

## Formación de profesores en alfabetización audiovisual

.....  
**M<sup>a</sup> Dolores García y M<sup>a</sup> Victoria Benítez**  
**Córdoba/Jaén**

*Un reducido número de profesores de un Centro de Primaria se prestan voluntarios para participar en una experiencia de educación audiovisual. La elaboración en grupos de una unidad didáctica, y su consiguiente aplicación en el aula, ha servido para poner de manifiesto en este trabajo la utilidad que el empleo de los medios de comunicación tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje como mecanismos propiciadores de reflexión de la propia práctica entre los profesores participantes.*

### **1. Introducción**

Aún siendo un hecho aceptado el considerable impacto y propagación que los medios de comunicación tienen en el mundo contemporáneo, así como el reconocimiento de su inclusión como elemento importante de la cultura, sin embargo la mayor parte de los sistemas educativos (formales y no formales) no han dado respuesta a esta influencia y apenas incluyen en su currículum aspectos que desarrollen la educación de los medios o la educación para la comunicación.

Frente a esto, existe un reconocimiento generalizado de que el saber ver (como el saber pensar) es una cuestión de aprendizaje y surgen nuevos conceptos (educación audiovisual, alfabetización visual, lectura de imágenes, etc.) que tratan de responder a las exigencias del mundo actual, requiriendo con urgencia

buscar nuevas propuestas que estudien la realidad y las construcciones que los medios hacen de dicha realidad.

Teniendo en cuenta que a las nuevas tecnologías no se las debe considerar como competidoras, sino más bien como aliadas del profesorado (Sieiro, 1994), la labor de los educadores se traduce en identificar las nuevas tecnologías de información y comunicación que puedan llegar a ser válidas en su propia formación y, consecuentemente, ser las más idóneas para aplicarlas durante el acto didáctico, ya que como fin último se pretende formar ciudadanos críticos para que sean libres.

La normativa legal que la administración educativa propone recoge lo que destacados autores y estudiosos concluyen acerca del conjunto amplio y complejo de formación y marcos de capacitación que la sociedad en que

vivimos exige del profesional docente. Las nuevas perspectivas de la acción docente y de la formación permanente del profesorado implican la redefinición de su función, considerándose ahora que el profesor posee también capacidades para intervenir autónoma, responsable y reflexivamente en el diseño e implementación de acciones educativas en el aula (aún estando normativamente estructuradas por la administración educativa).

La consideración de los principios y fundamentos de la educación audiovisual y su implementación en el diseño y desarrollo curriculares lleva consigo una redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje, al proporcionarnos esta nueva situación un modelo alternativo de comunicación, diferente al del esquema clásico emisor-mensaje-receptor. En efecto, la relación emisor-receptor en el esquema clásico de comunicación deja de cumplirse en la práctica cuando éstos no manejan un código común de experiencias, o no poseen un conocimiento suficiente de los signos que caracterizan los lenguajes específicos de los medios audiovisuales o de la realidad a la que éstos se refieren. Es decir, para que exista comunicación es imprescindible la existencia de conocimientos comunes entre emisor y receptor.

Si hasta ahora el profesor (como emisor) ha ostentado un papel monopolizador en el proceso de comunicación constituyéndose en informador exclusivo de los alumnos (como receptores) en la denominada «educación formal», otros agentes distintos a los institucionalizados están actuando en la formación de los educandos, recayendo en éstos la responsabilidad del aprendizaje. Así, tanto

los profesores como los medios (y los profesionales que en ellos trabajan) se han convertido actualmente en auténticos mediadores en el proceso de comunicación educativa.

Para García Matilla (1987, 1989, 1996), la educación *para* la imagen y *con* la imagen constituyen los dos grandes ámbitos que llenan de contenido la educación en materia de comunicación. Uno y otro ámbito interactúan dinámicamente entre sí, puesto que el conocer los lenguajes específicos de los medios audiovisuales y sus tecnologías (educar para la imagen) permitirá un uso didáctico posterior en las aulas mucho más coherente y aplicado a las necesidades curriculares (educar con imágenes).

La consideración de los principios y fundamentos de la educación audiovisual y su implementación en el diseño y desarrollo curriculares lleva consigo una re-definición del proceso de enseñanza-aprendizaje, al proporcionarnos esta nueva situación un modelo alternativo de comunicación, diferente al del esquema clásico emisor-mensaje-receptor.

## 2. Formación del profesor en alfabetización audiovisual

Como respuesta a estos requerimientos culturales y de perfeccionamiento docente, hemos llevado a cabo en nuestro Centro una experiencia de alfabetización audiovisual con profesores, cuya finalidad primordial consistía en conocer las actitudes de algunos profesionales docentes (que se prestaron voluntarios) acerca de los medios de comunicación y su impacto sobre el alumnado.

### 2.1. Hipótesis

Nuestra hipótesis de partida era la siguiente: «el impacto de los medios de comunicación, como escuela paralela, hace necesaria la formación de los profesores en la

alfabetización audiovisual».

### 2.2. Objetivos

Tomando como punto de partida las consideraciones reflejadas en la introducción, pre-

tendíamos cubrir los siguientes objetivos:

- Desarrollar destrezas metacognitivas que propicien un mayor conocimiento, análisis, evaluación y reflexión de la práctica docente.
- Valorar la inclusión de contenidos relacionados con la educación audiovisual en el currículum para la consecución de fines educativos, acordes con los fundamentos axiológicos que subyacen en la práctica docente diaria.
- Introducir aspectos relacionados con la educación audiovisual en posteriores diseños y desarrollos curriculares.
- Fomentar y propiciar la formación en centros.

### 2.3. Metodología

Basándonos en la etnografía de investigación cualitativa, por medio de la investiga-

ción-acción y la reflexión colaborativa (reflexión en la acción), trabajamos con seis profesores/as pertenecientes a Educación Infantil y Primaria. A partir de una unidad didáctica sobre educación audiovisual, pretendíamos elaborar en microgrupo el tema, aplicarlo y suscitar la reflexión en torno al modelo de enseñanza de cada profesor/a- colaborador/a.

La unidad didáctica «Banco de imágenes» se elaboró siguiendo una secuencia cíclica de actividades (a modo de tema transversal) para que se acomodara a las características evolutivas de los alumnos a los que iban dirigidas.

### 2.4. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos han sido los siguientes:

#### Unidad Didáctica «Banco de imágenes»

##### Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de observación y percepción de imágenes del entorno.
- Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen las capacidades productiva y expresiva, a nivel individual y colectivo.
- Valorar la importancia del lenguaje visual como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas.

##### Materiales y recursos:

- Proporcionar a cada alumno una buena cantidad de revistas.
- Cada alumno elige 10-20 ilustraciones: fotografías, anuncios, fotos de personajes famosos, posters, postales...
- Las ilustraciones se guardan en una carpeta individual.

##### Actividades:

- Clasificar las ilustraciones según distintos criterios: por materias (personas-objetos, adultos-niños, activo-inactivo, grupo-persona individual), por tamaño, por color, por forma, por modo de toma (plano largo, americano, primer plano, plano detalle).
- Intercambiar ilustraciones con otros compañeros.
- Elegir una ilustración y describirla: por parejas, en pequeños grupos, a toda la clase.
- Explorar por qué a las distintas personas les gustan distintas imágenes.
- Representar gráficamente, mediante diagramas, la frecuencia de votación de una ilustración determinada.
- Organizar varias ilustraciones y crear una narración.
- Organizar varias ilustraciones para expresar emociones.
- Elegir una ilustración, encuadrarla u ocultar una parte de ella para averiguar su impacto.

- Un cuestionario elaborado al efecto, conformado por 12 bloques de items que pretenden abordar aspectos relacionados con la formación permanente, las actitudes hacia los medios obtenidas por la experiencia y el tiempo real que dedica cada profesor a la enseñanza de/con los medios en su programación habitual.

- Un modelo de entrevista, para detectar cuántas mejoras y modificaciones estaban dispuestos a introducir los profesores/as colaboradores/as.

- Reuniones, para fomentar la reflexión y determinar la existencia de un clima colaborativo entre los profesores/as participantes. Para la determinación de la validez de las pruebas aplicadas, tuvimos en cuenta no sólo que las conclusiones representaran efectivamente la realidad empírica a medir, sino también que los distintos constructos que diseñamos para nuestra investigación representasen realmente aquellas categorías de la experiencia humana que necesitábamos comprobar.

Dada la riqueza y complejidad de los comportamientos humanos a registrar, las diversas técnicas e instrumentos de que disponíamos para la recogida de información y los diversos métodos de análisis de los mismos, nos inclinamos por el método de triangulación con el propósito de aumentar dicha validez y poder reunir toda la variedad de datos que permitiesen realizar un examen cruzado de los mismos.

### 3. Análisis de los datos

Los instrumentos utilizados nos aportaron la información necesaria para poder analizar los siguientes descriptores: formación

permanente, valoración de la educación audiovisual, modelo de enseñanza, introducción de cambios y clima relacional entre profesores. Para cada descriptor establecimos una categoría

dicotómica que permitiera dilucidar el grado de correlación existente entre dichas categorías y las manifestaciones implícitas en las acciones docentes de los profesionales.

Por último, realizamos un análisis en un doble sentido: intra-instrumental, por un lado, para comprobar que una misma categoría (por ejemplo, «actualización») se manifestaba en los distintos instrumentos utilizados; de otro, un análisis intra-categorial que nos permitiese determinar que en cada categoría bipolar se manifestaba sólo el polo positivo de cada descriptor (a saber, «actualización-motivación-reflexión-innovación-colaboración»).

tra-categorial que nos permitiese determinar que en cada categoría bipolar se manifestaba sólo el polo positivo de cada descriptor (a saber, «actualización-motivación-reflexión-innovación-colaboración»).

### 4. Resultados

Contrastando las categorías polares (o de congruencia intra-instrumental) de algunos de nuestros descriptores comunes manifestados con mayor frecuencia por los profesores (valor igual o superior al 50%) con las bipolares (o «incongruencias») del resto de descriptores, sólo dos de ellos (valoración de la educación audiovisual e introducción de cambios) parecen confirmar nuestra hipótesis de partida; los restantes, obtienen en los distintos instrumentos utilizados una frecuencia relativa inferior al 50%, por lo que dada la reducida muestra no puede considerarse una medida significativa.

### 5. Conclusiones

Evidenciamos como relevantes las siguientes consideraciones:

#### Categorías dicotómicas para los descriptores comunes

##### Descriptores comunes

- Formación permanente
- Valoración de la educación audiovisual
- Modelo de enseñanza
- Introducción de cambios
- Clima relacional entre profesores

##### Categorías

- Actualización/Conformismo
- Motivación/Pasividad
- Reflexión/Extroversión
- Innovación/Conservadurismo
- Colaborativo/Competitivo

Los sondeos previos que realizamos para contar con «voluntarios» ponen de manifiesto, una vez más, cómo la cultura profesional de los docentes parece caracterizarse por un «individualismo fragmentado», como afirma Marcelo (1994). Además, la escasa duración del proyecto (trimestre escolar) no ha facilitado la consecución de nuestro segundo objetivo.

Con respecto a la formación permanente, se constata una contradicción entre la importancia concedida a la actualización profesional y la actitud conformista manifestada en demasiadas ocasiones en la práctica. Esto pone de manifiesto un conocimiento teórico superficial acerca de las teorías existentes sobre la formación del profesor. Tal limitación de la Didáctica, en su consideración como disciplina que aporta los medios y recursos de enseñanza-aprendizaje, es la manifestación evidente del influjo que el Positivismo y la Psicología del Aprendizaje ejercen en nuestro ámbito docente.

Los profesores-colaboradores se muestran, en general, motivados para la implementación futura de actividades o de programas relacionados con la educación audiovisual. Así, por ejemplo, destacan cómo la aplicación de la unidad didáctica elaborada en microgrupo ha servido para ejercitar el lenguaje oral de sus alumnos, mediante la realización de actividades lúdicas con materiales de su entorno.

Durante la realización de este proyecto se manifiesta la existencia de una relativa «resistencia al cambio» como consecuencia de una inadecuada «reflexión-en-la-acción», de manera que entre teoría y práctica pueda establecerse un efectivo *feed-back* que favorezca la constante construcción del propio modelo de enseñanza y la propia profesión docente (Medina y Domínguez, 1993; Contreras, 1994; Villar, 1994; Marcelo, 1994; Medina y Villar, 1995).

La irregularidad en la participación a las reuniones programadas, los problemas detectados relativos a la organización del centro escolar y las diferencias de relación «observadas» entre algunos de los componentes colaboradores, constituyen un conjunto de datos relevantes a tener en cuenta y que explican por sí mismos la incidencia negativa en la actitud de cambio. Nos referimos a la «cultura colaborativa», una cultura que propicie el adecuado y necesario clima motivador para el trabajo en equipo y potencie el desarrollo intra-profesional.

**Los profesores-colaboradores se muestran, en general, motivados para la implementación futura de actividades o de programas relacionados con la educación audiovisual.**

## 6. Propuesta

«¿Qué es lo que sabemos sobre lo que ven exactamente los niños y otros educandos cuando miran la ilustración de un libro de texto, una película o un programa de televisión? La respuesta resulta crucial, pues si el estudiante no ve lo que, según se supone, debe ver, falla la misma base del aprendizaje» (Arnheim, 1986: 321).

Si la «escuela paralela» es un medio que, sin intención explícita de formar, potencia la formación, presenta los elementos de aprendizaje con una estructura asistemática y por sí misma motiva a las audiencias por estar dotada de los más potentes medios materiales y de recursos, requiere «el adiestramiento sistemático de la sensibilidad visual como parte indispensable de la preparación de todo educador para el ejercicio de su profesión» (Arnheim, 1986: 327). Por tanto, los educadores no debemos centrar nuestra tarea en preservar a los alumnos de las influencias de la imagen; nuestro reto consiste en ser capaces de convertirlos en auténticos comunicadores (en su doble función de emisor y receptor) críticos y «pensantes», inteligentes, libres; en otras palabras, comunicadores «sensibles y competentes con su entorno».

**Referencias bibliográficas**

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1987): *Imagen, vídeo y educación*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.
- ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.
- CONTRERAS, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- GARCÍA MATILLA, A. (1996): «Los medios para la comunicación educativa», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1991): *El empleo del ordenador en la enseñanza*. Madrid, Cincel.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1993): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coord.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitat.
- SIEIRO GONZÁLEZ, P. (1994): «Profesorado y nuevas tecnologías», en *Comunicar*, 3; 154-155.
- VILLAR, L.M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades*. Barcelona, PPU.

- *M<sup>a</sup> Dolores García Fernández es catedrática del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.*
- *M<sup>a</sup> Victoria Benítez Roca es maestra de Educación Primaria en Jaén.*

... Y llegará el día en que la comunicación oral, por desgracia, se sustituirá por los libros y otros inventos perniciosos...



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR