



# GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2014-2018

Alfabetización Audiovisual

en Educación Infantil: propuesta educativa  
a través de la metodología Thinking Based  
Learning y la colaboración familiar.

Audiovisual literacy in Early Childhood Education:  
Educational proposal through Thinking Based  
Learning methodology and family collaboration.

Autora: Sara Hernández Ruiz

Directora: Natalia González Fernández

Fecha

13 de Julio de 2018

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

# Índice

1. Resumen.....	4
2. Introducción .....	6
3. Marco Teórico .....	7
3.1 Alfabetización audiovisual, contextualización y definición del concepto.....	7
3.1.1 Concepto de prosumidor aplicado a la infancia.....	12
3.2 Consideración de la alfabetización audiovisual por organizaciones mundiales y europeas.....	15
3.3 Cómo aborda la LOMCE la alfabetización audiovisual en la educación infantil.....	17
3.4 Competencias básicas contempladas por la LOMCE para la etapa de E.I y su vinculación con la alfabetización audiovisual. ....	19
3.5 Familia y alfabetización audiovisual: importancia y nivel de formación.....	21
3.6 Los medios audiovisuales como recurso educativo adecuado para trabajar la alfabetización audiovisual en el aula de educación infantil.....	23
3.7 Metodologías activas: contextualización y definición del concepto.....	25
3.7.1 Adecuación de su utilización para el desarrollo de la alfabetización audiovisual. ....	28
3.7.2 Thinking Based Learned (TBL) como metodología para el desarrollo de la alfabetización mediática en Educación infantil.....	32
3.8 Propuestas de alfabetización audiovisual destinadas a la infancia en España. ....	35
4. Objetivos .....	38
5. Metodología .....	39
6. Propuesta educativa.....	39
6.1 Justificación .....	39
6.2 Objetivos .....	40
6.2.1 Objetivos generales.....	41
6.2.2 Objetivos específicos.....	41
6.3 Competencias.....	42
6.4 Diseño metodológico .....	43
6.4.1 Temporalización .....	43
6.4.2 Muestra .....	45
6.4.3 Contexto .....	46
6.4.4 Actividades .....	47
6.4.5 Evaluación .....	65
6.5 Conclusiones.....	71

6.6 Limitaciones y líneas futuras.....	72
6.7 Prospectiva.....	75
7. Referencias Bibliográficas .....	76
8. Anexos.....	82
Anexo 1.....	82
Anexo 2.....	83
Anexo 3.....	84
Anexo 4.....	85

## 1. Resumen

La alfabetización audiovisual, merece tener un espacio y tiempo de dedicación en las aulas de Educación Infantil. Es necesario que el alumnado, adquiriera las habilidades y aprenda a manejar las herramientas que le permitan ir desarrollando la competencia mediática desde los primeros años.

El presente trabajo, ofrece, en primer lugar, una revisión actualizada sobre el concepto de alfabetización audiovisual y sobre su importancia sobre el contexto educativo. Así mismo, ofrece propuestas previas y contemporáneas en el campo de la alfabetización audiovisual para la infancia.

En segundo, lugar se ofrece el diseño de una propuesta para trabajar la alfabetización audiovisual en un aula de 5 años de Educación Infantil, que por medio de la metodología activa Thinking Based Learning y de la colaboración familiar en el aula pretende conseguir un aprendizaje significativo por medio de la elaboración propia y versionada de productos audiovisuales.

Por tanto, el presente trabajo contribuye a considerar la importancia de la alfabetización audiovisual en la etapa infantil dentro del contexto escolar y ofrece una propuesta tangible de cómo se puede trabajar ésta en el aula.

**Palabras clave:** alfabetización audiovisual, competencia mediática, propuesta educativa, thinking based learning, producción audiovisual.

## **Abstract**

The media literacy deserves to have a space and time of dedication in the Early Childhood Education. The students need to acquire skills and learn to use the tools that allow them to develop the media competence from the first years.

The next academic work offers in first place an updated revision on the concept of media literacy and its importance in the educational context. Likewise, it offers previous and contemporaneous proposals in the field of media literacy for children.

Secondly, it is offered the design of a proposal of media literacy to work in a 5-year classroom for Early Childhood Education, through the active Thinking Based Learning methodology and family collaboration in the classroom pretends to achieve a significant learning by means of own and versioned production of audiovisuals products.

Therefore, this academic work contributes to consider the importance of audiovisual literacy in the childhood within the school context and offer a tangible proposal of how to work in the classroom.

**Key words:** media literacy, media competence, educational proposal, thinking based learning, audiovisual production.

## **2. Introducción**

La alfabetización audiovisual, temática principal del presente Trabajo de Fin Grado y la propuesta práctica que se diseña en torno a ella, procede de un interés personal en el campo. Durante los periodos de prácticas en centro escolares, he podido observar como los recursos audiovisuales que se utilizan no se seleccionan en base a ningún criterio específico y que la finalidad de su utilización es, en la mayoría de los casos, lúdica. Sin embargo, el uso de recursos audiovisuales en el aula tiene mucho potencial para trabajar el desarrollo de la alfabetización audiovisual. Por ello, se ha realizado una revisión teórica sobre aspectos relevantes de la misma con respecto a la infancia y se ha diseñado una propuesta de trabajo para el aula de 5 años de la etapa de Educación Infantil tomando como referencia para su diseño un aula real de un centro escolar conocido. Por tanto, este trabajo académico, contribuye al soporte teórico ya existente sobre alfabetización audiovisual y puede constituir un referente y modelo para la creación e implementación de nuevas propuestas.

En la primera parte, la revisión teórica desarrolla un marco que aborda tanto el concepto de alfabetización audiovisual, como el tratamiento directo o indirecto del mismo en la legislación estatal. A su vez, expone las características y ventajas de las metodologías activas para el desarrollo de ésta, incidiendo más profundamente en la metodología Thinking Based Learning y aborda la importancia y el nivel de competencia mediática que según la literatura, presentan las familias.

En la segunda parte, se ofrece el diseño metodológico de una propuesta práctica para favorecer la alfabetización audiovisual en el aula. El cuerpo de la propuesta, presenta 3 partes de trabajo estructurado con sus correspondientes actividades, procesos, recursos y roles de los participantes aportando también los medios de evaluación correspondientes.

### **3. Marco Teórico**

#### **3.1 Alfabetización audiovisual, contextualización y definición del concepto.**

Dado que el propósito de este trabajo académico es la elaboración de un plan de intervención para trabajar la competencia audiovisual en el aula de educación infantil, resulta imprescindible, delimitar y definir qué es la alfabetización audiovisual o media literacy y cuál es su contexto teórico actual.

Con referencia al contexto actual, se especificarán tres aspectos fundamentales claves para la comprensión de éste, bajo una perspectiva educativa orientada a la infancia.

Se debe considerar que la sociedad actual, mediáticamente emergente, se desarrolla en un contexto tecnológico donde surgen nuevas y variadas formas de comunicación (Caldeiro 2014, p.12). Las tecnologías que permiten el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de esa información, como pueden ser la televisión, el teléfono, el vídeo o el ordenador (Belloch 2012, p.2), es lo que se conoce como tecnologías de la información y la comunicación en adelante TIC.

Por otra parte, es necesario conocer que los niños y las niñas, parte de esa sociedad mediática emergente, están en un proceso continuo de creación y recreación de imágenes que les permiten comprenderse a sí mismos y la realidad que les rodea (Arístizabal, Lasarte y Tresserras 2015, p.243).

En base a la necesidad de conectar esa realidad social con el desarrollo de la infancia, la pedagogía de la imagen constituye un elemento valioso, que permitirá paliar la situación de indefensión en la que sitúa a la ciudadanía el desconocimiento del lenguaje audiovisual. (Arístizabal, Lasarte y Tresserras 2015, p.244). Para ello y para poder desenvolverse eficazmente en la sociedad de las TIC, la capacidad de codificar y decodificar mensajes audiovisuales es fundamental, por lo que el lenguaje de la imagen fija o en movimiento debería plantearse como una competencia básica orientada hacia el propósito de dotar a las personas de la capacidad de evitar una posible manipulación, teniéndose

además en cuenta que los niños se consideran un colectivo vulnerable (Aguaded y Pérez 2012, p.15). La alfabetización audiovisual, es por tanto relevante en la sociedad actual.

Para dar respuesta a esta realidad que demanda la alfabetización en el lenguaje audiovisual, el término evoluciona y se distancia del concepto de alfabetización que se define en la RAE como la acción de enseñar a alguien a leer y escribir ya que, dada la emersión de nuevos lenguajes, parece que el término se ha afinado y adaptado para que responda a las nuevas atribuciones y significados que pueda adquirir. Parafraseando a Sánchez (2008) no fue hasta mediados del siglo XX cuando el término “alfabetización” comenzó a dar cobertura a nuevas formas de producción, expresión y comunicación como el cine, la radio, la televisión o internet, desmarcándose así del tradicional significado asociado al lenguaje escrito. Esta ampliación del término tiene como finalidad poder analizar en profundidad los mensajes que producen los medios mencionados. (p.21)

Dentro de este contexto, surge el concepto de alfabetización audiovisual o alfabetización mediática, media literacy en inglés. A pesar de que el término surge para dar cobertura a una realidad, es cierto que su utilización genera controversia a nivel teórico. Existen dos posturas respecto a cómo repercute la consideración del concepto alfabetización audiovisual en el beneficio o no de su en dentro del mundo educativo.

Una de ellas, entiende que la alfabetización como concepto general y en sí mismo debería reconstruir su significado continuamente debido a la pluralidad de aprendizajes y competencias que surgen en el mundo y en el ámbito educativo, sometidos a cambios constantes y que, al realizar esa renovación constante, el mismo término aglutinaría los significados de todas las posibles alfabetizaciones específicas, favoreciéndose así la visibilidad y consideración de todas ellas. De esto modo la alfabetización audiovisual sería siempre visible y se consideraría al hablar de alfabetización.

Sin embargo, la otra considera que es necesario definir específicamente el concepto de alfabetización audiovisual o mediática porque permite mayor

consideración a nivel social y especificidad, diferenciación y visibilidad. (Kendall y Macdougall 2011, p.21)

Aunque el primer planteamiento es interesante, en la literatura se hace alusión de forma específica a la alfabetización audiovisual y la definición de alfabetización general no recoge sus características por el momento. Tal vez para llegar a ese punto sea necesario tiempo y una mayor capacidad inclusiva y flexibilidad en cuanto a los significados de los términos. Por ello se considerará y se hará referencia en el presente trabajo a la definición de alfabetización audiovisual

El término, es definido de diversas formas que serán recogidas y contrastadas a continuación. Para ello, a pesar de que se comienza a hablar de competencia audiovisual hacia la última mitad del siglo XX (Caldeiro 2014, p.12), se escogerán las definiciones más recientes que ofrecerán y permitirán una comprensión actualizada del concepto.

La alfabetización audiovisual es entendida como un conjunto de habilidades y engloba a las capacidades, conocimientos que están vinculadas al uso del lenguaje audiovisual y sus tecnologías. (Aula Planeta, 2015, p.26), sin embargo, esta definición no alude específicamente a la comprensión del lenguaje audiovisual y de los mensajes que puede producir, por lo que es necesario apuntar que la alfabetización audiovisual también hace referencia a las competencias básicas que permiten que el ciudadano, incluido el niño, interactúe de forma eficiente con los medios de comunicación y proveedores de información y que sea capaz de desarrollar un pensamiento crítico sobre los mismos, lo cual repercutirá en su socialización y en su práctica de una ciudadanía activa. (Sánchez, 2008, p.30). Además de comprender el lenguaje audiovisual, para lo cual es necesario conocer los códigos que constituyen el lenguaje de los medios, la alfabetización audiovisual también consiste tener la capacidad de emitir mensajes utilizando dicho lenguaje (Aguar, 2013, p.1).

El concepto, es también entendido como un proceso. Por una parte, como un proceso a través del cual se adquieren y conocen los códigos que constituyen el lenguaje de los medios (Aguar 2013, p.1) y por otro, como un proceso

específicamente educativo y crítico que busca el desarrollo de esas habilidades por parte del sujeto para que pueda manejar de forma autónoma la información y comprender su cultura social (Rodríguez-Hoyos 2011, p.97). En este sentido del concepto entendido como proceso educativo y específicamente en la etapa de educación infantil, hay que considerar que con la alfabetización audiovisual se persigue acercar a los niños al aprendizaje de los medios desarrollando su percepción, su capacidad expresiva y especialmente su creatividad. (Sánchez, 2011 p.109).

Por otra parte, la UNESCO (2013) aporta una interesante definición que incluye la consideración del acceso a la información y a los mensajes audiovisuales, a la ética en su tratamiento y a todas las áreas posibles de competencia del concepto:

“Media literacy is a set of competencies that empowers citizens to access, retrieve, understand, evaluate and use, to create as well as share information and media contents in all formats, using various tools, in a critical, ethical and effective way, in order to participate and engage in personal, professional, and societal activities”. (p.29)

En base a estas aportaciones, el concepto de alfabetización audiovisual se entiende entonces como un conjunto de habilidades, herramientas, conocimientos y capacidades que permiten acceder a contenido audiovisual y también comprender y emitir de forma crítica y ética mensajes en lenguaje audiovisual. También se entiende como un proceso educativo de adquisición de los códigos de dicho lenguaje.

Sin embargo, el concepto de alfabetización audiovisual como proceso educativo requiere una definición de carácter más operativo que permita desgranar su esencia para poder implementar las actividades más adecuadas en el aula. Es necesario saber en qué se concreta la alfabetización audiovisual para poder trabajarla con los niños. En Camili y Römer (2017) se recoge que la alfabetización audiovisual es entendida como el conjunto de competencias que permiten comprender y poder utilizar los medios y que, para ello, se debe enfocar la actividad en 4 aspectos básicos que permitirán ese uso y

comprensión de los medios y sus productos audiovisuales: el acceso a esos productos audiovisuales, su análisis, su evaluación y su creación. (p.10)

Por tanto, este puede ser una definición oportuna junto con las ya aportadas para el aspecto más práctico del desarrollo de la alfabetización audiovisual en el aula. Se puede prestar especial atención y dirigir las actividades a trabajar sobre cómo acceden los niños al contenido audiovisual prestando especial atención al medio y al contexto. También a analizar los diferentes elementos del mensaje audiovisual, a evaluar críticamente su contenido y a realizar creaciones propias.

Así mismo, es necesario destacar que las aulas son cada vez más diversas y están conformadas por niños y familias procedentes de diferentes contextos, culturas, etnias y estratos sociales. El MECD (2018), refleja que la media en España para enseñanzas no universitarias de alumnos extranjeros es del 8,5% (p.8). Concretamente en educación infantil, el Anuario Estadístico Español (2017) apunta que durante el curso 2014-2015 hubo 149.984 niños extranjeros menores de 6 años matriculados. (p.91). Además, El Observatorio Nacional de la Discapacidad (2013) indica que los niños con discapacidad son especialmente vulnerables, sufren mayor discriminación y tienen dificultad para optar a la igualdad de oportunidades.

Consecuentemente, no es infrecuente contar en el aula con uno o varios niños de colectivos especialmente vulnerables que requieren de un especial esfuerzo inclusivo orientado al propio niño y a sus familias para que participen de la vida escolar y puedan desarrollar al máximo su potencial. Puede resultar complicado responder desde la escuela ante esta diversidad de forma significativa y adecuada, por lo que es importante contar con las máximas herramientas posibles, por ello, es útil conocer que la alfabetización audiovisual es una valiosa herramienta que considerar para trabajar en empoderar a los grupos más vulnerables.

Esto queda reflejado en una investigación (Camili y Römer, 2017) que se propuso el objetivo de analizar la influencia de la alfabetización (entre ellas la alfabetización audiovisual) para el empoderamiento de los grupos más

vulnerables. Los resultados indicaron que tanto los niños como los adolescentes y adultos, se beneficiaron y empoderaron como ciudadanos gracias a la alfabetización lo cual tuvo implicaciones positivas tanto en su entorno social como a nivel personal. Esto sucedió en grupos en los que algunos de los participantes tenían bajos niveles de educación, una mala situación económica o se encontraban en situación de exclusión social. (p.9)

Por tanto, la alfabetización audiovisual trasciende más allá de ser un complejo concepto y se puede considerar también un medio para el empoderamiento ciudadano y por tanto como un medio para paliar la desigualdad y favorecer la inclusión lo cual es sin duda relevante considerar de cara a plantear cualquier propuesta educativa vinculada a la alfabetización audiovisual.

### **3.1.1 Concepto de prosumidor aplicado a la infancia.**

Dentro del contexto actual que como se ha indicado, es mediáticamente emergente, la ciudadanía va a tener un papel activo. Su forma de responder y participar de esa realidad debe ser definida. Para ello, se hace necesario definir el concepto de prosumidor, ya que es fundamental para poder comprender los diferentes roles que puede asumir los sujetos a nivel individual y la ciudadanía a nivel general, en el potente y amplio ámbito mediático de la sociedad actual. Ambos han evolucionado y han asumido cambios semánticos desde que surgieron en la década de los 70, por lo que se abordarán sus definiciones más recientes.

Definir el término prosumidor, es controvertido en el momento actual. Por una parte, se considera que el prosumidor es un sujeto empoderado que es capaz de consumir, producir y compartir diferentes tipos de contenidos en la red mediante la utilización de diversas herramientas multimedia. (Martínez-Rodrigo y Raya-González 2015, p. 552). Sin embargo, (Aparici y García-Marín, 2018) realizan una interesante revisión del origen del término prosumidor y emirec y dejan constancia de cuál es su verdadera naturaleza y cuáles son sus diferencias pese a que se consideran erróneamente como sinónimos. Según los autores, las lógicas del mercado determinarían e influirían en estas acciones, que serían realizadas por el sujeto de forma condicionada y alienada

y además, aunque existen muchas referencias y definiciones, como la primera aportada, que hacen referencia al poder del prosumidor y que lo representan como un sujeto activo que participa de forma significativa en los medios, la realidad sería que el prosumidor establece relaciones de comunicación verticales en las que se encontraría al final de una cadena comunicativa de sentido único que tendría a la cabeza a los mass media.

Ante esta situación, es el término emirec el que contempla el potencial de empoderamiento en el sujeto y que le considera capaz de establecer relaciones entre iguales que se alejen de esa verticalidad relacional que conlleva el término prosumidor (pp.72-75). Sin embargo, los términos prosumidor y emirec se vienen utilizando de forma indistinta por lo que la literatura anterior habla más frecuentemente de prosumidor. Aunque en el presente trabajo se utilizará el concepto emirec por ser más actual y responder más adecuadamente a lo que el término conlleva.

Si se contrastan y comparan los conceptos anteriores, se puede observar que emirec supone un término más adecuado para designar al sujeto con competencia mediática en la actualidad. En este sentido, el término prosumidor define al sujeto como activo mediáticamente pero siempre respetando el contexto de relación vertical unidireccional impuesto por los Mass Media, mientras que el término emirec busca una relación bidireccional e igualitaria entre el productor y el consumidor. Por consiguiente, si hablamos de emirec, éste deberá ser capaz de comprender, producir y consumir críticamente productos audiovisuales y establecer relaciones de igualdad con la esfera mediática.

Una vez definidos los términos, dentro del grupo considerado hasta el momento como prosumidor se incluyen los niños, que también ejercen ese papel de consumidor y productor de contenidos con el hándicap de una escasa formación en la escuela y en el seno familiar como se cita en (Herrero-Díaz, Ramos-Serrano y Nó 2016, p.305). Ese hándicap, repercute negativamente en su competencia mediática según reveló una investigación con una muestra de 2.143 estudiantes de todos los niveles educativos desde educación infantil

hasta bachillerato, ambos incluidos. El resultado de la investigación determinó que los alumnos no contaban con las habilidades que les permitirían ejercer como prosumidores mediáticos y destacaron el importante papel de trabajar la competencia mediática para favorecer la cultura prosumidora. Concretamente y como puede observarse en la tabla que aparece a continuación, un 34,7% de los alumnos de infantil contaba con una competencia mediática básica, un 37,6% con una competencia media y tan solo el 27,7% con una competencia avanzada (García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell 2014, pp.18-19).

Niveles	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Bachillerato	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	95	34,70	118	20,30	246	37,00	228	36,60
Medio	103	37,60	328	56,50	195	29,30	223	35,80
Avanzado	76	27,70	135	23,20	224	33,70	172	27,60
<b>Total</b>	<b>274</b>	<b>100</b>	<b>581</b>	<b>100</b>	<b>665</b>	<b>100</b>	<b>623</b>	<b>100</b>

*Tabla 1. Nivel de competencia mediática por etapas. (Tomado de García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell)*

Ésta es la realidad de la infancia con respecto a la alfabetización mediática. Niños que a pesar de tener acceso a contenido audiovisual y mediático no sabe cómo participar en los procesos que constituyen y que permiten comprender el mundo audiovisual y lo que hay detrás del mismo. Niños que no pueden desarrollarse como prosumidores en una sociedad que lo requiere para convertirse en ciudadano activo.

Como respuesta a esta situación, se hace necesario realizar propuestas, como por ejemplo, talleres mediáticos, con el objetivo de que la infancia sea realmente capaz de consumir y producir contenidos simultáneamente (Aguaded y Urballo 2014, p. 132).

### **3.2 Consideración de la alfabetización audiovisual por organizaciones mundiales y europeas.**

La alfabetización audiovisual tiene una relevancia a nivel educativo en la sociedad actual, tanto a nivel europeo como a nivel estatal. Tal afirmación se justificará a continuación a través de una panorámica que reflejará la importancia actual del concepto que organismos representativos a nivel mundial y europeo le conceden. A nivel de la educación infantil no se ha encontrado información específica, ya que las consideraciones hacia la alfabetización mediática en estos contextos se hacen para el conjunto de la etapa educativas.

Es el caso de la UNESCO, o la Unión Europea, que destinan y generan recursos encaminados a destacar su importancia y a potenciar el desarrollo de la alfabetización audiovisual. En este sentido es preciso destacar la declaración Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005) y la Agenda de Paris de la UNESCO (2007) todas con un contenido que aborda la alfabetización audiovisual (Educalab, 2015).

La UNESCO, concretamente, considera que la alfabetización audiovisual es, en el siglo XXI, un eje central para el desarrollo educativo cultural (Fedorov 2011, p.1). Los documentos más recientes de la organización, datan del 2008 “Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores”, que constituye una guía de formación y de trabajo para docentes, y del 2014, momento en el que se celebró en París el primer European Media and Information Literacy (MIL) Forum del que surgió el documento “Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital era”. En dicho documento, se explicitan una serie de recomendaciones para su desarrollo. Entre ellos y con respecto a la educación, destaca por un lado potenciar la inclusión del concepto en el currículum formal para su desarrollo en la escuela, y por otro, desarrollar políticas comunes a nivel económico, tecnológico, social y por supuesto educativo (p.3).

Con respecto a la Unión Europea, el parlamento Europeo, promovió en 2008 una resolución en la que se recoge la importancia del desarrollo de la

alfabetización audiovisual y de la necesidad de la implicación de todos los sectores que están en relación con ella, entre ellos el educativo, del que se destaca la importancia de su inclusión en la educación reglada y también la importancia de la formación de los docentes en el campo (Ponte y Contreras 2013, p. 21).

En la misma línea, la Comisión de las Comunidades Europeas, realizó en Bruselas (2009) una serie de recomendaciones recogidas en el Diario Oficial de la Unión Europea en las que se insta a los estados miembros a adoptar una serie de medidas encaminadas a potenciar el desarrollo de la alfabetización audiovisual, entre las que destaca una recomendación que sugiere que para abordar la misma, los estados miembros tienen la principal responsabilidad de decidir cómo incluirla en los planes de estudio a todos los niveles (p. 10).

Con respecto a planes o propuestas para la alfabetización audiovisual, Creative Europe se trata de un programa que comenzó en el año 2014 y que sigue funcionando en la actualidad. Tiene como objetivo favorecer que los sectores creativo y cultural puedan tener un espacio de desarrollo para aprovechar las posibilidades que brinda la sociedad actual.

Otra propuesta es el programa Media Literacy, que persigue descubrir de qué manera los ciudadanos pueden tomar decisiones de un modo más crítico respecto al acceso a los medios de comunicación. (Ponte y Contreras 2013, p. 22).

Quedando constancia de que la alfabetización audiovisual sí cuenta con consideración y espacio por parte de la Unión Europea, se ha observado que sucede en el ámbito de la educación infantil. Con respecto a esto, el Consejo de Europa, el Marco estratégico para la colaboración europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020”

En base a lo anterior, es observable que la alfabetización audiovisual es un tema que tiene acogida y espacios a nivel mundial y europeo. Desde éstos, se incita a la inclusión de la misma a nivel curricular y se favorecen y crean nuevas propuestas que buscan su desarrollo en la ciudadanía. Por tanto, en

España, como país miembro de la UE, tanto el gobierno como la comunidad docente, cuentan con el respaldo mundial y europeo para considerar la alfabetización audiovisual en su legislación educativa y para trabajarla en sus aulas.

### **3.3 Cómo aborda la LOMCE la alfabetización audiovisual en la educación infantil.**

La legislación actual que rige la educación en España es la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (2013). En ella, no se aportan sustanciales variaciones con respecto a la educación en medios (Osoro 2014, p.27) y la alfabetización audiovisual, queda mayormente sujeta a la legislación inmediatamente anterior, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) lo que también sucede con toda la etapa de educación infantil en la que la legislación actual no introduce ninguna modificación.

Es por ello, que se debe revisar la LOE para poder realizar un análisis del abordaje de la alfabetización audiovisual en la educación infantil. A continuación, se recogerán las referencias a la temática encontradas en el documento.

- En el apartado de objetivos se contempla la necesidad de desarrollar en los niños su capacidad de “observar y explorar su entorno familiar, natural y social” y de “desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”. Aunque no se hace alusión concreta a la alfabetización audiovisual, ésta forma parte del entorno social del niño y el medio audiovisual constituye en sí mismo un lenguaje. (LOE 2006, p.21)
- En el apartado de ordenación y principios pedagógicos se explicita la necesidad de fomentar experiencias de aproximación al desarrollo de habilidades para las tecnologías de la información y la comunicación. (LOE 2006, p.22)

Además, el 29 de diciembre, en el Real Decreto 1630/06, en el que se concretan las enseñanzas mínimas para educación infantil y tal como recoge (Osoro, 2014), dentro del área de Lenguajes: comunicación y representación el

bloque de contenidos dos se centra en el lenguaje audiovisual y las TIC y contempla:

- La iniciación al uso de dispositivos tecnológicos como elementos de comunicación.
- La aproximación a diferentes tipos de producciones audiovisuales y la valoración crítica de su valor estético y de su contenido.
- La diferenciación entre realidad y la representación audiovisual.
- Considerar la necesidad de la toma de conciencia del uso de los medios audiovisuales y las tecnologías (pp. 26-27).

Como se puede observar, la legislación no hace una alusión específica al concepto de educación mediática ni alfabetización audiovisual en la etapa de educación infantil, pero sí que lo hace a aspectos que están en estrecha relación con la misma, como el interés por desarrollar diferentes lenguajes, por observar y explorar el entorno social y por iniciarse en el conocimiento de las TIC y es particularmente interesante que se haga referencia a la necesidad de hacer una valoración crítica del contenido de las producciones audiovisuales.

Ya que el niño es considerado como potencial emirec, es interesante establecer una comparativa entre las competencias que debe tener el emirec y las competencias que recoge la legislación en torno a la alfabetización audiovisual a fin de comprobar si existe una correspondencia entre las competencias que implica el término y las contempladas por la legislación y también de observar si ésta permite y contempla la creación de un medio educativo que permita el desarrollo del emirec.

En base al contraste y búsqueda de puntos en común entre las competencias atribuidas al emirec en el apartado 1.2 y a los aspectos vinculables a la alfabetización audiovisual en la LOMCE se puede afirmar que:

- A través de la legislación si se puede abordar la comprensión crítica de los productos mediáticos ya que se hace alusión a una valoración crítica del contenido.

- La legislación no facilita un abordaje claro sobre el acceso crítico y consciente a los contenidos audiovisuales ni tampoco sobre su producción por parte de los propios niños.
- Establecer relaciones de igualdad dentro del mundo mediático tampoco se contempla ni directa ni indirectamente.

La LOMCE no aporta por tanto un marco sólido para el desarrollo del prosumidor y el emirec.

No existe, por tanto, un marco legislativo que recoja el desarrollo de la alfabetización audiovisual o mediática en sí, por lo que contemplar su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una decisión que queda a elección del centro y los docentes.

### 3.4 Competencias básicas contempladas por la LOMCE para la etapa de E.I y su vinculación con la alfabetización audiovisual.

Las competencias básicas recogidas por la LOE (2006), sufrieron ligeras modificaciones con la implementación de la LOMCE (2013). La siguiente tabla recoge sintéticamente y adecuadamente esas modificaciones y constituye una orientación de qué tipo de competencias hay que tener en cuenta durante la etapa de E.I aunque su desarrollo no tenga un carácter obligatorio.

Tabla 1. Comparativa de Competencias entre la LOE y la LOMCE. Tomado de Marco (2014).

ÁMBITO	COMPETENCIA
Ámbito de la expresión y la comunicación	- Comunicación Lingüística. - Competencia en comunicación lingüística.
	- Competencia Matemática. - Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.
	- Cultural y Artística. - Competencia conciencia y expresiones culturales.
	- Tratamiento de la Información y Competencia Digital. - Competencia Digital.
Ámbito de relación y de interacción	- Conocimiento e interacción con el medio físico. - X (no se contempla)
	- Competencia Social y Ciudadana. - Competencias sociales y cívicas.
	- Aprender a aprender. - Competencia de aprender a aprender.
Ámbito del desarrollo personal	- Autonomía e Iniciativa personal. - Competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

Como puede observarse, los cambios son mínimos y afectan en todos los casos a la nomenclatura de las competencias. La única diferencia destacable, consiste en la supresión de la competencia relativa al Conocimiento e Interacción con el Medio Físico. Esta competencia consiste en la capacidad de comprender el entorno y a ser consciente de la influencia del ser humano sobre él (Marco 2014, p.2).

Se considera necesario, una vez aportada la comparativa, describir las capacidades que implican cada una de las competencias contempladas en la LOMCE:

- La Competencia en comunicación lingüística: referente a la capacidad de utilizar el lenguaje para la organización del pensamiento, la expresión de ideas y la capacidad de utilizar el lenguaje para comunicarse de forma oral y escrita con los demás.
- La Competencia Matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología: la primera, se define como la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para la resolución de problemas de la vida cotidiana y la segunda, como la capacidad de mantener una interacción responsable con el entorno.
- La Competencia en conciencia y expresiones culturales: se define como la capacidad de conocer, comprender y valorar desde un punto de vista crítico y respetuoso diferentes manifestaciones de carácter artístico y cultural y de apreciarlo como patrimonio de diferentes culturas.
- La competencia de aprender a aprender: gracias a la cual el alumnado puede tomar decisiones y participar e iniciar todos los procesos vinculados a su propio aprendizaje.
- La competencia de la iniciativa y espíritu emprendedor: Que se entiende como tener capacidad de iniciativa y saber detectar las oportunidades de todo tipo que ofrece el entorno.

- La competencia digital: que implica poder utilizar de forma crítica, creativa y segura las Tecnologías de la Información y la comunicación.
- Competencias sociales y cívicas: las sociales, implican ser conscientes de lo que es beneficioso para el bienestar personal y el del entorno próximo. que implica conocer las normas y los códigos conductuales de los diferentes contextos y ser capaz de participar ajustadamente a la vida social. Las cívicas incluyen la conciencia crítica de conceptos como democracia, justicia, igualdad y de lo que implica la ciudadanía. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Como puede observarse, todas las competencias se pueden trabajar y relacionar con el desarrollo de la alfabetización audiovisual por lo que es interesante tenerlas en cuenta para barajar el diseño de cualquier propuesta la trabaje.

### **3.5 Familia y alfabetización audiovisual: importancia y nivel de formación.**

El núcleo familiar del niño tiene un importante papel en su alfabetización mediática, ya que es en el hogar donde consume y está expuesto de manera más habitual a productos audiovisuales. Sin embargo, el ritmo de vida actual, impide que las familias tengan una formación en competencia mediática que permita que sean capaces de seleccionar los contenidos y de trabajarlos de manera adecuada con sus niños. (López 2012, p.86) A pesar de esto, es necesario que las familias desde el hogar apoyen y favorezcan el proceso de alfabetización mediática de sus hijos (López y Cinta 2015, p. 195) y que exista una colaboración entre la familia y la escuela en este aspecto (Wilson 2012, p.5).

Pero ¿son conscientes las familias de la importancia de la competencia mediática? ¿Están las familias realmente capacitadas para acompañar y apoyar ese proceso? Para responder a estas cuestiones, es necesario plantearse y concretar qué papel otorgan las familias a los medios y qué grado

de formación tienen las familias en competencia mediática, ya que, sin conocimiento en este campo, difícilmente van a poder ejercer esa función.

En este sentido, la investigación realizada por García, Gozávez y Aguaded (2014) a través de un Focus Group que contó con la participación de 66 familias con hijos en edad escolar de diferentes comunidades españolas, concluyó que las familias sí que son conscientes de la importancia de los medios, de los peligros que estos pueden entrañar y también de las posibilidades que brinda para el desarrollo en el ámbito laboral, económico, social, político y cívico. También se recogió que los percibieron como una fuente de entretenimiento (p.19-22)

A pesar de la aparente consciencia sobre la importancia de los medios por parte de las familias, la investigación llevada a cabo por González, Salcines y Maraver, (2016) con una muestra de docentes y familias de diferentes comunidades autónomas de España, concluyó en sus resultados que, en las familias entrevistadas participantes, el nivel de formación sobre los medios de comunicación era bajo. Como motivo principal de esta situación, las familias indicaron la falta de tiempo para instruirse en el aspecto mediático. También es importante considerar que las familias, de forma general, no consideraron que los medios pudiesen tener un uso pedagógico. Sin embargo, sí que reconocieron la necesidad de formación en este ámbito, demandando una formación mediática conjunta entre familias y escuela (pp.12-16).

En base a esto, surge el planteamiento de si esa necesidad de formación conjunta es satisfecha y de si existen propuestas que la consideren. De si la escuela se esfuerza en realizar propuestas que incluyan y cuenten con las familias y consideren su necesidad de formación.

En el caso del ámbito Europeo, se pueden encontrar propuestas como el programa Safer que tiene, entre otros, el objetivo de formar a las familias y en el caso del ámbito nacional, estas propuestas se ofertan desde asociaciones, grupos de trabajo y desde los consejos audiovisuales del territorio español (Renés y Guerra 2011, p.3).

Sin embargo, la formación en competencia mediática para las familias por parte de la escuela no se aborda habitualmente y es algo necesario y fundamental dado el papel tan importante que tienen en el proceso de alfabetización mediática del niño. Se puede concluir que no se ha apostado realmente por una formación, no ha habido una verdadera apuesta por una formación mediática que pueda aportar una conciencia crítica de los medios a las familias (Ponte y Contreras 2012, p.1).

Puede observarse, por tanto, la necesidad de plantear propuestas que busquen proporcionar a las familias herramientas con las que comprender el funcionamiento y las posibilidades básicas de los medios para que puedan favorecer y apoyar la alfabetización mediática de sus niños.

### **3.6 Los medios audiovisuales como recurso educativo adecuado para trabajar la alfabetización audiovisual en el aula de educación infantil.**

En la línea del abordaje de la alfabetización audiovisual por parte de la infancia que se está considerando hasta el momento, surge el planteamiento de qué tipo de recursos se pueden utilizar en el aula para trabajarla y potenciarla.

Para ello, los medios audiovisuales son una buena opción, ya que el desarrollo tecnológico los pone a disposición de la escuela y mediante ellos se puede trabajar la alfabetización audiovisual. Además, favorecen la realización de actividades polivalentes y simultaneas si se utilizan como herramientas educativas. Éstos permiten que los estudiantes conecten con intereses comunes lo que repercute en un aprendizaje de carácter más emocional y más perdurable a largo plazo (Carrión 2014, p.24).

Parece necesario plantearse en este punto que capacidades se desarrollan al utilizar los medios audiovisuales como recurso educativo. A continuación, se realiza una selección de las más relevantes para trabajar en el aula.

- Los medios audiovisuales utilizan siempre el lenguaje visual. Con respecto a este lenguaje visual, existe una propuesta formulada por que sostiene que para poder comprender ese lenguaje visual los alumnos deben adquirir competencias como la habilidad que hace referencia a

ver y observar, habilidades de lectura de imágenes, habilidades de escritura y también la capacidad para hablar sobre las imágenes (Augustowsky de Casuscelli 2016, p.135).

- También se desarrollaría la capacidad crítica y reflexiva que facilita hacer visible que la información y los contenidos que hacen llegar estos medios pueden estar manipulados bajo diferentes intereses y permite también aprender a diferenciar entre que contenidos se ajustan a la realidad y cuáles son ficticios (Lozano 2015, p.201).

Concretamente el cine y las series puede ser un buen recurso educativo ya que, como producto audiovisual difundido por los medios, tienen un alto impacto en los espectadores incluidos los niños. En el caso del cine, cuando se habla de él en el contexto de la alfabetización audiovisual, es necesario trascender a las imágenes y a los elementos técnicos que lo conforman, para poner el foco de atención en que el cine es una representación del mundo y de la realidad y que muestra una serie de valores culturales e históricos (Moreno 2017, p.8).

Además, el cine y las series constituyen un buen reclamo de atención para los niños por dos motivos principales:

- Por un lado, tienen un carácter artístico y provocan sensaciones en los espectadores, lo cual hace que sean consideradas como valiosas herramientas a considerar por los docentes si se pretenden crear experiencias significativas en el aula.
- Por otro, los personajes que aparecen tanto en películas como en series hacen que tanto espectadores como estudiantes empaticen con las situaciones que se plantean ellas y que la información que sea recogida y retenida con mayor facilidad (Lozano 2015, pp.202-204).

Los recursos audiovisuales como las series o las películas, permiten también un proceso de aprendizaje que, entendido bajo la perspectiva de la alfabetización audiovisual permite realizar las siguientes actividades en pro del desarrollo de la misma en los niños:

- Un análisis de los valores y antivalores presentes, el contexto cultural e histórico dónde se desarrolla y el uso del lenguaje audiovisual con el que se representan.
- La realización de cualquier tipo de producción audiovisual como por ejemplo un cortometraje o el capítulo de una serie en la que los niños deben:
  1. Producir el guion, desarrollando a través de ello la expresión escrita y el pensamiento narrativo.
  2. Realización: la cual implica un trabajo cooperativo y la resolución de los problemas que puedan surgir.
  3. El montaje y la posproducción que desarrolla el pensamiento, aunque en esta ocasión desde la alfabetización audiovisual, e instruye en el uso de herramientas de edición de productos audiovisuales.
  4. El estreno del material producido que permite la difusión de este tipo de proyectos, el intercambio de impresiones respecto al resultado final y la satisfacción de haber realizado una producción propia (Pérez, Tejedor, Durán, Portalés, Esteban y Calle 2015, p.26).

De esta forma, tanto el cine como las series, parecen ser un recurso audiovisual adecuado para trabajar la alfabetización audiovisual en el aula y es misión de los docentes adaptar e integrar los contenidos de los medios audiovisuales para fomentar en ellos la capacidad de análisis crítico y reflexivo ante las controversias que presentan.

### **3.7 Metodologías activas: contextualización y definición del concepto.**

Los apartados anteriores, giran en torno a la necesidad de incorporar la alfabetización audiovisual a la educación, en concreto a la Educación Infantil y de los beneficios del uso de recursos audiovisuales en el aula. Pero ¿cómo hacerlo? ¿Cuál es la mejor opción para trabajarlo en el aula? La respuesta no es única, existe una amplia variedad de opciones, pero lo que sí se debe tener en cuenta es que los nuevos aprendizajes requieren implementar nuevas metodologías de trabajo en el aula.

Como punto de partida es necesario comprender que las metodologías tienen sentido dentro de un modelo pedagógico que marque unas directrices generales de enseñanza. Al tratar de contestar qué es un modelo pedagógico debe tenerse en cuenta que existen numerosas definiciones unas de carácter más teórico que consideran el término como objeto de estudio y de crítica y otras con un carácter más práctico que describen los elementos que lo conforman. Dado que el propósito de este apartado es abordar el concepto de metodología activa, el modelo pedagógico será entendido como el lecho sobre el que descansa la metodología, su marco contextual. En este sentido y como se cita en Pinto y Castro (2008) un modelo pedagógico deberá responder al menos a estas cinco cuestiones:

1. El concepto de persona bien educada que se quiere formar. En el caso de la alfabetización audiovisual se pretende que el alumno se desarrolle como emirec y que esto contribuya a ejercer una ciudadanía crítica.
2. Cómo llevar a cabo ese proceso de formación, qué metodología emplear. Aspecto que se desarrollará en este apartado.
3. A través de qué contenidos y experiencias educativas.
4. A qué ritmos debe ajustarse ese proceso de formación.
5. Quién dirige ese proceso y en qué sujeto se centra (p.2).

Así mismo, y aunque existen diversas formas de clasificar los modelos pedagógicos, la forma más general y extendida de considerarlos establece que existe un modelo pedagógico pasivo y otro activo. El primero se corresponde con la escuela tradicional y el segundo con la escuela activa (Ortiz 2013, pp.50-51).

Las metodologías activas se encuadran dentro de ese modelo pedagógico activo que rige la escuela activa y ofrecen una perspectiva diferente al de las metodologías tradicionales de cómo debe enfocarse el proceso de enseñanza-aprendizaje y de qué roles e importancia asumen el niño, el maestro y el espacio en el que se lleva a cabo la labor educativa lo cual las hace interesantes para tomarlas de referencia a la hora de plantear una propuesta pedagógica. Y ya que la metodología determina como se llevará a cabo el

proceso formativo es necesario comprender que se entiende por metodologías activas. Para lo que es necesario conocer qué implica utilizar una metodología activa.

Utilizar una metodología activa, como se cita en Kozanitis (2017), consiste en plantear cualquier plan con finalidad educativa que requiera que el niño lleve a cabo una acción y que sea capaz de reflexionar y pensar sobre lo que está haciendo. Además, dicho plan debe considerar que:

- La propuesta educativa no se debe reducir solo a que los alumnos escuchen al maestro.
- Las actividades deben ser variadas y no centrarse solamente en transmitir información sino también en estimular las habilidades cognitivas del niño. Para ello la resolución de problemas, actividades de debate e investigación, trabajos colaborativos o de experimentación son muy apropiados.
- Dichas actividades deben tener una coherencia y relación con respecto a los contenidos que se están abordando conforme a la asignatura (pp.482-483).

Además, consiste en permitir y estimular la actividad autónoma en el niño (García 2016, p.17) y de respetar sus individualidades tratando de fomentar el trabajo cooperativo y la creación de vínculos sólidos entre la escuela y la comunidad educativa (Mogollón y Flórez 2011, p.6). Todo ello en un espacio preparado para la actividad y la interacción ya que existe una fuerte relación entre el diseño y la preparación de éste y la manera en que los estudiantes se relacionan con los objetivos pedagógicos que plantea el docente (Del Carpio 2015, p.6).

Por tanto, se puede considerar que las metodologías activas consisten en plantear el proceso formativo mediante la acción y participación del alumno y que se centran en la calidad, variedad y carácter participativo y dinámico de las actividades, en potenciar la autonomía del niño y hacerle protagonista de su propio aprendizaje dentro de espacios y entornos acordes al tipo de actividades que se vayan a realizar y a los objetivos que se quieran conseguir. También en

crear vínculos entre la escuela y la comunidad siendo la familia una parte muy importante de ésta en el proceso educativo.

### **3.7.1 Adecuación de su utilización para el desarrollo de la alfabetización audiovisual.**

A continuación, y una vez explicitado en qué consisten las metodologías activas, se planteará qué posibles ventajas puede tener su uso para trabajar la alfabetización mediática en las aulas. Para ello se observará cual puede ser el nivel de adecuación de estas metodologías a los procesos que requiere el desarrollo de la alfabetización mediática.

Para poder realizar esta observación, en primer lugar, se delimitará cuáles son esos procesos específicos y concretos necesarios para el desarrollo de la alfabetización mediática. Éstos se pueden plantear de forma conjunta o independiente en función del plan propuesto y lo que se pretenda trabajar particularmente. En este sentido, Wilson propone una clasificación de estos procesos de los que se han seleccionado los más pertinentes para trabajar en la etapa de educación infantil.

- Análisis textual: que consiste en analizar el mensaje que proporciona el texto, su significado. Para ello, es necesario analizar todos los elementos que componen el texto: las imágenes, los sonidos, los ángulos, el vocabulario, las fuentes, los cambios de cámara o los colores. Realizando ese análisis de estos elementos clave, se podrá dotar al mensaje de un significado en base a las asociaciones que éste conlleva.
- Análisis contextual: en este caso se analiza el contexto del mensaje para desentrañar su significado. Para ello se valoran aspectos como el medio en el que se transmite el mensaje, quien lo produce, cuál es su público objetivo. También se identifican las funciones que ha tenido la producción en la elaboración del mensaje y el modo en que se hace llegar. Conocer el contexto es fundamental ya que muchos mensajes carecen de sentido si se sacan de su contexto, por lo que es un elemento clave más que permite conocer el significado del mensaje.

- Traducción: que supone comprender y observar como un hecho o un tema particular puede representarse de diferentes modos según el formato mediático que se escoja. En base a ello, se puede escoger el que resulte más conveniente en función de la finalidad.
- Simulación: consiste en que los estudiantes asuman el rol de productores de medios, es decir, ellos deben realizar alguna de las acciones que supone la creación de contenido mediático como, por ejemplo, la selección de información o el desarrollo de búsquedas y estrategias para generar el contenido.
- Producción: en este proceso, los alumnos generan un producto mediático completo, lo cual involucra a todos los procesos anteriores.

En segundo lugar, se extraerán las implicaciones metodológicas subyacentes en cada uno de estos procesos.

El análisis textual y el análisis contextual conllevan un proceso, en parte guiado y en parte autónomo, de reflexión por parte del alumno. Requieren de su atención, concentración y del despliegue de sus habilidades de observación, reflexión y crítica. Implica un proceso cognitivo consciente por parte del alumno, que debe interpretar y crear significados.

La traducción requiere ser capaz de extrapolar un mensaje o información a diferentes contextos y tener capacidad de decisión de cual es más adecuado.

La simulación implica que el alumno lleve a cabo acciones concretas en el proceso de construcción de un mensaje mediático.

La producción: engloba todas las implicaciones anteriores dotadas de coherencia y coordinación entre ellas.

A continuación, se contrastarán estos requerimientos para el desarrollo de la alfabetización audiovisual con las características de las metodologías activas buscando coincidencias que permitan afirmar un grado de adecuación en su uso para el dicho desarrollo. Esta información se recoge en la siguiente tabla sintética.

Tabla 2. De elaboración propia.

Requerimientos para el desarrollo de la alfabetización mediática	Características metodologías activas					
	<i>Papel activo del alumno</i>	<i>Estimulación de habilidades cognitivas</i>	<i>Respeto de la individualidad y autonomía del alumno</i>	<i>Actividades participativas</i>	<i>Actividades colaborativas</i>	<i>Favorece reflexión sobre su contexto</i>
<i>Desarrollo del Pensamiento reflexivo y crítico por parte del alumno</i>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Desarrollo de la Capacidad Creativa	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Desarrollo de la capacidad de observación e identificación de los elementos del mensaje audiovisual	Sí	Sí	No específicamente	Sí	Sí	No específicamente
Interpretación y creación de mensajes en diferentes formatos mediáticos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Como puede observarse en la tabla, los requerimientos para el desarrollo de la alfabetización mediática se ajustan al planteamiento que plantean las metodologías activas en la mayoría de los casos. Esto permite afirmar que una metodología activa puede suponer una buena forma de enfocarlo.

Es necesario saber, que existe una variedad de metodologías consideradas activas entre las que destacan particularmente el Aprendizaje Basado en Problemas ABP, el Método o Estudio de Caso, el Aprendizaje Cooperativo o la Flipped Classroom. ¿Cuál de ellas puede resultar más interesante para desarrollar la alfabetización audiovisual en el aula?

Por tratarse de metodologías activas todas ellas pueden ser aptas para ello y en cualquier caso en base a cualquiera se puede plantear una propuesta. A continuación, se describirá brevemente la esencia de cada una y se justificará la elección de una de ellas.

Por una parte, se plantea El ABP, que es una metodología que plantea al alumno un problema inicial que debe resolver. Se presenta un problema al alumno, el cual identificará que necesidades de aprendizaje que necesita satisfacer para resolver el problema. A continuación, buscará información y posteriormente regresará al problema para proceder a su resolución. (Atienza, 2008).

Por otra parte, el Método de Caso parte de una situación concreta de la cual se dan los detalles necesarios en función de lo que se quiera trabajar y el cual vehiculiza a través de la discusión constructiva que genera, el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades previstos para la sesión y para el curso en general. (Labrador, Andreu y González-Escrivá, 2014).

Con respecto al Aprendizaje Cooperativo, este se basa en plantear objetivos compartidos por el grupo clase y en el trabajo en pequeños grupos y en ocasiones individual para lograr conseguirlos obteniendo posteriormente un feedback. (Morera, Climent, Iborra y Atienza 2015, p.14).

La Flipped Classroom es definida por Bergmann y Sams (2012) de la siguiente forma: “the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done in class is now done at home, and that is traditionally done as homework is now completed in class” (p.13). Este modelo propone que el maestro pueda intervenir en el momento en el que alumno necesita ayuda para realizar un ejercicio propuesto en la misma clase a la que deben acudir ya con los

materiales necesarios trabajados lo cual facilita que la intervención del maestro pueda ser más precisa y ajustada.

Finalmente, el Thinking Based Learning o TBL, es un método de enseñanza que tiene como principal objetivo transformar los objetivos curriculares en contenidos para el aprendizaje y que entiende el desarrollo de las capacidades intelectuales como una manera de emplear y conseguir el desarrollo del pensamiento. Concibe también el pensamiento como una herramienta de enseñanza (Buena, 2017).

Si bien todas las metodologías anteriores son aptas para trabajar la alfabetización audiovisual, como ya ha quedado reflejado anteriormente, su desarrollo requiere principalmente del pensamiento analítico, crítico y reflexivo y de la capacidad de interpretar y de crear contenido. Por tanto, involucra de forma muy directa y mayoritariamente al pensamiento por lo que la metodología TBL puede resultar una opción interesante.

### **3.7.2 Thinking Based Learned (TBL) como metodología para el desarrollo de la alfabetización mediática en Educación infantil.**

Profundizando en la metodología Thinking Based Learned (TBL), se destaca, además de lo señalado anteriormente, que basa la enseñanza en el pensamiento y que incita a los alumnos a embarcarse en un proceso de aprendizaje más profundo de los contenidos objeto de estudio. Puede comenzar a trabajarse en niños de 3 y 4 años y de hecho, algunos colegios de España ya la están utilizando en sus aulas. El TBL, parte de la premisa de que todas las personas piensan, pero no todas piensan de una forma eficaz. Para que esto sea posible se hace necesario desarrollar tres tipos de pensamiento: el analítico (que permite analizar cualquier elemento de la realidad como, situaciones, ideas o pensamientos y pensar en cómo suceden las cosas), el pensamiento creativo (que permite generar ideas nuevas y buscar soluciones, alternativas y soluciones a diversas cuestiones o problemáticas) y el pensamiento crítico que está fuertemente relacionado con los procesos reflexivos (Swartz 2016 pp.1-9).

Estos tres tipos de pensamiento, responden a destrezas de pensamiento de orden superior. Para poder adquirirse estas destrezas de pensamiento de orden superior, es necesario adquirir antes una serie de competencias básicas que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Modelo de destrezas de orden básico. Tomado de Bardán (2015)

Taxonomía de destrezas de pensamiento básicas que componen los tipos de procesos (destrezas) de pensamiento complejos (de menor a mayor grado de complejidad)	
<b>I. Caracterizar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer unidades básicas</li> <li>• Definir</li> <li>• Recoger información</li> <li>• Reconocer objetivos/problemas</li> </ul>	<b>II. Clasificar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer similitudes y diferencias</li> <li>• Agrupar</li> <li>• Comparar</li> <li>• Hacer distinciones</li> </ul>
<b>III. Encontrar relaciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar las partes con el todo</li> <li>• Encontrar patrones</li> <li>• Analizar</li> <li>• Sintetizar</li> <li>• Reconocer secuencias</li> <li>• Hacer deducciones</li> </ul>	<b>IV. Transformar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer analogías</li> <li>• Crear metáforas</li> <li>• Hacer inducciones</li> </ul>
<b>V. Establecer conclusiones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar causas</li> <li>• Hacer distinciones</li> <li>• Inferir</li> <li>• Evaluar</li> </ul>	

Con respecto a las destrezas básicas de orden superior, entre las que se incluyen los pensamientos descritos y reflejados por Swartz anteriormente, la siguiente tabla las recoge y explica de manera eficiente:

Tabla 4. Modelo de destrezas de orden complejo. Tomado de Bardán 2015.

Destrezas de pensamiento complejas (o de orden superior)	
<b>Toma de decisiones</b> Objetivo: elegir la mejor alternativa.	<b>Resolución de problemas</b> Objetivo: encontrar la mejor solución para un problema determinado.
<b>Pensamiento Crítico</b> Objetivo: Interpretar significados específicos.	<b>Pensamiento Creativo</b> Objetivo: crear ideas y productos originales.

Las destrezas recogidas en ambas tablas, pueden ser consideradas en el caso de que se pretenda hacer una propuesta, plan o proyecto bajo la metodología TBL

ya que concreta de forma eficiente cuáles son esas destrezas lo que permitirá realizar unos objetivos precisos y ajustados.

La conveniencia del TBL como en la etapa de educación infantil como se cita en Abdel-Hafez (2013), reside en que gran parte de las investigaciones realizadas sobre las etapas de desarrollo cognitivo en los niños, señalan que las habilidades de los niños en edades comprendidas entre los 0 y los 5 años bajo la adecuada estimulación son las siguientes:

- Emplear un lenguaje propio del pensamiento haciendo uso de palabras como pensar, recordar o creer.
- Clasificar objetos atendiendo a diversos criterios.
- Comprender que las personas pueden tener creencias diferentes a las propias y que el conocimiento de las cosas es parcial.
- Hipotetizar sobre lo que puede suceder en un futuro.
- Razonar de forma lógica.
- Hacer construcciones cognitivas para resolver problemas. (p.13)

La mayoría de estas capacidades, son necesarias para desarrollar la alfabetización audiovisual o mediática y dado el carácter y el pensamiento analítico crítico y reflexivo que su desarrollo conlleva, trabajarla desde una metodología TBL parece un abordaje que puede provocar una buena relación de simbiosis para el aprendizaje.

Esta metodología puede ser particularmente interesante para trabajar la alfabetización audiovisual en el aula por las siguientes razones ya que las competencias que se desarrollan por medio de la alfabetización audiovisual están estrechamente relacionadas con los tres niveles de pensamiento que se contemplan y que se trabajan por medio de la metodología TBL. La capacidad de identificar y clasificar elementos del producto o mensaje audiovisual se corresponden con un pensamiento analítico. La capacidad de crear productos audiovisuales o nuevos escenarios en base a un producto audiovisual dado se corresponde con un nivel de pensamiento creativo. La capacidad de reflexionar sobre el producto audiovisual, su contexto, su mensaje y su intención se corresponden con el pensamiento crítico. Por tanto, permite abordar de forma

ordenada y categorizada los objetivos, generales y específicos, que se quieran conseguir dentro del ámbito de la alfabetización audiovisual y también permite definir más claramente el conjunto de actividades para realizar en el aula acogándose a esos niveles de pensamiento.

### **3.8 Propuestas de alfabetización audiovisual destinadas a la infancia en España.**

A continuación, se expondrán una serie de propuestas estatales que han tenido o tienen en común el objetivo de desarrollar la alfabetización audiovisual y la competencia mediática. Algunas de ellas ya ha finalizado pero la mayoría siguen vigentes en la actualidad.

Con referencia a propuestas finalizadas, en la ciudad de Sevilla, se realizaron una serie de talleres de fotografía que, según Ramírez, Guarinos y Gordillo (2010), tenían como objetivo promover las habilidades para la comprensión y la producción de imágenes fotográficas y de promover la fotografía como un medio a través del cual poder expresarse, comunicarse e informarse. Tras la realización de los talleres, se comprobó que los niños, pese a su corta edad, son capaces de comprender conceptos como planos, perspectiva, ángulo o secuencia y de desarrollar competencias respecto al encuadre o la iluminación. Por otra parte, también se comprobó la capacidad de la fotografía de acercar a los niños diferentes culturas. El resultado de esta experiencia demostró el alto interés que puede tener el contenido audiovisual como recurso pedagógico y la necesidad de los niños de familiarizarse, comprender y poder expresarse en este lenguaje debido a la alta exposición que tienen actualmente al mismo. Asimismo, también permitió tratar de forma simultánea contenidos curriculares. (pp.2-9).

De hecho, el Ministerio de Educación (2015), publicó una lista con diferentes propuestas (las cuales siguen funcionando actualmente) y centros que incidían en el desarrollo de la alfabetización audiovisual de las que se ha realizado una selección en función de una serie de aspectos comunes que serán explicados posteriormente. Dichas propuestas son las siguientes:

- El proyecto de educación audiovisual “Aprendiendo a mirar” realizado por ICMEDIA (Iniciativa para la Calidad de los Medios). Un plan integral de educación audiovisual al servicio de la comunidad educativa que tiene como objetivo conseguir que se haga un uso apropiado de los medios de comunicación (televisión, cine, internet y videojuegos). Para ello, cuentan con un plan formativo que ofrece información crítica sobre los contenidos audiovisuales a los padres y que enseña a los niños diferentes aspectos del lenguaje audiovisual. También ofrecen una revista llamada Constraste, una web con el mismo nombre y una newsletter semanal.
- La asociación Cultural IRUDI BIZIAK que lleva años promoviendo programas de Educación en Valores a través del cine en el que se tienen en cuenta los elementos pedagógicos y culturales que este puede ofrecer.
- El Colegio Público Trabenco de Leganés, que con su proyecto “Educar la mirada” que pretende ofrecer a la comunidad educativa, especialmente a los niños, herramientas y espacios que favorezcan el desarrollo de la alfabetización audiovisual desde una perspectiva crítica y creativa para lo cual se llevan a cabo talleres audiovisuales, guías de cine para familias o visitas a espacios que faciliten una aproximación a los audiovisuales.
- El espacio online Matemáticas en el Cine y en las Series de TV, trabaja el lugar que ocupan las matemáticas en nuestra sociedad y ofrece recursos que pueden ser utilizados tanto por los maestros como por la familia. Utiliza para ello el contenido de diferentes películas y series.
- El proyecto OQO, organiza el programa ¡Nós tamén creamos! En el que alumnos de infantil y primaria, asumen el rol de directores y productores de producciones audiovisuales como cortometrajes para lo que se deben encargar del guion, el sonido, el montaje y la producción. (pp.1-13).

Partiendo de la base común de que todas las propuestas recogidas tienen el objetivo de desarrollar y potenciar la alfabetización audiovisual y mediática en el aula, hay elementos que merece la pena enfatizar. “Aprendiendo a mirar”, “Educar la mirada” y el espacio online “Matemáticas en el Cine y en las Series de TV”, consideran a la familia en el diseño de los materiales y la incluyen dentro de los procesos educativos y actividades propuestas. Dada la importancia de la familia en el proceso de alfabetización audiovisual a la que ya se ha hecho referencia anteriormente, estas propuestas constituyen un buen ejemplo de cómo pensar los proyectos con una actitud inclusiva y colaborativa con respecto a las familias.

Por otra parte, todos los proyectos están enfocados y pensados para ser realizados directamente por la infancia y para trabajar la competencia audiovisual y mediática. Para ello se realizan acciones como la producción de contenido audiovisual (lo cual permite conocer los procesos que hay detrás del producto audiovisual que se consume) o el análisis de diferentes materiales audiovisuales atendiendo a criterios como los valores y antivalores que pueden estar presentes.

También es destacable la propuesta MICE Madrid, (Muestra internacional de cine educativo), ya que tiene una finalidad educativa y como objetivo principal la promoción de la alfabetización audiovisual y la consecución de su incorporación al ámbito educativo. Su filosofía considera, que es necesario que la infancia adquiera las competencias necesarias para poder manejar los códigos mediáticos actuales ya que esto les permitirá ser críticos con los mensajes que se difunden en los medios. El programa de este año 2018, incluyó dos sesiones de proyecciones de cortos infantiles realizados por niños y niñas a nivel internacional y también un día completo de proyección de cortos para toda la familia con diferentes actividades. (“MICE”, 2018).

En España, por tanto, existen instituciones y centros que comprenden la necesidad de elaborar programas orientados específicamente al desarrollo de la competencia audiovisual y mediática y llevarlos a cabo. Sin embargo, se aprecia una falta de conexión entre todas las propuestas que, dada su temática

común, sería deseable, ya que poder compartir experiencias, recursos y materiales a nivel conjunto podría resultar muy enriquecedor para cada proyecto a nivel individual.

En base a la información anterior, se puede afirmar que las propuestas para la alfabetización audiovisual y mediática tienen espacios y apoyos en los que desarrollarse y también una red de proyectos a la que sumarse por lo que plantear nuevos proyectos puede contribuir a continuar y ampliar esa búsqueda del desarrollo de las competencias audiovisuales y mediáticas.

#### **4. Objetivos**

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende alcanzar dos objetivos generales:

- Ofrecer una perspectiva actual de la importancia y sentido de la alfabetización audiovisual en el ámbito educativo, incidiendo en la etapa de educación infantil por medio de una revisión documental-teórica.
- Diseñar una propuesta de intervención para trabajar la alfabetización audiovisual en el aula de Educación Infantil basada en metodologías activas, la utilización de recursos audiovisuales y que incorpore la participación de las familias.

Así mismo, para conseguir alcanzar esos objetivos generales, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Definir de forma actualizada el concepto de alfabetización audiovisual y su contexto actual para la infancia.
- Analizar la presencia y el espacio que recibe la alfabetización audiovisual durante la etapa de Educación Infantil en la legislación educativa actual vigente en España.
- Establecer una relación entre el concepto de prosumidor y la infancia.
- Concretar la importancia de la familia en el proceso de alfabetización audiovisual y su nivel de competencia para participar en dicho proceso.

- Exponer los beneficios del uso de materiales audiovisuales en el aula, concretamente del cine y de las series de televisión.
- Reflejar la idoneidad de las metodologías activas para el abordaje del desarrollo de la competencia mediática.
- Presentar los beneficios de la metodología TBL para trabajar en el desarrollo de la competencia mediática en la etapa de educación infantil.

## **5. Metodología**

Tanto para la elaboración de la revisión teórica como para el diseño de la propuesta, se ha utilizado una metodología de investigación cualitativa. Concretamente se ha llevado a cabo un análisis documental. Se ha buscado, recogido, analizado, sintetizado, reformulado y conectando la información ad hoc sobre la temática de alfabetización audiovisual que se ha considerado más relevante desde un punto de vista educativo. En la elaboración de la propuesta también ha intervenido un factor creativo y la capacitación para diseñar aportada por la formación en la facultad y los periodos de prácticas en las aulas de Educación Infantil.

Para localizar la información y poder realizar posteriormente ese trabajo de análisis, síntesis, reformulación y conexión, se han utilizado diferentes buscadores especializados: Dialnet, Scopus y Teseo principalmente. La estrategia más empleada para la localización de documentos ha sido la búsqueda conjunta de palabras clave junto con año de publicación, focalizando la atención en los de datación más reciente. También se han utilizado buscadores de Google como Google Academic o Google Books aunque en considerable menor medida.

## **6. Propuesta educativa**

### **6.1 Justificación**

La siguiente propuesta surge como respuesta a tres realidades principales que han sido recogidas y desarrolladas en el marco teórico.

La primera, es la gran importancia que tiene la alfabetización audiovisual en el desarrollo de una infancia emirec, inmersa en un mundo que requiere cada vez más ciudadanos competentes mediáticamente. La infancia tiene cada vez un mayor acceso y presenta una mayor exposición tanto a las TIC, como a cantidad y variedad de producciones audiovisuales, por lo que desarrollar la competencia mediática favoreciendo el proceso de desarrollo de la alfabetización audiovisual cobra cada vez más importancia. Esta importancia, se puede observar en programas europeos y mundiales promovidos por la UNESCO o la Unión Europea.

La segunda de ellas es la necesidad que tienen las familias de mejorar su competencia mediática ya que, habitualmente, no disponen de las competencias suficientes en este campo como para poder ayudar y acompañar el proceso de desarrollo de la infancia.

La tercera y última, y tal como queda reflejado en algunas de las propuestas que se han desarrollado hasta el momento en el ámbito español, la escuela y el aula pueden ser excelentes contextos para el desarrollo de la competencia mediática en la infancia por lo que tiene sentido plantear una propuesta que contribuya a ello y que esté dirigida especialmente a la etapa de educación infantil.

Las propuestas para educación primaria son más frecuentes. Lo contrario sucede en la etapa de Educación Infantil, por lo que es particularmente interesante plantearlas y potenciarlas. De esta forma, se contribuirá a nutrir el espectro de propuestas disponibles y a animar a los docentes a realizar nuevas propuestas y a llevarlas a cabo en el aula.

## **6.2 Objetivos**

La propuesta de intervención tendrá como finalidad la consecución de los siguientes objetivos:

### **6.2.1 Objetivos generales**

- Fomentar el uso de la mirada crítica para el consumo consciente de productos audiovisuales en los niños del aula de 5 años de Educación Infantil (EI).
- Crear un producto audiovisual reformulado que refleje la percepción y la visión del alumnado de 5 años de EI con respecto al mismo.
- Incluir a las familias en el proceso de creación y desarrollo del producto audiovisual.
- Desarrollar el pensamiento analítico, creativo y crítico del alumnado de EI partiendo del uso de productos audiovisuales.
- Ofrecer a las familias la posibilidad de reflexionar sobre el consumo del producto audiovisual, la finalidad de su visualización y su papel en el ese proceso.

### **6.2.2 Objetivos específicos**

- Fijar la atención consciente del alumnado del aula de 5 años de EI en elementos de la producción audiovisual. Concretamente en aspectos relativos a la trama, la imagen, los personajes y a los valores y contravalores presentes y al guion.
- Conseguir un análisis básico de la imagen a nivel técnico por parte del alumnado de 5 años de EI.
- Lograr una Comprensión de la trama del guion a nivel narrativo por parte del alumnado del aula de 5 años de EI.
- Realizar una reformulación propia de la narrativa audiovisual por parte del alumnado del aula de 5 años de EI de forma guiada por el docente.
- Producir un material audiovisual propio reformulado por los alumnos del aula de 5 años de educación infantil con la colaboración de las familias y el docente.

- Realizar un análisis a nivel contextual e intencional llevado a cabo por los alumnos del aula de 5 años, el docente y las familias sobre la producción audiovisual reformulada.
- Buscar la comprensión del concepto de autoría de los productos audiovisuales por medio del maestro para su comprensión por parte de los niños de 5 años.
- Guiar, por medio del docente el proceso para la discriminación entre la realidad y la ficción.
- Fomentar por parte del docente el trabajo en grupo y la capacidad de llegar a acuerdos entre los participantes del proceso.
- Realizar un compendio de las dudas más frecuentes de las familias con respecto a los productos audiovisuales y su consumo por parte de sus niños mediante la elaboración de un producto audiovisual.
- Crear un espacio de reflexión y debate para las familias en torno a las producciones audiovisuales producidas.

### **6.3 Competencias**

El diseño de las actividades favorecerá el desarrollo de competencias por parte de todos los participantes: alumnado, familias y docente. Por ello y a continuación, se especificarán las competencias recogidas en la legislación actual ya señaladas, que son más susceptibles de ser desarrolladas a través de esta propuesta para cada uno de esos participantes.

En el caso del alumnado se fomentará principalmente el desarrollo de:

- La competencia en comunicación lingüística. Especialmente en los procesos que implican la comprensión de la trama, la reformulación de la narrativa audiovisual , el trabajo en grupo y la capacidad de llegar a acuerdos
- La competencia digital, en los procesos aproximación básica y adaptada al análisis técnico y crítico de las producciones audiovisuales y en el proceso de producción del material audiovisual reformulado.
- La competencia de expresión cultural, durante los procesos de creación y producción del material audiovisual.

Y secundariamente fomentará el desarrollo de:

- La competencia de aprender a aprender al tener que organizar en mayor o menor medida su tiempo y su gestión interpersonal para conseguir realizar las actividades propuestas.
- Las competencias sociales y cívicas ya que se trabaja aspectos de aproximación al pensamiento crítico, lo contribuye a desarrollar una mayor conciencia social y a poder participar en ella de forma más consciente.
- La competencia de la iniciativa y el espíritu emprendedor al tener que llevar las ideas a acciones utilizando su creatividad.

En el caso de las familias y el docente, al tener la posibilidad de participar en todos los procesos de la propuesta tienen la posibilidad de desarrollar al igual que el alumnado todas las competencias anteriores, y además las competencias de:

- Liderazgo, ya que podrán asumir el rol de coordinar y organizar de forma eficaz el desarrollo de las actividades.
- Trabajo en equipo al tener que establecerse una colaboración entre familias-familias, familia-docente y docente-familia para la realización de las actividades y sus procesos.

## **6.4 Diseño metodológico**

### **6.4.1 Temporalización**

La propuesta está diseñada para llevarse a cabo durante 5 meses de periodo lectivo y dentro del horario escolar. Dicho horario será flexible y estará previamente consensuado con las familias participantes. Con el fin de favorecer la participación de las familias se seguirá el este esquema semanal durante el curso escolar: El horario no se establecerá previamente debido a que se intentarán considerar al máximo las posibilidades de asistencia de las familias. En cualquier caso, se procurará que sean o bien al inicio o al final de la mañana para que no tengan que ir veces de más a la escuela y aprovechen los viajes a la escuela.

Las actividades quedarán programadas del siguiente modo:

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Recursos de formación audiovisual.	Contacto con la app de la propuesta.	Trabajo personal del docente.	Trabajo personal de docente.

Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
Actividad 1. Reunión con las familias y explicación de la propuesta.	Actividad 2. Presentación.	Actividad 3. Selección de las producciones audiovisuales sobre las que se trabajará.	Actividad 4 Construyendo significados.

Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12
Actividad 5. Visualización del capítulo y primeras impresiones.	Actividad 6. Observando la narrativa.	Actividad 7. Análisis de elementos técnicos de la imagen.	Actividad 8. Visualización de secuencias del capítulo y análisis de acciones concretas llevadas a cabo por los personajes.

Semana 13	Semana 14	Semana 15	Semana 16
Actividad 9. Reconstruyendo la escena.	Actividad 10. Presentando la herramienta de creación del capítulo.	Actividad 7. Análisis de elementos técnicos de la imagen.	Actividad 8. Visualización de secuencias del capítulo y análisis de acciones concretas llevadas a cabo por los personajes.

Semana 17	Semana 18	Semana 19	Semana 20	Semana 21
Actividad 11. Experimentación con Toonstastic 3D.	Actividad 12. Compartiendo creaciones.	Actividad 13. Elaboración de las escenas de la serie. (Primera sesión)	Actividad 13. Elaboración de las escenas de la serie. (Segunda sesión)	Actividad 14. Proyección del capítulo.

#### 6.4.2 Muestra

La propuesta está diseñada para implementarse en cualquier aula ordinaria de 5 años de la etapa de EI, junto con la colaboración de las familias del alumnado. Por tanto, la muestra es tanto el alumnado del aula como sus familias.

Concretamente, la propuesta ha tomado como referencia para su elaboración el aula de 5 años de un Colegio Público de Cantabria que cuenta con 17 alumnos y sus respectivas familias. Todos los niños tienen 5 años o están pendientes de cumplirlos durante el curso. Respecto a las familias, algunas pertenecen a décadas diferentes y las edades son variadas, pudiendo encontrar padres y madres muy jóvenes, de edad media o muy mayores e incluso abuelos que asumen el cuidado casi íntegro de sus nietos.

Con referencia a necesidades educativas especiales, uno de los niños presenta rasgos de autismo confirmados.

### **6.4.3 Contexto**

El contexto del centro escolar en el que se encuentra el aula se puede definir a nivel interno del propio centro, y a nivel externo. Se describirá a nivel interno y de forma general, cual es la esencia de su proyecto educativo, sus principales medios de comunicación y espacios de relación con las familias y la presencia de multiculturalidad en el aula, por ser especialmente interesantes para la realización de esta propuesta. A nivel externo es interesante observar con que medios potencialmente educativos cuenta en su entorno próximo, que relación establece con ellos y que tipo de relaciones establece con otras instituciones educativas de su mismo nivel o superiores como, por ejemplo, universidades.

A *nivel interno* el centro considera atender las necesidades educativas del alumno de forma individualizada y dándoles el papel protagonista, el centro de su propuesta pedagógica junto a la comunicación con las familias. Los medios empleados para conseguir esa comunicación son las circulares y las sesiones del AMPA así como las horas de tutorías individualizadas disponibles para las familias. Así mismo, se trata de un centro multicultural donde se cuenta con alumnos en todas las aulas procedentes de otras culturas.

A nivel externo, el colegio se encuentra en el centro de la ciudad por lo que es de fácil acceso para las familias que residen en la misma y también tiene próximos dos museos, dos conservatorios de música y un cine por lo que se puede afirmar que tiene recursos culturales cercanos para incorporar a la labor educativa. Sin embargo, estos elementos no se suelen considerar para la realización de salidas o actividades educativas. De forma esporádica el ayuntamiento ofrece información o algún taller en el que el centro participa.

No se relaciona con otros centros educativos de su misma etapa y no tiene trato con universidades próximas ni lejanas.

### **6.4.5 Metodologías Activas empleadas.**

La propuesta utilizará como metodología base para la realización de las actividades el Thinking Based Learning descrito en el marco teórico por considerarse que el trabajo de los diferentes niveles de pensamiento que

plantea es especialmente interesante para el desarrollo de la competencia mediática y desarrollable en base a producciones audiovisuales.

#### **6.4.4 Actividades**

Las actividades, que serán definidas y explicadas más adelante se distribuirán en torno a 4 fases. Estas fases son:

- Fase 0. Preparación del profesorado.
- *Fase 1 Toma de contacto.*
- *Fase 2 Analítica.*
- *Fase 3 Creativa.*
- *Fase 4 Presentación.*

Así mismo, las actividades, presentarán tres puntos fundamentales: los procesos que requieren, los recursos que se utilizarán y como se realizará la evaluación. A continuación, se especificará brevemente en qué consistirán las actividades y se detallarán esos tres puntos fundamentales señalados. Los recursos de elaboración propia que sean necesarios, se mencionarán en la actividad pertinente y se adjuntarán en anexos.

#### ***FASE 0 Preparación del profesorado.***

Se dedicarán dos sesiones para la preparación del profesorado.

#### **Sesión 1 Recursos de formación audiovisual.**

Se seguirán los siguientes pasos:

- Presentación o lectura de la propuesta a los docentes.
- Tiempo para que piensen en los posibles puntos de mejora en competencias audiovisuales que el docente perciba que le son necesarios para afrontar la propuesta.
- Puesta en común.

- Selección de los cursos de la página <https://www.video2brain.com/es/> que más se ajusten a las necesidades de formación de cada docente. Esta página contiene diversos y variados vídeos de formación en Imagen Digital y Fotografía y en Video y Audio, entre otras muchas opciones, que siguen el formato de píldora informativa y que se pueden visualizar gratis durante un mes.

Gracias a esta sesión los docentes podrán percibir sus limitaciones actuales y acceder a recursos que les permitan solventarlas de forma breve y efectiva. En esta página podrán obtener la formación necesaria para afrontar las cuestiones que se puedan plantear durante las actividades y para realizar el proceso de posproducción de la producción audiovisual.

## **Sesión 2. Contacto con la app de la propuesta.**

Presentación y aproximación a la app por medio de uno de los numerosos tutoriales disponibles en la web, como por ejemplo este:

<https://www.youtube.com/watch?v=uCZav2ftfdw> y posterior práctica con la tablet o el smartphone. La información sobre la App y su uso se recogerá más adelante.

### **FASE 1**

#### **Toma de contacto**

##### ***Actividad 1. Reunión con las familias y explicación de la propuesta.***

Cuya finalidad será informar a la familia sobre en qué consiste dicha propuesta y el grado de implicación que pueden tener en ella.

*Proceso:* se reunirá a las familias en una charla explicativa en la cual se abordará de forma esquemática el funcionamiento y finalidad de la propuesta. A continuación, se les informará de que las aulas estarán abiertas a su participación (salvo alguna sesión concreta), la cual será de inestimable valor. También se les indicará que todas las actividades serán sugestivas de recibir sus sugerencias concretas durante el transcurso de las mismas. Posteriormente, se les hará llegar una hoja de recogida de información (Anexo

1), en la cual deberán escribir el nombre de 3 series de animación que les gusten especialmente a los menores que tengan a su cargo y cuál es su opinión o impresión general sobre dichas series animadas. Las familias en cuya casa la infancia no consuma productos audiovisuales, escribirán las principales actividades en las que invierten su tiempo de ocio y comentaran, si lo desean, los motivos por los que los que han decidido no consumir ese tipo de productos audiovisuales lo cual puede dar lugar a un interesante intercambio de ideas. Esas hojas serán posteriormente analizadas por el maestro que realizará una selección de las más repetidas. A continuación, se recogerán y se les hará llegar otra hoja (Anexo 2) en la que se les propondrá que escriban su opinión con respecto a la utilidad de la propuesta y la justificación de esa opinión y se dejará un espacio en blanco para sugerencias generales sobre la misma. Cualquier duda tendrá cabida y se tratará de resolver.

*Rol de las familias durante el proceso:* recibir la propuesta, realizar una escucha activa, aportar información, formular sugerencias, preguntar posibles dudas.

*Rol de los docentes durante el proceso:* exponer la propuesta, mantener una actitud abierta a comentarios y sugerencias, manejar los tiempos, moderar las posibles sugerencias y comentarios y analizar las hojas con las series aportadas por los padres para seleccionar las más repetidas. Recoger la información de la sesión en el diario del profesor.

*Recursos:*

- Un espacio de encuentro con las familias que puede ser tanto el aula como el salón de actos del centro.
- Una presentación con la estructura de la propuesta.
- Un ordenador y un proyector para poder compartirla.
- Hojas preparadas para entregar a las familias, en las que puedan expresar las preferencias de sus hijos con respecto a películas y series y donde podrán también mostrar su grado de acuerdo con la propuesta y posibles sugerencias. (Anexo 1 y Anexo 2).
- Asistencia y participación de las familias.

- Presencia del docente/docentes que han diseñado la propuesta.

### ***Actividad 2. Presentación.***

Esta actividad consistirá en presentar al alumnado la propuesta.

*Proceso:* el docente, pondrá en el centro de la clase las carátulas de 5 series conocidas que coincidan con la selección de las más repetidas señaladas por las familias. Cuando lleguen por la mañana, lo encontrarán así junto con una carta (Anexo 3). Para leerla todos se sentarán en asamblea en torno a ella y las carátulas de las series y el docente la leerá en voz alta. La carta estará escrita por el director del colegio que les encomendará la misión de que todos juntos, con la ayuda de sus familias y el docente, elaboren ellos mismos en base a producciones audiovisuales que les gusten, el capítulo una serie para presentar en la proyección que se realizará a final de curso. En el caso del alumnado que no consuma o no esté familiarizado con este tipo de producciones se le indicará que además de realizar la experiencia, va a descubrir algo nuevo y tanto el profesor como el resto del alumnado solucionaran cualquier duda que se pueda tener al respecto. La carta especificará que deberán pensar en la historia, poner el sonido y la imagen y concluirá con un mensaje motivador. Después los niños podrán tener un espacio de esparcimiento para tocar e interactuar con las carátulas y para preguntar cualquier duda. Finalmente, el docente con la ayuda del alumnado escribirá una carta de contestación para el director.

#### *Recursos:*

- 5 carátulas de las series que más aparecieron mencionadas por las familias.
- Una carta y un sobre llamativo.
- Papel y lápiz para escribir la contestación.

Rol del alumno: practicar una escucha activa.

Rol del docente: presentar la propuesta con entusiasmo y exponerles en que va a consistir la propuesta.

### *Observaciones*

Será muy positivo que el docente mantenga una actitud dinámica, teatral y motivadora.

### ***Actividad 3. Selección de las producciones audiovisuales sobre las que se trabajará.***

Esta actividad, consistirá en escoger las producciones sobre las que posteriormente se realizarán el resto de las actividades.

*Proceso:* el docente en base a las opciones más repetidas de las series en las hojas completadas por las familias, presentará al alumnado cada una de ellas y su trama principal, para posteriormente realizar una votación a mano alzada para que el alumnado decida sobre qué serie quiere trabajar y explique el motivo. No se podrá votar por más de una opción. La serie que obtenga más votos será la escogida y se le comunicará al alumnado. En el caso del alumnado que no consuma producciones audiovisuales, como la trama de cada una ha sido explicada podrá votar según la que más le llame la atención. Posteriormente el maestro seleccionará un capítulo concreto de esa serie. En caso de empate entre dos series se realizará una nueva votación.

Competencias principales: comprensión (de la trama) y reflexión (necesaria para justificar su votación).

#### *Recursos:*

- *Lista con la selección de las películas y series más repetidas en las hojas aportadas por las familias.*
- *Hoja y papel para apuntar cuales son las opciones más votadas.*

#### *Rol del docente:*

- Exponer las series más repetidas.
- Guiar el proceso de votación.
- Animar a que los alumnos expongan los motivos razonados de su elección mediante preguntas.

- Recoger las cuestiones relevantes de la sesión en el diario del profesor.

Rol del alumno:

- Prestar atención y comprender la trama. Decidir sobre qué producción quieren trabajar argumentado su respuesta.

Competencias principales: reflexiva.

## **FASE 2**

### **Aproximación al análisis de los aspectos de la producción audiovisual.**

Atendiendo tanto al tiempo destinado a la propuesta como a la edad del alumnado, no es posible realizar un análisis en profundidad del contenido ni de todos los aspectos de la producción, esa no es la finalidad de esta fase, que es simplemente aproximativa. Por tanto, se centrará en aspectos concretos que conecten con los objetivos. Algunos aspectos analíticos y reflexivos, se centrarán en: trama, personajes, valores y contravalores que aparecen y recursos audiovisuales básicos y otras opciones para resolver o afrontar las situaciones que se presenten en el capítulo. Las actividades propuestas son las siguientes:

#### ***Actividad 4 Construyendo significados.***

**Proceso:** se enseñará tanto a la familia como al alumnado, las imágenes impresas de los personajes protagonistas de la serie y ambos deberán compartir sus impresiones sobre esos personajes. Si creen que son masculinos o femeninos, buenos o malos, ricos o pobres, amables o desagradables... todos pueden aportar esas impresiones, conozcan o no a los personajes.

Durante la realización de la actividad se irán recogiendo en un mural donde se pegarán las imágenes, y el maestro y las familias escribirán todos los comentarios y apuntes que hagan tanto la propia familia como el alumnado. Posteriormente podrán decorarlo entre todos. Finalmente ese mural se colgará

de forma decorativa en la clase. De esta forma, daremos una finalidad a la actividad (la realización del mural) y el mismo constituirá un recordatorio diario de la propuesta en la que se está trabajando.

*Recursos:*

- Tres imágenes plastificadas de tres personajes del capítulo de la serie a trabajar.
- Mural donde ir escribiendo todas las ideas que se trabajen y los comentarios que aporten tanto familias como niños.
- Pinturas y rotuladores para decorar y cualquier otro elemento decorativo.

*Rol del alumnado:* realizar un trabajo de atención, reflexión los aspectos de los personajes guiados por el docente, compartir eso con el resto del aula y decorar el mural.

*Rol de las familias:*

- Realizar un trabajo de atención, reflexión los aspectos de los personajes guiados por el docente.
- Compartirlo con el resto del aula y tomar nota en el mural de todas las ideas que van surgiendo.

*Rol del docente:*

- Guiar el proceso por medio de preguntas concretas sobre los personajes.
- Recoger el contenido de la sesión en el diario del docente.

### ***Actividad 5 Visualización del capítulo y primeras impresiones.***

*Proceso:* el alumnado explicará a las familias que asistan, con la ayuda del maestro, la misión que tienen encomendada para final de curso y ambos les pedirán ayuda para poder realizarla. A continuación, todos visualizarán el capítulo y se dejará el tiempo y el espacio para que tanto el alumnado, como las familias y el docente puedan aportar y comentar sus primeras impresiones al respecto, como qué les ha parecido, si les ha gustado o no o que les ha

llamado más la atención y también se aprovechará para comprobar si las primeras impresiones sobre los personajes se han cumplido.

*Recursos:*

- Ordenador para poner el capítulo.
- Proyector.
- Sillas extra para las familias.

*Rol del alumnado:*

- Visualizar con atención el capítulo.
- Respetar los turnos de palabra.
- Generar y expresar sus expresiones sobre el material visualizado.
- Comprobar si sus primeras impresiones eran correctas con la orientación del docente.

*Rol de la familia:*

- Visualizar con atención el capítulo.
- Respetar los turnos de palabra.
- Expresar sus impresiones sobre el material visualizado.
- Comprobar si sus primeras impresiones eran correctas con la orientación del docente.

*Rol del docente:*

- Observar las reacciones del alumnado y la familia para poder orientar los comentarios posteriores.
- Orientar las aportaciones y reflexiones de familias y alumnado, indicando y cediendo el turno de palabra.
- Expresar sus impresiones sobre el material visualizado.
- Recoger el contenido de la sesión en el diario del docente.

*Espacio:* se realizará en el aula, que se organizará de forma que el lugar de proyección sea visible para todos los participantes. Así mismo, se procurará crear un entorno acogedor y cómodo donde todos tengan su asiento.

Observaciones: en el caso de esta actividad, expresan sus impresiones sobre el capítulo los tres agentes involucrados. Esto es interesante ya que permite aportar y compartir múltiples y diferentes percepciones de un mismo producto audiovisual no solo desde la individualidad de cada sujeto sino desde la perspectiva de tres grupos de diferentes (infantil, adulto y educativo).

Competencias principales: atención, reflexión y comparación.

### ***Actividad 6 Observando la narrativa.***

*Proceso:* la actividad, consistirá en visualizar y analizar los productos audiovisuales centrando la atención en los aspectos narrativos. Previa visualización, se indicará tanto al alumnado como a las familias, que se fijen especialmente en qué es lo que sucede en la historia.

Tras la visualización por parte del alumnado y de las familias que hayan asistido, se procederá a:

Realizar una asamblea en la que tanto alumnado como familias puedan aportar sus perspectivas de qué ha pasado. El alumnado y las familias cuentan que han visto, cual ha sido la historia que han visualizado, qué personajes han intervenido qué han hecho, qué ha pasado al principio, durante la parte media del capítulo y cómo ha finalizado. Es interesante que se produzca un contraste entre la forma de percibir del alumnado y el de las familias y el docente deberá estar particularmente atento para captar cuales son las posibles diferencias o similitudes de percepción más significativas entre unos y otros. Esta presentación de situaciones puede ser un buen momento para abordar las posibles diferencias entre realidad y ficción. Para guiar las aportaciones, el docente se servirá de un vocabulario sencillo y sobre todo de preguntas estructuradas que puedan guiar la reflexión y aportaciones del alumnado y las familias.

Recursos:

- Producción audiovisual de trabajo.
- Ordenador y proyector.

- Asistencia de las familias.

*Rol del alumnado:*

- Será espectador de la producción audiovisual y deberá aportar su visión y reconstrucción de la historia con la orientación del docente.

*Rol de las familias:*

- Al igual que el alumnado, será espectador de la producción audiovisual y deberá aportar su visión y reconstrucción de la historia visualizada con la orientación del docente.

*Rol del docente:*

- Guiar las aportaciones de alumnado y familias sobre sus visiones propias de la producción visualizada (ejercer de moderador), prestar especial atención a los puntos en común y a las diferencias que aparecen.
- Recoger las impresiones de la sesión en el diario del docente.

*Espacio:* el espacio será nuevamente el aula y deberá cumplir las mismas condiciones que se consideran para la actividad 5.

Competencias principales: atencional, sintética y organizativa.

### **Actividad 7. Análisis de elementos técnicos de la imagen.**

*Proceso:* el docente, escoge 5 imágenes estáticas que considere atractivas en base a su composición, color y acción que se muestra. Cada grupo familia-alumnado tendrá que analizar la imagen que se les asigne en base a una plantilla (Anexo 4), la familia será la encargada de rellenar dicha plantilla. Posteriormente, el alumnado lo pondrá en común con todo el aula con la ayuda de la familia y se reflexionará sobre ello.

*Recursos:*

- 5 imágenes a color tamaño A4 una por cada grupo.
- Guion del análisis (anexo 4).

*Rol alumnado:*

- Observar y señalar aspectos básicos de imagen.

*Rol de la familia:*

- Observar y señalar aspectos básicos de la imagen y ayudar al proceso de identificación del alumnado.

*Rol del docente:*

- Supervisar el proceso y supervisar y acompañar a todos los grupos.
- Recoger la información de la sesión en el diario del docente.

*Espacio:*

- Se acondicionará de forma que cada grupo pueda tener una mesa y las sillas necesarias. También se puede dejar diáfano para que cada grupo se sienta en corro en el suelo.

*Competencias principales: analítica.*

***Actividad 8. Visualización de secuencias del capítulo y análisis de acciones concretas llevadas a cabo por los personajes.***

*Proceso:* El docente selecciona secuencias concretas de la serie bajo la consideración de ser especialmente adecuadas para la reflexión de valores y contravalores y por la posibilidad de generar finales alternativos de la acción. El alumnado y las familias los visualizan y guiados por el maestro hacen sus aportaciones sobre esos aspectos.

*Recursos:*

- Secuencias concretas cortadas del capítulo.
- Preguntas guía para la reflexión (elaborada por el docente y que oriente la atención hacia los principales valores y contravalores presentes).

- Pizarra para ir recogiendo las aportaciones de cada escena.
- Cámara para fotografiar la pizarra con las aportaciones de cada escena.

*Rol del alumnado:*

- Espectador de las secuencias cortadas. Aportará los valores y contravalores que sea capaz de percibir con la orientación de las familias y el maestro.

*Rol de las familias:*

- Espectador de las secuencias cortadas.
- Participación en la puesta en común.

*Rol del docente:*

- *Plantear las preguntas para la reflexión, guiar y moderar la participación y resolver dudas.*
- *Recoger el contenido de la sesión en el diario del docente.*

*Espacio:* el aula.

Competencias: Analítica y reflexiva.

### **FASE 3**

#### **CREATIVA**

##### **Actividad 9. Reconstruyendo la escena.**

*Proceso:* En base a las escenas anteriores, se harán 5 grupos de cuatro alumnos y con 1 familiar por grupo. En caso de no haber suficientes familiares o ninguno, el maestro trabajará con cada grupo de forma individual mientras el resto hace juego libre. A cada grupo se le asignará una escena la cual reconstruirán como quieran, la única condición será que no suceda lo mismo que en la historia original pero que sí aparezcan los mismos personajes. Para ello deberán identificarlos. Posteriormente, todos los grupos expondrán su parte y después se buscará la forma de conectarlas para dar lugar a una nueva

historia. El docente irá tomando nota de todas las nuevas aportaciones y posibilidades y construirá un guion en torno a ello definiendo los personajes y qué es lo que sucede. Después el guion será leído en voz alta y se podrán hacer sugerencias de cualquier tipo que lo modifiquen. Quedaran claros los personajes y lo que sucede.

Recursos:

- 5 ordenadores portátiles (para que cada grupo visualice su escena).
- *Ordenador y proyector para que el docente pueda ir tomando notas y estas sean accesibles para la familia.*
- *Bolígrafo y lápiz para que el docente tome nota.*

*Rol del alumnado:*

- Crear nuevas situaciones en la que los personajes hagan lo que ellos quieran.

*Rol de las familias:*

- Recoger y guiar las ideas de los niños y aportar sugerencias sobre ello.

*Rol del docente:*

- *Atender a cada grupo, ofrecer sugerencias, aclarar dudas y elaborar nuevo guion en base a las nuevas escenas.*
- *Recoger la información de la sesión en el diario del docente.*

*Espacio:* el aula.

Competencias principales: analizar, imaginar y reformular.

**Actividad 10 Presentando la herramienta de creación del capítulo.**  
*(Actividad introductoria).*

*Proceso:* En un primer momento, se presentará tanto a todos los familiares que deseen asistir como a los niños, la aplicación Toonstastic 3D desarrollado por Google en 2017 y que se encuentra en PlayStore.

Para ello, se les recomendará que lleven su tablet preferiblemente, aunque también se admitirá el smarthphone y se realizará un breve tutorial sobre cómo descargarlo y cómo utilizarlo. En el caso excepcional de que la familia no tenga ni tablet ni smarthphone, el docente buscará alternativas, bien haciendo pequeños equipos o tratando de conseguir el material necesario.

Se ayudará con la instalación de la app en caso de ser necesario y se resolverá cualquier duda que tanto familias como alumnado puedan tener. Toda la información se subirá al blog de la propuesta para que las familias que no puedan asistir puedan recuperar la información cuando quieran, en caso de tener dudas pueden consultar con el docente. Para motivar a los niños se les enseñara una producción realizada con la app de las muchas que hay disponibles en la red, para que puedan visualizar lo que pueden hacer con ella.

Recursos:

- App Toonstastic 3D. Disponible en Google Play para Android desde 2017. Esta aplicación permite crear videos animados. Los usuarios, en este caso los niños, pueden controlar los movimientos de los personajes a la vez que graban su propia voz, dando lugar a una escena completa de forma fácil, intuitiva e interactiva.
- Tablet o smarthphones. (Preferiblemente tablets).
- Espacio para acoger a todos los participantes. En el caso de este centro se realizará en el aula por tener un tamaño grande.
- Ordenador y proyector para mostrar el proceso de instalación y las demostraciones.
- Acceso a internet.

*Rol del alumnado:*

- Atender a la presentación de la app y aportar tanto impresiones como dudas.

*Rol de las familias:*

- Atender a la presentación de la app y aportar tanto impresiones como dudas.

*Rol del docente:*

- Explicar los aspectos básicos de la app y resolver dudas.

*Espacio:* el aula.

### ***Actividad 11. Experimentación con Toonstastic 3D.***

*Proceso:* tanto el alumnado como todos los familiares podrán asistir a esta sesión de experimentación con la aplicación. En ella el docente dará unas referencias básicas de uso, aunque puede que algunas familias y alumnado ya hayan trabajado con ellas en casa. En cualquier caso, se tratará de un espacio donde los niños y familias puedan acercarse, descubrir y experimentar con la aplicación y sus funcionalidades. Posteriormente, se propondrá que elaboren escenas de prueba tanto los niños solos, si ven capaces de ello, como con las familias. Al final de la sesión quien quiera compartir sus escenas o descubrimientos sobre el funcionamiento de la aplicación podrán hacerlo ya que puede resultar muy enriquecedor para el resto que podrá tomar notas o preguntar cualquier duda. Durante esa semana se animará a las familias a que experimenten con el alumnado en casa y que guarden las creaciones.

*Recursos:*

- Una tablet o smartphone por familia. En caso de que esta no pueda asistir el niño deberá llevar una tablet o smarthphone.
- Soporte físico o digital para apuntar.
- Ordenador y proyector.

*Rol del alumnado:* experimentar en la creación de material audiovisual por medio de la aplicación.

Rol de la familia: experimentar en la creación de material audiovisual por medio de la aplicación y acompañar al alumnado en ese proceso. Recoger herramientas y formas de uso que pueden utilizar en casa.

Observaciones: en caso de que ningún miembro de la familia pueda asistir, los niños que no tengan adulto de referencia, podrán realizar la actividad con el docente o con cualquier familia que quiera compartir la experiencia.

Espacio: el aula o el aula de informática.

Competencias: creatividad y digital.

### ***Actividad 12. Compartiendo creaciones.***

*Proceso:* el alumnado y los familiares podrán aportar y compartir las creaciones que hayan realizado durante la semana y comentar sus experiencias tanto positivas como negativas de la aplicación. Los que no tengan nada que exponer pueden asistir igualmente ya que el contenido les puede resultar útil. Durante la sesión se les indicará cómo pueden compartirlas, bien a través de un canal de youtube que puede abrir de forma conjunta la familia o a través del blog de la propuesta, haciéndoselo llegar por correo u otro medio al docente.

Recursos:

- Tablets.
- Creaciones de la semana.
- Ordenador.
- Proyector.
- Acceso a internet.

*Rol del alumnado:* enseñar y compartir sus creaciones semanales y comentar cualquier aspecto o anécdota que quiera. Plantear dudas o descubrimientos.

Rol de la familia: enseñar y compartir sus creaciones semanales y comentar cualquier aspecto o anécdota que quiera. Plantear dudas o descubrimientos.

Rol del docente: organizar los tiempos y turnos de la exposición de las creaciones, resolver dudas, recoger nuevas aportaciones que sean de utilidad para recogerlo en el blog y dar feedback al alumnado y a las familias.

Espacio: el aula o el aula de informática.

Una vez familiarizados con la herramienta de producción se aplicará su uso a la creación del capítulo versionado.

Competencias: comunicación oral.

### ***Actividad 13. Elaboración de las escenas de la serie.***

Proceso: Tendrá una duración media de 3 sesiones y se volverá a retomar el trabajo en grupo y los 5 familiares por sesión.

En la sesión 1: se visualizará de nuevo el capítulo y se recordará el guion para de la escena asignada de cada grupo añadiéndole dejando la posibilidad abierta de hacer alguna variación si alumnado y familias lo consideran necesario.

En la sesión 2: cada grupo grabará su escena con la aplicación y compartirá el resultado final con los demás pudiendo recibir feedback y aportándolo también. Podrán salir del aula si es necesario para no molestarse al grabar el audio que podrá utilizar también las canciones que ofrece la aplicación.

En la sesión 3: se elegirá un título para el capítulo y el docente expondrá el concepto de autoría que se vivenciará a través de la práctica que consistirá en la elaboración de los créditos con el editor de video que cada docente conozca o sobre el que se haya formado. Se abordará cualquier aspecto sobre la autoría que pueda surgir del interés de las familias, habiéndose informado el docente previamente.

*Rol del alumnado:* realizar la grabación de la escena incluyendo el audio.

*Rol de la familia:* Acompañar el proceso y apoyar a los grupos durante la grabación.

Rol del docente: proporcionar a los grupos los guiones que realizaron, apoyarlos y ayudarlos durante el proceso de grabación y realizar los créditos junto con la clase.

Espacio: el aula y los diversos espacios disponibles.

Competencias: creativa y digital.

## **FASE 4.**

### **Presentación**

Esta fase se centrará en la presentación de la producción final y en la reflexión sobre la propuesta que se guiará por medio de rúbricas de evaluación.

#### ***Actividad 14: Proyección del capítulo.***

Proceso: consistirá en la proyección del capítulo al que todo el centro educativo podrá asistir, además de las familias y alumnado del aula. Se realizará una gala de presentación cuidada en la que lo propios niños presenten la proyección. Y se hará una ceremonia otorgando un título de participación en la propuesta que incluya tanto el nombre del alumnado como el de su familia.

Recursos:

- Ordenador y proyector.
- Diploma de participación.

Rol del alumnado: presentar la proyección, visualizar el producto final y recibir el diploma.

Rol de la familia: Visualizar la proyección y recibir el diploma.

Rol del docente: guiar el proceso, ocuparse de los elementos técnicos y despedir a los asistentes.

#### **6.4.5 Evaluación**

El diseño de la evaluación, está pensado para evaluar tres momentos fundamentales que se recogen en el concepto de evaluación formativa López (2011):

- Evaluación inicial.
- Evaluación de proceso.
- Evaluación final.

A continuación, se especifica tanto qué se quiere evaluar como las herramientas que se utilizarán para ello, las cuáles se adjuntarán seguidamente al esquema.

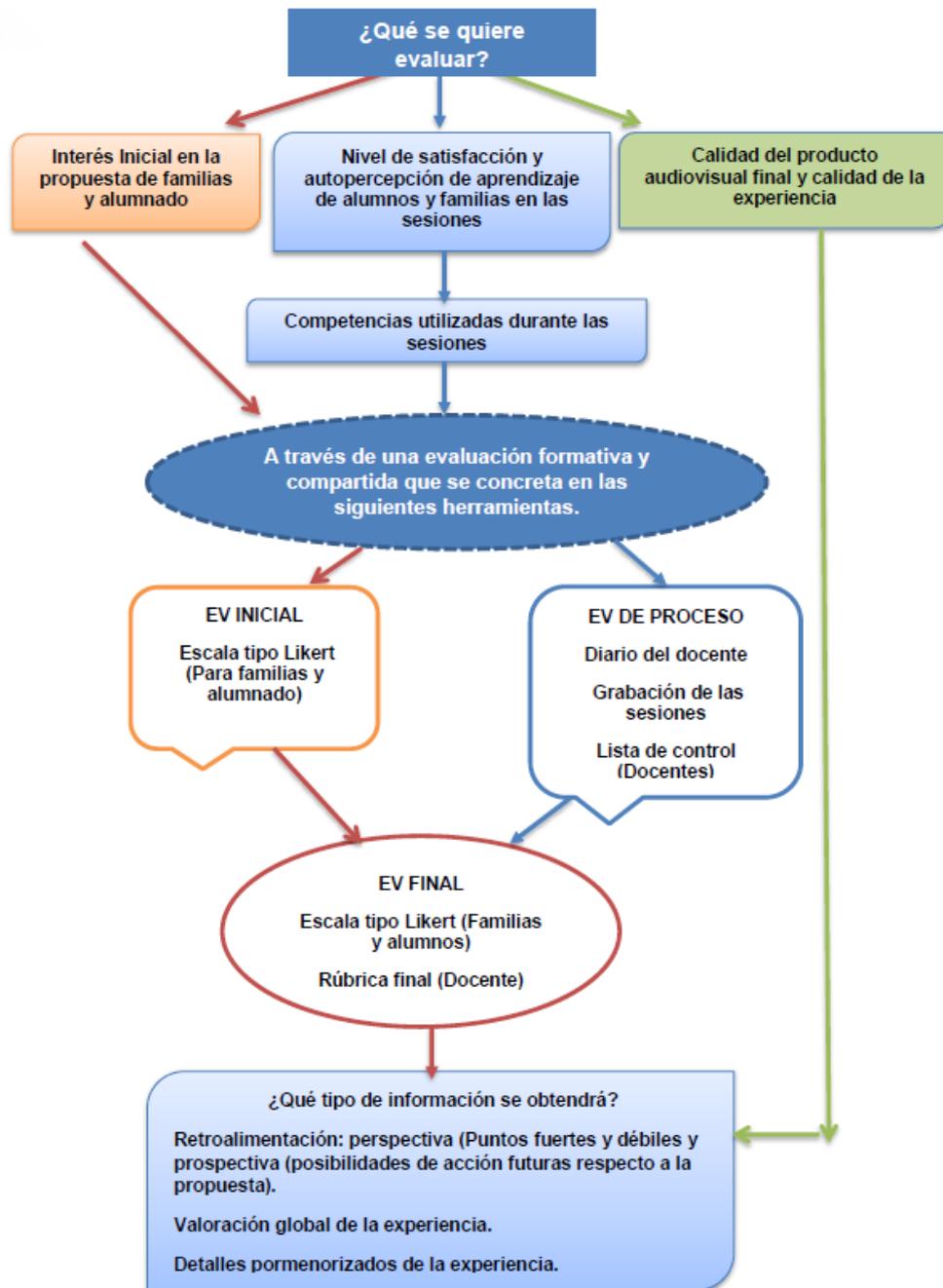


Figura 1. Esquema de Evaluación basado en Quesada, Rodríguez e Ibarra (2017:56)

#### 6.4.5.1 Evaluación inicial, herramientas

- **Escala tipo Likert EVPAU:** con ella se tratará de valorar el nivel de aceptación y de posible participación de las familias del alumnado del aula de 5 años antes de la propuesta.

EVPAUF					
A continuación, podrás encontrar una serie de frases con respecto a la propuesta que se ha explicado previamente. Tras leerlas detenidamente, marca con una x tu nivel de acuerdo con cada una de ellas. Recuerda que es importante que contestes a todas las frases y que no hay respuestas correctas o incorrectas.					
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La propuesta le parece interesante.					
2. La propuesta le parece viable.					
3. Ve posible participar en la propuesta.					
4. Le apetece participar en la propuesta.					

Figura 2. Escala de Valoración de Propuesta de Alfabetización Audiovisual para Familias.

Basada en Padrós, Navarro, Garcidueñas & Fulgencio (2016)

- **Escala tipo Likert EVPAUA:** con ella se pretende valorar el nivel de interés del alumnado del aula de 5 años ante la propuesta y la aceptación a que las familias participen.

	<b>Nada</b>	<b>Igual</b>	<b>Mucho</b>
<b>1. Os apetece hacer el capítulo de la serie.</b>			
<b>2. Tenéis ganas de empezar.</b>			
<b>3. Os apetece que venga vuestra familia ayudar.</b>			

Figura 3. Escala de Valoración de Propuesta de Alfabetización Audiovisual para Alumnos.  
Basada en Padrós, Navarro, Garcidueñas & Fulgencio (2016).

#### **6.4.5.2 Evaluación de proceso, herramientas:**

La evaluación de proceso se realizará durante las fases 3 y 4 y se sustentará en tres herramientas:

- **Diario del docente:** éste debe prepararse antes de iniciar la propuesta. Permitirá reflexionar sobre la propia práctica docente y sobre lo acontecido en el aula. En él se recogen las anotaciones sobre esos dos aspectos que permiten sistematizar las observaciones, valoraciones e intervenciones y que permitirán una reflexión posterior (Hamodi, López y López, 2015, p. 157).
- **Grabación de las sesiones,** previa autorización por escrito de las familias. En el caso de que no quieren aparecer en las imágenes se les ofrecerá pixelar su cara y en caso de que sigan sin querer aparecer se respetará su decisión y la cámara (fotográfica o del móvil) con la que se esté grabando se orientará hacia otra parte. Esto permitirá documentar toda la experiencia y extraer información relevante a tener en cuenta para la rúbrica final.
- **Lista de control:** se orientará en valorar si están presentes determinadas adquisiciones o bien en ofrecer escalas de comprobación (López, 2011, p.88) para poder valorar si se están desarrollando las competencias contempladas en el diseño. Se aporta a modo de ejemplo la siguiente:

Tabla 5. Ejemplo de lista de control. Tomado de López (2011, p.89).

<b>EJEMPLO DE UNA LISTA DE CONTROL PARA APLICAR LA EXPRESIÓN PRÁCTICA EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	
<i>TAREA: DISEÑO DE UN PROTOTIPO</i>	<i>FECHA</i>
Grupo de alumnos/as:	
Están presentes todos los miembros grupo:	Faltan los siguientes miembros:
Hay una consulta previa de la documentación necesaria sobre lo que se va a realizar:	Faltan los siguientes documentos:
Ha habido una aportación semejante entre los miembros del grupo:	Detalles a tener en cuenta:
Han diseñado la práctica siguiente el procedimiento establecido por las normas:	Problemas encontrados:
Han demostrado que han aplicado todos los aspectos que se pedían:	Faltan los siguientes:
Han demostrado que funciona:	Problemas encontrados:
Han solicitado información durante el desarrollo de la práctica:	Problemas encontrados:
Han recibido información sobre su producto final:	Problemas encontrados:
Han realizado la autoevaluación:	Falta la siguiente documentación:

#### **6.4.5.3 Evaluación final:**

Tendrá como finalidad valorar en nivel final de desempeño de familias, docente y alumno tras la experiencia. Para ello se considera adecuado elaborar, por un lado, una rúbrica de tipo analítico que permitirá considerar separadamente cada criterio o dimensión relevante en relación con el producto evaluado el cual se valorará sobre una escala descriptiva propia. Para su elaboración se definirán los siguientes elementos:

- Sus dimensiones: los componentes que lo constituyen como subcomponentes de la tarea o aspectos particulares de la misma.
- Los niveles de desempeño: que mediante categorías (Excelente, satisfactorio...) reflejen la calidad del trabajo del alumnado y familias.
- Descriptores: descripción de la evidencia tangible que permite valorar el trabajo del alumnado y familias. Buján, Rekalde y Aramendi, (2011).

Por otro lado, y para evaluar la percepción del alumnado y la familia sobre la experiencia, se utilizarán dos escalas tipo Likert en la línea de las propuestas en para la Fase 1.

## **6.5 Conclusiones**

Este trabajo académico, ha pretendido definir y acercar la importancia de desarrollar la alfabetización mediática durante la etapa escolar, centrándose concretamente en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, si bien existe una amplia variedad de literatura que trata la importancia del desarrollo de la alfabetización audiovisual en la infancia, es poca la que se centra específicamente en esta etapa.

Además, aunque la legislación educativa actual en España la contempla indirectamente a través de algunos objetivos señalados en el marco teórico, ésta no contiene referencias específicas ni una definición clara de la misma. Así mismo, existen propuestas para su desarrollo, aunque no son abundantes para la etapa de educación infantil en España.

También se ha recogido en base a investigaciones realizadas sobre la temática, el escaso desarrollo de la competencia mediática que presentan algunas familias españolas.

La propuesta diseñada, utiliza las producciones audiovisuales y los procesos implicados en su comprensión y creación para favorecer la creación de una base en torno a la competencia audiovisual y al desarrollo de la misma. Una propuesta en la que tanto el alumnado como las familias tienen su espacio y un papel activo.

Se ha considerado que las metodologías activas, concretamente el TBL puede constituir una metodología adecuada para diseñar las actividades por trabajar diferentes niveles de pensamiento: analítico, creativo y crítico, que son fundamentales para el desarrollo de la competencia audiovisual. El diseño de las actividades ha sido más fluido bajo esta metodología que ha permitido organizarlas y diseñarlas bajo una estructura clara.

El diseño metodológico, pretende incluir a las familias en todos los procesos y también dotarlas de dinamismo y un carácter participativo manteniendo una secuencia lógica y estructurada. También ha buscado fomentar los pensamientos anteriormente descritos mediante el trabajo sobre producciones audiovisuales y la creación propia de las mismas.

Es fundamental destacar también que para el desarrollo de la alfabetización mediática es necesario contar, tanto con el apoyo e impulso de la legislación educativa del Estado, como con el apoyo de la comunidad educativa del centro, especialmente de los docentes y las familias.

Finalmente, la propuesta puede suponer un referente que, junto con otras propuestas de la misma temática, haga fuerza para que se incluya el desarrollo de la alfabetización audiovisual y de la competencia mediática de una forma más activa en el currículum para poder abrir nuevas vías más amparadas de actuación.

#### **6.6 Limitaciones y líneas futuras.**

La propuesta diseñada tiene algunas limitaciones que se describirán a continuación:

En cuanto a su implementación:

- Dicha propuesta no se ha podido llevar a cabo en un aula real por no haber tenido acceso a un aula ordinaria de 5 años de EI, por lo que se ha tomado como aula de referencia para su diseño un aula de 5 años en la que se tuvo experiencia previa. Por tanto, la propuesta ha sido diseñada y enfocada a un aula concreta, pero no ha podido ser implementada.
- Implementarla en otro aula, requeriría una adopción en función de las necesidades del aula, los recursos disponibles y el tipo de alumnado y de familias.
- Es necesaria la colaboración e implicación de las familias que nunca se puede garantizar pero que considerándose fundamental se ha incluido en la propuesta poniendo medidas para su fomento.

Teniendo en cuenta su diseño:

- Se trata de actividades muy densas en contenido por lo que la temporalización es muy flexible, lo cual requiere que el docente, en caso de querer llevarla a cabo sea capaz de adaptarla a sus tiempos y aulas.
- Por tanto, los tiempos de cada sesión son orientativos.
- Esta propuesta no forma parte de un proyecto más grande y aunque ha tomado como referencia propuestas anteriores, no se encuentra interrelacionado con otras propuestas actuales.
- La propuesta no incluye la posible colaboración de personal investigador universitario, el cual tal vez podría estar interesado en el desarrollo de la actividad y con el que se podría establecer una beneficiosa colaboración.
- Se ha tenido en cuenta especialmente la importancia de la alfabetización mediática tratando de enfocarlo lo más posible a la etapa de EI, sin embargo, no existe aún mucha información acerca de su importancia y necesidad en dicha etapa.

Considerando los materiales y recursos:

- Aunque se trata de una propuesta de bajo coste, sí que hay que tener en cuenta que se necesitará una cámara de video para filmar las sesiones, otra para grabar imágenes y tomar fotografías, un ordenador, cañón de proyección, y un smartphone.

Atendiendo al factor humano:

- La principal limitación es que es una propuesta de difícil adaptación a niños con algún tipo de necesidad educativa especial. Por ejemplo, un niño sordociego no podría ni ver ni escuchar las producciones de partida y resultaría complicado adaptarla a niños con dificultades de desarrollo severos en los que se encuentre especialmente afectado el desarrollo cognitivo, visual, o auditivo.

- Para su implementación, es necesario que tanto alumnado, como familias y docentes, estén implicados y motivados en el proceso y tengan entusiasmo por llevarlo a cabo y por participar.
- No se ha contado con la colaboración de investigadores en educación durante los procesos que lleva a cabo de la propuesta.

Además, y en base al trabajo realizado, se ha observado que surgen a raíz del mismo las siguientes líneas futuras:

- Realizar propuestas que cuenten con personal investigador universitario tanto para el desarrollo del diseño de las propuestas de alfabetización mediática como durante el proceso de su puesta en práctica. De un trabajo colaborativo entre el personal investigador de la universidad y el docente del aula, podrían surgir propuestas muy interesantes. Por un lado, el docente tendría la posibilidad de desarrollar la propuesta contando con la colaboración del personal investigador lo cual permitiría hacerlo en base a los últimos hallazgos y consideraciones teóricas y científicas pudiendo resultar una propuesta más innovadora. Por otro lado, el investigador tendría la oportunidad de acercarse al diseño de una propuesta de aula y al aula en sí, pudiendo acceder a la documentación del proceso, asistiendo a sesiones o investigando algún aspecto relativo a la propuesta que sea de su interés. Por ello sería interesante formular propuestas para explotar esas posibilidades de colaboración o realizar investigaciones que arrojen luz sobre cuál es la relación actual entre el docente del aula y el personal de investigación.
- Profundizar más en la importancia, el sentido y la necesidad de la alfabetización audiovisual en la etapa de EI. Orientativamente, podría ser interesante dado que existen propuestas, aunque no demasiadas, para trabajar la competencia audiovisual en el aula de EI observar si existen diferencias en el desarrollo de la alfabetización mediática entre un aula de EI que haya llevado a cabo una propuesta de alfabetización mediática en el aula y otra que no.

- Es una realidad que tanto la infancia como las familias y la sociedad en general, están expuestas cada vez más a las TIC y a producciones audiovisuales y mediáticas. Resultaría, por tanto, muy útil para enfocar el desarrollo de la competencia mediática, investigar sobre cuáles son los hábitos de consumo tanto de las familias como del alumnado y también profundizar en si existe algún tipo de relación entre los hábitos de consumo de las familias y el nivel de competencia mediática del alumnado.
- Investigar acerca de la relación con el mundo mediático de los niños con necesidades educativas especiales. Gracias a ese conocimiento se podrían realizar propuestas más inclusivas.

### **6.7 Prospectiva**

Con respecto a las prospectivas, se considera, por una parte, que valorar la creación de un espacio para escuelas donde cada una pueda aportar su experiencia trabajando propuestas de alfabetización audiovisual y donde puedan hacerse accesibles los resultados de la experiencia y los resultados llevados a cabo.

Por otra parte, la adaptación de la propuesta para alumnado con necesidades educativas especiales. Es necesario que el alumnado con algún tipo de necesidad que no les permita extraer un aprendizaje de las propuestas convencionales, cuente con propuestas inclusivas. Esta propuesta puede suponer un buen punto de partida para realizar una adaptación ya que cuenta con la colaboración de las familias en el aula lo cual se hace especialmente necesario en estas circunstancias.

La propuesta, además, también podría adaptarse a cualquier otro curso de la etapa o a cursos de otras etapas educativas como Educación Primaria, la ESO o incluso bachillerato.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Abdel-Hafez S. (2013). *Implantación del Thinking Based Learning (TBL) en el aula de Educación Primaria: Propuesta de intervención* (tesis pregrado). Universidad Internacional de La Rioja, España, 13.
- Aguaded I. & Pérez M. (2012, julio). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research* vol. 1 (1),15.
- Aguaded J. & Urbano-Cayela R. (2014, julio). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Comunicación y hombre* (10), 132.
- Aguiar M. (2013, noviembre). La alfabetización audiovisual en el grado infantil. Conferencia presentada en Edutec Costa Rica,1.
- Aparici R. & García D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa, 72-75.
- Aristizábal P., Lasarte G. & Tresserras A. (2015, octubre). Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil. *Revista de Investigación en Educación* (13), 243-255.
- Atienza J. (2008). *Metodologías activas, Grupo de innovación en metodologías activas (GIMA)*. Universidad Politécnica de Valencia, 11.
- Augustowsky de Casuscelli G. (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto* (tesis de pregrado). Universidad Complutense de Madrid, España, 135.
- Barbán V. (2015). *Efectos del aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) en la enseñanza en las ciencias naturales: Implicaciones para la formación del profesorado* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España, 57-58.
- Belloch C. (2012). *Las tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Universidad de Valencia, España, 2.

Bergmann J. & Sams A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*, 13.

Buena A. (2017). *Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas del pensamiento en educación infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España, 6.

Buján K., Rekalde I. & Aramendi P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior: Las rúbricas como instrumentos de evaluación*. Editorial MAD. 35.

Caldeiro M. (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía moral: estudio de la competencia mediática en los adolescentes de Lugo (Galicia)* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, España. 12.

Camili C. & Römer M. (2017, octubre). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Comunicar* (5), 9-10.

Carrión E. (2014, junio). Los medios audiovisuales y las TIC como herramientas para la docencia en educación secundaria. Análisis aplicado de una práctica docente. *Revista de la facultad de Educación de Albacete* (29), 24.

COMISIÓN EUROPEA (2009). Recomendaciones sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento. Diario oficial de la Unión Europea, Agosto 2009. Recuperado de:

[http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion\\_Comision\\_Europea\\_sobre\\_Alfabetizacion\\_mediatica.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Comision_Europea_sobre_Alfabetizacion_mediatica.pdf)

Del Carpio K. (2015). La escuela y el proceso educativo como instrumentos de integración y de preservación lingüística y cultural. *Revista internacional de alfabetización y aprendizaje de idiomas* 2 (1), 2.

Fedorov A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review* (5), 1.

- García D. (2016). *Aproximación a la pedagogía activa: experiencias sensoriomotrices en el aula de educación infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Sevilla, España, 17.
- García R., Gozávez V. & Aguaded J. (2014, noviembre). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos* (35), 19-25.
- García R., Ramírez A. & Rodríguez M. (2014, julio). Educación en alfabetización audiovisual mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar* (43), 18-19.
- González N., Salcines I. & Maraver P (2016). *Percepción de padres y madres españoles acerca de la alfabetización audiovisual familiar*. *Cultura y Educación* 28 (3), 12-16.
- Hamodi, C., & López Pastor, V., & López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (147), 146-161.
- Herrero-Diz P., Ramos-Serrano M & Nó J. (2016). Los menores como usuarios creadores en la era digital: del prosumer al creador colaborativo. Revisión teórica 1972-2016. *Revista Latina de Comunicación Social* (71), 305.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). Anuario Estadístico de España. Junio, 2017, España.
- Kendall A. & McDougall J. (2012, marzo). Alfabetización mediática crítica en la posmodernidad. *Comunicar* (38). 21.
- Kozanitis A. (2017). Las pedagogías activas y el uso de los TICS en contexto universitario: ¿Una combinación posible?. *Revista Diálogo Educativo* (52), 482-483.
- Labrador M., Andreu M. & González-Escrivá J. (2008). *Metodologías activas, Grupo de innovación en metodologías activas* (GIMA). Universidad Politécnica de Valencia, 25.

Ley Orgánica 8/2013. Boletín Oficial del Estado (BOE), España, 10 de diciembre de 2013.

López L. & Cinta M. (2015, enero). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades y Comunicación. *Comunicar* (44), 195.

López V. (2011). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Editorial MAD. 88-89.

López, L. (2012). La alfabetización mediática a debate. Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario. *Icono* 14, 10(3) 85-99.

Lozano D. (2015, agosto). La producción de series de televisión por las organizaciones de producción cinematográficas (OPC) como herramienta educativa. Caso de estudio CSI. Miami. *International Journal of Good Conscience* (10), 201-203.

Marco A. (2014). *Competencias clave en educación infantil. Unidad didáctica basada en las competencias* (tesis de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja, España, 2.

Martínez-Rodrigo E. & Raya-González P. (2015). La función del prosumidor y su relación con la marca en Twitter. *Opción*, año 31 (5), 552.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia de educación y formación 2020*. Publicación 2013.

Mogollón Ó. (2011). Escuelas activas: Apuestas para mejorar la calidad de la educación. *FHI* 360 (1), 6.

Moreno L. (2017). *El cine como recurso didáctico para enseñar inglés en Educación Primaria, tercer ciclo* (tesis pregrado). Universidad de Jaén, España, 8.

Morera I., Climent M., Iborra S. & Atienza J. (2015). *Estrategias participativas para el desarrollo y evaluación de competencias transversales*. Universidad Politécnica de Valencia, 14.

Muestra Internacional de Cine Educativo. (2018). Actividades paralelas. Recuperado de: [http://www.micemadrid.com/actividades\\_paralelas/](http://www.micemadrid.com/actividades_paralelas/)

Ortiz A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa? *Ediciones de la U*, 50-51.

Osoro I. (2014). *Propuesta de alfabetización audiovisual para Educación Infantil desde una perspectiva constructivista* (tesis de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja, España. 26-27.

Pérez J., Tejedor S., Durán T., Portalés M., Esteban A. y Calle J. (2015). *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas, la situación en España*. Editorial Aula Planeta, 26.

Pinto A. & Castro L. (2008). Los modelos pedagógicos. *Revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima* (7), 2.

Ponte C. & Contreras P. (2013, diciembre). Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. *Chasqui* (124), 1-22.

Ramírez M., Guarinos V. & Gordillo I. (2010). *La fotografía como instrumento de alfabetización audiovisual: Talleres de fotografía creativa para niños y niñas* (tesis inédita), 2-9.

Renés P. & Guerra S. (2011). *El papel clave de las familias ante la educación mediática*. Universidad de Cantabria, España, 3.

Rodríguez-Hoyos C. & Aquilina M. (2011, julio). La alfabetización audiovisual crítica en la sociedad de la información. Una experiencia de formación continua. *Revista de Medios y Educación* (39), 97.

Sánchez J. (2008). *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión. Un recorrido por experiencias de alfabetización audiovisual: de la producción a la lectura crítica*. Aconcagua Libros. 21.

Sánchez J. (2011). Introducción a la educación mediática infantil: el diseño del storyboard. *Revista de la SEECI*, nº 24. Marzo, año XIV, pp. 107-126.

Swartz R. (2016). *Aprendizaje basado en las destrezas del pensamiento. Cambiando el Panorama Educativo Español: ¿Por qué necesitamos enseñar a pensar a nuestros estudiantes?* (tesis inédita), 1-9.

UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country readiness and competencies*.

Wilson C. (2012, octubre). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar* (39), 5.

## **8. Anexos**

### DOCUMENTOS PARA LAS ACTIVIDADES

#### **Anexo 1.**

##### **Hoja de recogida de datos inicial**

---

1. Por favor, escriba a continuación el nombre de tres series que le gusten a los menores a su cargo.
  
2. Por favor, escriba a continuación cualquier impresión u opinión que tenga sobre las tres series anteriores.
  
3. En caso de que no consuman productos audiovisuales de este tipo, por favor indique las principales formas de ocio de los menores a su cargo y que considera que aportan a su desarrollo.

Gracias por su colaboración.



### **Anexo 3.**

#### **Carta para el alumnado**

---

Hola niños, soy la directora del Colegio y ¡Necesito vuestra ayuda! Cuando el curso termine vamos a hacer un cine para todos nosotros y van a poder venir todos los demás niños del cole y todas las familias. Pero tengo un problema, no tenemos nada que poner porque tiene que ser algo completamente nuevo que nadie haya visto nunca. ¿Queréis saber cómo me podéis ayudar? La forma de ayudarme es creando vosotros mismos con vuestras familias y el profe un capítulo de dibujos que sea completamente nuevo. ¿Queréis hacerlo vosotros?

Espero vuestra respuesta.

## Anexo 4.

### Ficha de análisis de fotografía

<b>Guía para el análisis de la fotografía</b>	
<b>Planos</b> ¿La imagen está cerca o lejos? ¿Se ve todo el paisaje? ¿Se ve todo el personaje o se ve solo un trozo?	
<b>Perspectiva</b> ¿La imagen está sacada desde arriba, desde abajo o de frente?	
<b>Color</b> ¿Los colores que componen la imagen son suaves o fuertes? ¿Hay muchos o pocos colores?	
<b>Iluminación</b> ¿La foto está oscura o clara? ¿Hay luz? ¿Hay sombras?	