



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**El uso efectivo de los recursos audiovisuales en educación:
Dos propuestas metodológicas para potenciar la motivación y la
alfabetización audiovisual.**

**The efficient use of audiovisual resources in education: Two
methodological proposals to enhance the motivation and audiovisual
literacy.**

Alumno/a: Carlos González Cristóbal

Especialidad: Formación Profesional

Director/a: José Antonio del Barrio del Campo

Curso académico: 2013/14

Fecha: 22/09/14

AGRADECIMIENTOS

El presente Trabajo Fin de Máster es fruto de la colaboración y participación de muchas personas.

Por ello, agradezco enormemente a mi Director del Trabajo, José Antonio del Barrio, sus orientaciones y dedicación en la elaboración de este proyecto.

También, quiero agradecer a mi Tutora del Centro de Prácticas, Marta Candela, su entrega y predisposición durante mi periodo en el centro de prácticas.

Mis agradecimientos a mis profesores y compañeros del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria por toda su contribución en mi proceso de aprendizaje.

Y por último, gracias a mi familia y a Ana Sanfélix por su incansable e incondicional apoyo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
2. OBJETIVOS.....	6
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	7
3.1. Los audiovisuales como una TIC más.....	7
3.2. Los audiovisuales en el aula	13
4. PROPUESTAS METODOLÓGICAS	17
4.1. El audiovisual como recurso multidireccional de apoyo a la práctica docente	17
4.1.1. Propuesta metodológica.	17
4.1.2. Propuesta específica llevada al aula	21
4.2. El audiovisual como forma de expresión de los alumnos.....	26
4.2.1. Propuesta metodológica	26
4.2.2. Propuesta específica llevada al aula	33
5. MÉTODO DE EVALUACIÓN.....	45
6. CONCLUSIONES	46
7. BIBLIOGRAFÍA	49

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Parece que la incorporación de tecnologías al ámbito educativo es un suceso relativamente reciente. Sin embargo, la integración de herramientas tecnológicas que potencien el aprendizaje es una necesidad que viene desarrollándose desde la concepción de los sistemas escolares modernos.

Precisamente, una de las tecnologías que más tiempo lleva acompañando a docentes y alumnos en las aulas es la relativa a los medios audiovisuales. Aunque la invención del cinematógrafo data de finales del siglo XIX, no es hasta mediados del siglo siguiente cuando los medios audiovisuales irrumpen en el mundo educativo, justamente a través del cine. Los avances técnicos que permitieron incorporar proyectores en las aulas y el influjo de teorías conductistas y fundamentos de la Escuela de la Gestalt, provocaron una gran fascinación en el entorno educativo por este tipo de medios. Estas líneas de pensamiento propugnaban que la mera incorporación de nuevos medios y soportes tecnológicos a la enseñanza, incidiendo en la motivación y atención de los estudiantes a través de novedosos estímulos visuales y sonoros, favorecía *per se* el aprendizaje.

En las décadas de los ochenta y noventa, el constante y progresivo desarrollo y abaratamiento de los equipos audiovisuales posibilitó que prácticamente todos los centros educativos se dotaran de reproductores de vídeo analógico. Es la época de las grandes iniciativas audiovisuales en la educación. Quizá la más significativa sea la creación de la televisión educativa, cuyo propósito residía en utilizar el poder de los medios de comunicación de masas para obtener beneficios educativos. Sin embargo, su empleo categórico en el aula, con un enfoque principalmente instruccional, y los escasos resultados científicos que corroborasen sus efectos positivos en el aprendizaje condujeron a la comunidad educativa a un clima de decepción y desencanto por este tipo de medios. Esta desilusión desencadenó que el uso de los medios audiovisuales quedara relegado durante décadas, a una simple distracción o entretenimiento para los alumnos (Monedero, C.R. y Monedero, J.J., 2013).

No obstante, la aparición de Internet y la consiguiente revolución digital de los sistemas de transmisión y comunicación ha otorgado al empleo de los recursos audiovisuales en el aula una nueva oportunidad de transformarse e integrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma efectiva.

Para ello, resulta de vital importancia que los docentes sean conscientes de que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han modificado de manera sustancial las relaciones sociales, la comunicación interpersonal y el tratamiento de la información, y por ende, la forma de enseñar y, lo que es más importante, de aprender (Bartolomé y Grané, 2013).

Sin embargo, aunque el profesorado cada vez domina mejor las herramientas tecnológicas y las incorpora con mayor frecuencia en las aulas, es fácil observar que en muchos casos se obra sin el conocimiento suficiente sobre su uso con fines pedagógicos (Peñalosa Castro, 2013). A raíz de esta tesitura y del mal uso generalizado de los medios audiovisuales en las aulas, surge la necesidad de realizar el presente trabajo, cuyo fin último reside en proponer dos métodos de trabajo en los que se emplean, de forma efectiva, recursos audiovisuales para potenciar el aprendizaje y la motivación en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos de Grado Medio.

De esta forma, el trabajo se organiza en cinco bloques bien diferenciados. En el primero se fijan y detallan los objetivos que se pretende alcanzar con su realización. El segundo se centra en el desarrollo del marco teórico a través de una revisión del panorama actual del uso de los audiovisuales con fines educativos y de un análisis de las posibilidades que éstos ofrecen a la propia motivación y aprendizaje del alumnado. El tercer bloque se enfoca en presentar los dos modos de trabajo, además de sus respectivas propuestas llevadas a la práctica en el aula. En el cuarto apartado se expone el método de evaluación sugerido para aplicarse con las metodologías propuestas. Y por último, en el quinto bloque se plantean las conclusiones del trabajo y la correspondiente valoración de las propuestas didácticas llevadas a cabo.

2. OBJETIVOS

A continuación se relatan los objetivos que persigue el presente trabajo:

- Revisar el actual empleo de los audiovisuales en las aulas para detectar las buenas y malas prácticas en su integración en el aprendizaje.
- Reflexionar sobre los recursos audiovisuales como soportes que potencian tanto la motivación del alumnado, como el desarrollo de sus propias competencias dentro del proceso de aprendizaje.
- Recapacitar acerca de la necesidad de integrar en el currículum, de una forma más explícita y con mayor presencia transversal, una educación en medios de comunicación basada en la alfabetización audiovisual.
- Plantear dos métodos de trabajo con recursos audiovisuales en el aula –uno en el que los alumnos son los primordiales receptores del mensaje audiovisual y otro en el que se sitúan como principales emisores– que se ajusten a las necesidades actuales de los estudiantes y asistan a los docentes en su labor como mediadores del aprendizaje.
- Desarrollar las propuestas metodológicas desde una perspectiva innovadora y enfocada a favorecer la alfabetización audiovisual y el aprendizaje a través de la motivación y la fascinación por los recursos audiovisuales.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

3.1. Los audiovisuales como una TIC más

El veloz desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado de forma drástica el modo de vida y la propia concepción del mundo del ciudadano del siglo XXI. Los nuevos canales de comunicación surgidos de estas tecnologías, las cuales García-Valcárcel (2003) define como un “conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, transmisión, registro y presentación de informaciones” (p. 289), han provocado innumerables cambios sociales, económicos, políticos y culturales en la sociedad, que sugieren un replanteamiento de la educación y de los métodos y sistemas que tradicionalmente se han empleado en ella (Casanova, 2007; González, 2010).

La supremacía del modelo educativo basado en la transmisión de meros contenidos carece de sentido desde que perdió la exclusividad de la transmisión del conocimiento en detrimento de los nuevos canales digitales (Aguaded, 2005; Aguaded y Pérez Rodríguez, 2007). En este sentido, un amplio espectro de autores (Amar, 2013; Area, 2011, 2012; Cebrián, 2009; González, 2010; Montoya, 2005; Prensky, 2011) coincide en que la nueva propuesta educativa pasa irremediabilmente por la integración de las TIC en los currículos escolares. De esta forma, desde hace más de dos décadas, las instituciones y administraciones educativas españolas han centrado sus esfuerzos en incorporar estas tecnologías en programas y normativas de todos los niveles educativos. A principios de la pasada década, la Ley Orgánica (2002) de Calidad de la Educación, a pesar de no llegar a aplicarse, ya legisló sobre la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de incorporarlas al proceso de aprendizaje. Cuatro años más tarde, la Ley Orgánica (2006) de Educación y recientemente la Ley Orgánica (2013) para la Mejora de la Calidad Educativa

han continuado esta línea e incluso han afianzado la posición de estas tecnologías en la práctica educativa.

Sin embargo, la realidad, que muchos autores reconocen y denuncian, muestra, que en la mayoría de los casos, las TIC se están incorporando a los contextos educativos como una simple moda de ostentación y opulencia. Los investigadores Aguaded y Guzmán (2011) son bastante tajantes en este tema y concluyen que la incorporación de las TIC “se está llevando a cabo exclusivamente por el esnobismo social, más que por criterios razonados y justificados de necesidad educativa” (p. 202).

Los esfuerzos económicos en dotaciones de equipos tecnológicos no están acompañados de planes didácticos que garanticen una enseñanza de calidad apoyada en las TIC ni de un replanteamiento firme de la metodología docente acorde a las nuevas posibilidades de aprendizaje (Aguaded y Guzmán, 2011; Amar, 2006). En este sentido, el profesor Marc Prensky (2011) no duda al afirmar que las transformaciones educativas se están produciendo, pero que paradójicamente se están llevando a cabo fuera de la escuela, y residen fundamentalmente en las relaciones entre iguales a través de plataformas online como Youtube, Vimeo o Wikipedia, entre otras.

En aras de culminar esta conversión, Laurillard (citado en González, 2010) manifiesta que el hecho de que el profesorado disponga de apoyo y formación en su relación con las TIC, se presenta como el principal aspecto en el que cimentar el cambio metodológico. No obstante, en la mayoría de los casos se ha adoptado un enfoque puramente tecnicista basado en la instrucción en el propio funcionamiento de las TIC, en lugar de orientarse hacia el desarrollo de competencias didácticas y tecnológicas de los docentes que les permita implantar una nueva metodología de aprendizaje que forme “alumnos competentes en el uso de nuevos lenguajes y consecuentemente, más críticos y creativos con su entorno, conscientes de su realidad, capaces de actuar libre, autónoma y juiciosamente” (Aguaded y Pérez Rodríguez, 2007, p. 65).

Los autores Román y Romero (2010) indican que aunque la predisposición de los profesores por integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza ha crecido de forma notable en los últimos años, todavía se encuentra en niveles insuficientes. Así, no sólo señalan a la falta de planes y estrategias didácticas en los entornos de aprendizaje como la principal causa de la deficiente incorporación de las TIC en las aulas. También denuncian la predilección de la escuela por el inmovilismo y la tendencia a rechazar inicialmente las grandes transformaciones.

El vídeo digital, también llamado audiovisual, como una TIC más (Amar, 2006; Ríos y Cebrián, 2000), no está eximido de toda esta problemática. Es más, el legado que ha recibido del empleo de su predecesor analógico en las aulas durante años, agrava aún más esta situación.

Según Bartolomé (2008, 2013), los desaciertos esenciales en la integración de los recursos audiovisuales en la docencia durante las tres últimas décadas residen, en primer lugar, en que los docentes han tratado el audiovisual como un medio de masas unidireccional, en vez de aprovechar su potencial integrándolo en un proceso de aprendizaje grupal. Y en segundo lugar, en que se ha utilizado al audiovisual como un mero sustituto del profesor en la transmisión de conocimientos como una forma más cómoda para el docente de impartir una clase estrictamente magistral.

Por otra parte, Area (2004) achaca que los alumnos se desmotiven o no se impliquen lo deseado en actividades con estos recursos a tres errores en la incorporación de los audiovisuales en las metodologías docentes. El primero de ellos se refiere a que el profesorado planifica y selecciona los audiovisuales bajo sus gustos y criterios personales, en lugar de programar las actividades con un objetivo didáctico que se ajuste a los alumnos y les dirija a la reflexión. Otro error grave que apunta Area proviene de los planteamientos de las Administraciones educativas y apunta a éstas como las principales causantes del mal empleo de los medios audiovisuales en la escuela, debido a que han pretendido integrar las experiencias audiovisuales en el currículo de forma aislada y sin un sentido global que le aportara

coherencia y significado. Y por último, señala que, en muchos casos, el profesorado ha utilizado los recursos audiovisuales como un paréntesis en el aprendizaje y con un objetivo puramente lúdico o relajante que no se relaciona con ninguna área del currículo.

Tradicionalmente, visualizar un audiovisual en la escuela era una actividad totalmente equiparable a ver la televisión en casa o una película en el cine. En la mayoría de casos, el componente educativo de la actividad lo aportaba el medio audiovisual en sí mismo, relegando al docente a un papel intrascendente en el aprendizaje. Este hecho ha llevado a autores como Monedero, C.R. y Monedero, J.J. (2013) a sugerir que con la implantación de Internet en la inmensa mayoría de hogares y la conexión a la red a través de variados dispositivos, comienza a plantearse hasta qué punto es necesaria o beneficiosa la reproducción en las aulas de audiovisuales, cuando los alumnos pueden tener fácil acceso a estos contenidos fuera de la escuela. Así, afirman que prácticas como utilizar dos o incluso tres sesiones de clase para reproducir una película íntegra, además de carecer de sentido didáctico, es una pérdida de tiempo que el docente podría haber dedicado a otras actividades que potencien el aprendizaje.

En cierta contraposición a esta idea, Area (2004), además de manifestar que los recursos audiovisuales poseen escasa representación en las aulas y que se encuentran infrautilizados, también apunta que sería paradójico reducir o desterrar el uso del vídeo digital en la escuela si se observa la omnipresencia que ostentan los medios audiovisuales en la sociedad.

En este sentido, el hecho de que los audiovisuales inunden prácticamente la totalidad de los mensajes de los medios de comunicación ha provocado que se plantee la necesidad de alfabetizar paralelamente en una dimensión diferente a la tradicional lectoescritora (Aguaded y Pérez Rodríguez, 2007; Granado, 2008). Para ello, resulta imprescindible terminar con la dualidad imperante de las prácticas docentes, en las que el libro –enseñanza institucional– y la imagen –enseñanza no formal– se enfrentan y promover una educación en medios (Pró, 2003). En la misma línea, Ambrós y Breu (2011) señalan que “enseñar lectoescritura de la comunicación, enseñar

a leer, a escribir, a interpretar los *mass media* es una responsabilidad primordial del sistema educativo” (p. 20).

No obstante, a la hora de reclamar una educación en medios es importante tener en cuenta que la sociedad actual se comunica y expresa a través de variados soportes y tecnologías, lo que ha dado lugar a la necesidad de reformular el concepto de alfabetización en las escuelas más allá de la lectura pasiva tradicional de la televisión o el cine. De esta forma, Bautista (2007) propone una alfabetización tecnológica con carácter múltiple e intercultural basada en el lenguaje audiovisual como el principal instrumento para la construcción de significados en la que no hay que formar únicamente descodificadores de información, sino que también es necesario que sean capaces de codificar la información en los dispares soportes digitales que brinda el desarrollo tecnológico para que los alumnos se relacionen plenamente con su entorno y se reduzcan las diferencias socioculturales entre ellos.

Bajo estas premisas, Area (2011) señala que la alfabetización audiovisual se ha convertido en un elemento de gran importancia en la cimentación de las competencias intelectuales requeridas para la formación de personas autónomas e independientes. Por esta razón, prosigue apuntando la necesidad de formar a los alumnos en habilidades instrumentales y cognitivas relativas a las nuevas formas de comunicación, además de desarrollar valores y actitudes comunicativas de carácter crítico y democrático. Y para ello, defiende una refundación de las prácticas escolares relativas a la alfabetización, a través, principalmente, del planteamiento de nuevas metodologías educativas basadas en procesos de aprendizaje constructivistas. Así, manifiesta que es necesario que el profesorado abandone su papel de transmisor de conocimientos y se erija como un coordinador del aprendizaje mediante actividades que incorporan las tecnologías como herramientas para la resolución de problemas y la construcción de significados. También, advierte la necesidad de incorporar la multialfabetización, de forma más notoria, como un elemento transversal del currículo escolar, que propicie la adquisición, comprensión y tratamiento de la información, la comunicación a través de los nuevos lenguajes tecnológicos y las relaciones personales, tanto in situ como telemáticas.

Desde otra perspectiva, Bautista (2007) considera que el hecho de conocer más lenguajes simbólicos, como el audiovisual, crea muchos nexos interculturales que facilitan la interacción entre distintos grupos culturales. De este modo, una mayor alfabetización tecnológica múltiple e intercultural en las escuelas repercutirá de manera satisfactoria en la atención a la diversidad cultural de los centros.

3. 2. Los audiovisuales en el aula

Bartolomé (2013) define el audiovisual como “aquellos mensajes en los que se combina la imagen animada y el sonido en forma de mensajes completos” (p. 239). En base a esta definición, es necesario recalcar que el audiovisual no hace referencia al soporte o plataforma en la que se visualiza, sino a un mensaje enmarcado en el esquema comunicativo emisor-receptor, que cuenta con su propio canal, código y referente. Este tipo de mensajes se caracterizan por su dimensión lineal, su capacidad para crear emociones y sentimientos y por poseer un lenguaje ambiguo y abierto a muchas interpretaciones.

Atendiendo entonces al empleo del audiovisual como un acto comunicativo, muchos son los autores que han intentado clasificarlo por la función que cumplen en el aula. De este modo, Ferrés (1992) cataloga el vídeo en el aula según su función informativa, motivadora, expresiva, evaluativa, investigadora, lúdica o metalingüística, siendo consciente de que en la práctica, todas estas funciones interaccionan entre sí y resulta muy complicado encontrarlas de forma aislada en un único vídeo.

Siguiendo a Ferrés, J. Cabero (2007) habla de estas mismas finalidades pero añade una función al vídeo como medio para la formación y el perfeccionamiento del profesorado en estrategias, metodologías y contenidos. Además, engloba las finalidades metalingüística y expresiva en una única catalogación a la que denomina: instrumento de conocimiento y comunicación y alfabetización icónica por parte de los estudiantes. Cabero

entiende que la interacción con los códigos metalingüísticos del lenguaje audiovisual es inherente a la expresión a través de ellos, lo que implica que el hecho de comunicar mediante el lenguaje audiovisual provoque una interiorización de estos códigos por parte de los emisores.

De todas las funciones presentadas, es conveniente detenerse en tres debido a su radical importancia y su uso mayoritario en las aulas con fines educativos: la función informativa, la motivadora y la de conocimiento, comunicación y alfabetización icónica.

En primer lugar, se conoce como función informativa cuando en un proceso de comunicación la intención del emisor reside en la difusión de un mensaje, siendo este último elemento en el que radica el mayor interés comunicativo (Ferrés, 1992). Este tipo de mensajes intentan describir realidades como verdades irrefutables, por lo que se les dota de ciertos matices aparentes de objetividad e imparcialidad.

Dentro del aula, el uso del vídeo como transmisor de información es el método más utilizado en los procesos de enseñanza con materiales audiovisuales (Bartolomé, 2008). Los vídeos didácticos en los que prima esta finalidad, se entienden exclusivamente como un soporte para almacenar y transmitir información con cierto carácter metodológico de corte tradicional, en el que el profesor se ve suplantado o sustituido por una pantalla. Estos recursos se presentan como materiales de autoridad de carácter lineal y unidireccional en los que se exponen contenidos que los alumnos deben asimilar, sin ningún tipo de interactividad ni reflexión por su parte (Ríos y Cebrián, 2000).

Martínez (citado por Cabero, 2000) distingue dos tipos de vídeos con esta función: los que el docente usa directa e íntegramente en el aula y que han sido conceptualizados como un bloque único de sentido y los que el profesor puede adaptar a las necesidades de sus alumnos, ya que han sido concebidos como un gran material formado por pequeños módulos que gozan de sentido por sí solos y se presentan con diferentes niveles de

complejidad. Habitualmente, los vídeos de esta índole no son producidos por agentes educativos en sí, sino que tanto su diseño como su desarrollo provienen de profesionales del sector audiovisual y editorial y se conforman como un producto de consumo regido por intereses comerciales.

El vídeo como instrumento motivador es otro de los usos que, según Cabero (2000, 2007), se utiliza con mayor frecuencia dentro del aula. En la misma línea, Ríos y Cebrián (2000) señalan que cada vez es más frecuente encontrar proyecciones de vídeos incorporados en el proceso de aprendizaje con esta finalidad.

Por función motivadora se entiende cuando el fin último de un acto comunicativo persigue que el destinatario experimente algún tipo de cambio en su voluntad para intensificar las oportunidades de obtener una respuesta positiva respecto a un tema determinado.

En muchos casos, esta tipología de audiovisuales no busca que los alumnos adquieran o asimilen contenido –aunque no se renuncia a ello–, sino que más bien, respondan de forma activa al material audiovisual que se les presenta. Suelen ser flexibles y presentan interrogantes abiertos que invitan a la reflexión por parte del alumnado. Ferrés (1992) profundiza en el carácter motivador del vídeo y lo incluye como un medio colectivo, en el que tanto profesores como alumnos, se ven inmersos en “un proyecto comunitario en el que se modifican continuamente los roles” (p. 72). Por su parte, Cabero (2007) afirma que este tipo de uso propicia que se creen dinámicas participativas y que se perfeccionen destrezas comunicativas en los alumnos.

Siguiendo las ideas de Ferrés se llega a una de las funciones más innovadoras que últimamente se están incorporando a las aulas: la finalidad expresiva; el vídeo como instrumento de conocimiento, comunicación y alfabetización icónica por parte de los estudiantes. El principal objetivo de este uso es que los alumnos utilicen el vídeo como canal de comunicación y medio de expresión, lo que implica que desarrollen capacidades creativas, colaborativas, investigadoras y de conocimiento de las TIC (Ríos y Cebrián,

2000). En además de estas intenciones, se abandona la idea general de que los alumnos son exclusivamente receptores del audiovisual, sino que se convierten en emisores y creadores de los propios audiovisuales. Uno de los principales defensores y potenciadores de este tipo de utilización es Bartolomé (2008, 2013), que aboga por modelos comunicativos horizontales y afirma que hoy en día es imposible seguir manteniendo un esquema comunicativo unidireccional, en el que el profesor se presente como el único emisor y los alumnos como los receptores.

Por su parte, Salinas (1992) añade que el principal reto de este uso del vídeo en los procesos de aprendizaje no sólo es formar a los alumnos como receptores, sino conseguir que sean buenos emisores. De esta forma, los estudiantes podrán analizar de forma más crítica los mensajes audiovisuales y formar su propio juicio ante el bombardeo audiovisual al que están sometidos en su vida cotidiana.

Sin embargo, este empleo requiere ciertos requisitos que superan el hecho de poseer un proyector y unos altavoces en el aula. Perseguir el aprendizaje en esta horizontalidad comunicativa implica que alumnos y profesores posean unas mínimas competencias audiovisuales y que tengan acceso a los medios técnicos necesarios para llevar a cabo la producción del vídeo (Bartolomé, 2008).

En otra línea diferente, debido al hecho de que es difícil aislar o diferenciar las funciones en los audiovisuales, ya que en muchos casos convergen y no se dan de forma aislada, el propio Bartolomé (2008, 2013) propone otra clasificación de los medios audiovisuales de acuerdo a su empleo y objetivo en el aula. Así, distingue audiovisuales que se pueden agrupar en los siguientes grupos: los “generadores de aprendizajes”, que provocan una debate o reflexión y propician actividades o ejercicios posteriores a su visionado; los conceptuales, que intentan expresar un concepto de forma intuitiva con el objetivo de que los alumnos los comprendan; los autoevaluadores, cuyo fin reside en grabar diferentes acciones expresivas o actividades habituales para su posterior evaluación por

parte del sujeto que ha sido registrado; y en los que los alumnos utilizan la cámara en clase. Estos últimos tienen dos claros objetivos. El primero está enfocado en la comprensión y conocimiento del medio por parte de los alumnos para desarrollar su alfabetización audiovisual y visionado crítico ante los medios de comunicación. Y el segundo se basa en que los alumnos potencien sus capacidades expresivas y comunicativas.

Esta clasificación recoge de forma muy concisa los diferentes empleos que se puede dar a los audiovisuales en las aulas y plantea un claro panorama en el que integrar las nuevas metodologías reclamadas por la escuela actual.

4.1. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Hasta ahora, se ha tratado de mostrar el estado actual del uso del audiovisual en el aula y la necesidad de llevar a cabo una reconsideración de la metodología docente que se adecúe a las necesidades de los alumnos del siglo XXI.

En consonancia con esta línea de pensamiento, se propone un método de trabajo, que supera el uso tradicional del vídeo en el aula, a través de dos modalidades que puedan adaptarse a las necesidades propias de la materia o módulo profesional y etapa educativa en la que se pretenda aplicar. Ambas son resultado del estudio del marco teórico y de una revisión de la teoría pedagógica coasociativa, acuñada por Prensky (2011), y que en sus propias palabras la define así: “la coasociación es solo dar a los alumnos las preguntas para que investiguen, exploren y les encuentren respuesta, y después para que la clase las debata y revise” (p. 28). Por tanto, las metodologías que aquí se proponen, intentan ir en consonancia con una pedagogía constructivista, basada en el trabajo cooperativo, que aboga por un aprendizaje activo enfocado en el estudiante y en la resolución de problemas.

4.1. El audiovisual como recurso multidireccional de apoyo a la práctica docente

4.1.1. Propuesta metodológica

Este método de trabajo persigue que el visionado de un recurso audiovisual en el aula se conforme como una actividad conjunta y multidireccional, ya que precisa de la participación recíproca entre alumnos y profesor para potenciar el proceso comunicativo que propicie el aprendizaje cognitivo. Además, esta propuesta no pretende únicamente incidir en la motivación del alumnado, sino que está planteada desde un modelo

generador de aprendizajes (Bartolomé, 2008, 2013) y una educación en medios de comunicación que favorezca la alfabetización audiovisual.

Para el buen desarrollo de la propuesta, se requiere que el docente se encargue de planificar y diseñar la actividad, además de guiar a los alumnos por las tres etapas que implica este tipo de uso: previsionado, visionado y postvisionado.

En lo que respecta a la planificación y el diseño, el profesor debe llevar a cabo la selección del vídeo marcando los objetivos de aprendizaje que se pretende lograr con esta metodología y optando por un recurso audiovisual que se ajuste a este propósito. De la misma forma, en la selección del audiovisual, también ha de atender a determinados factores relativos a los estudiantes a los que va dirigido, como su nivel de conocimientos previos o el desarrollo de su alfabetización audiovisual y de sus competencias. Asimismo, deberá considerar las características del propio audiovisual, tales como su lenguaje, duración, ritmo, calidad técnica o interés que pueda generar en los alumnos.

La correcta elección de la pieza o extracto audiovisual es uno de los aspectos de mayor importancia de este método de trabajo, por lo que requiere que el docente esté familiarizado con este tipo de recursos, y sea capaz de analizarlos exhaustivamente para su buena aplicación en el aula. Cabero (2007) proporciona una solución para la buena selección de audiovisuales basándose en ciertas cuestiones que tiene que plantearse y analizar el docente: la coherencia y actualización de los contenidos que presenta el audiovisual, el atractivo técnico, el potencial emotivo del vídeo, el nivel de dificultad que presenta su comprensión y si el audiovisual propicia la realización de ejercicios y actividades posteriores.

En este mismo sentido, también es conveniente regular el tiempo de empleo del vídeo, ya que una sobrecarga de contenidos audiovisuales puede provocar en los estudiantes los efectos contrarios a los buscados. Por eso, es conveniente que la suma de todos los visionados en una sesión de una hora

no supere los 10 minutos (Monedero, C.R. y Monedero. J.J., 2013), y que los clips reproducidos individualmente no sobrepasen los 3 minutos de tiempo (Koumi, 2006).

El docente también debe reparar en el contexto del aprendizaje. Para ello, ha de planificar las actividades que realizará con el grupo en el postvisionado de acuerdo a los objetivos de aprendizaje fijados previamente. Además, si considera necesario activar o reforzar ciertos conocimientos requeridos para una buena comprensión del audiovisual por parte de los alumnos –vocabulario, conceptos básicos, códigos audiovisuales...–, puede programar diferentes actividades suplementarias para la etapa del previsionado (Monedero, C.R. y Monedero. J.J., 2013).

Igualmente, debe revisar el contexto físico para percatarse de que las instalaciones cuentan con el equipamiento adecuado para reproducir el audiovisual –con un ordenador conectado a un proyector y unos altavoces sería suficiente–.

Planificada la actividad, el siguiente paso consiste en guiar a los alumnos in situ antes de la reproducción del vídeo. Durante el previsionado, el docente debe realizar una breve presentación en la que contextualice a los alumnos sobre el contenido y los objetivos del audiovisual sin desvelar ningún detalle que pueda generar pérdida de interés (Cabero, Llorente, y Román, 2005).

Bartolomé A. (2008) apunta que la principal función de esta introducción es originar un estado de expectación en los estudiantes, y para ello, el docente puede utilizar diversas y variadas estrategias que estimulen la fascinación por la actividad. El propio Bartolomé sugiere algunos ejemplos como formular preguntas que puedan hacer dudar a los alumnos, retarlos a que descubran algún aspecto de difícil detección o pedirles que focalicen su atención en cierto punto o tema de relevante importancia. Koumi (2006) denomina a esta práctica “Gancho”, cuyo cometido fundamental se cimenta en captar y sobre todo mantener la atención durante el visionado.

Una vez que el audiovisual se ha contextualizado y reforzado alcanzando un clima de interés en el aula, es momento de proceder con su visionado. A diferencia de la creencia común de que en el momento que se inicia la reproducción del vídeo, la única tarea del docente es sentarse a contemplarlo o inclusive aprovechar este tiempo para realizar o preparar otras tareas, el visionado ofrece diferentes posibilidades para encauzar y potenciar el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, como bien señala Bartolomé (2008), el docente ha de mostrar interés por el vídeo a pesar de que lo haya visualizado en numerosas ocasiones, pues el eje de este método de trabajo requiere que la actividad nunca deje de ser conjunta. La actitud que mantenga el docente durante la reproducción puede condicionar en gran medida en la motivación de los alumnos. Así lo confirman, Cabero, Llorente y Román (2005) que señalan, refiriéndose a los docentes, que “la ausencia de clase, la realización de otras actividades o el mantenimiento de charlas con compañeros, repercutirán negativamente en la interacción cognitiva y actitudinal que los alumnos realicen” (p. 63).

En segundo lugar, tampoco ha de abandonar su papel de guía del aprendizaje y si la ocasión lo requiere, puede detener, rebobinar o avanzar la reproducción por su propia voluntad para lanzar preguntas, redirigir la atención o, incluso, por petición de los alumnos para atajar cualquier coyuntura. En esta línea, los profesores Monedero, C.R. y Monedero. J.J. (2013) abogan que con este empleo del audiovisual, el docente puede convertir el video en “un elemento flexible e interactivo que responda a los intereses y dificultades de aprendizaje” (p. 74). Sin embargo, no es conveniente abusar de esta práctica si el audiovisual posee buen ritmo o una estructura que únicamente cobre sentido si se ve en su totalidad (Bartolomé, 2008).

Además, durante la reproducción, el docente tiene que percatarse de los fragmentos del audiovisual que generan mayor o menor interés, con el propósito de autoevaluar la selección del audiovisual y, por consiguiente, su adecuada integración para la consecución de los objetivos marcados previamente. El potencial de los audiovisuales para generar emociones provoca, de forma inevitable, reacciones en los alumnos durante su

observación. Estas respuestas espontáneas aportan una valiosa información al docente para corroborar que la actividad se está desarrollando por buen cauce.

Y por último, tras el visionado, es el momento en el que el docente debe llevar a cabo las actividades programadas con anterioridad. La flexibilidad y adaptación de este método de trabajo al propio estilo de cada docente posibilita que la naturaleza de las actividades se presente muy variada; puede desarrollarse desde una puesta en común en voz alta que derive en un posterior debate hasta diferentes actividades en pequeño o gran grupo que se prolonguen durante varias sesiones.

Así, a través de esta propuesta metodológica, el audiovisual se constituye como un soporte abierto e incompleto que busca respuestas en lugar de proporcionarlas y cuya función reside en prestar apoyo a la mediación del aprendizaje que debe realizar el docente.

4.1.2. Propuesta específica llevada al aula

A continuación se describe una propuesta real de este método puesta en práctica en un módulo profesional de Atención y Apoyo Psicosocial, perteneciente a un Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia en el I.E.S. Santa Clara de Santander.

Los alumnos de este módulo estaban trabajando sobre las diferentes técnicas de mantenimiento y rehabilitación de las funciones cognitivas en personas en situación de dependencia. Una de las actuaciones a tratar con los alumnos era la musicoterapia, una actividad que se presentaba ideal por su componente sonoro para trabajarla a través de audiovisuales.

En lo que se refiere a los alumnos, la inmensa mayoría menores de 20 años, no se podía obviar que un gran número de ellos –provenientes de pruebas de acceso y de Programas de Cualificación Profesional Inicial– no había adquirido las competencias básicas en el grado deseable y presentaban severas deficiencias. Además, la falta de motivación de los

estudiantes por el aprendizaje de estas técnicas se observaba bastante grave.

Por lo tanto, la siguiente propuesta plantea que los alumnos diseñen un plan de actuación, basado en la musicoterapia, para el tratamiento terapéutico de personas con deterioro de sus funciones cognitivas.

Objetivos

Los principales cometidos de la actividad se presentan a continuación:

Objetivos
Reactivar la motivación por el aprendizaje.
Reforzar la alfabetización audiovisual.
Desarrollar habilidades cooperativas como vía para el aprendizaje.
Reflexionar sobre la musicoterapia como técnica de mantenimiento y rehabilitación de funciones cognitivas.

Competencias

Concretamente, de acuerdo a lo recogido en el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (Real Decreto, 2011, p. 137264), se pretende trabajar las siguientes competencias:

Competencias profesionales, personales y sociales:
Implementar intervenciones de apoyo psicosocial, empleando ayudas técnicas, apoyos de comunicación y tecnologías de la información y la comunicación, y siguiendo las pautas marcadas en el plan de atención individual.
Aplicar técnicas y estrategias para el mantenimiento y desarrollo de las habilidades de autonomía personal y social de las personas en situación de dependencia, empleando ayudas técnicas y de comunicación conforme a las pautas marcadas en el plan de atención individual.

Y en lo que respecta a las competencias básicas, se pretende contribuir a las expresadas en la siguiente tabla:

Competencias básicas a las que se contribuye:
Competencia para aprender a aprender.
Autonomía e iniciativa personal.
Competencia en comunicación lingüística.

Materiales

Para el presente ejercicio se seleccionó un fragmento, de un minuto y medio de duración, correspondiente al documental *Estimulación sonora para personas con discapacidad* (Proyecto Tárabust, 2013) y otro extracto, de apenas un minuto, del audiovisual *Laboratorio di Musicoterapia* (Cooperativa Sociale Monteverde, 2013). Ambos presentan y ejemplifican de forma rápida, atractiva e impactante los beneficios de esta terapia y cómo provocarlos en los usuarios con algún trastorno o discapacidad cognitiva. Además, contaban con un alto componente emotivo al mostrar actividades con un factor humano importante y poseían un lenguaje adecuado al nivel de comprensión de los alumnos.

Desarrollo del método

En primer lugar, expuse a los alumnos que no me disponía a explicarles la musicoterapia sino que a través de varios vídeos y unas pequeñas actividades de refuerzo de conocimientos, ellos mismos iban a ser los encargados de diseñar un proyecto de este tipo de actuación terapéutica.

Una vez expuestos los objetivos de la actividad, detecté los conocimientos previos de los alumnos a través de una serie de cuestiones lanzadas al aire que iban contestando de forma espontánea. <<¿Qué es la musicoterapia?>>, <<¿qué es la música?>>, <<¿las personas con pérdida total de la capacidad auditiva pueden escuchar?>>, <<¿qué es el sonido?>>

o <<¿por qué al escuchar una canción marcamos el ritmo intuitivamente con nuestro cuerpo?>> fueron algunas de las preguntas, que en su mayoría, no obtuvieron respuesta o era errónea. Consecuentemente resolví algunas de las incógnitas, pero otras las dejé sin respuesta de acuerdo a la técnica del “Gancho”. El propósito era que centraran su atención en el vídeo que acto seguido se iba a reproducir.

Los alumnos se encontraban expectantes por que el audiovisual resolviera las dudas que se les había generado. Por lo tanto, antes de que perdieran el interés por el tema, comencé a reproducir el fragmento del audiovisual relativo al documental. Como el vídeo poseía un mensaje, un ritmo y un montaje de calidad, no fue necesario manipular su reproducción en ningún momento del visionado. Durante toda la visualización estuve atento al audiovisual, a la vez que detectaba qué partes del vídeo les resultaban más interesantes a los estudiantes, intentando en todo momento no generar ruidos o estímulos que pudieran desviar su atención. Cuando terminó el primer clip de vídeo, rápidamente me dispuse a introducir el segundo audiovisual a los estudiantes y lo reproduje. Mientras sucedía la reproducción de los vídeos, que apenas abarcaba los dos minutos y medio, ya se podía observar un cambio actitudinal en los alumnos. Estaban fascinados por lo que estaban viendo e incluso se emocionaban con los audiovisuales.

Cuando, la reproducción finalizó y encendí las luces del aula, comencé con las actividades de postvisionado. En primer lugar, retomé algunas de las preguntas que ya había realizado en el previsionado. A la pregunta: <<¿Qué es la musicoterapia?>>, los alumnos comenzaron de forma natural a expresar sus ideas e impresiones. De las respuestas vagas del previsionado como <<La curación con música>> o <<Una forma de relajación>> se pasó a la profundización en sentimientos y conocimientos con comentarios como <<Una forma diferente de comunicación y de estimulación con la que podemos ayudar a las personas con deterioro cognitivo>>. Mis preguntas desembocaron en un pequeño intercambio de opiniones entre los alumnos que derivó en una reflexión conjunta sobre la musicoterapia.

Con el propósito de seguir con el ritmo de la actividad, les entregué un material complementario a cada alumno en el que se enunciaban las diferentes actividades que conforman esta terapia y los diferentes objetivos que permite trabajar. Lo leímos de forma conjunta, reflexionando sobre la naturaleza de las diferentes aplicaciones y puestas en práctica de las técnicas terapéuticas relativas a la música, con el objetivo de orientarles en la siguiente actividad. Tras explicarles en qué consistía el ejercicio, procedí a organizarlos en pequeños grupos heterogéneos de cuatro integrantes. La tarea se trataba de un sencillo ejercicio grupal en el que los alumnos deben diseñar una actuación con musicoterapia, definiendo la tipología de usuarios a la que va destinada y los objetivos que pretende trabajar, con el fin de compartirla al final de la clase con el resto de sus compañeros. Mi papel durante este ejercicio se centro en mediar el aprendizaje, guiando a los grupos en la realización del proyecto para que trabajaran las competencias planificadas, además de su creatividad.

Los diseños y las presentaciones de los grupos se desarrollaron de forma satisfactoria, por lo que para terminar la actividad, se propuso un pequeño ejercicio de autoevaluación. El propósito de ésta radicaba en que los alumnos reflexionaran sobre lo que habían aprendido o descubierto con esta actividad.

Por último, antes de dar por finalizada la actividad, los alumnos me instaron a que les facilitara dónde podían ver los vídeos íntegros, por lo que les proporcioné los enlaces web a los audiovisuales. Este hecho, a priori banal, reafirmó lo que ya se apreció mediante la observación en el aula; se había conseguido alcanzar uno de los principales objetivos de la actividad, que no era otro que fomentar la motivación por el aprendizaje.

4.2. El audiovisual como forma de expresión de los alumnos

4.2.1. Propuesta metodológica

La siguiente propuesta didáctica se enmarca en un entorno de aprendizaje en el que los alumnos abandonan su rol habitual como receptores de los mensajes audiovisuales para convertirse en emisores y creadores. Así, se pretende que los alumnos produzcan un pequeño vídeo relacionado con la temática que se esté tratando en el aula. El audiovisual, de este modo, se transforma en un medio de expresión perfectamente equiparable al discurso oral y escrito tradicionales, pero con códigos, referentes y canales totalmente diferentes.

Los principales inconvenientes que históricamente han sufrido los docentes al intentar aplicar en sus clases este tipo de prácticas se centraban, por una parte, en las obstáculos técnicos y dificultades de manejo que conllevan los equipos audiovisuales y, por otra, en las limitaciones económicas de los centros para dotarse de costosos equipos de grabación de vídeo. Sin embargo, gracias a los avances tecnológicos, que han conseguido integrar cámaras de vídeo y grabadoras de audio en diferentes dispositivos digitales como móviles, ordenadores o tabletas, y al abaratamiento de éstos, la imposibilidad de realizar grabaciones de vídeo rápidas, sencillas y de calidad, a día de hoy, prácticamente ha desaparecido. Así lo demuestra un estudio de la Comisión Europea (2013) que señala que el segundo dispositivo más usado en las aulas de secundaria españolas con propósitos de aprendizaje, tras los ordenadores del centro, es el propio teléfono móvil de los alumnos.

Este método de trabajo, aunque flexible a las exigencias del momento y de los alumnos, se debe planificar en varias sesiones de trabajo. La primera, ha de enfocarse en la explicación de la propia actividad, a la detección, por parte del docente, de los conocimientos previos sobre el tema de trabajo y a la activación de éstos. La segunda sesión tiene que centrarse en el reconocimiento del nivel de alfabetización audiovisual, reforzarlo si fuera

necesario, y por último, distribuir a los alumnos en grupos para que comiencen a trabajar en el guión del audiovisual que producirán. Durante la tercera sesión, los alumnos prosiguen con el guión y comienzan los ensayos de grabación. La siguiente sesión se dedica exclusivamente a la grabación de los audiovisuales. En la quinta, cada grupo monta y edita su creación, conformándola en un archivo de vídeo digital que se proyectará en la última sesión de la actividad, en la que, además de ver los audiovisuales, se realizan diferentes actividades conjuntas de reflexión y autoevaluación.

Sesión (50 minutos)	Descripción
Primera	- Explicación de la actividad (10 min.) - Activación de conocimientos previos (40 min.)
Segunda	- Reconocimiento y refuerzo del nivel de alfabetización audiovisual (20 min.) - Preparación del guión (30 min.)
Tercera	- Preparación del guión (30 min.) - Ensayos de grabación (20 min.)
Cuarta	- Grabación de los audiovisuales (50 min.)
Quinta	- Explicación de la herramienta de edición (5 min.) - Edición y montaje del audiovisual (40 min.) - Conformación del archivo digital (5 min.)
Sexta	- Visionado de los audiovisuales (10 min.) - Actividades de reflexión y autoevaluación (40 min.)

Una vez estructurado el método de trabajo, es conveniente tratar de forma pormenorizada cada una de las actividades que plantea. No obstante, antes de llevarlas al aula, el docente ha de planificarlas detenidamente.

En primer lugar, debe ser consciente de la etapa educativa en la que pretende poner en práctica esta metodología, ya que el grado de alfabetización audiovisual y de competencia digital de los alumnos es clave

para el correcto desarrollo del método. Para que los alumnos sean capaces de crear sus propios recursos audiovisuales resulta imprescindible que conozcan el medio y tengan unas mínimas nociones sobre el lenguaje audiovisual (Bartolomé, 2013). Por esta razón, lo más aconsejable es que el método, aunque extrapolable a otras etapas educativas, se lleve a cabo en ESO, en Ciclos Formativos de Grado Medio o etapas posteriores. Los estudiantes de estas edades, normalmente han desarrollado su competencia digital con creces y poseen un nivel de alfabetización audiovisual suficiente como para aplicar satisfactoriamente este método en sus aulas.

En segundo lugar, el docente ha de integrar esta práctica en el currículo y en una unidad didáctica o formativa que se ajuste y complemente al modo de trabajo que se propone, bien porque tiene una carga eminentemente práctica o simplemente porque presenta facilidades para incorporar este método.

La tercera aportación del docente se centra en la planificación de los medios tecnológicos de grabación, edición y reproducción. El profesor ha de cerciorarse de que los alumnos puedan realizar las grabaciones pertinentes asegurándose de que cada grupo pueda contar con un dispositivo de grabación. Hoy en día, es muy común que los alumnos tengan acceso a una cámara o a un dispositivo digital que cuente con esta prestación, sin embargo, en caso de que no puedan disponer de ellos, el docente debe facilitárselo a través del equipamiento digital del centro. En lo que se refiere a la edición, existe una gran variedad de software sencillo y gratuito de edición de vídeo disponible para su descarga de internet, como Windows Movie Maker, Avidemux o VirtualDub, o incluso herramientas online como Youtube Editor o Video Toolbox. El profesor también debe percatarse de que el aula donde se realice el visionado cuente con un proyector y altavoces conectados a un ordenador que permita la reproducción de los audiovisuales de forma conjunta.

Y por último, deberá preparar las actividades de activación de conocimientos con las que presentar el tema a los alumnos.

Una vez organizada y programada la actividad, el docente puede llevarla a cabo en el aula.

La primera sesión consta de dos partes muy diferenciadas. Una inicial en la que se explica tanto el desarrollo de la actividad –tema, objetivos, preparación del guión, duración de los audiovisuales...– como su temporalización y disponibilidad de los dispositivos de grabación. Y una segunda que se centra en el desarrollo de actividades de detección y activación de conocimientos, cuyo fin reside en estimular y motivar a los alumnos por el tema de la unidad didáctica o formativa. El docente ha de conseguir que los alumnos se impliquen en la actividad a través del planteamiento de incógnitas, de la reflexión grupal o del debate, para que estén predispuestos a sumergirse en el aprendizaje. Estas acciones están abiertas al estilo del docente, aunque es recomendable que se realicen de forma conjunta con los alumnos, en voz alta y con algún material que les anteceda la posterior investigación y preparación del guión.

En la segunda sesión, es preciso que el docente dedique el principio de la clase a explorar el nivel de alfabetización audiovisual y reforzarlo con actividades que puedan relacionarse con el tema de la práctica. No se trata de mostrar ejemplos audiovisuales para que los alumnos los imiten en sus trabajos, sino de detectar y consolidar las herramientas y capacidades de decodificación crítica de los mensajes audiovisuales que han ido desarrollando desde la infancia (Ambrós y Breu, 2007). A través de una puesta en común en voz alta reclamando la participación de los alumnos, el docente puede localizar las áreas a reforzar en el aprendizaje del lenguaje audiovisual, principalmente la planificación, angulación y montaje de planos. Obviamente, es muy recomendable que el docente comprenda y maneje con soltura el código audiovisual pero no es un requisito indispensable. Lo que resulta esencial es que el docente, tal y como apunta Marfil Carmona (2008), sea capaz de “desarrollar la capacidad de inferir significados y contextualizar los mensajes, sin la necesidad de conocer al detalle el lenguaje audiovisual” (p. 98).

Una vez realizado este ejercicio, se distribuye a los alumnos en pequeños grupos de carácter heterogéneo y equilibrados atendiendo a razones propias del alumnado, a su competencia digital y a su grado de alfabetización audiovisual, para que comiencen a trabajar en el guión. A cada

grupo se le asigna un objeto de investigación diferente que abarque y cumpla con los objetivos de la unidad que se imparte.

Es a partir de este momento cuando el docente adopta de manera más patente su papel como mediador, guiando a los alumnos hacia la construcción de sus propios significados y potenciando el desarrollo del aprendizaje autónomo. Además, ha de protegerlos de que le otorguen más importancia al medio que al propio aprendizaje y de que se desvíen del tema de la unidad didáctica o formativa en pro de la fascinación por las nuevas tecnologías.

El desarrollo del guión debe llevarse a cabo a través de la investigación y la capacidad de reflexión. Además del material educativo de la propia materia o módulo –libro de texto, fotocopias, diapositivas...–, los alumnos deberán disponer de dispositivos con conexión a Internet para acceder a información en red que les permita revisar o profundizar en diferentes contenidos.

Durante la tercera sesión se continúa trabajando en el guión hasta su finalización y se realizan los ensayos de grabación. Estos últimos poseen dos objetivos fundamentales: que los alumnos planifiquen y practiquen su posterior grabación y que, mediante la revisión del guión y el intento de plasmarlo en la realidad, realicen un ejercicio de autocrítica y valoren los posibles fallos o complejidades del texto que han diseñado. Esta actividad, en cuanto que pretende ser permeable y flexible, promueve que los alumnos vuelvan al guión, tomen decisiones y corrijan sus posibles deficiencias o errores.

La siguiente sesión se dedicará íntegra a las grabaciones de los audiovisuales. Los grupos pueden realizarlas de forma simultánea aunque se corre el riesgo de que las grabaciones de sonido se capten con mucho ruido o no se escuchen correctamente. Para evitar estos problemas, el docente debe cerciorarse de qué grupos necesitarán menor grado de ruido en sus grabaciones para organizar y reservar unos minutos en los que se requerirá silencio al resto de compañeros.

Con las grabaciones terminadas, el siguiente ejercicio es editar y montar el audiovisual. Así, la quinta sesión se tendrá que realizar en un aula que cuente con un ordenador por cada grupo formado. Previamente, el docente ha tenido que asegurarse de que el software de edición está instalado en los ordenadores y listo para su uso. Lo más común, es que los ordenadores ya cuenten con este tipo de programas instalados de fábrica, como es el caso del Movie Maker para Windows o del iMovie para Macintosh. En el caso de que no estén instalados en los equipos, deberá ponerse en contacto con el Coordinador TIC del centro para solicitar la instalación. La preparación del software suele ser uno de los mayores quebraderos de cabeza para el docente, sin embargo, gracias a las oportunidades que ofrece Internet, se ha facilitado de gran manera el acceso a software de licencia gratuita o abierta, como VirtualDub o Kdenlive. Por otro lado, también existen alternativas para la edición a través de plataformas online y que no requieren instalación como Youtube Editor o Video Toolbox, pero que son menos recomendables debido a que un fallo en la conexión a Internet podría echar por tierra todo el trabajo de la clase.

Una vez en el aula, el docente dedicará los primeros cinco minutos a explicar, a grandes rasgos, la herramienta de edición y montaje audiovisual. Evidentemente, el docente ha tenido que examinar y manejar el programa con anterioridad para poder hacer frente a cualquier contratiempo. El objetivo no es que los alumnos aprendan la técnica del software de edición sino que experimenten y se expresen a través de él. Por esta razón, el docente ha de limitarse a explicar el funcionamiento de forma breve y sencilla a través de cinco tareas sencillas: importar los archivos de vídeos al programa, colocar y recortar planos en la línea de tiempo, añadir transiciones, incorporar sonido y conformar el archivo audiovisual final.

Normalmente, los alumnos están familiarizados con este tipo de software, debido principalmente a la educación fuera de la escuela, por lo que además de presentar facilidades para manipular esta tecnología, el profesor puede incluso pedirles sugerencias sobre el software qué utilizar en la actividad (Prensky, 2011).

El resto de la clase se ocupará a la edición de la pieza, reservando los últimos cinco minutos para exportar el archivo en un formato común como el mp4, que permite su reproducción en la mayoría de dispositivos. El docente ha de tutelar a los grupos y ayudarles a encontrar la solución a cualquier problema técnico o expresivo que puedan sufrir, encargándose además, de recopilar los archivos digitales que se vayan finalizando.

La ultima sesión del método de trabajo está destinada al visionado conjunto de los audiovisuales producidos por los alumnos. El principal propósito de este ejercicio radica en que los alumnos reflexionen sobre su trabajo y autoevalúen sus creaciones desde diferentes puntos de vista. Tras la reproducción de cada vídeo, el docente debe incitar a que los estudiantes den su opinión sobre el mensaje audiovisual que han elaborado. Se busca que los estudiantes realicen un ejercicio de autocrítica y autoevaluación, detectando los posibles aciertos y errores que hayan podido cometer tanto a nivel conceptual como audiovisual. A través de esta estrategia, se crea un entorno de aprendizaje en el que los propios alumnos interactúan entre sí, además de con los correspondientes mensajes que ellos mismos han creado.

Durante estas tareas, el docente no debe abandonar el rol de mediador, además de cuidar que se cumpla la temporización marcada para el buen desarrollo de la secuencia didáctica.

4.2.2. Propuesta específica llevada al aula

En este apartado se detalla una propuesta real del presente método de trabajo llevada a cabo en un Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia en el I.E.S. Santa Clara de Santander.

La propuesta se integró en una unidad formativa sobre la higiene y el mantenimiento del hogar de un módulo profesional de Apoyo Domiciliario, por lo que las creaciones audiovisuales que deben realizar los alumnos, tal y como pretende la actividad, estarán relacionadas con los contenidos de dicha unidad.

El grupo de este módulo, es exactamente el mismo que el descrito en la anterior propuesta metodológica, por lo que no nos detendremos de nuevo en su análisis.

Objetivos

Los objetivos de la actividad se expresan a continuación:

Objetivos
Reactivar la motivación por el aprendizaje.
Incrementar las capacidades comunicativas y expresivas.
Reforzar la alfabetización tecnológica múltiple e intercultural a través de la alfabetización audiovisual.
Desarrollar habilidades cooperativas como vía para el aprendizaje.
Incentivar el aprendizaje mediante la interacción con herramientas propias de las nuevas tecnologías digitales.
Fomentar la Investigación y reflexión sobre las diferentes técnicas y productos para el mantenimiento e higiene del hogar de personas en situación de dependencia.
Potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas para llevar a cabo la limpieza del domicilio de personas en situación de dependencia.

Competencias

Esta propuesta pretende trabajar las siguientes competencias profesionales, personales y sociales recogidas en el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (Real Decreto, 2011, pp. 137264-137265):

Competencias profesionales, personales y sociales:
Realizar las actividades de mantenimiento y limpieza del domicilio, garantizando las condiciones de habitabilidad, higiene y orden, con criterios de calidad, seguridad y cuidado del medio ambiente y, en su caso, tramitando la documentación pertinente.
Resolver de forma responsable las incidencias relativas a su actividad, identificando las causas que las provocan, dentro del ámbito de su competencia y autonomía.
Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las distintas personas que intervienen en el ámbito de su trabajo
Aplicar los protocolos y las medidas preventivas de riesgos laborales y protección ambiental durante el proceso productivo, para evitar daños en las personas y en el entorno laboral y ambiental.
Asesorar a la persona en situación de dependencia, a los familiares y cuidadores no formales, proporcionándoles pautas de actuación en el cuidado y la atención asistencial y psicosocial, y adecuando la comunicación y las actitudes a las características de la persona interlocutora.

Por otro lado, la naturaleza del alumnado presentaba la necesidad de reforzar varias competencias básicas:

Competencias básicas a las que se contribuye:
Competencia para aprender a aprender.
Tratamiento de la información y competencia digital.
Autonomía e iniciativa personal.
Competencia en comunicación lingüística.

Materiales

Para el desarrollo de la actividad se contará con tres audiovisuales disponibles online a través de Youtube: *Video-tutorial limpieza con productos caseros* (Ahorradoras, 2013), *Cómo fregar el baño* (Practicopedia, 2011) y *Testimonio Camarera de Pisos* (Plan OPE, 2013).

Desarrollo del método

Primera sesión

Explicación de la actividad (10 min.)

La primera de las tareas que realicé fue explicar la actividad. Para ello, presenté los objetivos, la temporización, la dinámica de la metodología y cómo se llevará a cabo la evaluación a los alumnos. Así, les concreté que para el desarrollo de la unidad tenían que crear un sencillo audiovisual, de menos de un minuto, durante el transcurso de seis sesiones. De la misma forma, les expuse la dinámica de trabajo: se les organizará en cinco grupos a los que se les asignará una temática diferente; realizarán todas las tareas necesarias para producir el audiovisual desde la preparación del guión, cuya elaboración se confeccionará a través de la investigación, hasta la edición final del audiovisual; y se les evaluará mediante la observación diaria e individual del trabajo realizado en clase.

Además, se les comunicó que el centro ponía a su disposición una videocámara digital para realizar las grabaciones, además de que cabía la posibilidad de que las realizaran con sus propios dispositivos móviles.

A nivel global, los alumnos se mostraron ilusionados y motivados por participar en un tipo de actividad que no experimentaban de forma habitual. Sin embargo, una minoría de alumnos manifestó su disconformidad con la actividad. Escuché frases como: <<a mí no me van a grabar>> o <<yo no pienso salir en el vídeo>> derivadas de la timidez y la presión social ejercida por sus compañeros. Con estas impresiones, me vi en la obligación de

susitar una reflexión conjunta con el objetivo de quitarle importancia al hecho de verse en una pantalla.

Activación de conocimientos previos (40 min.)

Una vez detallada la actividad, el resto de la sesión la dediqué a detectar y activar los conocimientos previos de los alumnos sobre el higiene y el mantenimiento del hogar. Apoyándonos en una presentación power point y el libro de texto del que disponían los alumnos, fuimos comentando los diferentes aspectos sobre la limpieza que efectuaban en sus propias casas, generando pequeños debates y diversos momentos de reflexión. Debido a la cotidianidad de estas tareas, los alumnos mostraron un alto conocimiento sobre las técnicas de limpieza, por lo que resultó fácil introducirlos en el tema que propone la unidad formativa.

Segunda sesión

Reconocimiento y refuerzo del nivel de alfabetización audiovisual (20 min.)

Para trabajar la alfabetización audiovisual se emplearon fragmentos de tres vídeos alojados en la plataforma online Youtube, relacionados con la temática de la limpieza: *Video-tutorial limpieza con productos caseros* (Ahorradoras, 2013), *Cómo fregar el baño* (Practicopedia, 2011) y *Testimonio Camarera de Pisos* (Plan OPE, 2013). Insté a los alumnos a que observaran los audiovisuales siendo conscientes de los mensajes que lanzaban las imágenes y que no sólo decodificaran el sonido o la estética del audiovisual. Es decir, que desde una perspectiva crítica intentaran analizar y comprender los significados del mensaje audiovisual en su conjunto. Una vez vistos los vídeos, fiel a mi figura como mediador, le pedí a los alumnos que compartieran con el resto de la clase lo que individualmente habían decodificado de los audiovisuales. Así, unos a otros se iban descubriendo diferentes mensajes y significaciones implícitas en los vídeos. Sin embargo, tras comprobar que la mayoría de los comentarios se centraban en vertientes analíticas relativas a la significación de planos e intencionalidades de la

música, encaucé la reflexión hacia una interpretación más crítica y semántica del mensaje. Uno de los temas más destacables sobre el que les hice recapacitar fue la distinción en el tratamiento del sexo femenino y masculino. Los tres audiovisuales se referían en más de una ocasión al colectivo de la limpieza como “limpiadoras”, en vez de usar el sustantivo en género no marcado, y la mayoría de las imágenes en las que se ilustraba la limpieza de una cocina o un baño estaban protagonizadas por mujeres. Por lo tanto, a través del planteamiento de incógnitas como: <<¿cuántos hombres aparecen en los audiovisuales?>> o <<¿por qué apenas aparecen hombres?>>, los alumnos inferían un mensaje audiovisual implícito que fomentaba la desigualdad y la estereotipación.

Preparación del guión (30 min.)

Antes de empezar a trabajar en el guion, organicé a los alumnos en cinco grupos, de cuatro a cinco integrantes. Con la intención de que estuvieran equilibrados, procuré constituir grupos heterogéneos en los que convivieran alumnos con diverso desarrollo de la competencia digital, diferentes niveles de alfabetización audiovisual y distintas actitudes por el aprendizaje. En concurrencia con los postulados del aprendizaje cooperativo, la idea consistía en que los alumnos se apoyaran, unos a otros, en el aprendizaje a la vez que afianzaban sus destrezas y relaciones sociales.

A cada grupo se le asignó un tema de investigación correspondiente a los contenidos de la unidad, de tal forma que el visionado de la última sesión estuvieran representados todas las áreas de conocimiento de la unidad formativa. A un grupo se le designó la limpieza del baño (A), a otro la higiene general del hogar (B), el tercer grupo se encargaría de la limpieza de la cocina (C), el cuarto de los riesgos de los productos de limpieza (D), también denominados “Frases R”, y el último de las medidas de seguridad (E) o “Frases S”. La elección de los temas permitía, además, que todos los grupos tuvieran que interactuar con elementos transversales de la unidad, como los materiales y los productos de limpieza, generando así, un nexo entre todos los trabajos.

Con los grupos formados y los temas establecidos, los alumnos comenzaron a preparar el guión. Mi función, de nuevo, se centró en guiar a los grupos en las diferentes vicisitudes del proceso de aprendizaje. El problema más común que me planteaban los alumnos tenía que ver con la capacidad creativa para generar una idea original que desarrollar en el guión, por lo que mi primera actuación como mediador se centró en fortalecer su confianza y en proponerles diferentes técnicas para el desarrollo creativo, como la tormenta de ideas o el dibujo de mapas mentales. Así, cada grupo creó una idea totalmente diferente a las del resto; el grupo A decidió escenificar una actuación de asesoramiento en limpieza a un usuario representado por ellos mismos; el grupo B, efectuaría la misma acción que el A, pero con la diferencia de que el usuario al que asesoran estaría representado por la cámara, dando lugar a la interpelación con los receptores del audiovisual; el grupo C eligió realizar un tutorial con intención didáctica; el grupo D ideó escenificar una compilación de escenas o *sketches* destinados a personas con discapacidad cognitiva, representando los riesgos que conlleva el uso de diferentes tipos de productos de limpieza; y el grupo E, que realizaría, a través de un plano secuencia, una demostración de las medidas de seguridad a tener en cuenta en la limpieza del hogar. Con estas originales propuestas, cada grupo aspiraba a construir un mensaje ofreciendo un estilo comunicativo diferente, una forma de expresión propia.

Tras solventar el problema creativo, los alumnos comenzaron a desarrollar la labor investigadora utilizando los dos ordenadores con los que contaba la clase y sus propios dispositivos móviles para acceder a la información a través de Internet, además del libro de texto que llevaban utilizando para este módulo desde principio de curso. Este ejercicio se llevó a cabo de modo satisfactorio, reforzando la competencia básica en el tratamiento de la información y competencia digital. Únicamente tuve que intervenir de forma sustancial en los grupos D y E, debido a que su temática, relacionada con compuestos, reacciones y conceptos químicos complejos como la corrosión o las sustancias comburentes, presentaba mayores impedimentos para su comprensión.

Tercera sesión

Preparación del guión (30 min.)

En esta sesión, se continuó trabajando en el guión, tal y como estaba planificado. Un dato muy revelador, que denotó la implicación y motivación de los alumnos por la actividad, fue que cuatro de los cinco grupos se organizaron para continuar con las labores de investigación fuera del horario escolar. De esta forma, los grupos ya tenían la idea de su trabajo desarrollada y se dedicaron a organizar la información que habían seleccionado en la sesión anterior plasmándola en el guión, a la vez que la entremezclaban con los aportes relativos a la ubicación de la cámara y el tipo de plano que pretendían grabar para cada acción prevista. Continuando con mi rol de mediador, tuve que guiar a los grupos en la redacción del guión, pero no a nivel conceptual, sino formal. Expuse de forma conjunta a todos los grupos, que una buena forma de organizar la información sería dividir el guión en dos columnas, utilizando una de ellas para describir las acciones y apuntar los posibles diálogos y reservando la otra para las aportaciones técnicas.

Atendiendo a estas indicaciones, los grupos terminaron progresivamente los guiones en el tiempo previsto, con la excepción del grupo D, que necesitó dedicar a este ejercicio diez minutos más de lo planificado y, por lo tanto, disfrutó de menos de tiempo para el ensayo.

Ensayos de grabación (20 min.)

Los ensayos de grabación se realizaron sin cámaras, únicamente consistía en que los alumnos realizaran simulacros de sus posteriores grabaciones.

Ciertamente, resultaron muy fructíferos ya que alcanzaron los objetivos que se pretendía. En primer lugar, sirvieron para que los alumnos se organizaran mejor entre ellos, ya que se repartieron las funciones que iban a

desempeñar durante la grabación. En segundo lugar, volvieron sobre la elaboración de su propio guión para su corrección y consiguiente mejora. Algunos grupos descubrieron que habían redactado un guión que al llevarlo a la práctica, no se ajustaba a la duración prefijada, por lo que tuvieron que realizar una rápida síntesis del contenido para recortar el tiempo de grabación. Otros, se dieron cuenta de la imposibilidad de realizar algunas acciones que habían planificado, teniendo que modificar diferentes matices del guión para adaptarlo a las posibilidades reales del aula. Y por último, este ejercicio ayudó a que muchos alumnos comenzaran a perder la vergüenza a actuar ante sus compañeros.

Mi labor durante los ensayos se concentró principalmente en moderar el reparto de funciones en la grabación para evitar que ningún alumno quedara excluido de participar en ellas. Por otro lado, también tuve que actuar y guiar a los alumnos en las correcciones y cambios que querían realizar en el guión.

Cuarta Sesión

Grabación de los audiovisuales (50 min.)

Para la grabación de los audiovisuales, previamente solicité a los alumnos que en el caso de que usaran sus propios dispositivos, llevaran a clase el cable o sistema correspondiente para descargarlo a un ordenador y así disponer de copias de seguridad, posibilitando también, que ellos pudieran disponer de sus grabaciones guardándolas en una memoria usb o enviándolas a través de herramientas gratuitas de almacenamiento online como Dropbox o los propios correos electrónicos.

Una vez en el aula, designé el orden de grabación de los grupos, ya que tres de ellos habían solicitado la videocámara facilitada por el centro, mientras que sólo dos solicitaron grabar con su propio dispositivo móvil. En estas condiciones, no tuve otra opción que limitar el tiempo de grabación de los grupos que compartirían dispositivo a un rango entre diez y quince

minutos. Al principio de la sesión, esta falta de recursos supuso un obstáculo para la ejecución en el tiempo marcado de las grabaciones, pero la habilidad técnica con la cámara de los alumnos y el hecho de haber ensayado antes las grabaciones solventaron con éxito el problema. Por otro lado, los otros dos grupos, al disponer de su propio dispositivo, pudieron realizar las grabaciones a lo largo de toda la sesión, respetando siempre, por supuesto, los momentos en los que el resto de grupos requiriese de cierto silencio para las grabaciones que incluyeran audio.

Como es previsible, esta sesión fue una de las más complicadas a la hora de mantener el orden en clase. En muchos casos, el nerviosismo por estar siendo filmado y la excitación por lo excepcional de la actividad, provocó que tuviera que intervenir en variadas ocasiones para mantener el ritmo y el buen desarrollo del ejercicio. En cambio, apenas solventé dudas de carácter técnico relativas al uso de los dispositivos de grabación, ya que los alumnos demostraban estar familiarizados con este tipo de instrumentos y se desenvolvían con destreza en su manejo.

Quinta sesión

Esta sesión estaba programada para que los alumnos editaran sus grabaciones. Sin embargo, por motivos ajenos a mi persona, este ejercicio no pudo realizarse en el aula. Debido a la falta de tiempo y a la imposibilidad de disponer de otra sesión complementaria, tomé la determinación de solicitar a los alumnos, que realizaran los pequeños montajes audiovisuales fuera del horario escolar. Obviamente, ante la posibilidad de que algún grupo no contara con las herramientas o dispositivos necesarios para esta tarea fuera del centro, dejé muy clara la no obligatoriedad de la actividad. En el caso de que en la última sesión no dispusiéramos de los audiovisuales finales, visualizaríamos las grabaciones inacabadas de los grupos y reflexionaríamos sobre el mensaje que intentaban transmitir.

Otra posibilidad que barajé fue reemplazar la última sesión por las actividades de edición y que el método de trabajo finalizara con la creación

de los audiovisuales. Pero descarté esta opción ya que, a mi juicio, no favorecía el proceso de aprendizaje. El principal objetivo de esta propuesta metodológica no reside en que los alumnos interactúen con los programas de edición de vídeo, lo que reforzaría su alfabetización digital, sino que desarrollen sus capacidades reflexivas en pro del propio aprendizaje. Por lo tanto, omitir la sesión dedicada a la edición constituía una acción menor en lo que se refiere al deterioro de los propósitos de este método de trabajo.

Sexta sesión

Visionado de los audiovisuales (10 min.) y actividades de reflexión y autoevaluación (40 min.)

Por un lado, agradecí a los alumnos que hubieran realizado unos sencillos montajes audiovisuales en sus casas. Su aportación fue un punto fundamental para el desarrollo de las últimas actividades de la propuesta, ya que nos permitió ver mensajes acabados y creados por ellos en lugar de las grabaciones sin ningún tipo de edición, como presumiblemente iba a ocurrir.

Y por otro lado, aunque pueda parecer que el visionado y la autoevaluación y reflexión son ejercicios de diferente naturaleza, están estrechamente relacionados. Se encuentran unidos hasta tal punto que incluso en muchos casos se superponen uno a otro y se llevan a cabo de forma simultánea. Así, aunque la reproducción de los audiovisuales no puede durar mas de diez minutos, principalmente porque los vídeos apenas superan el minuto de duración, ambas actividades son flexibles y se prestan a variar con facilidad su temporización.

Por esta razón, es difícil expresar con exactitud el tiempo que se prolongaron estas tareas en el aula; se repetía la reproducción del audiovisual o se detenía en puntos interesantes para la reflexión, se desplazaba hacía adelante y hacia atrás para remarcar diversos matices o sólo visualizar un pequeño fragmento, etc.

La dinámica de la clase fue muy sencilla. Consistió en que cada grupo presentara de forma breve el audiovisual a sus compañeros,

contextualizándolo y justificando el porqué de su decisión por la tipología de mensaje que habían construido. Acto seguido, reproducían el audiovisual para comenzar, tras esta actividad, con la autoevaluación y la reflexión conjunta con sus compañeros. Fiel al papel de mediador del aprendizaje, que desempeñé durante toda la propuesta, en ocasiones tuve que guiar a los alumnos a en este proceso. Para ello, les sugería volver a ver algún extracto del audiovisual pidiéndoles que fijaran su atención en algún aspecto o les lanzaba preguntas con el propósito de que realizaran inferencias. Las vertientes por las que discurrían estas actividades eran tres. Generalmente, la primera que se llevaba a cabo tras el visionado era la autocrítica: los propios creadores del mensaje evaluaban su trabajo. La segunda se desarrollaba con la reflexión conjunta de todos los alumnos sobre la significación del mensaje. Y la tercera versaba sobre la detección de errores y aciertos que presentaban los audiovisuales en los contenidos relacionados con el tema de la unidad.

5. MÉTODO DE EVALUACIÓN

La evaluación es una ardua tarea para el docente, sin embargo puede convertirse en una labor aún más dura y complicada si las actividades a evaluar tratan al docente y al alumno como socios naturales que enfocan sus esfuerzos en desarrollar la parte del aprendizaje en la que cada uno puede aportar más. Cuando la medición del aprendizaje se constituye como el objetivo fundamental de la evaluación en estas metodologías, surgen diferentes problemas debido a la disparidad de matices del que está formado. Prensky (2011) los sintetiza en la necesidad que tienen los alumnos de examinarse en futuras pruebas selectivas o reválidas en las que, principalmente, no se valora el aprendizaje en sí, sino la mera reproducción de conocimientos adquiridos a través del estudio. No obstante en contraposición de lo que comúnmente se cree, los alumnos que han autoconstruido su aprendizaje contarán con mejores herramientas personales para afrontar este tipo de exámenes.

El método de evaluación que se propone pretende ir en consonancia con estos principios pedagógicos, además de buscar la armonía entre el proceso de aprendizaje y la comprensión de conceptos. Para lograrlo, la evaluación gira en torno a tres ejes fundamentales:

- La evaluación de punto de partida. Con la identificación del contexto de aprendizaje a través de las actividades de detección de conocimientos previos y de la alfabetización audiovisual, el docente obtiene una referencia del estado de los alumnos previo a la actividad. Gracias a ella, podrá evaluar el grado de desarrollo del aprendizaje que se produzca en el transcurso y final del ejercicio.
- La evaluación formativa o continua. Mediante la observación constante e individual de los alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente puede evaluar desde el progreso de los alumnos, hasta su participación activa en la actividad, pasando por la comprensión de contenidos.

- La evaluación de resultados. Por último, el docente, en una tarea conjunta con los alumnos que propicie cierta autoevaluación, comprobará si el aprendizaje que se ha observado durante todo el ejercicio se ha plasmado en un resultado real.

De esta forma, el profesor, mediante la observación sistemática e individualizada de los alumnos, obtendrá los datos suficientes para evaluar, bajo los criterios de evaluación propios de cada materia o módulo profesional, si el alumno ha progresado en el desarrollo de las competencias marcadas. Para ello, es recomendable que el profesor cuente con un instrumento de evaluación que consista en una plantilla de observación para el registro diario de las actividades que realice cada alumno. Para recoger los datos, se deberá tener en cuenta los objetivos planteados en la actividad que se programe: alfabetización audiovisual, motivación, trabajo en grupo, etc. Por último, una vez recopiladas estas anotaciones, se deben comparar con el resultado de la actividad –que en el caso de las propuestas llevadas a la práctica del presente trabajo se corresponden con un plan de actuación terapéutico y una pieza audiovisual–.

Éste método de evaluación no pretende ser categórico, sino que está abierto a la variedad y flexibilidad inherente de las metodologías propuestas, constituyéndose como un método predispuesto a sufrir las adecuaciones que el profesorado considere necesarias en base al contexto educativo en el que se aplique.

6. CONCLUSIONES

Primeramente, podemos afirmar que la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha transformado significativamente la sociedad. Han surgido nuevas formas de producción, difusión y consumo de información en las que predominan sobremanera los mensajes audiovisuales. Los alumnos, como parte de la sociedad, están inmersos en un profundo cambio como resultado de la incorporación de estas tecnologías en su día a día. Poseen nuevos hábitos, se comunican de forma diferente, sus relaciones sociales se han modificado y sus intereses y motivaciones han mutado.

En segundo lugar, tras la revisión del marco teórico, hemos podido comprobar que tanto el profesorado como los estudiantes requieren de un nuevo planteamiento metodológico educativo que se acomode a las necesidades actuales de aprendizaje. Y esa conversión pasa irremediablemente por incorporar a los planteamientos didácticos, las herramientas que proporciona el constante desarrollo tecnológico y que ya están ampliamente implementadas en la sociedad. Que los alumnos se aburran y desmotiven en las aulas, mientras fuera de la escuela invierten horas y esfuerzo en el autoaprendizaje a través de plataformas de carácter social y audiovisual online como Youtube o Vimeo, es una contradicción que la escuela del siglo XXI no puede permitir.

Sin embargo, también hemos detectado que las iniciativas por integrar las tecnologías en las aulas, fundamentalmente llevado a cabo por profesores aislados o pequeños grupos de docentes, están aumentando considerablemente tanto en número, como en la calidad de la incorporación con fines educativos. No obstante, consideramos, en total comunión con mucho autores revisados en este trabajo, que la escuela todavía está lejos de implementar una metodología de aprendizaje acorde a la demanda del alumnado. Sin ir más lejos, un ejemplo claro de esta tesitura la encontramos en el empleo de audiovisuales. A pesar de que el uso del vídeo en educación

se remonta muchas décadas atrás, aún es un hecho generalizado la mala praxis en su empleo con fines educativos.

En tercer lugar, consideramos que la alfabetización audiovisual, con el auge de los medios de comunicación, se ha convertido en un elemento fundamental para la formación de ciudadanos libres, críticos y concienciados en valores éticos y morales.

Por último, aunque las metodologías propuestas en este trabajo se encuentran en plena disposición de ser mejoradas, evolucionadas y adaptadas a las demandas individuales de cada aula, basándonos en los resultados de su puesta en práctica, podemos afirmar que se presentan adecuadas para favorecer la motivación de los alumnos por el aprendizaje y potenciarlo mediante el desarrollo de competencias y de la alfabetización audiovisual.

Concretamente, en lo que respecta a la primera propuesta, en la que el audiovisual se emplea como soporte a la docencia, los objetivos se alcanzaron ampliamente. Como ya hemos señalado anteriormente, una de las pruebas más concluyentes de que el empleo del audiovisual influyó en la motivación por el aprendizaje es que los alumnos solicitaran los enlaces web para poder ver los audiovisuales fuera del horario escolar. Sin embargo, en lo que se refiere a la motivación, el elemento diferenciador se encuentra en el trabajo grupal que los alumnos realizaron durante el postvisionado. Durante esta tarea, se pudo apreciar el interés y entusiasmo de los alumnos por diseñar una actuación terapéutica utilizando la música, trabajando en equipo y de manera creativa. Un hecho que pasaría totalmente inadvertido si no se comparase con el escaso grado de motivación que manifestaban los alumnos anteriormente.

La segunda propuesta, en la que los alumnos creaban una pieza audiovisual, aunque laboriosa de llevar a cabo debido a los requerimientos tecnológicos, resultó ser muy beneficiosa para el alumnado. El método de trabajo, a pesar de ser rechazado a priori por algún alumno, se tradujo en una actividad integradora, completa y motivadora y los objetivos propuestos se cumplieron de forma satisfactoria. La implicación de los alumnos en la

realización del audiovisual fue mayor a la esperada en un primer momento y prueba de ello es que montaran los audiovisuales fuera del centro sin ser una actividad obligatoria.

En definitiva, la integración de los medios audiovisuales en el aula ha sido una grata experiencia en la que los alumnos han participado de forma activa en el proceso de aprendizaje. La integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta imprescindible, ya no solo por su potencial didáctico, sino para conectar con los alumnos del siglo XXI.

La tecnología es una promesa de efectividad y eficiencia educativa y en la medida que se combine, de forma equilibrada, con procesos constructivos de aprendizaje, reportará mayores beneficios, tanto para el alumno como para el docente (Peñalosa Castro, 2013).

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, J.I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24, 25-43.

<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=24&articulo=24-2005-05>

Aguaded, J.I. y Guzmán, M.D. (2011). Planes de integración de Tic en contextos educativos. En Roig, R. y Laneve, C. (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información* (pp. 201-211). Alcoy: Marfil.

Aguaded, J.I. y Pérez Rodríguez, M.A. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. En Cabero, J. (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 63-75). Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.

Ahorradoras. (2013, febrero 2). *Video-tutorial limpieza con productos caseros*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=461XLIWO71Y>

Amar, V.M. (2006). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Amar, V.M. (2013). Educación y TIC en la sociedad del conocimiento. En Sánchez Rodríguez, J. y Ruiz Palmero, J. (Coords.), *Recursos didácticos y tecnologías en educación* (pp. 15-23). Madrid: Síntesis.

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.

- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Area, M. (2011). La multialfabetización y la construcción del siglo XXI. En Bautista H. y Velasco, M. (Coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación* (pp. 177-188). Madrid: Editorial Trotta.
- Area, M. (2012). Políticas educativas TIC en los sistemas escolares en Iberoamérica. Miradas desde las dos orillas. *Campus Virtuales*, 1(01), 7-9.
<http://www.revistacampusvirtuales.es/images/archivos/Revista%20Campusvirtuales%2001.pdf>
- Bautista, H. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de educación*, 343, 589-600.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_24.pdf
- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo Digital y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bartolomé, A. (2013). La utilización educativa del multimedia y audiovisual en la red. En Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 239-270). Madrid: Alianza Editorial.
- Bartolomé, A y Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma*, 31(1), 73-81.
<http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/173/115>
- Cabero, J. (2000). La utilización educativa de la televisión y el vídeo. En Cabero, J. (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 39-70). Madrid: Síntesis.

- Cabero, J. (2007). El vídeo en la enseñanza y formación. En Cabero, J. (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 129-149). Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Cabero, J., Llorente, M.C. y Román, P. (2005). Las posibilidades del vídeo digital para la formación. *Labor Docente*, 4, (58-74).
<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca9.pdf>
- Casanova, J. (2007). Desafíos a la formación inicial del profesorado: buenas prácticas educativas en el contexto de la innovación con TIC, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 109-125.
<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/331/309>
- Cebrián, M. (2009). Evaluación del impacto de las TIC en los centros educativos. En Cebrián, M. (Coord.) *El impacto de las TIC en los centros educativos: Ejemplos de buenas prácticas* (pp. 17-29). Madrid: Síntesis.
- Comisión Europea. (2013). *Survey of schools: ICT in Education: Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's School*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
<https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Cooperativa Sociale Monteverde. (2013, julio 7). *Laboratorio di Musicoterapia*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6Z255cWFhoM>.
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa: Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.

- González, M. (2010). Las TIC como factor de innovación y mejora de la calidad de la enseñanza. En Cabero, J. (Coord.), *Tecnología Educativa* (pp. 220-232). Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Granado, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar*, 31, 563-570.
<http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-051>
- Koumi, J. (2006). *Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning*. London: Routledge.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (B.O.E., 24 de diciembre). Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E., 4 de mayo de 2006). Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (B.O.E., 10 de diciembre de 2013). Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Marfil Carmona, R. (2008). Estrategias para la educación audiovisual. *Cuadernos de comunicación*, 2, 91-107.
<http://cdc.escogranada.com/cdc/wp-content/uploads/2009/03/2cuadernos91-107.pdf>
- Monedero, C.R. y Monedero, J.J. (2013). Uso y selección de vídeos en educación. En Sánchez Rodríguez, J. y Ruiz Palmero, J. (Coords.), *Recursos didácticos y tecnológicos en educación* (pp. 69-78). Madrid: Síntesis.
- Montoya, N. (2005). *La comunicación audiovisual en la educación*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Peñalosa Castro, E. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías: Guía práctica*. México: Pearson Educación.

Plan OPE. (2013, abril 30). *Testimonio Camarera de Pisos*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5r9zSCWgNZo>

Practicopedia. (2011, junio 7). *Cómo fregar el baño*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=UULYT_vxOvo

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. UE: Ediciones SM.

Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Proyecto Tárabust. (2013, junio 1). *Estimulación sonora para personas con discapacidad*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Mua5q_msdtY

Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas. (B.O.E., 15 de diciembre de 2011). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-19542

Ríos, J.M. y Cebrián, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.

Román, P. y Romero, R. (2010). La formación del profesorado en las tecnologías de la información y de la comunicación. Las tecnologías en la formación del profesorado. En Cabero, J. (Coord.), *Tecnología educativa* (pp. 141-158). Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.

Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*.
Palma: Universitat de les Illes Balears.