

● María del Rosario Luna
Argentina

La enseñanza audiovisual para el fomento de competencias múltiples

Audiovisual education to promote multiple competences

Uno de los caminos para lograr la inclusión de la enseñanza audiovisual en el sistema educativo obligatorio es tal vez el brindar argumentos consonantes con los marcos teóricos utilizados por las autoridades que diseñan las políticas educativas. En los últimos tiempos la valorización de las enseñanzas se ha efectuado en torno al concepto de competencias. De esta manera, el trabajo pretende reflexionar sobre algunas de las competencias que se desarrollan a través de la enseñanza en realización audiovisual.

One of the ways to include the audiovisual teaching within the compulsory education system is perhaps to provide arguments consistent with the theoretical framework used by the authorities which draw up educational policies. Lately, the valuation of the teaching process has turned on the notion of competence. This work aims to reflect on some of the competences which are developed through the teaching of audiovisual production.

Competencias, realización audiovisual, didáctica audiovisual, planificación de actividades, regulación del pensamiento, desarrollo cognitivo, formación integral.
Competences, audiovisual production, audiovisual didactic, planning, cognitive thinking, cognitive development, global education.

Si bien en el discurso educativo hay consenso sobre el hecho de que la formación básica de niños y adolescentes debe incluir contenidos relativos a la enseñanza audiovisual, esta convicción no se manifiesta en la práctica, puesto que son escasos los diseños curriculares que los han incorporado. Tenemos presente por otro lado, que el sistema educativo formal justifica la selección de contenidos que realiza valiéndose de determinadas herramientas conceptuales. Éstas ayudan a definir qué se debe incluir y qué se debe dejar fuera del currículum; establecen cuáles

❖ María del Rosario Luna es profesora del Departamento de Artes en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (mluna@filo.uba.ar).

son los contenidos culturalmente valiosos para el ejercicio de la ciudadanía y, permiten evaluar los resultados obtenidos. En la actualidad en el campo académico educativo europeo –paradigma que se está extendiendo como es de prever a Iberoamérica– existe consenso para que dicha «medida» sea expresada a través de la noción de competencia. Efectivamente, la Unión Europea en su búsqueda por lograr la convergencia de los Sistemas Educativos de la región a través de una organización curricular según criterios y metodologías comparables ha acudido al concepto de competencia. Definida como aquel conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas necesitan adquirir en el proceso de enseñanza obligatoria para su realización y desarrollo personal con el objeto de lograr su inclusión en la sociedad y acceder al mundo laboral, se caracterizan por ser transferibles y, por tanto, aplicables en determinados contextos y situaciones (Declaración de Lisboa, Informe Tuning, Comunicado de Berlín, Programa PISA, Comunicado de Bergen). Lograr que los ciudadanos «sean competentes en» se convierte en un objetivo central para el funcionamiento social. La consideración del papel que ocupa la cultura audiovisual en el devenir contemporáneo nos permite comprender fácilmente cuál es la relevancia que tiene el hecho de establecer las competencias básicas derivadas de la enseñanza audiovisual.

De este modo, si queremos estar atentos al contexto normativo vigente y que los contenidos relativos a la enseñanza audiovisual formen parte de la enseñanza obligatoria formal, uno de los caminos probables será el de dar respuestas sobre cuáles son las competencias que se desarrollan en los alumnos cuando impartimos dichos contenidos.

Desde la producción científica se ha hecho hincapié de una u otra manera en los argumentos relativos a las competencias comunicativas, expresivas y culturales pero hay más competencias –muchas más– que se potencian a la hora de abordar contenidos audiovisuales. Cuando enseñamos a realizar un programa de televisión, un cortometraje o un vídeo enseñamos muchas más cosas de las que creemos.

Desde hace ocho años, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires viene desarrollando el Programa Zonas de Acción Prioritaria (Programa ZAP), centrado en la implementación de la enseñanza audiovisual en un grupo de escuelas de Nivel Medio, a las cuales asisten alumnos de sectores socialmente marginados. El propósito del Programa es que estos alumnos cuyas edades oscilan entre los 15 y los 20 años produzcan, con algunas variantes, ya sea una campaña publicitaria para TV, un cortometraje ficcional, o un reportaje siendo ellos los responsables de todo el proceso. El presente trabajo busca dar cuenta de parte de los resultados de la experiencia mencionada, de la cual participamos desde el año 1999, con el objeto de contribuir a la construcción de los fundamentos pedagógicos de la enseñanza audiovisual. Nos centraremos por cuestiones de espacio en la presentación y análisis de algunas competencias¹.

1. Planificación y regulación de actividades

La enseñanza audiovisual fomenta hábitos de planificación y regulación de actividades para las cuales la concentración, la paciencia y la escucha son ingredientes centrales. Precisamente, se convierte en un vehículo apropiado para la resolución de problemas y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

A la hora de caracterizar a la producción audiovisual, el denominador común entre quienes no se dedican al ámbito de la comunicación y educación, es que la misma es una actividad poco comprometida, relacionada con el entretenimiento y de sencilla resolución. Podemos atribuir la razón de ser de este prejuicio al consumo social dominante de la producción audiovisual, al contenido que prevalece en los medios de comunicación o a las prácticas establecidas para la producción audiovisual doméstica.

Pero, muy por el contrario, realizar un proyecto audiovisual no significa tomar una cámara y echarse a filmar; la realización audiovisual es una actividad que requiere de un alto grado de planificación. La didáctica de esta disciplina impone para el logro de sus objetivos, la ejecución de unos instrumentos específicos. Cada una de las etapas del proceso de producción demanda una planificación precisa que se traduce en la elaboración de un instrumento de trabajo concreto, no hacerlo impide avanzar hacia la siguiente fase.

La metodología propuesta a los alumnos para la realización audiovisual requiere de la confección de cada uno de los instrumentos mencionados. Es decir que el diseño, la planificación, la organización, son la base para la realización del trabajo. A diferencia de otras manifestaciones expresivas, al tratarse la realización audiovisual de una producción colectiva, la explicitación de lo que se va a realizar a través de la planificación tiene el sentido de la comunicabilidad. Si se tratara de una expresión individual, la falta de socialización de la información no tendría tal vez mayores consecuencias. Pero es imprescindible saber para el equipo de producción, por ejemplo, qué es lo que hará el equipo de realización; como para el equipo de arte, qué hará el de fotografía. El diseño, la planificación, la

organización, son competencias claves para la realización del trabajo audiovisual.

Al mismo tiempo una vez que los alumnos han adquirido los hábitos propios de esta rigurosa metodología de trabajo se producen cambios no sólo en el campo actitudinal sino también intelectual.

Una de las cuestiones centrales en una situación de aprendizaje es que el alumno incorpore herramientas transferibles a nuevos entornos. Esta es además una de las pruebas que permiten concluir que el aprendizaje se produjo. Uno de nuestros alumnos Eduardo Moviglia, que actuó como director del cortometraje «De corazón venganza» decía:

«Durante el rodaje hubo que cambiar cosas.

Yo tenía el plan elaborado y en una escena, la escena 6, que fue la del secuestro, hubo que cambiar planos. La planta estaba dibujada pensando en una esquina, pero como el día del rodaje teníamos allí el sol de frente, tuvimos que cambiarnos a la otra esquina y hacer todo al revés de como lo teníamos planificado. Dimos vuelta la misma hoja de la planta original y la hicimos con birrome, rapidísimo. Entre Antonio, que era de fotografía, Darwin, el camarógrafo, y Manuel, que era mi asistente, hicimos la planta nuevamente. Para realizar la originaria estuvimos tres o cuatro horas y sin embargo, a la nueva la hicimos en cinco minutos. Ya la habíamos pensado, ya teníamos la idea y por eso la pudimos hacer en cinco minutos»².

El relato del alumno manifiesta ejemplarmente el proceso por el cual, ante la presencia de una nueva situación, pudo transferir la técnica adquirida para la resolución del problema. Es decir, pudo planificar y regular las actividades dando una nueva respuesta ante el contexto de emergencia, y para ello puso en funcionamiento las estrategias cognitivas adquiridas durante el proceso de enseñanza aprendizaje³.

En referencia a las tareas que demandan la realización del video, los alumnos destacan que si bien no son complejas, las mismas requieren de atención y compromiso. En efecto, consultados los alumnos acuerdan con lo que venimos apuntando. La pregunta cómo caracterizarías la realización audiovisual, es respondida en un 54% con la consideración «es una actividad que requiere de paciencia y dedicación». Es también altamente significativo el índice de que el 41% de ellos la considere una «actividad grupal que no se puede resolver sin el compromiso de todos»⁴.

Alumnos que son dispersos, inquietos, a quienes les cuesta estar en silencio, o sentados en sus pupitres –competencias que les demandan las actividades tradicionalmente desarrolladas en la escuela– cuando realizan su cortometraje reiteran las escenas, permanecen callados durante la filmación, esperan a que sus compañeros de arte terminen de armar el decorado, que las luces estén puestas por el equipo de fotografía o que la maquilladora retoque a la actriz. Si hay algo que se requiere para la resolución de la actividad audiovisual es paciencia. A quienes asisten por primera vez a una filmación profesional, les llama la atención el tiempo que demanda la resolución de cada plano, que no es algo que se pueda zanjar con facilidad, ya que son muchas las variables que intervienen. Cada una de ellas (cámara, actuación, luces, sonido, vestuario, escenografía) implica la reiteración. En este sentido, sostenemos que la paciencia y la concentración son otras de las competencias que promueven la enseñanza de la realización audiovisual.

2. Desarrollo cognitivo

La enseñanza audiovisual amplía el registro casi exclusivamente lingüístico empleado por la escuela, ya que solicita un tipo de pensamiento diferente, el de la simbolización audiovisual, posibilitando por otra parte, conceptualizar los códigos de una de las formas de comunicación por excelencia del presente.

La inteligencia es una de las cualidades que la escuela, a través de las distintas tendencias pedagógicas que la han sostenido en su historia, se ha esforzado por desarrollar y promover.

Pero la inteligencia ha quedado conceptualmente cristalizada en la noción de capacidad para resolver problemas lógicos-matemáticos, memorizar datos, retener hechos, articular símbolos lingüísticos. Tradicionalmente la escuela ha dejado fuera de su concepción de inteligencia los eventos relativos al dominio de la expresión, la comu-

ETAPA	INSTRUMENTOS A DESARROLLAR
Preproducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Story line 2. Sinopsis 3. Guión literario 4. Guión técnico 5. Planillas de desglose 6. Story board 7. Planta de filmación 8. Plan de rodaje
Producción o rodaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planillas de filmación 2. Plan de rodaje 3. Planta de filmación
Post producción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planillas de edición

Cuadro 1: Instrumentos para la planificación audiovisual

nicación, la simbolización expresiva, el manejo de los nuevos lenguajes. Dicho de otro modo, la inteligencia y el tipo de pensamiento que solicita y valora en sus actividades y disciplinas son, la narratividad lingüística y la lógica causal matemática.

Las expresiones audiovisuales, tan cercanas al mundo referencial del adolescente, solicita un tipo de pensamiento diferente, una lógica y simbolización específica, el de la narratividad audiovisual, no tenido en cuenta por la escuela.

Desde la teoría cognitiva se han dado las respuestas más sólidas con respecto al funcionamiento y características de la inteligencia. Howard Gardner, en particular, es señalado como un innovador por las contribuciones que ha sumado al área, a través de sus estudios efectuados con el aporte de más de cien investigadores de la Universidad de Harvard en torno de lo que provocativamente dio en llamar Proyecto Zero. Iniciado el mismo hacia fines de la década de los sesenta, bajo el postulado «la comunidad científica no conoce nada acerca de la inteligencia humana», Gardner sistematiza sus conclusiones a comienzos de la década de los noventa, en la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En su libro *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* nos presenta su noción de inteligencia:

«Creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades. La tendencia biológica a participar de una forma concreta en resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural» (Gardner, 1993: 32-33).

Destacan en su definición los términos de capacidad y habilidad –ya no inteligencia– y la intervención del componente cultural. Además, considera a la inteligencia como una estructura factible de ser modificada y desarrollada. La teoría de las inteligencias múltiples promueve el desarrollo integral de los escolares a través de la formación en todos sus aspectos: físico, sexual, cognitivo, social, moral, emocional, etc. En la mencionada publicación del año 1993, Gardner señala la existencia de siete inteligencias: la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la física-cinestésica, la espacial, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Luego ha sumado una octava, la naturalista, y recientemente esbozó la existencia de otras: la espiritualista, la existencial y la digital. Daremos cuenta de las ocho primeras:

- La inteligencia lingüística-verbal: es la capacidad de emplear de modo eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas.
- La inteligencia física-cinestésica: es la habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas, sentimientos. Incluye las particularidades de coordinación (equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad) así como rasgos propios perceptivos y táctiles.
- La inteligencia lógica-matemática: es la capacidad de manejar números, relaciones, funciones, patrones lógicos y abstracciones de este tipo de manera eficaz.
- La inteligencia espacial: es la habilidad de apreciar la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente ideas, y de sensibilizar la línea, la forma, el color, la figura, el espacio y sus interrelaciones.
- La inteligencia musical: es la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales.
- La inteligencia interpersonal: es la posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica.
- La inteligencia intrapersonal: es la habilidad de observación introspectiva, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento. Se manifiesta en quienes poseen una autoimagen acertada, capacidad de auto-disciplina, comprensión y valoración propia.
- La inteligencia naturalista: es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente –tanto urbano como suburbano o rural– objetos, animales o plantas. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

Si intentamos reflexionar sobre nuestra tarea a la luz de este marco conceptual, comprobaremos que la mayor parte de las inteligencias descritas por Gardner son incentivadas durante el proceso de realización audiovisual:

- La inteligencia lingüística-verbal: escritura de guión literario, confección de diálogos, actuación.
- La inteligencia física-cinestésica: actuación, manejo de instrumental y equipos técnicos.
- La inteligencia espacial: guión técnico, planta de filmación, story board, composición de planos, edición.
- La inteligencia musical: composición musical, diseño de la banda sonora.
- La inteligencia interpersonal: realización cooperativa, trabajo grupal.

- La inteligencia intrapersonal: reconocimiento de potencialidades, reflexión sobre lo actuado, valoración de capacidades subjetivas.

- La inteligencia naturalista: reflexión sobre las problemáticas del entorno.

La enseñanza audiovisual promueve una educación integral, ya que puede atender al desarrollo de distintas competencias de los sujetos que se ven implicados en ella.

Las asignaturas escolares tradicionales requieren, para su enseñanza, la implementación de estrategias que solicitan respuestas y habilidades limitadas. Pensemos en asignaturas como Matemáticas, Lengua, Geografía, Ciencias Naturales: lo que se espera de los alumnos, con algunas variantes, es más o menos lo mismo para todo el grupo. Esto tal vez se deba a que la institución escolar, para simplificar su funcionamiento, trata de estandarizar y unificar las respuestas. La organización del espacio y del tiempo limitan las opciones de actividades. Al mismo tiempo, existen los condicionantes dados por la propia disciplina.

En el caso de la didáctica de la realización audiovisual estamos ante dos condicionantes fundamentales. Por un lado, se trata de una tarea creativa, que demanda para su resolución respuestas singulares. Por el otro, al tratarse de una manifestación colectiva, organizada a través de roles diversos, su concreción requiere de competencias o habilidades diferentes.

El alumno escolarizado, que tiene incorporados hábitos de estudio y que ha desarrollado competencias de la lectoescritura es quien se destaca en la elaboración del guión. Ahora bien, cuando el proceso de realización audiovisual deriva a otro tipo de tareas que requieren la participación corporal, la comunicación interpersonal, la gestión de recursos, ese alumno no responde. Por el contrario, el mal alumno, el alumno vago, el que no promociona, es quien las resuelve con solvencia. Son bien distintas las habilidades que hay que poner en juego a la hora de escribir un guión, actuar, o manejar una cámara: Cada una de estas actividades apela a un tipo diferente de inteligencia.

Sin embargo, si tuviéramos que señalar alguna de las inteligencias presentadas por Gardner por su particular intervención en el proceso de enseñanza audiovisual mencionaríamos, sin lugar a dudas, la inteligencia espacial. Para explicarnos recurriremos también a los aportes de Elliot Eisner en torno de la percepción espacial.

Eisner, al estudiar la percepción visual, establece que uno de sus rasgos diferenciales es lo que denomina la visión contextual, entendida como la capacidad de percibir las formas intervinientes en un campo visual de manera interrelacionada; es decir, de percibirlas como una totalidad. Su manifestación es evidente en los niños pequeños a quienes les resulta difícil relacionar una forma concreta en un campo visual más amplio o complejo.

«Pero la capacidad de percibir relaciones de formas concretas con campos complejos de la forma es crucial en las artes. El artista debe ser extremadamente consciente de que el cambio de una parte de la pintura o la escultura, por ejemplo, afecta a las demás. No ser consciente de la interacción entre las formas supone impedir la consecución de una forma total y unificada, en la cual las cualidades componentes parezcan tener consistencia» (Eisner, 1995: 64).

Esta capacidad perceptiva es factible de ser desarrollada, según el autor, en la enseñanza de la producción de las artes plásticas. Es decir que esta noción es analizada por Eisner en relación con las imágenes fijas. Sin duda, la cuestión se complejiza en el dominio de las imágenes en movimiento. En el campo de las artes audiovisuales nos encontramos con la existencia de movimiento en el interior del cuadro y entre los cuadros.

(Secuencia de montaje del cortometraje «Quijote», Comercial 12, 2003. Los alumnos ante la imposibilidad de producir una manifestación construyeron el espacio compaginando planos de registros documentales con planos producidos por ellos).

En efecto, formalmente toda narración audiovisual es una construcción realizada a partir de fragmentos espacio-temporales. Su estructura se conforma por planos y escenas; planificar una escena implica realizar una serie de selecciones espaciales que afectan indefectiblemente al tiempo. El rectángulo del visor de la cámara impone un margen, un marco, un límite, dentro del cual el realizador incluye los elementos significantes.

En referencia a la construcción visual, la primera toma de decisión que efectúa el realizador atañe entonces a qué incluye y qué deja fuera del campo visual. En esta selección determina qué elementos de la puesta en escena se verán, dónde se ubicarán los objetos, qué «parte» del actor se mostrará, en qué dirección se desplazarán los sujetos, etc. Un segundo nivel de complejidad es agregado por las posibilidades de desplazamiento de la cámara.

Ahora bien, este primer recorte cobra sentido, a su vez, en la combinación efectuada respecto de los fragmentos anterior y posterior. Dicho de otro modo, el plano adquiere significación según sus relaciones contextuales. Asimismo, la resolución de ese plano tendrá que supeditarse al sentido buscado, puesto que si bien en la estructu-

ra audiovisual se trabaja cada una de las partes por separado, el realizador no debe perder de vista cuál es la totalidad que pretende construir.

Queda claro entonces que uno de los desafíos de la realización audiovisual es configurar la continuidad borrando la fragmentación. En las escuelas de cine se le dedican muchas horas a la enseñanza de las Leyes de raccord, tal vez una de las nociones más complejas para aprender, por su alto grado de abstracción. Si el realizador no las domina, es posible que su espectador quede desorientado espacial y temporalmente.

Es decir que para la configuración espaciotemporal de las narraciones audiovisuales hay que tener en cuenta no sólo los elementos presentes hacia el interior del cuadro, sino también lo que sucede como resultado de la combinación de estos cuadros. Es lo que en la teoría cinematográfica se llama puesta en cuadro y puesta en serie. Por ello hablábamos de una complejización del problema de la capacidad de construir la totalidad respecto del concepto de Eisner, sobre las manifestaciones audiovisuales. Ilustremos dicha complejización con el análisis de nuestro trabajo.

La primera decisión la realizan los alumnos en el momento de la planificación de las escenas (etapa de preproducción). Una vez que han finalizado el guión literario, se dedican a trabajar en su desglose, para planificar cómo realizarán las escenas. Mientras el equipo de producción comienza la búsqueda de las locaciones –los lugares físicos donde se realizará el rodaje– el equipo de dirección y fotografía avanza con el guión técnico. Es el momento de optar respecto de la puesta en serie y la puesta en cuadro del cortometraje. Las determinaciones últimas se harán durante la etapa del rodaje y la de edición.

Para prefigurar con la mayor precisión posible cuáles serán los resultados –cómo serán esas palabras del guión literario hechas imágenes– los alumnos no sólo describen con términos técnicos sus encuadres, sino que también confeccionan las plantas de filmación y el «story board» de las escenas. Esta es, en general, una tarea que les cuesta mucho resolver. Decimos en general, porque es notable la ventaja que presentan los estudiantes que provienen de una de las escuelas –la Escuela Técnica 17– en donde reciben precisamente formación técnica. En sus asignaturas curriculares están acostumbrados a diseñar espacios en plantas por lo que, a diferencia de quienes provienen de bachilleratos comunes, solucionan la cuestión rápidamente.

La tarea es percibida por los alumnos como complicada, porque requiere de una competencia bien específica, que demanda un alto grado de abstracción: proyectar en un espacio bidimensional –el rectángulo de la planta o del story board– un espacio tridimensional. Utilizamos el término proyectar, como antes el de prefigurar, porque son los que mejor designan al proceso cognitivo interviniente. La tarea requiere que el alumno proyecte, imagine, prefigure, mentalmente en su interior cuáles serán las características de la imagen, resultante de ubicar la cámara en un punto específico del espacio.

Primero los alumnos calculan en la planta dónde situar la cámara. Nótese que aquí no se realiza un cómputo exacto, como podría hacerse, por ejemplo, en el caso de ubicar en un espacio de determinadas dimensiones fijas un mueble, o proyectar una instalación eléctrica. En el trabajo con la planta de filmación se trata más bien de una conjetura, que implica un grado de especulación mayor que el de un cálculo matemático. Y junto a esta especulación coparticipan otras variables, como la del tipo de lentes elegido. Si bien la cámara que utilizan es de lentes fijas, se introduce a los estudiantes en las nociones de los distintos tipos de lentes (gran angular, teleobjetivo y normal) y las consecuencias visuales de su uso. De este modo, en la planificación, ellos acotan si resolverían por ejemplo el plano posicionando la cámara con zoom adelante o zoom atrás.

En el proceso de «programar» imágenes el alumno sopesa, en el plano imaginario, dónde ubicará su cámara para que concuerde con esa imagen mental que él tiene de su película, pero adaptándola a ciertas condiciones reales: la técnica (posibilidades de la cámara) y las dimensiones espaciales de la locación seleccionada. No es lo mismo si ubica la cámara a una distancia u otra, si está fija o móvil, en una esquina del espacio o en el centro.

Luego, el «story board» es la consecuencia más palpable de esa especulación, ya que se asemeja mucho más, en términos de la representación bidimensional, a lo que será su película.

Este análisis nos permite afirmar con fundamento que a través de la enseñanza de la realización audiovisual se puede desarrollar –en términos de Gardner– la inteligencia espacial de los sujetos. Otro argumento para presentar ante aquellos que miran con desconfianza la propuesta de incluir la tecnología audiovisual en el ámbito educativo. También desde estas disciplinas no tradicionales se puede contribuir a la formación y desarrollo de contenidos social e históricamente valorados, como lo son los vinculados exclusivamente al pensamiento de las Ciencias Exactas.

3. Conclusión

El proceso de realización audiovisual, en sus distintas fases, plantea acciones con posibilidades concretas de afectación. Los testimonios de los actores involucrados en la experiencia revelan inequívocamente el carácter transformador de esta práctica, en tanto propicia el estímulo y el desarrollo de capacidades que trascienden con holgura la mera manipulación de un medio técnico.

Asimismo, la complejidad, diversidad y riqueza de las actividades que requiere resolver una producción audiovisual, nos lleva a aseverar que su enseñanza promueve el desarrollo de distintas competencias y posibilita una educación integral en los sujetos que se ven implicados en ella. Formación integral que se manifiesta en la demanda conjunta de componentes relativos al campo del pensamiento y de la inteligencia, de la expresión y la comunicación, como así también aquellos pertenecientes al dominio social y comunitario.

Notas

1 Los resultados presentados en este artículo forman parte del trabajo de investigación «La realización audiovisual para la mejora de la práctica educativa», realizados en el marco del Programa en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca bajo la tutela de la Prof. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso. La línea de investigación se continúa en la Tesis de doctorado, actualmente en proceso de elaboración.

2 Eduardo Moviglia, alumno de quinto año, curso 2004, EMEM n° 1, D. E. 13, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3 Según Niesbet y Shucksmith las estrategias cognitivas son: «Aquellas estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje (...) La forma en que operan es mediante la plasmación de configuraciones de funciones y recursos, generadores de 'esquemas de acción' para un enfrentamiento más eficaz y económico a situaciones globales y situaciones específicas de aprendizaje, para la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización o para la solución de problemas de diverso orden o cualidad» (Niesbet y Shucksmith, 1987: 23)

4 Las estadísticas fueron confeccionadas según los datos obtenidos en una encuesta realizada a 96 alumnos participantes del Proyecto del Programa Zap durante el curso 2004.

Referencias

- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H. (1993): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- NIESBET y SHUCKSMITH (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.