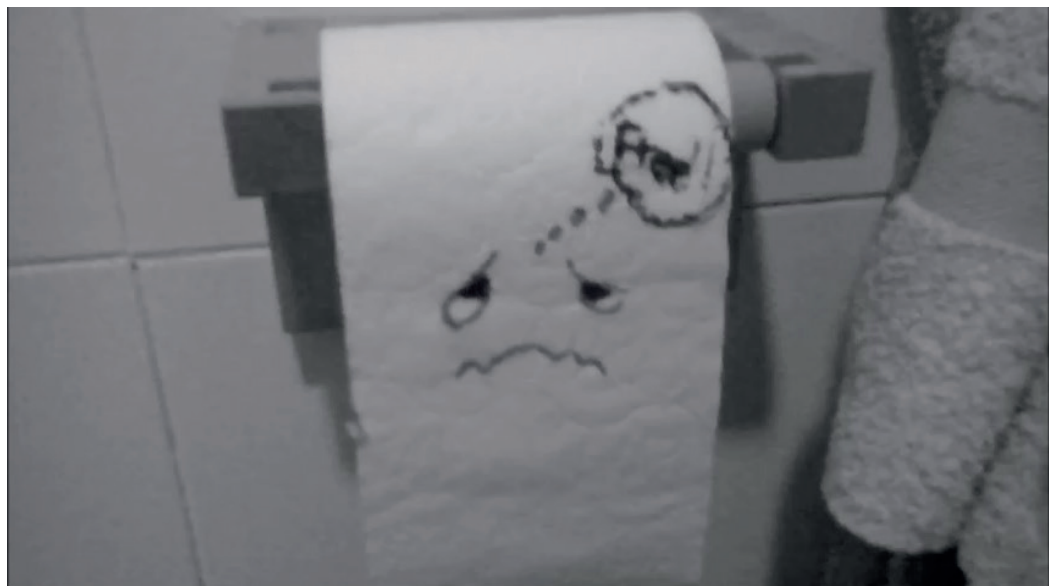


Figura 53. Fotograma trabajo videoarte alumno del Instituto San Isidro de Madrid. Fuente: propia



Figura 54. Fotograma trabajo videoarte alumna del Instituto San Isidro de Madrid. Fuente: propia

Durante la elaboración del laboratorio fuimos conscientes de una visión de trabajo que sería interesante llevar a cabo en un futuro, quizá para otro trabajo de campo, en donde desarrollar una propuesta de estudio para los estudiantes por medio de la Gráfica de Atención Completa, planteando métodos de aprendizaje por medio de los procesos temporales de atención y la búsqueda de relaciones simbólicas de los conceptos a estudiar, pero como decimos, sería una propuesta para un futuro trabajo de investigación.

Ambos laboratorios deben terminar con la exposición final de los trabajos realizados, tanto los personales como el colectivo. Se dedica la última sesión a invitar a todas aquellas personas que deseen ver los trabajos realizados por el alumnado al salón de actos del centro educativo, donde se sigue un guion construido por los discentes de presentación de los trabajos. Se decide quiénes serán los presentadores de la gala y quiénes realizarán las diferentes funciones necesarias para el correcto funcionamiento del evento (acomodador, técnicos de sonido, proyccionistas y técnicos de luces).



Figura 55. Alumno de altas capacidades de Lorca entregando entrada a una madre asistente. Fuente: propia



Figura 56. Presentadores de la gala y alumnos presentando su trabajo individual. Fuente: propia

El evento debe seguir una estructura lo más profesional posible, es por ello que se sigue una planificación que clarifica y distribuye el rol que cada uno debe seguir dentro de la organización de la gala. El alumnado se viste de un solo color para diferenciarlos de los asistentes. Los trabajos individuales se van exponiendo por orden alfabético y los alumnos deben presentar su trabajo uno por uno, desarrollando brevemente la idea y la emoción que ha querido desarrollar. Entre bloque y bloque de contenidos se pide al alumnado que realice algún tipo de actuación breve a modo de interludio (contar alguna historia, chiste, cantar, tocar algún instrumento, etc.) para amenizar la gala.



Figura 57. Presentadores de la gala. Fuente: propia

La gala, de 90 minutos de duración, sigue el orden natural de realización del curso, es decir, se exponen las dinámicas realizadas y los resultados de los trabajos construidos por el alumnado, para concluir con

el cortometraje colectivo final. Posteriormente, se realiza un breve debate con todos los asistentes a modo de cine fórum, para comentar los aspectos esenciales de la construcción narrativa de las piezas.

4.3.3.I. GRÁFICA DE ATENCIÓN COMPLETA (PRUEBA ALFA)

Tras la observación del alumnado durante las diferentes sesiones de los laboratorios, tanto en Madrid como en Murcia, se decide hacer una revisión a la Gráfica de Atención Completa utilizada durante la ejecución de éstos. Observamos ciertas deficiencias en la operatividad de la versión pre-alfa en cuanto a la adaptabilidad de los tiempos, a circunstancias de extensión de temario y falta de comprensión de los discentes a conceptos del currículo. Se decide, por lo tanto, hacer una revisión de ésta comparándola con otras gráficas de atención de diferentes estudios. Se opta por la creada por Elena Muñoz realizada dentro de los Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve (Muñoz, 2010), en donde observamos que la atención de un público durante una charla de cuarenta y cinco minutos se va reduciendo paulatinamente desde los cinco minutos iniciales, en donde casi al final, en el estadio de las conclusiones, vuelve a subir el nivel de la atención ligeramente, pero nunca como al inicio de la charla. Muñoz aporta una serie de consejos útiles para diferentes situaciones expositivas, dando importancia a la interacción con el público durante determinados momentos de la exposición, o la importancia de los títulos, además de cuidar con mimo los inicios y finales de las exposiciones, junto con la idea de empezar siempre impactando, para que el nivel de atención comience alto y duradero.

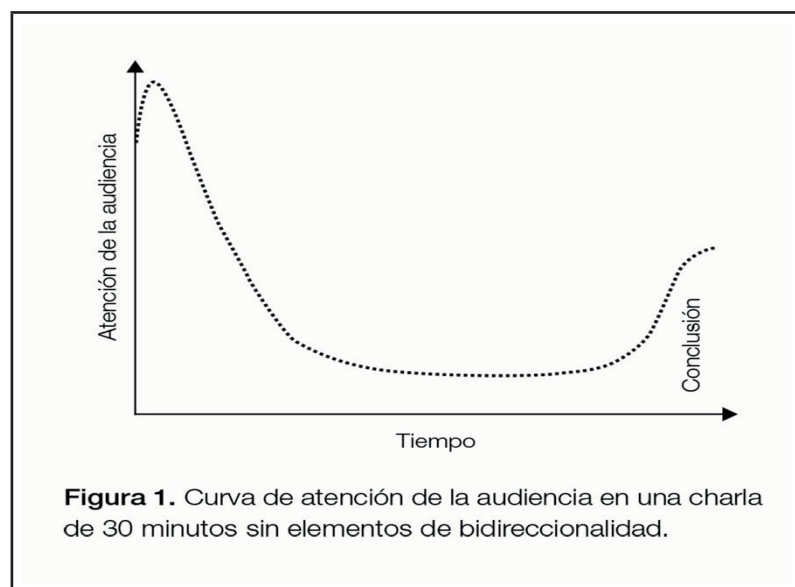


Figura 58. Curva de atención de Elena Muñoz en una charla de 45 minutos sin elementos de bidireccionalidad. Fuente: (Muñoz, 2010, p. 26)

Por lo tanto, hemos diseñado una nueva Gráfica de Atención Completa que nos servirá como herramienta de desarrollo junto con la propuesta de modelo didáctico para implementarla durante la siguiente fase de la investigación, en el Estudio 4.

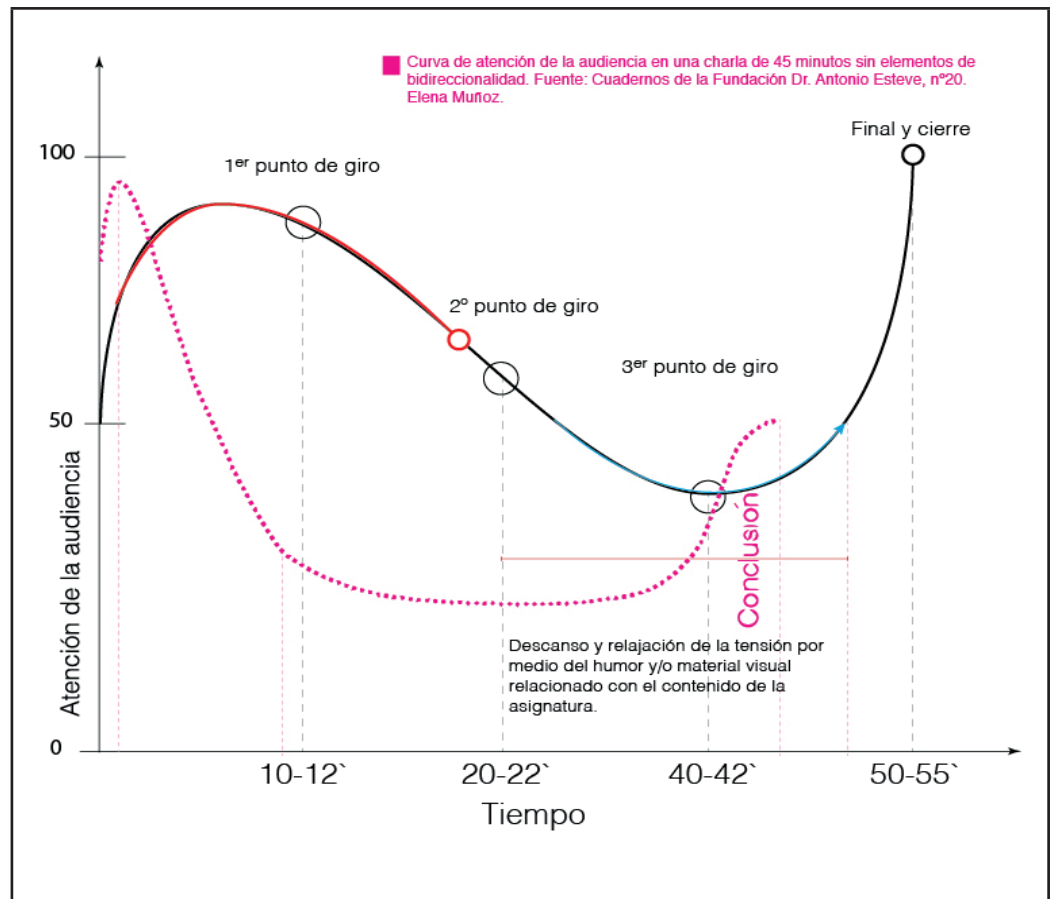


Figura 59. Gráfica de Atención Completa (versión prueba alfa). Fuente: propia

Observamos durante las diferentes sesiones del laboratorio, que la atención de los discentes descendía más de lo que imaginábamos a mitad de la sesión, por lo que el valle en ese intervalo de tiempo en la gráfica debía ser más profundo. En cuanto al inicio, incrementamos la intensidad en relación a la exposición o el uso de elementos de impacto para que el alumnado percibiera el arranque del laboratorio con otro tipo de energía. Al hacer el valle más profundo en el minuto cuarenta de sesión, automáticamente el cierre debía ser de más intensidad, llevando las conclusiones a un ritmo mayor de contenidos.

4.3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Una vez recogidos todos los datos de los cuestionarios, las guías de observación de cada discente y las notas aportadas en el cuaderno de bitácoras, se procedió a su codificación y tabulación para realizar, posteriormente, el análisis estadístico mediante el software SPSS con el subprograma *Frecuencias* de la herramienta para los cuestionarios. Para las guías de observación se hizo uso de un análisis cualitativo interpretativo de cada discente, por lo que se codificaron todos los datos obtenidos de cada uno de éstos de forma individualizada para, mediante la introducción de los datos en el software SPSS poder obtener las gráficas necesarias que nos ayudaran a interpretar dichos datos.

El análisis de todo el alumnado fue extenso, ya que fueron muchos los datos obtenidos de las guías de observación (una por cada dinámica realizada), y fueron amplias las notas tomadas en el cuaderno de bitácoras, por lo que, hemos intentado simplificar los datos lo máximo posible para un correcto entendimiento de los resultados, los cuales los veremos en el punto 5 de esta investigación. Para el análisis de las guías de observación categorizamos cada ítem de la guía, siguiendo una construcción más correcta para la clasificación. Para la codificación de los datos seguimos la técnica inductiva.

4.4. DISEÑO DEL LABORATORIO EN IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO EN CURSOS UNIVERSITARIOS PARA ALUMNOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN

4.4.1. CURSO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INTERDISCIPLINARES DE INNOVACIÓN DOCENTE

El laboratorio creativo-videoartístico realizado para el alumnado de la Universidad de Murcia en el Grado de Educación se incluía dentro del curso Estrategias Metodológicas Interdisciplinares de Innovación Docente, el cual estaba enfocado desde diferentes ámbitos disciplinares, desde las matemáticas, pasando por la literatura, la música, el audiovisual o el teatro. El curso, de un mes de duración, tenía una distribución de tres días en semana, cuatro horas al día, en donde se realizaban descansos de 30 minutos, por lo que se dividían las sesiones en dos bloques pre-descanso y post-descanso. Cada docente contaba con tres sesiones para desarrollar su área temática.

La justificación presentada del curso para fomentar la participación del alumnado al mismo, fue la siguiente: *Un planteamiento metodológico interdisciplinar resulta fundamental hoy en día para una educación por competencias que pretende conectar las materias curriculares y descartar la tradicional concepción educativa de las disciplinas enfocadas como compartimentos estancos, alejadas de la realidad y las necesidades de formación del alumnado. El propósito del curso es proporcionar a sus asistentes estrategias metodológicas interdisciplinares de innovación docente para la puesta en marcha de proyectos educativos interdisciplinares que conecten literatura, artes plásticas, música, matemáticas, teatro y cine; en definitiva, proporcionar las claves de las actuales exigencias educativas dirigidas a la resolución de problemas del alumnado en la vida real.* Vemos, que el eje vertebrador es el planteamiento interdisciplinar, siguiendo una justificación metodológica innovadora que sirva como herramientas básicas a los futuros docentes.

Las materias que se ofertaron en función de las temáticas capitulares de cada docente fueron:

1. Aprendizaje basado en proyectos: literatura, arte, música y matemáticas, cuyos objetivos eran conocer la metodología del aprendizaje basado en proyectos; reconocer la conexión de álbumes ilustrados y las áreas curriculares y generar proyectos interdisciplinares.
2. Inteligencias múltiples: la diversidad como enriquecimiento, con los objetivos de conocer la teoría de las inteligencias múltiples; analizar claves para generar talento a través de diferentes áreas y experimentar emociones presentes en el propio aprendizaje.
3. El proceso creativo, cuyos objetivos eran desarrollar el gusto

por el proceso creativo; valorar las actividades como herramientas transformables y aplicables al aula y comprender el fracaso como parte del proceso creativo en la enseñanza.

4. Innovación en lengua y literatura con TIC, con los objetivos de conocer diferentes herramientas digitales de interés para el desarrollo de competencia comunicativa; adquirir conocimientos acerca de cómo emplear las tecnologías desde la Educación Literaria y experimentar con distintos recursos digitales útiles para la Educación Literaria.

5. Proyecto integrador de innovación didáctica para la enseñanza de la literatura y la música, con los objetivos de comprender la relación entre los lenguajes verbal y musical; desarrollar mecanismos de recepción musical dirigidos a una significativa comprensión lectora; reconocer la caracterización sonora y psicológica de lugares, personajes, acciones y tiempos de obras literarias; analizar los género mixto desde una doble perspectiva literario-musical; realizar tareas de escritura creativa, que permitan el desarrollo de estrategias de creación hipertextual a partir de referentes intertextuales musicales.

6. Interacción e innovación docente en las disciplinas de Música y Matemáticas, con los objetivos de conocer las estrategias educativas interdisciplinarias sobre música y matemáticas; conocer las conexiones curriculares entre la música y las matemáticas; desarrollar experiencias interdisciplinarias aplicables al aula.

7. Hacia una matemática emotiva, con los objetivos de valorar la emoción como parte esencial para la motivación; conocer prácticas matemáticas alejadas de la abstracción.

8. La transdisciplinariedad del audiovisual en la educación: reflexión y utilidad, con los objetivos de conocer el potencial del audiovisual; reconocer los diferentes tipos de conocimientos audiovisuales (cine, videoarte, videoclip, programa tv) y su relación histórica en los planes de estudio; generar pensamiento crítico a partir de un programa de TV (La bola de cristal); analizar la situación social de los jóvenes entorno al audiovisual y su relación con el aprendizaje significativo; explorar recursos audiovisuales para realizar actividades interdisciplinarias y creativas transferibles al aula; conocer casos de éxito de análisis crítico audiovisual.

9. La alfabetización mediática: propuesta de la UNESCO, con los objetivos de comprender la importancia de la alfabetización mediática; analizar las diferentes etapas de alfabetización mediática a lo largo de la historia; aprender a generar contenidos para la alfabetización mediática.

10. La didáctica de la dramatización, con los objetivos de dotar de herramientas prácticas y teóricas creativas que emanan de la dramaturgia; facilitar el acercamiento de los textos clásicos de la literatura a las aulas de Educación Infantil y Primaria.

11. El arte de la imaginación surrealista entre cine y literatura, con los objetivos de desarrollar la competencia imaginativa del alumnado partiendo de la relación interartística entre cine y literatura; promover la cognición asociativa del alumnado desde un taller de escritura basado en la retórica del surrealismo; conocer las posibilidades didácticas del taller surrealista de interacción fílmico-literario en distintas etapas educativas.

12. Literatura, emociones y fortalezas psicológicas, con los objetivos de comprender la asimilación, gestión y manejo de las emociones a través de identificaciones literarias; ser capaz de desarrollar fortalezas psicológicas en contexto escolar partiendo de ejemplos literarios.

El curso cubriría de esta forma aspectos de las áreas científico-técnicas con las áreas de humanidades en relación con la literatura y las artes, sirviendo a los alumnos de aprendizaje para tener, en un futuro, herramientas aplicables para sus clases en centros escolares.

4.4.1.1. LABORATORIO CREATIVO-VIDEOARTÍSTICO

Para las tres sesiones del curso, quisimos condensar los rasgos fundamentales de la aplicación de la Gráfica de Atención Completa a través de las consideraciones transdisciplinarias del audiovisual dentro de un proyecto de centro y con la ayuda de los conceptos de la alfabetización mediática como eje transversal de los contenidos.

Al igual que hemos proyectado para los Estudios 2 y 3, hemos considerado necesario pedir a los discentes que rellenen un cuestionario al inicio del laboratorio donde poder medir aspectos referentes a los métodos de enseñanza, por un lado, y por otro, aspectos relevantes a la atención, veremos con más detenimiento las preguntas presentadas en el cuestionario dentro del apartado 4.4.2.

Una vez rellenido el cuestionario por parte del alumnado, dimos comienzo a la explicación de la Gráfica de Atención Completa (versión prueba alfa) diseñada tras la realización del Estudio 3. Los discentes hicieron preguntas respecto a la implementación de la misma mostrando curiosidad por los aspectos referentes a los *plot-point*, en donde sus dudas se centraban en cómo saber crear correctamente los contenidos necesarios para esos puntos de giro, que no fuesen ni demasiado vagos ni demasiado extensos, no permitiéndoles seguir el orden completo de desarrollo de la propuesta metodológica. Se les resolvieron las dudas que planteaban mediante los ejemplos necesarios en torno a los contenidos que exponían, tales como conceptos matemáticos, lingüísticos, naturales o sociales, completando, de esta forma, la comprensión del concepto de punto de giro.

El laboratorio sería eminentemente práctico guiado por los contenidos teóricos que se necesitaban impartir, siguiendo, por supuesto, la estructura de la Guía de Atención Completa (prueba alfa). Durante las tres sesiones se prepararon diferentes dinámicas que serían ejecutadas en su gran mayoría, aunque sabíamos que no daría tiempo a todas, por lo que se decidió que, aunque no se ejecutaran, serían explicadas a al alumnado para su conocimiento. Al igual que ocurría en los otros Estudios, las dinámicas seguían aspectos esenciales de la narratividad, el humor y las técnicas metodológicas, siendo importante, como ya hemos señalado anteriormente, crear grupos de trabajo lo suficientemente fuertes para que el sentimiento de pertenencia se genere y fortalezca a la vez.

El *laboratorio creativo-videoartístico* introducía en diferentes niveles de exposición todos aquellos contenidos importantes de la alfabetización mediática, siendo útil para la creación de sinergias entre el alumnado y, a la

vez, se generasen interesantes debates sobre diferentes estados de cuestión de actualidad. En un primer estadio del laboratorio se incidió en el concepto de transdisciplinariedad audiovisual, mientras que en el segundo se centró en los elementos teóricos y técnicos de la alfabetización mediática.

El curso, muy numeroso en asistentes, contó con una participación de treinta y tres alumnos, los cuales pertenecían a diferentes niveles del Grado de Educación. Para la disposición de tan alto número de asistentes se intentó realizar pequeños grupos de trabajo, dividiendo las dinámicas en diferentes áreas de la facultad, para no entorpecer la actividad normal del centro. Como ya hemos expresado con anterioridad, somos partidarios del aprendizaje audiovisual desde todas sus visiones posibles, ya sean técnicas plásticas, buscando los componentes necesarios para la interiorización de los contenidos como una parte integrante de nuestro propio raciocinio. Por ello, creemos fundamental, que el discente genere sus propios materiales, sus herramientas y sus técnicas de enseñanza, ya sean mediante materiales de desechos o a través de elementos tecnológicos, como los Smartphones, ordenadores, tabletas gráficas, etc.

Este laboratorio, aunque comprimido en el tiempo, fue bastante enriquecedor en cuanto a la experimentación se refiere, ya que, el alumnado estaba muy enfocado en la adquisición de metodologías y herramientas útiles para su práctica escolar, ya que, la mayoría de los asistentes al curso se encontraban o, estaban a punto de comenzar a realizar prácticas en centros escolares. Muchas de las preguntas y dudas que planteaban los discentes estaban encaminadas a la puesta en práctica de las dinámicas planteadas o bien para saber cómo adaptarlas al alumnado de la etapa de Primaria, o conocer métodos que sirvieran para la construcción de nuevo material para esta clase de discentes.

El alumnado de Grado de Educación sabe de la importancia de la creatividad dentro de un aula, pero les cuesta encontrar métodos útiles donde poder desarrollarla y fomentarla a través de la experimentación, sin caer en los clichés tradicionales de las técnicas pictóricas y plásticas, por ello, se les fomentó, en un número determinado de dinámicas, a desarrollar la creatividad a través de elementos cotidianos, o mediante la observación del entorno e, incluso, a través del silencio. Estas dinámicas, muy útiles para aquellos centros más desfavorecidos, fueron bien recibidos por los discentes, ya que, encuentran necesario tener herramientas para una completa variedad de supuestos.

Al igual que hemos realizado en los Estudios 2 y 3, el proyecto final del curso es realizar una exposición colectiva de los proyectos realizados, por ello ejecutamos una exposición digital a través del medio digital *Tumblr*, el cual explicaremos más extensamente en el apartado 4.4.3.

4.4.2. DISEÑO DE LOS MÉTODOS Y LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Como hemos comentado anteriormente, hemos desarrollado un cuestionario inicial para el alumnado en donde medíamos dos niveles,

por un lado, los métodos de enseñanza y, por otro, los aspectos sobre la atención, así hemos construido una batida de veinticuatro preguntas (quince referentes a los métodos de enseñanza y nueve para los aspectos sobre la atención) (Ver anexo 9.3). En las preguntas realizadas para el cuestionario, se siguen diferentes tipologías, en donde hemos mezclados preguntas cerradas dicotómicas, de respuesta múltiple, escala tipo Likert y de escala de calificación, por lo que nos encontraríamos ante un cuestionario cuantitativo. Un tipo de información que nos interesa conocer a través de este cuestionario es el referente a los tipos de metodologías que conoce el alumnado, además de saber cuál o cuáles son las que más interés les despierta a ellos para implementarlas en un futuro en su aula. Así les disponemos una pregunta con diez opciones de metodologías a elegir, de las cuales, posteriormente deben explicar los motivos de su elección.

También nos interesa saber qué opinión guardan los futuros docentes respecto a diferentes situaciones metodológicas o de aprendizajes del alumnado. Estas opiniones se vierten mediante la sugerencia de frases que expresan un planteamiento controvertido dentro del contexto educativo, así ponemos al discente ante la difícil decisión de elegir una posición firme en el debate. Por otro lado, hemos querido saber, qué nivel de asimilación tienen los jóvenes estudiantes de Grado actuales con los medios audiovisuales y tecnológicos, a través del uso de éstos en el aula o para preparar las diferentes clases.

En cuanto a las preguntas relacionadas con la atención nos hemos centrado en las cuestiones sobre la preparación que hacen los futuros docentes de sus clases para controlar los tiempos de ejecución y atención del alumnado, además de cuestiones relacionadas con las disposiciones del mobiliario en la clase y su relación con el aprendizaje. Por último, nos interesa saber la opinión de los futuros docentes sobre el poder de los recursos audiovisuales en su relación con la atención de los alumnos.

Continuando con la estructura metodológica del Estudios 2, hemos hecho la recopilación de datos de las dinámicas mediante una guía de observación, la cual sigue la misma estructura que la diseñada para los docentes del CTIF-Madrid Centro:

GUÍA DE OBSERVACIÓN DINÁMICAS LABORATORIO GRADO EDUCACIÓN

<i>Código docente observado:</i>
<i>Observador:</i>
<i>Fecha:</i>

Referencias de los criterios de evaluación:

5	4	3	2	1
<i>Excelente</i>	Adecuado	Medianamente adecuado	Poco adecuado	No es posible observar o medir

<i>CONDUCTAS A OBSERVAR</i>

I	Organización y estructura de la actividad	1	2	3	4	5
A	La organización es clara y meticulosa					

B	La actividad está planificada cuidadosamente					
C	La actividad sigue un orden lógico					
II	Realización de la actividad	1	2	3	4	5
D	El ambiente es proactivo o de inconformidad					
E	Se cumplió con lo que estaba planeado					
F	Está pendiente única y exclusivamente de la actividad					
III	Grado de implicación	1	2	3	4	5
G	Muestra interés en participar cuando el investigador plantea cuestiones					
H	Se esfuerza por plantear actividades					
I	Aporta conocimientos propios para completar las dinámicas					
J	Tiene un papel activo en la construcción del aprendizaje					
IV	Exigencia metodológica	1	2	3	4	5
K	Aplica diferentes metodologías a la hora de desarrollar una dinámica abierta					
L	Fomenta la reflexión y la actitud crítica con los compañeros					
M	Relaciona los contenidos con otros ya conocidos, del propio curso o de bagaje personal					
N	Desarrolla el proceso de investigación dentro del área de la dinámica					
V	Creatividad	1	2	3	4	5
Ñ	Genera reflexiones originales a través de la interdisciplinariedad (Originalidad)					
O	Plantea el uso de diferentes ideas novedosas, llamativas y eficaces a las propuestas dinámicas (Fluidez)					
P	Platea una gran variedad de ideas desde diferentes disciplinas (Flexibilidad)					
Q	Los problemas planteados en las dinámicas han sido elaborados con imaginación para una solución convincente y eficiente (Elaboración)					

Tabla 27. Guía de Observación dinámicas en Grado de Educación. Fuente: propia

Durante las dos sesiones de laboratorio se fueron recogiendo los datos de los alumnos durante las dinámicas realizadas, el investigador, además, tomaba las notas necesarias en el cuaderno de bitácora de la investigación. Al igual que ocurrió con los docentes del CTIF se les entregaba la ficha de las dinámicas a realizar previamente, para que pudieran estudiar con detenimientos los objetivos y las acciones a realizar.

4.4.3. REALIZACIÓN LABORATORIO DE VIDEOARTE

El laboratorio persigue demostrar la efectividad de la Gráfica de Atención Completa para el logro de la formación del alumnado, intentando conseguir que el alumnado viva cada clase como una experiencia, en donde los contenidos sean lo suficientemente atractivos para que no le resulten tediosos y aburridos.

El laboratorio se enmarca dentro de la franja horaria que juega en nuestra contra, de 16:00h a 20:00h de la tarde, intervalo de tiempo donde el cansancio y el sueño pasan factura. El uso de la Gráfica de Atención

Completa tendrá como reto conseguir que la asignatura se viva con ilusión y atención, a sabiendas de que conseguirlo en una clase de cuatro horas será harto complicado.

Como hemos introducido previamente, el laboratorio de videoarte se dividió en tres jornadas de cuatro horas cada una de ellas. En estas jornadas se dividían en dos bloques para permitir al alumnado descansar a las dos horas. Todos los laboratorios que hemos realizado comienzan de la misma forma, mediante una dinámica, para que el discente rompa con la rutina tediosa de las asignaturas en donde el docente realiza clases magistrales. Esta primera dinámica suele ser de corta duración y necesita de pocos materiales para su ejecución, ya que, debe ser una dinámica ligera y nos sea útil para introducir al alumnado en el ritmo de la clase.

Tras la dinámica comienza el bloque de teoría, el cual, seguirá la misma estructura que en los Estudios anteriores, ir proponiendo los contenidos mezclados con ejemplos audiovisuales y gráficos, además de las reflexiones y debates correspondientes al tema a tratar. Esta teoría debe ser la introducción para las siguientes dinámicas. Durante las tres sesiones se siguió el mismo patrón, generando el ritmo marcado por la Gráfica de Atención Completa en cuanto a la duración de los bloques, los cuales fueron adaptados para las sesiones de dos horas marcadas hasta el descanso. El valle de descenso en la atención que teníamos marcado para las sesiones de 55 minutos entre los minutos 20-40, pasó a la franca de los 60-90 minutos, teniendo que añadir más dinámicas de alta actividad a las zonas marcadas entre los 20-60 minutos, para mantener el ritmo de atención.

Como el laboratorio se centraba en los contenidos audiovisuales para la innovación metodológica dentro del curso ofertado por la Universidad, los contenidos que fueron tratados iban en esta línea, por lo que dividimos los temas de la siguiente forma en las tres sesiones:

➤ Sesión 1: La transdisciplinariedad del audiovisual en la educación: reflexión y utilidad.

Índice:

o. Dinámica bienvenida.

1. ¿Qué se entiende por audiovisual en el año 2018?
2. La Transdisciplinariedad y la educación. Dinámica.
3. Reconocer los diferentes tipos de conocimientos audiovisuales.
4. Generar pensamiento crítico a partir de un programa de tv. Dinámica.
5. Analizar la situación social de los jóvenes entorno al audiovisual y su relación con el aprendizaje significativo. Dinámica.

➤ Sesión 2: La alfabetización mediática: propuesta de la UNESCO. La Psicología del videoarte.

Índice:

o. Dinámica bienvenida.

1. Planteamiento contextual de la Alfabetización Mediática por la UNESCO.
2. La importancia de los Recursos Audiovisuales como Herramienta Educativa. Dinámica.

3. La Comunicación.
4. ¿Qué es el Videoarte? Variedades. Dinámica.
5. Nombres importantes del Videoarte.
6. La voz de un artista. Nam June Paik.
7. El Videoarte en la Educación Artística reglada (Ángel García Roldán).
8. ¿Por qué el videoarte? Dinámica.
9. Eulalia Valldosera. Mapas mentales.
10. Fractura del tiempo:
 - Dinámica Mapa mental.
 - Dinámica final videoarte.

➤ Sesión 3: Del Fracaso a la Creatividad.

Índice:

0. Dinámica bienvenida.
1. El fracaso.
2. La Creatividad. De Ken Robinson a Alsina y Burgués / Lamata
3. Dinámica.
4. Mesa redonda.
5. Dinámica (La Realidad)
6. Dinámica (Sintonizando nuestra memoria)

Como hemos comentado el diálogo es muy importante en nuestro laboratorio, la conversación debe producirse continuamente, es necesario conocer las reflexiones del alumnado y su capacidad de observación para la creación del pensamiento crítico. Mediante el visionado de diferentes audiovisuales y materiales gráficos se miden las capacidades de análisis de los diferentes lenguajes pertenecientes a la imagen, desde los contenidos analíticos formales hasta la semántica. De esta forma, se construyen diálogos en el aula donde intentar evitar, lo máximo posible, la disposición de clase magistral.

Para el proyecto final de nuestras tres sesiones se organizó una exposición digital, en donde usamos la plataforma gratuita *Tumblr*, para subir los trabajos audiovisuales realizados durante la dinámica final de videoarte. Estos trabajos son expuestos a modo de mosaico emocional, en donde, el investigador propuso previamente un tema al alumnado, los cuales debían, en el transcurso de una hora, realizar una reflexión personal a partir de la siguiente frase: *¿Sientes algún lugar de este espacio como propio?*

Una vez tenida la idea, se debía ejecutar la pieza con una duración máxima de un minuto, utilizando como medio de grabación un Smartphone, para que, posteriormente, se pudiera editar la grabación con la App gratuita *PowerDirector*. Una vez concluido, los videos eran subidos a *Tumblr* para cerrar el laboratorio con el análisis de las construcciones emocionales generales del alumnado, mediante la observación, el análisis y la deconstrucción de los mismos.

4.4.3.I. GRÁFICA DE ATENCIÓN COMPLETA (VERSIÓN BETA)

Tras las pruebas realizadas en el Estudio 4 durante la primera sesión con la versión prueba-alfa de la Gráfica de Atención Completa, se pudo anotar que existían ciertas carencias en la práctica real a la hora de ejecutar sesiones de mayor duración, en donde se debían tener en cuenta factores de recorrido más amplios y rítmicos. Por ello, durante la segunda y tercera sesión se procedió a realizar una modificación en los tiempos de ejecución y ritmos para conseguir una mayor efectividad. La propuesta de Gráfica que se realizó fue la siguiente:

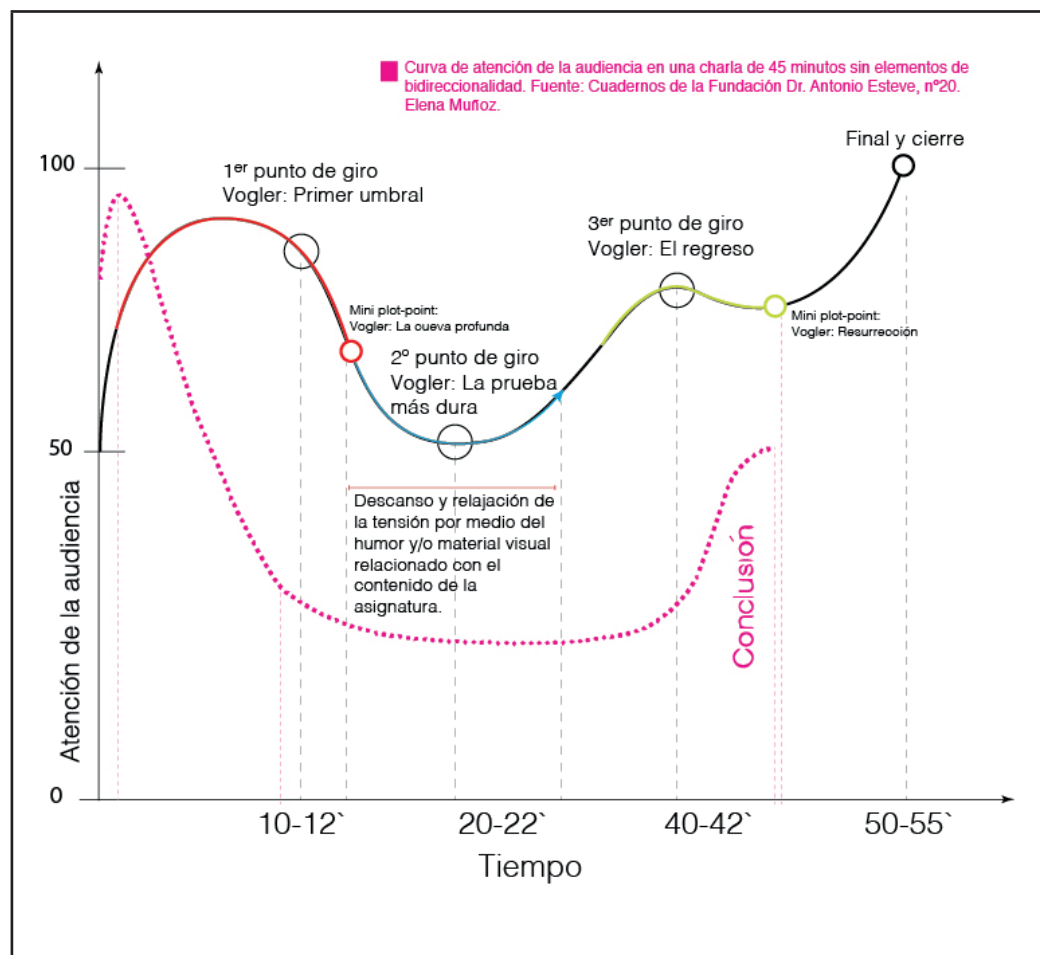


Figura 6o. Gráfica de Atención Completa (versión beta). Fuente: propia

En la Gráfica actual se han modificado varios de constancia, en donde hasta el minuto 10 nos mantenemos constantes en relación con las Gráficas anteriores, pero a partir de ese instante los ritmos y tiempos los hemos intensificado y acortado. Así, en el minuto 15, se debe introducir un mini plot-point coincidente con *la cueva profunda* propuesta por Vogler, en donde debemos hacer hincapié, en ese instante, para preparar, prevenir o avanzar lo que será el 2º punto de giro importante, ya sea mediante un elemento audiovisual, gráfico o concepto importante que haya que estudiar del temario. Una vez superado el segundo plot-point, avanzaremos paulatinamente el ritmo con alguna dinámica lo suficientemente ágil para que el alumnado se sienta motivado, en donde llegaremos al tercer tiempo de la clase, en donde, por el cansancio se descende el momento de atención del alumnado, por lo que el 3º punto de giro debe ser solucionado por un mini-plot point, coincidente con el momento *Resurrección de Vogler*, el cual nos llevará hasta el final de la clase del día, que deberá terminar con una

pequeña conclusión o resumen de lo visto en el día.

Recordar, que los cinco pasos propuestos como modelo didáctico de Gráfica de Atención Completa se mantienen estables, lo único que modificamos son los ritmos y la aparición de los *mini-plot point*, los cuales servirán de nexo de conexión entre los diferentes puntos de giro más importantes:

Propuesta de Modelo Didáctico de Gráfica de Atención Completa (pre-alfa) en el uso de los medios de comunicación en el contexto educativo

Paso 1

OBSERVAR LAS EXPERIENCIAS CON LOS MEDIOS DIGITALES DE LOS ALUMNOS Y SU RELACIÓN CON ELLOS DIRECTA O INDIRECTAMENTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Motivación continua por la observación y la investigación

Paso 2

IDENTIFICAR EL/LOS PROBLEMAS DENTRO DE UN AREA ESPECÍFICO

Motivación continua por la observación y la investigación

Negociar y elaborar un plan de trabajo

Paso 3

ANALIZAR EN PROFUNDIDAD EL PROBLEMA ENCONTRADO DESDE TODAS LAS ÁREAS DE ACTUACIÓN POSIBLES Y RELACIONARLO CON OTRAS MATERIAS EDUCATIVAS

Buscar la información necesaria en torno al problema en los diferentes medios de comunicación

Puesta en común de los datos aportados por los alumnos, debatir sobre ello y buscar vínculos de interconexión con el entorno educativo

Generar conclusiones y posibles vías de actuación en las diferentes áreas

Paso 4

DESARROLLAR TAREAS Y ACTIVIDADES DE GENERACIÓN DE PROYECTOS (AUDIOVISUALES, PLÁSTICOS, CREATIVOS INTERDISCIPLINARIOS...) EN RELACIÓN CON EL TEMA ENCONTRADO

Planificar las tareas del proyecto

Consenso por parte de docente y alumno de las tareas a realizar

Ejecución del proyecto

Puesta en común y muestra de los resultados en exposición pública

Conclusiones

Paso 5

REVISIÓN Y VALORACIÓN DE TODO EL PROCESO DE REALIZACIÓN

Tabla 28. Propuesta modelo didáctico G.A.C. Fuente: propia

4.4.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Al igual que hemos realizado en el Estudio 3, una vez recogidos los datos de los cuestionarios y las guías de observación, analizando, además, las notas aportadas en el cuaderno de bitácoras, se procedió a su codificación para realizar, posteriormente, el análisis de estos mediante el software SPSS con el subprograma *Frecuencias*. Para las guías de observación, seguimos el mismo proceso cualitativo anterior, por lo que se codificaron todos los datos obtenidos de cada alumnado de forma individualizada, para obtener las gráficas necesarias que nos ayudaran a interpretar dichos datos a través del software SPSS.

En esta ocasión, al ser el laboratorio tan corto en su duración, no se obtuvieron tantos datos en la recolección, pero sí fueron lo suficientemente importantes, para poder obtener resultados que nos llevara a la creación de un nuevo enfoque para la Gráfica de Atención Completa. Para el análisis de las guías de observación categorizamos cada ítem de la guía, siguiendo una construcción más correcta para la clasificación. Para la codificación de los datos seguimos la técnica inductiva.

4.5. LIMITACIONES

A lo largo de todo el proceso de investigación en los diferentes Estudios nos hemos encontrado con una serie de limitaciones, ya sean de tipo administrativo como operativo, los cuales iremos describiendo en cada una de las fases que hemos seguido.

En el Estudio 1 nos encontramos en primer lugar con la problemática de la participación de los docentes en la investigación, un amplio número de los docentes invitados a participar no se sentían cómodos con la situación de ser observados durante el transcurso de sus clases, justificándose en que *sus clases eran muy revoltosas, los alumnos muy nerviosos e irrespetuosos* o, que *en ese periodo de tiempo, estaban muy atareados y la presencia del investigador sería una distracción para los alumnos*.

En el Estudio 2 una de las limitaciones primeras que nos encontramos fue durante la ejecución del grupo focal, ya que, para no ralentizar el desarrollo del laboratorio dividiendo a los asistentes en grupos pequeños, tuvimos que realizar un único grupo con todos los asistentes, por lo que se vivió una situación de desigualdad en las respuestas, en donde algunos docentes participaban mucho menos que otros más elocuentes, por lo que, la recogida de los datos, de dicho grupo focal, puede no ser todo lo completa y variada deseable.

Por otro lado, durante la realización de las dinámicas, nos encontramos con limitaciones referentes a la operatividad, en donde, la falta de medios humanos para la ejecución de la investigación nos generó problemas para recolectar datos más exhaustivos de los docentes. El investigador debía impartir el laboratorio, por lo que solicitó en momentos puntuales ayuda a la coordinadora del mismo para que le ayudara en algunas de las dinámicas,

así él, poder ir recolectando datos mediante las guías de observación y las notas en el cuaderno de bitácoras. Al no poder delegar en la coordinadora la recogida de los datos de la guía de observación, hubo en ciertos momentos lagunas en algunos aspectos de la ejecución de ciertas dinámicas.

Durante el Estudio 3 fueron varios los aspectos en los que encontramos limitaciones en la investigación, por un lado, la propia ejecución de los laboratorios y la necesidad del alumnado de una constante atención, agilidad y motivación hacía harto complicado recopilar los datos exhaustivos de las guías de observación, por lo que hubo que solicitar ayuda en ambos laboratorios (Murcia y Madrid), de coordinadores tanto del EOEP de altas capacidades como de algún miembro del AMPA, respectivamente.

En la recolección de los datos del cuestionario, y para no entorpecer las clases, las encuestas se hicieron lo más rápido posible, por lo que, las respuestas puede que no sean 100% fiables, ante la falta de tiempo suficiente para la reflexión en sus contestaciones.

Por último, en el Estudio 4 vivimos situaciones similares a las del Estudio 3, por un lado, en el tiempo de contestación de los cuestionarios, por la limitación de los tiempos de ejecución y la aglomeración de alumnado en un aula no excesivamente grande, puede haber provocado que las respuestas de éstos se viera influenciadas entre aquellos que estaban cerca.

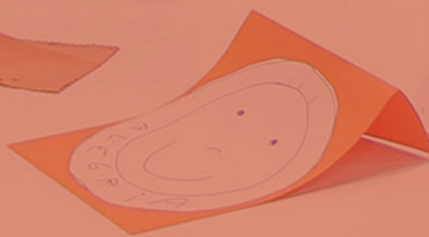
Tuvimos las mismas limitaciones que en el Estudio 3 en cuanto a los tiempos para las guías de observación durante las dinámicas, ya que, el alto número de alumnado impedía poder detenerse con mayor calma en cada uno de ellos, la recolección tuvo que hacer de una forma un poco más superficial para poder abarcar a todo el espectro de estudio.



animales

AMOR

Miedo





ESFUERZO

ESFUERZO
HUMANO
NEOLÍTICO

ABUELO
ABUELA
ABUELA
ABUELA
ABUELO

Resultados

5. Resultados

Antes de exponer los resultados de nuestra investigación divididos por los diferentes Estudios de campo realizados, queremos recordar que esta investigación se ha centrado en los datos obtenidos de los Estudio 1, 2 y 4, dejando los aspectos referentes al Estudio 3 para una futura nueva investigación, ya que, creemos que existen vías de desarrollo interesantes de cara a la creación de una metodología de estudios para el alumnado. Por lo tanto, del Estudio 3 presentaremos los resultados obtenidos de las guías de observación en la ejecución de las diferentes clases, observando las capacidades de motivación y atención que los discentes mostraban de cara a la ejecución de nuestra Gráfica de Atención Completa.

A continuación, expondremos los resultados en el orden natural de los Estudios, comenzando por las inmersiones realizadas en las diferentes clases del I.E.S. San Isidro de Madrid, gracias a la colaboración de los participantes en el mismo, y terminando con los resultados del laboratorio de los alumnos de universidad. Los datos que expondremos serán de naturaleza cuantitativa y cualitativa, por lo que podremos obtener, mediante el proceso de triangulación, una interpretación más fiel de la realidad de las dimensiones estudiadas.



5.1. RESULTADOS ESTUDIO I

Para el Estudio I hicimos inmersiones de observación científica estructurada de campo, en la que el investigador tomó una postura no participante dentro del aula, de la que hemos ido rellenando la ficha expuesta en el punto 4.1 de esta investigación. Se han obtenido una serie de datos interesantes en cuanto a las nueve áreas definidas, las cuales incluyen, cada una de ellas, una serie de apreciaciones determinadas que la subdividen.

Hemos medido la fiabilidad de nuestra ficha mediante el *Coefficiente alfa de Cronbach*, según Lacave et al., (Lacave Rodero, 2015, p. 138), «la *comunalidad* de una variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido», así se define que cuando un valor se aproxima a 1 nos indica que la variable queda completamente explicada y cuando se aproxima a 0 no explican eficientemente la variabilidad de las variables. En nuestra investigación hemos usado el software SPSS para obtener el coeficiente de Cronbach, donde hemos obtenido los siguientes resultados según los seis tipos de inmersiones realizados (asignaturas visitadas):

- Para la asignatura de Biología y Geología (Ciencias Naturales), se obtuvo el siguiente resultado global:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,958	,958	9

Tabla 29. Fiabilidad ficha aula de Biología y Geología. Fuente: propia

E individual, dividiendo la fiabilidad por cada día analizado dentro de la ficha:

	Estadísticas de total de elemento				Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	
Día 1	37,11	133,772	,943	,928	,947
Día 2	37,21	145,198	,839	,773	,952
Día 3	37,16	149,164	,735	,574	,957
Día 4	36,89	150,313	,778	,683	,955
Día 5	37,05	148,970	,767	,629	,956
Día 6	37,08	153,642	,793	,740	,955
Día 7	36,92	143,534	,877	,813	,950
Día 8	37,11	145,989	,837	,726	,952
Día 9	36,95	142,484	,886	,858	,950

Tabla 30. Fiabilidad ficha aula de Biología y Geología. Fuente: propia

Observamos, por lo tanto, que el valor de fiabilidad es muy alto, aproximándose al punto 1. Lo mismo ocurre con las siguientes asignaturas observadas.

➤ Matemáticas:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,884	,881	12

Tabla 31. Fiabilidad ficha aula de Matemáticas. Fuente: propia

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Día 1	57,53	80,905	,711	,787	,868
Día 2	56,66	80,123	,615	,720	,874
Día 3	56,79	84,387	,526	,773	,879
Día 4	56,61	79,813	,713	,710	,867
Día 5	56,82	77,830	,742	,813	,865
Día 6	56,58	92,088	,248	,514	,892
Día 7	56,84	85,650	,521	,459	,879
Día 8	56,89	83,989	,613	,735	,874
Día 9	56,79	80,982	,656	,855	,871
Día 10	56,76	80,456	,777	,810	,864
Día 11	56,53	90,472	,406	,624	,884
Día 12	56,63	88,996	,452	,460	,882

Tabla 32. Fiabilidad ficha aula de Matemáticas. Fuente: propia

➤ Lengua:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,931	,931	12

Tabla 33. Fiabilidad ficha aula de Lengua. Fuente: propia

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha supri- mido	Varianza de escala si el ele- mento se ha supri- mido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha supri- mido
Día 1	62,71	160,806	,741	,747	,924
Día 2	62,76	165,969	,672	,625	,927
Día 3	62,39	166,516	,657	,641	,927
Día 4	62,50	172,581	,629	,708	,928
Día 5	62,13	158,280	,780	,734	,922
Día 6	62,13	161,955	,745	,726	,924
Día 7	62,03	170,243	,583	,539	,930
Día 8	62,03	166,080	,620	,587	,929
Día 9	62,05	168,267	,655	,600	,927
Día 10	62,00	159,297	,784	,723	,922
Día 11	62,08	157,967	,801	,717	,922
Día 12	61,74	166,523	,761	,733	,924

Tabla 34. Fiabilidad ficha aula de Lengua. Fuente: propia

➤ Literatura:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en ele- mentos estanda- rizados	N de elementos
,959	,958	12

Tabla 35. Fiabilidad ficha aula de Literatura. Fuente: propia

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha supri- mido	Varianza de escala si el elemento se ha supri- mido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha supri- mido
Día 1	67,50	266,851	,813	,830	,954
Día 2	67,42	263,548	,848	,824	,953
Día 3	67,45	271,065	,760	,743	,956
Día 4	67,42	258,629	,857	,856	,953
Día 5	67,42	259,007	,878	,831	,952
Día 6	67,58	271,007	,813	,815	,954
Día 7	67,34	281,366	,684	,754	,958
Día 8	67,13	290,496	,575	,524	,960
Día 9	66,58	268,034	,787	,796	,955
Día 10	66,47	260,905	,815	,808	,954
Día 11	66,42	269,223	,781	,795	,955
Día 12	66,29	253,454	,897	,898	,952

Tabla 36. Fiabilidad ficha aula de Literatura. Fuente: propia

➤ Física:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,886	,887	9

Tabla 37. Fiabilidad ficha aula de Física. Fuente: propia

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Día 1	51,13	51,955	,724	,606	,866
Día 2	51,13	53,793	,711	,610	,868
Día 3	51,03	54,243	,672	,559	,871
Día 4	51,34	55,366	,676	,686	,871
Día 5	51,58	54,358	,695	,606	,869
Día 6	51,29	55,454	,597	,555	,877
Día 7	51,18	58,587	,586	,561	,878
Día 8	51,08	55,967	,597	,590	,877
Día 9	51,08	57,156	,496	,306	,886

Tabla 38. Fiabilidad ficha aula de Física. Fuente: propia

➤ Teatro:

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,882	,884	6

Tabla 39. Fiabilidad ficha aula de Teatro. Fuente: propia

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Día 1	29,61	39,056	,824	,757	,839
Día 2	29,84	42,407	,767	,663	,848
Día 3	29,63	49,752	,603	,475	,875
Día 4	29,82	49,289	,637	,569	,870
Día 5	29,71	52,211	,650	,509	,871
Día 6	29,55	47,281	,718	,673	,857

Tabla 40. Fiabilidad ficha aula de Teatro. Fuente: propia

Todos los valores obtenidos están por encima del 0,80, por lo que las escalas miden de manera fiable las dimensiones que planteamos en cada uno de los estudios.

A continuación, analizaremos las frecuencias de los resultados obtenidos por cada docente en su asignatura, mediante los datos anotados por el investigador en la ficha diseñada. Los datos obtenidos de la primera de estas áreas, *facilita y estimula la participación de los alumnos en un clima de respeto*, hemos observado que aquellos docentes que utilizan una forma expositiva que genere la comunicación, promueva un aprendizaje participativo y recurra a las experiencias previas de alumnos y propias alcanzaban unos mejores climas de participación, que aquellos docentes que se mantuvieron sentados en su silla durante un amplio número de sesiones analizadas, así lo vemos en las siguientes tablas, donde comparamos al docente d_byg con el docente d_fyq en los cuatro bloques correspondientes al área I, las cuales dividimos en A, B, C y D (ver apartado 4.1):

Tabla de frecuencia d_byg

(A) La actitud general del profesor favorece una buena comunicación con los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	2	22,2	22,2	22,2
	4	2	22,2	22,2	44,4
	5	3	33,3	33,3	77,8
	6	1	11,1	11,1	88,9
	7	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(B) Las instrucciones para la realización de las actividades son claras y precisas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	2	22,2	22,2	22,2
	4	3	33,3	33,3	55,6
	5	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(C) Promueve un aprendizaje participativo en sus alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	11,1	11,1	11,1
	2	3	33,3	33,3	44,4
	3	1	11,1	11,1	55,6
	4	3	33,3	33,3	88,9
	5	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(D) Recurre a las experiencias previas de los alumnos ya sea en el ámbito académico o en la vida cotidiana.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	3	33,3	33,3	33,3
	3	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Tabla 41. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área I. Fuente: propia

La media y mediana que obtenemos de los resultados del d_byg es la siguiente:

		Estadísticos			
		A	B	C	D
N	Válido	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,67	4,22	3,00	2,67
Mediana		5,00	4,00	3,00	3,00
Moda		5	5	2 ^a	3
Rango		4	2	4	1
Mínimo		3	3	1	2
Máximo		7	5	5	3

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 42. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área I.
Fuente: propia

Mientras que para el d_fyq obtuvimos los siguientes resultados:

Tabla de frecuencia d_fyq

(A) La actitud general del profesor favorece una buena comunicación con los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	2	22,2	22,2	22,2
	6	2	22,2	22,2	44,4
	7	3	33,3	33,3	77,8
	8	1	11,1	11,1	88,9
	9	1	11,1	11,1	100,0
Total		9	100,0	100,0	

(B) Las instrucciones para la realización de las actividades son claras y precisas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	11,1	11,1	11,1
	6	3	33,3	33,3	44,4
	7	3	33,3	33,3	77,8
	8	2	22,2	22,2	100,0
	Total		9	100,0	100,0

(C) Promueve un aprendizaje participativo en sus alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	1	11,1	11,1	11,1
	5	1	11,1	11,1	22,2
	6	3	33,3	33,3	55,6
	7	2	22,2	22,2	77,8
	8	2	22,2	22,2	100,0
	Total		9	100,0	100,0

(D) Recurre a las experiencias previas de los alumnos ya sea en el ámbito académico o en la vida cotidiana.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	11,1	11,1	11,1
	3	1	11,1	11,1	22,2
	4	4	44,4	44,4	66,7
	5	2	22,2	22,2	88,9
	6	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Tabla 43. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_fyq en área I. Fuente: propia

Cuyas media y mediana son superiores a las del d_byg. El docente d_fyq al realizar exposiciones más dinámicas y dialógicas obtuvo mejores resultados en esta área I:

		Estadísticos			
		A	B	C	D
N	Válido	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0
Media		6,67	6,67	6,33	4,11
Mediana		7,00	7,00	6,00	4,00
Moda		7	6 ^a	6	4
Rango		4	3	4	4
Mínimo		5	5	4	2
Máximo		9	8	8	6

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 44. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_fyq en área I. Fuente: propia

En cuanto al área II, *demuestra dominio del grupo*, podemos observar en las anotaciones tomadas que, aquellos docentes son capaces de reaccionar positivamente ante las dificultades y que son capaces de armonizar la teoría con la práctica, consiguen mejores resultados que aquellos que se centran en enseñar el contenido de su materia y poco más. Expongamos como ejemplos a los docentes d_lit, cuya actividad gustaba de introducir elementos interpretativos a diferentes textos y contenidos, incluso, llegando a cantar o recitar algunos pasajes; por otro lado, tendríamos al docente d_mat, el cual se focalizaba en intentar que los discentes ejecutaran correctamente los diferentes ejercicios que les planteaba con una insistencia inquisitoria, lo que llevaba a un clima poco agradable entre el alumnado:

Tabla de frecuencia d_mat

(E) Posee un manejo adecuado del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	11,1	11,1	11,1
	5	4	44,4	44,4	55,6
	6	3	33,3	33,3	88,9
	7	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(F) Reacciona positivamente ante un elemento que dificulta el normal desarrollo de la clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	2	22,2	22,2	22,2
	5	5	55,6	55,6	77,8
	6	1	11,1	11,1	88,9
	7	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(G) Se manifiesta una buena organización de la clase, con un desarrollo armónico de las diferentes instancias y consideración del tiempo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	2	22,2	22,2	22,2
	5	4	44,4	44,4	66,7
	6	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Tabla 45. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_mat en área II. Fuente: propia

Cuya media y mediana supera muy ligeramente los cinco puntos:

Estadísticos

		E	F	G
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		5,33	5,11	5,11
Mediana		5,00	5,00	5,00
Moda		5	5	5
Rango		4	3	2
Mínimo		3	4	4
Máximo		7	7	6

Tabla 46. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_mat en área II. Fuente: propia

Por su parte, el docente d_lit obtuvo unos resultados bastantes mejores dentro de esta área II como ya hemos comentado:

Tabla de frecuencia d_lit

(E) Posee un manejo adecuado del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	5	55,6	55,6	55,6
	7	3	33,3	33,3	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(F) Reacciona positivamente ante un elemento que dificulta el normal desarrollo de la clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	11,1	11,1	11,1
	6	3	33,3	33,3	44,4
	7	2	22,2	22,2	66,7
	8	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(G) Se manifiesta una buena organización de la clase, con un desarrollo armónico de las diferentes instancias y consideración del tiempo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	3	33,3	33,3	33,3
	6	2	22,2	22,2	55,6
	7	3	33,3	33,3	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Tabla 47. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_lit en área II. Fuente: propia

Cuya media y mediana fueron las siguientes:

		Estadísticos		
		E	F	G
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		6,56	6,78	6,22
Mediana		6,00	7,00	6,00
Moda		6	6 ^a	5 ^a
Rango		2	3	3
Mínimo		6	5	5
Máximo		8	8	8

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 48. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_lit en área II. Fuente: propia

La tercera de las áreas que se midió fue: *domina la disciplina que enseña*, la cual podemos observar con satisfacción que todos los docentes analizados dominaban con gran maestría los contenidos que tenían que impartir en el aula, por lo que desestimamos en esta ocasión mostrar los resultados cuantitativos de los mismos al ser bastantes homogéneos.

En relación con el área IV, *emplea metodologías, medios y estrategias pedagógicas de forma eficaz*, se midieron diez subelementos que servían para saber que aquellos docentes que utilizaban estrategias para la motivación recuperaban los contenidos de sesiones anteriores a modo de resumen, organizaban los contenidos en esquemas que eran visibles continuamente por el alumno durante toda la sesión, y utilizaban recursos a través de la imagen obtuvieron mejores resultados en las anotaciones. Observamos además que los alumnos adoptaban una actitud proactiva al diálogo con el docente mediante el uso de estas técnicas metodológicas. Los docentes d_len y d_fyq gustaban de hacer este tipo de docencia, mientras que d_byg y d_mat, todo lo contrario.

Expondremos a continuación los datos de dos de estos casos, concretamente los de d_byg y d_len, como ejemplos opuestos en los resultados.

Tabla de frecuencia d_byg

(J) Utiliza estrategias de motivación inicial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	2	22,2	22,2	22,2
	4	5	55,6	55,6	77,8
	5	1	11,1	11,1	88,9
	6	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(K) Recupera los contenidos de la clase anterior.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	5	55,6	55,6	55,6
	6	2	22,2	22,2	77,8
	7	1	11,1	11,1	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(L) Hace referencias a aprendizajes anteriores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	2	22,2	22,2	22,2
	6	5	55,6	55,6	77,8
	7	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(M) Aplica técnicas de organización de la información: esquemas, mapas conceptuales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	11,1	11,1	11,1
	4	2	22,2	22,2	33,3
	5	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(N) Integra objetivos transversales a la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	22,2	22,2	22,2
	3	4	44,4	44,4	66,7
	4	2	22,2	22,2	88,9
	5	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(Ñ) Aplica diferentes estrategias metodológicas para aquellos alumnos que presenten dificultades.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	11,1	11,1	11,1
	3	5	55,6	55,6	66,7
	4	3	33,3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(O) Desarrolla destrezas en sus alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	11,1	11,1	11,1
	3	4	44,4	44,4	55,6
	4	3	33,3	33,3	88,9
	6	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(P) Utiliza estrategias de trabajo cooperativo o trabajo en equipo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	22,2	22,2	22,2
	3	5	55,6	55,6	77,8
	4	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(Q) El profesor proporciona ayuda en cantidad y calidad, ajustándose a las necesidades de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	4	44,4	44,4	44,4
	5	3	33,3	33,3	77,8
	6	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(R) Emplea recursos de aprendizaje: tecnológicos, material concreto, medios audiovisuales, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	11,1	11,1	11,1
	6	1	11,1	11,1	22,2
	7	3	33,3	33,3	55,6
	8	3	33,3	33,3	88,9
	9	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Tabla 49. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área IV. Fuente: propia

Observamos, por lo tanto, en los resultados de la media y mediana de dicha área del docente d_byg que superaban escasamente los tres puntos en varias de las sub-áreas, siendo su máxima puntuación seis:

		Estadísticos									
		J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9	9	9	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Media		4,11	5,78	6,00	4,56	3,22	3,22	3,56	3,00	4,78	
Mediana		4,00	5,00	6,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	5,00	
Moda		4	5	6	5	3	3	3	3	4	
Rango		3	3	2	2	3	2	4	2	2	
Mínimo		3	5	5	3	2	2	2	2	4	
Máximo		6	8	7	5	5	4	6	4	6	

Tabla 50. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área IV. Fuente: propia

En cuanto al docente d_len obtuvimos unos puntajes mucho más favorables que el anterior docente, gracias a la utilización de recursos metodológicos más dinámicos y visuales:

Tabla de frecuencia d_len

(J) Utiliza estrategias de motivación inicial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	11,1	11,1	11,1
	6	3	33,3	33,3	44,4
	7	5	55,6	55,6	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(K) Recupera los contenidos de la clase anterior.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	2	22,2	22,2	22,2
	6	3	33,3	33,3	55,6
	7	3	33,3	33,3	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(L) Hace referencias a aprendizajes anteriores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	1	11,1	11,1	11,1
	5	2	22,2	22,2	33,3
	6	1	11,1	11,1	44,4
	7	3	33,3	33,3	77,8
	8	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(M) Aplica técnicas de organización de la información: esquemas, mapas conceptuales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	2	22,2	22,2	22,2
	7	6	66,7	66,7	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(N) Integra objetivos transversales a la clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	6	66,7	66,7	66,7
	7	2	22,2	22,2	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(Ñ) Aplica diferentes estrategias metodológicas para aquellos alumnos que presenten dificultades.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	11,1	11,1	11,1
	6	3	33,3	33,3	44,4
	7	5	55,6	55,6	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(O) Desarrolla destrezas en sus alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	11,1	11,1	11,1
	3	3	33,3	33,3	44,4
	5	3	33,3	33,3	77,8
	7	1	11,1	11,1	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(P) Utiliza estrategias de trabajo cooperativo o trabajo en equipo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	22,2	22,2	22,2
	2	3	33,3	33,3	55,6
	3	1	11,1	11,1	66,7
	4	1	11,1	11,1	77,8
	5	1	11,1	11,1	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(Q) El profesor proporciona ayuda en cantidad y calidad, ajustándose a las necesidades de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	1	11,1	11,1	11,1
	5	3	33,3	33,3	44,4
	6	1	11,1	11,1	55,6
	7	4	44,4	44,4	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(R) Emplea recursos de aprendizaje: tecnológicos, material concreto, medios audiovisuales, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	1	11,1	11,1	11,1
	5	1	11,1	11,1	22,2
	6	3	33,3	33,3	55,6
	7	3	33,3	33,3	88,9
	8	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Tabla 51. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área IV. Fuente: propia

Por lo que los resultados de la media y mediana son bastante superiores al del docente anterior:

		Estadísticos								
		J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		6,44	6,33	6,33	6,67	6,44	6,44	4,56	3,11	5,89
Mediana		7,00	6,00	7,00	7,00	6,00	7,00	5,00	2,00	6,00
Moda		7	6 ^a	7	7	6	7	3 ^a	2	7
Rango		2	3	4	3	2	2	6	7	3
Mínimo		5	5	4	5	6	5	2	1	4
Máximo		7	8	8	8	8	7	8	8	7

Tabla 52. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_len en área IV. Fuente: propia

En cuanto al área V, *prepara y aplica instrumentos de evaluación de acuerdo con las políticas del colegio*, no podemos reseñar resultados significativos entre los docentes analizados, siendo por lo general un patrón similar para la evaluación de los discentes. Los métodos, técnicas e instrumentos utilizados por los docentes han sido prácticamente los mismos. En el único sub-área que se podría reseñar algún aspectos es el correspondiente a la letra T (se lleva a cabo un cierre de la clase que evalúe el logro de los aprendizajes), en donde tan sólo el docente d_byg realizaba una actividad al respecto, en donde gracias a la utilización individual de todos los alumnos de un ordenador personal, se podía evaluar en tiempo real las pruebas que el mismo realizara, haciéndose una evaluación continua real de los alumnos.

Para el área VI, *presenta un estilo metodológico que favorece los aprendizajes*, se subdividieron en cinco sub-áreas de análisis, las cuales miden la disposición del docente de cara a la práctica de la enseñanza desde el tipo de instrucción que realiza (frontal de pie, sentado, etc.), el tipo de expresión verbal que utiliza, si promueve actividades individuales y colectivas de acuerdo a los objetivos, si realiza debates y además, si mantienen una condición activa en el juego de las miradas de los alumnos. En este sentido,

encontramos bastantes diferentes entre los seis docentes analizados, en donde encontramos casos como el de d_byg que se mantuvo continuamente sentado en su mesa utilizando un tono alto a la hora de expresarse y no promovía actividades grupales ni generaba debates; pero también tenemos el caso opuesto, como el del docente d_tea, el cual utilizaba muchos tipos de técnicas corporales y vocales, cambio continuo de actividades individuales y colectivas, además, de generar debates muy interesantes respecto a los textos que se estaban trabajando. Veamos a continuación los resultados de las frecuencias analizadas de estos dos casos:

Tabla de frecuencia d_byg

(W) Instrucción frontal por parte del profesor (clase expositiva)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	22,2	22,2	22,2
	3	6	66,7	66,7	88,9
	4	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(X) La expresión verbal es adecuada al nivel de desarrollo de los alumnos/os

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	6	66,7	66,7	66,7
	5	2	22,2	22,2	88,9
	7	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(Y) Promueve actividades individuales y en grupo de acuerdo con los objetivos de la clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	4	44,4	44,4	44,4
	6	4	44,4	44,4	88,9
	7	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(Z) Promueve debates y discusiones respecto de un tema con todo el curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	11,1	11,1	11,1
	2	3	33,3	33,3	44,4
	3	5	55,6	55,6	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

(AA) Se desplaza en el aula mientras los alumnos trabajan aclarando dudas individuales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	22,2	22,2	22,2
	2	7	77,8	77,8	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Tabla 53. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área VI. Fuente: propia

Del docente d_byg obtenemos una media y mediana con resultados muy pobres en el área VI, cuyos puntajes llegan a estar en algunos de los ítems por debajo de los tres puntos.

		Estadísticos				
		W	X	Y	Z	AA
N	Válido	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,89	4,56	5,67	2,44	1,78
Mediana		3,00	4,00	6,00	3,00	2,00
Moda		3	4	5 ^a	3	2
Rango		2	3	2	2	1
Mínimo		2	4	5	1	1
Máximo		4	7	7	3	2

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 54. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área VI. Fuente: propia

El docente d_tea, por su parte, obtuvo unos puntajes más altos en el área VI gracias a la importante interacción que realizaba con los discentes y el esfuerzo por hacer de la docencia un proceso de *acting* muy acorde a la materia que se estaba impartiendo, en donde la lectura de los diferentes textos teatrales y literarios ayudaban a aprender los contextos históricos de la época y la riqueza léxica y sintáctica de los autores a representar.

Tabla de frecuencia d_tea

(W) Instrucción frontal por parte del profesor (clase expositiva)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	2	22,2	33,3	33,3
	6	2	22,2	33,3	66,7
	7	1	11,1	16,7	83,3
	9	1	11,1	16,7	100,0
	Total	6	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	33,3		
Total		9	100,0		

(X) La expresión verbal es adecuada al nivel de desarrollo de las alumnas/os

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	2	22,2	33,3	33,3
	7	3	33,3	50,0	83,3
	9	1	11,1	16,7	100,0
	Total	6	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	33,3		
Total		9	100,0		

(Y) Promueve actividades individuales y en grupo de acuerdo con los objetivos de la clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	2	22,2	33,3	33,3
	7	1	11,1	16,7	50,0
	8	3	33,3	50,0	100,0
	Total	6	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	33,3		
Total		9	100,0		

(Z) Promueve debates y discusiones respecto de un tema con todo el curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	2	22,2	33,3	33,3
	6	1	11,1	16,7	50,0
	7	2	22,2	33,3	83,3
	8	1	11,1	16,7	100,0
	Total	6	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	33,3		
Total		9	100,0		

(AA) Se desplaza en el aula mientras los alumnos trabajan aclarando dudas individuales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	4	44,4	66,7	66,7
	7	2	22,2	33,3	100,0
	Total	6	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	33,3		
Total		9	100,0		

Tabla 55. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_tea en área VI. Fuente: propia

Por lo que sus resultados de media y mediana fueron muy superiores a los del docente d_byg:

		Estadísticos				
		W	X	Y	Z	AA
N	Válido	6	6	6	6	6
	Perdidos	3	3	3	3	3
Media		6,33	6,67	7,17	6,33	6,33
Mediana		6,00	7,00	7,50	6,50	6,00
Moda		5 ^a	7	8	5 ^a	6
Rango		4	4	2	3	1
Mínimo		5	5	6	5	6
Máximo		9	9	8	8	7

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 56. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_tea en área VI. Fuente: propia

En el área VII, sus clases se desarrollan en un *clima y ambiente adecuado*, sólo encontramos problemas en la asignatura de la docente d_mat, en donde se generaba un clima de tensión y malas actitudes por parte de los discentes, en parte, provocado por los aspectos que ya hemos marcado anteriormente de la docente, en cuanto a su método de presentación de la asignatura. En el resto de docentes analizados no observamos nada reseñable al respecto, siendo unas clases armoniosas y sin situaciones estridentes. Comentar que la presencia del investigador podría haber provocado que los alumnos se sintieran, en algunos momentos, cohibidos ante la realización de ciertas acciones, por lo que, las mediciones se podrían haber visto afectadas en este sentido.

Para el área VIII, realiza sus clases con alguna técnica rítmica (tonos de voz, pausas, trucos interpretativos), ya hemos analizado brevemente en algunas de las sub-áreas anteriores aspectos relacionados con esta área, en donde hemos podido anotar que nos hemos encontrado con dos docentes que muy acertadamente realizan acciones en este sentido, d_tea y d_lit, los cuales, están íntimamente relacionados con los textos y las interpretaciones, por ello, entendemos que sus puntajes en esta área son tan superiores al resto. Los docentes d_fyq y d_len, se encuentran en esa fase intermedia en donde,

gracias a la utilización del humor en ciertos momentos y al desplazarse por la clase durante las lecciones, ayudaban a los discentes a mantenerse activos. Por el contrario, los docentes d_byg y d_mat, practicaban aquellas consideradas malas prácticas en cuanto a la motivación-atención se refiere, tonos bruscos a la hora de dirigirse a los discentes y actividad pasiva en cuanto a los movimientos y energía transmitida. Expondremos a continuación los resultados de la media de cada uno de ellos:

➤ d_fyq

		Estadísticos		
		AI	AJ	AK
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		6,56	6,67	6,67
Mediana		7,00	7,00	7,00
Moda		7	6 ^a	6 ^a
Rango		1	2	3
Mínimo		6	6	5
Máximo		7	8	8

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 57. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_fyq en área VIII.
Fuente: propia

➤ d_len

		Estadísticos		
		AI	AJ	AK
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		6,11	6,11	6,22
Mediana		7,00	6,00	6,00
Moda		7	6	6
Rango		3	2	3
Mínimo		4	5	5
Máximo		7	7	8

Tabla 58. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_len en área VIII.
Fuente: propia

➤ d_mat

		Estadísticos		
		AI	AJ	AK
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		4,89	2,89	4,78
Mediana		5,00	3,00	5,00
Moda		5	2	4
Rango		2	4	2
Mínimo		4	1	4
Máximo		6	5	6

Tabla 59. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_mat en área VIII.
Fuente: propia

➤ d_byg

		Estadísticos		
		AI	AJ	AK
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		2,89	3,44	5,78
Mediana		3,00	4,00	6,00
Moda		3	4	5
Rango		4	2	2
Mínimo		1	2	5
Máximo		5	4	7

Tabla 60. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área VIII.
Fuente: propia

➤ d_lit

		Estadísticos		
		AI	AJ	AK
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		7,44	7,78	7,67
Mediana		7,00	8,00	8,00
Moda		7	7	8
Rango		3	2	3
Mínimo		6	7	6
Máximo		9	9	9

Tabla 61. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_lit en área VIII.
Fuente: propia

		Estadísticos		
		AI	AJ	AK
N	Válido	6	6	6
	Perdidos	3	3	3
Media		7,17	7,50	7,83
Mediana		7,00	7,00	8,00
Moda		7	7	8
Rango		2	2	1
Mínimo		6	7	7
Máximo		8	9	8

Tabla 62. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_tea en área VIII.
Fuente: propia

Por último, comentar que se midió el área IX, *características personales del profesor al desarrollar su clase*, en donde queríamos anotar el estado anímico del docente durante dicha clase, en donde en la gran mayoría de los casos el puntaje fue *tranquilo*, aunque, en algún momento puntual, y como es normal, anotamos que la docente d_mat, la notamos *nerviosa*, ya que, los discentes generaban ciertos momentos de tensión que es difícil de lidiar.

5.2. RESULTADOS ESTUDIO 2

La recolección de los datos del Estudio 2 se realizó en diferentes fases del trabajo de campo: por un lado, la recopilación de las impresiones de los asistentes al laboratorio CTIF-Madrid Centro, en donde, de los veinticinco participantes, cinco rechazaron ser grabados mientras se realizaba el grupo focal, por lo que se midieron las impresiones de un total de veinte discentes; por otro lado, recogimos datos cualitativos y cuantitativos mediante una guía de observación (ver el apartado 4.2.2. de esta investigación) diseñada expresamente para el estudio de las dinámicas que se desarrollarían durante las diferentes sesiones del laboratorio. Además, para completar todos los detalles que no pudieran ser observados o anotados en la guía de observación, se ejecutó un cuaderno de bitácora donde ir recogiendo los datos.

A continuación, expondremos primeramente los resultados categóricos obtenidos de las grabaciones realizadas durante los dos grupos focales desarrollados, en donde se propusieron dos temas generales a modo de títulos, por un lado: *Las metodologías dentro de la Educación Secundaria Obligatoria: la relación con las TIC; y por otro lado, Alfabetización mediática: ¿mito o realidad?*

Con esta pequeña introducción iremos exponiendo cada uno de los temas correspondientes a los diferentes bloques desarrollados en cada uno de los grupos focales y las diferentes categorías que hemos ido creando a raíz de las conversaciones mantenidas. Para una correcta muestra de los

resultados, hemos creado mapas mentales de los diferentes bloques y una representación de nube de palabras más utilizadas durante los dos grupos focales.

Grupo Focal 1 (gf.1): Las metodologías dentro de la Educación Secundaria Obligatoria: la relación con las TIC.

➤ A) Pasado, presente y futuro de las metodologías.

En este primer bloque hemos realizado las siguientes cuestiones a los docentes:

➔ *Conocemos diversos métodos didácticos que nos permiten abordar el trabajo educativo desde diferentes vías: de una forma lúdica, participativa, reflexiva, etc. ¿Qué tipo de metodologías utilizáis para el desarrollo de vuestras clases?*

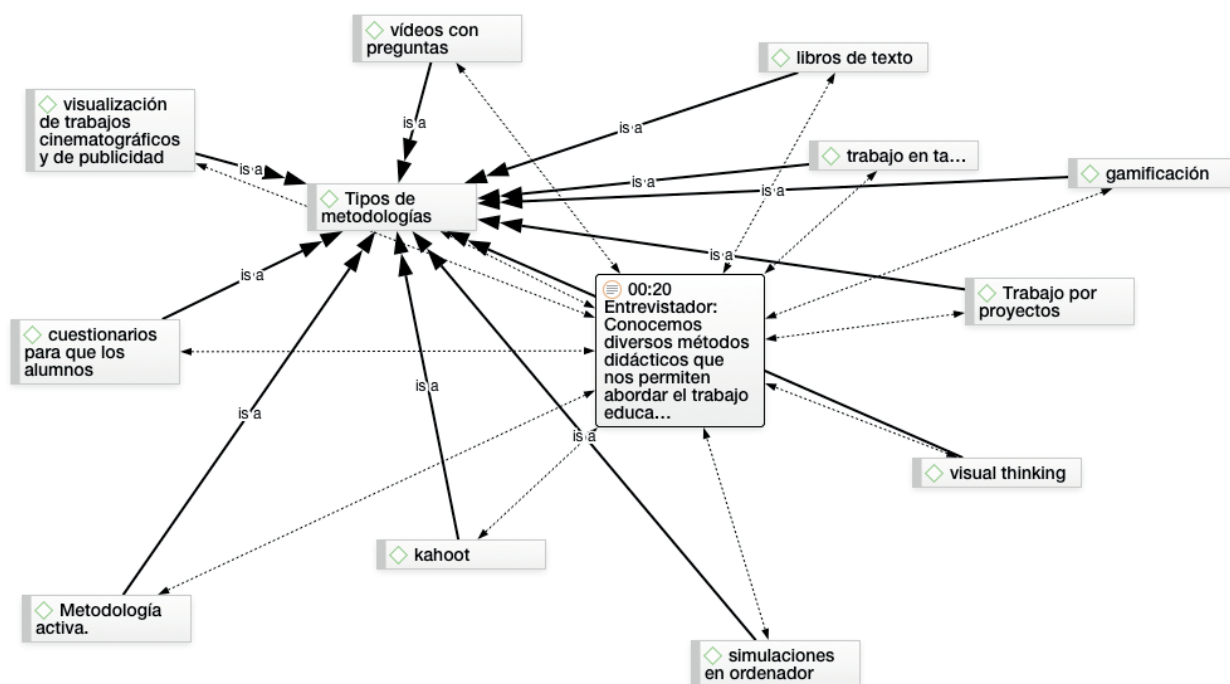


Figura 62. Red de datos categorizados del gf.1-A cuestión 1. Fuente: propia

De esta primera cuestión podemos observar que las respuestas de los docentes fueron muy variadas, exponiendo desde cuestiones más clásicas como el uso de cuestionarios o los libros de texto con otras más modernas como el Visual Thinking, además de la utilización de diferentes herramientas educativas lúdicas como Kahoot. Los docentes gustan de experimentar cosas nuevas, por ello añadieron que siempre que pueden y tienen los recursos intentan innovar en las clases.

➔ *En base a vuestra experiencia como docente y al uso que hacéis de las metodologías, ¿podríais decirnos en qué momentos creéis que vuestros alumnos pierden más la concentración y cuando están más motivados?*

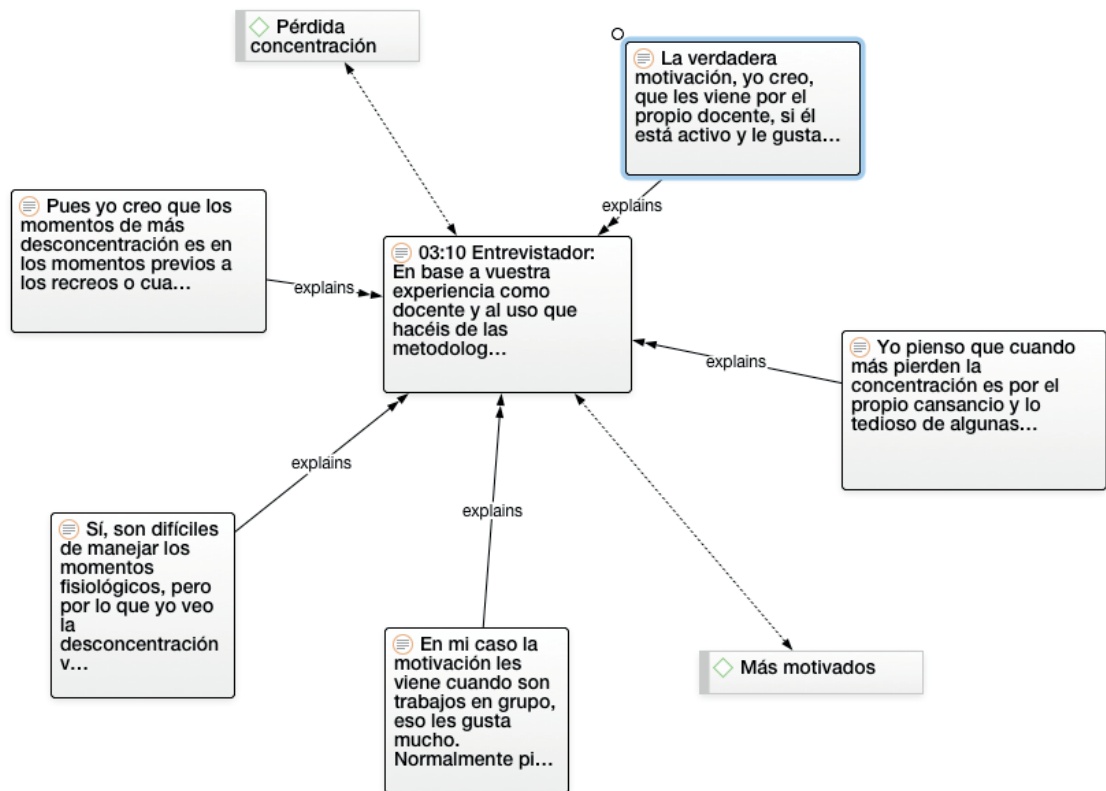


Figura 63. Red de datos categorizados del gf.I-A cuestión 2. Fuente: propia

Las respuestas de los docentes a esta cuestión fueron bastante interesantes, ya que aportaron puntos de vista muy diferentes, desde aquellos que afirmaron que «la verdadera motivación, yo creo, que les viene por el propio docente, si él está activo y le gusta lo que hace, ellos lo notan, y se animan a participar más y hacer las cosas más integrados», hasta los que pensaban que «que cuando más pierden la concentración es por el propio cansancio y lo tedioso de algunas clases, yo intento hacer actividades y propuestas que les hagan moverse, porque se me duermen en clase algunas veces». Otros, en cambio, afirmaban que «la motivación les viene cuando son trabajos en grupo, eso les gusta mucho. Normalmente pierden la atención durante las explicaciones y la recuperan con los ejercicios prácticos», y otros quisieron añadir que «la desconcentración viene sobretodo cuando hay algún concepto nuevo o complicado, que les lleva a perder el hilo de lo que se estaba contando. Y en cuanto a la motivación pues cuando hay algo que les gusta mucho o, cuando lo que tienen que hacer es corto y fácil».

→ ¿Creéis que todo se debe a la metodología aplicada o es independiente a esto?

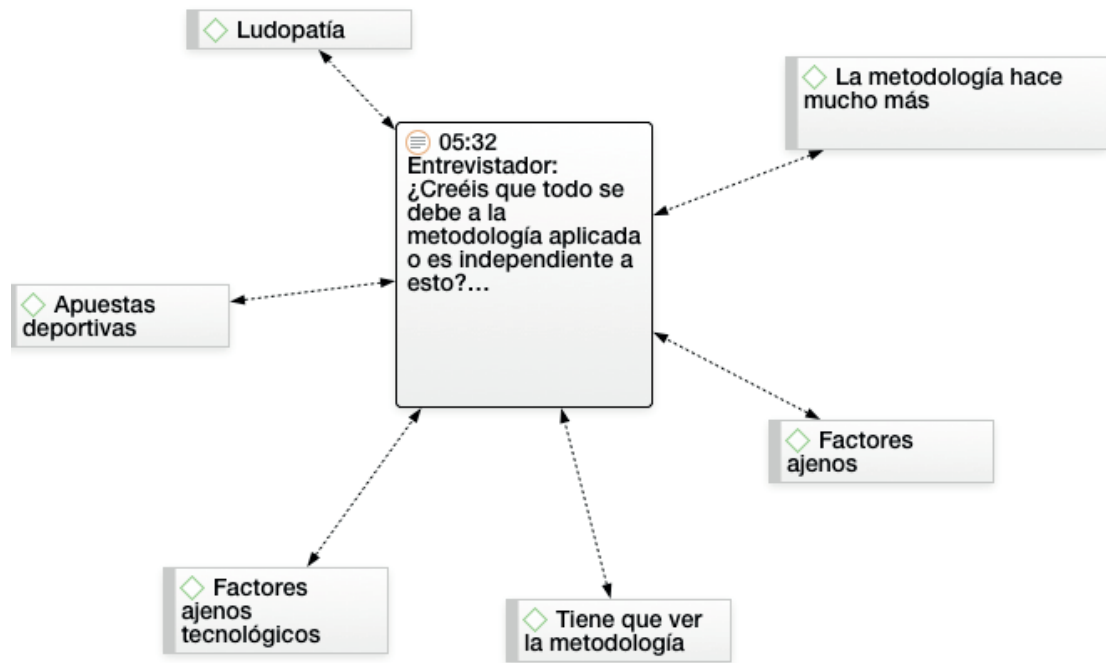


Figura 64. Red de datos categorizados del gf.1-A cuestión 3. Fuente: propia

Son muy significativas las respuestas de los docentes en relación a los motivos de la motivación-concentración, ya que, afirman en un amplio número de los docentes, que son en muchas ocasiones cuestiones ajenas a la metodología las que provocan la desmotivación o desconcentración en los discentes, casos como los de la ludopatía o factores ajenos al propio centro, son los que provocan esta situación. Otros docentes (los menos), piensan que es la utilización de una metodología errónea la que provoca tales efectos perjudiciales para la enseñanza.

➔ *De las metodologías que conocéis en base a vuestra experiencia, ¿cuál dirías que es la más exitosa que has conocido? Puede ser que la conozcáis bien pero nunca la hayáis aplicado.*

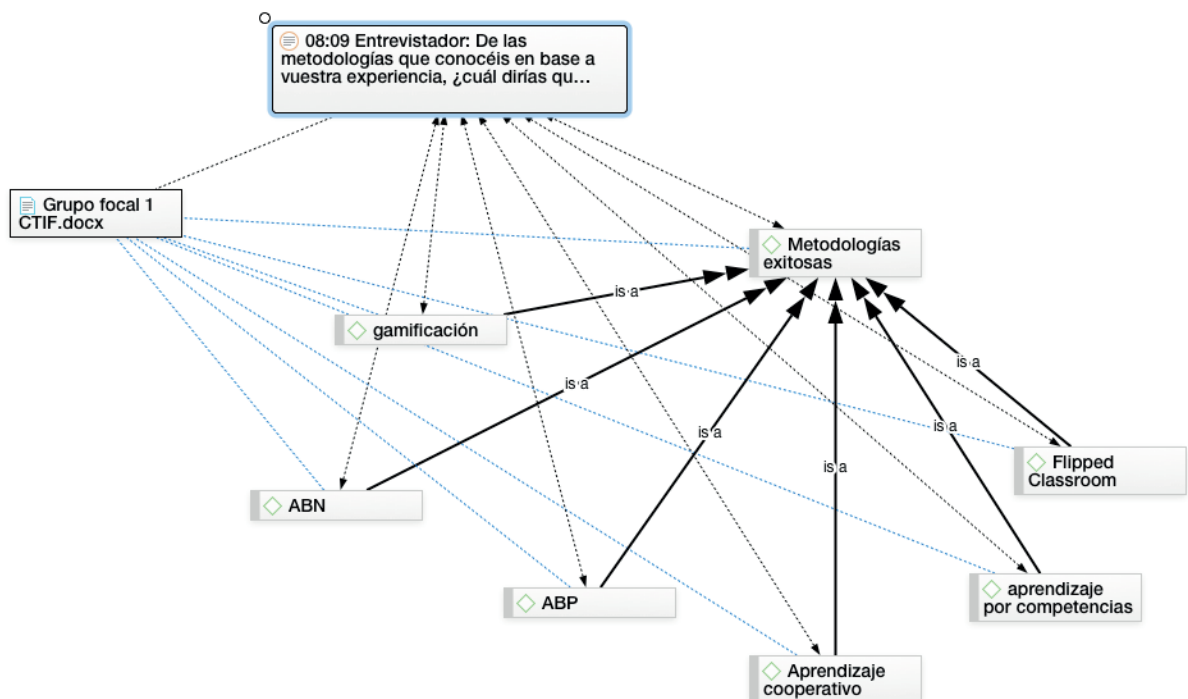


Figura 65. Red de datos categorizados del gf.1-A cuestión 4. Fuente: propia

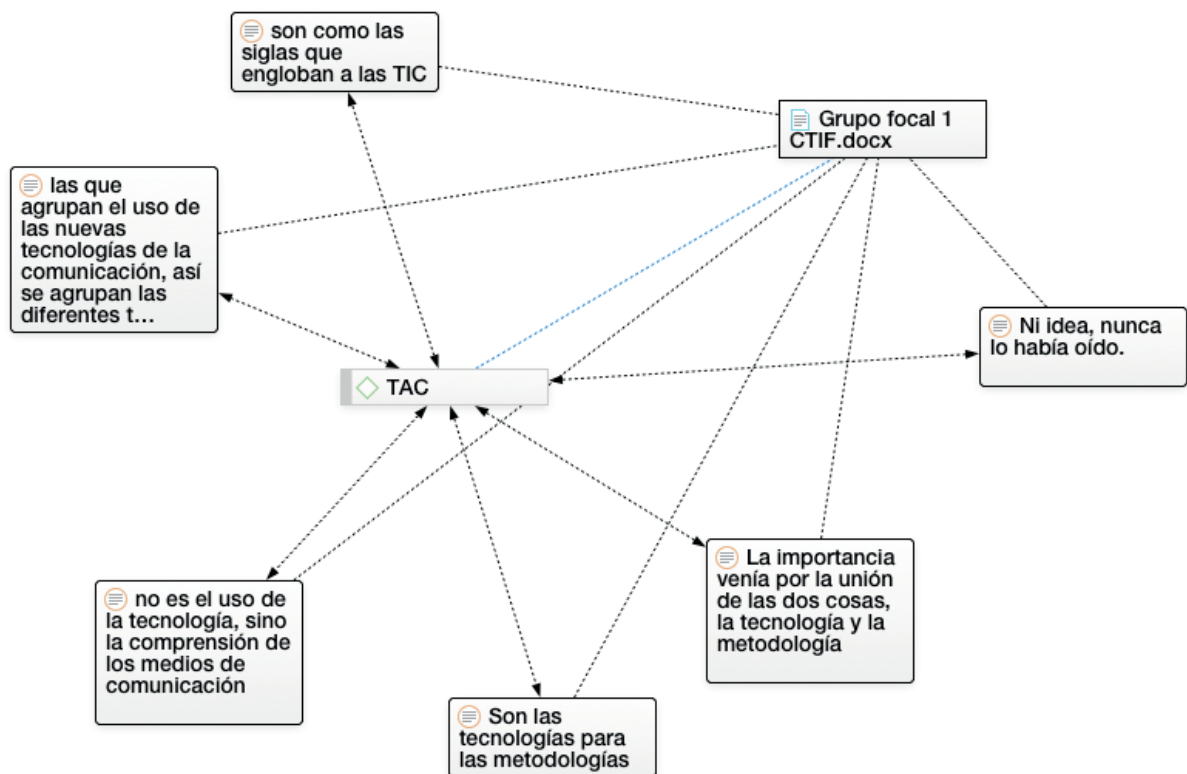


Figura 67. Red de datos categorizados del gf.1-B cuestión 2. Fuente: propia

En esta cuestión quedó de manifiesto el casi total desconocimiento de los docentes del término, sólo tres participantes conocían su significado, pero no supieron desarrollar más en profundidad todo el concepto, ya que, los conocimientos que poseían del mismo eran vagos.

→ *¿Qué beneficios creen que aportan las TIC a la educación?*

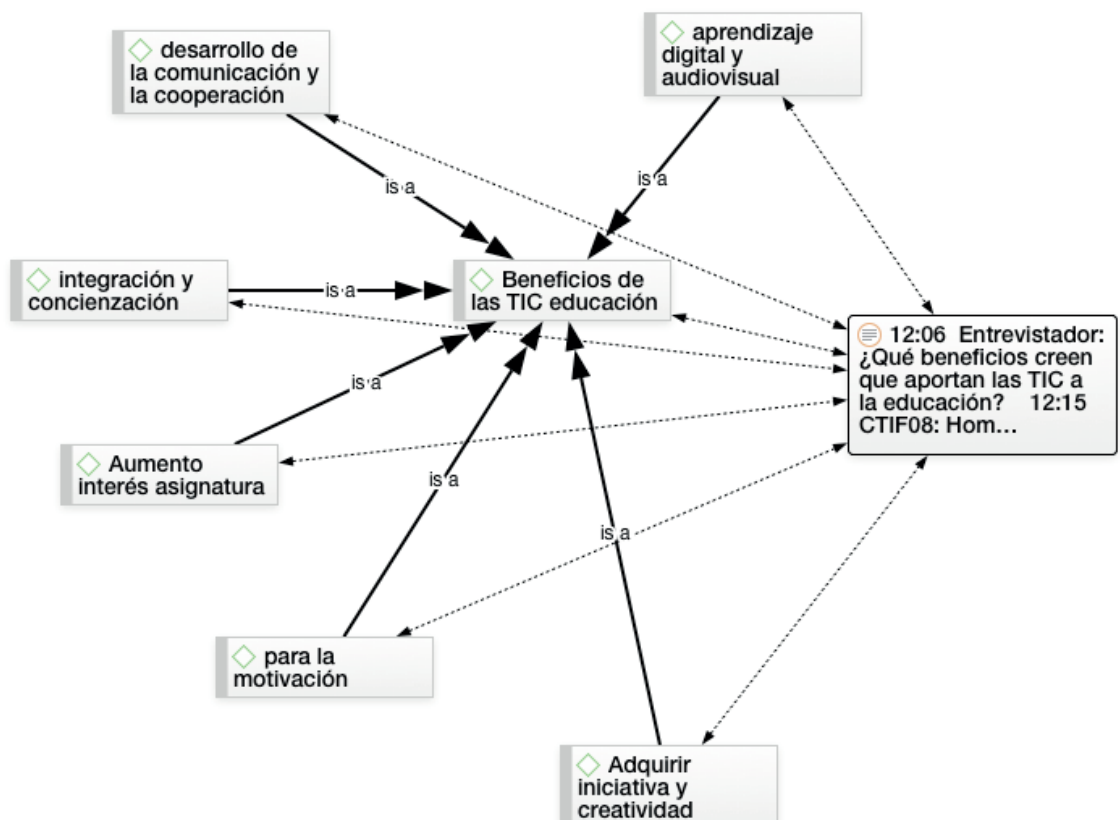


Figura 68. Red de datos categorizados del gf.1-B cuestión 3. Fuente: propia

En esta cuestión las respuestas fueron más completas y generalizadas, ya que, desde la visión tecnicada de las TIC el aporte es amplio y bien conocido por todos, por lo que los docentes se animaron a dar un amplio número de ejemplos al respecto.

➔ *¿Y creéis que pueden presentar algún problema?*

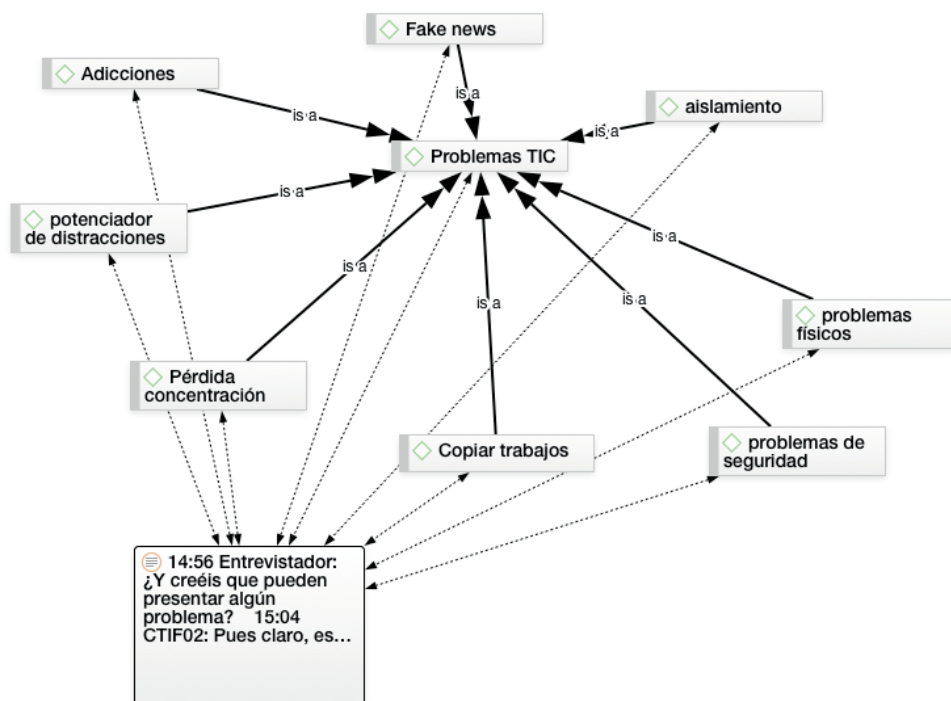


Figura 69. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 4. Fuente: propia

Al igual que la cuestión anterior, se dieron respuestas muy completas para los problemas que puedan presentar las TIC, las tecnologías ya están muy entroncadas en la sociedad y son muchos los problemas que se conocen del excesivo uso de los mismos.

➔ *¿Podrían ser las TIC un fin como modelo de aprendizaje?*

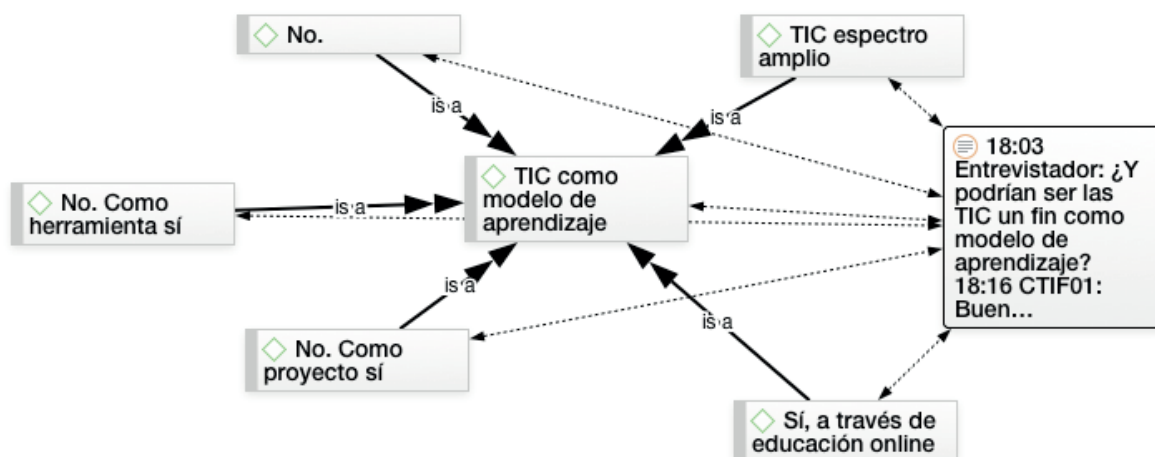


Figura 70. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 5. Fuente: propia

La respuesta a esta cuestión fue casi generalizada en el no, los que opinaron lo contrario lo planteaban casi como una utopía que sería interesante alcanzar, pero que hoy por hoy sería difícil. Aún así, las respuestas positivas se generalizaban sobre las cuestiones técnicas de las TIC, no tanto por las consideraciones metodológicas globales del alcance de un proyecto transversal del mismo.

➔ *A nivel personal, ¿cuánto aparatos tecnológicos usáis al cabo del día?*

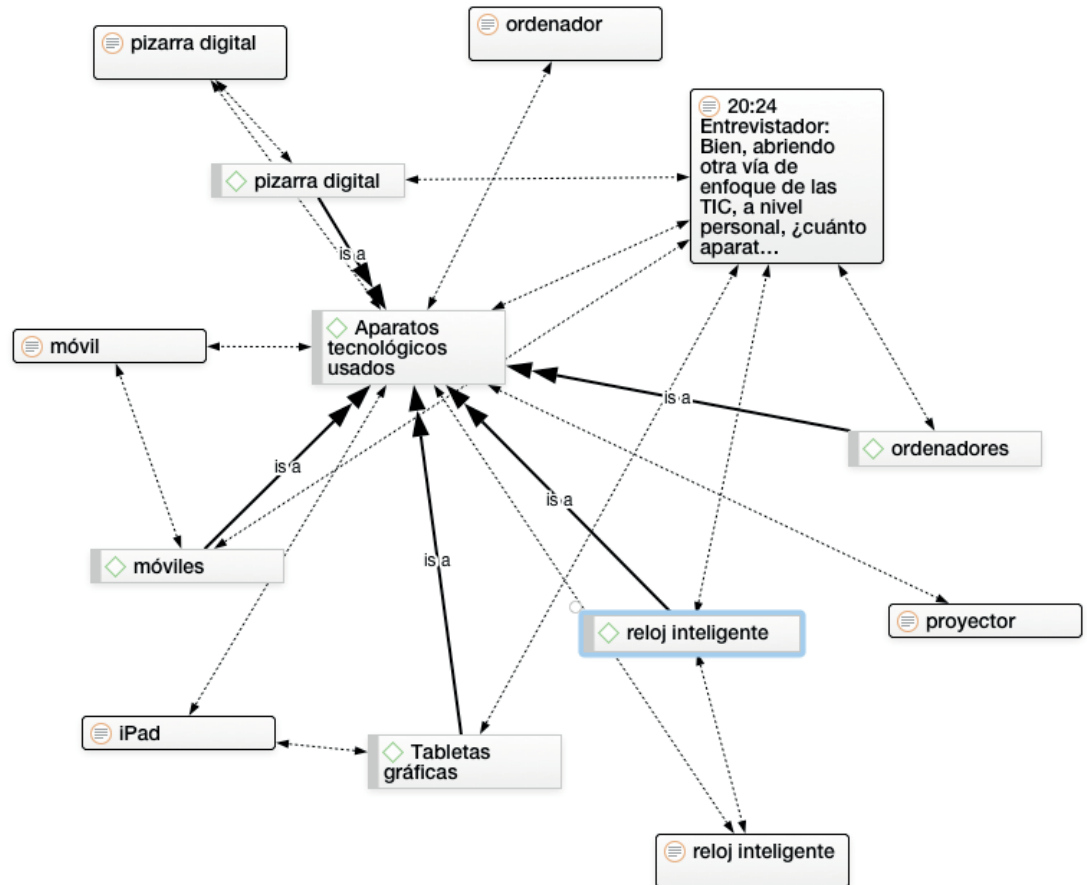


Figura 71. Red de datos categorizados del gf.1-B cuestión 6. Fuente: propia

Las respuestas estuvieron, en esta ocasión, también muy generalizadas hacia los componentes electrónicos comunes hoy en día, es decir, teléfono móvil, ordenadores, pizarras digitales y tablets electrónicas (los docentes confundían el término Tablet electrónica con tabletas gráficas).

➔ *¿Para qué exactamente?*

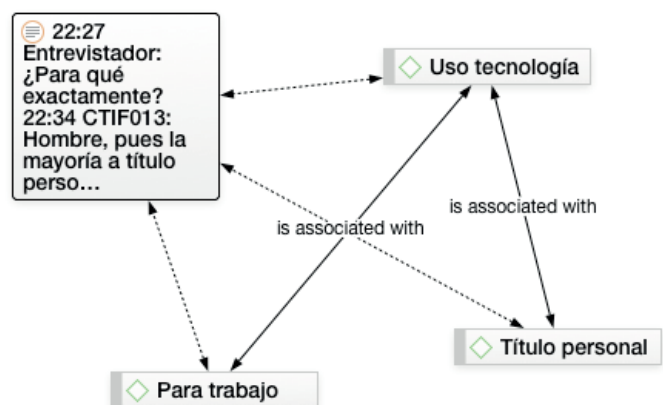


Figura 72. Red de datos categorizados del gf.1-B cuestión 7. Fuente: propia

En un amplio número de respuestas lo usan más para el trabajo que para la vida personal, situación parecía muy curiosa, ya que, algunos docentes mostraron una oposición bastante fuerte ante el exceso de uso de la tecnología en los ámbitos domésticos, ya que, podrían dar una mala imagen a sus hijos, por lo que optaban por no hacer uso de los mismos en sus horas de descanso.

➔ *¿Podrías dejar de usarlos en cualquier momento?*

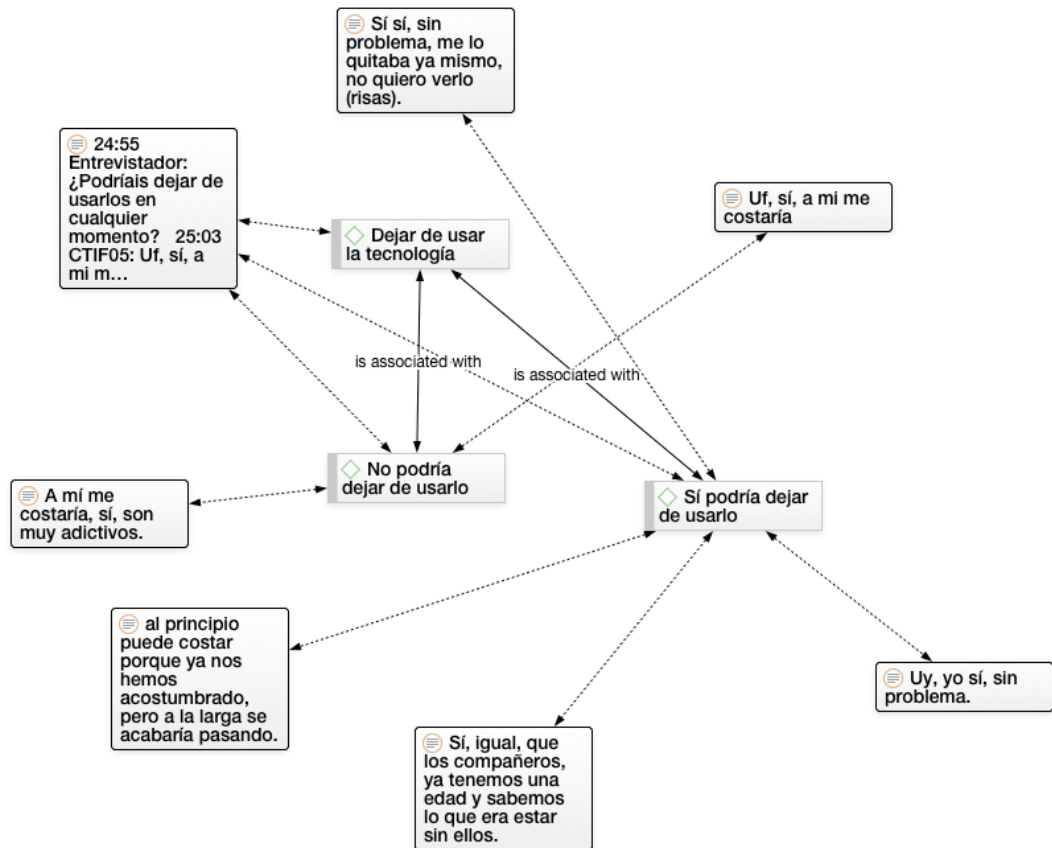


Figura 73. Red de datos categorizados del gf.1-B cuestión 8. Fuente: propia

Las respuestas estuvieron muy repartidas también en esta ocasión, aunque podría decirse que casi hubo un empate entre las respuestas que se decantaban por el sí como los del no. Lo que sí quedó reflejado claramente es que, aquellos que decían que podrían dejarlo, afirmaban que al principio les costaría, pero que a la larga se acabarían acostumbrando.

➤ Bloque C. Metodologías innovadoras.

Las cuestiones planteadas para este bloque han sido:

➔ *Para vosotros, ¿cuáles creéis que son hoy metodologías innovadoras?*

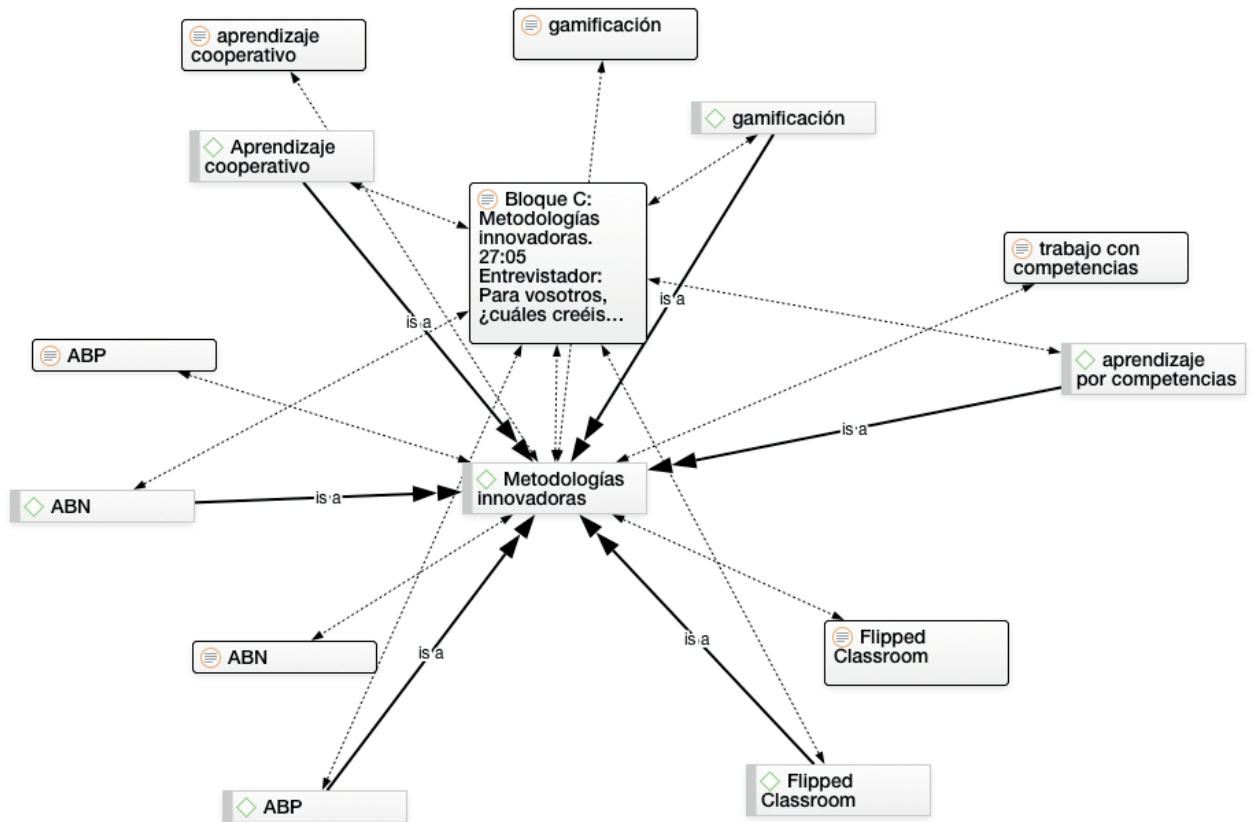


Figura 74. Red de datos categorizados del gf.1-C cuestión 1. Fuente: propia

Volvió a darse la misma situación que en la cuestión 4 del bloque A, ya que, los docentes repitieron casi las mismas metodologías que anteriormente, así se constituyó que entre las más repetidas se encontraban el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), el Aprendizaje Cooperativo y la Gamificación. Apareció en esta ocasión otra metodología que algunos docentes explicaron con bastante interés, Flipped Classroom, afirmando que posiblemente en un futuro sería una metodología que tendría muchos seguidores entre los docentes de Educación Secundaria y Bachillerato.

➔ ¿Por qué?

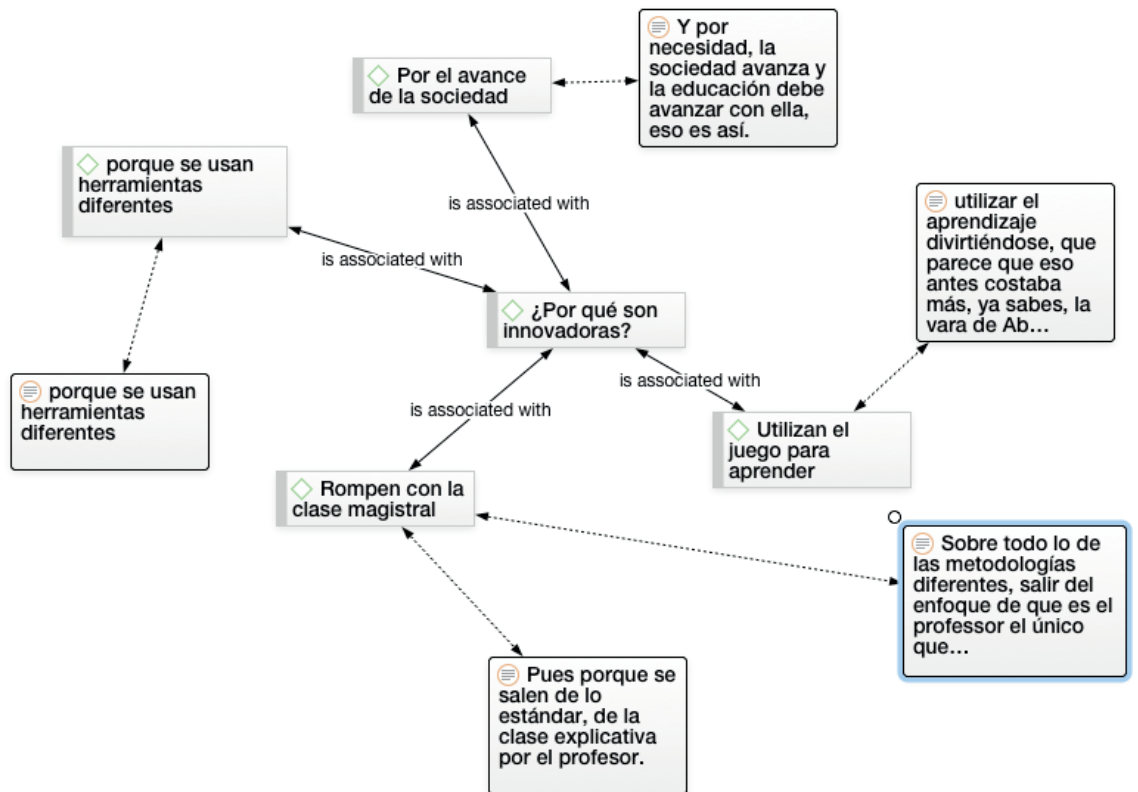


Figura 75. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 2. Fuente: propia

Las razones de porqué creían innovadoras estas razones fueron bastante amplias, exponiendo casos como que se usan «porque se salen de lo estándar, de la clase explicativa por el profesor», otro docente aportaba que él creía que interesaba su uso «porque se usan herramientas diferentes, como lo de Flipped Classroom, que se usa el ordenador desde casa». Además, otro docente añadió la importancia del uso de estas metodologías en que permiten «salir del enfoque de que es el profesor el único que puede enseñar», a lo que otro docente le respondió con un ejemplo: «claro, lo del trabajo cooperativo, el aprendizaje entre iguales». Por último, un docente añadió un aspecto interesante sobre el aprendizaje a través del juego: «y con los juegos, los videojuegos, utilizar el aprendizaje divirtiéndose, que parece que eso antes costaba más, ya sabes, la vara de Abellano».

→ ¿Aplicáis alguna de ellas en vuestras aulas?

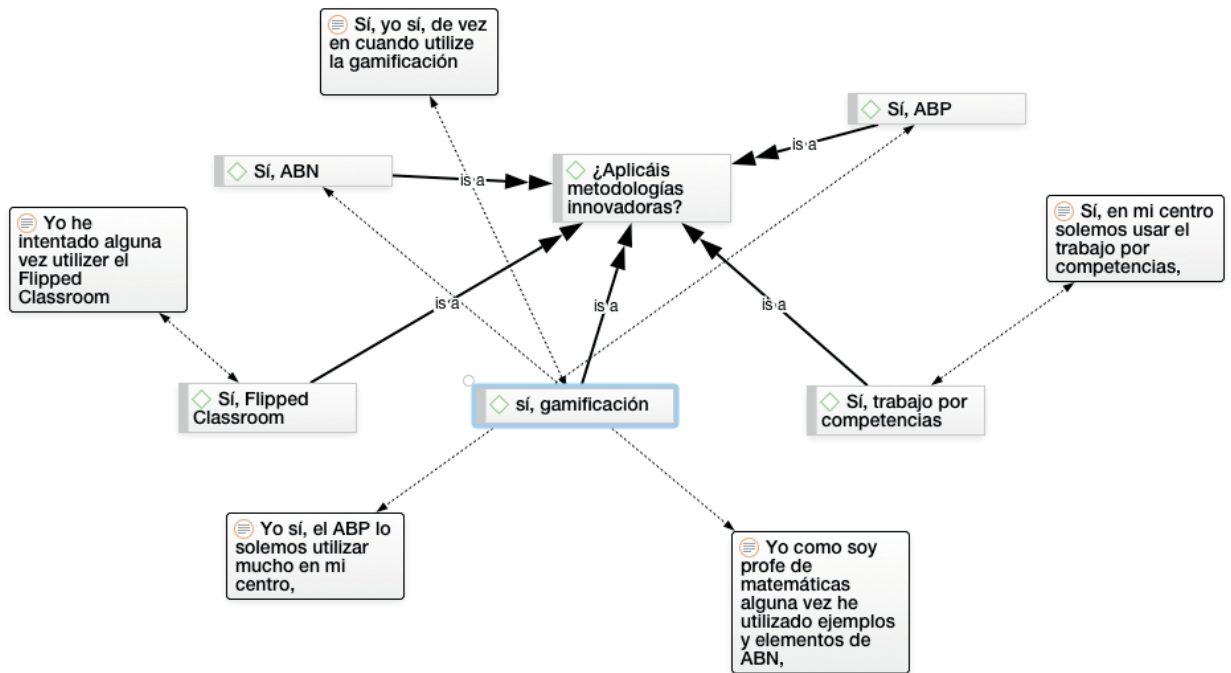


Figura 76. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 3. Fuente: propia

Casi todos los docentes que expresaron su opinión respondieron que sí habían hecho uso de metodologías innovadoras, exponiendo ejemplos de éstas, apareciendo casos de gamificación, flipped classroom, ABN, ABP (Aprendizaje Basado en Números), ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), metodologías activas y trabajos por competencias.

➔ ¿Por qué no?

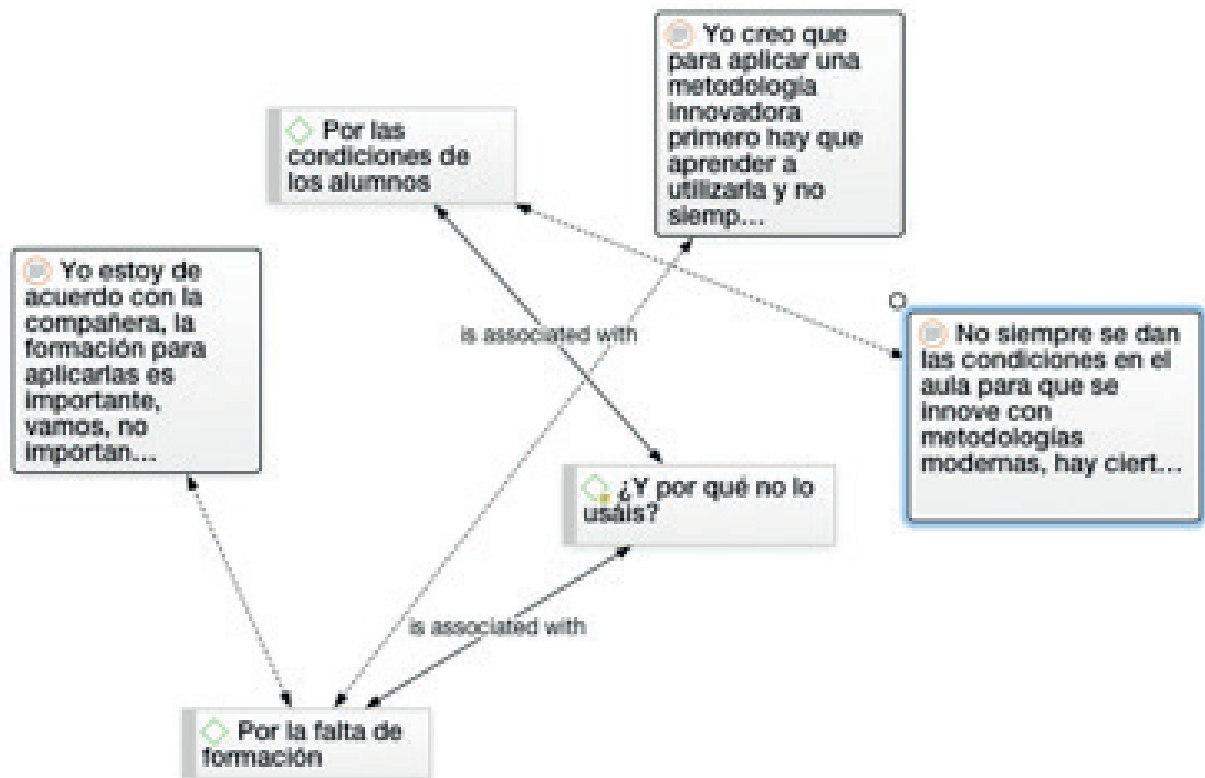


Figura 77. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 4. Fuente: propia

Aquellos que no hablaron en la anterior cuestión, se les invitó a que respondieran a los posibles motivos de no hacer uso de metodologías innovadoras, a lo que las respuestas fueron ciertamente vagas y limitadas, surgiendo exposiciones como la falta de recursos o encontrarse con alumnado con los que difícilmente se pudiera trabajar. Pero una de las respuestas más apreciadas por los compañeros fue la de una docente: «Yo creo que para aplicar una metodología innovadora primero hay que aprender a utilizarla y no siempre tenemos la formación suficiente. Hay veces que hacemos cosas por intuición o porque lo buscas por internet, pero no siempre estamos completamente preparados o tenemos todos los materiales, además, de que da un poco de miedo emprender cosas nuevas a la ligera».

➔ ¿Disponéis de los recursos necesarios para innovar, metodológicamente hablando en vuestras clases?

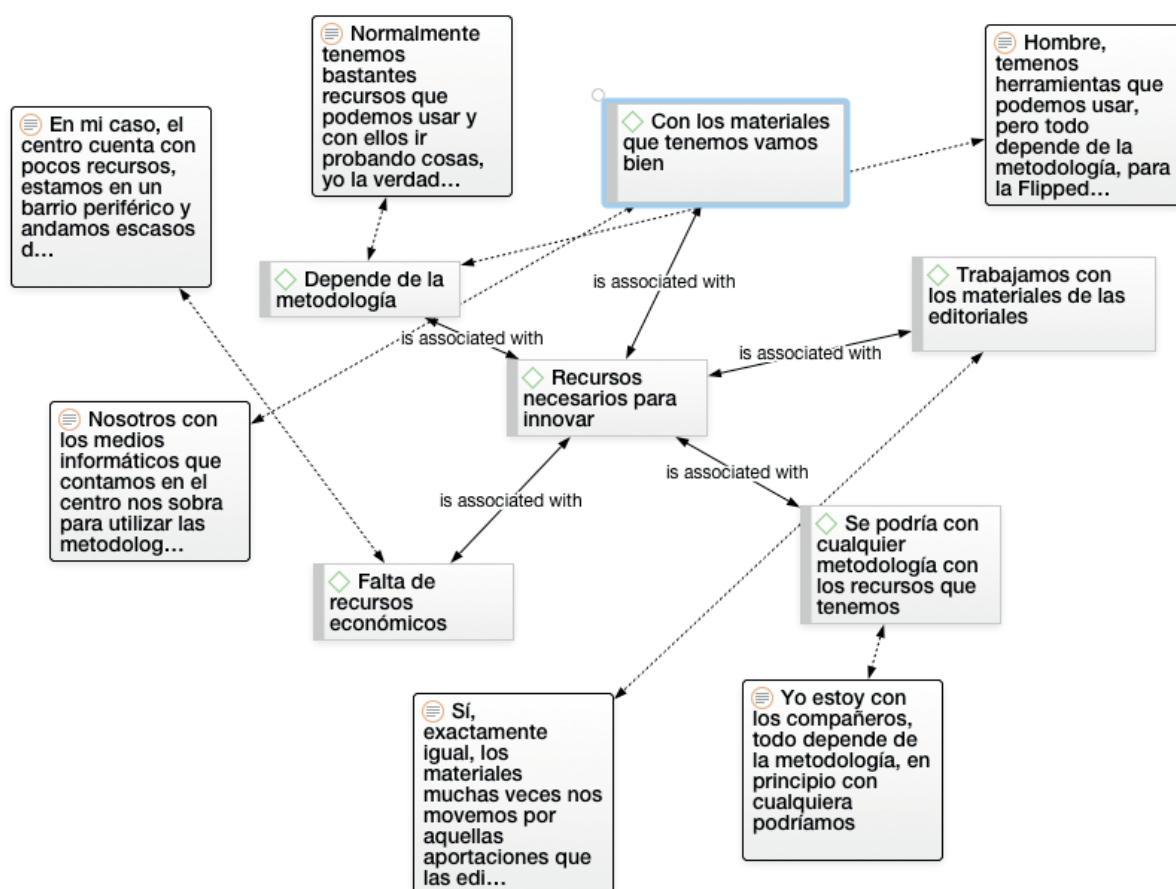


Figura 78. Red de datos categorizados del gf.1-C cuestión 5. Fuente: propia

Esta cuestión generó un interesante debate, ya que, lo que para algunos docentes, el material con el que se contaba en los centros era suficiente para desarrollar proyectos de innovación, para otros la situación era completamente la contraria. Los planteamientos personales respecto al correcto uso de los recursos económicos de un centro para la adquisición de nuevo material, llevó la conversación hacia el importante peso que tienen las editoriales en la entrega de recursos y materiales, por lo que finalmente te veías abocado a practicar aquellas metodologías que marcan las grandes corporaciones.

→ ¿Por qué no?

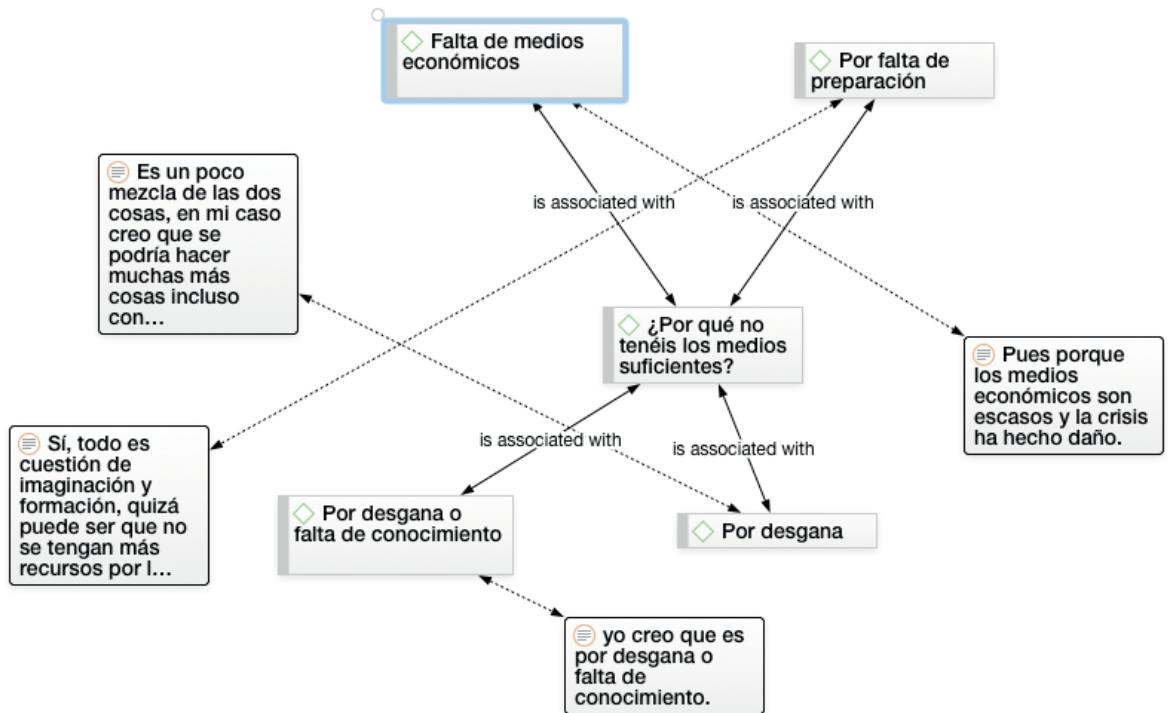


Figura 79. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 6. Fuente: propia

La respuesta más repetida en esta cuestión fue la de desgana o falta de tiempo, aunque la falta de preparación también fue respaldada por varios docentes. La crisis económica de los últimos años también tuvo cierta importancia dentro de las opiniones de los docentes.

→ ¿Creéis que las tecnologías han influido en la creación de las metodologías innovadoras?

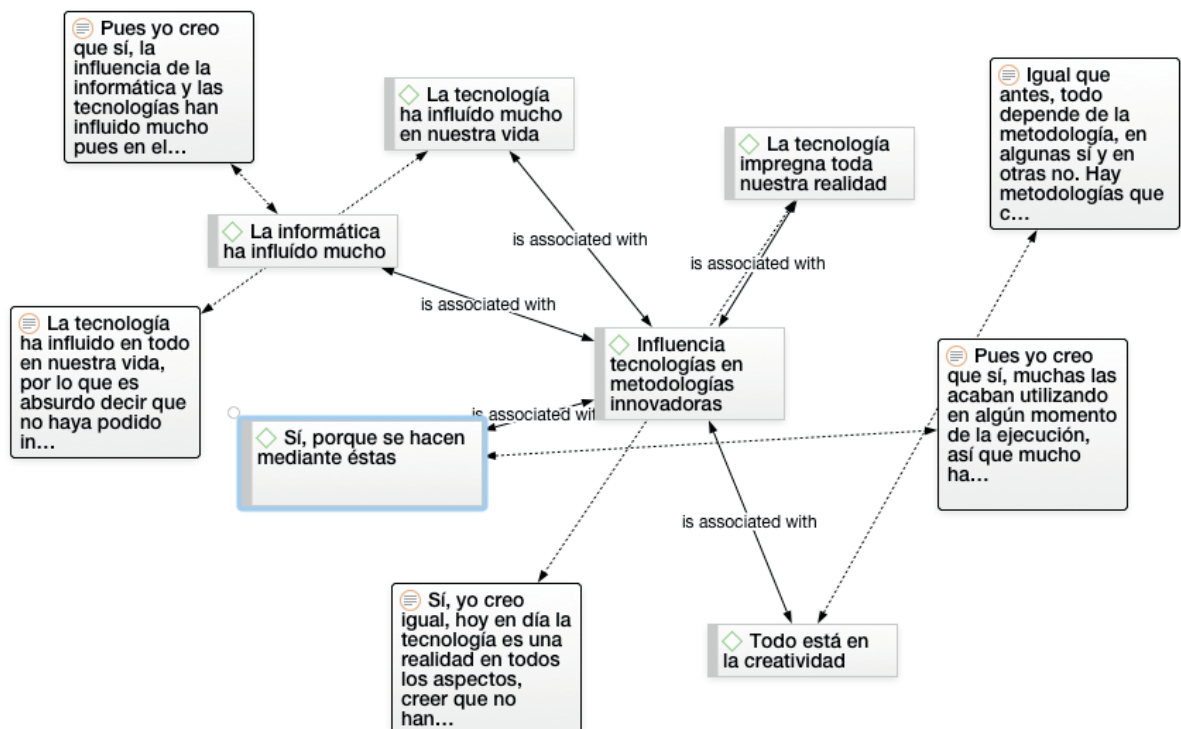


Figura 80. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 7. Fuente: propia

Respuesta masiva hacia el sí, alguno puso alguna pincelada en la visión contraria, pero las réplicas al respecto hicieron que derivara su pensamiento hacia los planteamientos tecnicistas.

→ ¿Será siempre ésta la constante de aquí al futuro?

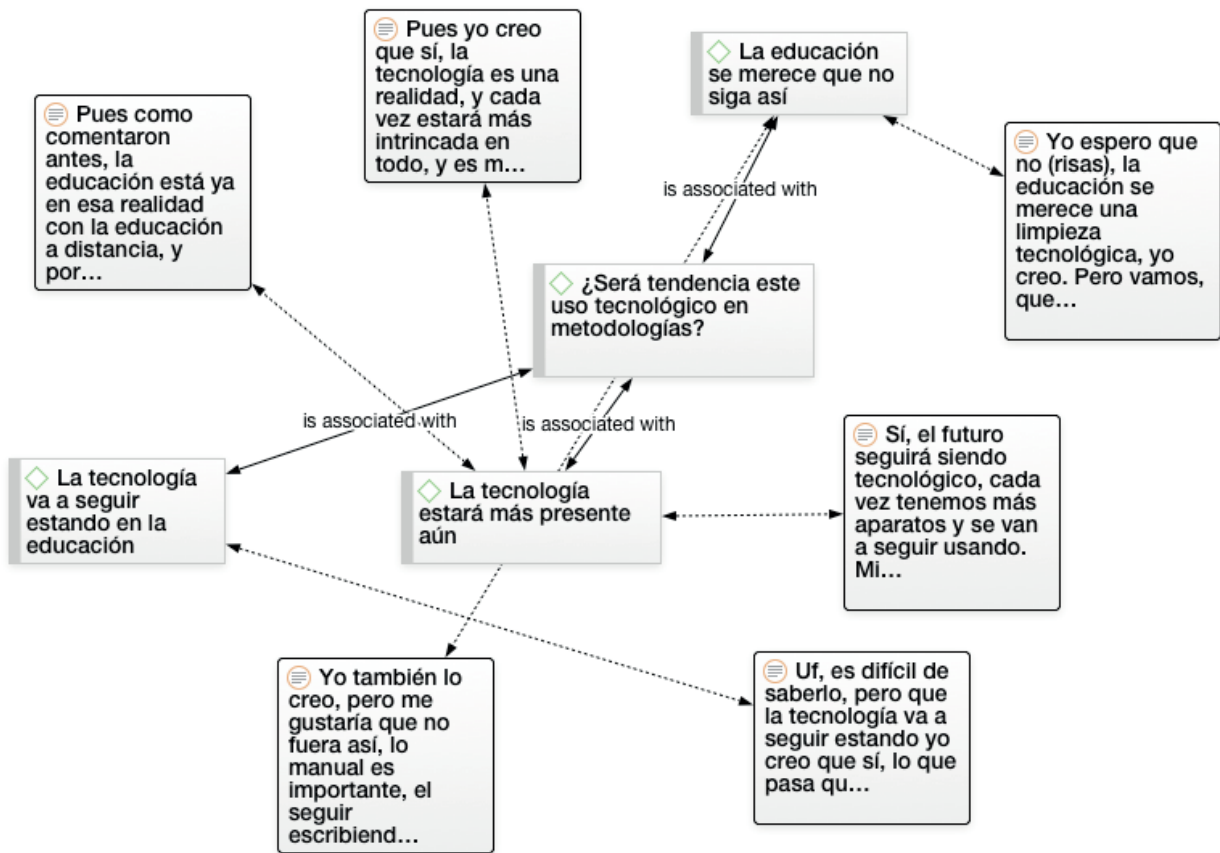


Figura 81. Red de datos categorizados del gf.1-C cuestión 8. Fuente: propia

Las divagaciones al respecto de esta cuestión mostraron planteamientos más claros hacia el sí, aunque a muchos de los docentes les gustaría que no ocurriese así, ya que, la demonización de las tecnologías en nuestra sociedad parece que está calando dentro del sector docente educativo.

Exponemos a continuación, a modo de mosaico, todos los ítems categorizados para mostrar el mapa mental construido:

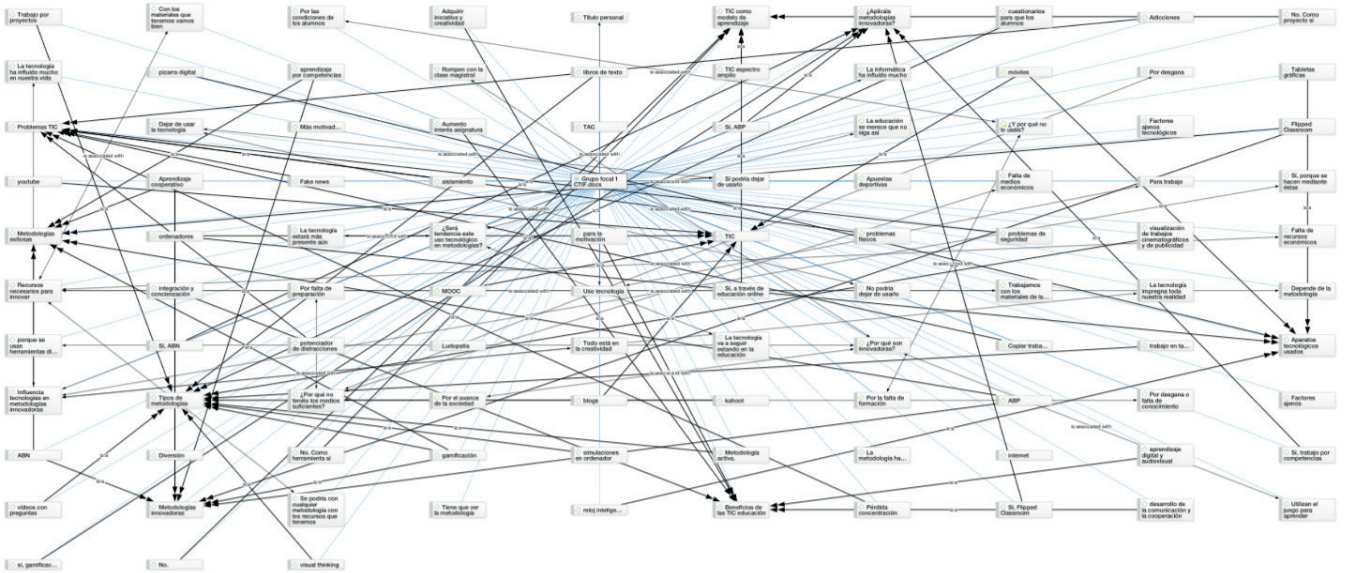


Figura 82. Mapa mental gf.i. Fuente: propia

Además, queremos añadir la nube de palabras obtenidas en el cómputo global del número de veces utilizada durante el grupo focal:

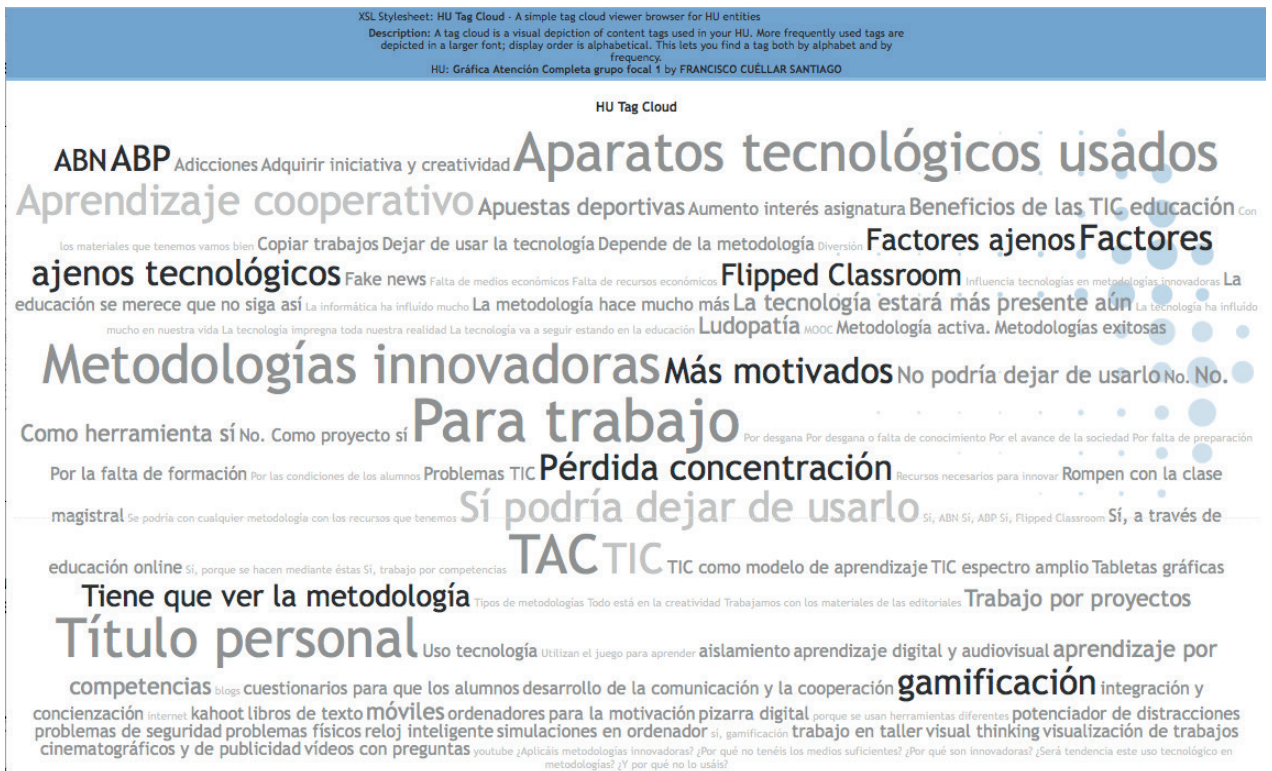


Figura 83. Nube de palabras gf.i. Fuente: propia

Grupo Focal 2 (gf.2): Alfabetización mediática: ¿mito o realidad?

- A) Frecuencia de uso de los medios audiovisuales.

En este primer bloque hemos realizado las siguientes cuestiones a los docentes:

- ➔ *Antes de comenzar con la frecuencia, ¿cuántos Medios Audiovisuales posee vuestro centro?*

En respuesta general el sí fue rotundo.

➔ *Y en vuestras aulas, ¿con cuánta frecuencia hacéis uso de los Medios Audiovisuales?*

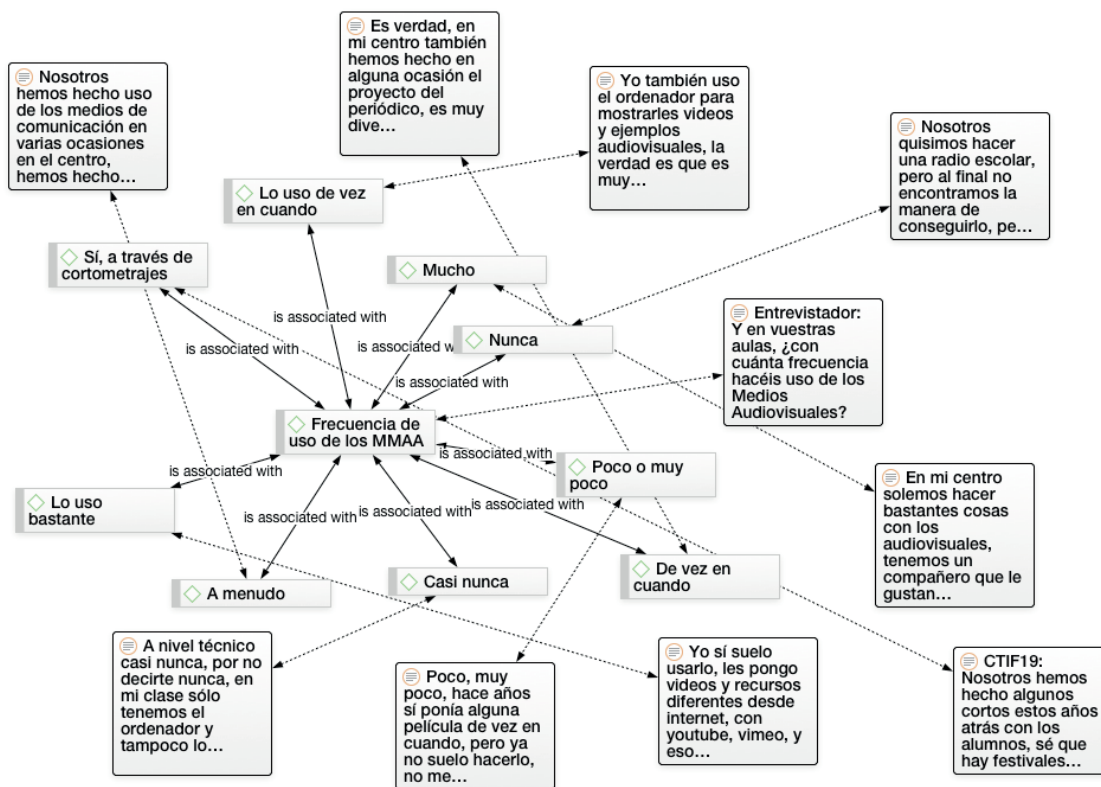


Figura 86. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 3. Fuente: propia

Respuesta variada de los docentes, aunque en un alto porcentaje se respondió en que lo usa a menudo, superando con rotundidad a casi nunca o nunca. El ordenador es una herramienta que hoy en día centraliza gran parte de la generación de nuevo contenido o esquemas de estudio para la ejecución de las asignaturas en el aula.

➔ *¿Y cómo soléis hacer uso de los Medios Audiovisuales?*

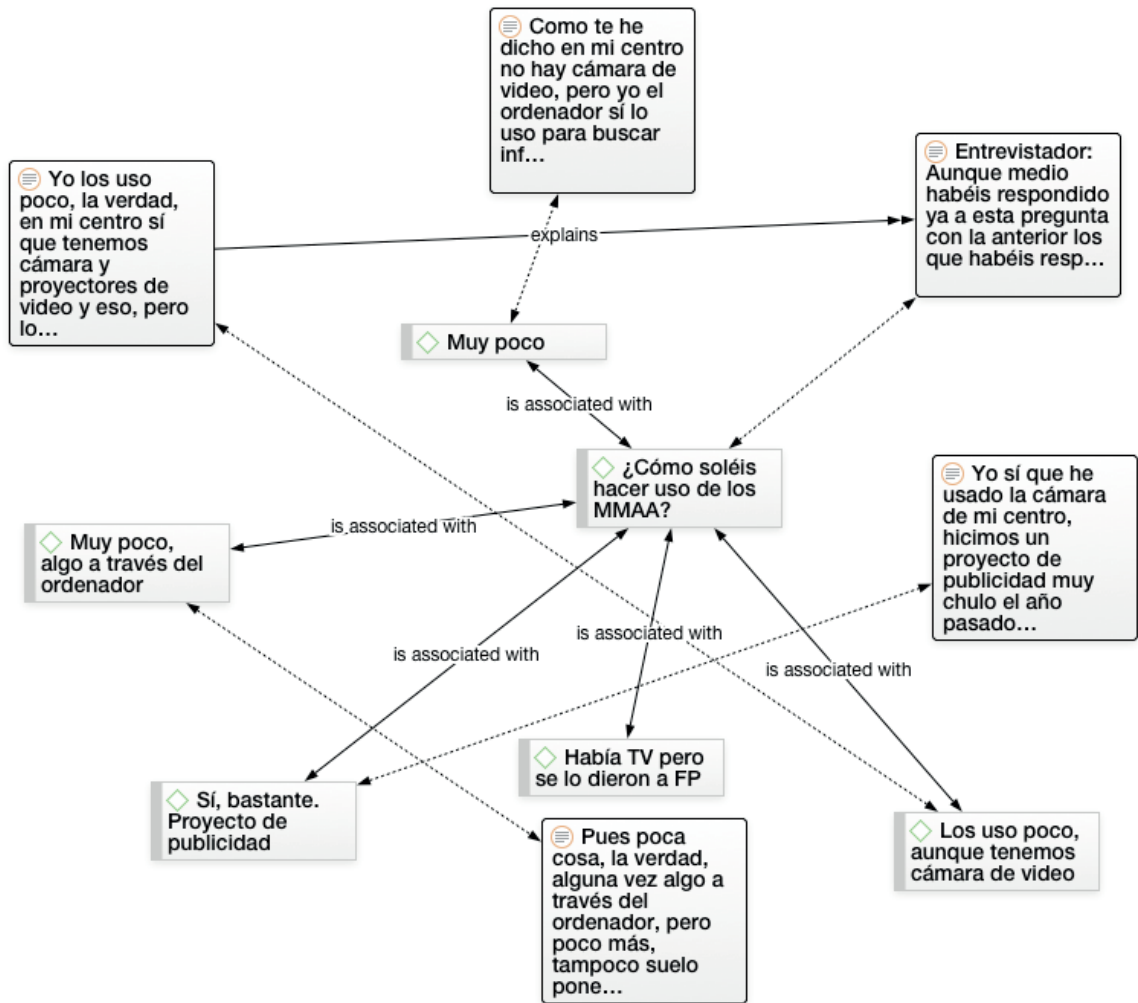


Figura 87. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 4. Fuente: propia

Aunque la cuestión estaba bien enfocada, los docentes condujeron la conversación hacia aspectos relacionados con el uso de los medios técnicos durante sus clases, aunque un docente explicó un proyecto publicitario muy interesante que había estado ejecutando en su centro semanas atrás.

→ *Y en este sentido, ¿cómo creéis que se deben utilizar los medios audiovisuales en el aula, refiriéndonos al área metodológica?*

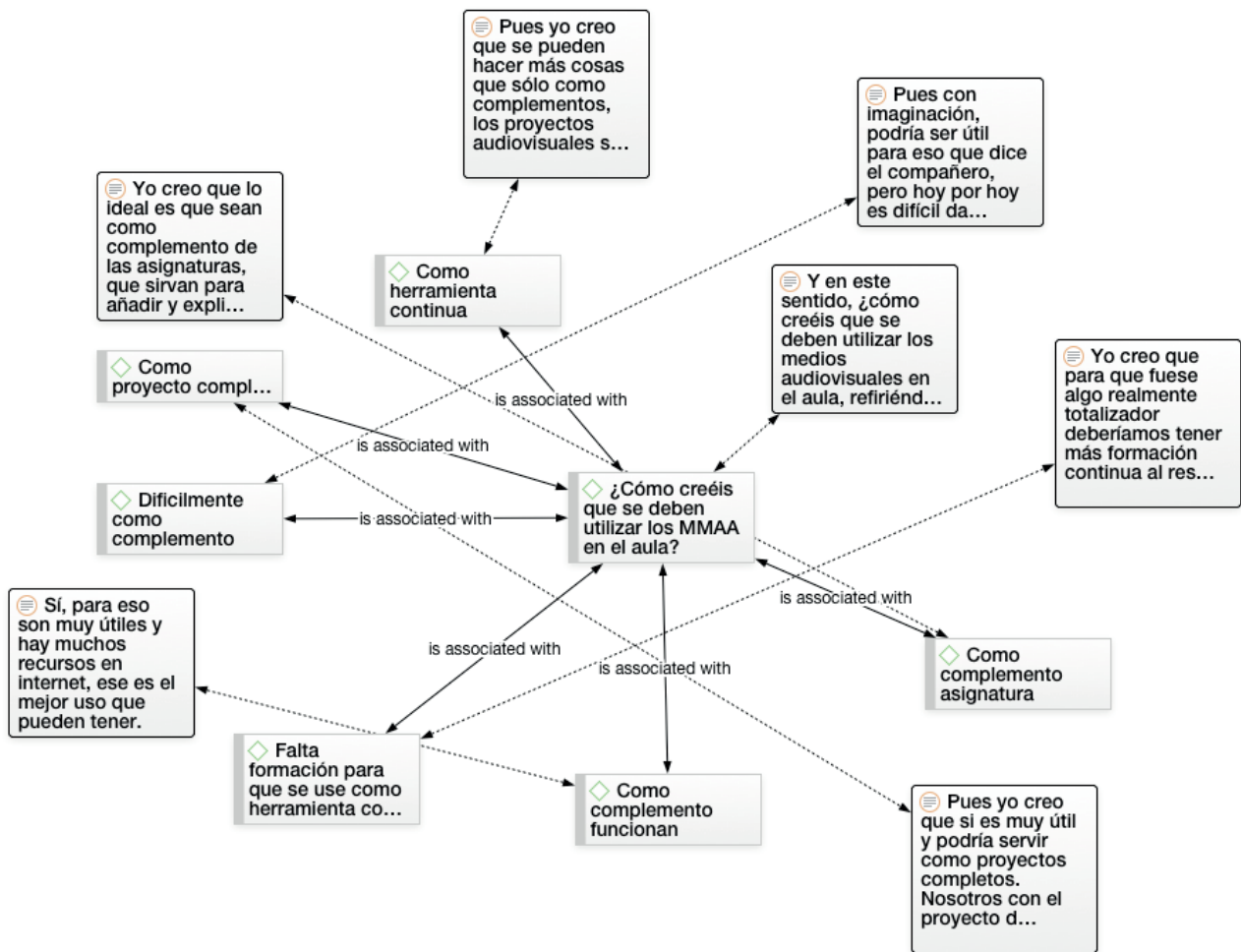


Figura 88. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 1. Fuente: propia

La mayoría de los docentes pensaban que la mejor forma de usarlos sería como complemento de la asignatura, siendo un recurso al que acudir cuando hiciera falta, aunque algunos docentes respondieron a esta cuestión con que faltaba formación para hacer un correcto uso de estos medios, ya fuese de forma complementaria o como proyecto completo.

➤ B) Efecto de los Medios Audiovisuales sobre el alumno.

Las cuestiones planteadas en este bloque han sido:

➔ *Ante el uso excesivo de los alumnos de los Medios Audiovisuales en su entorno familiar, ¿creéis que el alumno posee la formación necesaria para comprender todo lo que acontece en los diferentes Medios?*

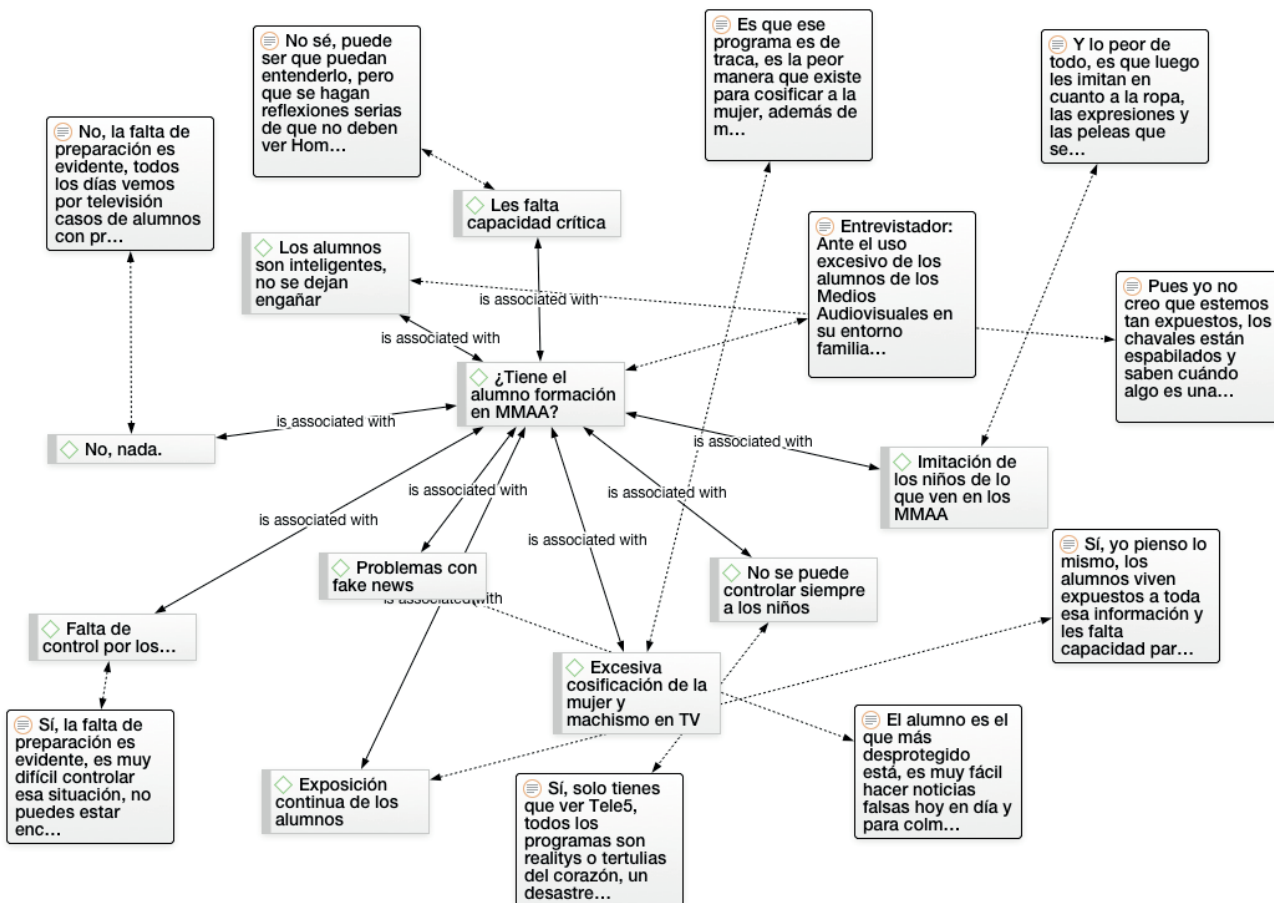


Figura 89. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 1. Fuente: propia

Respuesta generalizada en el no, falta formación para el alumando ante la masiva información que existe hoy, viven bastante ajenos a los graves problemas que les puede acarrear si no se llega a una formación completa. Alguna voz se levantó en contraposición a esta idea, pero rápidamente fue contrarrestada por los docentes de cara al mal uso que se estaba haciendo de los medios audiovisuales y su falta de control por parte de los padres.

➔ *¿Cuáles creéis que son los Medios Audiovisuales que más usan los jóvenes?*

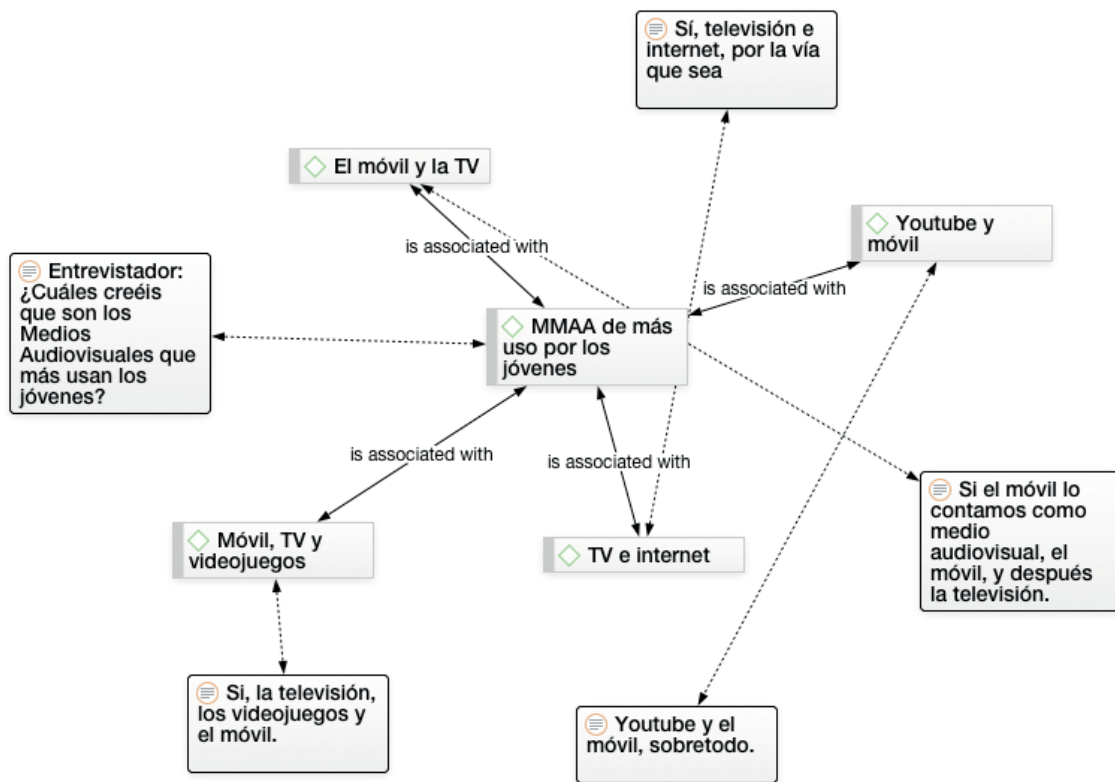


Figura 90. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 2. Fuente: propia

Bastante consenso en la respuesta de los docentes al respecto, en donde los teléfonos móviles, la televisión, los videojuegos y Youtube fueron los más citados.

➔ *Y los padres, ¿creéis que se preocupan lo suficiente para controlar el uso que hacen los jóvenes de los Medios?*

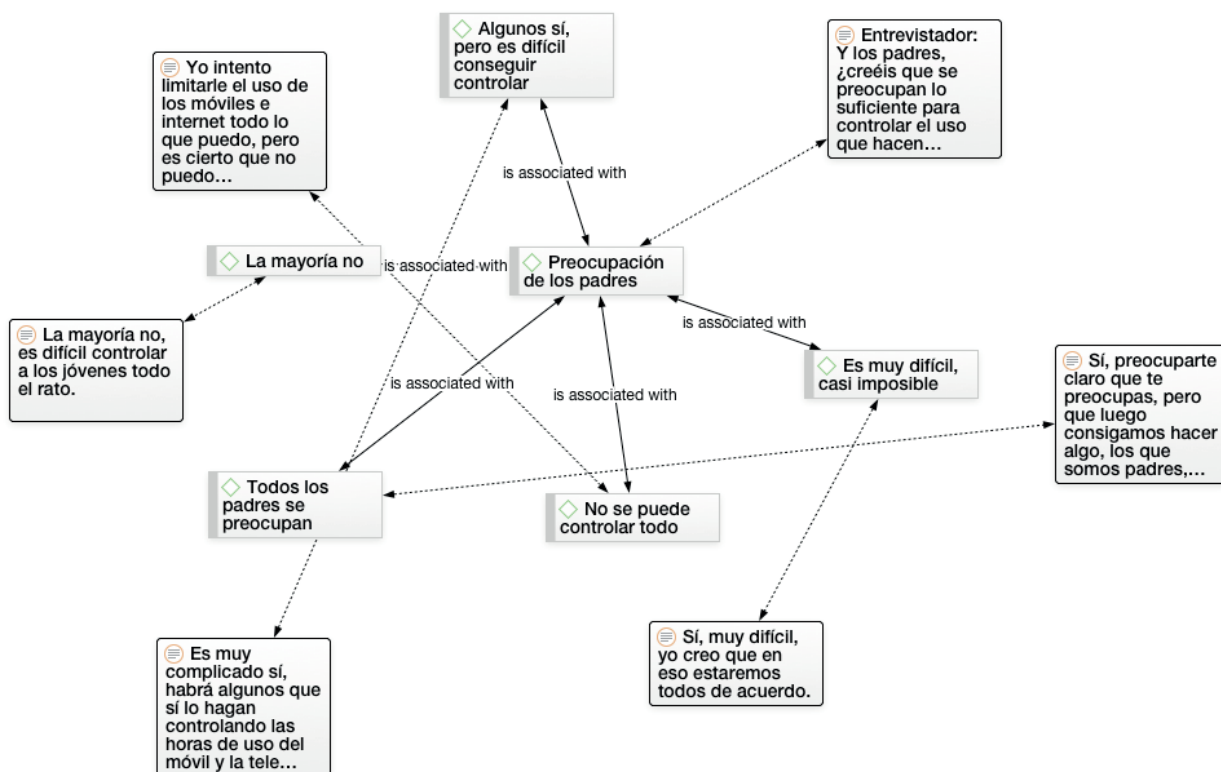


Figura 91. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 3. Fuente: propia

Los docentes-padres hicieron autocrítica ante la dificultad de controlar las acciones de sus hijos de cara a los medios, era un debate amplio el que se plantea en el hogar cada vez que surge algún problema al respecto. Algunos docentes afirmaron con rotundidad que es muy difícil controlar, pero sí prevenir, por ello la preocupación de los padres sí existe, pero no se ejecuta en muchos casos.

→ *¿Y en el centro escolar se preocupan lo suficiente?*

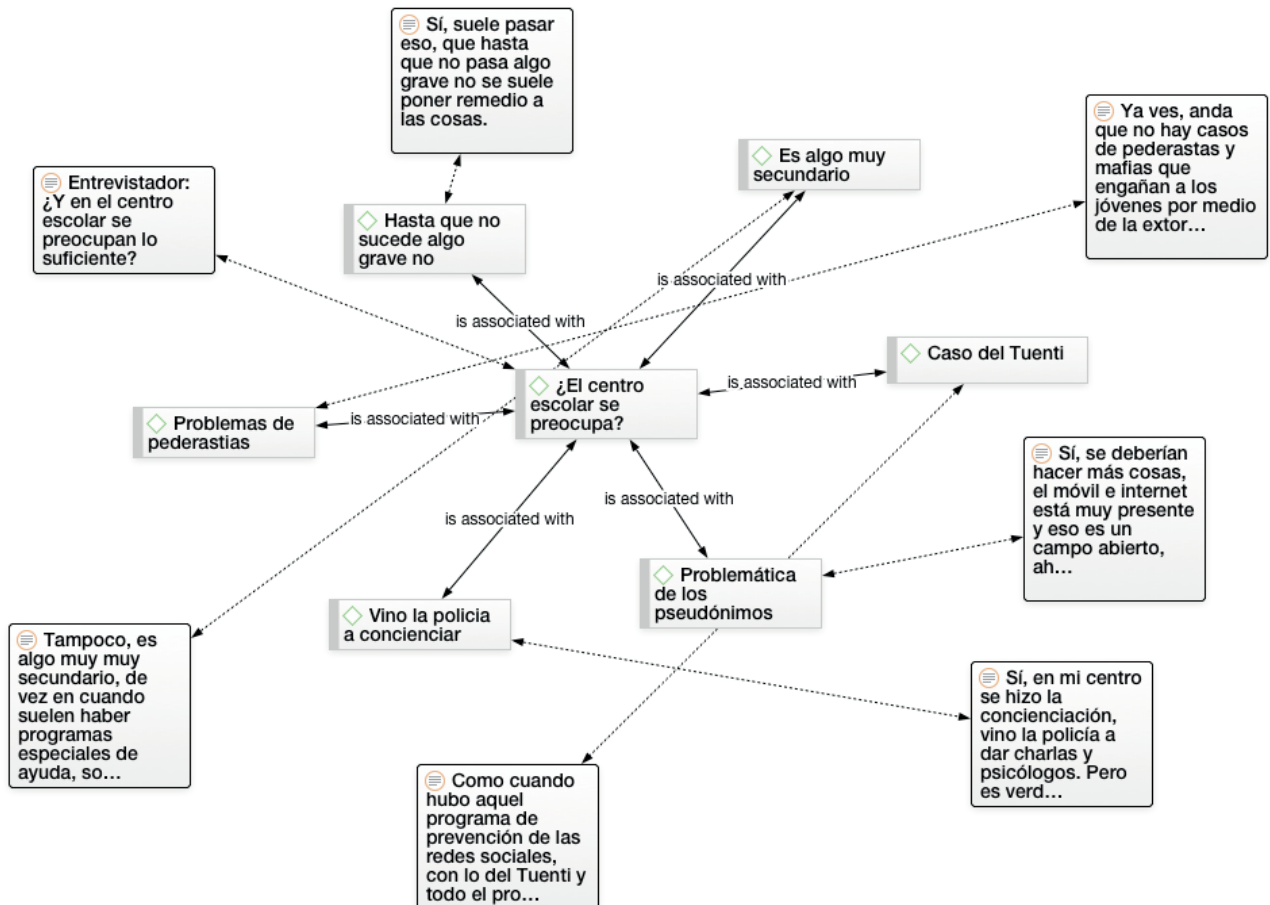


Figura 92. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 4. Fuente: propia

Según los docentes se han hecho acciones al respecto, pero suele ocurrir siempre a posteriori, es decir, después de que algún hecho grave haya ocurrido, surgiendo siempre el mismo planteamiento sobre las necesidades que hay que cubrir a diario y no se realizan, como el de la prevención y la información sobre los verdaderos peligros de un mal uso de los medios.

→ *¿Creéis que se debe formar al alumnado de manera específica en la educación en Medios?*

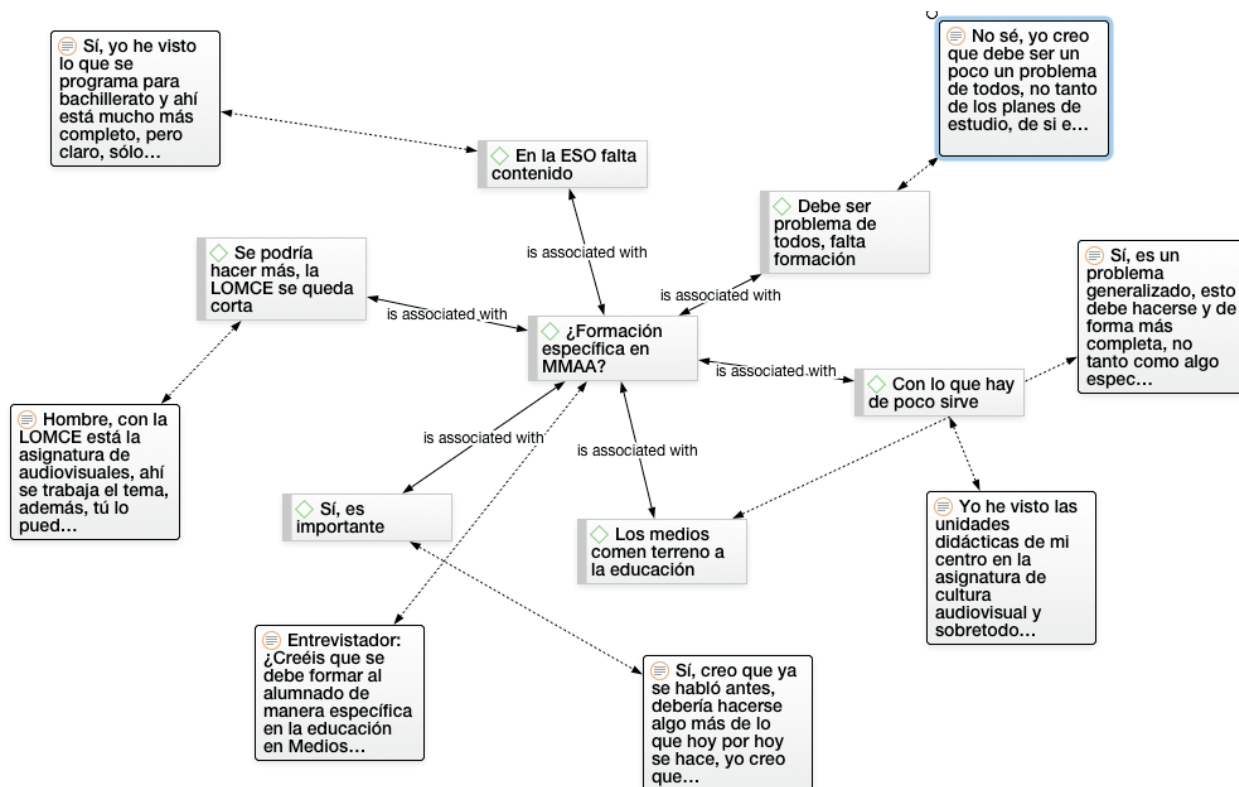


Figura 93. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 5. Fuente: propia

Respuesta generalizada hacia el sí, pero sin acuerdo en el cómo hacerlo, ya que, las ideas sobre los planteamientos metodológicos de aplicación que plantearon ellos mismos, no acabaron de convencer a todos los docentes asistentes.

➤ C) Formación de los profesores en Medios Audiovisuales

Las cuestiones planteadas en este bloque han sido:

➔ ¿Creéis que tenéis buena formación en Medios Audiovisuales?

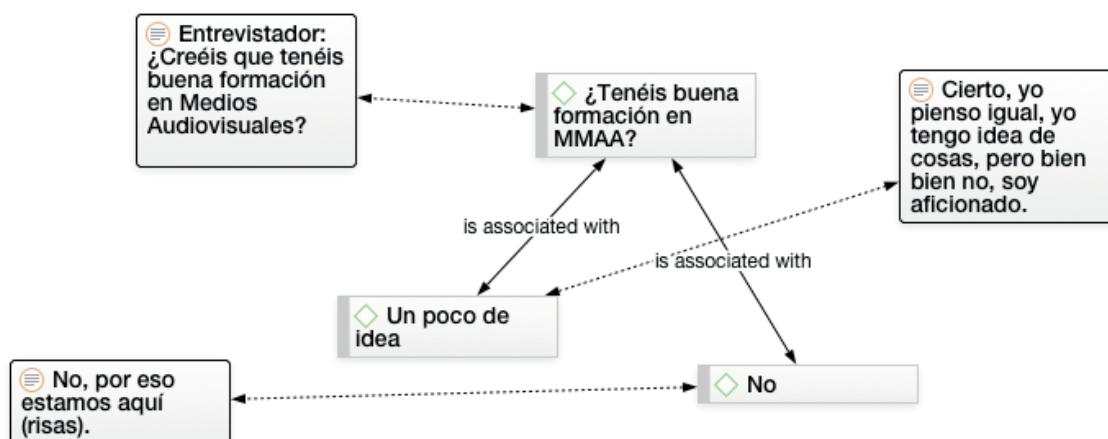


Figura 94. Red de datos categorizados del gf.2-C cuestión 1. Fuente: propia

La mayoría de docentes, muy honestamente, respondieron que no, algunos opinaron que tenían cierta idea, pero entre todos los asistentes ninguno afirmó ser experto en la materia.

→ ¿Cuál es el que mejor manejáis?

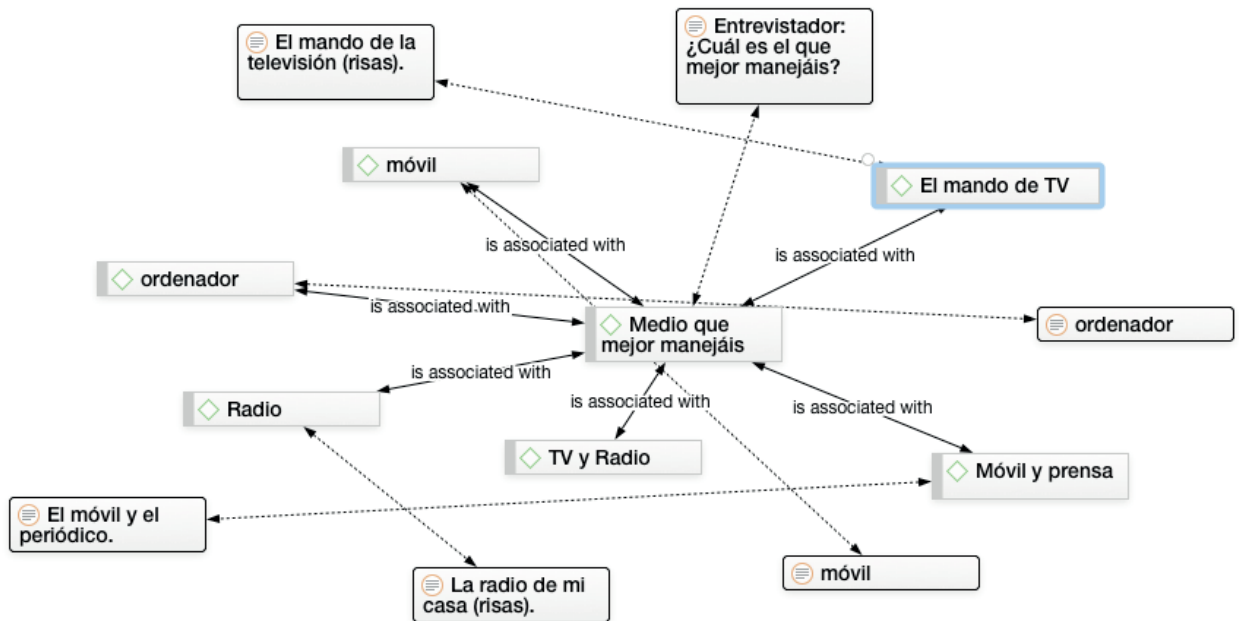


Figura 95. Red de datos categorizados del gf.2-C cuestión 2. Fuente: propia

El teléfono móvil, el ordenador y la televisión fueron las respuestas más comunes entre los docentes.

→ *Ante los aspectos relacionados con los Medios Audiovisuales, como pueden ser aquellos relacionados con los elementos técnicos, o con lo relacionado en teoría de la imagen, también en producción de Medios e, incluso, todas aquellas características que te puedan servir para construir la transversalidad del uso de los Medios en la enseñanza ¿en cuál os gustaría obtener más formación?*

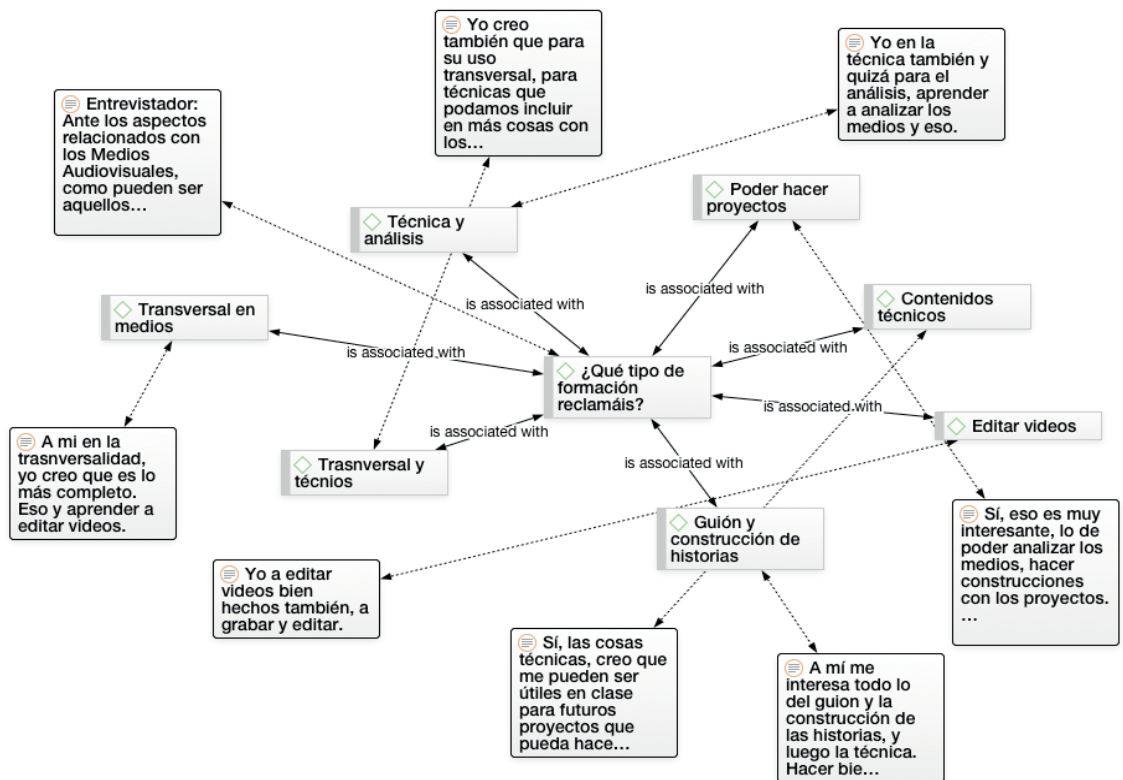


Figura 96. Red de datos categorizados del gf.2-C cuestión 3. Fuente: propia

guion, pasando por aspectos técnicos y de análisis, hasta terminar con la generación de proyectos y su posible integración dentro del área curricular. Las peticiones fueron variadas y se tomaron nota para la ejecución de las actividades a lo largo de las sesiones.

➤ D) Formación de los profesores en Medios Audiovisuales

Las cuestiones planteadas en este bloque han sido:

➔ *Teniendo en cuenta las posibilidades de integración de los Medios Audiovisuales en el currículo, ya sea como una asignatura independiente, o integrado en otras áreas, o como tema transversal, ¿cuál creéis que sería la forma más correcta de hacerlo?*

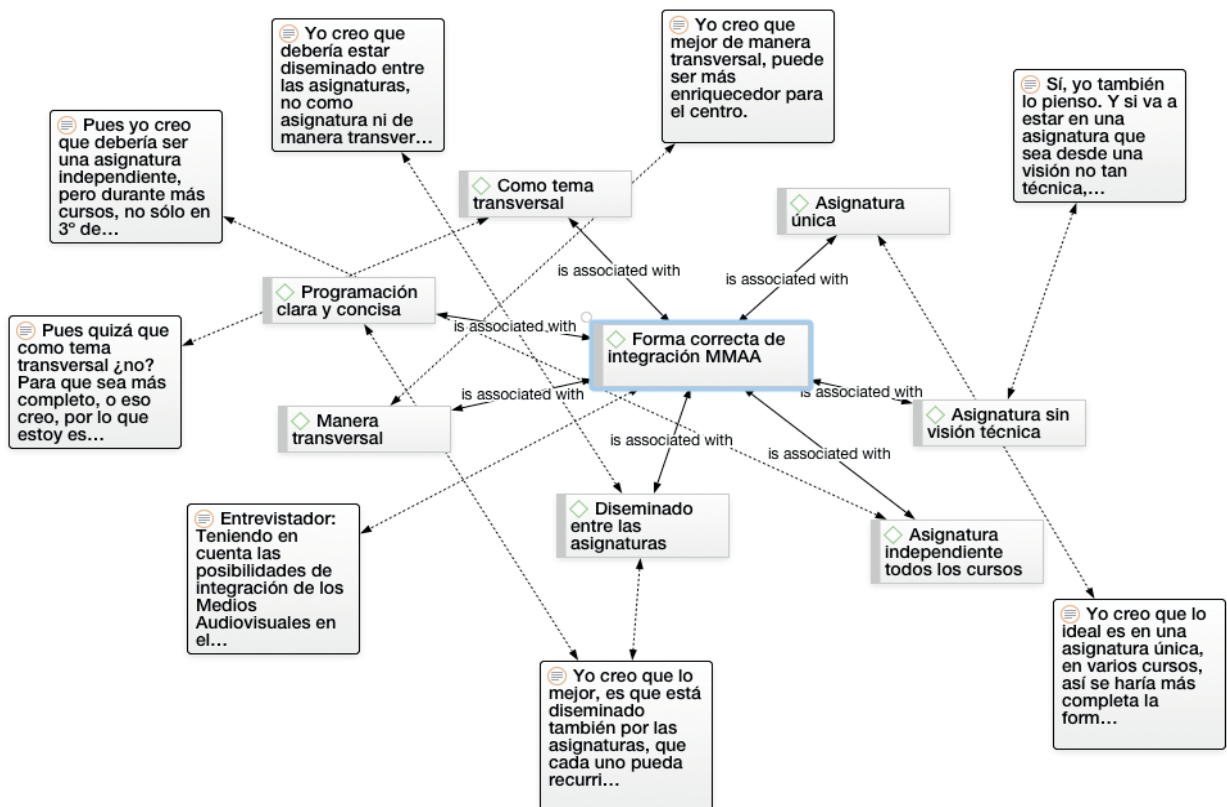


Figura 97. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 1. Fuente: propia

No hubo consenso en las respuestas expuestas por los docentes respecto a esta cuestión, se generaron dos bandos fuertes: por un lado los que defendían que debería estar diseminado entre las diferentes asignaturas, para que sea el docente el que decida cuándo debe hacer eso de ello; y por otro lado, teníamos a los que creían que debería estar representado en una asignatura fuerte y totalizadora que se ejecutara en más de un nivel de curso, con aspectos técnicos y de comprensión de los medios. Un docente expuso que quizá fuese interesante que apareciera como material transversal a todas las asignaturas, pero su propuesta no fue consensuada por el resto de docentes.

➔ *Y, ¿por qué creéis que se debería incorporar al currículo?*

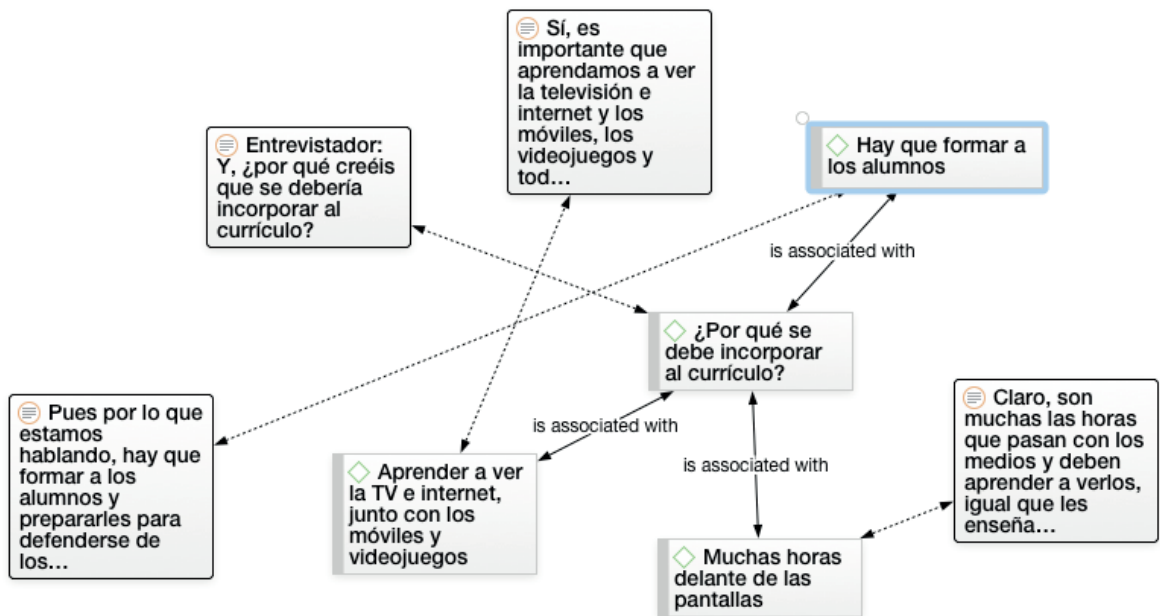


Figura 98. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 2. Fuente: propia

Fueron interesantes las respuestas de los docentes al respecto, ya que aportaron ideas como que era importante porque «hay que formar a los alumnos y prepararles para defenderse de los medios», además, otros añadieron que «son muchas las horas que pasan los jóvenes con los medios y deben aprender a verlos, igual que les enseñamos a leer y escribir».

➔ *Cambiando de enfoque, ¿existen proyectos de centro para los Medios Audiovisuales en vuestro centro educativo?*

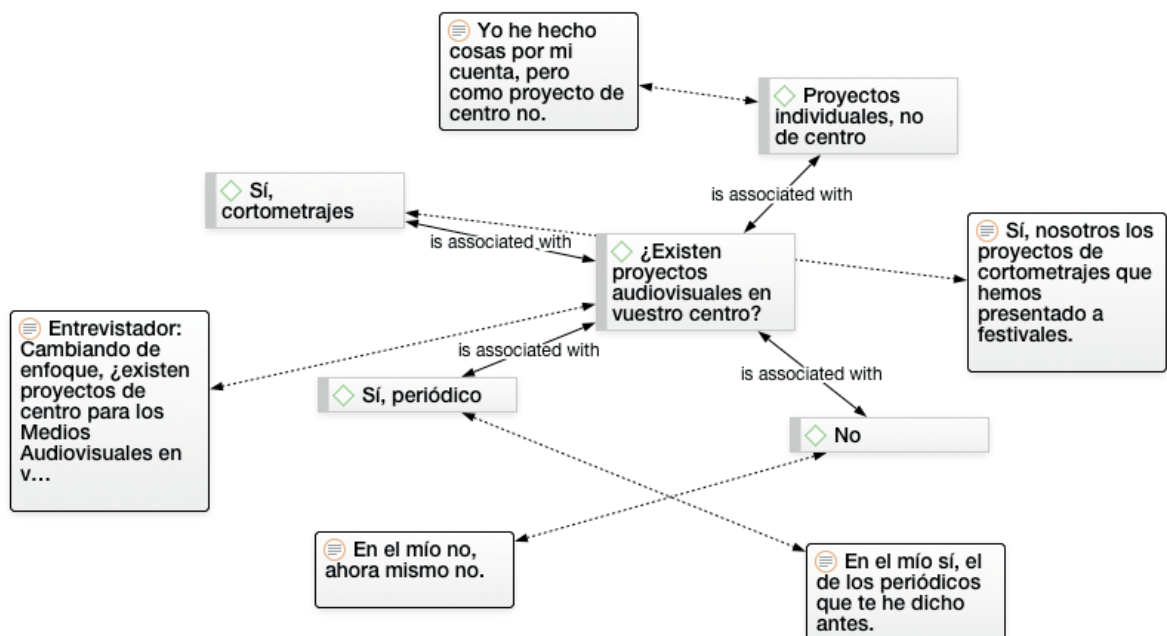


Figura 99. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 3. Fuente: propia

Muy pocos docentes respondieron afirmativamente a esta pregunta, los cuales expusieron sus proyectos a los compañeros, estando relacionados éstos con la prensa y los cortometrajes. Por lo general, fueron pocas las aportaciones de los docentes a esta cuestión.

➔ ¿Habéis desarrollado a lo largo de este curso alguna unidad didáctica relacionada con los Medios Audiovisuales en vuestra aula?

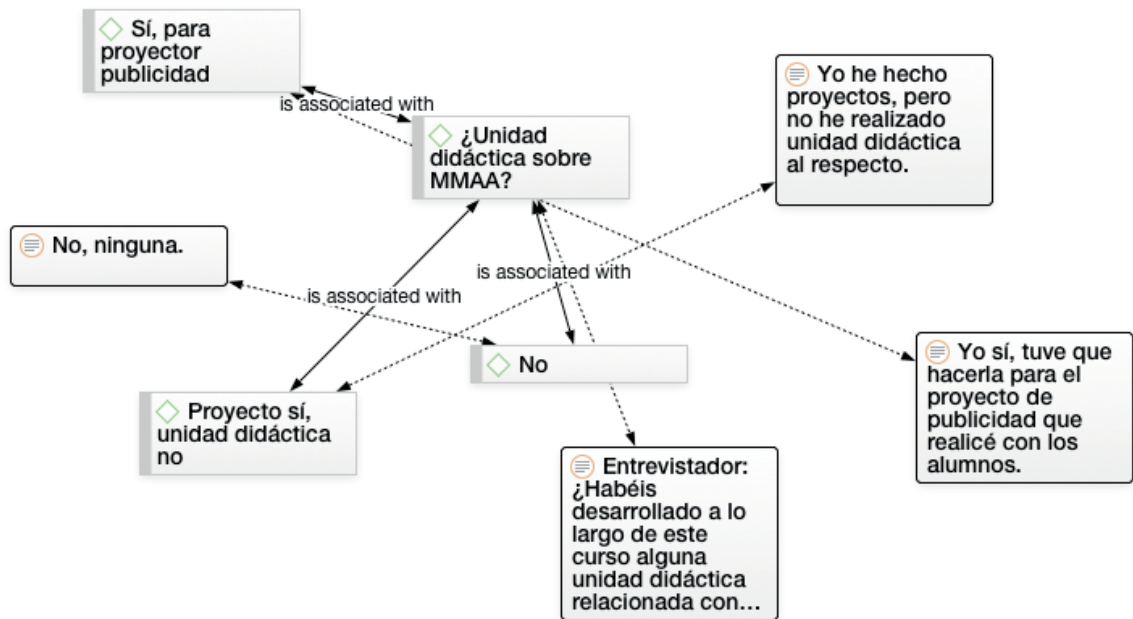


Figura 100. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 4. Fuente: propia

Al igual que la cuestión anterior, sólo tres docentes respondieron afirmativamente al respecto, siendo una situación ciertamente sorprendente.

Expondremos a continuación el mapa mental completo de todos los ítems categorizados dentro de este grupo focal 2:

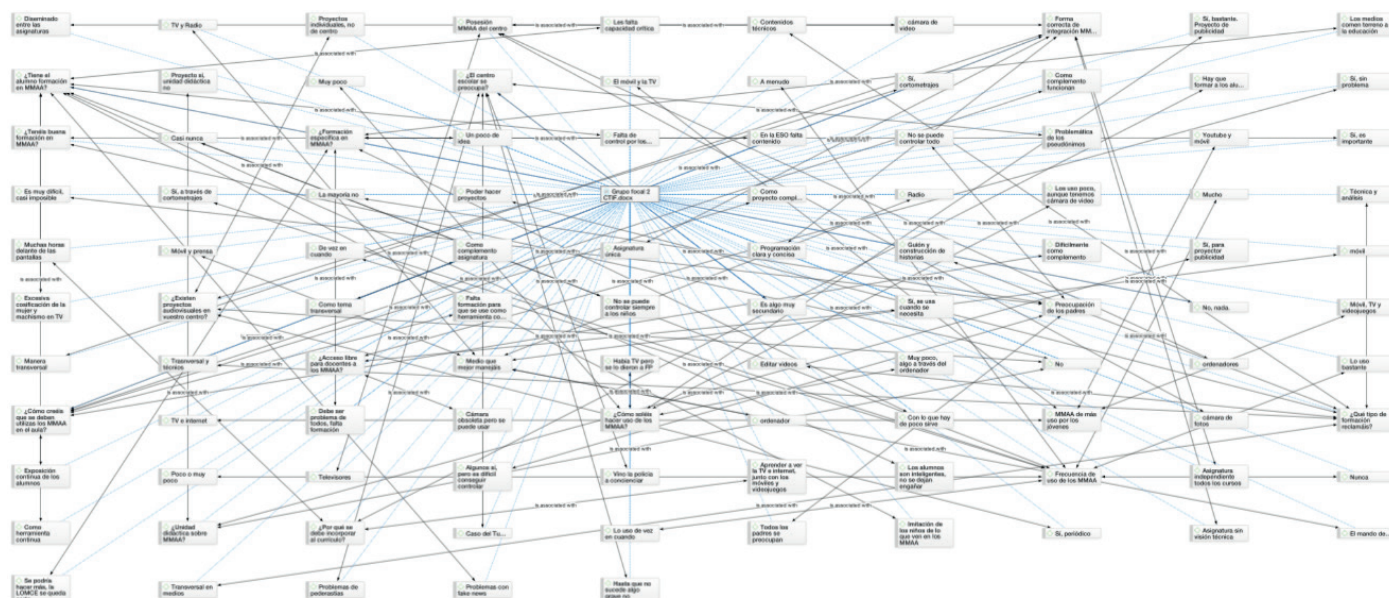


Figura 101. Mapa mental gf.2. Fuente: propia

Tras terminar los grupos focales, pasaremos a exponer los datos obtenidos de las observaciones a los docentes durante la ejecución de las diferentes dinámicas realizadas. Las dinámicas se fueron sucediendo a

lo largo de cada una de las sesiones, dependiendo de la temática que se estuviera abordando. Como ya hemos comentado con anterioridad, las dinámicas que se presentan en esta investigación están clasificadas en seis grandes grupos: Dinámicas tipo 1: *Descriptiva-emocional*. Dinámicas tipo 2: *Psicomotriz intelectual*. Dinámicas tipo 3: *Materializando lo irreal*. Dinámicas tipo 4: *Proyección de las imágenes mentales*. Dinámicas tipo 5: *Construyendo pensamiento crítico*. Dinámicas tipo 6: *Agilidad mental*. En la ejecución de este laboratorio se han desarrollado a lo largo del mismo, nueve dinámicas, dos de Tipo 1, dos de Tipo 2, dos de Tipo 3 y una de cada uno de los Tipos restantes. En los resultados vamos a mostrar los datos que hemos creído importantes e interesantes para nuestros objetivos, tanto positivos como negativos, en base a cada uno de los Tipos. Las observaciones de las dinámicas se realizaron mediante la guía de observación que explicamos anteriormente (ver 4.2.2.), en donde se rellenaba una guía por cada discente participante en la dinámica.

De las observaciones de las dinámicas Tipo 1, podemos reseñar que los docentes participantes mostraban gran predisposición en la construcción emocional de sus planteamientos. Se trabajaron dos dinámicas con distintas finalidades constructivas, por un lado, una que perseguía la creación de una voz interior mediante la descripción de realidades emocionales propias a modo de narración informativa y, por otro lado, una dinámica la cual, mediante la mimesis, construyera el docente la voz del otro (*la otredad y el Doppelgänger*). Las conductas observadas en los docentes mediante la guía de observación fueron muy positivas, llegando a obtenerse resultados muy altos en la escala de satisfacción en cuanto a la exigencia metodológica y el grado de implicación. Hemos realizado una tabla con el promedio de puntaje de los veinticinco docentes participantes en cada uno de los cinco bloques analizados, para observar los resultados obtenidos globales y valorar la actitud de los mismos de cara a las diferentes dinámicas.

▪ **Bloque I:**

		Estadísticos							
		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	3	3	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	15	15	15	15	15	15	15	15
Media		3,67	3,33	4,00	3,33	3,67	4,33	4,33	3,67
Mediana		4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Moda		4	3	3ª	3	4	4	4	3
Rango		1	1	2	1	1	1	1	2
Mínimo		3	3	3	3	3	4	4	3
Máximo		4	4	5	4	4	5	5	5

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	3	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	15	15	15	15	15	15	15
Media		3,33	3,67	4,00	3,67	4,33	3,33	3,33
Mediana		3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	3,00
Moda		3	4	4	4	5	3	3
Rango		1	1	0	1	2	1	1
Mínimo		3	3	4	3	3	3	3
Máximo		4	4	4	4	5	4	4

Estadísticos

		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	3	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	15	15	15	15	15	15	15
Media		3,67	4,33	4,33	4,33	3,67	3,33	4,33
Mediana		4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	3,00	4,00
Moda		4	4	5	4	3	3	4
Rango		1	1	2	1	2	1	1
Mínimo		3	4	3	4	3	3	4
Máximo		4	5	5	5	5	4	5

Estadísticos

		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	3	3	3
	Perdidos	15	15	15
Media		3,67	4,00	4,33
Mediana		4,00	4,00	4,00
Moda		4	3 ^a	4
Rango		1	2	1
Mínimo		3	3	4
Máximo		4	5	5

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 63. Resumen datos estadísticos docentes bloque I Tipo I. Fuente: propia

La media del puntaje de los docentes fue bastante alta, siendo todas superiores a tres puntos, es decir, podríamos considerar que los docentes en lo que a organización y estructura de la actividad se encontraban en los baremos de *medianamente adecuado* y *adecuado*. Nos encontraremos con la misma situación en el resto de bloques de la tipología 1 de dinámicas, por lo que la satisfacción en la ejecución de este tipo de actividades fue muy alta. Exponemos a continuación el resto de tablas estadísticas de los diferentes bloques en donde se reflejan dichos resultados:

▪ **Bloque II:**

		Estadísticos							
		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	3	3	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	15	15	15	15	15	15	15	15
Media		4,00	3,67	3,67	3,67	4,00	4,00	3,33	3,00
Mediana		4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00
Moda		3 ^a	2 ^a	4	3	3 ^a	4	3	3
Rango		2	3	1	2	2	0	1	0
Mínimo		3	2	3	3	3	4	3	3
Máximo		5	5	4	5	5	4	4	3

		Estadísticos						
		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	3	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	15	15	15	15	15	15	15
Media		3,33	4,00	4,00	4,67	4,33	4,33	4,33
Mediana		3,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00
Moda		3	3 ^a	4	5	5	4	4
Rango		1	2	0	1	2	1	1
Mínimo		3	3	4	4	3	4	4
Máximo		4	5	4	5	5	5	5

		Estadísticos						
		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	3	3	3	3	3	3	3
	Perdidos	15	15	15	15	15	15	15
Media		3,67	3,67	3,67	3,67	3,67	3,00	3,00
Mediana		3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00
Moda		3	4	4	3	4	3	2 ^a
Rango		2	1	1	2	1	0	2
Mínimo		3	3	3	3	3	3	2
Máximo		5	4	4	5	4	3	4

		Estadísticos		
		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	3	3	3
	Perdidos	15	15	15
Media		3,33	3,00	3,00
Mediana		3,00	3,00	3,00
Moda		3	2 ^a	2 ^a
Rango		1	2	2
Mínimo		3	2	2
Máximo		4	4	4

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 64. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo I. Fuente: propia

▪ Bloque III:

Estadísticos

		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14	14
Media		3,75	4,00	3,50	3,75	3,00	3,75	4,50	4,25
Mediana		4,00	4,00	3,00	3,50	3,00	4,00	4,50	4,00
Moda		4	4	3	3	3	4	4 ^a	4
Rango		1	2	2	2	2	1	1	1
Mínimo		3	3	3	3	2	3	4	4
Máximo		4	5	5	5	4	4	5	5

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14
Media		4,00	3,25	3,75	3,25	2,75	2,75	3,00
Mediana		4,00	3,00	4,00	3,50	2,50	3,00	3,00
Moda		4	3	4	4	2	3	3
Rango		2	1	1	2	2	1	2
Mínimo		3	3	3	2	2	2	2
Máximo		5	4	4	4	4	3	4

Estadísticos

		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14
Media		3,25	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,75
Mediana		3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50
Moda		3	3 ^a	3	3	3	3	3
Rango		1	1	2	2	2	0	2
Mínimo		3	3	2	2	2	3	3
Máximo		4	4	4	4	4	3	5

Estadísticos

		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	4	4	4
	Perdidos	14	14	14
Media		3,75	4,00	4,00
Mediana		3,50	4,00	4,00
Moda		3	4	4
Rango		2	2	2
Mínimo		3	3	3
Máximo		5	5	5

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 65. Resumen datos estadísticos docentes bloque III Tipo I. Fuente: propia

▪ Bloque IV:

Estadísticos

		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14	14
Media		3,25	3,75	3,50	3,50	3,00	3,00	3,00	2,75
Mediana		3,50	4,00	3,50	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00
Moda		4	4	3 ^a	3	2	2 ^a	3	3
Rango		2	1	1	2	3	2	2	1
Mínimo		2	3	3	3	2	2	2	2
Máximo		4	4	4	5	5	4	4	3

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14
Media		3,25	4,00	4,00	3,25	3,00	3,25	2,75
Mediana		3,00	4,00	4,00	3,50	3,00	3,00	2,50
Moda		3	4	4	4	3	3	2
Rango		1	0	2	2	2	3	2
Mínimo		3	4	3	2	2	2	2
Máximo		4	4	5	4	4	5	4

		Estadísticos						
		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14
Media		3,25	3,50	3,00	3,00	3,50	3,25	4,00
Mediana		3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Moda		3	3 ^a	3	3	3	3	4
Rango		1	1	2	2	2	1	0
Mínimo		3	3	2	2	3	3	4
Máximo		4	4	4	4	5	4	4

		Estadísticos		
		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	4	4	4
	Perdidos	14	14	14
Media		3,75	3,75	3,50
Mediana		4,00	4,00	3,00
Moda		4	4	3
Rango		1	1	2
Mínimo		3	3	3
Máximo		4	4	5

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 66. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo I. Fuente: propia

▪ **Bloque V:**

		Estadísticos							
		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14	14
Media		3,75	4,50	3,75	3,75	3,75	3,75	4,00	3,75
Mediana		4,00	4,50	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	3,50
Moda		4	4 ^a	4	3	4	4	4	3
Rango		1	1	1	2	1	1	0	2
Mínimo		3	4	3	3	3	3	4	3
Máximo		4	5	4	5	4	4	4	5

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14
Media		4,00	4,25	4,50	4,25	4,00	3,75	4,50
Mediana		4,00	4,00	4,50	4,00	4,00	3,50	4,50
Moda		4	4	4 ^a	4	4	3	4 ^a
Rango		2	1	1	1	2	2	1
Mínimo		3	4	4	4	3	3	4
Máximo		5	5	5	5	5	5	5

Estadísticos

		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	4	4	4	4	4	4	4
	Perdidos	14	14	14	14	14	14	14
Media		4,25	4,00	4,00	3,50	4,00	4,25	4,00
Mediana		4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4	3 ^a	4	4	4
Rango		1	0	2	1	2	1	2
Mínimo		4	4	3	3	3	4	3
Máximo		5	4	5	4	5	5	5

Estadísticos

		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	4	4	4
	Perdidos	14	14	14
Media		3,50	3,75	4,00
Mediana		3,00	3,50	4,00
Moda		3	3	4
Rango		2	2	0
Mínimo		3	3	4
Máximo		5	5	4

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 67. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 1. Fuente: propia

Para el resto de dinámicas estudiadas, es decir, de la Tipo 2 a la 6, nos encontramos con situaciones similares en cuanto a los resultados obtenidos, situación que encontramos altamente positivas para nuestra investigación, ya que, la predisposición de los docentes a la hora de ejecutar las dinámicas, una vez aprendido los pasos procedimentales a seguir en cada una de ellas, generó un ambiente de trabajo muy agradable y positivista. Queremos, de todas formas, anotar que, de los seis tipos de dinámicas trabajadas durante el laboratorio, hubo uno, que sí obtuvimos algunos datos inferiores a los esperados, nos referimos a los Tipo 3: materializando lo irreal. Los resultados cuantitativos obtenidos de esta tipología de dinámicas están por debajo de tres en muchos de los docentes, como veremos a continuación en las tablas que expondremos. El análisis posterior que hemos realizado al respecto sobre los posibles motivos de este bajo puntaje, observamos al comparar los datos de la guía de observación con las notas del cuaderno de bitácora que varios docentes tenían ciertos problemas con las consideraciones artísticas presentadas para la elaboración de las dinámicas. Para las dos dinámicas planteadas para el Tipo 3 se trabajaba, en ambos casos, desde el punto de vista del arte contemporáneo, a través del videoarte, realizando conceptualizaciones sobre lo real y lo irreal, qué es aquello considerado artístico y qué no lo es, además de la creación de nuevos pensamientos artísticos a través de elementos cotidianos. Presentamos, además, propuestas artísticas de ejecución y planteamiento metodológico con la referencia de Marcel Duchamp, lo cual, generó, en pequeños grupos, ciertos debates controvertidos a la hora de la ejecución de las dinámicas. Pensamos, que al no haber profundizado con anterioridad sobre un proceso de reflexión crítica acerca de los aspectos fundamentales del arte contemporáneo, llevó a que algunos docentes, no se tomaran con el rigor suficiente, la ejecución de estas dinámicas, considerándolas meros juegos absurdos.

Mostraremos, a continuación, los resultados de los docentes en esta tipología 3 de dinámicas utilizando el mismo estilo de datos estadísticos:

▪ **Bloque I:**

		Estadísticos							
		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	7	7	7	7	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,43	2,29	2,43	2,43	2,29	3,00	2,00	2,43
Mediana		2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00
Moda		2	2	3	2	2	3	2	2
Rango		1	1	2	1	1	0	0	1
Mínimo		2	2	1	2	2	3	2	2
Máximo		3	3	3	3	3	3	2	3

		Estadísticos						
		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	7	7	7	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,71	1,71	2,43	2,43	2,57	2,29	2,71
Mediana		2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00
Moda		2	2	2	2	3	2	3
Rango		1	1	1	1	1	1	1
Mínimo		1	1	2	2	2	2	2
Máximo		2	2	3	3	3	3	3

		Estadísticos						
		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	7	7	7	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,00	2,29	2,00	2,71	2,29	2,43	2,71
Mediana		2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
Moda		2	2	2	3	2	3	3
Rango		0	1	2	1	1	2	1
Mínimo		2	2	1	2	2	1	2
Máximo		2	3	3	3	3	3	3

		Estadísticos		
		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	7	7	7
	Perdidos	0	0	0
Media		2,71	2,29	2,71
Mediana		3,00	2,00	3,00
Moda		3	2	3
Rango		1	1	1
Mínimo		2	2	2
Máximo		3	3	3

Tabla 68. Resumen datos estadísticos docentes bloque I Tipo 3. Fuente: propia

▪ Bloque II:

Estadísticos

		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	5	5	5	5	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,80	1,80	1,80	2,40	2,80	1,80	2,00	2,00
Mediana		2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00
Moda		2	2	2	2	3	2	2	2
Rango		1	1	1	1	1	1	0	0
Mínimo		1	1	1	2	2	1	2	2
Máximo		2	2	2	3	3	2	2	2

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	5	5	5	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,80	2,20	2,40	2,40	2,80	3,00	3,20
Mediana		3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	2	2	2	2 ^a	3	3
Rango		1	1	2	2	2	0	1
Mínimo		2	2	2	2	2	3	3
Máximo		3	3	4	4	4	3	4

Estadísticos

		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	5	5	5	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,40	2,40	2,00	2,20	2,20	2,80	2,60
Mediana		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Moda		2	2	2	2 ^a	2 ^a	3	3
Rango		1	2	0	2	2	1	1
Mínimo		2	2	2	1	1	2	2
Máximo		3	4	2	3	3	3	3

Estadísticos

		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	5	5	5
	Perdidos	0	0	0
Media		2,80	2,80	2,80
Mediana		3,00	3,00	3,00
Moda		2 ^a	2 ^a	2 ^a
Rango		2	2	2
Mínimo		2	2	2
Máximo		4	4	4

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 69. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 3. Fuente: propia

▪ Bloque III:

Estadísticos

		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,56	2,00	1,89	2,11	2,11	2,00	2,22	1,78
Mediana		3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Moda		3	1 ^a	2	2	2	1 ^a	2	2
Rango		2	2	1	2	2	2	2	1
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		3	3	2	3	3	3	3	2

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,22	2,33	2,89	2,56	2,89	2,67	2,67
Mediana		2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
Moda		2	2	3	3	2	2	3
Rango		1	1	1	1	2	2	1
Mínimo		2	2	2	2	2	2	2
Máximo		3	3	3	3	4	4	3

		Estadísticos						
		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,67	2,89	2,67	2,67	3,56	3,00	3,33
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00	4,00
Moda		3	3	3	2	4	2 ^a	4
Rango		1	1	1	2	1	2	2
Mínimo		2	2	2	2	3	2	2
Máximo		3	3	3	4	4	4	4

		Estadísticos		
		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		2,67	3,00	2,67
Mediana		3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3
Rango		1	0	1
Mínimo		2	3	2
Máximo		3	3	3

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 70. Resumen datos estadísticos docentes bloque III Tipo 3. Fuente: propia

▪ **Bloque IV:**

		Estadísticos							
		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,25	2,00	1,88	2,88	2,88	2,38	2,38	2,50
Mediana		2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,50	2,50	2,50
Moda		2	2	2	3	3	3	3	2 ^a
Rango		2	0	1	1	1	2	2	1
Mínimo		1	2	1	2	2	1	1	2
Máximo		3	2	2	3	3	3	3	3

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,00	1,88	2,00	2,00	2,25	2,38	2,75
Mediana		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,50	3,00
Moda		2	2	1 ^a	2	2	3	3
Rango		0	1	2	0	1	2	2
Mínimo		2	1	1	2	2	1	1
Máximo		2	2	3	2	3	3	3

Estadísticos

		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,75	2,13	1,50	2,25	2,75	2,50	3,00
Mediana		3,00	2,00	1,50	2,00	3,00	2,50	3,00
Moda		3	2	1 ^a	2	3	2 ^a	3
Rango		2	2	1	1	1	1	0
Mínimo		1	1	1	2	2	2	3
Máximo		3	3	2	3	3	3	3

Estadísticos

		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	8	8	8
	Perdidos	0	0	0
Media		2,88	2,63	2,13
Mediana		3,00	3,00	2,00
Moda		3	3	2
Rango		1	1	2
Mínimo		2	2	1
Máximo		3	3	3

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 71. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo 3. Fuente: propia

▪ Bloque V:

Estadísticos

		Docente1	Docente2	Docente3	Docente4	Docente5	Docente6	Docente7	Docente8
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,33	2,00	2,44	2,22	2,22	2,22	2,56	2,56
Mediana		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Moda		2	2	2	2	2	2	3	3
Rango		1	0	1	1	1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2	2	2	2	2
Máximo		3	2	3	3	3	3	3	3

Estadísticos

		Docente9	Docente10	Docente11	Docente12	Docente13	Docente14	Docente15
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,00	2,44	2,56	2,44	2,22	2,44	2,56
Mediana		2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00
Moda		2	2	3	2	2	2	3
Rango		0	1	1	1	1	1	1
Mínimo		2	2	2	2	2	2	2
Máximo		2	3	3	3	3	3	3

Estadísticos

		Docente16	Docente17	Docente18	Docente19	Docente20	Docente21	Docente22
N	Válido	9	9	9	9	9	9	9
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,56	3,00	2,22	2,44	3,22	2,89	2,22
Mediana		3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00
Moda		3	3	2	2	3	3	2
Rango		1	0	1	1	1	2	1
Mínimo		2	3	2	2	3	2	2
Máximo		3	3	3	3	4	4	3

Estadísticos

		Docente23	Docente24	Docente25
N	Válido	9	9	9
	Perdidos	0	0	0
Media		3,00	2,44	2,44
Mediana		3,00	2,00	2,00
Moda		3	2	2
Rango		2	1	1
Mínimo		2	2	2
Máximo		4	3	3

Tabla 72. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 3. Fuente: propia

Los resultados de las guías de observación han sido concluyentes de cara a la operatividad de las dinámicas en los docentes, sirviendo para analizar las actitudes que pueden mostrar de cara a la ejecución de las mismas. El problema surgido de las dinámicas Tipo 3 debe servir para futuras propuestas, en donde se debe recordar, que, en ciertos contenidos y temáticas relacionadas con el arte, la creatividad y especialmente todo aquello que vincule a estas disciplinas con los ámbitos contemporáneos, deben ser tratados con cuidado y profundidad, ya que, aún se sigue percibiendo, desde ciertos ámbitos profesionales, como disciplinas de baja consideración o falta de rigor científico. Aún así, los datos obtenidos de la participación de cada docente han sido óptima, en donde los objetivos que planteamos en esta investigación se han cumplido con buena nota, ya que, se pudo abordar los diferentes ámbitos de la alfabetización mediática desde puntos de vista diferentes, desde los educativos hasta los psicológicos, pasando por los culturales propios de una determinada edad.

5.3. RESULTADOS ESTUDIO 3

Antes de exponer los datos y resultados de este Estudio 3, debemos anotar que estos datos son una fragmentación del verdadero alcance que se cree puede conseguirse con este tipo de laboratorio y discentes. Queremos decir que, durante el proceso de investigación de este proyecto, fuimos observando que el enfoque que se había pretendido alcanzar respecto a la utilización de la Gráfica de Atención Completa por parte de los alumnos de Educación Secundaria, se escapaba a nuestro control y tiempo de ejecución, ya que, implicaría un mayor número de horas de trabajo con los discentes y un número de horas, también muy alto, de trabajo de campo por nuestra parte. Así que se decidió durante el transcurso de desarrollo de los laboratorios, en centrarnos en la recopilación de los datos para una futura investigación, en donde poder abordar con mayor atención, dedicación y tiempo, el estudio del alumnado de Educación Secundaria e intentar medir aquellos

aspectos relacionados con el uso de la Gráfica de Atención Completa con la atención puesta en lo relacionado con la atención-concentración durante el aprendizaje de los contenidos. El enfoque de esta futura investigación estaría dividido en dos apartados:

- 1. En los métodos de aprendizaje del alumnado en clase, en donde, por medio de la comprensión de la Gráfica de Atención Completa en todo lo relacionado con el trabajo en clase, es decir, aprender los métodos, tiempos de ejecución, recursos audiovisuales, pensamiento crítico, comprensión relacional de las materias, etc., le sirvan al alumnado para estructurar en su mente, que es posible crear un nuevo ambiente escolar, en donde el aprendizaje no debe estar regido por un número determinado de horas sentados en una silla atendiendo al profesor.
- 2. En el uso de una Gráfica de Atención Completa específica para el estudio de las diferentes materias de manera individual en el hogar. El alumnado, obtendría recursos metodológicos que ayudasen a comprender el contenido de las materias a estudiar que no se rigiesen por el aprendizaje de un número determinado de páginas escritas en un libro o en unos apuntes, el contenido a estudiar debería ser multiformato, por lo que el aprendizaje también debería serlo. Éste tendría que aprender a analizar videos, audios, imágenes fijas, textos con diferentes códigos, etc. debería ser rutina habitual en la construcción de nuevo aprendizaje y pensamiento, por lo que, en ese contexto se diseñaría una Gráfica de Atención Completa específica para el estudio de todos los tipos de contenidos del currículo.

Con este texto introductorio no queremos decir que no hayamos ejecutado las herramientas de recogida de información y análisis, sí que lo hemos realizado, pero en una fase experimental corta, sin desarrollar todas las vías que creemos se podrían desarrollar, ya que, como hemos expresado, nos llevaría un tiempo excesivo y perderíamos el foco de los objetivos planteados para esta investigación. Lo que queremos exponer a continuación son los datos recogidos de los cuestionarios que hicimos que rellenaran los discentes y los datos recuperados de las guías de observación de las dinámicas realizadas durante las diferentes sesiones. Además, hicimos, a modo de prueba, un posible planteamiento de propuesta de método de estudio para el alumnado de las diferentes asignaturas que recibían durante las horas lectivas, en donde, a través de una de las dinámicas les solicitamos información acerca de cuál era el contenido del área que en ese momento estaba encontrando mayor dificultad para su aprendizaje, una vez recopilado el mismo, se analizó detenidamente y se les planteó varios ejemplos de cómo se podría realizar un aprendizaje del mismo mediante la Gráfica de Atención Completa, en donde se uniría la técnica del dibujo junto con el de la narrativa, construyendo de esta forma un nuevo aprendizaje mediante un símil del cómic. Para explicar esta relación se utilizó la famosa novela gráfica *Entender el cómic. El arte invisible* de Scott McCloud (McCloud, 1993) en donde a través de los elementos naturales de la construcción narrativa del cómic generamos nuevas formas de comprensión con el dibujo como discurso. Expondremos algunas imágenes de los trabajos realizados por el alumando al respecto de esta prueba.

9.3) al alumnado, el cual, cuenta con 21 cuestiones, de los cuales dos son de tipo abierto y diecinueve de tipo cerrado. Las dimensiones a medir corresponden en un porcentaje del 33,3% al tipo de cuestiones según su método de trabajo, otro 19% al método de estudio y aprendizaje en el hogar, en un 23,8% medimos las dimensiones referentes a los procesos de memorización y aprendizaje por medio de las cuestiones de la estructura mental, en donde nos interesamos por la capacidad de abstracción conceptual en base al dibujo y la palabra, y por último, con un 23,8% medimos los sentimientos de inclusión hacia sus compañeros y su centro educativo por medio del sentimiento de orgullo o vergüenza.

Del alumnado del Instituto San Isidro de Madrid obtuvimos los siguientes resultados de cada una de las cuatro dimensiones planteadas en el cuestionario.

Para las cuestiones referentes al método de trabajo de los dicentes tenemos las siguientes tablas de resultados:

MÉTODO DE TRABAJO 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Me gustan los trabajos en los que puedo plasmar mis propias ideas y en los que puedo usar mi imaginación.	10	66,7	66,7	66,7
	Me gustan los trabajos dirigidos, con pautas bien marcadas.	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando realizo un trabajo, una tarea que me mandan, me planteo realizarla globalmente, pienso primero en su conjunto.	6	40,0	40,0	40,0
	Me gusta realizarlas paso a paso, desde el comienzo.	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Realizar un trabajo para una asignatura: Tarea abierta	8	53,3	53,3	53,3
	Realizar un trabajo para una asignatura: Tarea estructurada	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Antes de comenzar una tarea, un trabajo, pienso cómo hacerlo, busco información y a continuación lo desarrollo.	10	66,7	66,7	66,7
	Las tareas, los trabajos, los comienzo a realizar inmediatamente, sin parar a pensar.	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de leer, observar.	7	46,7	46,7	46,7
	Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de hablar, escuchar.	5	33,3	33,3	80,0
	Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de experimentar, manipular.	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?: Las que haces solo/a	2	13,3	13,3	13,3
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?: Las que haces con un compañero/a	4	26,7	26,7	40,0
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?: Las que haces en un pequeño grupo	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?: Las que haces solo/a	4	26,7	26,7	26,7
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?: Las que haces con un compañero/a	7	46,7	46,7	73,3
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?: Las que haces en un pequeño grupo	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 73. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid.
Fuente: propia

Observamos en los resultados las preferencias del alumnado por los trabajos en los que pueden plasmar sus propias ideas y donde puedan expandir su imaginación más allá de lo que les marca el profesor. Además, prefieren en un sesenta por ciento del alumnado encuestado, realizar las tareas paso a paso, en lugar de realizarlas desde una visión de conjunto. Muy pareja se presentó la situación en cuanto a la forma de realización de un trabajo para una asignatura, en donde en un 53,3% prefieren que les den el tema y ellos mismos buscar la forma de concretarlo; mientras que un 46,7% prefieren que le den la tarea claramente marcada, con los pasos a seguir, los materiales que tienen que consultar, dando, además, aquellos elementos que tienen que conseguir.

En cuanto a las preferencias del alumnado a la hora de realizar las tareas, un 66,7% prefieren pensar cómo hacer las tareas y buscar la información antes de comenzar a ejecutarlas, mientras que un 33,3% realizan las tareas directamente y durante el proceso van buscando lo que necesiten. Además, un 46,7% afirma que se le dan mejor las tareas en las que se ha de leer y observar, mientras que un 33,3% afirma que prefieren las que se han de escuchar y hablar, y un 20%, prefieren las que se ha de experimentar y

manipular. En suma, a esta situación y por aplastante mayoría, el alumnado prefiere en un 60% la realización de los trabajos en grupos pequeños, mientras que un 26,7% prefieren hacerlo con un solo compañero, y, un 13,3%, hacerlos solos.

En cuanto a los métodos de estudio, el alumnado del instituto San Isidro afirman en un 60% que suelen estudiar siempre de la misma forma, en donde leer y memorizar son las preferentes, mientras que un 40% utiliza diferentes formas en función de la asignatura. El mismo número de porcentaje encontramos con la existencia de algún método de estudio personal para la profundización de la materia, en donde el 60% se decanta por el sí. Además, el alumnado que afirmó que sí tenían método podían desarrollar en la cuestión 9.1 qué método usaban, a lo que algunos respondieron con técnicas como la de coger palabras y frases clave con la que hacer sus propios resúmenes o hacer canciones, también expusieron la importancia de los esquemas, o aquellos que se imaginan que le explican el temario a alguien. Por último, se les ofrecía un listado de elementos que utilizarían para estudiar, en donde el 66,7% eligió las fichas para resúmenes, un 20% los dibujos, un 6,7% la música y, con otro 6,7% escribir cuentos e historias.

MÉTODO DE ESTUDIO 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando me pongo a estudiar siempre lo hago de la misma forma, sigo el mismo orden (leer, memorizar, etc.)	9	60,0	60,0	60,0
	Cuando me pongo a estudiar, lo hago de forma diferente dependiendo de la asignatura	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE ESTUDIO 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Tienes establecido algún método de estudio para profundizar la materia o memorizar contenido? Sí	9	60,0	60,0	60,0
	¿Tienes establecido algún método de estudio para profundizar la materia o memorizar contenido? No	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

MÉTODO DE ESTUDIO 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia? Música	1	6,7	6,7	6,7
	De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia? Dibujos	3	20,0	20,0	26,7
	De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia? Fichas con resúmenes	10	66,7	66,7	93,3
	De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia? Escribir cuentos e historias	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 74. Respuestas métodos de estudio cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia

En el bloque tres del cuestionario, referido a la estructura mental, encontramos que con un 66,7%, los discentes suelen memorizar conceptos en base a palabras, en lugar de imágenes, mientras que con un 33,3% defienden lo contrario. En relación a esta cuestión, se planteó una pregunta, en donde, a través de un dibujo dado se les pedía al alumnado que lo interpretaran y dijeran qué palabra se les venía a la cabeza, en donde, el 80% afirmaba ver una casa y el 12% un elemento geométrico, aunque un 8% observó un objeto creativo.

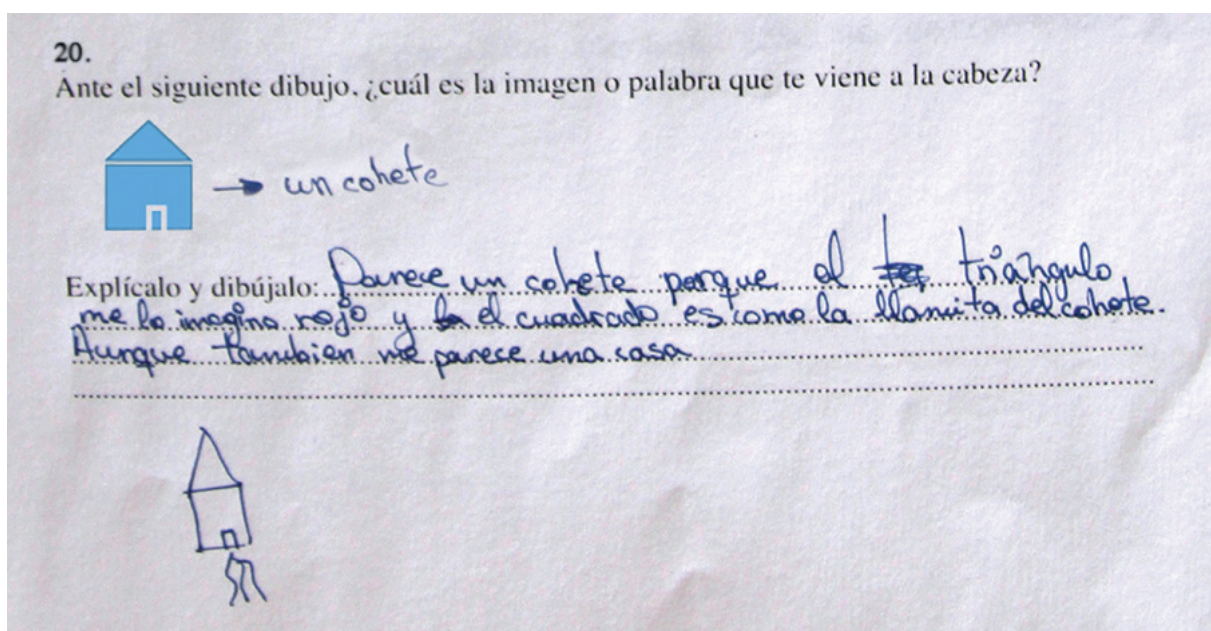


Figura 102. Respuesta alumno ISI14 en relación con la pregunta 20 del cuestionario. Fuente: propia

ESTRUCTURA MENTAL 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras? Imágenes	5	33,3	33,3	33,3
	¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras? Palabras	10	66,7	66,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 75. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid.
Fuente: propia

La siguiente cuestión estaba centrada en los mapas conceptuales, en donde se preguntaba al alumnado si acostumbraban a realizarlos para estudiar, el 13,3% afirmó que nunca solían hacerlos, un 60% a veces, un 20% a menudo, y sólo un 6,7% los hacía siempre. Nos interesaba también conocer si los alumnos relacionaban los contenidos de las diferentes materias cuando estudiaban, a lo que el 73,3% respondió que a veces y un 26,7% nunca. Estas dos cuestiones sobre los mapas mentales y las relaciones de los contenidos es muy importante, ya que, significaría que el alumnado es capaz por él mismo de crear las simbologías entre los contenidos, pero los resultados son muy neutrales, por lo que, en esa futura investigación que podría ejecutarse en esa área de estudio que hemos planteado, sería muy interesante incidir en este aspecto.

Se les preguntó también por la forma en que solían coger apuntes, en donde el 26,7% afirmaba que nunca cogía los apuntes al pie de la letra, mientras que el 20% respondió que a veces, otro 20% a menudo, y un 33,3% siempre.

ESTRUCTURA MENTAL 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: Nunca	2	13,3	13,3	13,3
	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: A veces	9	60,0	60,0	73,3
	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: A menudo	3	20,0	20,0	93,3
	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: Siempre	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

ESTRUCTURA MENTAL 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas: Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas: A veces	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

ESTRUCTURA MENTAL 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a: Nunca	4	26,7	26,7	26,7
	Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a: A veces	3	20,0	20,0	46,7
	Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a: A menudo	3	20,0	20,0	66,7
	Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a: Siempre	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 76. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia

El último de los bloques está relacionado con el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro y al grupo social, en donde se les pregunta por los motivos que creían tener para estudiar, se obtuvo que el 20% afirmaba que era por querer saber más de algunas asignaturas y aprender lo que implica, el 6,7% porque se lo piden los padres, un 33,3% para obtener buenas notas y que eso les sirva de premio y, un 40%, para conseguir acceder a un buen trabajo en el futuro.

SENTIMIENTO PERTENENCIA 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Quiero saber más de algunas asignaturas, aprender	3	20,0	20,0	20,0
	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Me lo piden mis padres.	1	6,7	6,7	26,7
	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Obtener buenas notas, me sirve de premio.	5	33,3	33,3	60,0
	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Conseguir acceder a un buen trabajo.	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 77 . Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia

Por otro lado, quisimos preguntarles que hicieran memoria sobre si existe algún hecho importante en sus vidas que les influyera en su rendimiento académico, ya fuese en positivo o en negativo, en donde las respuestas estuvieron muy repartidas, el 33,3% se obtuvo en respuestas de las tres opciones, sí en positivo, sí en negativo y no. A esta cuestión le acompañaba otra que se les ofrecía la oportunidad de explicar, en donde algunos respondieron con casos como el de descubrir que el estudio es más importante que el móvil o la Tablet, o que el cambio de centro de estudios y la difícil adaptación hizo que se produjera una amplia transformación de sus notas.

SENTIMIENTO PERTENENCIA 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Hay algún hecho que tú consideras importante que ha influido en tu rendimiento académico? Sí, positivo	5	33,3	33,3	33,3
	¿Hay algún hecho que tú consideras importante que ha influido en tu rendimiento académico? Sí, negativo	5	33,3	33,3	66,7
	¿Hay algún hecho que tú consideras importante que ha influido en tu rendimiento académico? No.	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 78. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia

Las dos últimas cuestiones estaban enfocadas al sentimiento de pertenencia al grupo y la influencia que esto pueda acarrear a los estudios, en donde un 66,7% afirmaba sentirse orgullosos de su grupo actual de clase en donde el clima era propicio para el estudio, mientras que el 33,3% afirmó lo contrario.

SENTIMIENTO PERTENENCIA 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Crees que se podría afirmar que en tu clase hay un clima que permite aprender?: Sí	10	66,7	66,7	66,7
	¿Crees que se podría afirmar que en tu clase hay un clima que permite aprender?: No	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

SENTIMIENTO PERTENENCIA 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu actual grupo-clase?: Sí	10	66,7	66,7	66,7
	¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu actual grupo-clase?: No	5	33,3	33,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla 79. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia

El alumnado de Altas Capacidades del laboratorio de Lorca realizó el mismo cuestionario, cuyos resultados mostraremos a continuación:

Para el primer bloque del cuestionario, encontramos que las preferencias de este tipo de alumnado para el gusto por la orientación para la ejecución de los trabajos está en que el 65% prefiere los trabajos en los que pueden plasmar sus propias ideas y usar su imaginación, mientras que el 35% prefieren los trabajos con las pautas muy bien marcadas.

MÉTODO DE TRABAJO 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Me gustan los trabajos en los que puedo plasmar mis propias ideas y en los que puedo usar mi imaginación.	13	65,0	65,0	65,0
	Me gustan los trabajos dirigidos, con pautas bien marcadas.	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 8o. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

Situación completamente contraria al alumnado del instituto San Isidro donde nos encontramos en la segunda cuestión, que el 70% prefiere realizar un trabajo de forma global en un primer momento, pensando el conjunto y después ir profundizando, mientras que el 30% prefiere ir paso a paso desde el comienzo.

MÉTODO DE TRABAJO 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando realizo un trabajo, una tarea que me mandan, me planteo realizarla globalmente, pienso primero en su conjunto.	14	70,0	70,0	70,0
	Me gusta realizarlas paso a paso, desde el comienzo.	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 8I. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

Situación muy similar de porcentajes nos encontramos en la siguiente cuestión, en donde el alumnado prefiere en un 75% realizar los trabajos para una asignatura con unas normas simples y sencillas y que sea el mismo el que lo diseñe y busque la forma de concretarlo, mientras que el 25% prefiere que le den la tarea estructura. Por lo que nos encontramos con un alumnado más autónomos e independientes en el grupo de altas capacidades que en los discentes del instituto San Isidro.

MÉTODO DE TRABAJO 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Realizar un trabajo para una asignatura: Tarea abierta	15	75,0	75,0	75,0
	Realizar un trabajo para una asignatura: Tarea estructurada	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 82. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

En cuanto a las cuestiones sobre la autonomía en la realización de las tareas, encontramos que el alumnado de altas capacidades con un 65% piensa previamente cómo hacer una tarea antes de ejecutarla, mientras que un 35% comienza a ejecutarla directamente. Además, en un 45% afirman que les gusta más las tareas en las que se ha de leer y observar, mientras que un 20% prefiere las de hablar y escuchar y un 35% las de experimentar y manipular. Datos muy similares a los obtenidos en el instituto San Isidro.

MÉTODO DE TRABAJO 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Antes de comenzar una tarea, un trabajo, pienso cómo hacerlo, busco información y a continuación lo desarrollo.	13	65,0	65,0	65,0
	Las tareas, los trabajos, los comienzo a realizar inmediatamente, sin parar a pensar.	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de leer, observar.	9	45,0	45,0	45,0
	Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de hablar, escuchar.	4	20,0	20,0	65,0
	Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de experimentar, manipular.	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 83. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

En cuanto a la ejecución de las tareas, los alumnos de altas capacidades tiene mayor preferencia por la realización de las actividades o con un compañero o en pequeños grupos, con un 30% ambas, mientras que un 25% prefiere hacerlas solo y un 15% hacerlas con toda la clase conjuntamente. Además, creen que las tareas que mejores resultados obtienen son las que hacen solos con un 35%, con un 40% las que hacen con un compañero y con un 25% las que hacen con toda la clase conjuntamente.

MÉTODO DE TRABAJO 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?: Las que haces solo/a	5	25,0	25,0	25,0
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?: Las que haces con un compañero/a	6	30,0	30,0	55,0
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?: Las que haces en un pequeño grupo	6	30,0	30,0	85,0
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?: Las que hacéis toda la clase junta	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

MÉTODO DE TRABAJO 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?: Las que haces solo/a	7	35,0	35,0	35,0
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?: Las que haces con un compañero/a	8	40,0	40,0	75,0
	Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?: Las que hacéis toda la clase junta	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 84. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

En relación con las cuestiones sobre el método de estudio de los alumnos, observamos que el 65% de estos, afirma que cambia de método de estudio en función de la asignatura, al contrario que los alumnos del instituto San Isidro, mientras que el 35% afirma que sigue siempre la misma forma, leyendo, memorización, etc. Al contrario de lo que pudiera parecer, al menos por las respuestas de la cuestión anterior, el 60% de los alumnos no tiene ningún método establecido para profundizar en las materias o memorizar los contenidos, mientras que el 40% afirma que sí.

MÉTODO DE ESTUDIO 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando me pongo a estudiar siempre lo hago de la misma forma, sigo el mismo orden (leer, memorizar, etc.)	7	35,0	35,0	35,0
	Cuando me pongo a estudiar, lo hago de forma diferente dependiendo de la asignatura	13	65,0	65,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

MÉTODO DE ESTUDIO 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Tienes establecido algún método de estudio para profundizar la materia o memorizar contenido? Sí	8	40,0	40,0	40,0
	¿Tienes establecido algún método de estudio para profundizar la materia o memorizar contenido? No	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 85. Respuestas métodos de estudio cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

De la lista que les otorgamos en la siguiente cuestión, se repitió la misma situación que en el instituto San Isidro, en donde, los alumnos de altas capacidades utilizarían con mayor frecuencia las fichas con resúmenes en un 50%, mientras que un 20% preferiría la música y un 30% por ciento los dibujos.

MÉTODO DE ESTUDIO 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia? Música	4	20,0	20,0	20,0
	De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia? Dibujos	6	30,0	30,0	50,0
	De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia? Fichas con resúmenes	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 86. Respuestas métodos de estudio cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

En las cuestiones referentes al tercer bloque dedicado a la estructura mental, el alumnado, en un 60% suele memorizar los conceptos en base a las palabras, al igual que ocurría en los discentes de Madrid, y un 40% las imágenes. Además, la construcción de los mapas mentales el porcentaje de

uso estuvo muy repartido en cuanto a las respuestas, ya que, el 30% afirmó que nunca los hacían, el 35% a veces, el 15% a menudo, y siempre el 20% del alumnado, por lo que, se repite la misma situación que los discentes de Madrid.

ESTRUCTURA MENTAL 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras? Imágenes	8	40,0	40,0	40,0
	¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras? Palabras	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

ESTRUCTURA MENTAL 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: Nunca	6	30,0	30,0	30,0
	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: A veces	7	35,0	35,0	65,0
	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: A menudo	3	15,0	15,0	80,0
	Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente: Siempre	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 87. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

En cuanto a la relación de los contenidos de las diferentes materias en función de la estructura mental de los discentes, el alumnado de altas capacidades afirma que a veces suele realizar asociaciones en un 40%, al igual que aquellos que afirman que lo hacen a menudo, mientras que el 20%

dice que nunca los hacen.

En cuanto a la toma de apuntes por parte de los discentes dicen en un 45% que a veces suelen tomar los apuntes al pie de la letra, mientras que el 25% dice que a menudo y el 30% que nunca, una situación diferente al alumnado de Madrid, en donde la gran mayoría tomaba los apuntes al pie de la letra.

ESTRUCTURA MENTAL 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas: Nunca	4	20,0	20,0	20,0
	Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas: A veces	8	40,0	40,0	60,0
	Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas: A menudo	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

ESTRUCTURA MENTAL 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a: Nunca	6	30,0	30,0	30,0
	Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a: A veces	9	45,0	45,0	75,0
	Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a: A menudo	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 88. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca.
Fuente: propia

En lo relacionado al cuarto bloque, los discentes creen que las razones que tienen para estudiar son en un 40% por conseguir acceder a un buen trabajo, mientras que un 25% afirma que por obtener buenas notas que le sirvan de premio, un 15% porque se lo piden los padres, y un 20% porque quieren aprender los contenidos de las asignaturas. Comprobamos que los resultados son muy parejos entre ambos grupos.

SENTIMIENTO PERTENENCIA 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Quiero saber más de algunas asignaturas, aprender	4	20,0	20,0	20,0
	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Me lo piden mis padres.	3	15,0	15,0	35,0
	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Obtener buenas notas, me sirve de premio.	5	25,0	25,0	60,0
	Las razones que tienes para estudiar serían para ti: Conseguir acceder a un buen trabajo.	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 89. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia

En cuanto a la cuestión relacionada con algún hecho importante que haya influido en lo académico, los discentes de altas capacidades afirman en un 40% que nunca han vivido una situación así, mientras que el 35% opinan que sí y en sentido positivo, además con un 25% hubo respuestas afirmando que sí las han vivido y en un sentido negativo. A lo que alguno se atrevió a contestar con la explicación de la situación vivida afirmando que, gracias a la música y el conservatorio, le ha permitido escapar de ciertos ámbitos ayudándole a expresarse. Además, otro alumno apuntó que el apoyo de sus padres y abuelos ha sido fundamental en la consecución de las buenas notas obtenidas en los últimos años.

SENTIMIENTO PERTENENCIA 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Hay algún hecho que tú consideras importante que ha influido en tu rendimiento académico? Sí, positivo	7	35,0	35,0	35,0
	¿Hay algún hecho que tú consideras importante que ha influido en tu rendimiento académico? Sí, negativo	5	25,0	25,0	60,0
	¿Hay algún hecho que tú consideras importante que ha influido en tu rendimiento académico? No.	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 90. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia

Por último, con las dos cuestiones finales, observamos que el sentimiento de pertenencia de este tipo de discentes hacia sus compañeros es alto, con un 65%, en cambio, el ambiente que se vive en la misma para el proceso de aprendizaje está en un 55%, por lo que quizá, su integración en el aula, se vea afectada por esa variante en su capacidad de aprendizaje.

SENTIMIENTO PERTENENCIA 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Crees que se podría afirmar que en tu clase hay un clima que permite aprender?: Sí	11	55,0	55,0	55,0
	¿Crees que se podría afirmar que en tu clase hay un clima que permite aprender?: No	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

SENTIMIENTO PERTENENCIA 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu actual grupo-clase?: Sí	13	65,0	65,0	65,0
	¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu actual grupo-clase?: No	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 91. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia

De estos cuestionarios, se realizó una aproximación sobre la clasificación de tipos de alumnado. Ésta se divide en cuatro estadios, los cuales nos sirvieron para mostrar especial atención en aquellos que denotaban mayor dificultad para adquirir los conocimientos necesarios:

<p>Tipo 1. Alumnos altamente autónomos y con gran capacidad de abstracción simbólica, con alto sentimiento de pertenencia al centro escolar y hacia sus compañeros.</p>	<p>Tipo 2. Alumnos con necesidades de atención pero lo suficientemente autónomos como para sacar provecho de los estudios. Nivel intermedio de abstracción simbólica pero con alta capacidad psicomotriz (destreza). Poseen un amplio sentimiento de pertenencia hacia sus compañeros pero no tan alto hacia el centro escolar.</p>	<p>Tipo 3. Alumnos con necesidades de atención y concentración pero alta capacidad para los trabajos de destreza manual. Nivel bajo de abstracción simbólica. Bajo sentimiento de pertenencia en cualquier ámbito.</p>	<p>Tipo 4. Alumnos con bajas capacidades de atención y concentración y bajas capacidades en destreza. El sentimiento de pertenencia al centro y a los compañeros apenas existe.</p>
--	--	---	--

Tabla 92. Tipología alumnos según el análisis de los cuestionarios. Fuente: propia

Para mayor facilidad en la lectura, hemos codificado a los dos grupos de discentes investigados con las siguientes siglas: alumnado de altas capacidades de Lorca con las siglas ACL t al alumnado del Instituto San Isidro de Madrid con ISI.

Debemos anotar que en el grupo ACL el porcentaje de alumnado Tipo 1 fueron los predominantes en un 80% y en un 20% los Tipo 2, mientras que los Tipos 3 y 4 no obtuvimos ningún resultado. El grupo ISI por su parte, el porcentaje estuvo más repartido entre el resto de las tipologías, siendo la predominante los Tipo 2 y 3, dejando en minoría a los 1 y 4.

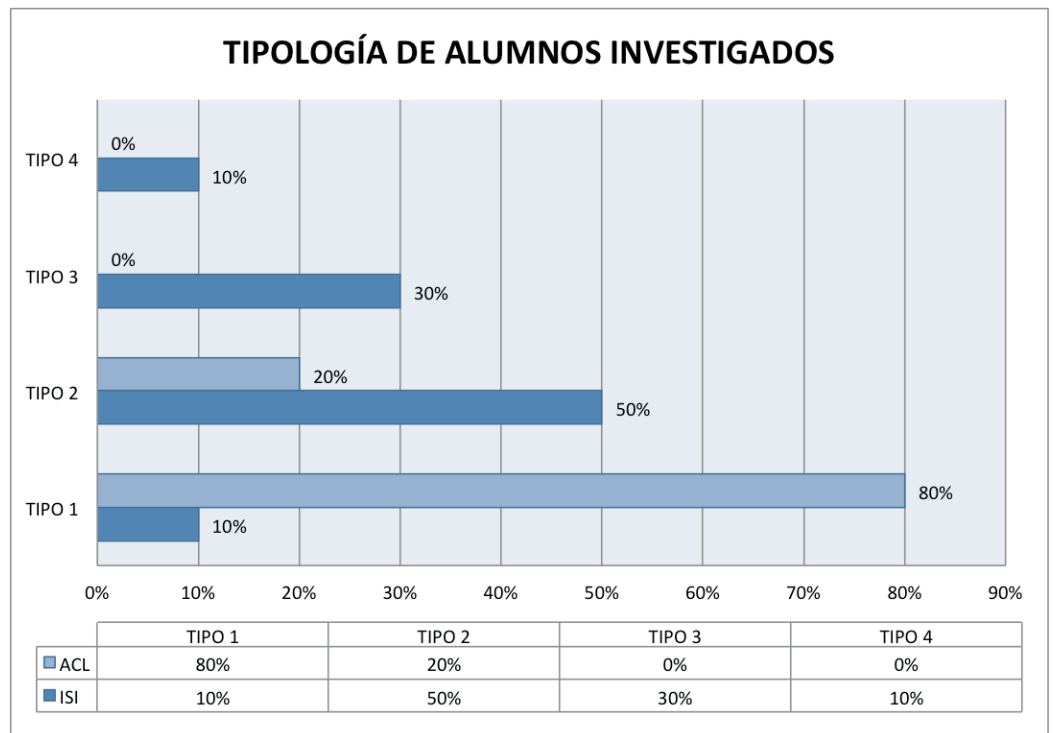


Figura 103. Tipología de alumnos investigados y su porcentaje. Fuente: propia

Una vez catalogado el alumnado por su tipología, debemos ofrecer los resultados de las tipologías de emociones que fueron clasificadas por éstos en las primeras sesiones tras el visionado de los videoartes. Estas emociones son las que los discentes posteriormente trabajaron en sus propias piezas audiovisuales. De la observación y exposición del discentes obtuvimos la siguiente clasificación de emociones y el porcentaje de uso en sus trabajos audiovisuales (Figura 104 y 105):

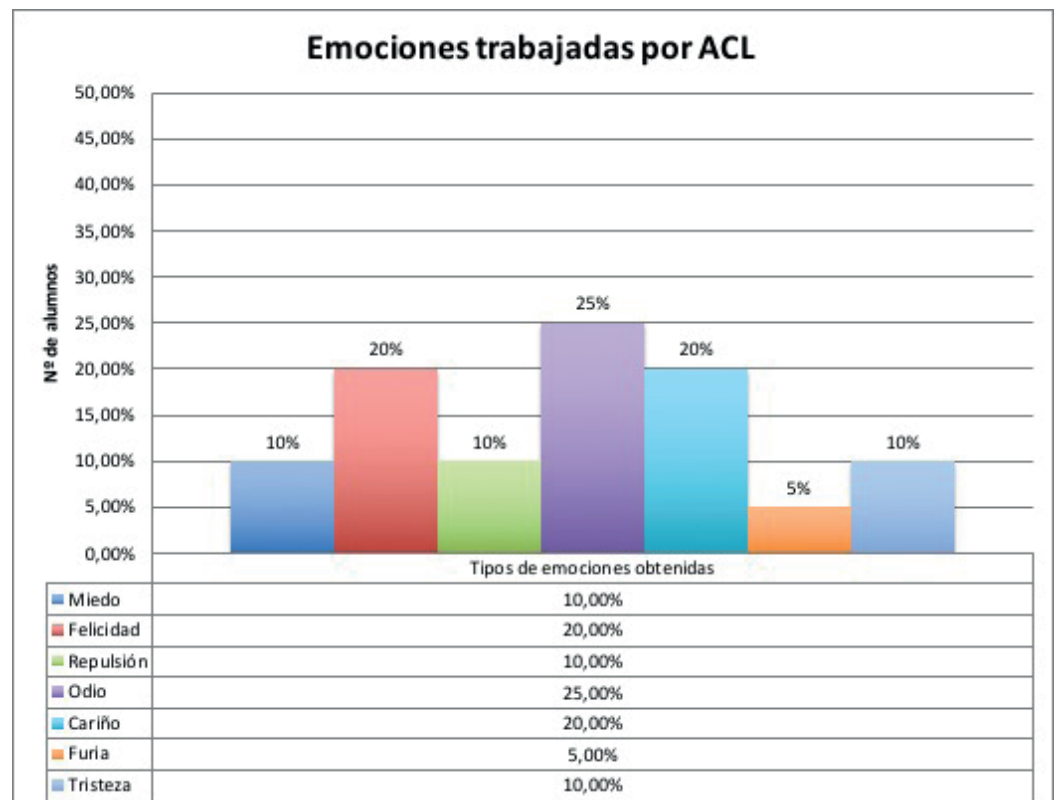


Figura 104. Emociones trabajadas por ACL Lorca. Fuente: propia

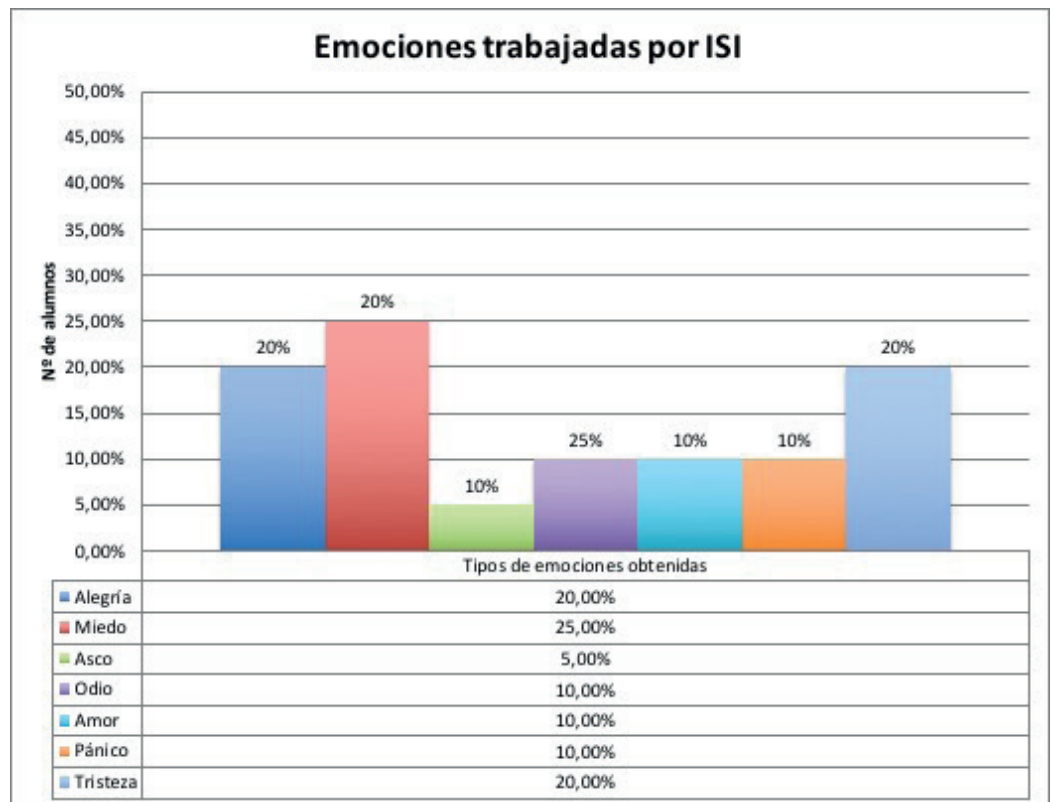


Figura 105. Emociones trabajadas por ISI Madrid.

Los resultados de las emociones expuestas por los discentes fueron comparadas con las que el psicólogo Daniel Goleman clasificó en el año 1995 en su libro *Inteligencia Emocional* (Daniel Goleman, 1996, p. 182), y esto sirvió para que los discentes entendieran la importancia de las emociones en nuestro entorno diario, tanto laboral como personal. La clasificación que Goleman propuso se resumía en dos grandes apartados donde incluirlas, por un lado, tendríamos las emociones básicas o primarias, que vienen marcadas por una expresión facial; existe cierta polémica para llegar a un entendimiento en su clasificación, pero normalmente se suele usar la de: *Alegría, Tristeza, Miedo, Asco e Ira*. Por otro lado, tendríamos las emociones secundarias o complejas, ya que surgen de las primarias y no presentan expresiones faciales, como pueden ser la *Satisfacción, la Pena, el Terror, la Repulsión* o la *Furia* respectivamente.

En la aplicación de los conocimientos adquiridos por parte del alumnado conviene destacar la importancia del arte contemporáneo, el cual sirve de nexo relacional de conceptos a través de las emociones a los elementos cotidianos. Con la muestra de diferentes piezas video-artísticas de importantes creadores audiovisuales (tales como Bill Viola, Chris Marker, Nam June Paik, entre otros), se clasifican previamente a la enseñanza de la metodología G.A.C. una tipología de emociones, que servirán de punto de partida en donde encontrar empatías de trabajo. Creemos que, estas empatías emocionales, crearán un recuerdo más fiel en el alumnado de las piezas audiovisuales mostradas, y así tener un recurso al que recurrir a la hora de trabajar nuestros propios trabajos audiovisuales.

La metodología a seguir, por parte del alumno, debía ser igual para todos, en la que se diseñaron los siguientes pasos (Tabla 94):

PASO 1	PASO 2	PASO 3	PASO 4
Identificar el tema-concepto a estudiar.	Lectura del tema mientras se subrayan las palabras claves de cada concepto.	Crear dibujo de cada concepto identificado en el paso 2.	Narrar historia en voz alta (storytelling) a partir de los dibujos creados.
<p>-----▶</p> <p>-----▶</p> <p>-----▶</p> <p>■ Estudiando con narrativa</p>			

Tabla 93. Pasos de la metodología¹⁰³. Fuente: propia

103 Cada paso de la metodología llevaba implícito un alto grado de diálogo, en el que el docente da margen suficiente al discente para encontrar el aula como un espacio de interacción acogedor.

Se explicó un concepto que es hoy relevante en el mundo audiovisual y empresarial, y del que nos hemos apropiado para las dinámicas: Storytelling, el cual, definido por Vizcaíno (Vizcaíno, 2016, p. 75) dentro del marco publicitario lo expresa como «la instrumentalización de la innata habilidad humana de narrar, a través del uso de historias con un fin determinado.» Creemos firmemente que las historias contadas a través de las emociones con una buena base visual ayudará al alumnado a recibir más eficientemente los contenidos y trabajar de esta manera la inteligencia emocional, para crear su propio espacio de pertenencia en el aula.

Para la investigación se siguió el siguiente procedimiento de estudio (Tabla):

Desarrollo taller tipo		
PRIMERA CLASE:	DE 2ª A 4ª CLASE	DE 5ª A FINAL DEL CURSO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación. ▪ Entrega de cuestionario. ▪ Dinámica de grupo basada en experiencias psicológicas y conocimiento personal del alumno. ▪ Muestra trabajos de video artistas y análisis de las emociones implícitos en ellos: clasificación de las emociones encontradas. ▪ Explicación de la Metodología G.A.C. a los alumnos y su importancia en relación a las emociones y el sentimiento de pertenencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinámicas de grupo e interacción entorno al Viaje del Héroe y la estructura del Mito Único de Joseph Campbell. ▪ Desarrollo de dinámicas de inclusión a grupo y pertenencia a través del videoarte. Construcción lenguaje propio a través del contenido de alguna asignatura común. (Dibujo y Smartphone) ▪ Experimentos individuales en casa a través de la construcción de su propio videoarte a través del Smartphone. (Piezas de 1 minuto de duración) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcción de actividad grupal (cortometraje) en base a planteamientos presentados por los alumnos, los cuales tratan de un contenido global escolar. ▪ Presentación pública de las actividades realizadas, desde las personales hasta las colectivas. El acto tiene denominación de exposición artística, buscando siempre el mayor impacto posible. ▪ Encuesta final de satisfacción.

Tabla 94. División de las jornadas del taller tanto para ISI como ACL. Fuente: propia

El siguiente paso para comprender la metodología de G.A.C fue la asimilación de la *narratividad*. La actividad consiste en definir un contenido específico de alguna asignatura en la que tengan dificultad para aprender y aprobar. Una vez definido el contenido a investigar, el alumnado debe disponer los planteamientos necesarios para crear su propio storytelling. El dibujo (ideograma) debe ser el pilar fundamental a la hora de construir su narrativa.

Para explicar la importancia del dibujo, la psicóloga Shaaron Ainsworth ha investigado este mismo hecho en la revista Science (Ainsworth,

2011, pp. 1096-1097), en donde ponían de manifiesto que «realizar visualizaciones es esencial para el pensamiento científico», y además señalan que «los investigadores no sólo usan palabras sino que también se apoyan en diagramas, gráficos, vídeos, fotografías y otras imágenes para hacer descubrimientos», es por esto que no debemos olvidar, que tener destreza a la hora de conceptualizar ideas y pensamientos en dibujos más o menos abstractos, es fundamental para el buen desarrollo de nuestro intelecto.

Una vez que el discente tiene centrados los conceptos debe proceder a realizar la síntesis del Storytelling, siendo capaz de narrar su propio viaje del héroe en los términos de la asignatura de estudio. En la Figura 87 vemos un ejemplo de Storytelling realizado por la alumna ISI16 en relación con la asignatura de francés:

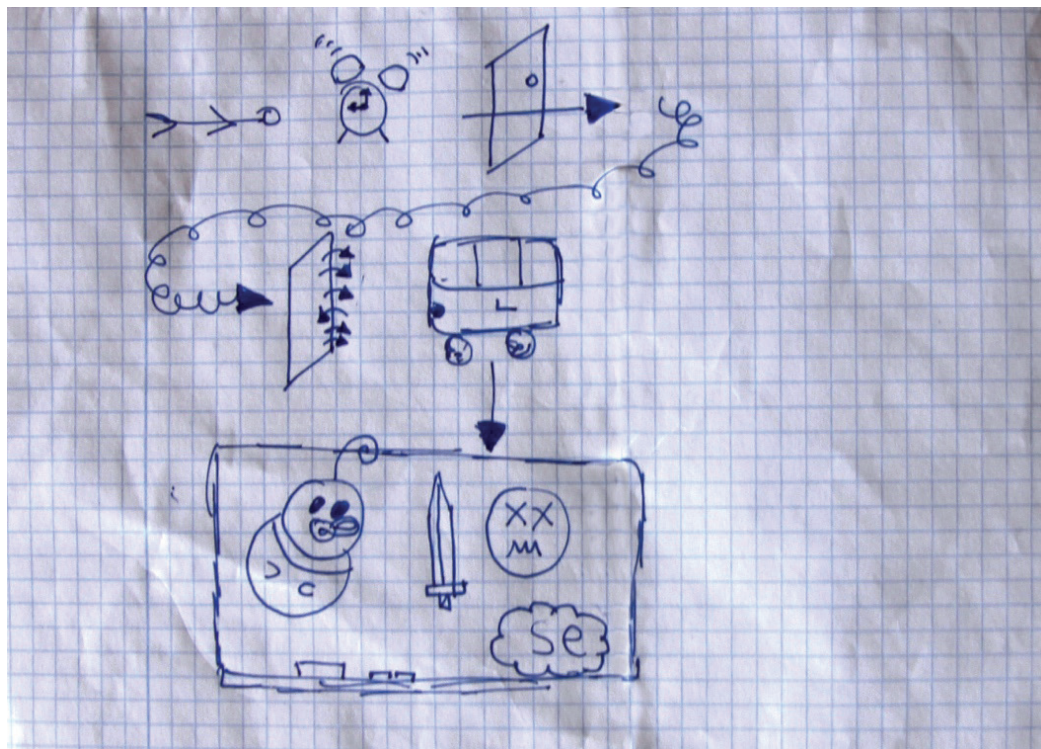


Figura 106. Imagen tomada de la exposición en clase del alumno ISI16 de su Storytelling.
Fuente: propia

En su exposición en el aula, marcó los pasos de todo el temario que debía prepararse para un próximo examen y señaló que la síntesis de los conceptos en ideogramas le sirvió para recordar todos los puntos a desarrollar el día de la prueba. Explicación transcrita de ISI16:

«El primer «dibujo» es un hombre/mujer tumbad@. Haciendo una referencia a «tomber». (Porque está tumbado). La segunda es «rester» (porque cuando suena una alarma quieres quedarte, rester, un poco más). La tercera es «passer» (pasar por la puerta). La cuarta es «retourner» (ir hacia el salón). La quinta son varios verbos que son de ir y venir: aller, entrer, venir, arriver, sortir. (haciendo que vas adentro y afuera porque se olvidan cosas y hay que volver) La sexta es un autobús «monter» (porque voy en autobús todos los días al instituto) La séptima es «descendre». (porque descienes del bus y llegas al instituto). La octava es una pizarra porque damos historia ese día y nos enseñan la vida de una persona: nace «naître», le

hacen caballero «devenir» y por último muere: mourir». Son de la familia «se» (para hacer «se revellier» por ejemplo)».

Los datos recogidos a través de la observación se realizaron en dos fases, una primera para los contenidos teóricos, dinámicas y exposición de cada alumnado, y una segunda recogida de datos durante el proceso de grabación del cortometraje y los videoartes. Como ya hemos comentado anteriormente, los indicadores cognoscitivos están centrados en todos aquellos aspectos referentes a la concentración, atención y capacidad del alumnado para el estudio. Por su parte, los indicadores del psicomotor se centran en los aspectos físicos del discente y sus capacidades motoras. Por último, los indicadores psicosociales miden los aspectos relacionales del alumnado con su entorno educativo, ya sean docentes o compañeros. Cada apartado cuenta con diferentes indicadores de observación del discente, donde fueron evaluados individualmente día a día en dos fases diferenciadas, una inicial (primeras dos semanas de taller) y otra final (última semana de taller) donde poder realizar de esta manera una comparativa de evolución.

Los resultados de la primera fase de GdO denotaron unos datos esclarecedores en relación con las carencias de concentración y atención del alumnado de ISI en contraposición a el de ACL, situación que se invierte cuando hablamos de los datos de cuestiones psicomotriz y psicosocial. En cuanto a las dimensiones cognoscitivas de inicio y final del taller observamos que las capacidades de atención y fatiga se ven reducidas en un 30% en los dos casos de estudio gracias al uso de G.A.C., al igual ocurre con los valores de fatiga y comprensión, en donde los márgenes de mejoría se han visto superados en un 20% en los dos casos.

El alumnado de ACL denotó gran mejoría en la medición 5 de la GdO Cognoscitiva, al tener un porcentaje de mejoría del 15% respecto a la medición inicial.

Anotar que en las mediciones realizadas en ISI respecto a los apartados 6 y 7 en relación con la lectoescritura, no observamos grandes mejorías. (Figuras 107 y 108)

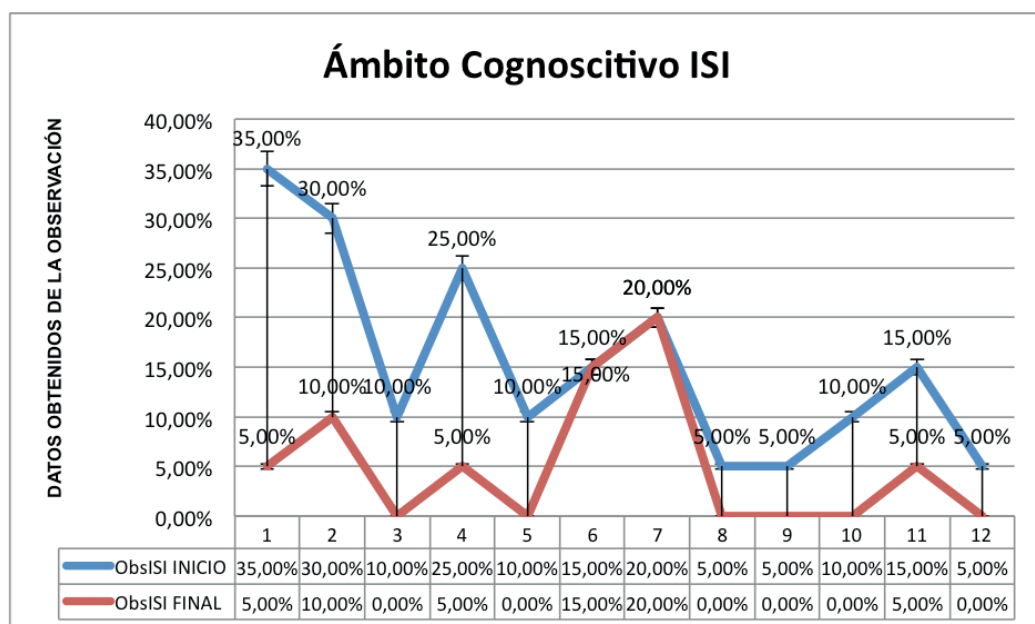


Figura 107. GdO Cognoscitivo ISI. Fuente: propia

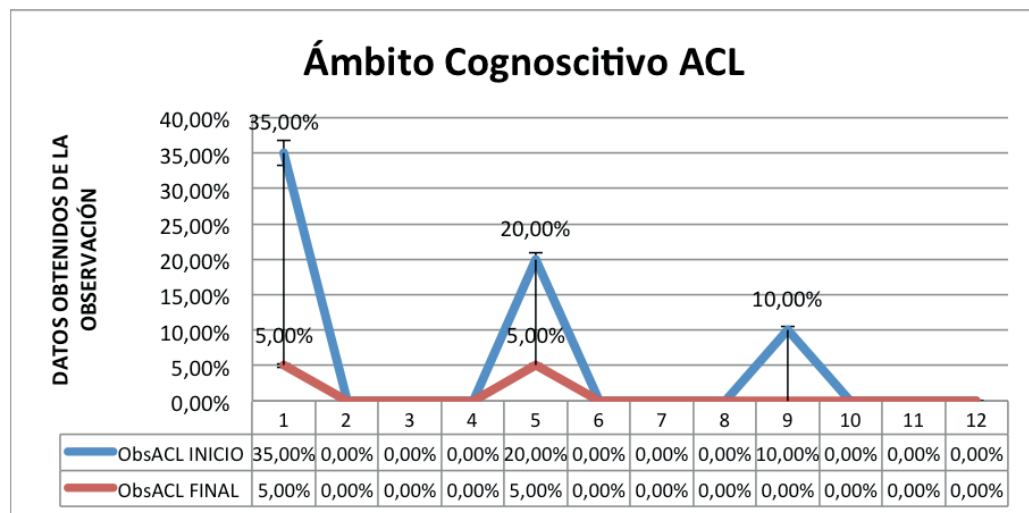


Figura 108. GdO Cognoscitivo ACL. Fuente: propia

En cuanto a los aspectos psicomotrices los discentes ven aumentadas significativamente sus capacidades gracias a los aspectos manuales de la realización de las dinámicas *El cine en tu cabeza*, *Realización de videoarte personal* y *Cortometraje grupal*, en donde el alumnado debía construir las escenografías y vestuarios, además del manejo de todos los equipos técnicos de un rodaje, como pueden ser los equipos de iluminación, sonido, producción y cámara. Observamos que dos discentes de ACL, poseían cierta dificultad a la hora de sostener con destreza los instrumentos, y se intentó que perfeccionasen su manejo. Pero el exceso de costumbre del alumno y la falta de tiempo necesario por parte de los docentes, hizo imposible su mejoría. Figuras 109 y 110. GdO

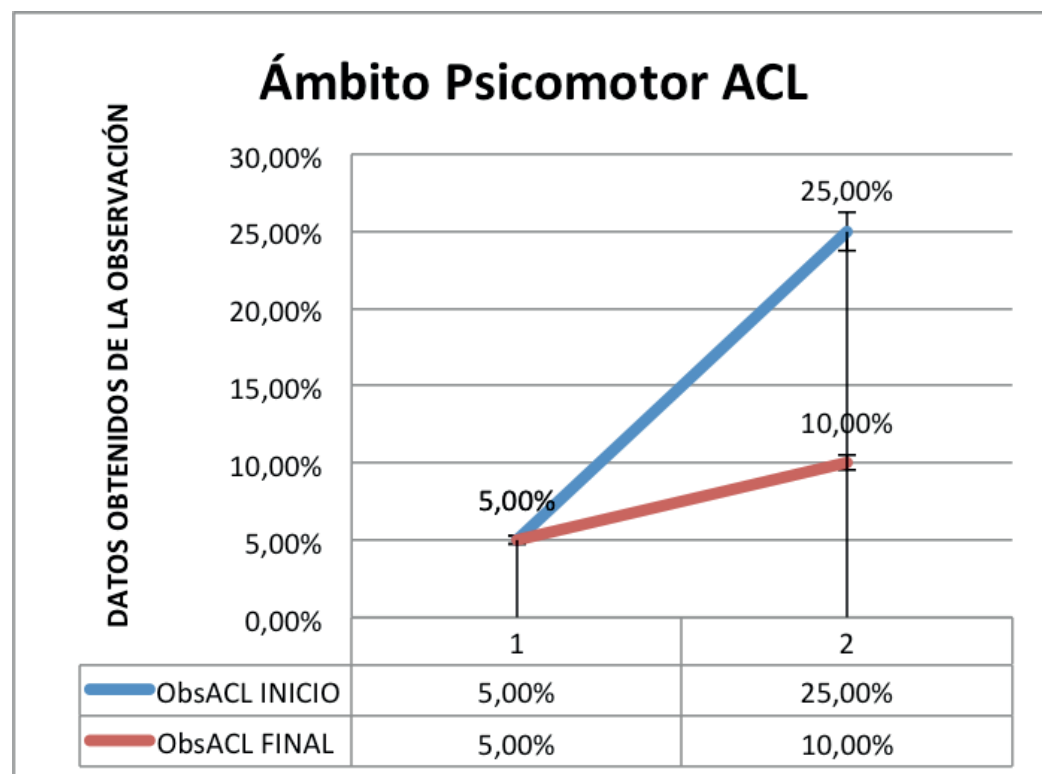


Figura 109. Psicomotor ACL. Fuente: propia

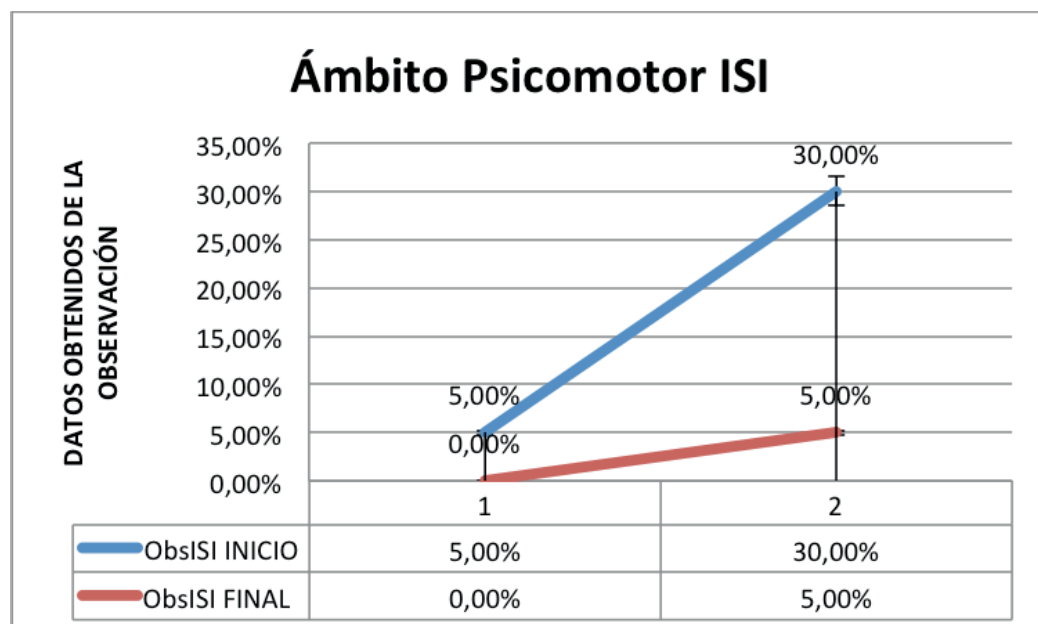


Figura 110. GdO Psicomotor ISI. Fuente: propia

En relación con el análisis de las mediciones psicosociales, tenemos que anotar que uno de los valores fundamentales del audiovisual es el trabajo en equipo, sin el cual sería imposible la realización de cualquier pieza compleja. Por ello, se hizo especial hincapié en este sentido, sobretudo en el grupo ISI, donde observamos en un inicio a dos discentes con muy baja capacidad de empatía y sentimiento de pertenencia al grupo, debido a una situación personal complicada. Durante las semanas siguientes observamos que dichos discentes poco a poco entraban en las dinámicas con mayor soltura relacionándose con el resto de sus compañeros, así vemos las grandes mejorías en aspectos como la medición nº4, en donde las relaciones entre iguales dentro del grupo mejoraron un 30%; al igual ocurrió con la motivación a la hora de realizar las actividades, donde en un 25% se vieron incrementados los estímulos hacia las dinámicas. Más dificultades encontramos a la hora de mostrar los sentimientos, donde el nivel de mejoría fue más bajo, tan solo de un 10%. Al respecto de los estados de ánimo las mejorías también fueron moderadas, siendo un reflejo común en discentes de estas edades.

En cuanto al grupo de ACL observamos que sus aptitudes sociales de empatía también reflejaban una carencia importante, además de las referentes al trabajo en equipo, situación que se agravaba por la desmotivación que este tipo de alumnos suele sentir en ciertos momentos ante las carencias de estímulos. Gracias a las dinámicas pudieron ir entrando en los grupos, creando sus propias filias entre compañeros; así queda reflejado en la medición nº 9, donde la mejoría fue de un 40% entre los discentes, creando un buen ambiente en las dinámicas grupales. Situación importante de mejoría se vivió en cuanto a la expresión de los sentimientos (medición nº 6), donde alumnos cuya expresividad emocional en un inicio fue muy baja, consiguieron manifestar situaciones personales importantes en la dinámica de Videoarte, expresando emociones abiertamente a todos sus compañeros. Además, esta situación ayudó a que los estados de ánimo cambiantes habituales entre discentes jóvenes (medición nº1), se vieran visiblemente mejorados, gracias a tener un mayor conocimiento de los compañeros y de sus sentimientos hacia situaciones comunes. (Figuras III y II2)

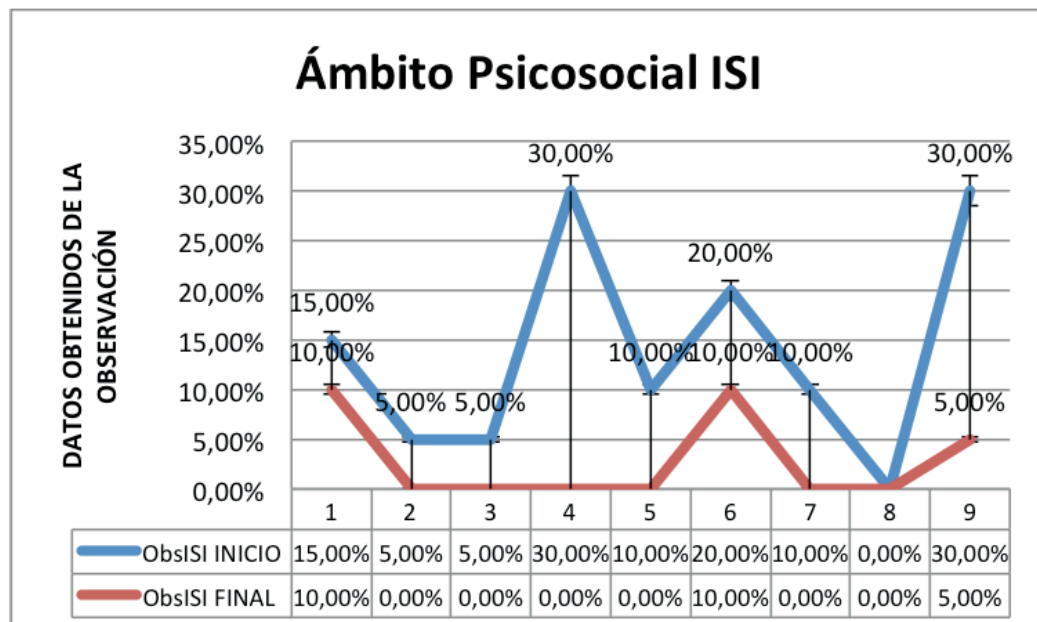


Figura 110. GdO Psicosocial ISI. Fuente: propia

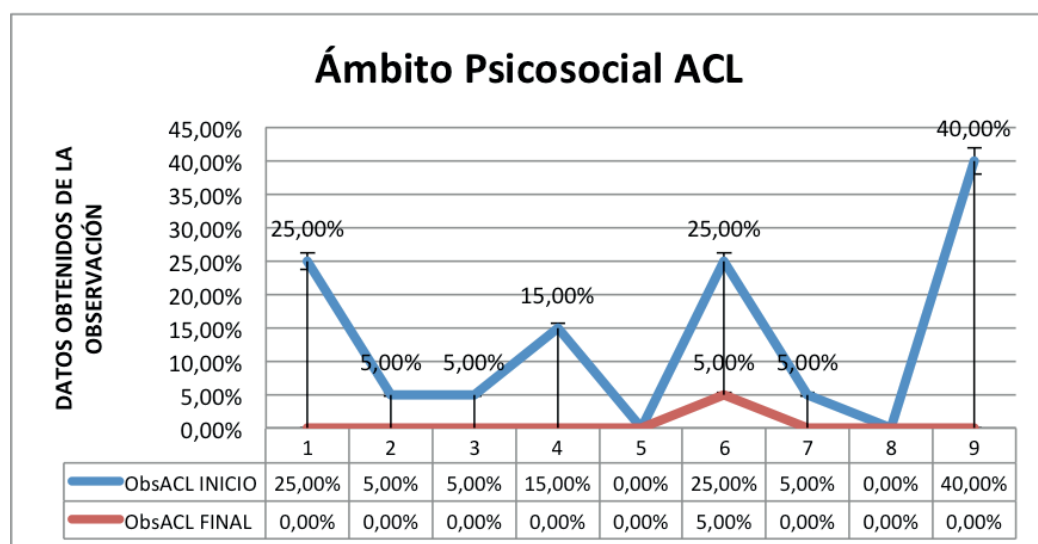


Figura 112. GdO Psicosocial ACL. Fuente: propia

Al final de ambos laboratorios se realizó una encuesta mediante la herramienta *Google Forms*, en donde los discentes de los dos centros vertieron sus opiniones respecto a unas cuestiones que, relacionadas con el cuestionario contestado al inicio del laboratorio por medio de la estructura planteada, añadía unas cuestiones nuevas en relación a la Gráfica de Atención Completa, queríamos determinar qué importancia ha tenido la utilización de la Gráfica de Atención Completa en el modus operandi de los discentes en su día a día escolar. Añadir que los datos que exponemos a continuación cuentan con el añadido de alumnos procedentes del siguiente curso lectivo donde se procedió con el mismo proceso de trabajo que el curso del que hemos dado cuenta en esta investigación. Exponemos a continuación los resultados obtenidos de la aplicación *Google Forms*:

En un primer lugar observamos el número de respuestas totales del alumnado.

Centro educativo

52 respuestas

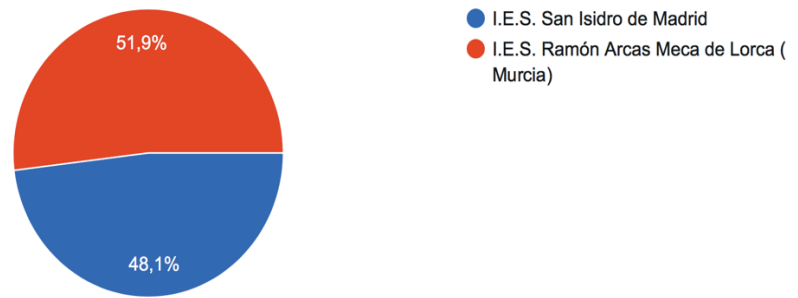


Figura II3. Porcentaje de respuestas de alumnos. Fuente: propia

En las siete preguntas primeras del cuestionario final hemos seguido las mismas que las del cuestionario inicial, siendo el mismo orden de exposición, en donde observamos que en las respuestas relacionadas con el gusto de los discentes por los trabajos en donde pueden plasmar sus propias ideas el porcentaje ha aumentado considerablemente.

1

52 respuestas

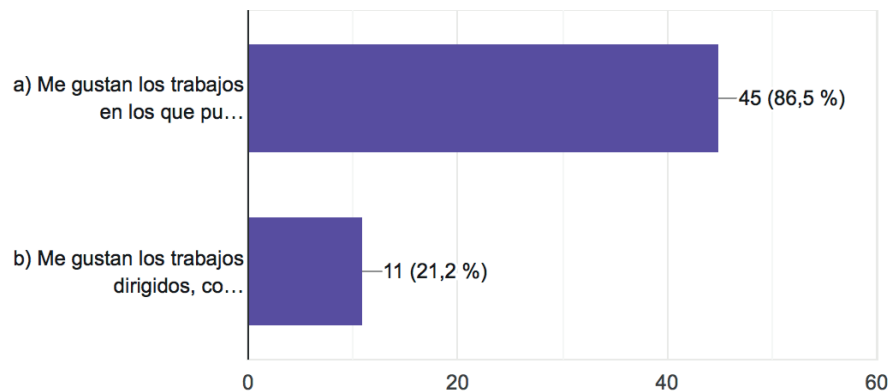


Figura II4. Porcentaje de respuestas cuestión 1 de alumnos. Fuente: propia

En cuanto a la respuesta número dos no encontramos datos muy reseñables y distintos al cuestionario inicial. Debemos resaltar, eso sí, las respuestas de la tercera cuestión planteada, en donde el porcentaje de respuestas sobre la técnica de realización del trabajo subió considerablemente, en lo relacionado a las normas simples en donde el estudiante debe diseñar y buscar las formas de ejecutarlo.

3. Tienes que realizar un trabajo para una asignatura y te ofrecen estas dos formas de hacerlos:

52 respuestas

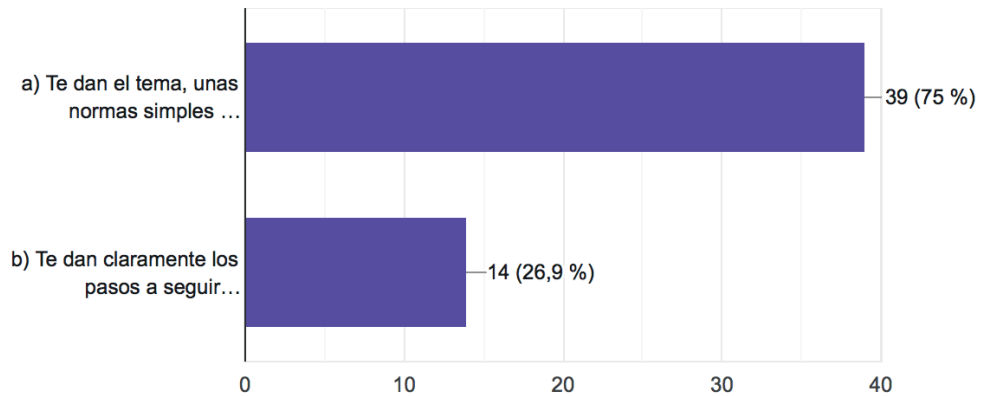


Figura 115. Porcentaje de respuestas cuestión 3 de alumnos. Fuente: propia

El porcentaje de respuestas relacionadas con el proceso de elaboración previo a una tarea sobre las operaciones de búsqueda e investigación, también aumentaron bastante en relación con el cuestionario inicial, como podemos observar en la gráfica.

4.

52 respuestas

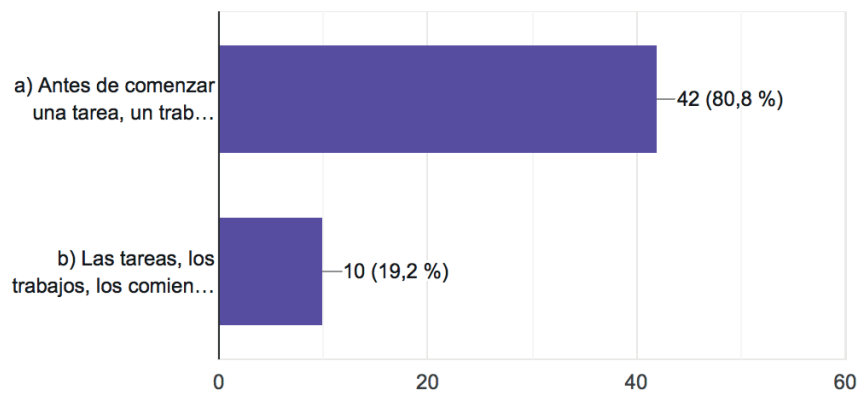


Figura 116. Porcentaje de respuestas cuestión 4 de alumnos. Fuente: propia

Sorprendentemente ocurrió lo mismo con las respuestas relacionadas con el gusto del alumnado por las tareas en las que se ha de experimentar y manipular, en donde anteriormente las respuestas con mayor porcentaje se centraron en las de leer y observar.

5.

52 respuestas

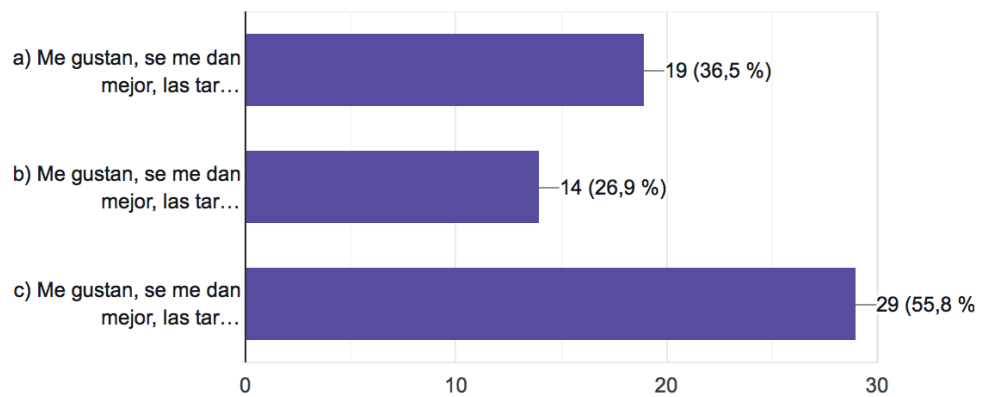


Figura 117. Porcentaje de respuestas cuestión 5 de alumnos. Fuente: propia

En las cuestiones 6 y 7 no encontramos grandes diferencias en las respuestas de los docentes, manteniendo las proporciones en cuanto a las preferencias por el trabajo en grupos pequeños, aunque han aumentado ligeramente las preferencias en cuanto a resultados de éxito por el trabajo individual dentro de la clase.

6. Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?

52 respuestas

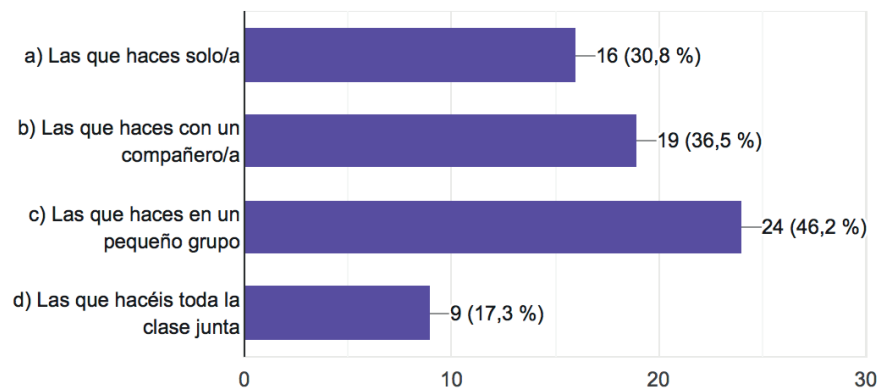


Figura 118. Porcentaje de respuestas cuestión 6 de alumnos. Fuente: propia

7. Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?

52 respuestas

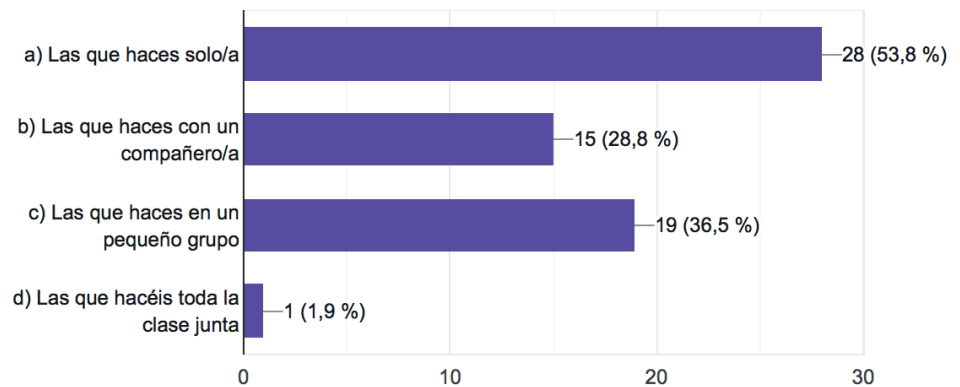


Figura 119. Porcentaje de respuestas cuestión 7 de alumnos. Fuente: propia

En las respuestas de la cuestión 8 observamos que los discentes vuelven a cambiar sus preferencias en relación al cuestionario inicial, en donde el porcentaje del alumnado que ahora cambia de metodología, en función de la asignatura, ha variado en un amplio número.

8.

52 respuestas

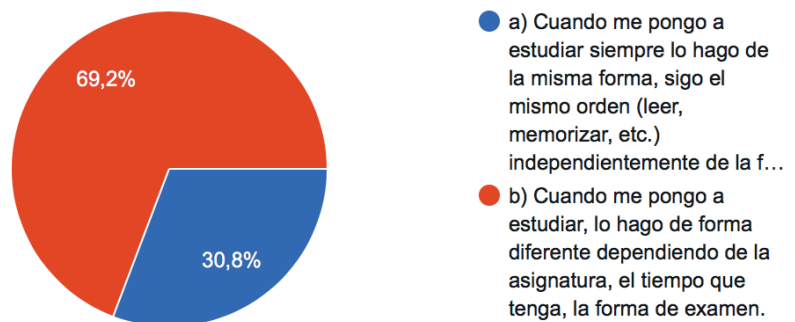
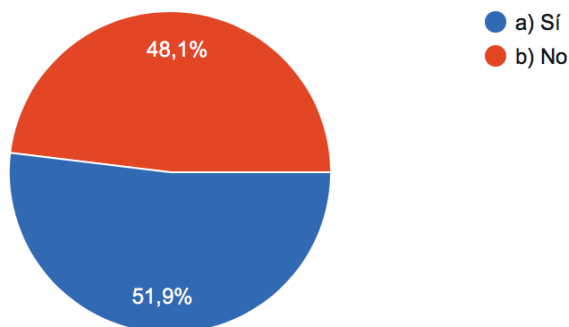


Figura 120. Porcentaje de respuestas cuestión 8 de alumnos. Fuente: propia

Para la cuestión número nueve, solicitamos a los discentes que expusieran los métodos de estudio que tienen definidos como propios para el estudio de las asignaturas, en donde vertieron unas ideas muy interesantes como exponemos a continuación.

9. ¿Tienes establecido algún método de estudio para profundizar la materia o memorizar contenido?

52 respuestas



9.1. Si es que sí, explícalo en pocas palabras

27 respuestas

Depende de la asignatura, pero primero leo y entiendo conectando unos términos con otros y luego, simplemente lo leo y como lo entiendo ya me lo sé.
Escribir el temario, decirlo en voz alta y repetirlo varias veces, contárselo a alguien
Resumirlo y a continuación hacer esquemas de distintos colores para saber relacionar las cosas.
En aquellas materias cuyo objetivo es el aprendizaje memorístico voy trabajando el tema cada día y cuando quedan 2 o 3 antes del examen me hago esquemas para relacionar ideas y aprenderlo mas fácilmente
Trato de abstraer los elementos más importantes de la materia y les asocio un número, por lo que tengo un esquema mental de estos y si he olvidado uno, puedo buscarlo fácilmente.
Subrayo en el libro y después hago una especie de esquema.
mapas mentales conceptuales, historias
Hacer resúmenes y escribirlos, relacionando con otras asignaturas
Leer el tema, subrayarlo y hacer un esquema
Me hago esquemas y resúmenes
Escribo todo lo que recuerdo después de hacer un resumen, y repaso lo que he olvidado.
1 lectura rápida 2 lectura comprensiva 3 subrayar palabras clave 4 hacer resúmenes
Resumo el temario escogiendo el contenido mas importante y lo memorizo
Lo memorizo a la vez que lo leo y lo explico en alto.
A la vez que subrayo los apuntes, los trato de memorizar. Una vez he completado todo, lo vuelvo a leer y pongo palabras importantes de esa página en los márgenes, para que así si recuerdo visualmente la página, también recuerde que escribí x palabras clave para el desarrollo de la argumentación.
Leo en repetidas ocasiones y en voz alta el contenido a memorizar. También me gusta moverme mientras memorizo e incluso gesticular.
Escribir un resumen antes de intentar memorizar el tema
Esquema o resumen primero
Buscar información y claves en Internet
Hacer resúmenes

hacerme esquemas relacionando ideas
Si es práctica, primero mirar por encima toda la teoría y después realizar todos los ejercicios posibles. Si es teórica, leer por encima, copiar esquemáticamente en un folio y por último decirlo en voz alta.
Resúmenes y memorizar
Apuntes o grabarlo.
Leo, me saco las ideas principales y luego escribo todo en resúmenes o esquemas con dibujos.
Relación de los contenidos de la materia a estudiar con sucesos contemporáneos

Figura 121 y Tabla 95. Porcentaje de respuestas cuestión 9 y 9.1 de alumnos. Fuente: propia

Los porcentajes en las respuestas de la cuestión número diez siguen manteniéndose en los mismos valores.

10. De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia?

52 respuestas

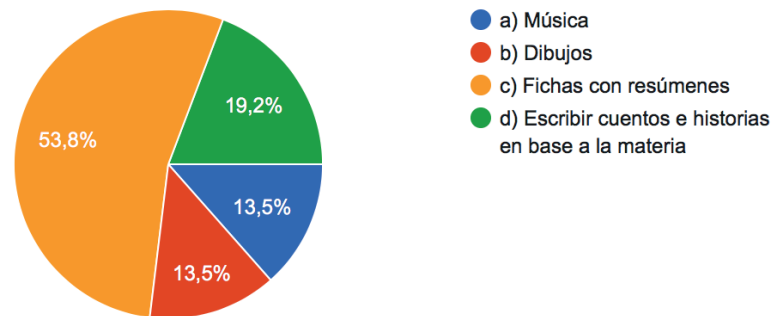


Figura 122. Porcentaje de respuestas cuestión 10 de alumnos. Fuente: propia

Las cuarenta y cuatro respuestas sobre la cuestión número once son muy valiosas para nuestra investigación, ya que, en un 77,3% de los discentes afirmarían usar la Gráfica de Atención Completa en un futuro para sus estudios, tan sólo el 22,7% afirma que no la usaría. Observamos que el 34,1% la utilizaría indistintamente en las asignaturas de ciencia o letras, mientras que el 18,2% la usaría para las asignaturas de arte y música, por su parte, el 11,4% la usaría exclusivamente para el estudio de las ciencias, y el 13,6% para las letras.

11. Utilizarías la metodología G.A.C. para el estudio de tus asignaturas cuando...

44 respuestas

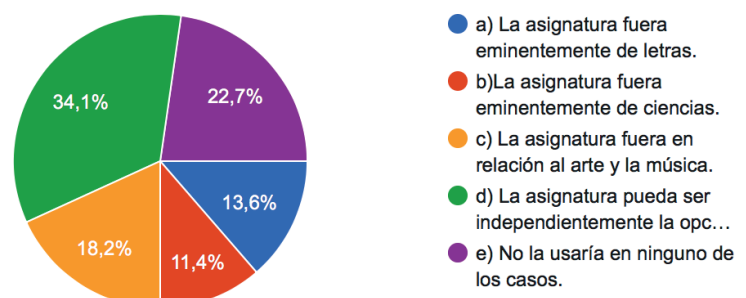


Figura 123. Porcentaje de respuestas cuestión 11 de alumnos. Fuente: propia

En la cuestión doce los cuarenta y cinco discentes que respondieron, consideraron las aportaciones que la Gráfica de Atención Completa les daba a la hora de aprender los contenidos de una asignatura, en donde: el 33,3% afirmó que le permitían entender mejor los conceptos básicos de la asignatura; un 28,9% de los encuestados afirmó que le permitía aprender más rápido el contenido de la materia; un 13,3% afirmó que le permitía concentrarse durante más tiempo en el estudio; un 11,1% profundizar más en el contenido de la materia, y el resto de alumnos; con un 13,3% afirmó que les aportaba otro tipo de beneficio.

12. Con el uso de la metodología G.A.C. ¿qué considerarías que te aporta a la hora de aprender los contenidos de una asignatura?

45 respuestas

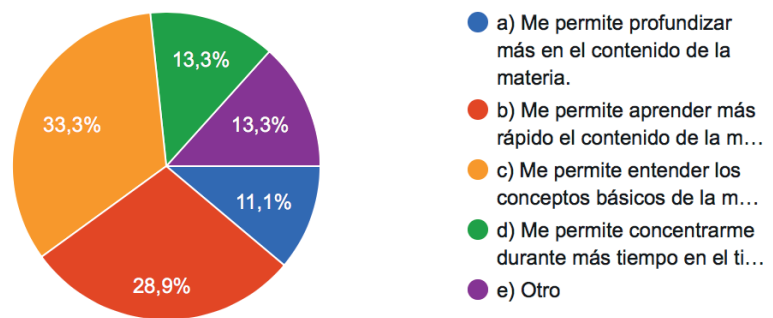


Figura 124. Porcentaje de respuestas cuestión 12 de alumnos. Fuente: propia

En la cuestión número 13, los discentes evaluaron el tiempo de concentración en el estudio que les proporcionaba la Gráfica de Atención Completa, en donde: un amplio porcentaje, el 37,1%, eligió la opción de treinta minutos, datos que son muy importantes para nuestra investigación, ya que, como explicamos anteriormente, en relación con los datos aportados por Tokuhamas-Espinosa (ver apartado 4.2.5. de esta investigación), en donde afirmaba que la atención concentración del alumnado a la hora del estudio y la atención había descendido en los últimos años de los veinte minutos continuados a los diez minutos; El 28,6% eligió la opción de 15 minutos; el 14,3% se decantó por la opción de 45 minutos; y un 14,3% por la de 20 minutos.

13. Tras usar la metodología G.A.C. para estudiar una asignatura, ¿cuánto tiempo continuado estuviste concentrado trabajando la materia?

35 respuestas

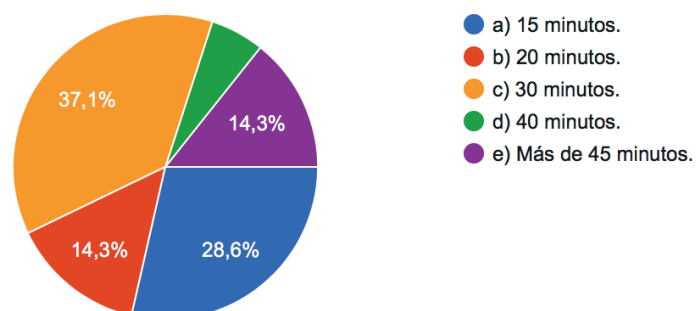


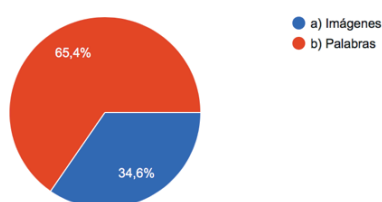
Figura 125. Porcentaje de respuestas cuestión 13 de alumnos. Fuente: propia

En las cuestiones relacionadas al bloque de estructura mental y sentimiento de pertenencia no hemos encontrado grandes diferencias en los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y el final, por lo que los logros en cuanto a la Gráfica de Atención Completa en este sentido han sido medios-bajo. Mostramos a continuación los resultados en porcentajes de las respuestas del alumnado.

Bloque 3. Estructura mental

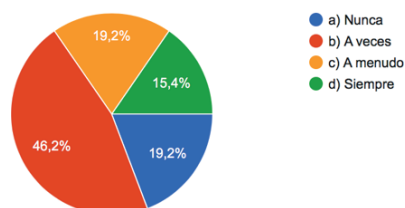
14. ¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras?

52 respuestas



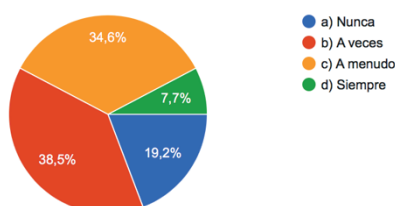
15. Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente.

52 respuestas



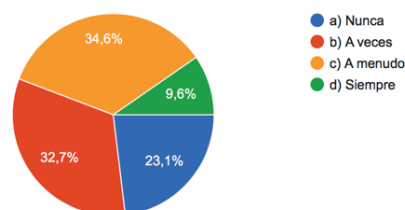
16. Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas.

52 respuestas



17. Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a.

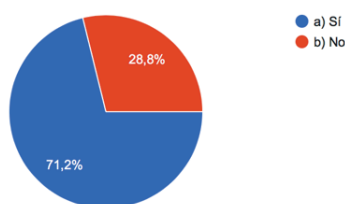
52 respuestas



Bloque 4. Sentimiento de pertenencia

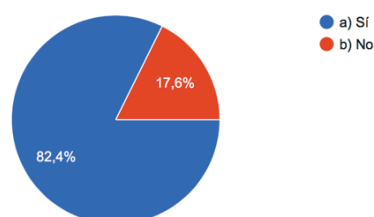
18. ¿Crees que se podría afirmar que en tu clase hay un clima que permite aprender?

52 respuestas



19. ¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu actual grupo-clase?

51 respuestas



Figuras 126-131. Resultados obtenidos en los bloques 3 y 4 del cuestionario. Fuente: propia

Los resultados de este cuestionario han sido muy esperanzadores para nuestra investigación, ya que, hemos podido corroborar uno de nuestros objetivos en relación con la atención-concentración de los discentes. Esto nos ayuda a coger fuerzas para esa futura investigación, que sea continuación de este trabajo que presentamos en este estudio, y que podamos refutar los datos obtenidos en esta ocasión con un espectro de alumnado mayor.

5.4. RESULTADOS ESTUDIO 4

La recopilación de los datos del Estudio 4 se realizó en diferentes fases del trabajo de investigación, por un lado, la recogida de cuestionarios de los asistentes al laboratorio de videoarte del Grado de Educación, en donde, pudimos recoger 33 encuestas realizadas, una por cada participante. Por otro lado, recogimos datos cualitativos y cuantitativos mediante una guía de observación (ver el apartado 4.4.2. de esta investigación) diseñada exprofeso para el estudio de las dinámicas que se desarrollarían durante las diferentes sesiones del laboratorio. Además, para completar todos los detalles que no pudieran ser observados o anotados en la guía de observación se ejecutó un cuaderno de bitácora donde ir recogiendo los datos.

El cuestionario realizado para este Estudio se dividía en dos bloques, por un lado, los métodos de enseñanza, y por otro lado, la atención. Dentro del primer bloque encontramos quince cuestiones, mientras que en el bloque dos encontramos nueve. En las dos primeras cuestiones del bloque primero nos centramos en las metodologías que los asistentes al laboratorio conocían, en donde debían ordenarlas del 1 al 10 (siendo 1 la de menor conocimiento y 10 la de mayor conocimiento), en función del grado de conocimiento de las mismas. Así encontramos en los resultados que, la metodología que los discentes de Grado más conocían, tomando como ponderación de respuestas de más valor aquellas que tenían una nota entre 8 y 10 puntos, eran: el Aprendizaje Cooperativo con un total de veinticinco respuestas positivas; seguida por el Aprendizaje Basado en Proyectos con dieciséis respuestas positivas, a continuación encontramos el Aprendizaje Basado en Problemas con diez respuestas positivas, después encontraríamos la metodología de Flipped Classroom con nueve respuestas positivas, seguida por la Gamificación con seis respuestas positivas, después tendríamos el Aprendizaje Basado en Competencias con cinco respuestas positivas y, por último, con cuatro respuestas positivas tendríamos el Aprendizaje Basado en Números. Las tres metodologías restantes (Método Singapur, Design Thinking y Estándares de Núcleo Común) apenas tuvieron puntuaciones por parte de los alumnos.

La segunda cuestión planteada en el cuestionario estaba relacionada con la primera y se les preguntaba a los discentes cuál sería la metodología que ellos aplicarían en sus clases, encontrando que las tres más elegidas, obviamente, tenían relación directa con las más conocidas por los éstos, por lo que: con veintiún anotaciones apareció el Aprendizaje Cooperativo; con dieciocho el Aprendizaje Basado en Proyectos; con once el Aprendizaje Basado en Problemas; y en cuarto lugar, al igual que en la primera cuestión, aparece Flipped Classroom con ocho anotaciones.

Parece ser, que los futuros docentes tienen bastante claro que la formación a la que hay que llegar es aquella donde la educación alcance unas metas superiores a las de los propios contenidos del currículo, así lo demuestran los datos de la cuestión número tres:

**Anota en qué grado de opinión estás respecto a la siguiente afirmación:
 “Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación”.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Indeciso	2	6,1	6,1	6,1
	Desacuerdo	31	93,9	93,9	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 96. Resultados obtenidos del bloque I del cuestionario. Fuente: propia

Más repartidas están las opiniones en cuanto al uso del tiempo de las clases, ya que, les exponemos una cuestión en relación con si se debe usar exclusivamente ese tiempo para explicar el contenido de la asignatura, a lo que la respuesta de mayor puntaje fue la de los indecisos:

Anota en qué grado de opinión estás respecto a la siguiente afirmación: “El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura”.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De acuerdo	8	24,2	24,2	24,2
	Indeciso	14	42,4	42,4	66,7
	Desacuerdo	11	33,3	33,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 97. Resultados obtenidos del bloque I del cuestionario. Fuente: propia

Cuando les preguntamos a los discentes por el tipo de enfoque que tomarían durante la preparación anual de una metodología a seguir en sus clases, en donde deben decidir entre si plantear cuestiones abiertas al alumno para que éste investigue antes de dar la lección o abordar durante el curso varios proyectos globales que reúnan los aspectos fundamentales del currículo, las respuestas han estado muy parejas, ya que el 48,5% ha elegido la primera opción y el 51,5% la segunda.

De las siguientes afirmaciones marca la que creas más afín a tu persona.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Plantear cuestiones abiertas al alumno para que éste investigue antes de dar la lección	16	48,5	48,5	48,5
	Abordar durante el curso varios proyectos globales que reúnan los aspectos fundamentales del currículo	17	51,5	51,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 98. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

Situación contraria a la anterior la observamos en la siguiente cuestión, en donde la gran mayoría del alumnado optó por el planteamiento metodológico de adoptar una metodología de enseñanza variada y complementaria que se adapte a las características del grupo de alumnos con un 66,7%, en contraposición al uso de preguntas en clase con un 15,2% y al estudio de casos y simulaciones con un 18,2%.

De los siguientes planteamientos metodológicos, ¿cuál es más afín a tu persona?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos	22	66,7	66,7	66,7
	Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes	5	15,2	15,2	81,8
	Hago uso de estudios de caso y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica	6	18,2	18,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 99. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

Una positiva sorpresa para nuestra investigación la encontramos con la siguiente cuestión, el 60,6% del alumnado piensa que se debe impartir los contenidos de la asignatura con herramientas audiovisuales, que apoyen aquello que se debe enseñar, y realizar posteriormente un proyecto de investigación por grupos de trabajo. En contraposición con aquellos que valoran impartir los contenidos de la asignatura enunciando el tema a trabajar

y permitir que los discentes, mediante el debate, expresen sus conocimientos previos al tema para concluir con una posterior investigación, en casa sobre el tema, y finalmente poniéndole en común con los compañeros en clase, cuyo número de respuesta fue del 33,3%. Además, no fue seleccionado por ninguno de los alumnos la tercera opción, la cual enunciaba que se debía impartir los contenidos de la asignatura remarcando al alumno las cosas que son más importantes para el aprendizaje, anunciando aquello que deben subrayar.

De las siguientes opciones respecto a tu metodología, ¿con cuál estás más de acuerdo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Impartir contenidos enunciando el tema a trabajar y mediante el debate crear diálogos e investigaciones	11	33,3	35,5	35,5
	Impartir los contenidos de la asignatura con herramientas audiovisuales que apoyen aquello que debo enseñar + proyecto	20	60,6	64,5	100,0
	Total	31	93,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	6,1		
Total		33	100,0		

Tabla 100. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

Muy repartidas han estado las opiniones en la siguiente cuestión, en donde: el 42,4% de los discentes pensaba que el conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del docente; mientras que el 33,3% considera que el conocimiento lo construyen los estudiantes y los docentes conjuntamente; y el 24,2% cree que aprender es construir personalmente los significados.

De las siguientes afirmaciones, ¿con cuál estás más de acuerdo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El conocimiento lo construyen los estudiantes y los docentes conjuntamente	11	33,3	33,3	33,3
	El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor.	14	42,4	42,4	75,8
	Aprender es construir personalmente significados.	8	24,2	24,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 101. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

Una gran mayoría, del 87,9%, encontramos con el uso de herramientas externas a la exposición en clase como los audiovisuales, las APPS, los gráficos y dibujos. Las nuevas generaciones de docentes viven con las tecnologías integradas plenamente en su realidad, en contraposición a los docentes senior que les cuesta ciertamente más, como pudimos observar en el grupo focal realizado en el CTIF-Madrid Centro.

Al preparar una clase o exposición ¿utilizas herramientas externas de apoyo al temario, como puedan ser los audiovisuales, las apps, los gráficos o dibujos, para complementar y afianzar los conocimientos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	29	87,9	90,6	90,6
	No	2	6,1	6,3	96,9
	Alguna vez	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

Tabla 102. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

El audiovisual parece ser un recurso que tienen muy presentes los futuros docentes, ya que, recurren a él para completar la información previa del alumnado respecto a un tema en concreto. Así, un 39,4% recurre siempre, un 52,5% a veces, y sólo el 9,1% dice no usarlo nunca.

Antes de explicar una lección, ¿recurre al audiovisual para complementar la información previa de los alumnos respecto a un tema en concreto?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí, siempre	13	39,4	39,4	39,4
	No, nunca	3	9,1	9,1	48,5
	A veces	17	51,5	51,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 103. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

El alumnado del Grado de Educación afirma con un 84,8%, que el uso de las tecnologías fomenta la participación de sus alumnos junto con la interactividad y la cooperación, entendemos que las herramientas que hoy en día pueblan nuestras aulas, como las pizarras digitales, tablets y ordenadores, han fomentado positivamente esta creencia.

El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	28	84,8	84,8	84,8
	En alguna ocasión	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 104. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

En cuanto a la oratoria y sus técnicas para la exposición de los contenidos en clase, los discentes afirman positivamente hacer uso de técnicas que le ayuden en la exposición, aunque no expresan cuál o cuáles.

¿Al prepararte para impartir una clase, tienes en cuenta técnicas de oratoria para una buena exposición?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	28	84,8	84,8	84,8
	No	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 105. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

Sorprendentemente, el alumnado de Grado, piensa que: los elementos de presentación de un discurso más importantes son aquellos referentes a la

expresión no verbal (kinésica), con un 60,6% del puntaje; el 30,3% piensa que lo son los elementos referentes al uso de la voz; y el 9,1% a los elementos referentes a los espacios de interacción (proxémica). Como decimos, nos pareció sorprendente esta respuesta y decidimos poner en práctica, durante las dinámicas posteriores, en el laboratorio algún desarrollo por parte de los discentes en relación con esta creencia.

De los siguientes elementos de presentación de un discurso, ¿cuál crees que es más importante?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Los elementos referentes a la expresión no verbal (kinésica)	20	60,6	60,6	60,6
	Los elementos referentes a los espacios de interacción (proxémica)	3	9,1	9,1	69,7
	Los elementos referentes al uso de la voz	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 106. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

El alumnado afirma que usaría música en sus clases para impartir la asignatura de forma recurrente en un 60,6%, mientras que el 39,4% dice no hacerlo. Sería interesante hacer algún tipo de investigación al respecto para determinar realmente si es positiva o no su utilización.

¿Utilizarías música acorde al contenido para ambientar la clase a la hora de impartir la asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	13	39,4	39,4	39,4
	Tal vez	20	60,6	60,6	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 107. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

Ponemos en situación al alumnado de Grado para que tome una decisión sobre el mal comportamiento de un alumno que interrumpe continuamente el desarrollo de una clase. Le pedimos que elija entre una de las tres opciones: a) Expulsión; b) Castigo; c) El docente cambia de metodología de enseñanza a una más dinámica e interactiva. Y los resultados obtenidos son: 90,9% han elegido la opción c); mientras que el 6,1% la opción a). Parece ser que el grado de tolerancia de los discentes de Grado está muy alto en esta fase, lo que, desgraciadamente, suele ir perdiéndose según se va avanzando en los años de experiencia en muchos casos.

Un alumno interrumpe, con su mal comportamiento, la explicación del temario dentro del aula tres días seguidos, de las tres opciones siguientes ¿cuál elegirías para erradicar el problema?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Le expulsó de la clase y fuerza a que se le abra expediente disciplinario	2	6,1	6,3	6,3
	Intento cambiar la metodología de enseñanza a una más dinámica e interactiva	30	90,9	93,8	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
Total		33	100,0		

Tabla 108. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia

Las siguientes cuatro preguntas están centradas en los recursos que el docente toma para una exposición en el aula lo más positiva, atractiva y efectiva posible, en donde les preguntamos por: el uso consciente de ritmos en las entonaciones de la exposición; el número de minutos que usan para hacer cambios en la presentación de los contenidos; saber si suelen utilizar experiencias personales para contarles a los alumnos y que encuentran afiliaciones entre docente-alumno; y si utilizan algún leitmotiv recurrente para mantener la atención de los discentes. Las respuestas fueron bastantes positivas para nuestra investigación, ya que: el 63,6% del alumnado afirmó que sí medían los ritmos de las entonaciones para captar la atención; un 54,5% cambiaban de tono o posición cada 5 o 10 minutos; un 54,5% a veces solía contar historias personales en relación con los contenidos de la asignatura; y un 75,8% utilizaba algún leitmotiv recurrente en la exposición para captar la atención. Estos datos son importantes para la presentación de la Gráfica de Atención Completo, ya que, como hemos visto anteriormente son ejercicios que hemos introducido en el proceder de ésta, para conseguir una mayor eficiencia en la exposición del contenido en una clase dada.

Al preparar una clase o exposición ¿Mides los ritmos y entonaciones de tu exposición para captar más eficientemente la atención de tus oyentes/alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	21	63,6	63,6	63,6
	No	2	6,1	6,1	69,7
	Alguna vez	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**¿Cada cuántos minutos introduces cambios en tu exposición en el aula?
Como, por ejemplo, cambios de posición, cambios en el tono de voz,
actividades, contar historias personales, humor, etc.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De 0 a 5 minutos	5	15,2	15,2	15,2
	De 5 a 10 minutos	18	54,5	54,5	69,7
	De 10 a 15 minutos	4	12,1	12,1	81,8
	De 15 a 30 minutos	6	18,2	18,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

¿Sueles contar historias personales o inventadas para explicar los contenidos de la asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	11	33,3	33,3	33,3
	No	4	12,1	12,1	45,5
	A veces	18	54,5	54,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

¿Utilizas algún leitmotiv recurrente en la exposición del contenido para mantener la atención de los alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	25	75,8	75,8	75,8
	No	8	24,2	24,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 109. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia

Al parecer, existe consenso en negar que la pizarra y el docente sean los mayores potenciadores de atención dentro del aula, ya que, al plantearles

dicha afirmación en el cuestionario, el 75,8% expresa que no están de acuerdo con esta afirmación.

¿Estás de acuerdo con la afirmación siguiente? “El alumno presta más atención si su visión está centrada en la pizarra y el profesor”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	8	24,2	24,2	24,2
	No	25	75,8	75,8	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 110. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia

Otra situación consensuada es la referente a la colocación de las sillas y las mesas, aunque luego en la práctica no siempre se ejecuta. Encontramos que: el 66,7% afirma que la mejor forma de colocación serían la de mesas y sillas en pequeños grupos; el 24,2% mesas y sillas en círculo; y sólo el 9,1% cree que lo mejor es mesas y sillas mirando a la pizarra.

En una clase dada, ¿Cuál crees que es el mejor método de colocación de las mesas y las sillas de los alumnos? Marca la que creas más conveniente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mesas y sillas en fila mirando a la pizarra	3	9,1	9,1	9,1
	Mesas y sillas en círculo	8	24,2	24,2	33,3
	Mesas y sillas por pequeños grupos	22	66,7	66,7	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 111. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia

La transmisión del interés y la motivación del docente es fundamental para que el alumnado se interese por los contenidos de una asignatura, así lo piensan también los discentes de Grado en un 81,8%, en donde dice afirmar que procuran transmitir este interés mucho, mientras que un 18,2% dice que lo hace de forma intermedia.

Ante la siguiente afirmación: “Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto”, ¿en qué grado de intensidad estás de acuerdo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	27	81,8	81,8	81,8
	Intermedio	6	18,2	18,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 112. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia

Parece generalizada la desaparición del uso de la corrección de los ejercicios del día anterior en las clases, en donde el 75,8% del alumnado de Grado encuestado dice que no suele comenzar la clase haciendo dichas correcciones, mientras que el 24,2% sí.

¿Sueles comenzar la clase corrigiendo los deberes del día anterior?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	8	24,2	24,2	24,2
	No	25	75,8	75,8	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 113. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia

Por último, les preguntamos a los discentes de Grado por si creían que el uso de los recursos audiovisuales podrían ayudar a fomentar la atención del alumnado o, por el contrario, cortaría el ritmo de la enseñanza en su exposición de los contenidos, a lo que respondieron con un aplastante 93,9% que sí ayuda a que el alumno preste más atención, lo cual, confirma las buenas opiniones que han tenido los discentes de Grado en las cuestiones referentes al audiovisual a lo largo del cuestionario.

¿Crees que la utilización de recursos audiovisuales en el aula fomenta la atención del alumno o por el contrario corta el ritmo de enseñanza en tu exposición de los contenidos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí, ayuda a que el alumno preste más atención	31	93,9	93,9	93,9
	No ayuda a la atención, los alumnos suelen distraerse	1	3,0	3,0	97,0
	Me es indiferente	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 114. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia

A continuación, pasaremos a exponer los datos obtenidos de las observaciones a los discentes de Grado durante la ejecución de las diferentes dinámicas realizadas. Las dinámicas se plantearon siguiendo la misma estructura tipológica que las realizadas en el Estudio 2, en donde teníamos seis grupos tipificados: Dinámicas Tipo 1: *Descriptiva-emocional*. Dinámicas Tipo 2: *Psicomotriz intelectual*. Dinámicas Tipo 3: *Materializando lo irreal*. Dinámicas Tipo 4: *Proyección de las imágenes mentales*. Dinámicas Tipo 5: *Construyendo pensamiento crítico*. Dinámicas Tipo 6: *Agilidad mental*.

Para este laboratorio se realizaron catorce dinámicas de corta duración, ya que, el tiempo de ejecución del laboratorio era muy inferior al del Estudio 2. Estas dinámicas se dividieron de la siguiente forma: tres de Tipo 1, tres de Tipo 2, dos de Tipo 3, dos de Tipo 4, dos de Tipo 5 y dos de Tipo 6. Algunas dinámicas realizadas fueron exactamente las mismas que las planteadas en el Estudio 2, mientras que otras fueron modificadas en función de la tipología del alumnado o de los hechos acaecidos en el propio aula, ya que, como hemos comentado anteriormente, el diálogo es muy importante en la ejecución de la Gráfica de Atención Completa, por lo que las situaciones y planteamientos que surjan, deben influir en el devenir de los acontecimientos del laboratorio. Así ocurrió, por ejemplo, con uno de los resultados de la encuesta, en donde a la cuestión sobre Las técnicas de presentación de un discurso, los discentes respondieron mayoritariamente hacia la kinestesia y quisimos poner en práctica esta situación a través de una dinámica del Tipo 2. En los resultados vamos a mostrar los datos que hemos creído importantes e interesantes para nuestros objetivos, tanto positivos como negativos, en base a cada uno de los Tipos. Las observaciones de las dinámicas se realizaron mediante la guía de observación que explicamos anteriormente (ver 4.4.2.), en donde se rellenaba una guía por cada discente participante en la dinámica.

De las observaciones de las dinámicas Tipo 1, podemos reseñar que el alumnado participante mostró, en un primer momento, algunas reticencias a utilizar la verdad sobre sus emociones, quizá debido a la vergüenza dentro del grupo, ya que, algunas alumnas se consideraban muy tímidas. Se trabajaron dos dinámicas con distintas finalidades constructivas: por un lado, una que perseguía la creación de una voz interior mediante la descripción de realidades emocionales propias a modo de narración informativa; y, por otro lado, una dinámica, la cual, mediante la mimesis, construyera el docente la voz del otro (*la otredad y el Doppelgänger*). Las conductas observadas en los docentes mediante la guía de observación fueron muy positivas, llegando a obtenerse resultados muy altos en la escala de satisfacción en cuanto a la exigencia metodológica y el grado de implicación. Hemos realizado una tabla con el promedio de puntaje de los treinta y tres discentes participantes en cada uno de los cinco bloques analizados, para observar los resultados obtenidos globales y valorar la actitud de los mismos de cara a las diferentes dinámicas. La tercera dinámica Tipo I se denominada El arte de la guerra, en donde exponemos a los discentes a la construcción de diferentes defensas dialécticas a través de los postulados de Sun Ztu en su famoso libro homónimo. El alumnado debía construir argumentaciones emocionales que rebatieran la posición del contrario, para poder realizar planteamientos de estrategia y derrumbar su posición. Un juez (el investigador), evaluaría la contienda. Los resultados de la guía de observación en las dinámicas Tipo 1 fueron los siguientes:

Bloque I:

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,73	3,73	4,00	3,73	3,64	3,73	3,36	4,00
Mediana		4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
Moda		4	4	4	3	4	4	3	4
Desviación estándar		,467	,467	,000	1,009	,505	,467	,505	,000
Suma		41	41	44	41	40	41	37	44
Per-centiles	25	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	50	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,64	4,36	4,36	4,64	4,64	4,00	4,00
Mediana		4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4	5	5	4	4
Desviación estándar		,505	,505	,505	,505	,505	,000	,000
Suma		40	48	48	51	51	44	44
Per-centiles	25	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	50	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00
	75	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,09	4,09	3,73	3,27	3,64	3,64	4,00
Mediana		4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00
Moda		4 ^a	4 ^a	4	3	4	4	4

Desviación estándar		,831	,831	,467	,467	,505	,505	,000
Suma		45	45	41	36	40	40	44
Per-centiles	25	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	50	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,27	3,64	4,27	3,64
Mediana		5,00	4,00	4,00	4,00
Moda		5	4	4	4
Desviación estándar		1,009	,505	,467	,505
Suma		47	40	47	40
Per-centiles	25	3,00	3,00	4,00	3,00
	50	5,00	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	4,00	5,00	4,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 115. Resumen datos estadísticos docentes bloque I Tipo I. Fuente: propia

Observamos que la media de los discentes en cuanto a la organización y la estructura de las dinámicas realizadas en el Tipo I es bastante alta, encontrando puntajes superiores a 4 puntos, es decir, con unas observaciones entre adecuado y excelente, por lo que el grado de satisfacción es muy alto. El alumnado supo medir los tiempos eficientemente para generar una estructura acorde a lo que se les estaba exigiendo. Estructurar cierto contenido intangible de los datos pertinentes de algunas dinámicas es complicado, por lo que, en algunos momentos puntuales los discentes solicitaron asistencia del investigador para organizar los elementos de una forma lo más eficientemente posible.

En cuanto al **Bloque II**, obtuvimos los siguientes resultados en las medias de los alumnos observados:

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,75	3,38	3,13	3,00	2,63	2,63	3,00	3,00
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3 ^a	3	3	3	2 ^a	3
Desviación estándar		,463	,518	,835	,000	,518	,518	,926	,000
Suma		22	27	25	24	21	21	24	24
Per-centiles	25	2,25	3,00	2,25	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,25	3,38	3,00	2,63	3,13	3,13	3,38
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3	3	3 ^a	3 ^a	3
Desviación estándar		,463	,518	,000	,518	,835	,835	,518
Suma		26	27	24	21	25	25	27
Per-centiles	25	3,00	3,00	3,00	2,00	2,25	2,25	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,75	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,38	3,00	2,63	2,25	3,00	3,13	3,00

Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3	2	2 ^a	3 ^a	3
Desviación estándar		,518	,000	,518	,463	,926	,835	,000
Suma		27	24	21	18	24	25	24
Per-centiles	25	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,25	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,00	3,00	2,75	4,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,63	3,38	2,63	3,25	3,38	3,63	3,25
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00
Moda		4	3	3	3	3	4	3
Desviación estándar		,518	,518	,518	,463	,518	,518	,463
Suma		29	27	21	26	27	29	26
Per-centiles	25	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	3,00	3,75	4,00	4,00	3,75

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,63	3,00	3,00	2,63
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3	3
Desviación estándar		,518	,000	,000	,518
Suma		21	24	24	21
Per-centiles	25	2,00	3,00	3,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 116. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo I. Fuente: propia

A la hora de ejecutar las actividades, el alumnado tuvo cierto tipo de dificultades operativas que impidieron obtener mejores resultados en la observación. Señalar, que notamos ciertos rasgos comunes a todos los discentes que son, cuanto menos, sorprendentes, en donde las destrezas léxicas y de composición lingüística eran bastante inferiores de lo que se cabría esperar de unos estudiantes de Grado universitario. Además, se les intentó ayudar por medio de las referencias bibliográficas y literarias clásicas, pero fueron muy pocos los que tenían algún conocimiento de textos considerados clásicos, por lo que la ayuda fue en vano. El descenso de lectores entre los jóvenes estudiantes, hoy en día, es verdaderamente preocupante.

En relación al **bloque III**, observamos que el grado de implicación de los discentes fue correcto, interactuando de forma generosa en la ejecución de las diferentes tareas y tratando de encontrar soluciones a los problemas planteados:

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,46	3,23	2,77	3,23	3,00	3,23	3,38	3,31
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		4	3	2	3	3	3	3	3
Desviación estándar		,776	,439	,832	,439	,816	,439	,506	,480
Suma		45	42	36	42	39	42	44	43
Per-centiles	25	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,50	3,50	3,50	4,00	3,50	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,62	3,15	3,62	3,23	2,92	2,77	2,46
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00
Moda		4	3	3	4	3	2	2
Desviación estándar		,506	,376	,768	,832	,641	,927	,519
Suma		47	41	47	42	38	36	32

Percen- tiles	25	3,00	3,00	3,00	2,50	2,50	2,00	2,00
	50	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00
	75	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,23	3,85	4,00	3,46	3,23	3,15	3,15
Mediana		3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		4	4	4	3	3	3	3
Desviación estándar		,832	,689	,000	,877	,439	,689	,689
Suma		42	50	52	45	42	41	41
Per- centi- les	25	2,50	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,31	3,23	3,08	2,77	2,85	2,85	3,00
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	4	3	3	3	3	3
Desviación estándar		,480	,832	,760	,439	,689	,689	,816
Suma		43	42	40	36	37	37	39
Percen- tiles	25	3,00	2,50	2,50	2,50	2,00	2,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,85	3,23	3,85	3,15
Mediana		3,00	3,00	4,00	3,00
Moda		3	3	4	3
Desviación estándar		,376	,439	,376	,376

Suma		37	42	50	41
Percentiles	25	3,00	3,00	4,00	3,00
	50	3,00	3,00	4,00	3,00
	75	3,00	3,50	4,00	3,00

Tabla 117. Resumen datos estadísticos docentes bloque III Tipo I. Fuente: propia

Es muy importante que los grados de implicación estén en valores medios-altos para una ejecución eficiente de las dinámicas, ya que, la motivación es un valor fundamental para que el ambiente de trabajo sea positivista. El alumnado se contagia unos a otros de esa motivación, por lo que, si le añadimos un buen ambiente en el clima de la clase, los resultados que se consigan de los objetivos siempre deberían ser positivos.

En el **bloque IV** medimos la exigencia metodológica a la hora de la ejecución de las dinámicas, en donde los datos que obtuvimos en el Tipo I fue:

		Estadísticos							
		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,31	2,77	3,00	2,62	2,77	2,92	2,69	3,00
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	2	3	2	3	3	3	3
Desviación estándar		,480	,832	,000	,961	,439	,760	,480	,707
Suma		43	36	39	34	36	38	35	39
Percentiles	25	3,00	2,00	3,00	2,00	2,50	2,00	2,00	2,50
	50	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,50	3,00	4,00	3,00	3,50	3,00	3,50

		Estadísticos						
		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,54	2,85	3,00	3,46	3,77	3,77	2,77
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00
Moda		3	2	3	3	4	4	3
Desviación estándar		,519	,899	,000	,519	,439	,439	,439
Suma		33	37	39	45	49	49	36

Per- centi- les	25	2,00	2,00	3,00	3,00	3,50	3,50	2,50
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00
	75	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdi- dos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,46	3,15	3,23	2,23	2,00	2,77	2,69
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Moda		3	4	3	2	2	3	3
Desviación estándar		,877	,899	,439	,439	,000	,439	,480
Suma		45	41	42	29	26	36	35
Per- centi- les	25	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,50	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
	75	4,00	4,00	3,50	2,50	2,00	3,00	3,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,15	2,92	2,77	2,31	2,46	2,77	3,00
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Moda		4	3	3	2	2	3	3
Desviación estándar		,899	,760	,439	,480	,519	,439	,707
Suma		41	38	36	30	32	36	39
Per- centi- les	25	2,00	2,00	2,50	2,00	2,00	2,50	2,50
	50	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,77	3,08	3,00	3,31
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	3	3
Desviación estándar		,439	,760	,707	,480
Suma		36	40	39	43
Percentiles	25	2,50	2,50	2,50	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	4,00	3,50	4,00

Tabla 118. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo I. Fuente: propia

A los discentes se les exigía que fueran aplicando los contenidos teóricos que se les iba ofreciendo a lo largo de las tres sesiones, en donde se les irían enseñando ejemplos y técnicas metodológicas relacionadas con la Gráfica de Atención Completa, pero ellos ya tienen conocimientos de técnicas que están aplicando a sus prácticas en centros escolares, por lo que en la guía de observación se irían midiendo todas esas técnicas y recursos que ponen en práctica a la hora de ejecutar las dinámicas, así nos hemos encontrado con unos valores de puntaje muy prometedores entre el alumnado asistente al laboratorio. En un amplio número de los asistentes superan los tres puntos de medición, por lo que sus resultados estuvieron próximos a los adecuados solicitados.

Por último, el bloque V de este Tipo I de dinámicas, medimos la creatividad a la hora de la ejecución, teniendo en consideración los elementos de Originalidad, Fluidez, Flexibilidad y Elaboración, cuyos resultados fueron:

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	12	12	12	12	12	12	12	12
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,33	3,00	2,33	3,33	3,00	3,17	3,50	3,00
Mediana		4,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,50	3,50	3,00
Moda		4	3	2	3	3	4	3 ^a	3
Desviación estándar		,985	,000	,492	,492	,000	,937	,522	,603
Suma		40	36	28	40	36	38	42	36

Per-centiles	25	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
	50	4,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,50	3,50	3,00
	75	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	12	12	12	12	12	12	12
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,83	2,67	3,50	3,50	3,00	3,00	3,33
Mediana		3,00	3,00	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	4	3 ^a	3	2 ^a	3
Desviación estándar		,718	,492	,798	,522	,603	,853	,492
Suma		34	32	42	42	36	36	40
Percentiles	25	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00
	50	3,00	3,00	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	12	12	12	12	12	12	12
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,17	2,83	3,00	2,50	3,00	3,00	3,33
Mediana		3,50	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,50
Moda		4	3	3	2	3	2 ^a	4
Desviación estándar		,937	,718	,000	,798	,000	1,044	,778
Suma		38	34	36	30	36	36	40
Per-centiles	25	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00
	50	3,50	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,50
	75	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	12	12	12	12	12	12	12
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,50	2,33	2,50	2,50	3,17	3,83	2,50
Mediana		3,50	2,00	2,50	2,50	3,00	4,00	2,50

Moda		3 ^a	2	2 ^a	2 ^a	3	4	2 ^a
Desviación estándar		,522	,778	,522	,522	,718	,389	,522
Suma		42	28	30	30	38	46	30
Percentiles	25	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	4,00	2,00
	50	3,50	2,00	2,50	2,50	3,00	4,00	2,50
	75	4,00	2,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	12	12	12	12
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,33	3,33	3,33	3,33
Mediana		2,00	3,00	3,00	3,00
Moda		2	3	3	3
Desviación estándar		,492	,492	,492	,492
Suma		28	40	40	40
Percentiles	25	2,00	3,00	3,00	3,00
	50	2,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	4,00	4,00	4,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño

Tabla 119. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo I. Fuente: propia

Sabemos de la importancia de la creatividad hoy en día en el ámbito laboral, por ello creemos necesario poner el listón un poco más alto de lo que podría esperarse en los aspectos creativos de las dinámicas. Con esta idea, hemos obtenido unos datos un poco más bajos de lo esperado, ya que, el ambiente, la predisposición al trabajo y la estructura que se desarrolló en estas dinámicas Tipo 1 fue óptima, pero la ejecución final en cuanto a las aportaciones creativas que pudiera aportar el alumnado, estuvieron por debajo de las expectativas. Existe cierto problema con los conceptos artísticos, simbólicos y reflexivos del arte contemporáneo en la educación (ver página 431), al igual que se observó en el laboratorio Estudio 2, por lo que, se hizo hincapié en los discentes de Grado en que se aplicaran para las siguientes dinámicas en intentar plantear situaciones más creativas. Obviamente, el investigador, les daría herramientas y técnicas que les ayudara en esta tarea.

En las dinámicas Tipo 2 se obtuvieron mejores resultados en casi todos los ámbitos, quizá, al ser dinámicas psicomotrices estuvieron más motivados en cuanto a ejecución, ya que, la mayor parte de las horas que pasan en clase lo hacen sentados, por lo que suelen agradecer el movimiento y la interacción con los compañeros. Estas dinámicas estuvieron centradas en la elaboración de actividades en donde debemos ser capaces de concebir nuestro cuerpo

como un ser autónomo, y donde la mente se separe de los sentidos y podamos evolucionar en sus planteamientos reflexivos. Así construimos dinámicas como la denominada *Lazarillo*, en donde, un compañero con los ojos vendados debe ser guiado por otro en todos los niveles espaciales, es decir, debe dejarse llevar e intentar descubrir qué animal, objeto o elemento extraño es. Previamente, el investigador le decía al discente que hacía de Lázaro el animal, objeto o elemento que debía intentar representar. A través de esta dinámica quisimos reflexionar sobre lo planteado en el cuestionario en relación a la kinestesia, por lo que, tras concluir la dinámica se realizó un pequeño coloquio sobre lo acontecido y se consideró la respuesta para su evaluación. El alumnado percibió que quizá no habían entendido en toda su amplitud el término kinestesia, pero seguían creyendo, que dinámicas como las que acaban de realizar, son importantes para la construcción de contenidos transversales importantes para la educación, como la tolerancia, el racismo, la homofobia, etc. Con esto, hemos observado que en cuanto a la realización de las actividades (bloque II), los discentes de grado obtuvieron unos excelentes resultados como se recoge en la tabla:

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,38	3,69	3,31	3,69	3,69	3,31	4,00	3,92
Mediana		4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
Moda		4	4	3	4	4	3	4	3
Desviación estándar		,506	,480	,480	,480	,480	,480	,000	,862
Suma		57	48	43	48	48	43	52	51
Per-centiles	25	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00
	50	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
	75	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,62	4,00	3,77	3,62	4,69	3,62	4,69
Mediana		5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00	5,00
Moda		5	4	3	4	5	4	5
Desviación estándar		,506	,000	1,013	,506	,480	,506	,480
Suma		60	52	49	47	61	47	61

Percentiles	25	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
	50	5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00	5,00
	75	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,92	4,69	3,31	4,23	4,08	4,08	3,69
Mediana		4,00	5,00	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00
Moda		3	5	3	5	5	5	4
Desviación estándar		,862	,480	,480	1,013	,862	,862	,480
Suma		51	61	43	55	53	53	48
Per-centiles	25	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	5,00	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	13	13	13	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,38	4,00	4,08	3,69	4,31	3,62	3,31
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Moda		4	4	5	4	4	4	3
Desviación estándar		,506	,816	,862	,480	,480	,506	,480
Suma		57	52	53	48	56	47	43
Per-centiles	25	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	75	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	13	13	13	13
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,92	4,00	4,31	4,69
Mediana		4,00	4,00	4,00	5,00

Moda		3	4	4	5
Desviación estándar		,862	,000	,480	,480
Suma		51	52	56	61
Percentiles	25	3,00	4,00	4,00	4,00
	50	4,00	4,00	4,00	5,00
	75	5,00	4,00	5,00	5,00

Tabla 120. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 2. Fuente: propia

En cuanto a la creatividad, hicimos una observación exhaustiva en las dinámicas Tipo 2 tras haber mantenido la conversación con el alumnado referente a este aspecto. Podemos remarcar que hubo algunos discentes que mejoraron notablemente sus resultados y actitudes en este aspecto, mientras que otros se mantuvieron en la línea que ya tenían. Fue bastante común, tanto en las dinámicas del laboratorio Estudio 2 como en el Estudio 4, escuchar entre los participantes que ellos *no eran creativos, que nunca se les dio bien dibujar ni pintar*. Esta frase, que quizá pueda parecer baladí, tiene más importancia de lo que pueda parecer, ya que, en algún momento del aprendizaje de estas personas, se les hizo creer que sus trabajos plásticos no valían o no eran lo suficientemente buenos en comparación a otras personas, por lo que, una vez siendo adulto, han generado ellos mismos un estigma que les impide evolucionar en áreas más creativas, pero no porque no lo sean, sino porque ellos mismos se auto limitan. Obviando que una persona creativa no es aquella que sabe dibujar o pintar...

		Estadísticos							
		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,60	2,80	2,90	2,70	2,70	2,70	2,50	2,80
Mediana		3,00	2,50	3,00	3,00	2,50	3,00	2,50	2,50
Moda		3	2	3	3	2	3	2 ^a	2
Desviación estándar		,516	,919	,738	,483	,823	,483	,527	,919
Suma		26	28	29	27	27	27	25	28
Per-centiles	25	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
	50	3,00	2,50	3,00	3,00	2,50	3,00	2,50	2,50
	75	3,00	4,00	3,25	3,00	3,25	3,00	3,00	4,00

		Estadísticos						
		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,90	3,10	3,50	3,00	3,00	3,50	2,50
Mediana		3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,50	2,50
Moda		2	3	3 ^a	2 ^a	2 ^a	3 ^a	2 ^a
Desviación estándar		,876	,738	,527	1,054	1,054	,527	,527
Suma		29	31	35	30	30	35	25
Per-centiles	25	2,00	2,75	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,50	2,50
	75	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00

		Estadísticos						
		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,00	2,90	2,70	2,30	2,60	2,50	3,40
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,50	3,00
Moda		2 ^a	3	3	2	2	2 ^a	3
Desviación estándar		1,054	,738	,483	,483	,966	,527	,516
Suma		30	29	27	23	26	25	34
Per-centiles	25	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,50	3,00
	75	4,00	3,25	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00

		Estadísticos						
		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	10	10	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,00	2,90	2,80	2,50	2,40	3,40	3,30
Mediana		3,00	3,00	3,00	2,50	2,00	3,00	3,00

Moda		3	3	3	2 ^a	2	3	3
Desviación estándar		,667	,738	,422	,527	,516	,516	,483
Suma		30	29	28	25	24	34	33
Per-centiles	25	2,75	2,00	2,75	2,00	2,00	3,00	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	2,50	2,00	3,00	3,00
	75	3,25	3,25	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,30	3,60	3,60	3,00
Mediana		3,50	4,00	4,00	3,00
Moda		4	4	4	3
Desviación estándar		,823	,516	,843	,000
Suma		33	36	36	30
Percentiles	25	2,75	3,00	3,50	3,00
	50	3,50	4,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	3,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 121. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 2. Fuente: propia

Las dinámicas Tipo 3 se planteaban desde el título *Materializando lo irreal*, en donde se ejecutaron dos dinámicas de fácil ejecución pero efectivas a la hora del desarrollo intelectual. En una de ellas se les planteó a al alumnado una imagen dada ambigua, cuya definición es de difícil solución, se les propone que deben escribir en un tiempo máximo de un minuto todas las opciones que crean puede representar dicha imagen, cuáles son las definiciones que les viene a la mente en ese intervalo de tiempo. Por otro lado, se les propuso realizar otra dinámica en torno a construcción de pensamiento simbólico por medio de la música, en donde se trabajan las asociaciones simbólicas de la poesía, con la música y la construcción de imágenes. Estas dinámicas, con un alto nivel de complejidad creativa, son muy enriquecedoras en cuanto a su potencial de desarrollo cognitivo.

Los resultados sobre la exigencia metodológica en la elaboración de estas dinámicas fueron bastante prometedoras, pues muchos de los discentes aplicaron elementos muy interesantes sobre la reflexión crítica, además de elaborar un proceso de investigación y desarrollo desde diferentes áreas a la hora de construir los resultados simbólicos en las dos dinámicas. Así lo podemos observar en la siguiente tabla de resultados:

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	15	15	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,80	3,47	3,67	3,47	3,80	3,53	4,20	3,47
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00
Moda		4	3	3	3	3	3	5	3
Desviación estándar		,414	,516	,816	,516	,862	,915	,862	,516
Suma		57	52	55	52	57	53	63	52
Per-centiles	25	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	15	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,47	3,00	3,47	3,80	3,33	3,53	2,80
Mediana		3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Moda		3	3	4	3	4	4	3
Desviación estándar		,516	,000	,915	,862	,816	,516	,414
Suma		52	45	52	57	50	53	42
Percentiles	25	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	75	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	15	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,07	3,00	2,47	2,93	3,67	3,93	3,67
Mediana		3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	2	3	3	3	3
Desviación estándar		,704	,000	,516	,704	,816	1,033	,816
Suma		46	45	37	44	55	59	55

Percentiles	25	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	5,00	4,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	15	15	15	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,13	3,33	3,73	4,33	3,27	3,73	3,67
Mediana		3,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	3,00
Moda		3	4	4	5	3	4	3
Desviación estándar		1,060	,816	1,163	,816	,458	,458	,816
Suma		47	50	56	65	49	56	55
Percentiles	25	2,00	3,00	2,00	4,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	3,00
	75	3,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	15	15	15	15
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,20	3,53	3,80	3,73
Mediana		3,00	4,00	4,00	4,00
Moda		3	4	3	4
Desviación estándar		,414	,516	,862	,458
Suma		48	53	57	56
Percentiles	25	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	4,00	4,00	4,00
	75	3,00	4,00	5,00	4,00

Tabla 122. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo 3. Fuente: propia

En las dinámicas Tipo 4, se trabajaron las proyecciones de imágenes mentales, en donde planteamos dinámicas que sirvieran para la ejecución de las relaciones mentales y su importancia para la construcción de historias y narraciones. Así, se les facilitó a cada discente un pequeño marco de cartón, el cual debían lanzarlo al aire en cualquier dirección, para que, una vez cayera el marco éste debía ir a buscarlo y observar su interior y anotar todo aquello que veía. A continuación, los discentes debían construir un nuevo

pensamiento por medio de la asociación, a través de la creación de una poesía, un eslogan publicitario y una narración corta, con aquellos elementos encontrados. Esta dinámica compleja en su organización y estructura obtuvo unos interesantes resultados de los discentes, cuyas medias superaron, la mayoría, los tres puntos de adecuación.

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,75	3,13	2,63	2,63	3,63	3,63	3,25	3,75
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
Moda		3	3 ^a	3	3	4	4	3	4
Desviación estándar		,463	,835	,518	,518	,518	,518	,463	,463
Suma		22	25	21	21	29	29	26	30
Per- centi- les	25	2,25	2,25	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,25
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
	75	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,75	4,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,75	3,88	3,38	2,75	2,63	2,88	3,25
Mediana		4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Moda		4	4 ^a	3	3	3	2 ^a	4
Desviación estándar		,463	1,246	,518	,463	,518	,835	1,035
Suma		30	31	27	22	21	23	26
Per- centi- les	25	3,25	2,50	3,00	2,25	2,00	2,00	2,00
	50	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	75	4,00	5,00	4,00	3,00	3,00	3,75	4,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
--	--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,38	3,13	3,00	4,00	3,00	3,75	2,75
Mediana		3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00
Moda		3	3 ^a	3	4	3	3	2
Desviación estándar		,518	,835	,000	,000	,000	1,035	1,035
Suma		27	25	24	32	24	30	22
Percentiles	25	3,00	2,25	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	2,00
	75	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	5,00	4,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,00	3,00	3,50	3,00	2,75	3,50	3,00
Mediana		3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00
Moda		3	3	4	3	3	4	3
Desviación estándar		,000	,000	,926	,000	,463	,926	,000
Suma		24	24	28	24	22	28	24
Percentiles	25	3,00	3,00	2,50	3,00	2,25	2,50	3,00
	50	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00
	75	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,00	3,63	3,75	3,38
Mediana		3,00	4,00	4,00	3,00
Moda		2 ^a	4	4	3
Desviación estándar		,926	,518	,463	,518
Suma		24	29	30	27
Percentiles	25	2,00	3,00	3,25	3,00
	50	3,00	4,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Las dinámicas Tipo 5, centradas en la construcción de pensamiento crítico, se focalizaron en la utilización de medios audiovisuales para construir ese pensamiento reflexivo y crítico. Una de las dinámicas realizadas se centró en la técnica de animación *Pixilación*, en donde los discentes se agrupaban en pequeños grupos de 4 personas y realizaban un pequeño video con una duración máxima de 30 segundos, donde se lanzara un mensaje que llevara a la construcción del pensamiento crítico en relación la idea que ellos tienen de la universidad. El investigador les propuso la siguiente frase orientadora: *¿Qué cosas dentro de la universidad te generan dudas?*

Esta actividad es también considerada de dificultad alta a la hora de su ejecución, por un lado, por los conocimientos de composición visual que se deben tener para construir la narrativa y, por otro lado, por el grado de complejidad que conlleva la creación del concepto crítico, aún así, los resultados de los discentes fueron muy positivos, resultando unos trabajos muy originales y divertidos. Por ello, los datos obtenidos de la guía de observación son muy positivos:

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,73	4,45	4,00	3,64	3,00	3,36	4,00	4,64
Mediana		4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	5,00
Moda		4	5	4	4	3	3	4	5
Desviación estándar		,467	,934	,000	,505	,000	,505	,000	,505
Suma		41	49	44	40	33	37	44	51
Per- centi- les	25	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00
	50	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	5,00
	75	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	5,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,73	4,64	4,36	3,64	3,27	3,91	4,27
Mediana		5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	5,00

Moda		5	5	4	4	3	3 ^a	5
Desviación estándar		,467	,505	,505	,505	,467	,831	1,009
Suma		52	51	48	40	36	43	47
Percentiles	25	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	5,00
	75	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,00	4,36	4,36	4,27	3,36	3,73	4,36
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
Moda		3 ^a	4	4	4	3	3	4
Desviación estándar		,894	,505	,505	,467	,505	1,009	,505
Suma		44	48	48	47	37	41	48
Percentiles	25	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
	75	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	11	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,36	3,36	3,00	3,64	4,36	3,73	4,09
Mediana		4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Moda		4	3	3	4	4	4	4 ^a
Desviación estándar		,505	,505	,000	,505	,505	,467	,831
Suma		48	37	33	40	48	41	45
Percentiles	25	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
	50	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00	5,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,00	3,91	4,27	4,27
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00
Moda		4	3 ^a	4	4
Desviación estándar		,000	,831	,467	,467
Suma		44	43	47	47
Percentiles	25	4,00	3,00	4,00	4,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	4,00	5,00	5,00	5,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 124. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 5. Fuente: propia

Por último, las dinámicas Tipo 6, están focalizadas a la agilidad mental, a la cual hemos de prestar atención debido a la importancia que tiene en la resolución de problemas y conflictos. La agilidad mental dentro de las dinámicas es necesaria, una persona capaz de desarrollar múltiples pensamientos velozmente le llevará a generar más reflexiones y conexiones de ideas. Una de las dinámicas planteadas en esta tipología fue la denominada *Radio*, en donde por grupos de seis personas se les colocaba en círculo y el investigador les asignaba a cada persona ser una emisora de radio y un programa o estilo en concreto, cada discente debía crear en su mente una narración de lo que va a decir y continuarla inexorablemente, se le haya sintonizado o no, ya que, uno de los miembros del grupo, irá señalando aleatoriamente a cada uno de ellos según le venga en gana (a modo de sintonizador) y el discente locutor deberá soltar su diálogo cuando le toque, pero cuando se salte de emisora él/ella deberá continuar la narración en silencio en su cabeza, para que cuando le vuelva a tocar recite la parte de la narración que le corresponda en ese momento. Esta dinámica, muy divertida y ágil, ayuda a los discentes a tener mayor agilidad mental y capacidad de decisión, en donde deben, además, tener suficiente capacidad léxica-narrativa y comunicativa para interpretar correctamente el papel que le haya tocado. Los datos en cuanto a la exigencia metodológica de esta dinámica son prometedores, en donde el nivel de complejidad es alto y hemos obtenido unos muy buenos resultados, pues en la mayoría de los casos el puntaje está por encima de los cuatro puntos.

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	16	16	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,13	3,25	3,44	3,25	3,81	3,81	3,69	3,25
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00
Moda		4	3	3	3	4	3	3	3
Desviación estándar		,719	,447	,512	,447	,403	,834	,873	,447
Suma		66	52	55	52	61	61	59	52
Per-centiles	25	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00
	75	5,00	3,75	4,00	3,75	4,00	4,75	4,75	3,75

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	16	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,31	4,00	4,38	4,06	4,00	3,63	3,44
Mediana		3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,00
Moda		3	4	5	4	4	3	3
Desviación estándar		,479	,000	,806	,680	,730	,806	,512
Suma		53	64	70	65	64	58	55
Percentiles	25	3,00	4,00	4,00	4,00	3,25	3,00	3,00
	50	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,00
	75	4,00	4,00	5,00	4,75	4,75	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	16	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0

Media		3,00	3,81	4,00	3,44	3,50	3,94	3,81
Mediana		3,00	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	4,00
Moda		3	3	4	3	3 ^a	4	4
Desviación estándar		,000	,834	,000	,512	,516	,772	,403
Suma		48	61	64	55	56	63	61
Percentiles	25	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	50	3,00	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	4,00
	75	3,00	4,75	4,00	4,00	4,00	4,75	4,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	16	16	16	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,56	3,75	3,69	3,50	3,25	3,56	3,75
Mediana		4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4	3	3	4	4
Desviación estándar		,512	,447	,479	,894	,447	,512	,447
Suma		57	60	59	56	52	57	60
Percentiles	25	3,00	3,25	3,00	3,00	3,00	3,00	3,25
	50	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	4,50	3,75	4,00	4,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	16	16	16	16
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,63	3,44	4,00	4,06
Mediana		3,00	3,00	4,00	4,00
Moda		3	3	4	4
Desviación estándar		,806	,512	,000	,772
Suma		58	55	64	65
Percentiles	25	3,00	3,00	4,00	3,25
	50	3,00	3,00	4,00	4,00
	75	4,00	4,00	4,00	5,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

En cuanto a los resultados creativos de esta dinámica de la *Radio*, no podemos estar tan satisfechos, ya que, los discentes caían constantemente en los clichés y repeticiones que algún otro compañero expresó. Además, volvemos a remarcar la problemática de la riqueza del léxico y las construcciones narrativas, en donde continuamente se quedaban bloqueados ante la falta de palabras o formas constructivas expresando las ideas. Así lo observamos en la tabla sobre el bloque 2:

Estadísticos

		Alumno1	Alumno2	Alumno3	Alumno4	Alumno5	Alumno6	Alumno7	Alumno8
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,75	3,13	3,38	2,63	2,38	2,00	2,63	2,63
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Moda		3	3 ^a	3	3	2	2	3	3
Desviación estándar		,463	,835	,518	,518	,518	,000	,518	,518
Suma		22	25	27	21	19	16	21	21
Percentiles	25	2,25	2,25	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
	75	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00

Estadísticos

		Alumno9	Alumno10	Alumno11	Alumno12	Alumno13	Alumno14	Alumno15
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,00	2,38	2,75	2,38	2,75	2,63	2,63
Mediana		3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Moda		2 ^a	2	3	2	3	3	3
Desviación estándar		,926	,518	,463	,518	,463	,518	,518
Suma		24	19	22	19	22	21	21
Percentiles	25	2,00	2,00	2,25	2,00	2,25	2,00	2,00
	50	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Estadísticos

		Alumno16	Alumno17	Alumno18	Alumno19	Alumno20	Alumno21	Alumno22
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,38	2,63	2,00	2,00	2,75	2,63	2,63
Mediana		3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	3	2	2	3	3	3
Desviación estándar		,518	,518	,000	,000	,463	,518	,518
Suma		27	21	16	16	22	21	21
Percentiles	25	3,00	2,00	2,00	2,00	2,25	2,00	2,00
	50	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00

Estadísticos

		Alumno23	Alumno24	Alumno25	Alumno26	Alumno27	Alumno28	Alumno29
N	Válido	8	8	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,38	2,38	2,75	2,00	2,63	2,63	3,00
Mediana		3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Moda		3	2	3	2	3	3	3
Desviación estándar		,518	,518	,463	,000	,518	,518	,000
Suma		27	19	22	16	21	21	24
Percentiles	25	3,00	2,00	2,25	2,00	2,00	2,00	3,00
	50	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
	75	4,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00

Estadísticos

		Alumno30	Alumno31	Alumno32	Alumno33
N	Válido	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,25	3,00	2,25	3,00
Mediana		4,00	3,00	2,00	3,00
Moda		4	3	2	3
Desviación estándar		1,035	,000	,463	,000
Suma		26	24	18	24

Percentiles	25	2,00	3,00	2,00	3,00
	50	4,00	3,00	2,00	3,00
	75	4,00	3,00	2,75	3,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 126. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 6. Fuente: propia





Parte I: Tema de Estudio

6. CONCLUSIONES

El trabajo expuesto en esta investigación es el resultado de un proyecto llevado a cabo durante cuatro años, en donde hemos intentado obtener una solución a la integración de los medios audiovisuales al contexto educativo. Este contexto está convulso en los últimos diez años, en donde los cambios de planes de estudio están llevando a la palestra política, el debate sobre su idoneidad. La inestabilidad que esto genera conlleva una crispación que alcanza los distintos niveles del aprendizaje, desde los propios del docente que quiere impartir su asignatura, hasta los del alumnado que desea superar el curso lectivo holgadamente. Ante esta situación contextual que presentamos, existe el factor de cambio que se está viviendo en relación con las tecnologías y la sociedad del conocimiento actual, que no ayuda a mejorar la problemática presentada. Se nos presenta, por lo tanto, una buena oportunidad para poder innovar en esta área, utilizando una metodología que use como apoyo el espectro audiovisual desde todos sus ámbitos, siendo el tecnológico uno más de ellos.

Partiendo de estas premisas planteamos dos hipótesis que hemos intentado demostrar con el desarrollo de la investigación. **La primera hipótesis** es que el arte y la videocreación ofrecen posibilidades de generar propuestas educativas que faciliten aprendizajes significativos, constructivistas y heurísticos, así como para la adquisición de las competencias básicas a través de diversas materias interrelacionadas. **La segunda hipótesis** que hemos planteado es la referente a cómo el uso de una metodología con base narrativa audiovisual, siguiendo una estructura fundamentada en las bases del conocimiento mediático, pueda servir para incrementar la atención-concentración de un discente de una asignatura dada. A lo largo del trabajo de campo realizado hemos intentado demostrar ambas, a rasgos generales. El resultado de la experiencia ha sido muy positiva, tanto por las opiniones recogidas de los participantes en el estudio (docentes y discentes), como por nuestra propia visión del trabajo desarrollado. La Gráfica de Atención Completa, con sus limitaciones, ha ido evolucionando a lo largo de la investigación, como hemos detallado, la supervisión de la misma ha sido exhaustiva y hemos ido adaptando nuestro proceder según las necesidades que surgían, pues se trata de un método moldeable que puede sufrir cambios en futuras investigaciones.

De los resultados obtenidos durante las distintas fases seguidas en los Estudios, y que hemos mostrado en el capítulo anterior, vamos a presentar las conclusiones de los mismos estructurados en el mismo orden que los resultados, es decir, de cada uno de los cuatro Estudios, vinculándolos con todos los ejes referidos a las dos hipótesis de nuestra investigación y a los objetivos que nos marcamos al inicio del trabajo.

En la ejecución del **Estudio I** quisimos comprobar el uso que los docentes actuales, realizan de las diferentes metodologías existentes, conocer de primera mano qué técnicas y recursos usaban para saber si el audiovisual y las artes estaban siendo utilizados en algunos de los casos estudiados, ya que, en la búsqueda de bibliografía y estudios de investigación realizamos al respecto, se suele encontrar con facilidad un pensamiento homogéneo entre el colectivo docente, de la importancia del uso de estas disciplinas en la educación, por lo que, sería necesario e interesante para nuestra investigación observarlo de primera mano.

De esta primera fase de la investigación durante el trabajo de campo, hemos querido responder a varias de las cuestiones planteadas, junto a las hipótesis, que versaban sobre si *¿el audiovisual es un potenciador de atención natural, que los alumnos respetan y disfrutan, sea el entorno que sea?*, además de si *¿las TIC en aula están resultando todo lo beneficiosas que se podría esperar?* Por otro lado, y a tenor del conocimiento que poseemos del potencial educativo de éstas, hemos querido responder a la cuestión de si *¿su uso está siendo utilizado de forma correcta y aprovechando todas posibilidades que oferta?*

Para comprobar los aspectos relacionados de la primera hipótesis y las cuestiones planteadas con el Estudio I recogimos los datos mediante la inmersión no participante en las aulas, tomando notas en nuestro cuaderno de bitácora y completando la ficha generada para la ocasión, así, tras el análisis de los datos recogidos en ambas herramientas obtuvimos las siguientes conclusiones:

- Por norma general, se siguen impartiendo las clases con el mismo método expositivo de clase magistral, en donde el alumnado se orienta en dirección a la pizarra y permanece sentado y callado mientras el docente expone los contenidos de la materia oralmente.
- El audiovisual, cuando es utilizado, aparece como recurso complementario a algún contenido específico de la materia, siempre en clips de corta duración y bajo nivel de trabajo posterior, ya que, sirve para refrendar una idea expuesta oralmente.
- La aparición de las TICs en algunas clases ha causado más un perjuicio que un beneficio para el alumnado, en donde la instalación de unas pantallas de ordenador en las propias mesas de las aulas, impiden que éstos pueda mirar más allá de la propia pantalla, ya que, la ratio tan alta de alumnado por aula, hace que las mesas estén más próximas de lo aconsejable, por lo que la distancia que separa los ojos de un discente de la pantalla, sea igual o inferior a treinta centímetros.
- Relacionado con esta última conclusión, está el uso no adecuado que se está realizando de las MOOC, en donde la estructura de la plataforma a modo de blog, con roll infinito, hace que el alumnado se vea abocado al desorden mental en la organización de los contenidos de la materia. Durante la inmersión en las clases, algunos discentes

se quejaban de esta situación al profesor, el cual, hacía caso omiso a sus peticiones. Esto responde a una de las cuestiones planteadas, en donde las TICs no están resultando ser todo lo beneficiosa que se creía, quizá por no estar siendo utilizadas de la forma más correcta posible.

- Durante las tres semanas de inmersiones en las clases se recogieron muy pocos ejemplos de docentes que hicieran uso del audiovisual y las artes de modo sistemático, aunque sí se usaran herramientas TICs como pizarras digitales, ordenadores y proyectores.

- Aquellos docentes que sí hicieron uso de audiovisuales en algunos momentos puntuales de su asignatura produjeron en el alumnado una atención mayor que la que se estaba desarrollando, en algunos de los casos, durante la exposición de los contenidos. Estos docentes, al exponer el video y apagar las luces para su visionado, respetaron la proyección hasta el final, no generando ningún tipo de alborozo durante el mismo. El alumnado se sintió atraído por el contenido expuesto por el docente, dando pie a un posterior debate sobre el documento visionado. Con esta conclusión responderíamos a otra de las cuestiones que nos planteamos al inicio, en donde el audiovisual puede servir como herramienta potencial de concentración, ayudando a la transmisión de contenidos durante un intervalo de tiempo en donde se capta la atención.

En definitiva, y a tenor de las limitaciones de nuestra investigación en cuanto al número de muestras recogidas, podemos afirmar que a día de hoy el audiovisual y las artes siguen siendo un elemento residual de las metodologías aplicadas en la docencia, por lo que la brecha digital existente, entre la vida diaria fuera del centro educativo y la que acontece en su interior, es aún muy extensa. Pero en los momentos que el audiovisual y las artes son utilizadas para impartir los contenidos de una disciplina nos encontramos con que el alumnado agradece este tipo de acciones, al facilitarles la comprensión y el aprendizaje significativo, estando, además, generando interconexiones constructivistas con otras materias, gracias a la unificación de contenidos, a modo de *multiplexación*, en una misma narración. El alumnado percibe este tipo de narraciones como algo cotidiano y sencillo, ya que, en su entorno habitual están muy presentes.

En el **Estudio 2** nos encontramos ante un proceso de investigación que aglutina varias herramientas para el estudio, así creímos necesario realizar el grupo focal para obtener opiniones de primera mano de los docentes que participaban en el Estudio. Las dos temáticas tratadas en los grupos focales nos ayudarían a averiguar el estado de la cuestión en nuestras dos hipótesis, además de seguir profundizando en las respuestas a las cuestiones planteadas junto a las hipótesis. Estas temáticas presentaban cuestiones referentes a las dos hipótesis en cada una de ellas, así podríamos obtener un espectro mayor de opiniones al respecto.

Con el análisis de los resultados obtenidos mediante las guías de observación y el cuaderno de bitácora, de las dinámicas ejecutadas, pudimos desarrollar la primera versión pre-alfa de nuestra Gráfica de Atención Completa, la cual se encontraba hasta entonces en una fase embrionaria, y que gracias a la ejecución del laboratorio CTIF-Madrid centro, pudo ser desarrollada hasta esta fase pre-alfa.

Las conclusiones que hemos podido extraer de este Estudio 2, gracias a la ejecución del foro grupal en donde se lanzaron las cuestiones vinculantes a nuestras dos hipótesis, sirvieron de complementación a las inmersiones realizadas en el Estudio 1. Así, hemos querido comprobar la opinión de los docentes respecto a nuestras cuestiones hipotéticas:

- Los docentes creen que el audiovisual ayuda a la atención del alumnado, ya que, por norma general suelen disfrutar de alguna pieza de video durante el transcurso de las clases, que les sirve de la monotonía de la clase expositiva.
- El alumnado posee unas amplias competencias tecnológicas, pero no encuentran el punto intermedio en donde no se convierta en un problema. Según los docentes hay que enseñarles a controlar y analizar. Además, añaden que las familias tienen una importante labor en este sentido, ya que, si en casa no fomentan este aprendizaje de nada sirve la labor del docente en el aula.
- No hubo consenso entre los docentes de si el audiovisual podría ser una metodología común y continua de enseñanza en el aula, algunos creen que aún es pronto o que faltan los conocimientos necesarios para su ejecución, pero afirman que su utilidad es importante, ya que, genera espacios de aprendizaje muy interesantes.
- La utilización de las TIC sigue siendo un examen pendiente para muchos docentes, en donde no encuentran un espacio de acción común para su ejecución y, además, siguen creyendo en muchos casos, que el riesgo de fallo es aún alto, ya que, las herramientas TIC no siempre están en las mejores condiciones dentro del aula.
- Los docentes creen que el arte y el audiovisual son disciplinas muy importantes para la educación del alumnado, ya que, los medios expresivos que aportan no se encuentran en otras materias, aunque reconocen que no siempre las aplican, ya que: o las condiciones del aula no son las correctas; o el alumnado no está en disposición de realizar este tipo de materia; o existe una falta de formación por parte del docente lo suficientemente íntegra para ejecutar proyectos interdisciplinarios en este sentido. Por otro lado, aportan que existen situaciones en el centro educativo que no propician el uso de estas disciplinas desde una visión interdisciplinar.
- Los docentes creen que el audiovisual y las artes facilitan abiertamente los aprendizajes significativos, ya que, su propia estructura así lo permite.

Las conclusiones que obtenemos de las dinámicas realizadas durante el laboratorio, y cuyos datos fueron recogidos mediante la guía de observación y el cuaderno de bitácora, nos muestra la actitudes, comportamientos, aptitudes, aprendizajes... de los docentes y que se muestran a continuación:

- Encuentran las dinámicas en las que pueden aplicar aspectos artísticos y audiovisuales narrativos, por medio de su experiencia personal altamente gratificantes. Disfrutan del proceso de creación y ejecución.
- Generan aprendizajes significativos de los contenidos a investigar utilizando el arte como medio catalizador, además, pueden proyectar aspectos emocionales y personales a la propia creación

educativa.

- Encuentran el desarrollo audiovisual como un verdadero potenciador heurístico, como lo demuestra la propia concepción de las piezas audiovisuales y la investigación que han llevado a cabo para su culminación.

- Han mostrado ser capaces de transmitir las competencias básicas educativas a las dinámicas en todas las propuestas, desarrollando, incluso, aspectos complementarios no solicitados.

- Han respondido muy positivamente a la Gráfica de Atención Completa, en donde la utilización de la metodología narrativa audiovisual les ayudaba a mantener la atención durante un largo tiempo de desarrollo. El docente encuentra muy interesante la medición de los tiempos en los que ha de introducirse esos elementos de cambio o puntos de giro.

- Los docentes deben recibir más formación respecto al verdadero potencial de las TIC y, conocer de primera mano, todas las posibilidades que el medio ofrece de cara a la educación, ya que, en muchos casos, viven ajenos a los avances tecnológicos tanto en hardware como en software. Se debe facilitar el acceso a los contenidos y tecnologías.

- Hay que hacer ver a los docentes que el audiovisual es mucho más que ver o hacer películas escolares (como ellos las han denominado). La narratividad es un concepto que aún se les escapa desde la perspectiva totalizadora creativa.

- Un alto número de docentes vive la creatividad como un proceso imposible de alcanzar, en donde sus miedos personales no han sido resueltas en el transcurso de su formación, por lo que evitan ejecutar actividades relacionadas al respecto en sus propias clases.

- Sigue existiendo entre una parte del gremio de profesores esa creencia de que el arte contemporáneo no es un ámbito serio con el que trabajar, se desvalorizan los planteamientos formativos a este respecto, menospreciando, en algunos casos, la utilidad de los propios conceptos. Al parecer, todo aquello que se salga de la norma pictórica, escultórica o fotográfica tradicional se sale del canon artístico (por desconocimiento).

- El docente ha comprendido, mediante la ejecución de las dinámicas expuestas en el laboratorio, la importancia del pensamiento crítico en el análisis y posterior desarrollo de los contenidos audiovisuales, el cual, sirve como catalizador de preguntas y respuestas para otras áreas del conocimiento. Con esto, el docente ha podido experimentar por medio de las dinámicas, la creación de nuevo pensamiento crítico, necesario para la formación de cualquier discente.

En definitiva, según las conclusiones, el docente que nos encontramos es una persona interesada en las disciplinas audiovisuales y artísticas, que conoce ciertos aspectos de las TIC, aunque no sea suficiente, y que es capaz de ejecutar actividades vinculando las materias audiovisuales con el suficiente rigor como para crear aprendizajes significativos y heurísticos. Por otro lado, es un docente escéptico a las propuestas de arte contemporáneo, que conciben que esta disciplina vive aún ajena a los contextos educativos de nuestro país. Creemos que la clave para solucionar esta situación deba ser la formación al respecto de los docentes, ya sea mediante los seminarios o

los propios cursos del CTIF.

Como ya hemos expresado con anterioridad, el **Estudio 3** se ha planteado como un espacio de pruebas para una futura investigación, más exhaustiva, respecto al potencial de la Gráfica de Atención Completa en el área del aprendizaje del alumnado desde su propio hogar. En este trabajo de investigación, hemos presentado los resultados obtenidos del uso de ésta en un laboratorio diseñado a tal efecto, a través del audiovisual y el videoarte. Para ello hemos puesto en práctica contenidos de otras asignaturas, para medir la utilización de los alumnos de la Gráfica de Atención Completa en su aprendizaje, a la vez, que nosotros mismos impartíamos docencia utilizando G.A.C.

En base a nuestra primera hipótesis, *el arte y la videocreación ofrecen posibilidades de generar propuestas educativas que faciliten aprendizajes significativos, constructivistas y heurísticos, así como para la adquisición de las competencias básicas a través de diversas materias interrelacionadas*, hemos recogido información de los discentes para conocer su opinión respecto al conocimiento y uso de los medios audiovisuales en el aula y su relación en cuanto a la segunda de nuestras hipótesis sobre *cómo el uso de una metodología con base narrativa audiovisual, siguiendo una estructura fundamentada en las bases del conocimiento mediático, pueda servir para incrementar la atención-concentración de un discente de una asignatura dada*. Con esto, hemos intentado comprobarlas y encontrar las posibles relaciones existentes. El alumnado:

- Encuentra el audiovisual como una herramienta interesante en la que explorar, investigar e ir aprendiendo de la construcción narrativa desde cualquier visión, ya sea, artística, documental o informativa.
- Piensa que, durante el transcurso de una asignatura, aquellas que hacen uso de recursos audiovisuales les resulta más amena y motivadora, ya que, generan espacios donde romper con la monotonía.
- Cree que en muchas ocasiones se desmotivan durante el transcurso de las asignaturas porque no se tratan temas interesantes para ellos, dificultando el aprendizaje. Creen que se debería buscar la forma en la que aunar los contenidos que les gustan con aquellos que deben adquirir, para que así, no les resulten tan tediosas las clases. Esta situación hace propicia la inclusión de la interdisciplinariedad a través de las artes y el audiovisual, generando diálogos entre materias que aumenten la participación del alumnado en la construcción de los contenidos.
- Echa en falta que el propio lenguaje y códigos utilizados por los docentes no sea acorde al que ellos utilizan, existiendo un desfase en cuanto a la integración de éstos al ámbito educativo, impidiendo, además, que se genere un sentimiento de pertenencia al centro educativo.
- Cree estar preparado para comenzar un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la narrativa audiovisual, aunque cree que pueda necesitar cierta formación al respecto. Sus conocimientos sobre la utilización de las TIC y, los soportes audiovisuales, son suficientemente altos como para llevar a cabo el aprendizaje constructivista.
- Encuentra muy positivo el uso de técnicas artísticas y creativas

en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, esto les sirve como método inductivo de motivación.

- Cree que el docente debe actuar más como un guía motivador que como adoctrinador de contenidos. La comunicación entre docentes y discentes debería encauzarse a unos códigos más próximos de conocimientos.

- Entiende el videoarte como una disciplina en la que poder expresar pensamientos y emociones que, de otra manera, les costaría más. Han desarrollado una experiencia interdisciplinar que les ha motivado a realizar unas reflexiones no generadas anteriormente.

- Cree que la Gráfica de Atención Completa favorece el autoaprendizaje y el trabajo experimental autónomo, siendo importante, además, para la motivación en el proceso de estudio.

- Considera que con este tipo de metodologías ayudaría a que se favoreciera la participación en diferentes actividades propuestas por los docentes, en donde sería motivador para ellos el aprendizaje activo y generador de audiovisuales.

- Reconoce que la ejecución de actividades audiovisuales les ha ayuda a dedicar las horas que hicieran falta para su culminación, sin importarles el tiempo. La motivación por la realización de esta clase de proyectos suele ser interesante por los diferentes aspectos psicosociales que estamos viviendo en los últimos años. la proliferación de las redes sociales y la incorporación de las cámaras de fotos y video a los Smartphone está generando un ímpetu narcisista en los jóvenes, ansiosos por la utilización de las redes sociales. Esto debe ser analizado y controlado por parte su entorno cercano, pues ellos no aprecian con el raciocinio suficiente, las consecuencias que sus actos pueden provocar.

- Ante la pregunta lanzada en el cuestionario final al alumnado, y el alto porcentaje de respuestas positivas sobre su uso continuado en los estudios, vemos refrendada nuestra segunda hipótesis, en cuanto al potencial de uso de una metodología narrativa audiovisual en el proceso de atención-concentración del discente.

- El alumnado de Secundaria ha comprobado de primera mano el potencial de la alfabetización audiovisual para la construcción de un pensamiento totalizador de los medios, siendo fundamental, la formulación del pensamiento crítico, el cual, tras realizar las dinámicas propuestas, han podido desarrollar ideas generadas por ellos mismos, tras el análisis de situaciones concretas en diferentes sectores del conocimiento, construyendo posteriormente, un nuevo producto audiovisual personal.

Las conclusiones potenciales ofrecidas por los discentes, referentes a la utilización del audiovisual en su formación (explorar e investigar, amena y motivadora, desarrollo artístico-creativo, además de generador de atención-concentración), responden claramente a las hipótesis de uso de éste como facilitador de aprendizajes significativos y heurísticos, además de ser una importante ayuda para el incremento de la atención-concentración tanto en el transcurso de una asignatura en el centro educativo, como en el estudio en el hogar del estudiante.

En el **Estudio 4** pudimos implementar la Gráfica de Atención Completa en su versión beta, obteniendo conclusiones importantes respecto

a las mejoras introducidas en comparación a la versión pre-alfa. Además, realizamos una exploración en las opiniones de los discentes de Grado para conocer sus conocimientos sobre las metodologías innovadoras y la relación de éstos con los medios audiovisuales. En este estudio analizaremos las dos hipótesis buscando las relaciones vinculantes en este perfil de alumnado, cuyo futuro próximo está dentro de un aula impartiendo docencia. Dicho alumnado:

- Ya ha realizado prácticas en centros educativos y posee cierto conocimiento sobre metodologías innovadoras, aunque la gran mayoría se centra en las más mediáticas, no teniendo suficientes datos sobre aquellas que está siendo pioneras en otras partes del mundo.
- Posee predisposición para la utilización de las metodologías innovadoras en sus clases, aunque infiere que les falta la formación suficiente para utilizar única y exclusivamente una metodología innovadora, por lo que, acabarían aunando las exposiciones magistrales con estas metodologías.
- Cree que una completa formación de un discente se realiza siempre que se llegue más allá de los contenidos fundamentales de las asignaturas.
- Es consciente de que el discente debe aprender a investigar y crear sus propias preguntas referentes a las competencias del currículo. Con este planteamiento del alumnado de Grado encontraríamos una relación directa con la importancia que hemos planteado, sobre el arte y el audiovisual como propuesta educativa heurística que genere interrelaciones en las materias.
- Es consciente que las metodologías deben ser adaptadas según el tipo de discentes en un aula, no se puede seguir el mismo patrón para todo el mundo. Desgraciadamente el sistema educativo vive anclado en unos patrones que impiden este proceder, el tiempo, la ratio, el exceso de burocracia y la presión de inspectores y familias, hace que se acabe ejecutando la metodología homogénea para que, el que pueda, alcance la meta a conseguir.
- En su mayoría, cree que la utilización de herramientas audiovisuales que apoyen a los contenidos a impartir, para posteriormente realizar actividades relacionadas con éstas, es la mejor forma para construir un espacio dinámico en el aula. Lo cual apoyaría nuestra primera hipótesis, en donde el audiovisual facilita el aprendizaje significativo, constructivista y heurístico para adquirir las competencias básicas.
- Ha respondido positivamente a la ejecución de una serie de dinámicas, ya que, les ha permitido conocer técnicas recurrentes para sus clases sirviéndose de los aspectos creativos, que tanto echan en falta a lo largo del curso.
- Encuentra las TIC como unas herramientas útiles, pero que aún deben explorar en profundidad, ya que, la formación que han recibido al respecto ha sido a nivel usuario, faltándole recursos suficientes como para desarrollar proyectos de centro más totalizadores.
- Creen que el conocimiento es algo que se debe construir entre los docentes y los discentes conjuntamente, creando sinergias de conocimiento que surjan a través del entendimiento mutuo y la ejecución de propuestas escolares dinámicas y atractivas para ambos.
- Creen que el audiovisual es un potenciador natural de la

atención, ya que, en el transcurso de las clases, ayuda a focalizar la información el uso de algún contenido mediático, apoyando y reforzando la materia que se quiere transmitir.

- Tras la utilización de la Gráfica de Atención Completa concuerdan expresar que el uso de las dinámicas y las aportaciones audiovisuales han servido para fomentar la participación, la interactividad y la cooperación con los compañeros, siendo un proceso enriquecedor en el proceso de aprendizaje.

- Creen bastante importante, en la educación actual, el aprendizaje de la expresión corporal (kinestesia), sirviendo de apoyo fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- El aprendizaje de los ritmos en la Gráfica de Atención Completa ha supuesto un interesante conocimiento de cómo organizar una clase, ya que, en su experiencia reciente como docentes, han encontrado dificultades en los procesos de atención-concentración, cuando su propia experiencia aún no es la suficiente como para medir los ritmos y los tiempos de exposición adecuadamente.

- El alumnado universitario se encuentra en un estado de fuerte déficit lingüístico en cuanto a la lectura y la escritura. Además, los referentes culturales de estos discentes se encuentran muy por debajo de los deseados, haciendo un llamamiento urgente para que se reactive la necesidad del conocimiento, simplemente, por el gusto de conocer nuestro pasado literario, artístico, cinematográfico o poético, que tan importante es en nuestra cultura.

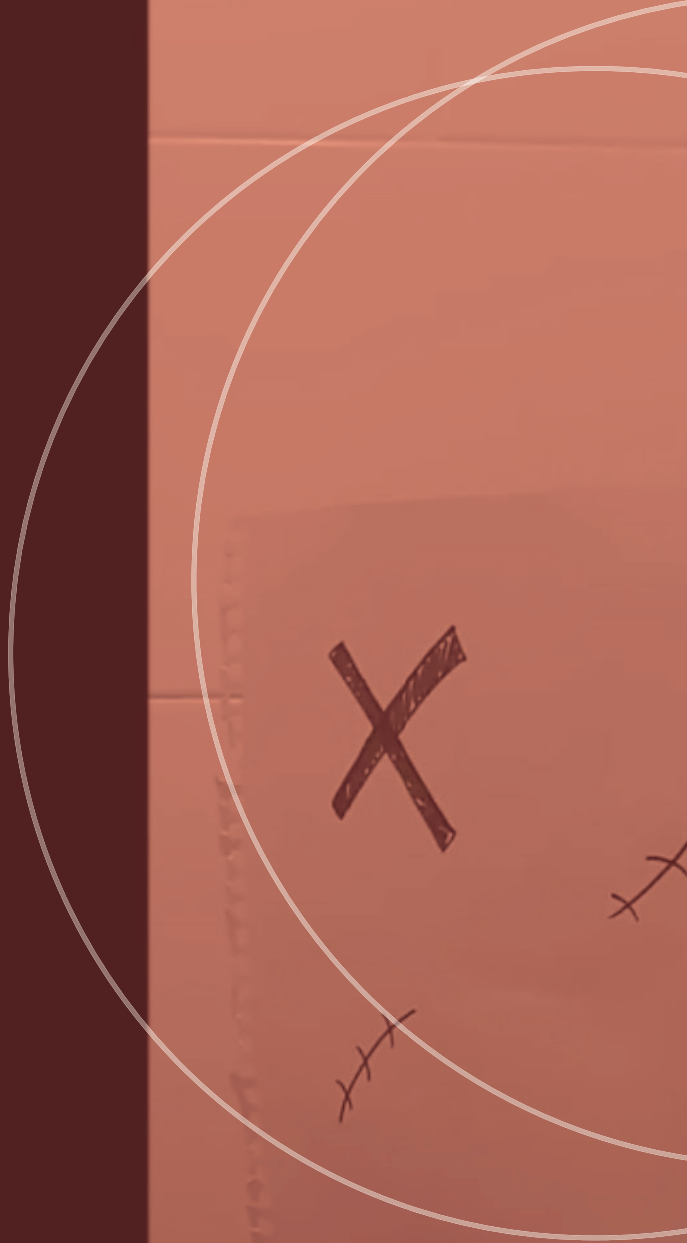
- En el proceso de creación audiovisual los discentes de Grado han comprobado el potencial que tiene esta disciplina para la creación del pensamiento crítico, tanto desde la visión del análisis como desde la construcción de nueva narrativa. A través de la generación de las dinámicas, el alumnado, ha podido desarrollar personalmente los procesos narrativos constructivos desde un planteamiento crítico-constructivo, generando nuevo discurso reflexivo.

El potencial del audiovisual respecto a la enseñanza es ampliamente reconocido por los discentes de Grado, los cuales entienden que la sociedad actual vive de cara a las tecnologías de la información y el conocimiento, por lo que son necesarias acciones que vinculen la actualidad social con la actualidad educativa. Además, creen que el plan educativo actual no favorece la inclusión de materias artísticas y audiovisuales de una forma globalizadora, por lo que, es necesario construir desde la base interna de cada asignatura. Con esto, podemos concluir, que la Gráfica de Atención Completa es beneficiosa para los alumnos de Grado en la ejecución de la alfabetización mediática y su vinculación a las competencias básicas del currículo, optando a ser una materia transversal muy útil y que ayude a construir el pensamiento crítico y constructivo.

Queremos concluir con las respuestas a los siete objetivos específicos que nos marcamos al inicio de esta investigación, en donde hemos querido analizar los antecedentes de la interdisciplinariedad y la importancia de la transdisciplinariedad en la educación, reseñando aquellos factores vinculantes con las inteligencias múltiples. Por otro lado, hemos reflexionado sobre la importancia interactiva del arte y el audiovisual, siendo uno de los rasgos fundamentales de la creación de nuevo pensamiento, además de su vinculación con el pensamiento crítico. Hemos estudiado, con resultados

positivos, la repercusión de la alfabetización mediática en la consecución del aprendizaje significativo y la relevancia de la investigación dentro de la concepción heurística que hemos planteado. También hemos aportado conocimiento técnico audiovisual, lo suficientemente avanzado, como para que los diferentes tipos de alumnos conozcan las posibilidades de la herramienta, siendo esto un paso introductorio al desarrollo cognitivo que genera tal actividad, en relación con la creación del pensamiento constructivista social. Y el desarrollo de nuestra Gráfica de Atención Completa nos ha permitido mostrar a docentes y alumnado unas herramientas útiles para el proceso de enseñanza aprendizaje. Gracias a la Gráfica de Atención Completa y sus dinámicas hemos podido enseñar a los diferentes tipos de discentes la capacidad de interrelacionar los códigos existentes en el arte y el audiovisual para crear aprendizaje en diferentes disciplinas, siendo también un proceso enriquecedor interdisciplinar para el docente. Por último, hemos conseguido resultados muy positivos en cuanto a la atención-concentración de los discentes, ya que, tanto en las anotaciones desarrolladas en los cuadernos de bitácora, como en las opiniones vertidas por los participantes en los diferentes laboratorios, nos han demostrado los favorables datos referentes a este asunto.

Para cerrar este capítulo, queremos concluir remarcando la importancia de continuar nuestra investigación en el futuro, desarrollando la línea de trabajo planteada en el Estudio 3 y que, creemos, puede dar importantes datos referentes a nuevos métodos de aprendizaje a través del audiovisual para el alumnado de la etapa de Secundaria. Queremos considerar la alfabetización mediática, ya no sólo como una estrategia educativa a desarrollar, sino como una filosofía educativa, en donde se genere un proyecto de centro común y continuo a todos los contextos, pudiendo ser usadas sus herramientas estructurales para todo el alumnado de las diferentes etapas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.





Lista de Referencias

BIBLIOGRAFÍA

- 3.0, R. E. (2016). *Método alternativos para la enseñanza de las matemáticas*. [en línea] [consulta: 05.05.2018]. Recuperado de: <http://www.educacionrespuntocero.com/recursos/metodos-alternativos-para-la-ensenanza-de-las-matematicas/32992.html/>
- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Aguaded, J. I. (2001). *La Educación en Medios de Comunicación. Panorama y perspectivas* (E. KR Ed.). Murcia: Javier Ballesta Pagán.
- Aguaded, J. I. (2005). *La televisión que queremos... Hacia una TV de calidad*. Comunicar, 24, 7-8.
- Ainsworth, S. P., V. y Russel, T. (2011). *Drawing to Learn in Science*. Science. 333(6046), 1096-1097. .
- Allen, R., Torres, A. C. (2003). *Pedagogía crítica i canvi social transformador*. Valencia: Denes.
- Alonso, C. (1994). Los recursos informáticos y los contextos de enseñanza y aprendizaje. In En Sancho, J.M. (Ed.). *Para una tecnología educativa* (pp. 143-167). Barcelona: Editorial Horsori.
- Alonso, R. (2005). *Hacia una des-definición del video arte*. ISEA Newsletter, #100. [en línea] [consulta: 02.07.2017]. Disponible en www.roalonso.net/es/videoarte/videoarte.php.
- Álvarez, E. (2011). *De Bergson a Deleuze: la ontología de la imagen cinematográfica*. Eikasia, revista de filosofía(Nº 41), 93-112.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F. : Editorial Paidós Mexicana S.A. .
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coor.). (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Aparici, R. (1995). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Aparici, R. (2003). *Comunicación Educativa en la sociedad de la información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Bogotá: Gedisa.
- Area, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. In En Sancho, J. (Ed.). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Area, M. (1996). *La educación audiovisual como tema transversal del currículum*. Memoria final del proyecto de investigación, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Secretaría del Estado de Educación. Proyecto de Investigación. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre Televisión y Educación. Tenerife.
- Auchterlonie, T. (2014). *El viaje del héroe: el argumento eterno* [Gráfico]. [en línea] [consulta: 03.02.2017]. Retrieved from <http://escrilia.com/el-viaje-del-heroe-el-argumento-eterno/>
- Barajas, J. C. (2015). *Los Tipos de Sociedades III. La Sociedad Posindustrial. Los Tipos de Sociedades*. [en línea] [consulta: 01.03.2018]. Retrieved from <http://sociologiadivertida.blogspot.com.es/2015/06/los-tipos-de-sociedades-iii-la-sociedad.html>
- Barbas, Á. (2012). *Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado*. Foro de Educación, 14, 157-175.
- Barrena, S. y Nubiola, J. (2007). *Charles Sanders Peirce*. Philosophica: Enciclopedia filosófica on line. [en línea] [consulta: 03.01.2018]. Recuperado de: <http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/>

- [peirce/Peirce.html](#)
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla total* (J. J. d. Solar, Trans.). Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Bazalgette, C. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria. In En Aparici, R. (Ed.). *La revolución de los medios audiovisuales*. (pp. 113-134). Madrid: De la Torre.
- Bergson, H. (2006). *Materia y memoria: ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus.
- Bernabeu, N. (1997). Educar en una sociedad de información. *Comunicar [en línea]*, Vol. V, nº8, 1º semestre, 73-82. doi:<http://dx.doi.org/10.3916/25106>
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L., Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio prensa*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (IFIIE). Secretaría General Técnica.
- Bernal, L. (2013). *Gramáticas del video arte. La creación electrónica*. Escribanía, 11(2), 71-82.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- Blanco, L. (1989). Proyecto Mercurio: un instrumento institucional para impulsar la introducción de los medios audiovisuales en el currículo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(1), 95-102. doi:10.1080/02147033.1989.10820869
- Bonet, E. (2002). *valdelomar*. [en línea] [consulta: 19.08.2018]. Recuperado de: http://www.valdelomar.com/home.php?lang=es&menu_act=1
- Bonet, E. (2014). *Escritos de vista y oído*. Barcelona: MACBA.
- Bonet, E., Mercader, A., Dols, J. y Muntadas, A. (1980). *En torno al video*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Boza, M., Sánchez, M. Á. (2004). Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 74, marzo 2004, 41-51.
- Brea, J. L. (2009). *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca, España: Editorial CASA. Centro de Arte de Salamanca.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. . (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: MacGrawHill.
- Bueno, M. J. (1996). Influencia y repercusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 48(3), 347-354.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa. Utilización didáctica del video*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (2000). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona.: Paidós.
- Cabero, J. (2004). Principios generales para la utilización, diseño, producción y evaluación de las TIC para su aplicación en la enseñanza. In J. Cabero Almenara, Romero Tena, Rosalía., (coord.) (Ed.), *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada: Arial.
- Cabero, J. (2007a). La televisión educativa: aspectos a contemplar para su integración curricular. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 7(1), 15-38.

- Cabero, J. (2007b). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabezas, J. A. (1993). *La creatividad: teorías básicas e implicaciones pedagógicas*. España: Librería Cervantes D.L.
- Camnitzer, L. (2018). *Hacia un socialismo de la creatividad*. [en línea] [consulta: 05.12.2018]. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/>
- Campbell, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. Nueva York: Bollingen Foundation Inc. .
- Campbell, L., Campbell, B., y Dickenson, D. (2002). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.
- Campillo, J. E. (2010). *La importancia de la educación emocional en las aulas*. [en línea] [consulta: 05.12.2017]. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2fd46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>
- Cândida, M. (2010). *Transdisciplinarietà y educación. Rizoma freireano*. Instituto Paulo Freire de España, 6.
- Castro, J. A. (2015). Los entornos virtuales de aprendizaje y el e-learning. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 7 (14), 109-115. [en línea] [consulta:25.05.2018]. Recuperado de: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=los-entornos-virtuales-de-aprendizaje-y-el-e-learning>
- Centro-Renzulli-para-el-desarrollo-del-talento. (2017). *Comprendiendo a Renzulli*. [en línea] [consulta: 18.09.2018]. Recuperado de: <https://centrorenzulli.es/es/blog/comprendiendo-renzulli-1/>
- Clifford, M. (2013). *30 formas de promover la creatividad en el aula*. [en línea] [consulta: 05.010.2017]. Recuperado de: <http://www.innovationexcellence.com/blog/2013/01/30/30-formas-de-promover-la-creatividad-en-el-aula/>
- Coronado, J. L. (2013). *Tres críticas al proyecto de comunidades de aprendizaje de ramón flecha*. [en línea] [consulta: 16.11.2018]. Recuperado de: <https://ined21.com/tres-criticas-al-proyecto-de-comunidades-de-aprendizaje-de-ramon-flecha/>
- Crede Duré, N. (2017). *Presencia de la estética del Futurismo en la publicidad actual*. (Grado en Publicidad y Relaciones Públicas TFG), Universidad de Valladolid, Segovia.
- Damiano, E. (1977). *Afectividad e interdisciplinarietà*. In En Scurati y Damiano: *Interdisciplinarietà y didáctica*. A Coruña: Adara.
- de Andrés, R. (2017). *Propuesta de programa de enriquecimiento para altas capacidades siguiendo el model de Renzulli*. (Grado de Educación Primaria), Universidad de Valladolid, Valladolid.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- De la Torre, S. (2006). *Error y azar en la creatividad*. (Vol. 1). Málaga: Aljibe.
- De la Torre, S. (2007). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- De Lejarza, J. M. (2016). *El hipertexto en la divulgación científica*. [en línea] [consulta: 24.02.2018]. Recuperado de: <https://www.uv.es/ceaces/hiper/EL%20HIPERTEXTO.htm>
- Del Pozo, M. d. M. (2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: revista interuniversitaria* 2003-2004, 22-23, 317-346.

- Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1* (I. Agoff, Trans.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo: estudio sobre cine 2*. Barcelona: Ediciones Paidós. Comunicación.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones (1972-1990)* (J. L. Pardo, Trans.). Valencia: PRE-TEXTOS.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (septiembre-octubre 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182.
- Echazarreta, C. (1996). La educación audiovisual, una didáctica interdisciplinar. *Comunicar*, IV (7, 2º semestre), 114-119. doi:<https://doi.org/10.3916/Co7-1996-22>
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Buenos Aires, Argentina.: Lumen.
- Educarm, C. d. E. J. y. D. (2019). Actividades de formación. Curso intermedio de competencias en medios digitales. Nivel intermedio B2. [en línea] [consulta: 15.01.2019] Recuperado de: <http://www.educarm.es/placentrodeprofesores>
- Escolano, A., Pineda, J. M., García, J. (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental (1940-1976)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- España. Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados., 1694/1995 C.F.R. [en línea] [consulta: 15.09.2018] Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25948>
- España. Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. [en línea] [consulta: 12.11.2018] Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato.html>
- España. Real Decreto 831/2003 de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 158, de 3 de julio de 2003. Recuperado de: <https://goo.gl/oAuY8E>
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital universitaria*, 5 (1).
- Fanjul, S. C. (2017, 13 de Marzo). Así es el aprendizaje por proyectos que revoluciona las escuelas, Investigación. *El País*. [en línea] [consulta: 02.09.2018] Recuperado de: https://elpais.com/economia/2017/03/12/actualidad/1489333447_073406.html
- Federación de Servicios Públicos de la Unión General de Trabajadores (2016). *La escuela de la república*. [en línea] [consulta: 18.12.2017] Recuperado de: <http://laescueladelarepublica.es/biografias/manuel-bartolome-cossio/>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24-2006, 35-56.
- Fernández, R. (1998). Nuevas tecnologías, educación y sociedad. In M. Sevillano, (coord.) (Ed.), *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y*

- educación* (pp. págs 14-49). Madrid: Editorial CCS.
- Ferrándiz, C., García, J.A., González, E. (2003). *Creatividad y contexto*. Madrid: Pirámide.
- Ferrés i Prats, J. (1994). Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales. In En Sancho, J. (Ed.) *Para una tecnología educativa*. (pp. 115-142). Barcelona: Horsori.
- Ferrés i Prats, J., Aguaded, I., García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española. Competencias y retos. Icono 14, *Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, vol. 10, nº3, 23-42. doi:10.7195/rii4.v10i3.201
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC* (25), 9-17.
- Flecha J.R., Puigvert, L. (2002). La comunidad de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Rexe: Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 1, nº 1, 11-20.
- Fortea, M. A. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Formació professorat de la Unitat de Suport Educativ (UJI). *Curso CEFIRE (Comp.)* (pp.1-24). Castellón: Universitat Jaume.
- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.- Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (2005 ed.). México: Siglo XXI editores.
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo* (2008 ed.). México: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Nueva York: Continuum.
- Freinet, C. (1974). *Por una escuela del pueblo* (J. Alcobé, Trans. 1994 ed.). México: Editorial Fontamara.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido* (J. Mellado, Trans. 2012 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Frolov T., I. (1984). *Diccionario de filosofía* (O. Razinkov, Trans.). Moscú: Editorial Progreso.
- Gabelas Barroso, J. A. (2007). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.
- Galaup, L. (2017). *Educación pone en marcha su plan para adoctrinar a los alumnos sobre el himno, la bandera y la defensa de España*, Digital. eldiario.es. [en línea] [consulta: 18.10.2017] Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-bandera-defender-Espana-materia_o_698530885.html
- García, Á. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica*. (Científica), Universidad de Granada, Granada. [en línea] [consulta: 17.12.2018] Recuperado de: www.videoartencontextoseducativos.es
- García, M., Barreto, M. (2005). *El videoarte: apuntes para una historia y definición del género*. [en línea] [consulta: 22.09.2018] Recuperado de: http://www.eictv.co.cu/miradas/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49
- García, P. (2009). *La brujita Mifasol. Música, poesía y creatividad en el Primer ciclo de Primaria*. Madrid, España: CCS.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, Antonia, Rodríguez-Rosell, María M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, XXI (Julio-Diciembre).

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Gavara de Cara, J. C., Pérez, J. M. (2012). *La alfabetización mediática y la Ley General de Comunicación Audiovisual en España* (E.UOC Ed. 2012 ed.). Barcelona: UNESCO Institute for Information Technologies.
- Genovard, C. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Revista Educar*, 4, 101-110.
- Genovard, C., Castelló, A. (1990). *El límite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Gerhardt, P. (1993). *Paulo Freire (1921-1997). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (UNESCO: Oficina Internacional de Educación), XXIII(3-4), 463-484.
- Gervilla, Á. M. (2003). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Málaga: Dynkinson.
- Gimeno, J. (2001). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la etapa postmoderna*. In *En Monográfico sobre Políticas Educativas y Sociedad de la Información*. (p. 74) [en línea] [consulta: 24.II.2018] Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (4ª edición) (Kairós Ed.). Madrid: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Plaza y Janés.
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(Monográfico), 17-45. doi:10.3989/redc.2012.mono.976
- González, Ó. (2014). Los 10 problemas que más me preocupan de la educación actual. *ABC*. [en línea] [consulta: 12.II.2018] Recuperado de: <http://abcblogs.abc.es/escuela-padres-talento/2014/11/04/los-10-problemas-que-mas-me-preocupan-de-la-educacion-actual/>
- González, S. (2006). Video tape is not television: Aproximación a una estética del videoarte. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 2 (2), 250-269.
- Grandes pedagogos (2008) [en línea]. *Grandes Pedagogos: Célestin Freinet*. [en línea] [consulta: 10.09.2017] Recuperado de: <https://grandespedagogosdelmundo.blogspot.com/2008/07/clestin-freinet.html>
- Greenaway, P. (1993). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios? In Aparici, R. (Ed.). *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 33-44). Madrid: De la Torre.
- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: una guía interna. Cuáles sigo y cuáles no*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Gubern, R. (1973). *Historia del cine*. Tomo I (Vol. I). Barcelona: Editorial Danae.

- Guerrero, A. (2009). Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico. *Revista de Educación*, 349(Mayo-agosto), 391-411.
- Guichot, V. (2010). Bases pedagógicas de la Escuela Nueva. (C. S. y J. R. B. (coords.) (Ed.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Guilford, J. P., Lagemann J. K., Eisner J. L., Wallach M. A., Kogan, N., Sieber J. E., Torrance E. P. (1983). *Creatividad y educación* (I. Pardal, Trans. S. A. Editorial Paidós Ibérica Ed.). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula, de la teoría a la práctica*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Gutiérrez, A., Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX (1º semestre)(38), 31-39.
- Gutiérrez, F. (1975). *Pedagogía del Lenguaje Total*. Costa Rica: Litografía Caribe.
- Gutiérrez Pérez, F. (1990). 20 años de Lenguaje Total. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 36, 42-45.
- Hafner, A. (2006). *De la pretensión de objetividad. Creación y producción en diseño y comunicación* [trabajos de estudiantes y egresados], 8, 55-64.
- Hegel, G. W. F. (1985). *Lógica* (primera parte). Barcelona: Editorial Orbis.
- Hernández, C. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). Mexico: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado. (2017). *Una breve historia de las TIC Educativas en España*. [en línea] [consulta: 05.09.2018] Recuperado de: https://intef.es/wp-content/uploads/2017/05/Breve_historia_TIC_Educativas_Espana.pdf
- Jaén, U. d. (2010). *El método observacional*. [en línea] [consulta: 02.11.2018] Recuperado de: <http://www4.ujaen.es/~eramirez/Descargas/tema4>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación* (E. d. I. Torre Ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kaul de Klilsberg, A. (1983). Elaboración de material audiovisual: una aproximación psicopedagógica. *Educación: revista para el Magisterio*(166), 81-114.
- Kuspit, D. (2006). *Arte digital y videoarte: Transgrediendo los límites de la representación*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- La Ferla, J. (2000). *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Argentina.: Eudeba.
- La Ferla, J. (2004). *Cine, video y digital: hibridez de tecnologías y discursos*. [en línea] [consulta: 10.08.2017] Recuperado de: <http://www.disenovisual.com/static/laferla.htm>
- Lacave, C., Molina, A. I., Fernández, M., Redondo, M. Á. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Paper presented at the Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática*, Andorra La Vella.
- Lamata, R. (2006). *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar en grupo la creatividad*. Madrid, España: Narcea.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Editorial Herde.

- Ledesma, N. (2002). *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela: una investigación postestructural en torno a un estudio de caso*. (Facultad de Educación.), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- León, M. T. (1999). *Memoria de la melancolía* (E. Castalia Ed.). Madrid: Editorial Castalia.
- España. (1990). “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”. *Boletín Oficial del Estado* (Madrid) núm. 238, pp. 28927 a 28942. [en línea] [consulta: 10.03.2017] Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- España. (2006). “Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación”. *Boletín Oficial del Estado* (Madrid) núm. 106, pp. 1-110. [en línea] [consulta: 18.04.2018] Recuperado de: <http://goo.gl/mxokeX>
- España. (2002). “Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre. Calidad de la Educación”. *Boletín Oficial del Estado* (Madrid), núm. 307, pp.45188-45221. [en línea] [consulta: 06.05.2018] Recuperado de: <https://goo.gl/vJyiMS>
- España (2013). “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”. *Boletín Oficial del Estado* (Madrid), núm. 295, pp.1-64. [en línea] [consulta: 03.01.2018]. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Linares, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Master en Paidopsiquiatría, 29. [en línea] [consulta: 18.06.2018] Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_Desarrollo_Cognitivo_o.pdf
- Livingstone, S., Trültzsch-Wijnen, C. W., Papaioannou, T., Grandío, M.d.M. (2013). *Critical insights in European media literacy research and policy*. Editors’ Note. *Medijske Studije* (Media Studies), vol. 3 (6) 2-12.
- LLano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M. C., Masó, R. M., Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mallas, S. (1977). *Técnicas y Recursos Audiovisuales. Teoría y Práctica*. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones.
- Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Margalef, J. M. (2010). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Marina, J. A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Martin, M. (1987). *Semiología de la imagen y pedagogía*. Madrid: Narcea.
- Martin, S. (2006). *Videoarte*. Hohenzollernring 53, Köln: Taschen GmbH.
- Martínez, F. (1991). Configuración de los videos didácticos. *Apuntes de Educación. Nuevas Tecnologías*, 41, 13-15.
- Martínez, T. G. d. E. (2017). *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados*. Madrid: Gobierno de España. [en línea] [consulta: 04.03.2018] Recuperado de: http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/DS/CO/DSCD-12-CO-347.pdf.
- Martínez-Salanova, E. (2006a). *Educomunicación*. Recuperado de: http://educomunicacion.es/didactica/0016educomunicacion.htm#Educomunicación_

- Martínez-Salanova, E. (2006b). *Paulo Freire, Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza*. [en línea] [consulta: 18.08.2017] Recuperado de: http://educomunicacion.es/figuraspedagogia/o_paulo_freire.htm
- Maslow, A. H. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: E. L. Torre Ed.
- Masterman, L., Mariet F. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- McCloud, S. (1993). *Entender el cómic. El arte Invisible*. Bilbao: Astiberri Ediciones. Publicado por acuerdo con Harper Collins, Inc.
- Mcluhan, M. (1972). *La Galaxia Gutenberg: Genesis del "Homo Typographicus"*. Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones.
- MEC. (1996). El programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PNTIC). *El proyecto Mercurio*. In M. S. d. E. d. Educación (Ed.), *La Televisión Educativa en España. Informe marco* (pp. 92-95). Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- Medina, F., Briones, A.J. y Hernández, E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono* 14, 15(1), 42-65. doi:10.7195/rii4.v15i2.1001
- Menchén, F. (2005). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid, España: Pirámide.
- Metz, C. (1979). *Psicoanálisis y cine : el significante imaginario*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1988). *Proyectos Atenea y Mercurio. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (P.N.T.I.C.)*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Mirapeix, F. (2009). La educación y la escuela en los medios de comunicación. *Paper presented at the La educación y la escuela en los medios de comunicación*. Cantabria.
- Mitjans, A. (1997). *Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear. Un enfoque personológico para su estudio y comprensión en Pensar y crear educar para el cambio*. La Habana: Editorial Academia.
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Montessori, M. (2015). *El método de la pedagogía científica: aplicada a la educación de la infancia* (C. Sanchidrián Blanco Ed. 5ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, 20(02).
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E., Adorno, T. (1967). *La industria cultural*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Müller, S. (2015). Lenguajes audiovisuales: las posibilidades pedagógicas del videoarte. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. *II Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio. "Interfaces Palermo"*, 26(Año XVI), 203-206.
- Müller-Using, S., Bachmann, G. (2011). *La creatividad como un elemento clave de la educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado de: <https://www.fundacionbotin.org/post-plataforma/la-creatividad-como-un-elemento-clave-de-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible.html>
- Muñoz, E. (2010). Estructuración de los contenidos. (Ed.) *Presentaciones orales en Biomedicina* 25-34. Barcelona: Fundación Dr Antonio Esteve.
- Nadal, M. A., y Pérez, V. (1991). *Los medios audiovisuales al servicio del centro*

- educativo*. Madrid: Castalia - MEC.
- Navarro, V. (2017). *Puntodepapel*. [en línea] [consulta: 02.09.2018] Recuperado de: www.puntodepapel.es
- Neuronilla, Fundación Neuronilla para la creatividad y la innovación. *Neuronilla entrevista a Mibaly Csikszentmihalyi*. (2017, 3 de marzo) [en línea]. [en línea] [consulta: 18.04.2018] Recuperado de: <https://www.neuronilla.com/wp-content/uploads/2012/03/MIHALY-CSIKZENTMIHALYI-Entrevista-Neuronilla.pdf>
- Nicolescu, B. (1997). La transdisciplinariedad busca discípulos. *Le Monde de l'Education, de la Culture et de la Formation*, 252, 48-49.
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. Primer parte. *Revista Visión docente con-ciencia*, 31, 15-31.
- Novak, J. D. y G., D. Bob. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OCDE. (2017). *Panorama de la Educación 2017: Indicadores de la OCDE*. [en línea] [consulta: 09.12.2018] Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Spain-Spanish.PDF>
- Orozco, E., Arana, L.F y Esquivel, J.J. (2000). *Freire, constructor de sueños*. México: IMDEC, A.C e ITESO.
- Ortiz, S. (2018). *Alfabetización digital*. [en línea] [consulta: 18.12.2018]. Recuperado de: <http://entreparesis.org/alfabetizacion-digital/>
- Pallarès, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 59-76. [en línea] [consulta: 20.03.2018]. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20142615976/12263>
- Paniego, A., De Domingo, J. (2018a). *Craft, Design and Audio-Visual Media I (Activities)*. San Sebastián, España: Editorial Donostiarra.
- Paniego, A., De Domingo, J. (2018b). *Craft, Design and Audio-Visual Media I (Theory)*. San Sebastián, España: Editorial Donostiarra.
- Paniego, A., De Domingo, J. (2018c). *Craft, Design and Audio-Visual Media II (Activities)*. San Sebastián, España: Editorial Donostiarra
- Paniego, A., De Doming, J. (2018d). *Craft, Design and Audio-Visual Media II (Theory)*. San Sebastián, España: Editorial Donostiarra.
- Pardo, B. (2015). La Escuela Nueva como corriente pedagógica: principios que necesita la educación actual. *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. [en línea] [consulta: 09.10.2017] Recuperado de: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5112015/capitulo3/La_Escuela_Nueva_como_corriente_pedagogica.html#
- Pérez, J. M. (2008). Multi-screen society: a challenge for media literacy. [La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática]. *Comunicar*, 31, 15-25.
- Pérez, J. M., Pi, M. (2015). *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas* (aulaPlaneta Ed.). Barcelona: Editorial Planeta S.A.U.
- Pericacho, F. J. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25. Núm 1 (2014), 47-67.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Plantea De Agostini.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Pons, J. d. P. (1986). *Cine y enseñanza: variables estructurales del cine didáctico y su interacción con algunas características de los alumnos*. Madrid: Centro de

- Publicaciones - Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Portillo, A., Caballero, A. (2014). Redefiniendo el videoarte: orígenes, límites y trayectorias de una hibridación en el panorama de la creación audiovisual española contemporánea. *Icono 14*, volumen (12), 86-112.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*. MCB University Press. 5 Octubre, 9(5. 5 Octubre). doi:<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prieto, M. D., López, O., Bermejo, M. d. R. (1999). *Ingenio, Creatividad y Superdotación*. Murcia: Diego Marín Editor.
- Prieto, M. D., López, Oa., Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- Prieto, M. D. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Murcia: Diego Marín.
- Pública, C. S. d. E. (2010). *Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación básica*. [en línea] [consulta: 17.10.2017] Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/guia-educacion-basica.pdf>
- Punset, E. (2012). Redes. [Serie documental]. [en línea] [consulta: 01.02.2018] Recuperado de: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-inteligencias-multiples-educacion-personalizada/1270216/>
- Raitt, D. (1982). New Informatio Technology-Social Aspects, Usage and Trends. *Paper presented at the Fifth International Meeting, London*. 8-10 December 1981.
- Ramírez, J. A. et al. (2012) *Las vanguardias históricas: del cubismo al surrealismo* (Vol. 4) Madrid: Alianza Editorial.
- Rancière, J. (2005). *La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine*. Barcelona: Paidós Comunicación 159.
- Realinfluencers. (2017). *8 metodologías que todo profesor del siglo XXI debería conocer*. [en línea] [consulta: 21.03.2018] Recuperado de: <http://www.realinfluencers.es/2017/03/02/8-metodologias-profesor-siglo-xxi-deberia-conocer>
- Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Trial Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *The Gigted Child Quarterly*, XX(3), 303-326.
- Restrepo, J. A. (2005). Summa technologiae: la obra de arte en la época de la reproductividad electrónica. En Hernández García, I. (Ed.) *Estética, Ciencia y Tecnología. Creaciones Electrónicas y numéricas*. (pp. 322). Bogotá, Colombia: Pontifica Universidad Javeriana.
- Rhodes, M. (1961). Analysis of creativiy. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Rodríguez, M. (2005). *Creatividad en la educación escolar*. Sevilla: Trillas.
- Rodríguez Martínez, E. (1982). *Tiempo libre y actividades extraescolares*. Salamanca: Anaya.
- Rodríguez Neira, T. (1997). *Interdisciplinarietà: aspectos básicos*. Aula Abierta, 69, 3-22.
- Romo Santos, M. (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, Nº 27-28, 175-192.
- Rúa Batistapau, M. (2000). *Interdisciplinarietà en el currículu de las ciencias sociales*. La Habana: Editorial Academia de las FAR.
- Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica Educativa y Creatividad en Educación Infantil*.

- (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Runco, M. A., & Sakamoto, S. O. (1999). Experimental studies of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 62-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabeckis, C. (2015). El videoarte y su relación con las vanguardias históricas y cinematográficas. *Cuaderno 52 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, pp. 49-70.
- Sáenz de Buruaga, G., Val del Omar, M. J. (1992). *Val del Omar sin fin*. Granada: Publicaciones de Diputación Provincial de Granada.
- San José Villacorta, C. (1993). Proyecto Mercurio. *Ministerio de Educación y Ciencia. Educación y Biblioteca*, 5(36), 12-15.
- San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Sánchez, S. et al. (Ed.) (1995) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Editorial Santillana.
- Sánchez-Escalonilla, A. (2009). *Fantasia de aventuras. Claves creativas en novela y cine*. Barcelona: Ariel.
- Sandoval, Y. & Aguaded, J.I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital. *Icono 14*, 10 (3), 8-22. doi:10.7195/ri14.v10i3.-197
- Santibáñez, J., Renés, P., Ramírez, A. (2012). Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol 11(2), 39-53.
- Segovia, B. (1993). El fotomontaje. En Aparici, R. (Ed.). *La revolución de los medios audiovisuales*. (pp. 303-330). Madrid: De la Torre.
- Shepherd, R. (1993). Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. En En Aparici, R. (Ed.). *La revolución de los medios audiovisuales*. (pp. 135-151). Madrid: De la Torre.
- Socas, M. M. (2000). Jean Piaget y su influencia en la educación. En: Martiñón Cejas (Ed.) *Las matemáticas del siglo XX una mirada en 101 artículos*. pp. 369-372. España
- Sort, R. (1998). *Enciclopedia de la psicopedagogía*. Barcelona, España: Océano.
- Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea Ediciones S.A.
- STEC. (2012). *¡No a la contrarreforma Wert!, ¡No a la LOMCE!*. [en línea] [consulta: 18.12.2017] Recuperado de: <http://www.stec.es/LOMCE/Boletin%20LOMCE.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2014). *Aplicando la Creatividad en la Educación*. [en línea] [consulta: 03.6.2018] Recuperado de: <https://www.conocimientosweb.net/dcmt/ficha24952.html>
- Taddei, N. (1979). *Educación con la imagen*. Madrid: Marova.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).
- Taylor, I. A. (1959). *The nature of the creative process*. New York, NY: Hasting House.
- Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A. .
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the new brain-based teaching*. United States Of America: W. W. Norton & Company.
- Tokuhama-Espinosa, T. (Productor). (2017). *El cerebro y el aprendizaje -*

- Formación docente en el siglo XXI*. [Internet]. [en línea] [consulta: 04.07.2018] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5dU7eCDQoag>.
- Torres Santomé, J. (2013). *12 Razones para decir no a la LOMCE*. [en línea] [consulta: 05.03.2017] Recuperado de: <https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/16articulo12RazonesLeyLOMCE.pdf>
- Tyner, K. (1993). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo. L. Torre (Ed.), En Aparici, R. *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 171-197). Madrid: De la Torre.
- Tzara, T. (1918). *Primer Manifiesto Dada*. [en línea] [consulta: 03.01.2017] Recuperado de: https://portal.uah.es/portal/page/portal/universidad_mayores/descarga_material_docente/material_monograficos/documentos/primer_manifiesto_dada.pdf
- UNESCO (2004). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141034_spa
- UNESCO (2011). Recuperado de: https://informate.campusfad.org/recursos/documentos/AMI_Unesco.pdf
- Unión Europea (2009). *Alfabetización mediática en el entorno digital*. [consulta: 05.04.2018]. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aamoo04>
- Valdecantos, A. (2008). *Teoría del fracaso, de Antonio Valdecantos en El Mundo*. [consulta: 03.02.2018] Recuperado de: <https://reggio.wordpress.com/2008/07/30/teoria-del-fracaso-de-antonio-valdecantos-en-el-mundo/>
- Valero-Matas, J. A., Valero-Oteo, I., Coca, J. R., Laurencio, A. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. RIPS, 15(2), 201-222.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vera, P. (2009). *El cine en la educación de los españoles*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Vizcaíno, P. (2016). *Del storytelling al storytelling publicitario: el papel de las marcas como contadoras de historias*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Barcelona, España: RobinBook, S.L. .
- VV.AA. (1877). Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. En *I. L. d. Enseñanza* (Ed.), 1 (pp. Cabecera). Madrid: Instituto Libre de Enseñanza.
- VV.AA. (2003). *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*. Madrid: Dirección de Proyectos e Iniciativas Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes.
- VV.AA. (2007). *Adolphe Ferriere (1879-1960)*. [consulta: 01.10.2018] Recuperado de: <https://utajineduca.blogspot.com/2007/07/adolphe-ferriere-1879-1960.html>
- VV.AA. (2017). *III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vygotski, S. L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, Trans.). Barcelona: Crítica.
- Waisburg, G., & Erdmenger, E. (2008). *El poder de la música en el aprendizaje: Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. México: Trillas.
- Waller, W. (1932). *The sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Webster, M. (2008). *Webster's Third New International Dictionary*. United States: Philip Babcock Gove.

- Wenger, R. (2016). El cine como “imagen del pensamiento” según el constructivismo filosófico de G. Deluze. *Revista Amauta*. (nº 27), 119-134. Barranquilla: Universidad del Atlántico doi:<http://dx.doi.org/10.15648/am.27.2016.9>
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En en Mauri, T., et al. (Ed.). *CE 04 - El curriculum en el centro educativo* (pp. 125-167). Barcelona: Horsori Editorial.
- Zunzunegui, S. (1984). *Mirar la imagen*. País Vasco: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

- **Aguaded, J. I. (2001).** *La Educación en Medios de Comunicación. Panorama y perspectivas* (E. KR Ed.). Murcia: Javier Ballesta Pagán.

En este libro se analizan las razones para una educación en medios, la conceptualización de los términos y los objetivos de la educación en medios de comunicación. Referencia a importantes pensadores en la materia, como Masterman, Tyner, Area o Ferrés. Aporta, además cuáles deberían ser los contenidos de la educación en medios de comunicación con su correspondiente inserción curricular, aportando una propuesta muy interesante de inclusión.

- **Aparici, R. (2003).** *Comunicación Educativa en la sociedad de la información.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Importante obra en la que colaboran más de treinta autores, los cuales abordan desde diferentes puntos de vista y áreas la comunicación educativa. El libro explora cuatro campos de estudio: comunicación y educación; la relación de la comunicación con la tecnología y la educación; la educación y los medios y, en cuarto lugar, la construcción de la realidad.

- **Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L., Rosales, A.. (2011).** *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio prensa.* Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (IFIIE). Secretaría General Técnica.

Este libro es producto del convenio entre el Ministerio de Educación y la Asociación de Editores de Diarios de Prensa, de donde surge el Proyecto Mediascopio. El libro aborda la alfabetización mediática y las competencias básicas desde una visión global, para ir poco a poco desgranando todos aquellos aspectos que interfieren con la alfabetización, dando un repaso al contexto de la Sociedad de la Información y su vinculación con la educación mediática en nuestro país.

- **Buckingham, D. (2005).** *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Interesante libro sobre cómo debería responder la educación hacia los importantes cambios producidos desde la irrupción de la sociedad de la información y el conocimiento. Buckingham se pregunta por cómo se debe capacitar a los jóvenes para que se desarrolle completamente su capacidad crítica de forma activa, dentro de la cultura mediática existente. Además, el autor marca el conjunto de principios en los que se debería basar el currículo educativo sobre los medios de comunicación de masas.

- **Deleuze, G. (1984).** *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I.* Barcelona: Ediciones Paidós.

En este libro el autor presenta una reflexión sobre la imagen a través de la filosofía. Libro fundamental dentro de la semiótica. El autor presenta la filosofía del cine a partir de los pensamientos de Henri Bergson, los cuales sirven para crear una clasificación de las imágenes y los signos a través del cine. Nos encontramos ante un libro que auna perfectamente filosofía y cine.

- **Gardner, H. (2011).** *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica.* Barcelona, España: Paidós Ibérica.

En este libro el autor expone sus investigaciones sobre las múltiples inteligencias que considera él existen en el ser humano. El autor ofrece una síntesis del trabajo de investigación realizado durante los últimos años, cuyo objetivo es hacer accesible a todo el mundo los resultados de su trabajo. Según Gardner, las inteligencias se dividen en: inteligencia lingüística, interpersonal, intrapersonal, lógico-matemática, musical, corporal y cinética y la espacial.

- **Lamata Cotanda, R. (2006).** *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar en grupo la creatividad.* Madrid, España: Narcea.

Libro que aglutina reflexiones, conclusiones y herramientas para tomar una actitud diferente ante cualquier situación diaria, ya sea en el hogar, con los amigos, en el trabajo o en soledad. *La actitud creativa* aglutina una serie de actividades que pueden aplicarse en conjunto o por separado, siendo una suerte de miradas íntimas hacia la proyección que hacemos al exterior. Lamata ofrece un modelo sistematizado para reflexionar acerca del aprendizaje de la creatividad.

- **Masterman, L. (1993).** *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid: E. L. Torre Ed

Importantísimo libro dentro del sector de la educación y los medios de comunicación, en donde el autor expone una metodología para aprender y enseñar los medios de comunicación. Fundamental el marco teórico que expone Masterman junto a las pautas que marca para los docentes y los discentes.

- **Pérez, J. M., Pi, M. (2015).** *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas (aulaPlaneta Ed.).* Barcelona: Editorial Planeta S.A.U.

Interesante publicación realizado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB y aulaPlaneta, en donde se analiza la evolución del uso del lenguaje audiovisual en la enseñanza española, aportando respuestas sobre la introducción de los medios audiovisuales en el aula gracias a un importante trabajo de investigación realizado en Europa. En la publicación se dan respuestas a cómo y por qué se debe introducir el audiovisual en el aula a través de estrategias de aplicación.

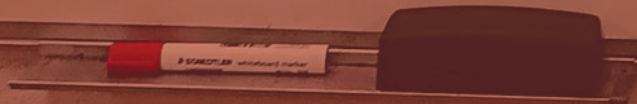
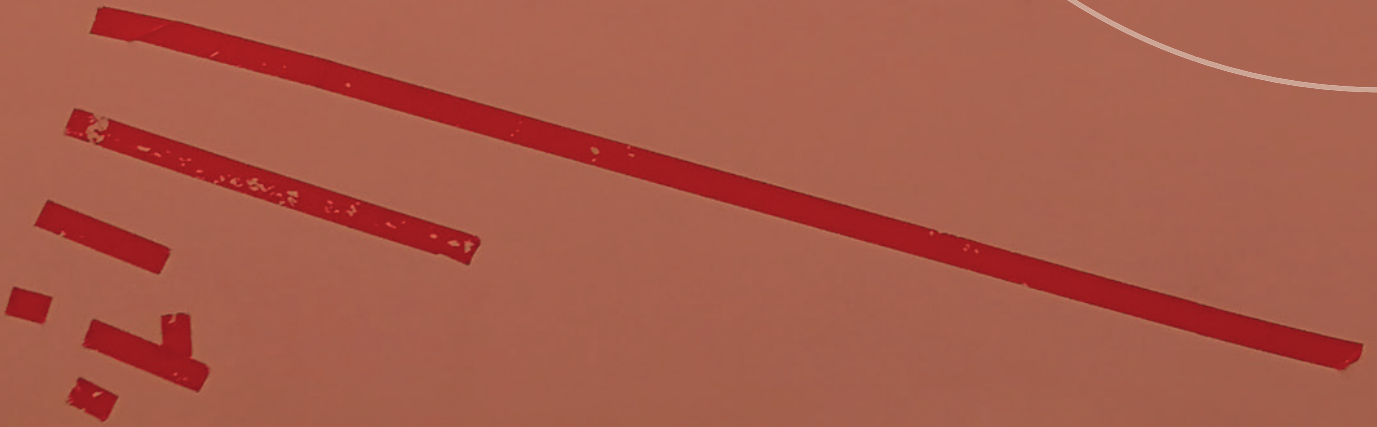
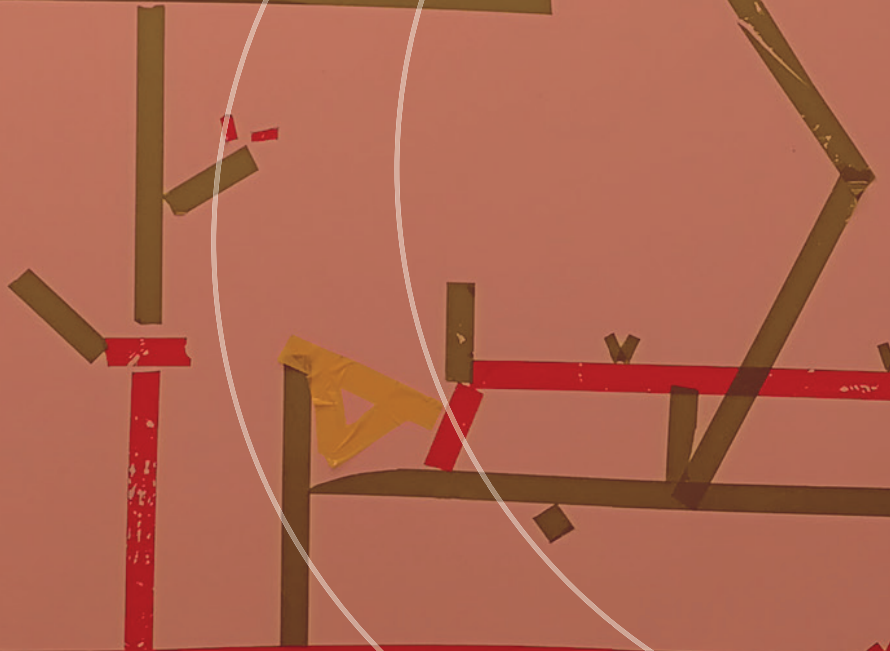
- **Zunzunegui, S. (1995).** *Pensar la imagen.* Madrid: Cátedra.

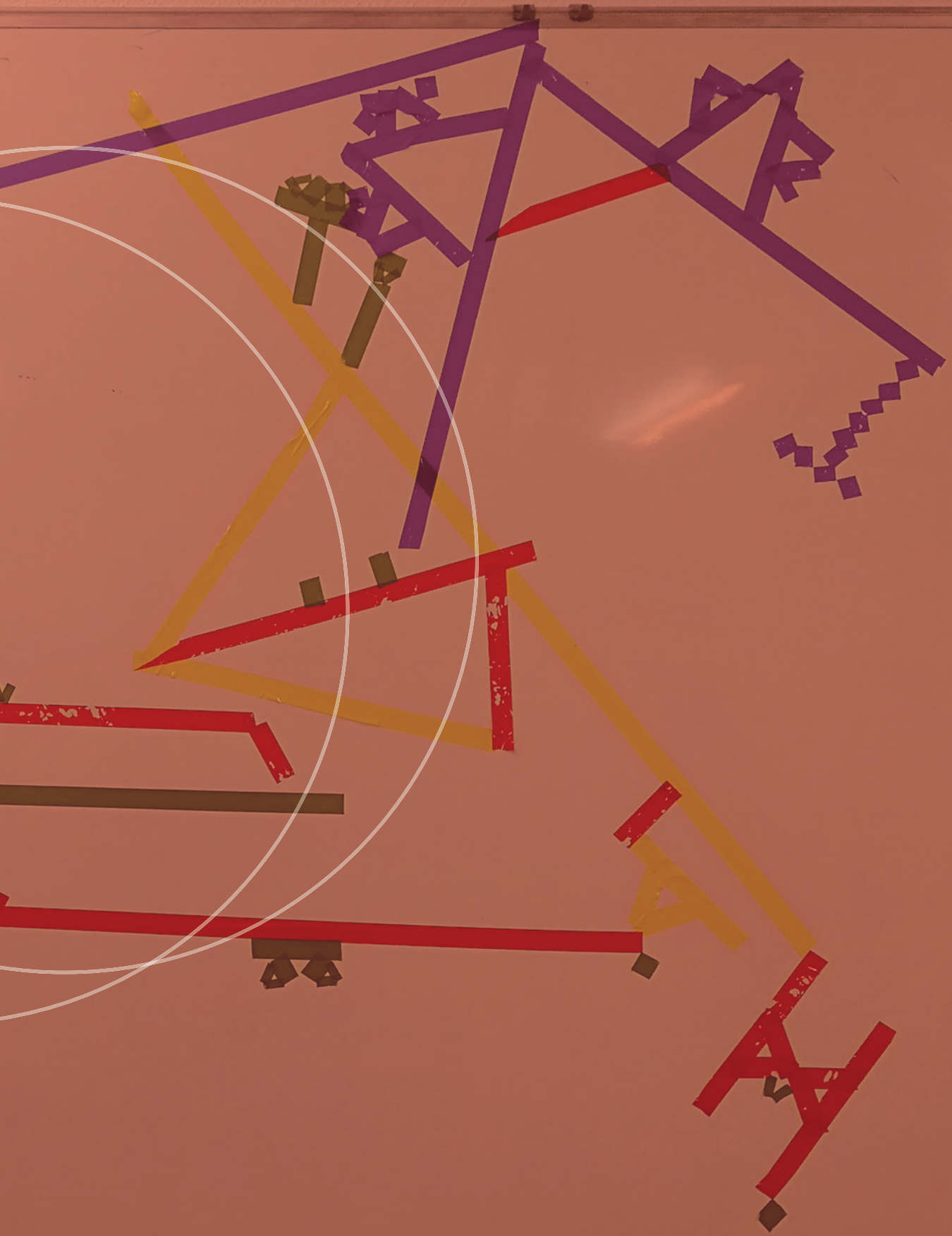
Conocido libro dentro del sector audiovisual y la semiótica de nuestro país, en donde Santos Zunzunegui aporta sus conocimientos para producir en el lector la capacidad de lectura de las imágenes mediante la separación de sus componentes icónicas. El libro se centra en los aspectos discursivos de las prácticas icónicas, consiguiendo construir un relato a través de las propias imágenes. Zunzunegui crea un tratado en torno a la realidad por medio de la imagen, desgranando todos sus aspectos fundamentales, ya sea como concepto o como acepción iconográfica.

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL CONSULTADA (TEMÁTICA)

- Allen, R., Torres, A. C. (2003). *Pedagogía crítica i canvi social transformador*. Valencia, Denes.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York, Grune y Stratton.
- Barthes, R. (1986). *Retórica de la imagen. Lo Obvio y lo Obtuso*, Paidós, Barcelona: 29-47.
- Barthes, R. T., (et al.) (1966). *El análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Bazalgette, C. (1991) *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid, MEC y Ed. Morata s.a.
- Bonet, E. (1987). Metavideo. Del estado del video, su historia y estética. *La Imagen Sublime* (catálogo). Madrid, Ed. Ministerio de Cultura (Museo Centro de Arte Reina Sofía).
- Brown, L.K. (1991), *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y los maestros*. Madrid. Visor.
- Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Casademont, J. & Mese-osa, J.J. (1993) *Inte-racción curricular de los audiovisuales. Una experiencia probada*. Barcelona, Alta Fulla.
- Casado Alvarado, M. (2000). *La creación de video experimental como material didáctico en la licenciatura de Comunicación*. Licenciatura de Comunicación México, Universidad Autónoma del Estado de México: 113.
- Contreras-Pulido, P., Ponte, C. (2013). Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. *Chasqui* (Revista latinoamericana de comunicación) Nº 124 (2013).
- Corominas, A (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona, Graó e ICE de la universidad de Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad - El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.
- Domínguez, J. y. F. A., R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona, Octaedro.
- Elboj, C., Puigdel·lívols, I., Soler, M. Y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- Fernández, E. (2015). *Educomunicación. Las tecnologías de la información y la comunicación, en la educación*. Publicidad y RR.PP. Segovia, Universidad de Valladolid. Publicidad y RR.PP.
- Fernández, J. J., Socorro, M. (1982). *El cine en el aula lectura y expresión cinematográfica*. España, Narcea.
- Flores Auñón, J.C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Ed. Escuela Española, S.A.
- Geenfeld, P.M. (1985) *El niño y los medios de comunicación*. Colección medios de comunicación en la enseñanza. Ediciones G.Gilli. México.
- Giacomantonio, M. (1979). *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica* (E. R. i. Sauri, Trans.): Gustavo Gili Ediciones S.A.
- Gispert, E. (2009). *Cine, Ficción y Educación*. Barcelona, Laertes Ediciones.

- González, F. M. (1992). Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* Vol. 10. Nº2: 148-158.
- Greenfield, P. M. (1999). *El niño y los medios de comunicación*, Morata.
- McKown, H. (1961). *Educación audio-visual* (P. O. Muñoz, Trans.). México: UTEHA. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Mckau, R. (1954) *Educación Audio-Visual*. Traducción del original publicado por McGraw-hill book company, inc. N.Y. E.U.A.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual (otra narrativa para la educación de las artes visuales)*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, España, Fundación telefónica.
- Jacquinet, G. (1996). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires, AIQUE.
- Krasny, L. (1986) *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid. Visor.
- La Borderie, R. (1970). *Elementos para una aproximación semiológica del audiovisual*. Estafeta de la publicidad, 6. Madrid.
- Linares, J. E. (1998). *Los medios de comunicación audiovisual en la enseñanza*. In (pp. 12). Murcia : Centro de Profesores y de Recursos I.
- Mitry, J. (1974). *Historia del cine experimental*. Valencia, Fernando Torres, D.L.
- Moles, A.A. (1973). Typologie de la communication. Image et Communication, *Journées Artistiques Sèvres, CIEP Sèvres* pp. 5 a 21. Versión castellana: Imagen y comunicación, edición a cargo de Thibault-Laulan, A-M, Fernando Torres Editor, Valencia, 1973.
- Monterde, M. (1982). El cine como materia interdisciplinaria. *Cuadernos de pedagogía*, 87, 16. Barcelona.
- Ortuño, P. (2014) *Hacia una definición y praxis del videoarte*. Cuadrivio.net 13.
- Prieto, P., & de Gonzalo, M. (2008). *La Intención*. Madrid: Entreascuas Editores
- Rodrigues Brandao, C. (1977). *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. México, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.
- Rodríguez Dieguez, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Robinson, K. (2010). *La revolución del aprendizaje*. Conferencia Oficial de TED, Longbeach, California Recuperado de: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution#t-13498.
- Schmidt, M. (1987). *Cine y video educativo. Selección y diseño*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Programa de nuevas tecnologías.
- Skinner, B.F. (1970) *Tecnología de la enseñanza*. Editorial Labor, S.A. Barcelona.
- Thompson, K. (1999). *Storytelling in the New Hollywood*. Understanding Classical Narrative Technique. Cambridge, Harvard University Press.
- Tyner, K. Y Lloyd, D. (1995) *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona.
- VVAA. (1993) *ICLIC! Todo es imagen. Una experiencia didáctica en la escuela infantil*. Madrid. La Muralla, s.a.
- VVAA. (1994) Medios de comunicación y escuela. *Vela Mayor, Rev. De Anaya Educación*. Año I. Nº4 Anaya.





Lista de Tablas y Figuras

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.1.
Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 66
- Tabla 2. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.2.
Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 66
- Tabla 3. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.3.
Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 67
- Tabla 4. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.1.4.
Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 67
- Tabla 5. Ámbito de relación e interacción, punto 5.2.1. Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 68
- Tabla 6. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.2.2.
Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 68
- Tabla 7. Ámbito de desarrollo personal, punto 5.3.1. Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 69
- Tabla 8. Ámbito de expresión y comunicación, punto 5.3.2.
Fuente: Margalef Martínez, Retos y perspectivas de la educación mediática en España. / p. 69
- Tabla 9. Clasificación metodologías. Fuente: Fernández March, 2006, p. 52 / p. 110
- Tabla 10. Cuadro del libro La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1. Pág 136 / p. 130
- Tabla 11. Enfoques y paradigmas cretaividad. Fuente: Prieto Sánchez 2003, pp.32,33 / p. 153
- Tabla 12. Componentes de la inteligencia emocional. Fuente: D. Goleman, Boyatzis, Richard., McKee, Annie., 2002 / p. 159
- Tabla 13. Zonas de desarrollo de la creatividad. Fuente: Lamata, Rafael. La Actitud Creativa. Editorial Narcea. p. 28 / p. 171
- Tabla 14. Funciones de las TIC según varios autores. Fuente: Cabero Almenara, 2004, pp. 13-14 / p. 181

- Tabla 15. Fuente: (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 35 cuya realización ha sido elaboración propia con información del Real Decreto 1105/2014, Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 228-230) / p. 201
-
- Tabla 16. Fuente: (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 36 cuya realización ha sido elaboración propia con información del Real Decreto 1105/2014, Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 231-232.) / p. 203
-
- Tabla 17. Fuente: INTEF. 2017. Una breve historia de las TIC educativas en España. / p. 209
-
- Tabla 18.. Categorías conceptuales de la enseñanza de los medios propuestas por MASTERMAN (1993a), junto a las reformulaciones realizadas por otros autores en base a ellas (BAZALGETTE, 1991; SHEPHERD, 1993a; QUIN y McMAHON, 1993). Fuente: (Ledesma Marín, 2002, p. 156). / p. 222
-
- Tabla 19. Relación de festivales de cine educativo ámbito nacional. Fuente: propia / p. 266
-
- Tabla 20. Relación de festivales de cine educativo ámbito internacional. Fuente: propia / p. 268
-
- Tabla 21. Fuente: Echazarreta Soler, Carmen, revista Comunicar 7, pp. 116. / p. 290
-
- Tabla 22. Datos de la alfabetización mediática como componente transversal al curriculum. Fuente: Perspectivas IV 2015 (J. M. Pérez Tornero, Pi, Mireia, 2015, p. 29). / p. 304
-
- Tabla 23. Ficha de trabajo de las observaciones del Estudio 1. Fuente: propia. / p. 316
-
- Tabla 24. Guía de Observación CTIF-Madrid centro. Fuente: propia / pp. 329-330
-
- Tabla 25. Formato transcripción grupo focal. Fuente: propia / p. 334
-
- Tabla 26. Propuesta modelo didáctico G.A.C. Fuente: propia / pp. 335-336
-
- Tabla 27. Guía de Observación dinámicas en Grado de Educación. Fuente: propia / pp. 363
-
- Tabla 28. Propuesta modelo didáctico G.A.C. Fuente: propia / pp. 367
-
- Tabla 29. Fiabilidad ficha aula de Biología y Geología. Fuente: propia / pp. 373
-
- Tabla 30. Fiabilidad ficha aula de Biología y Geología. Fuente: propia / pp. 373

Tabla 31. Fiabilidad ficha aula de Matemáticas. Fuente: propia	/ pp. 374
Tabla 32. Fiabilidad ficha aula de Matemáticas. Fuente: propia	/ pp. 374
Tabla 33. Fiabilidad ficha aula de Lengua. Fuente: propia	/ pp. 374
Tabla 34. Fiabilidad ficha aula de Lengua. Fuente: propia	/ pp. 375
Tabla 35. Fiabilidad ficha aula de Literatura. Fuente: propia	/ pp. 375
Tabla 36. Fiabilidad ficha aula de Literatura. Fuente: propia	/ pp. 375
Tabla 37. Fiabilidad ficha aula de Física. Fuente: propia	/ pp. 376
Tabla 38. Fiabilidad ficha aula de Física. Fuente: propia	/ pp. 376
Tabla 39. Fiabilidad ficha aula de Teatro. Fuente: propia	/ pp. 376
Tabla 40. Fiabilidad ficha aula de Teatro. Fuente: propia	/ pp. 376
Tabla 41. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área I. Fuente: propia	/ pp. 378
Tabla 42. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área I. Fuente: propia	/ pp. 379
Tabla 43. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_fyq en área I. Fuente: propia	/ pp. 380
Tabla 44. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_fyq en área I. Fuente: propia	/ pp. 380
Tabla 45. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_mat en área II. Fuente: propia	/ pp. 381
Tabla 46. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_mat en área II. Fuente: propia	/ pp. 381
Tabla 47. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_lit en área II. Fuente: propia	/ pp. 382
Tabla 48. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_lit en área II. Fuente: propia	/ pp. 382
Tabla 49. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área IV. Fuente: propia	/ pp. 385
Tabla 50. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área IV. Fuente: propia	/ pp. 385
Tabla 51. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área IV. Fuente: propia	/ pp. 388

Tabla 52. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_len en área IV. Fuente: propia	/ pp. 388
Tabla 53. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_byg en área VI. Fuente: propia	/ pp. 390
Tabla 54. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área VI. Fuente: propia	/ pp. 390
Tabla 55. Frecuencia de puntaje en observaciones al d_tea en área VI. Fuente: propia	/ pp. 392
Tabla 56. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_tea en área VI. Fuente: propia	/ pp. 392
Tabla 57. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_fyq en área VIII. Fuente: propia	/ pp. 393
Tabla 58. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_len en área VIII. Fuente: propia	/ pp. 393
Tabla 59. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_mat en área VIII. Fuente: propia	/ pp. 394
Tabla 60. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_byg en área VIII. Fuente: propia	/ pp. 394
Tabla 61. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_lit en área VIII. Fuente: propia	/ pp. 394
Tabla 62. Media y mediana de puntaje estadístico en observaciones al d_tea en área VIII. Fuente: propia	/ pp. 395
Tabla 63. Resumen datos estadísticos docentes bloque I Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 423-424
Tabla 64. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 425-426
Tabla 65. Resumen datos estadísticos docentes bloque III Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 427-428
Tabla 66. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 428-429
Tabla 67. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 429-430
Tabla 68. Resumen datos estadísticos docentes bloque I Tipo 3. Fuente: propia	/ pp. 431-432
Tabla 69. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 3. Fuente: propia	/ pp. 433-434

- Tabla 70. Resumen datos estadísticos docentes bloque III Tipo 3. / pp. 434-435
Fuente: propia
-
- Tabla 71. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo 3. / pp. 435-436
Fuente: propia
-
- Tabla 72. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 3. / pp. 437-438
Fuente: propia
-
- Tabla 73. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia / pp. 440-442
-
- Tabla 74. Respuestas métodos de estudio cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia / pp. 443-444
-
- Tabla 75. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia / pp. 445
-
- Tabla 76. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia / pp. 446-447
-
- Tabla 77. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia / pp. 447
-
- Tabla 78. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia / pp. 448
-
- Tabla 79. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos I.E.S. San Isidro Madrid. Fuente: propia / pp. 449
-
- Tabla 80. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 450
-
- Tabla 81. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 450
-
- Tabla 82. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 451
-
- Tabla 83. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 452
-
- Tabla 84. Respuestas métodos de trabajo cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 453
-
- Tabla 85. Respuestas métodos de estudio cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 454
-
- Tabla 86. Respuestas métodos de estudio cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 454
-
- Tabla 87. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia / pp. 455

Tabla 88. Respuestas estructura mental cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia	/ pp. 456
Tabla 89. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia	/ pp. 457
Tabla 90. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia	/ pp. 458
Tabla 91. Respuestas sentimiento de pertenencia cuestionario alumnos Altas Capacidades de Lorca. Fuente: propia	/ pp. 458-459
Tabla 92. Tipología alumnos según el análisis de los cuestionarios. Fuente: propia	/ pp. 459
Tabla 93. Pasos de la metodología. Fuente: propia	/ pp. 462
Tabla 94. División de las jornadas del taller tanto para ISI como ACL. Fuente: propia	/ pp. 462
Tabla 95. Porcentaje de respuestas cuestión 9.1 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 472-473
Tabla 96. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 477
Tabla 97. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 477
Tabla 98. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 478
Tabla 99. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 478
Tabla 100. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 479
Tabla 101. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 480
Tabla 102. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 480
Tabla 103. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 481
Tabla 104. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 481
Tabla 105. Resultados obtenidos del bloque 1 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 481

Tabla 106. Resultados obtenidos del bloque I del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 482
Tabla 107. Resultados obtenidos del bloque I del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 482
Tabla 108. Resultados obtenidos del bloque I del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 483
Tabla 109. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 484
Tabla 110. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 485
Tabla 111. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 485
Tabla 111. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 486
Tabla 113. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 486
Tabla 114. Resultados obtenidos del bloque 2 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 486
Tabla 115. Resumen datos estadísticos docentes bloque I Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 488-489
Tabla 116. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 490-491
Tabla 117. Resumen datos estadísticos docentes bloque III Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 493-495
Tabla 118. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 494-496
Tabla 119. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 1. Fuente: propia	/ pp. 496-498
Tabla 120. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 2. Fuente: propia	/ pp. 499-501
Tabla 121. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 2. Fuente: propia	/ pp. 501-503
Tabla 122. Resumen datos estadísticos docentes bloque IV Tipo 3. Fuente: propia	/ pp. 504-505
Tabla 123. Resumen datos estadísticos docentes bloque I Tipo 4. Fuente: propia	/ pp. 506-507

Tabla 124. Resumen datos estadísticos docentes bloque II Tipo 5. / pp. 509-510
Fuente: propia

Tabla 125. Resumen datos estadísticos docentes bloque 4 Tipo 6. / pp. 511-512
Fuente: propia

Tabla 126. Resumen datos estadísticos docentes bloque V Tipo 6. / pp. 513-515
Fuente: propia

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Ejemplo lectura estructural de una imagen dada con anterioridad a los alumnos. Gutiérrez Pérez, 1975, pág 69. / pp. 108
-
- Figura 2. Praxis del método de la Pedagogía del Lenguaje Total. Gutiérrez Pérez, 1975, pág 34. / pp. 109
-
- Figura 3. Timeline de autores que han reflexionado sobre creatividad. / pp. 143
-
- Figuras 5 y 6. Viñetas sobre el fracaso como fuente de aprendizaje. Fuente: El periódico y e-faro.info / pp. 161
-
- Figura 7. Modelo SEM. Fuente Renzulli / pp. 165
-
- Figura 8. Principios actitudinales para el desarrollo de la creatividad. Fuente: Lamata Cotanda, 2006, p. 57 / pp. 171
-
- Figura 9. Fuente: Dibujante Jim Borgman. Disponible en: <http://borgman.cincinnati.com> / pp. 179
-
- Figura 10: Fuente: INTEF. 2017. Una breve historia de las TIC educativas en España. / pp. 207
-
- Figura 11. Corporaciones de los medios de comunicación de masas a nivel internacional. Fuente: <https://medium.com/espanol/a-qui%C3%A9n-pertenecen-los-medios-de-comunicaci%C3%B3n-d26602230825> / pp. 224
-
- Figura 12. Corporaciones de los medios de comunicación de masas a nivel nacional. Fuente: <https://aula28blog.wordpress.com/2016/03/13/manipulacion-mediatica/> / pp. 225
-
- Figura 13. Obra Flutter of Butterflies, Born from Hands, del equipo TeamLab (2019). Exposición de la Fundación Telefónica de Madrid. / pp. 242
-
- Figura 14. Exposición Artistes et Robots del Grand Palais de Paris, 2018. / pp. 243
-
- Figura 15. Mapa festivales nacionales e internacionales de España. Fuente: propia / pp. 264
-
- Figura 16. Bolsa y contenido de esta. Foco 2019. / pp. 270
-
- Figura 17. Taller de Expracción. Fuente: propia / pp. 271
-
- Figura 18. Taller Plano Secuencia Revertido: Fuente: propia / pp. 271

Figura 19. Taller Trucajes audiovisuales. Fuente: propia	/ pp. 271
Figura 20. Photocall Foco 2019. Docente con alumnos.	/ pp. 272
Figuras 21 y 22. Entrega de premios de la gala final Foco 2019. Fuente: propia	/ pp. 272
Figuras 23 y 24. Fase de desarrollo de los talleres de sombras chinescas y de Stop-Motion. Fuente: Propia	/ pp. 273
Figuras 25 y 26. Equipo técnico streaming. Presentadores gala Plasencia Encorto.	/ pp. 274
Figura 27. Premio recibido en el festival. Fuente: propia	/ pp. 275
Figura 28. Charla-coloquio actores y guionistas. Fuente: propia	/ pp. 276
Figura 29. Charla-coloquio directores y realizadores. Fuente: propia	/ pp. 276
Figuras 30 y 31. Foto de grupo premiados durante la gala. Trofeo recibido en el festival. Fuente: propia	/ pp. 277
Figura 32. Docente y alumnos recogiendo trofeo y diploma acreditativo del mérito a la obra presentada.	/ pp. 278
Figura 33. Photocall junto al Cuervo de Oro. Fuente: propia	/ pp. 279
Figura 34. Actuación de alumnas de la etapa de segundo ciclo de Primaria. Fuente: propia	/ pp. 280
Figura 35. Actuación de magia de alumnos de la etapa de Secundaria. Fuente: propia	/ pp. 280
Figura 36. Uno de los presentadores de la gala. Fuente: propia	/ pp. 280
Figura 37. Actuación de uno de los alumnos de la etapa de Secundaria. Fuente: propia	/ pp. 281
Figura 38. Modelo hoja dinámica de actividad. Fuente: propia	/ pp. 328-329
Figura 39. Representación dinámica El cine en tu cabeza. Fuente: propia	/ pp. 332
Figura 40. Representación dinámica El cine en tu cabeza. Fuente: propia	/ pp. 332
Figura 41. Proceso preparación dinámica Bauhaus-Schlemmer interpretación. Fuente: propia	/ pp. 333
Figuras 42 y 43. Proceso preparación y foto final dinámica Bauhaus-Schlemmer interpretación. Fuente: propia	/ pp. 333

- Figura 44. La Estructura del Mito Único de Joseph Campbell. / pp. 337
Fuente: Copyright 2014 por Auchterlonie.
-
- Figura 45. Línea temporal de El Viaje del Héroe de Christopher Vogler. Fuente: Copyright 2014 por Auchterlonie. / pp. 339
-
- Figura 46. Gráfica de Atención Complea pre-alfa. Fuente: propia / pp. 340
-
- Figura 47. Timeline idea cortometraje I.E.S. San Isidro de Madrid. / pp. 345
Fuente: Propia
-
- Figura 48. Fotograma trabajo videoarte alumno del Instituto San / pp. 351
Isidro de Madrid. Fuente: propia
-
- Figura 49. Representación escénica Dinámica interpretación / pp. 351
altas capacidades Lorca. Fuente: propia
-
- Figura 50. Fotograma trabajo videoarte realizado por alumna del / pp. 352
laboratorio de altas capacidades. Fuente: propia
-
- Figura 51. Fotograma trabajo videoarte realizado por alumno del / pp. 352
laboratorio de altas capacidades. Fuente: propia
-
- Figura 52. Timeline cortometraje altas capacidades de Lorca. / pp. 353
Fuente: propia
-
- Figura 53. Fotograma trabajo videoarte alumno del Instituto San / pp. 353
Isidro de Madrid. Fuente: propia
-
- Figura 54. Fotograma trabajo videoarte alumna del Instituto San / pp. 354
Isidro de Madrid. Fuente: propia
-
- Figura 55. Alumno de altas capacidades de Lorca entregando / pp. 354
entrada a una madre asistente. Fuente: propia
-
- Figura 56. Presentadores de la gala y alumnos presentando su / pp. 354
trabajo individual. Fuente: propia
-
- Figura 57. Presentadores de la gala. Fuente: propia / pp. 354
-
- Figura 58. Curva de atención de Elena Muñoz en una charla de / pp. 355
45 minutos sin elementos de bidireccionalidad. Fuente: (Muñoz, 2010, p. 26)
-
- Figura 59. Gráfica de Atención Completa (versión prueba alfa). / pp. 357
Fuente: propia
-
- Figura 60. Gráfica de Atención Completa (versión beta). Fuente: / pp. 365
propia
-
- Figura 61. Esquema resultados Estudios Gráfica de Atención / pp. 372
Completa. Fuente: propia.

Figura 62. Red de datos categorizados del gf.I-A cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 396
Figura 63. Red de datos categorizados del gf.I-A cuestión 2. Fuente: propia	/ pp. 397
Figura 64. Red de datos categorizados del gf.I-A cuestión 3. Fuente: propia	/ pp. 398
Figura 65. Red de datos categorizados del gf.I-A cuestión 4. Fuente: propia	/ pp. 398
Figura 66. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 399
Figura 67. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 2. Fuente: propia	/ pp. 400
Figura 68. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 3. Fuente: propia	/ pp. 400
Figura 69. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 4. Fuente: propia	/ pp. 401
Figura 70. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 5. Fuente: propia	/ pp. 401
Figura 71. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 6. Fuente: propia	/ pp. 402
Figura 72. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 7. Fuente: propia	/ pp. 402
Figura 73. Red de datos categorizados del gf.I-B cuestión 8. Fuente: propia	/ pp. 403
Figura 74. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 404
Figura 75. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 2. Fuente: propia	/ pp. 405
Figura 76. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 3. Fuente: propia	/ pp. 406
Figura 77. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 4. Fuente: propia	/ pp. 406
Figura 78. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 5. Fuente: propia	/ pp. 407
Figura 79. Red de datos categorizados del gf.I-C cuestión 6. Fuente: propia	/ pp. 408

Figura 80. Red de datos categorizados del gf.1-C cuestión 7. Fuente: propia	/ pp. 408
Figura 81. Red de datos categorizados del gf.1-C cuestión 8. Fuente: propia	/ pp. 409
Figura 82. Mapa mental gf.1. Fuente: propia	/ pp. 410
Figura 83. Nube de palabras gf.1. Fuente: propia	/ pp. 410
Figura 84. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 411
Figura 85. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 2. Fuente: propia	/ pp. 411
Figura 86. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 3. Fuente: propia	/ pp. 412
Figura 87. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 4. Fuente: propia	/ pp. 413
Figura 88. Red de datos categorizados del gf.2-A cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 414
Figura 89. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 415
Figura 90. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 2. Fuente: propia	/ pp. 416
Figura 91. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 3. Fuente: propia	/ pp. 416
Figura 92. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 4. Fuente: propia	/ pp. 417
Figura 93. Red de datos categorizados del gf.2-B cuestión 5. Fuente: propia	/ pp. 418
Figura 94. Red de datos categorizados del gf.2-C cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 418
Figura 95. Red de datos categorizados del gf.2-C cuestión 2. Fuente: propia	/ pp. 419
Figura 96. Red de datos categorizados del gf.2-C cuestión 3. Fuente: propia	/ pp. 419
Figura 97. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 1. Fuente: propia	/ pp. 420

Figura 98. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 2. Fuente: propia	/ pp. 421
Figura 99. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 3. Fuente: propia	/ pp. 421
Figura 100. Red de datos categorizados del gf.2-D cuestión 4. Fuente: propia	/ pp. 422
Figura 101. Mapa mental gf.2. Fuente: propia	/ pp. 422
Figura 103. Tipología de alumnos investigados y su porcentaje. Fuente: propia	/ pp. 460
Figura 104. Emociones trabajadas por ACL Lorca. Fuente: propia	/ pp. 460
Figura 105. Emociones trabajadas por ISI Madrid.	/ pp. 461
Figura 106. Imagen tomada de la exposición en clase del alumno ISI16 de su Storytelling. Fuente: propia	/ pp. 463
Figura 107. GdO Cognoscitivo ISI. Fuente: propia	/ pp. 464
Figura 108. GdO Cognoscitivo ACL. Fuente: propia	/ pp. 465
Figura 109. GdO Psicomotor ACL. Fuente: propia	/ pp. 465
Figura 110. GdO Psicomotor ISI. Fuente: propia	/ pp. 466
Figura 110. GdO Psicosocial ISI. Fuente: propia	/ pp. 467
Figura 112. GdO Psicosocial ACL. Fuente: propia	/ pp. 467
Figura 113. Porcentaje de respuestas de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 468
Figura 114. Porcentaje de respuestas cuestión 1 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 468
Figura 115. Porcentaje de respuestas cuestión 3 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 469
Figura 116. Porcentaje de respuestas cuestión 4 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 469
Figura 117. Porcentaje de respuestas cuestión 5 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 470
Figura 118. Porcentaje de respuestas cuestión 6 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 471
Figura 119. Porcentaje de respuestas cuestión 7 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 471

Figura 120. Porcentaje de respuestas cuestión 8 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 471
Figura 121. Porcentaje de respuestas cuestión 9. Fuente: propia	/ pp. 472
Figura 122. Porcentaje de respuestas cuestión 10 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 473
Figura 123. Porcentaje de respuestas cuestión 11 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 473
Figura 124. Porcentaje de respuestas cuestión 12 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 474
Figura 125. Porcentaje de respuestas cuestión 13 de alumnos. Fuente: propia	/ pp. 474
Figuras 126-131. Resultados obtenidos en los bloques 3 y 4 del cuestionario. Fuente: propia	/ pp. 475





Anexos

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 1.

Al inicio, a modo de cabecera, el corto comenzará con el videoclip de Bertín Osborne en PP de sus ojos y con la voz en off que diga: "Cuenta la leyenda, que el demonio habita los cuerpos a su antojo, pasando así el resto de sus días".

1 INT. CALLE - DÍA

Jesucristo baja a la tierra por orden de su padre. Se acerca a la puerta de un instituto, en ese instante nadie puede verla por estar en su verdadero estado de espíritu, por lo que decide disfrazarse con peluca y barba para que le reconozcan. Camina hasta la tienda de Fiestas Paco a comprar el disfraz. Al poco sale ya caracterizado y la gente que camina la observa con extrañeza. Se acerca a un grupo de alumnos del instituto para escuchar las conversaciones que tienen.

Comienza el videoclip de Bertín.

NARRADOR

"Cuenta la leyenda, que el demonio habita los cuerpos a su antojo, pasando así el resto de sus días"

(Se apaga la pantalla que reproducía el video de Bertín y totalmente en negro)

DIOS

Jesús, esto es importante, necesito que vuelvas a la tierra, nos estamos quedando sin seguidores.

JESUCRISTO

¿Otra vez Papá? Joe que peñazo

DIOS

No hay nada más que hablar

Jesucristo aparece en su forma fantasmal, se cabrea, no quiere estar en la Tierra otra vez. Tras mirar a los jóvenes decide ir a la tienda. Al salir del establecimiento ya de forma física y caracterizado, aunque un poco enfadado, decide acercarse al grupo de chavales.

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 2.

ALUMNO 1

Sí sí que el tío ha sacado un libro y todo, creo que lo venden mañana

ALUMNO 2

¿Y quien decías que era el YouTuber Furioso ese?

ALUMNO 3

SmartGamer ¿No?

ALUMNO 1

No, no, ese es el que ha fichado por Antena 3. El que yo digo es ZapatoFurioso que hizo un video con Bertín

ALUMNO 2

¿En serio? ¡¿Y eso?! ¿Como es que no lo he visto?

ALUMNO 1 saca el móvil y enseña a sus amigos el video. Mientras Jesucristo después de escuchar a la distancia. Sorprendido camina y comienza a preguntarse acerca de este movimiento

JESUCRISTO

Me parece que ya sé el problema de la crisis de cristiandad. Estos chavales están absorbidos por gente que hace videos y tiene nombres extraños... !Lo único que tengo que hacer es eso! Vale vale vale vale vale vale, supongo que sera más fácil empezar pensando el nombre. Puff... Es que Jesucristo es muy del año 0.

Suena el timbre y el grupo de alumnos entra al instituto. Jesús les sigue mientras piensa en su nick

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php/?talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 3.

2 INT. PASILLOS Y AULA RELIGIÓN - DÍA

Jesucristo ha entrado al instituto junto con el resto de alumnos, cada uno se dirige a su aula. Jesús pierde al grupo mientras sube las escaleras, sigue pensando el nick. Se encuentra en uno de los pasillos del instituto. Abre la puerta del primer aula, se encuentra completamente en silencio pero llena.

JESUCRISTO

Buenas... No quería importunar pero,
¿Podría decirme alguien donde está el
aula de religión?

El profesor responde mirando fijamente a sus alumnos que hacen lo mismo.

PROFESOR RARO

Por ahí.

Jesucristo cierra y anonadado abre el siguiente aula. En esta se encuentra exactamente a las mismas personas que estaban en el otro aula.

PROFESOR RARO

Por ahí.

Jesús cierra dando un portazo y asustado corre a las aulas del final del pasillo. Abre asfixiado.

JESUCRISTO

¡Por favor! ¡¿La clase de religión?!

PROFESOR ÉTICA

(Se levanta y se dirige a ella)

Vaya vaya. Mirad chicos.
Te voy a decir una cosa, esto es una
clase de ética agradable pequeña y
tranquila. No me gusta ver medoreando a
alguien como tu por aquí, molestando a
mis ateos. No me gusta tu barba, no me
gustan tus creencias y no me gustas tú.

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php/?talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 4.

Así que si quieres ir al aula de religión es justamente la de en frente.

Jesús mira fijamente al profesor con estupor. Este con énfasis en cada palabra le dice.

PROFESOR ÉTICA

Fuera-de-mi-territorio.

Jesucristo cierra con delicadeza y andando hacia detrás abre la puerta del aula de religión, allí se encuentran un único alumno y el profesor.

PROFESOR RELIGIÓN

¿Hola? ¿Quiere algo?

JESUCRISTO

¿Esto es religión?

PROFESOR RELIGIÓN

Claro señor, ¿Qué le ocurre?

Jesús relaja el cuerpo y comienza a explicarse.

JESUCRISTO

No, nada, que quería ver cómo estaba la cosa.

PROFESOR RELIGIÓN

Ah... Y... ¿Qué quieres?

JESUCRISTO

(Dubitativo)

¿Y la gente? ¿aún no han llegado o es que están en el baño?

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php/?talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 5.

COMPAÑERO

Que va señor, solo yo estoy apuntado a esta clase

JESUCRISTO

Pero vamos a ver. ¿Qué está pasando?
¿Por qué la Iglesia está perdiendo tanto atractivo? ¿Ya no mola?

El profesor baja la cabeza. Jesucristo contrariado sale del aula.

Al salir del aula, se arrodilla en mitad del pasillo para comunicarse con su madre Dios, una luz cae del techo e ilumina todo su cuerpo, en ese instante el tono de llamada comienza a sonar para rápidamente pasar a comunicando. Contrariado relaja el cuerpo pero piensa que debe volver a intentarlo, coge otra vez la postura de rezo y la luz vuelve a aparecer, comienza a dar tono de llamada otra vez y esta vez sí cogen el teléfono.

OPERADOR

Sí, digamelón.

JESUCRISTO

Catalina, soy yo, ¿anda Dios por ahí?

OPERADOR

Un momento por favor, no cuelgue

Una sintonía pesada comienza a sonar.

OPERADOR

No cuelgue, un momento por favor.

Jesucristo pone cara de agobio cuando vuelve a sonar la sintonía.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 6.

OPERADOR

Sí, me informan de que Dios no se encuentra disponible en este momento, deberá llamar más tarde.

Jesucristo pierde la postura en tono de desesperación. El timbre del cambio de clase vuelve a sonar y los alumnos salen, junto a Jesucristo se acerca el alumno que estaba en religión.

COMPAÑERO

Hola, ¿qué haces ahí en esa postura?

JESUCRISTO

Nada, intentando entender algo. Sigo sin explicarme qué ocurre, ¿por qué el aula de religión estaba tan vacía?

COMPAÑERO

Esto es lo que pasa, Señor.

El alumno le muestra un video en la pizarra digital en el que aparece un video Fernanflo en el que se tira agua por encima.

COMPAÑERO

Si quieres seguidores... Esto es lo que se lleva ahora. La nueva iglesia es YouTube.

Jesucristo abre los ojos muy sorprendido.

3 EXT. CAFETERÍA - DÍA

Jesucristo, con su portátil personalizado con un yisus a modo pegatina en la trasera de su pantalla, comienza a investigar sobre qué es eso de ser youtuber, y observa los videos de otros youtuber famosos. Navegando por por youtube descubre un video de Bertín Osborne que le llama poderosamente la atención, es el videoclip "Tú sólo tú", al verlo Jesucristo tiene un pálpito y entiende quién es.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 7.

4 INT. AULA A OSCURAS - NOCHE

Un ordenador está situado en mitad de un aula completamente a oscuras, imágenes de videos de Bertín Osborne hablando en diferentes programas y eventos, poco a poco sus frases se vuelven más agresivas. Jesucristo se va acercando poco a poco al ordenador, le vemos de espalda y la luz del monitor le ilumina.

JESUCRISTO

(En voz alta sacando frases del video)

Cuando pinturas parezcan ser vivas y libremente movibles, cuando los barcos como peces nadan bajo el mar, cuando los hombres como las aves crucen los cielos, entonces la mitad del mundo bañado en sangre perecerá.

5 INT. CAFETERÍA - NOCHE

Jesucristo, de vuelta a la cafetería, se desespera por su falta de pericia para crear su perfil de youtube.

JESUCRISTO

Yo no sirvo para esto

La puerta de la cafetería se abre y aparece el compañero. Jesucristo se acerca a él de forma disimulada, se apoya en la barra y suelta.

JESUCRISTO

Eeeeeeeeeey, ¿Qué paaaaaaaaaaaaaasa tio?

COMPAÑERO

Buenas señor

El Compañero se encuentra reacio a entablar conversación.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 8.

JESUCRISTO

Estaba pensando en la conversación que hemos tenido antes, ya sabes lo que me has comentado de YouTube y eso.

COMPAÑERO

¡Ah! Sí, claro, ¿Qué sucede con ello?

JESUCRISTO

Si... bueno, eso de que la nueva Iglesia es YouTube... Mira no te quiero mentir, necesito hacerme un hueco en esa web de internet, seguro que tu sabes algo más que yo de esto.

COMPAÑERO

Pues señor la verdad es que algo sé pero no sé si lo suficiente para usted. Aún así es un honor poder ayudarle.

Jesucristo interrumpe bruscamente.

JESUCRISTO

¡Perfecto! Aquí tengo el ordenador. Mira, mira, no necesitas mucho más, ¿No?

Jesucristo le coge del brazo y mientras le lleva a la mesa de trabajo.

COMPAÑERO

¿Ahora mismo? Bueno... Claro, claro. Empecemos

El Compañero se sienta y Jesucristo observa detrás de él el ordenador, imágenes de videos famosos se suceden mientras Compañero le explica. El sonido y la imagen se van fundiendo hasta llegar a negro.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 9.

6 INT. IGLESIA INSTITUTO - DÍA

Jesucristo y su ayudante entran en la iglesia del Instituto para hacer su primer video en directo.

Se ve a Jesucristo tras el móvil del Compañero. Jesús grita.

JESUCRISTO

!¿Ya estás grabando?;

Compañero asiente.

JESUCRISTO

¡QUE SI ESTÁS GRABANDO!

Compañero asiente con fuerza y muestra el pulgar.

JESUCRISTO

Ejem... Bue... Hola fieles seguidores, aquí bien hallado está Jesús vuestro mesías. Hoy, como primer video especial... redoble de tambores... haremos una visita a la Iglesia del IES San Isidro.

Jesús se anima a si mismo.

JESUCRISTO

¡Hueeeeeeeee! Bueno... Comenzaremos por la entr...

Jesucristo se tira un eructo y lo disimula con tos.

JESUCRISTO

Por la entrada, la bella entrada de la Iglesia. Fabricada en 1876 por el sacerdote Juan de Molina forma una de las series llamadas puertas del olmo, características por su espesor oscuro en yogur...

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 10.

El video grabado pasa a verse en el móvil del Compañero. Mientras se sucede comienzan a comentar la jugada.

COMPAÑERO

Señor, creo que esto no ha funcionado... al menos como esperábamos.

JESUCRISTO

¿Pero tu lo estás viendo? Si salgo genial, parece que tengo 30 años menos, mira mira. A ver cuantos comentarios tiene.

COMPAÑERO

Uno. Además es mío, era para probar que todo iba bien. Lo siento.

Los dos se quedan muy tristes y decaídos. Sentados en las escaleras de la iglesia hacia el patio.

JESUCRISTO

Vaya, parece que esto es más difícil de lo que pensaba, ya no solo sirve salir guapo.

COMPAÑERO

A ver, por lo que yo sé ser guapo siempre ayuda pero creo que no es eso en lo que fallamos. Hay que hacer videos más llamativos señor, más espectaculares, las video visitas guiadas por Iglesias no son muy populares en YouTube. Por ejemplo, hay un youtuber...

Le coge del brazo y salen de las escaleras.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 11.

7 INT. CAFETERÍA - DÍA

Jesucristo está sentado delante del ordenador con los cascos puestos, su ayudante y él han estado analizando videos de gamers y el alto número de visitas, por lo que se deciden a realizar lo mismo con un juego religioso un poco sangriento.

JESUCRISTO

O sea que os gusta ver a gente mientras juega a videojuegos.

COMPAÑERO

Nos encanta, además las personas que juegan a ellos suelen hacer mucha risa.

JESUCRISTO

Ya ya, si me lo has explicado. Entonces, tenemos que encontrar un juego adecuado para que yo juegue mientras me grabo haciendo bromas.
Creo que lo puedo hacer pero yo no voy a jugar a cualquier cosa eh.

Se realiza una elipsis y vemos los minutos finales del gameplay.

JESUCRISTO

(Comentarios reales sobre el juego hasta que muere)

SANTO DIOS ESTO ESTÁ MAL HECHO,
VERGÜENZA DEBERIA DAR CREAR ALGO ASÍ.

Jesucristo no sabe jugar bien se enfada y apaga el ordenador, así acaba el video.

Se muestra a Jesucristo y su Compañero hablando del video

COMPAÑERO

Jajajaja, es buenísimo como se te ocurrió eso de: Vergüenza debería dar crear algo así.

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 12.

JESUCRISTO

Trucos de artista, que yo he hablado mucho a las gentes durante años, chaval.

COMPAÑERO

A la gente le ha encantado la frase. Sin duda esto es lo que tenemos que hacer, mira la cantidad de visitas y likes que tenemos.

JESUCRISTO

Exacto, ¡Esto es lo que tenemos que hacer!

Empezamos a perder la señal de la escena.

8 INT. MONITOR TELEVISIÓN - DÍA

Imágenes de Bertín Osborne se van superponiendo en la pantalla, creando juegos de ojos, con movimientos y conversaciones de programas de televisión, mientras estas imágenes aparecen una voz en off demoniaca se escucha diciendo: "Siento tu presencia, sé que has venido y que quieres controlarme, pero te lo voy a impedir".

9 EXT. TEATRO - DÍA

Jesucristo y su ayudante preparan su próximo video espectáculo, están en el teatro mirando entre bambalinas viendo qué cosas le pueden servir, pero en el teatro hay alguien más, es el demonio en forma de espíritu moviéndose, les observa.

JESUCRISTO

¿Tú crees que esto valdría?

Jesús se pone un collar de oro que encuentra en los bastidores y hace un gesto de rapero mientras frunce el ceño.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 13.

COMPAÑERO

Mmm... Eso es cosa suya yo no sé...

JESUCRISTO

Que sí que sí, molo más ¿No? -sigue hablando de los gestos-

Mientras realiza otro gesto callejero se vislumbra tras él una sombra la cual pertenece al demonio, esta sale de plano.

COMPAÑERO

Espera, creo que había algo de lo que buscas en el almacén.

El Compañero baja unas escaleras, al volver a subir su rostro muestra una mueca varonil, segura y sexy, además se desabrocha la camisa, comienzan a brotar pelos de su pecho. Detrás suyo está el demonio.
-comienza a cantar "tú solo tú"-

Acercándose a Jesucristo invitándole a venir, él se aleja.

JESUCRISTO

¿Cómo es que has aprendido esa canción?
Te tengo que contar una cosa que descubrí el otro día acerca del hombre que me enseñaste.

El Compañero endemoniado sin parar de cantar le interrumpe abalanzándose sobre él.

JESUCRISTO

¡No puede ser, fuera de aquí!

El Demonio sedente en segundo plano observa como Jesucristo está siendo derrotado. Un halo de luz aparece, es Dios éste con gran pasividad hace huir al Demonio.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 14.

DIOS

Veeeeenga veeeeenga, fuera de aquí... ¡Y no me pises lo fregao!

El Compañero vuelve a su estado original y se retira de encima de Jesús que se encuentra tumbado en el suelo.

JESUCRISTO

¡Madre! ¡TE DEBO LA VIDA PADRE! ¡YA SÉ COMO ENCONTRAR AL DEMONIO PADRE!

DIOS

Que sí que sí, venga chao.

Dios se va por unas escaleras iluminadas. El Compañero agotado dice.

COMPAÑERO

Que... ¿Qué ha pasado? ¿He hecho algo mal señor?

Jesús corre a abrazar y consolar al ignorante Compañero. Jesucristo al borde del llanto, actúa totalmente sobreactuado.

JESUCRISTO

Tenemos que estar preparados para lo peor amigo mío... ¡ESTO NO TERMINA AQUÍ!

Grita al cielo llorando desconsoladamente. El Compañero no entiende nada.

10 INT. AULA MÚSICA - DÍA

Jesucristo y su ayudante están planificando el nuevo video en el aula de música. Los dos analizan videos de otros youtubers para coger ideas. Algunos de esos youtubers hablan del propio Yisus como nuevo fenómeno, realizando videos hablando de Jesucristo.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 15.

Segmentos de videos de alumnos hasta que aparece el Caranchoa, la imagen se congela -efecto vhs-. Conversación de voces en off.

JESUCRISTO

Eh eh eh, ¿Qué es esto?

COMPAÑERO

Lo del Caranchoa mi lord, el video más viral del año pasado. ¿No lo ha visto?

JESUCRISTO

Es un tipo que está grabando como insulta a personas para ver que pasa...
¡Esto es lo que tenemos que hacer!
¡Difundir la palabra de Dios(my mother) en la calle!

COMPAÑERO

Creo que he tenido una idea mejor rey mío, algo un poco más gracioso.

11 EXT. CALLE - DÍA

En cámara oculta Jesucristo y su ayudante graban un video exactamente igual que el original Cara anchoa, completamente en directo.

JESUCRISTO

!¿Ya estás grabando?;

Compañero asiente, además tararea "Tú solo tú".

JESUCRISTO

¡QUE SI ESTÁS GRABANDO!

Compañero asiente con fuerza y muestra el pulgar. Jesús se acerca a una mujer que está poniendo un cartel de un grupo satánico. Le habla con superioridad.

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 16.

JESUCRISTO

¿Sería usted tan amable de indicarme como llegar a la zona de la iglesia, conventos y demás?

Ella responde con chulería.

SATÁNICA

¿Qué tiendas?

JESUCRISTO

Sí, zona eclesiástica y estas cosillas.

La Satánica se ayuda con señas para indicar.

SATÁNICA

Ahí detrás, todo recto. Ahí tienes un montón.

JESUCRISTO

O sea, vamos a ver si me aclaro caracristiana. ¿Estamos ahora mismo en que parte más o menos?

Ella se acerca con el puño cerrado y preparado.

SATÁNICA

¿Caracristiana? ¿Y si te doy una hostia?

Jesús se aleja.

JESUCRISTO

¿Pero qué pasa? ¿Qué pasa? Que es una broma con cámara oculta, que es una broma con cámara oculta.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php/?talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 17.

SATÁNICA

A ver la cámara dónde está

JESUCRISTO

Que estamos en directo que es una broma

SATÁNICA

¿Y la cámara?

Amaga varias veces con darle un puñetazo.

JESUCRISTO

Que estamos haciendo una cosa para ver como reacciona la gente para un trabajo de la universidad de sociología.

SATÁNICA

¿Y si te meto una hostia payaso?

JESUCRISTO

Perdona, perdona si te ha molestado vale, ¿Vale?. Perdona que es para un video para ver las reacciones en la universidad.

SATÁNICA

Pues la gracia... Mira no te doy porque estoy trabajando, si no te doy un palizón que te cagas.

Mientras la satánica habla.

JESUCRISTO

Vale... Vale. Vale Caracristiana

Ella se encara muy enfadada.

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 18.

JESUCRISTO

Pero que es una broma.

SATÁNICA

¿Y SI TE METO UNA HOSTIA?!

JESUCRISTO

Ay Dios, que es de broma. Que es de broma mujer.

SATÁNICA

¿Pero de qué vas tú?

La Satánica levanta los dos brazos.

JESUCRISTO

Que no te lo digo en se...

Le suelta una hostia. Durante la secuencia se irán añadiendo cámaras en directo de los espectadores, reaccionarán en tiempo real y uno de ellos dirá: "se acaba de llevar una hostia y no estaba consagrada". El plano central de la broma terminará con Jesús huyendo alicaído.

12 INT. CAFETERÍA - DÍA

Esa misma tarde Jesucristo y su ayudante están en la cafetería analizando el video en youtube, ven todos los comentarios negativos que está teniendo y la revuelta que se está generando.

(En silencio)

Jesucristo y su compañero observan las videocríticas surgidas por su último video, el silencio se rompe por el sonido del SantoMóvil. Recibe la llamada de Dios (tono de llamada entrante y la luz apareciendo desde el techo), a lo que Jesucristo se acerca a la luz, se pone de rodillas con las manos en modo rezo y contesta

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ISI MADRID 2017 19.

DIOS

La has vuelto a fastidiar, si es que no puedo confiar en ti para nada, te dejo solo una semana y me haces esto, estamos peor que nunca.
¡Ven ya a casa que se ha hecho tarde!

Jesús ha intentado responder a su madre, pero no la dejaba ocasión. Se acerca su compañero, el cual seguía viendo los videos. Jesucristo vuelve a sobreactuar.

JESUCRISTO

Amigo, tengo que volver. Me necesitan allí arriba, creo que mamá se ha enfadado. Debo marchar.

Poco a poco se va desvaneciendo mientras se despide con la mano de su ayudante.
Su compañero queda impresionado y no puede responder, Jesús besa su mano y se eleva. El rostro del Compañero empieza a convertirse en una cara traviesa, comienza a sonreír mirando a cámara. Empieza a sonar "Como un vagabundo" de Bertín Osborne)

COMPAÑERO

Quién juega con fuego se acaba quemando,
buenas noches señora.

Fin.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2017-2018

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2017-2018/>

GUIÓN LITERARIO CORTO ISI 2018 1.

1 INT. TEATRO - DÍA

El teatro está completamente oscuro, una tenue luz se enciende en el escenario lentamente. De la oscuridad aparece el cuerpo de la Chica A corriendo asustada, sube al escenario y lentamente se gira hacia las butacas. Respira con dificultad, su mirada es de tensión, cuando de un salto hacia atrás como si hubiese sido empujada cae de espaldas. Todo se vuelve oscuro.

La chica despierta y aparece con los brazos suspendidos en el aire y atados a unas cuerdas a modo de marioneta. Su cabeza cae pesadamente.

La cuerda poco a poco comienza a tensarse, sus brazos se levantan. En el otro extremo de la cuerda un grupo de chicos tiran de la cuerda en grupo, el pasillo está muy oscuro, pero entre la oscuridad vemos que entre los chicos está la Chica B que no tira de la cuerda, sólo observa a la Chica A.

La Chica B levanta el brazo hacia los chicos y con la palma de la mano abierta les observa y apunta.

CHICA B

Stop.

Todos los chicos que tiran de la cuerda permanecen congelados. La Chica B avanza por el pasillo en dirección a la Chica A que sigue maniatada en el escenario. Sube las escaleras y se acerca a ella, la observa y delicadamente le acaricia la cara. En ese instante la cuerda se vuelve a tensar, los chicos empujan y los brazos de la chica A quedan en alto, su cara de sufrimiento mira a la Chica B que asustada se gira para mirar a los chicos.

CHICOS

(Gritan pero no se les escucha, en una pantalla colocada detrás de la Chica A aparecen los insultos escritos en letras blancas sobre fondo negro)

¡Eres estúpida! ¡Lesbiana! ¡Me das asco!

¡No queremos verte por aquí! ¡Eres una guarra!

Poco a poco los chicos van desapareciendo del pasillo, la cuerda desaparece con ellos pero la Chica A sigue con sus brazos suspendidos en el aire, su cabeza aún levantada como si mirase a la Chica B, deja caer de los ojos un par de lágrimas.

Los chicos van apareciendo poco a poco en la primera fila del patio de butacas del teatro, en sus manos llevan papeles en

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID

CURSO 2017-2018

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2017-2018/>

GUIÓN LITERARIO CORTO ISI 2018 2.

los que comienzan a escribir insultos, hacen bolas, cada uno, con las hojas y con cara de odio se las lanzan a la Chica A para que les golpee en la cara y el cuerpo. En la pantalla que hay detrás de la Chica A los insultos cambian a los pensamientos de la Chica A, los cuales aparecen en letras rojas sobre fondo blanco. En el texto se puede leer: ¡Dejadme en paz! El texto parpadea en la pantalla.

En ese instante otra Chica A aparece en modo fantasmal de detrás de la pantalla con unas tijeras en la mano. Se acerca a la Chica A colgada y con ternura corta las cuerdas que sujetan, hasta que su cuerpo cae al suelo.

2 INT. BAÑO - DÍA

La puerta del baño vista desde el pasillo está vacía. La Chica A se acerca corriendo a ella con cara asustada. Entra rápidamente al baño empujando la puerta. Atraviesa el baño hasta el final y lentamente se gira hacia la puerta. Un grupo de chicos irrumpen en el baño con aire desafiante, la Chica A asustada permanece inmóvil, cuando varios chicos se abalanzan hacia ella y la sostienen separándola de la pared, de entre ellos aparece un chico más bajo que sin pensarlo la empuja de un solo golpe y la lanza hacia atrás.

La Chica A permanece tendida en el suelo inconsciente, los chicos la miran sin inmutarse, cuando detrás de ellos aparece en modo fantasmal la Chica A que se observa a sí misma tirada en el suelo.

Del grupo de chicos vemos que está la Chica B, la cual demuestra cierto aire de tristeza al ver a la Chica A tirada en el suelo. Se acerca a ella muy despacio sin prestar atención a los gritos de los chicos que se lo recriminan.

CHICOS

(Gritan pero no se les escucha)

¡Eres estúpida! ¡Lesbiana! ¡Me das asco!

¡No queremos verte por aquí! ¡Eres una
guarra!

La Chica B observa a la Chica A y delicadamente le acaricia la cara. Uno de los chicos se acerca a la Chica B y cogiéndola del brazo se la lleva del baño.

El fantasma de la Chica A continúa en el baño mirándose desde el extremo opuesto.

**GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE I.E.S. SAN ISIDRO MADRID
CURSO 2017-2018**

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/ies-san-isidro-madrid-2017-2018/>

GUIÓN LITERARIO CORTO ISI 2018 3.

Una chica (Chica C), entra al baño y al ver a la Chica A tirada en el suelo se asusta y sale despavorida de allí sin ayudarla.

De los ojos de la Chica A caen dos lágrimas. En ese instante el fantasma desaparece muy despacio, justo en el instante en el que un profesor entra corriendo en el baño para socorrer a la Chica A.

FIN.

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 1.

GUIÓN LITERARIO

1 INT. PASILLO ENTRADA I.E.S. - DÍA

En el pasillo del instituto un grupo de amigos habla animadamente. Carlos, se acerca a lo lejos al grupo. En un lugar un poco apartado otro grupo de amigas habla distendidamente.

AMIGO#1

Pues tú dirás lo que quieras, pero te digo yo a ti que ese es gay.

AMIGO#2

Que va, ese no es, tiene poca pluma.

AMIGO#1

Pues por eso mismo, porque lo oculta y se esfuerza por no parecer gay.

AMIGO#3

Yo por si acaso, no voy con ninguno de los dos.

AMIGO#1

¿Por si se te pega?
(risas de todos)

Llega Carlos al grupo.

CARLOS

Buenas, ¿qué tal?

AMIGO#2

Bien, aquí pasando el rato.

CARLOS

¿De qué habláis?

AMIGO#1

De los gays del instituto.

Carlos agacha levemente la cabeza.

CARLOS

Ammm...

En ese momento Valeria entra al instituto y se acerca al grupo de chicas próximo.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 2.

DAVID

Mira, Valeria...

(Con voz ligeramente baja)

Todos miran a Valeria entrar, Carlos también lo hace, pero rápidamente mira a David para observar cómo la mira.

Suena el timbre y entran todos en clase.

2 INT. VESTUARIOS DEL AULA DE GIMNASIA - DÍA

El grupo de amigos entra en el vestuario de forma estruendosa, en una esquina, Adrián permanece al margen de sus compañeros. Carlos le observa al llegar. Amigo#1 se detiene delante de Adrián y le observa sin hablarle. Adrián no reacciona, simplemente se miran. Amigo#2 se coloca justo al lado.

AMIGO#2

¡Hombre! Mira quién está aquí, si es el plumeras.

Todos se ríen menos Carlos, el cual comienza a prepararse para gimnasia.

AMIGO#3

¿Qué pasa, no sabes saludar?
(Le dice a Adrián)

Adrián atemorizado agacha la cabeza.

ADRIÁN

Dejadme en paz, yo no me he metido con vosotros.

DAVID

Bueno, pero nosotros sí contigo.
(todos ríen)

Carlos nervioso comienza a comerse las uñas.

ADRIÁN

Dejadme en paz.

AMIGO#2

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 3.

¿O qué vas a hacernos? ¿soltarnos una pluma?
(todos ríen a carcajadas otra vez)

Carlos se acerca tímidamente.

CARLOS
Venga, dejadle en paz, que vamos a llegar tarde a clase y luego el profesor nos pone falta.

Adrián mira a Carlos pero éste no le devuelve la mirada. Todos se apartan de Adrián para cambiarse de ropa, mientras se separan Amigo#2 le va haciendo burla. Adrián se levanta en ese mismo instante y sale del vestuario.

3 EXT. PATIO - DÍA

En el patio, el grupo de amigos están hablando mientras observan al grupo de chicas que se encuentra cerca.

AMIGO#3
Es flipante lo guapa que es...

DAVID
Ya... me encantaría... me encantaría abrazarla y besarla..., sí sí... mua mua.
(lo dice mientras se abraza a sí mismo y lanza besos al aire. El resto de amigos se ríe)

AMIGO#2
Sí sí, tú mucho te encantaría pero luego no tienes valor para acercarte a ella.

DAVID
¿Cómo que no? Sería capaz de eso y mucho más.

AMIGO#1
¿Ah sí? Pues venga, lánzate, tira a por ella.
Carlos lo observa todo sin dar su opinión.

AMIGO#3
Venga David, dile a algo.

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 4.

David mira a sus amigos y luego la mira a ella, y así un par de veces.

DAVID

¿Tú qué dices Carlos? ¿Voy a por ella?

Carlos se encoje de hombros y no responde, agacha su cabeza.

DAVID

Venga va, que voy, sí, voy a ir.
(Comienza a caminar)

Carlos nervioso mira la escena.

AMIGO#2

Ya verás como no consigue decirle nada y se vuelve.

AMIGO#1

Oye, pues se está acercando.

AMIGO#3

¡Le ha tocado el hombro! ¡Se ha girado!

AMIGO#2

Uy, qué seria está ella. ¡Y mira las amigas se están descojonando!
(todos se ríen)

Carlos observa muy atento sin reír. En ese momento el Amigo#3 mira a Carlos.

AMIGO#3

¿Carlos no te parece gracioso? ¿O es que estás celoso? ¡Mirad chicos! Que Carlos está celoso.

Los otros dos amigos se giran y comienza a reír.

AMIGO#2

¡Pero bueno! Qué pillo este Carlos.

El Amigo#1 vuelve a mirar a David.

AMIGO#1

¡Chavales! ¡Que Valeria le está dando un beso a David y se ha guardado su teléfono!

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 5.

Todos saltan de entusiasmo mientras David vuelve al grupo con pasos de chulería. Cuando llega al grupo David todos sonríen, menos Carlos que está poco efusivo.

AMIGO#2

Bueno, bueno, cuéntanos, ¿qué le has dicho? ¿cómo le has entrado? ¡Y lo más importante! ¿Cómo has conseguido su número de teléfono?

DAVID

Pues nada pequeño Padowan, uno que tiene "la Fuerza".

Todos ríen a carcajadas, mientras que Carlos se pone nervioso por la actitud chulesca de David.

CARLOS

(En tono desafiante)

No deberías hablar así, dice mucho de ti.

DAVID

Pero Carlos, ¿por qué dices eso?

AMIGO#2

Porque está celoso, no veas las caras que ponía cuando te veía hablar con ella.

(Todos ríen con risa maliciosa)

DAVID

¿Es eso cierto Carlos?

Carlos agacha la cabeza y no responde.

DAVID

Bueno, yo no tengo culpa de que ella me haya elegido a mí.

CARLOS

¡Pero si ella no te ha elegido a ti!
¡Has ido tú para allá! Valiente estúpido.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php/?talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 6.

Todos los amigos comienzan a abuchearle por lo que ha dicho.

AMIGO#1

Pero ¿por qué le dices eso? Él no te ha dicho nada.

AMIGO#2

Eso, si tienes envidia es problema tuyo.

DAVID

Bueno, bueno, no pasa nada, a todos nos ha pasado alguna vez.

AMIGO#3

Pero ¿por qué le defiendes? Si se ha metido contigo.

CARLOS

(mientras se marcha)

Paso de vosotros.

Los cuatro amigos se quedan desconcertados al ver marchar a Carlos.

4 INT. HABITACIÓN - NOCHE

Carlos está en su habitación muy enfadado, intenta estudiar pero no lo consigue, se distrae con mucha facilidad. En ese instante recibe un mensaje de texto en el móvil, es David, Carlos lo lee con detenimiento y resopla. David le pide salir a tomar algo a una cafetería. Carlos duda en contestar, pero finalmente lo hace, respondiendo afirmativamente.

5 INT. CAFETERÍA - NOCHE

Carlos y David están en una cafetería, uno sentado al frente del otro.

CARLOS

No sé qué me pasa tío, pero últimamente todo me irrita, esto es una mierda.

David recibe un mensaje al móvil. Coge el móvil y lo mira.

CARLOS

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 7.

Y claro, luego viene toda la presión de los exámenes y esa maldita profesora que me tiene manía.

DAVID

(mientras mira el móvil)

¿Seguro que te tiene manía?

CARLOS

Claro que me tiene manía, yo no hago nada en clase, por no hacer, ni atiendo.

DAVID

(mientras mira el móvil)

Ya...

Carlos permanece un poco en silencio mirando a David. Éste no levanta la mirada del móvil.

CARLOS

Y entonces vas y te acercas a hablar con Valeria, que no es que yo quiera algo con ella pero es que...

DAVID

(levanta la cabeza al oír Valeria)

Pero es que... ¿qué?

CARLOS

No nada, que ya está, pues eso, que fuiste a hablar con ella.

David recibe otro mensaje al móvil y lo atiende.

CARLOS

Es que tío, esto del amor es una mierda, porque claro, ¿qué es el amor? Si son todo palabrerías y pensamientos sin sentido, no sé, uno siente lo que siente y ya está, pero claro...

David sigue con el móvil asintiendo con la cabeza.

CARLOS

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 8.

Y claro, luego vienen los que dirán, que pensarán de mi, la gente y sus cotilleos...

DAVID

Ya...

CARLOS

Es que contigo... y Valeria, pues eso, es otra cosa (dubitativo), ella es muy guapa sí, tiene esa sonrisa...

DAVID

(levantando la mirada)

Te has fijado ¿verdad? Uf, qué sonrisa...

CARLOS

Pero de qué sirve estar enamorado si no se siente la amistad, creo que debería haber una amistad antes sí, pero ¿quién la consigue? Eso con una chica no se puede tener

DAVID

Qué sonrisa... y qué ojos...

A David le vuelve a vibrar el móvil por un mensaje, vuelve a atenderlo. Carlos se irrita y resopla.

DAVID

Valeria.

CARLOS

Vaya mierda.

Permanecen unos segundos en silencio. David no hace ni caso a Carlos, está inmerso en su móvil. Carlos visiblemente irritado se levanta y se marcha. David tarda en darse cuenta, para cuando lo ha hecho, Carlos ya ha salido del bar.

DAVID

(apoyando la mano en su frente)

Mierda, la he vuelto a cagar.

6 INT. AULA - DÍA

ANEXO I

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 9.

Carlos está en clase distraído, no atiende al profesor y éste se percata.

PROFESOR

Carlos, ¿qué acabo de decir?

CARLOS

(sin mucho afán)

No lo sé.

PROFESOR

Carlos, atiende por favor, que sea la última vez que te lo digo.

Carlos se mueve en su silla sin mucha atención. El profesor sigue dando clase con normalidad. Carlos poco a poco entra en su mundo otra vez, se distrae mirando por la ventana. El profesor poco a poco se acerca a él pero Carlos no se percata.

PROFESOR

(Colocándose al lado de Carlos)

¿Qué acabo de explicar Carlos?

Carlos de un sobresalto gira la cabeza, no se esperaba al profesor a su lado. Titubea antes de hablar.

CARLOS

Eh, eh... no sé, algo de un libro, no sé, no le estaba atendiendo.

PROFESOR

Carlos, te he avisado dos veces ya, tienes que atender.

CARLOS

(Irritado)

Joder, pero es que no me interesa.

PROFESOR

(Sorprendido)

Ah, ¿que no te interesa? Pues a ver si te interesa en la puerta de la calle.

(señalando con el dedo la puerta)

Fuera.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 10.

Carlos con parsimonia se levanta y sale del aula. Sus compañeros le miran con cara de incredulidad, David le mira con cara de lástima.

7 INT. PASILLO - DÍA

Carlos está en el pasillo expulsado, camina en busca de un banco, al pasar por una papelería saca un objeto de su bolsillo que acaba tirando a la basura. Una vez sentado en el pasillo suena el timbre del cambio de clase, los alumnos comienzan a pasar por delante de Carlos, y en ese instante por un lado del pasillo se acerca David y por el otro Valeria, Carlos les observa a los dos sin saber a dónde ir, finalmente observa más detenidamente a David y se levanta para ir tras él.

8 INT. PATIO - DÍA

Carlos alcanza a David y le coge del brazo.

CARLOS

David, David, espera tío, mira que quería hablar contigo.

DAVID

Carlos lo siento por lo de ayer, pero es que me estaba escribiendo Valeria y claro tío, estaba muy concentrado.

CARLOS

No te preocupes por eso.

DAVID

Tío, ¿qué ha pasado en clase? Si siempre te portas muy bien y jamás te habían expulsado.

Carlos se pone tenso.

CARLOS

Es que...

Justo cuando Carlos va a hablar aparece el Amigo#3 y nervioso se les acerca.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 11.

AMIGO#3

Zagales, muy fuerte, me acaban de decir que Adrián está en el hospital, unos muchachos de otro instituto le han dado una paliza.

(Coge aire para seguir hablando)

Mientras le pegaban decían que Adrián había mirado a uno de ellos como si buscara tema, ya sabes, como si le tirara los trastos con la mirada.

Carlos se queda paralizado ante la noticia, algo dentro de él ha reaccionado y no entiende bien lo que es, pero sus pensamientos van muy rápidos, recuerda a Adrián, recuerda a sus amigos, recuerda a Valeria, recuerda a David, el cual permanece por más tiempo en su cabeza, su corazón late más fuerte, recuerda imágenes en contra de la homofobia.

DAVID

(Llamando la atención de Carlos con un chasquido)

¡Carlos! Que te quedas en babia.

Carlos mira a David, sus ojos muestran afecto y permanecen fijos en los de David.

DAVID

Vamos, marchémonos a casa, que ya es tarde. ¿Qué te parece si hacemos algo esta tarde?

CARLOS

Podríamos ir a visitar a Adrián.

David sorprendido mira hacia delante.

DAVID

Si es lo que te apetece perfecto.

CARLOS

Luego si quieres podemos ir a jugar al baloncesto un rato.

DAVID

(emocionado)

¡Sí, eso sería estupendo!

Los dos salen del instituto.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 12.

9 EXT. PISTA DE BALONCESTO - DÍA

Carlos y David están jugando uno contra uno en la cancha de baloncesto.

DAVID

Qué lástima Adrián, vaya golpes le han dado en la cara.

CARLOS

Son unos mierdas los que le han hecho eso, y cobardes.

David entra a canasta y encesta.

DAVID

Esta te ha gustado.

CARLOS

Pura suerte.

Ahora le toca atacar a Carlos.

CARLOS

Adrián no tiene culpa de que le gusten los chicos, eso es tan normal como que te gusten las chicas.

DAVID

Eso es verdad, pero hay gente que no lo tiende.

CARLOS

Y lo peor de todo que los que no lo entienden la mayoría de las ocasiones es por miedo.

Carlos entra a canasta y falla.

DAVID

Por poco.

David coge la bola y le toca atacar.

CARLOS

Nadie debería meterse en la vida de los demás, el amor debería ser libre para todos.

GUIÓN LITERARIO CORTOMETRAJE EOEP Altas Capacidades de Lorca (Murcia). CURSO: 2016-2017

Enlace visionado: <http://www.franciscocuellar.es/index.php?/talleres-audio/programa-altas-capacidades-lorca-2016-2017/>

CORTOMETRAJE ALTAS CAPACIDADES LORCA 2017 13.

DAVID

Sí, pero ahora voy a encestar otra vez.

David entra a canasta y Carlos intenta ponerle un tapón, los dos chocan en el aire y caen al suelo. Los dos tumbados en el suelo boca arriba se parten de risa, David se queja un poco del golpe en la espalda, mientras Carlos se ríe tocándose la barriga. Poco a poco cesan las risas, Carlos se incorpora y acaba sentado mirando a David, pasan algunos segundos los dos en silencio, David mira el cielo y Carlos a David.

CARLOS

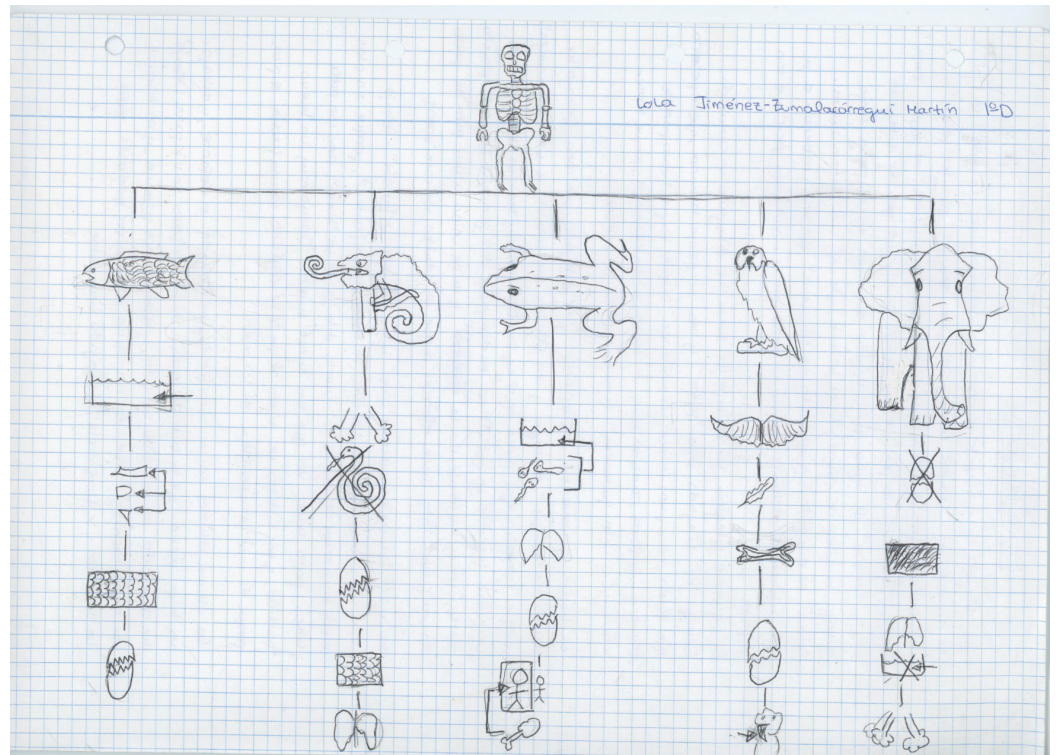
Me gustas.

David no mira a Carlos, se queda inmóvil, poco a poco una leve sonrisa aparece en su rostro.

Fin.

ANEXO I

Algunos ejemplos de dibujos de estudio y explicación del alumnado mediante el uso de la Gráfica de Atención Completa para preparar sus asignaturas.



Los vertebrados

He dibujado un esqueleto como signo de vertebrado. Lo demás lo he dividido en 5 partes. He dibujado una ~~pez~~ pez para los peces, un camaleón para los reptiles, una rana para los anfibios, un pajarito para las aves y un elefante para los mamíferos. Debajo del pez he dibujado un "tanque" de agua para señalar que viven en el agua. Luego, debajo, he dibujado tres tipos de aletas, que son sus extremidades. Debajo, he dibujado un cuadrado con "escamas" que hacen referencia a su piel cubierta de escamas. Después un huevo por la mitad para decir que son ovíparos.

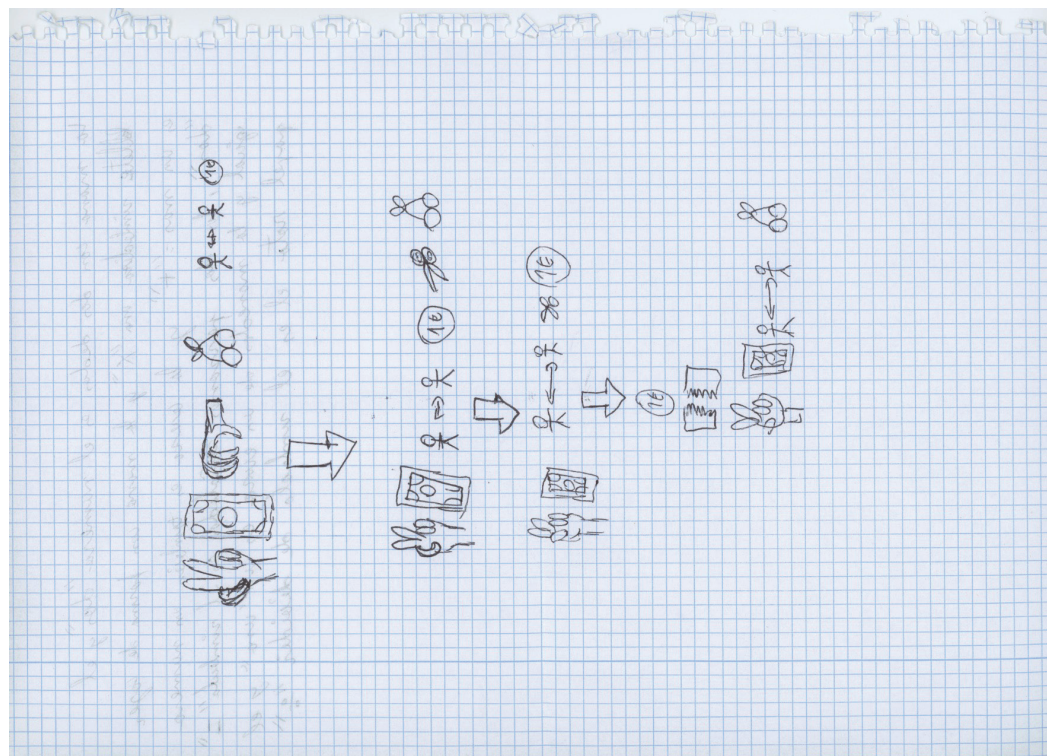
La siguiente categoría son los reptiles donde he dibujado un camaleón. Debajo he dibujado unas "patas" y una serpiente tachada, que representa que tienen todas patas menos las serpientes. Debajo hay un huevo partido porque son ovíparos, también hay un cuadrado con "escamas", porque tienen escamas, y unos "pulmones" porque respiran por pulmones.

La tercera columna son los anfibios y he dibujado una rana. Debajo he hecho un "tanque" de agua y una flecha que señala a unos "ritacuajitos" porque los renacuajos viven en el agua. Debajo hay también unos pulmones, un huevo partido y por último he dibujado dos personas: una más pequeña que la otra y he señalado la ~~más grande~~ más grande y la he unido a una pata de pollo con una pluma. Esto hace referencia a que los adultos son carnívoros.

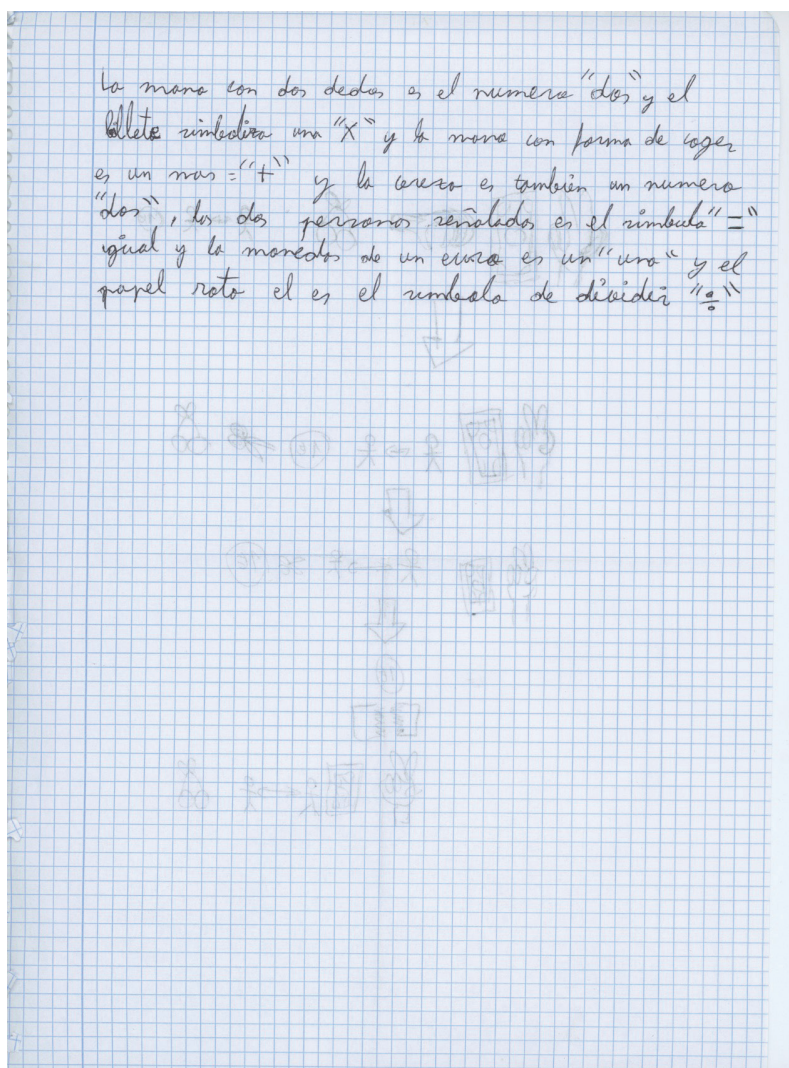
La cuarta columna es de las aves y he dibujado un "halcón". Debajo hay unas "alas", porque las aves las tienen, y una "pluma", porque sus alas están recubiertas de plumas. El cuarto dibujo es un "hueso" como con doble línea para hacer ver que son huesos huecos. Debajo hay un huevo partido, y por último un pajarito al que le he señalado con una flecha el pico, porque es una característica de las aves.

La última columna son los mamíferos, y he dibujado un elefante, y debajo un huevo partido que he tachado porque no son ovíparos son vivíparos. Debajo he dibujado un cuadrado con pelo, y debajo unos pulmones, y un tanque de agua tachado. Porque los mamíferos respiran por pulmones menos los acuáticos. Y finalmente he dibujado unas patas.

Algunos ejemplos de dibujos de estudio y explicación del alumnado mediante el uso de la Gráfica de Atención Completa para preparar sus asignaturas.



ANEXO II



Algunos ejemplos de dibujos de estudio y explicación del alumnado mediante el uso de la Gráfica de Atención Completa para preparar sus asignaturas.

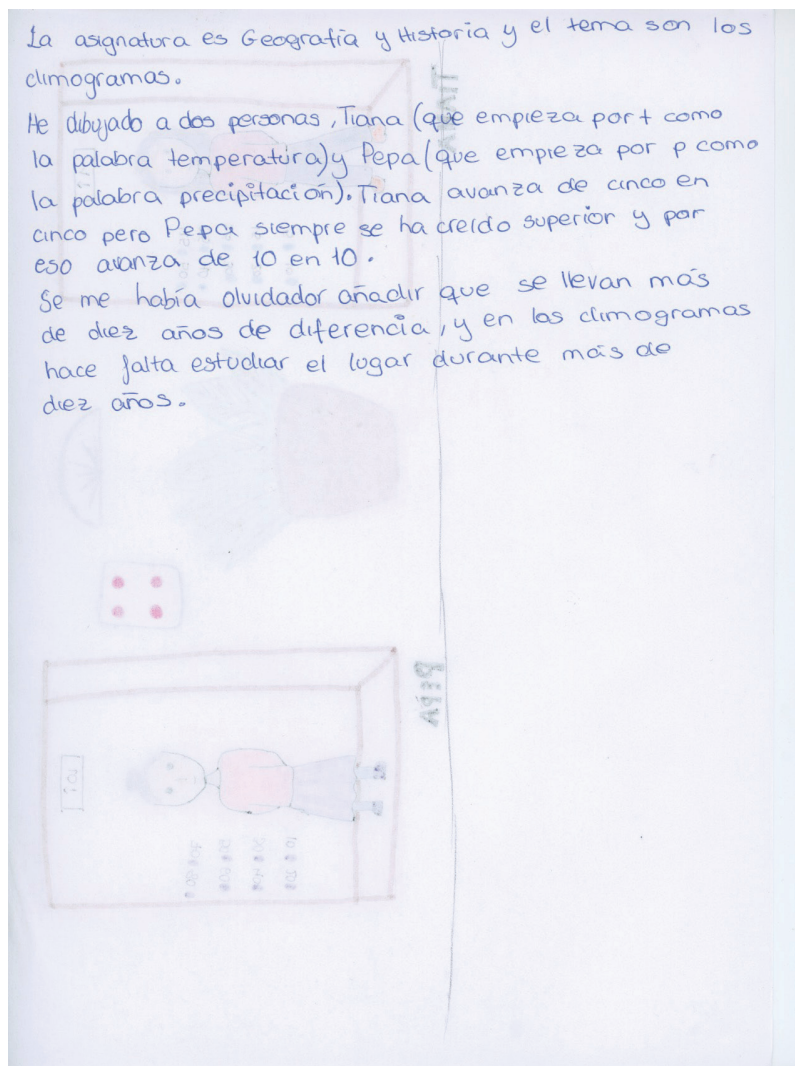


ANEXO II

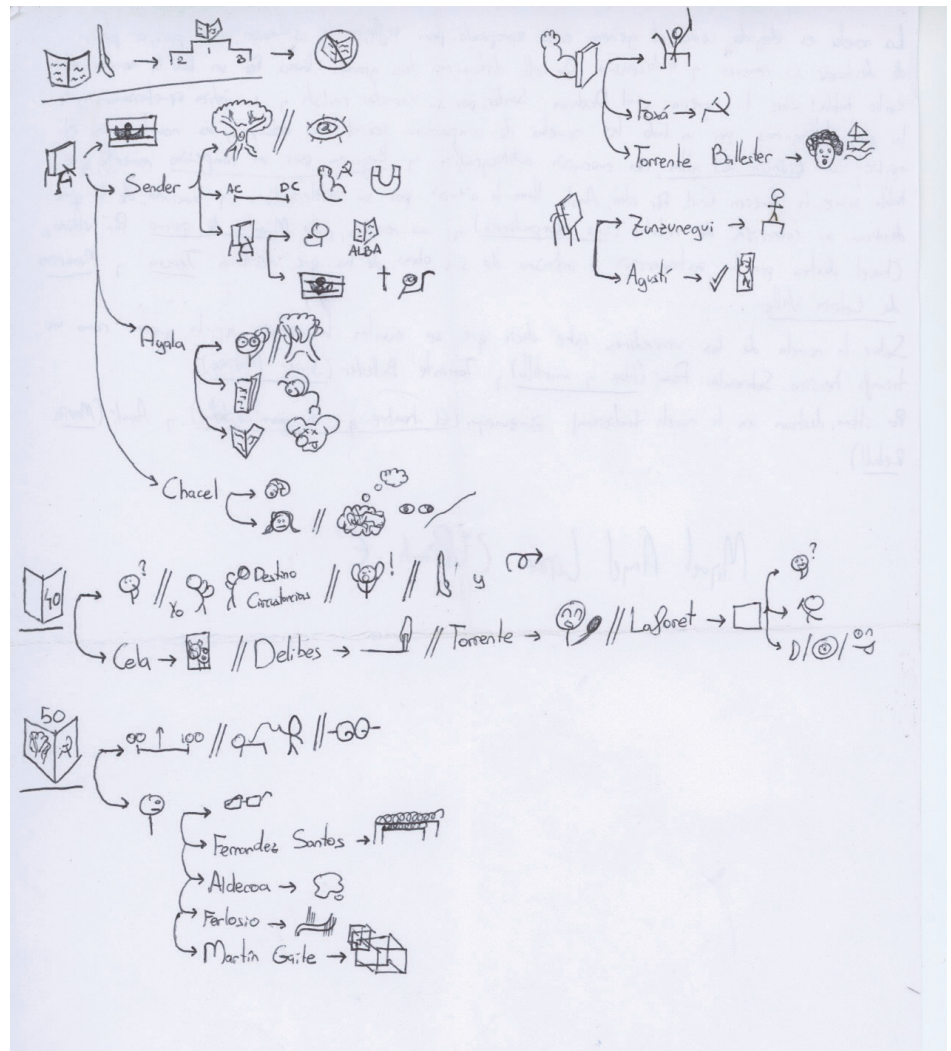
La asignatura es Geografía y Historia y el tema son los climogramas.

He dibujado a dos personas, Tiana (que empieza por t como la palabra temperatura) y Pepa (que empieza por p como la palabra precipitación). Tiana avanza de cinco en cinco pero Pepa siempre se ha creído superior y por eso avanza de 10 en 10.

Se me había olvidado añadir que se llevan más de diez años de diferencia, y en los climogramas hace falta estudiar el lugar durante más de diez años.



Algunos ejemplos de dibujos de estudio y explicación del alumnado mediante el uso de la Gráfica de Atención Completa para preparar sus asignaturas.



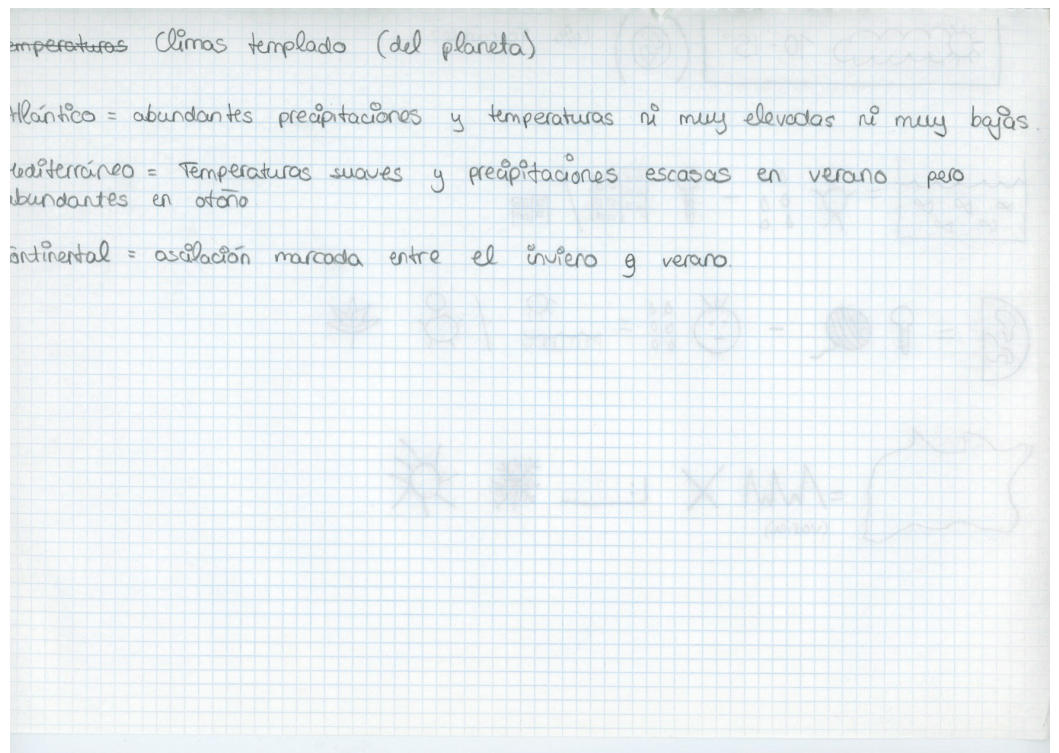
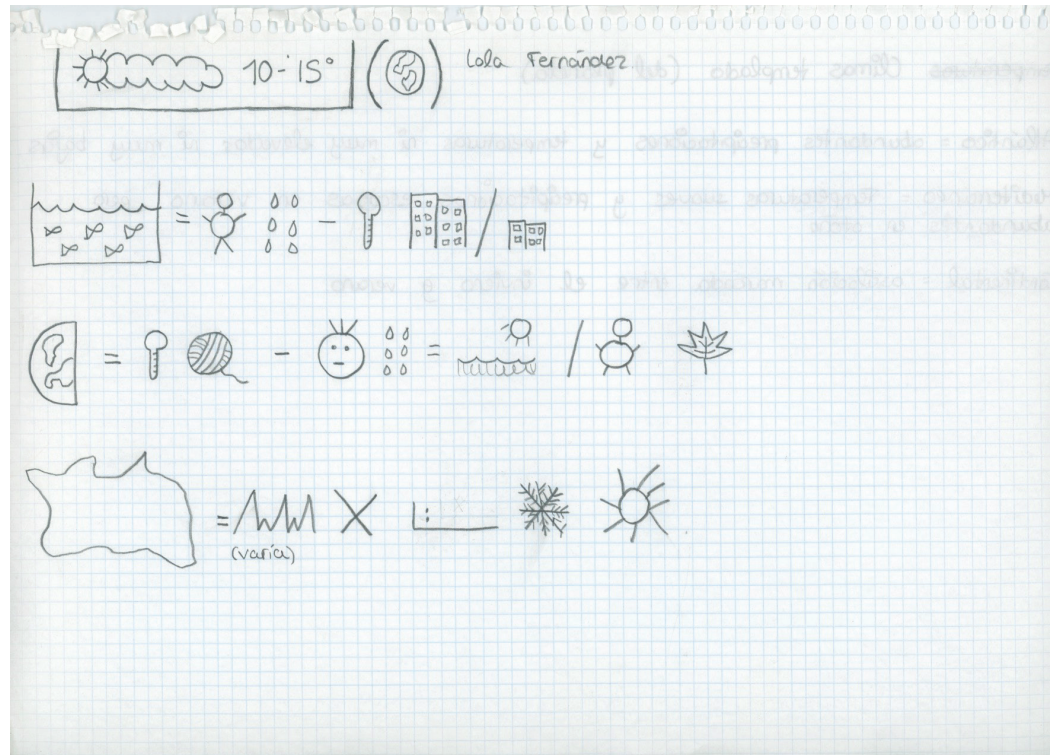
ANEXO II

La novela es elegida como el género más apropiado para reflejar la situación del país, a pesar de destacar su censura y autocensura. De ella distinguimos tres grandes líneas. Por un lado la novela del exilio habla sobre la guerra civil. Destacan Sender, por su carácter realista y su opción revolucionaria, de la que distinguimos por un lado las novelas de compromiso social, como Los, y las novelas en el exilio, en Crónica del alba, con evocación autobiográfica, y Requiem por un campesino muerto, que habla sobre la Guerra Civil. Por otro, Aguila llama la atención por su intelectualismo y realismo, de la que destacan su colección de relatos (Los usurpadores) y sus novelas, como Montes de perro. Por último, Chacel destaca por la introspección e intimismo de sus obras, de las que destacan Teresa y Memorias de León Valle.

Sobre la novela de los vencedores cabe decir que se ensalza la victoria a la guerra como un triunfo heroico. Sobresalen Forná (Hoz y martillo) y Torrente Ballester (Javier Marín).

Por último, destacan en la novela tradicional zunzunegui (El hombre que iba para estiba) y Agust (Marín Rebill).

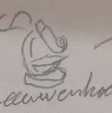
Algunos ejemplos de dibujos de estudio y explicación del alumnado mediante el uso de la Gráfica de Atención Completa para preparar sus asignaturas.

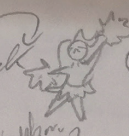



Algunos ejemplos de dibujos de estudio y explicación del alumnado mediante el uso de la Gráfica de Atención Completa para preparar sus asignaturas.

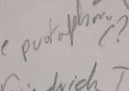
ANEXO II


SÚPER VAMOS A ESTUDIAR LA CÉLULA A A

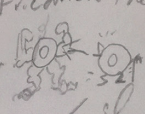
1665 - Robert Hooke 


1674 - Anthony van Leeuwenhoek 


1831 - Robert Brown 

1831 - Johannes Purkinje 

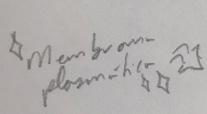
1831 - Matthias Schleiden / Friedrich Theodor Schwann 

1858 - Rudolf Virchow 

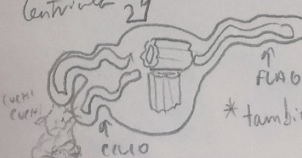
1899 - Santiago Ramón y Cajal 


Lynn Margulis 

* INFO TILDE CÉLULA *

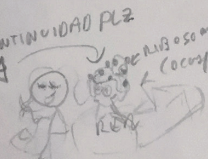
Membrana plasmática 

Macromoléculas + espiguetas = reanuda extremos y cambia en la viscosidad del citoplasma (CITOESQUELETO)

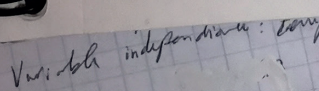
Centríolos 

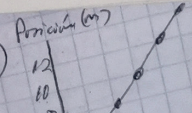
FLABELO 

* también sirven para FIBROBLASTO

RETR CONTINUIDAD PLZ 

4 pos esa que PROCESA LAS MOLECULAS Y LE MANDA SUSTANCIAS SUSPENDIDAS AL APARATO DE GOLGI

Variable independiente: 

Perímetro (m) 

CUESTIONARIO INICIO DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

Cuestionario Inicial para alumnos Taller de Cine y Videoarte

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos:.....

Edad:..... Centro educativo:.....

Curso académico:.....

Bloque 1. Método de trabajo

1.
 - a) Me gustan los trabajos en los que puedo plasmar mis propias ideas y en los que puedo usar mi imaginación.
 - b) Me gustan los trabajos dirigidos, con pautas bien marcadas.

2.
 - a) Cuando realizo un trabajo, una tarea que me mandan, me planteo realizarla globalmente, es decir, pienso primero en su conjunto.
 - b) Me gusta realizarlas paso a paso, desde el comienzo.

3.

Tienes que realizar un trabajo para una asignatura y te ofrecen estas dos formas de hacerlos:

 - a) Te dan el tema, unas normas simples sobre cómo hacerlo y eres tú el que tienes que diseñarlo y buscar la forma de concretarlo: tarea abierta.
 - b) Te dan claramente los pasos a seguir, los materiales que tienes que consultar, se te adjuntan incluso algunos de ellos y se te dice claramente qué es lo que tienes que obtener: tarea estructurada.

4.
 - a) Antes de comenzar una tarea, un trabajo, pienso cómo hacerlo, busco información y a continuación lo desarrollo.
 - b) Las tareas, los trabajos, los comienzo a realizar inmediatamente, sin parar a pensar.

5.
 - a) Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de leer, observar.
 - b) Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de hablar, escuchar.
 - c) Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de experimentar, manipular.

6.

Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?

 - a) Las que haces solo/a
 - b) Las que haces con un compañero/a
 - c) Las que haces en un pequeño grupo
 - d) Las que hacéis toda la clase junta

CUESTIONARIO INICIO DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

- 7.
- Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?
- a) Las que haces solo/a
 - b) Las que haces con un compañero/a
 - c) Las que haces en un pequeño grupo
 - d) Las que hacéis toda la clase junta

Bloque 2. Método de estudio

- 8.
- a) Cuando me pongo a estudiar siempre lo hago de la misma forma, sigo el mismo orden (leer, memorizar, etc.) independientemente de la forma de examen, de la asignatura que sea, etc.
 - b) Cuando me pongo a estudiar, lo hago de forma diferente dependiendo de la asignatura, el tiempo que tenga, la forma de examen.

- 9.
- ¿Tienes establecido algún método de estudio para profundizar la materia o memorizar contenido?
- a) Sí
 - b) No

9.1

Si es que sí, explícalo en pocas palabras:.....

10.

De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia?

- a) Música
- b) Dibujos
- c) Fichas con resúmenes
- d) Escribir cuentos e historias en base a la materia

Bloque 3. Estructura mental

11.

¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras?

- a) Imágenes
- b) Palabras

12.

Ante el siguiente dibujo, ¿cuál es la imagen o palabra que te viene a la cabeza?



CUESTIONARIO INICIO DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

Explícalo y dibújalo:.....
.....
.....
.....

ANEXO III

13. Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente.
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) A menudo
 - d) Siempre
14. Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas.
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) A menudo
 - d) Siempre
15. Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a.
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) A menudo
 - d) Siempre

Bloque 4. Sentimiento de pertenencia

16. Las razones que tienes para estudiar serían para ti:
- a) Quiero saber más de algunas asignaturas, aprender.
 - b) Me lo piden mis padres.
 - c) Obtener buenas notas, me sirve de premio.
 - d) Conseguir acceder a un buen trabajo.
 - e) Disfruto aprendiendo.

CUESTIONARIO INICIO DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

- 17.** En tu vida, ¿hay algún hecho que tú consideras que es tan importante como para haberte influido mucho en positivo o negativo en tu rendimiento académico?
- a) Sí, para positivo.
 - b) Sí, para negativo.
 - c) No.

17.1 Si lo crees conveniente, explica de qué manera te ha influido.
.....
.....

- 18.** ¿Crees que se podría afirmar que en tu clase hay un clima que permite aprender?
- a) Sí.
 - b) No

- 19.** ¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu actual grupo-clase?
- a) Sí
 - b) No

CUESTIONARIO FINAL DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario 2 perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

Cuestionario final para alumnos Taller de Cine y Videoarte

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos:.....

Edad:..... Centro educativo:.....

Curso académico:.....

Bloque 1. Método de trabajo

1.
 - a) Me gustan los trabajos en los que puedo plasmar mis propias ideas y en los que puedo usar mi imaginación.
 - b) Me gustan los trabajos dirigidos, con pautas bien marcadas.
2.
 - a) Cuando realizo un trabajo, una tarea que me mandan, me planteo realizarla globalmente, es decir, pienso primero en su conjunto.
 - b) Me gusta realizarlas paso a paso, desde el comienzo.
3.

Tienes que realizar un trabajo para una asignatura y te ofrecen estas dos formas de hacerlos:

 - a) Te dan el tema, unas normas simples sobre cómo hacerlo y eres tú el que tienes que diseñarlo y buscar la forma de concretarlo: tarea abierta.
 - b) Te dan claramente los pasos a seguir, los materiales que tienes que consultar, se te adjuntan incluso algunos de ellos y se te dice claramente qué es lo que tienes que obtener: tarea estructurada.
4.
 - a) Antes de comenzar una tarea, un trabajo, pienso cómo hacerlo, busco información y a continuación lo desarrollo.
 - b) Las tareas, los trabajos, los comienzo a realizar inmediatamente, sin parar a pensar.
5.
 - a) Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de leer, observar.
 - b) Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de hablar, escuchar.
 - c) Me gustan, se me dan mejor, las tareas en las que se ha de experimentar, manipular.
6.

Cuando se plantean tareas en clase ¿Cuál te gusta más?

 - a) Las que haces solo/a
 - b) Las que haces con un compañero/a
 - c) Las que haces en un pequeño grupo
 - d) Las que hacéis toda la clase junta

CUESTIONARIO FINAL DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario 2 perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

- 7.
- Quando se plantean tareas en clase ¿Cuál te sale mejor?
- a) Las que haces solo/a
 - b) Las que haces con un compañero/a
 - c) Las que haces en un pequeño grupo
 - d) Las que hacéis toda la clase junta

Bloque 2. Método de estudio

- 8.
- a) Cuando me pongo a estudiar siempre lo hago de la misma forma, sigo el mismo orden (leer, memorizar, etc.) independientemente de la forma de examen, de la asignatura que sea, etc.
 - b) Cuando me pongo a estudiar, lo hago de forma diferente dependiendo de la asignatura, el tiempo que tenga, la forma de examen.

- 9.
- ¿Tienes establecido algún método de estudio para profundizar la materia o memorizar contenido?
- a) Sí
 - b) No

- 9.1
- Si es que sí, explícalo en pocas palabras:.....
-

- 10.
- De la siguiente lista, ¿cuál crees que utilizarías para estudiar con mayor eficiencia?
- a) Música
 - b) Dibujos
 - c) Fichas con resúmenes
 - d) Escribir cuentos e historias en base a la materia

- 11.
- Utilizarías la metodología G.A.C. para el estudio de tus asignaturas cuando...
- a) La asignatura fuera eminentemente de letras.
 - b) La asignatura fuera eminentemente de ciencias.
 - c) La asignatura fuera en relación al arte y la música.
 - d) La asignatura pueda ser independientemente la opción a) y b).
 - e) No la usaría en ninguno de los casos.

CUESTIONARIO FINAL DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario 2 perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

12. Con el uso de la metodología G.A.C. ¿qué considerarías que te aporta a la hora de aprender los contenidos de una asignatura?
- a) Me permite profundizar más en el contenido de la materia.
 - b) Me permite aprender más rápido el contenido de la materia.
 - c) Me permite entender los conceptos básicos de la materia.
 - d) Me permite concentrarme durante más tiempo en el tiempo de estudio.
 - e) Otro
- (describelo).....
.....
.....

13. Tras usar la metodología G.A.C. para estudiar una asignatura, ¿cuánto tiempo continuado estuviste concentrado trabajando la materia?
- a) 15 minutos.
 - b) 20 minutos.
 - c) 30 minutos.
 - d) 40 minutos.
 - e) Más de 45 minutos.

Bloque 3. Estructura mental

14. ¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras?
- a) Imágenes
 - b) Palabras
15. Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente.
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) A menudo
 - d) Siempre
16. Cuando estudio relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas.
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) A menudo
 - d) Siempre

CUESTIONARIO FINAL DE CURSO

para el alumnado en la etapa de Secundaria (Laboratorio Estudio 3)

Cuestionario 2 perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral: “La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo” . Francisco Cuéllar Santiago

- 17.** Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a.
- a) Nunca
 - b) A veces
 - c) A menudo
 - d) Siempre

Bloque 4. Sentimiento de pertenencia

- 18.** ¿Crees que se podría afirmar que en tu clase hay un clima que permite aprender?
- a) Sí.
 - b) No
- 19.** ¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu actual grupo-clase?
- a) Sí
 - b) No

CUESTIONARIO PROFESORADO

para los asistentes al laboratorio Estudio 4

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral:

“La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo”

Francisco Cuéllar Santiago

Cuestionario Inicial para profesores

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos:.....

Edad:..... Centro educativo:.....

Bloque 1. Métodos de enseñanza

- 1. De las siguientes metodologías descritas, define del 1 al 10 cuál conoces con mayor profundidad y cuál menos, siendo 1 la de menor conocimiento y 10 la de mayor conocimiento:**

a) ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)	
b) Flipped Classroom (Aula invertida)	
c) Aprendizaje cooperativo	
d) Gamificación	
e) Aprendizaje basado en problemas	
f) Design Thinking (Pensamiento de diseño)	
g) Estándares de Núcleo Común	
h) Aprendizaje basado en Competencias	
i) Método Singapur	
j) ABN (Algoritmo Basado en Números)	

- 2. De las metodologías anotadas en la cuestión 1, ¿cuál sigues o seguirás en tus clases?**

a).....

b) Varias de ellas unidas:.....

c) Ninguna de las anteriores

CUESTIONARIO PROFESORADO

para los asistentes al laboratorio Estudio 4

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral:

“La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo”

Francisco Cuéllar Santiago

3. Anota en qué grado de opinión estás respecto a la siguiente afirmación:

“Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación”.

- a) De acuerdo
- b) Indeciso
- c) Desacuerdo

4. Anota en qué grado de opinión estás respecto a la siguiente afirmación:

“El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura”.

- a) De acuerdo
- b) Indeciso
- c) Desacuerdo

5. De las siguientes afirmaciones marca la que creas más afín a tu persona.

- a) Explicar la teoría al inicio de la clase para posteriormente hacer ejercicios
- b) Plantear cuestiones abiertas al alumno para que éste investigue antes de dar la lección
- c) Abordar durante el curso varios proyectos globales que reúnan los aspectos fundamentales del currículo

6. De los siguientes planteamientos metodológicos, ¿cuál es más afín a tu persona?

- a) Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos
- b) Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes
- c) Hago uso de estudios de caso y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica

CUESTIONARIO PROFESORADO

para los asistentes al laboratorio Estudio 4

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral:

“La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo”

Francisco Cuéllar Santiago

7. De las siguientes opciones respecto a tu metodología, ¿con cuál estás más de acuerdo?

- a) Impartir los contenidos de la asignatura remarcando al alumno las cosas que son más importantes para el aprendizaje, anunciando aquello que deben subrayar
- b) Impartir los contenidos de la asignatura enunciando el tema a trabajar y permitir a los alumnos mediante el debate que expresen sus conocimientos previos al tema, para posteriormente investigar en casa más sobre el tema y ponerlo en común en clase
- c) Impartir los contenidos de la asignatura con herramientas audiovisuales que apoyen aquello que debo enseñar y realizar posteriormente un proyecto de investigación por grupos de trabajo

8. De las siguientes afirmaciones, ¿con cuál estás más de acuerdo?

- a) El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores
- b) El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor.
- c) Aprender es construir personalmente significados.

9. Al preparar una clase o exposición ¿utilizas herramientas externas de apoyo al temario, como puedan ser los audiovisuales, las apps, los gráficos o dibujos, para complementar y afianzar los conocimientos?

- a) Sí
- b) No
- c) Alguna vez

CUESTIONARIO PROFESORADO

para los asistentes al laboratorio Estudio 4

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral:

“La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo”

Francisco Cuéllar Santiago

10. Antes de explicar una lección, ¿recurre al audiovisual para complementar la información previa de los alumnos respecto a un tema en concreto?
- a) Sí, siempre
 - b) No, nunca
 - c) A veces
11. El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc.
- a) Sí
 - b) No
 - c) En alguna ocasión
12. ¿Al prepararte para impartir una clase, tienes en cuenta técnicas de oratoria para una buena exposición?
- a) Sí
 - b) No
13. De los siguientes elementos de presentación de un discurso, ¿cuál crees que es más importante?
- a) Los elementos referentes a la expresión no verbal (kinésica)
 - b) Los elementos referentes a los espacios de interacción (proxémica)
 - c) Los elementos referentes al uso de la voz
14. ¿Utilizarías música acorde al contenido para ambientar la clase a la hora de impartir la asignatura?
- a) Sí
 - b) No
 - c) Tal vez
15. Un alumno interrumpe, con su mal comportamiento, la explicación del temario dentro del aula tres días seguidos, de las tres opciones siguientes ¿cuál elegirías para erradicar el problema?

CUESTIONARIO PROFESORADO

para los asistentes al laboratorio Estudio 4

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral:

“La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo”

Francisco Cuéllar Santiago

- a) Le expulso de la clase y fuerzo a que se le abra expediente disciplinario
- b) Se le impone como castigo ir a la biblioteca durante 3 días a estudiar la lección para realizar un posterior examen
- c) Intento cambiar la metodología de enseñanza a una más dinámica e interactiva

Bloque 2. La Atención

16. Al preparar una clase o exposición ¿Mides los ritmos y entonaciones de tu exposición para captar más eficientemente la atención de tus oyentes/alumnos?

- a) Sí
- b) No
- c) Alguna vez

17. ¿Cada cuántos minutos introduces cambios en tu exposición en el aula? Como, por ejemplo, cambios de posición, cambios en el tono de voz, actividades, contar historias personales, humor, etc.

- a) De 0 a 5 minutos
- b) De 5 a 10 minutos
- c) De 10 a 15 minutos
- d) De 15 a 30 minutos

18. ¿Sueles contar historias personales o inventadas para explicar los contenidos de la asignatura?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces

19. ¿Utilizas algún leitmotiv recurrente en la exposición del contenido para mantener la atención de los alumnos?

- a) Sí

CUESTIONARIO PROFESORADO

para los asistentes al laboratorio Estudio 4

Cuestionario perteneciente a la investigación de la Tesis Doctoral:

“La educación audiovisual. Una investigación de interacción interdisciplinar en las artes audiovisuales y su relación con el entorno educativo”

Francisco Cuéllar Santiago

b) No

20. ¿Estás de acuerdo con la afirmación siguiente? *“El alumno presta más atención si su visión está centrada en la pizarra y el profesor”*

a) Sí

b) No

21. En una clase dada, ¿Cuál crees que es el mejor método de colocación de las mesas y las sillas de los alumnos? Marca la que creas más conveniente.

a) Mesas y sillas en fila mirando a la pizarra

b) Mesas y sillas en círculo

c) Mesas y sillas por pequeños grupos

d) Mesas y sillas individualizadas con ordenador (o Tablet) incorporado

22. Ante la siguiente afirmación: “Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto”, ¿en qué grado de intensidad estás de acuerdo?

a) Mucho

b) Intermedio

c) Bajo

23. ¿Sueles comenzar la clase corrigiendo los deberes del día anterior?

a) Sí

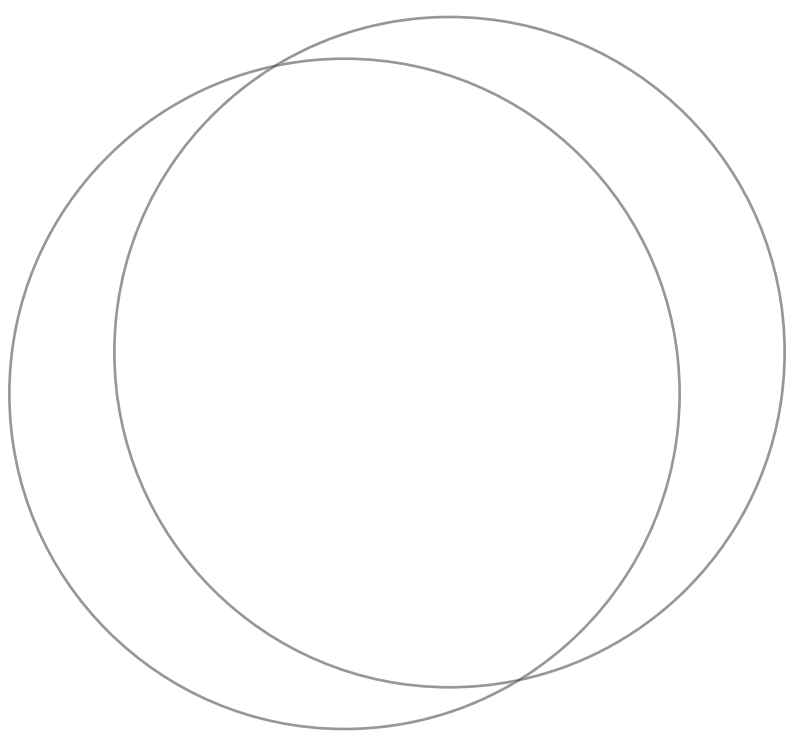
b) No

24. ¿Crees que la utilización de recursos audiovisuales en el aula fomenta la atención del alumno o por el contrario corta el ritmo de enseñanza en tu exposición de los contenidos?

a) Sí, ayuda a que el alumno preste más atención

b) No ayuda a la atención, los alumnos suelen distraerse

c) Me es indiferente



AND NO ESTE
HOUR COURSED
NOR..

