

Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de la Comunicació

**El documento audiovisual en la práctica
pedagógica**

Estrategias para mejorar el rendimiento escolar

Alexandre Claro Loff

Dirigida por *Maria Gutiérrez*

Octubre de 2002

Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat



Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de la Comunicació

**El documento audiovisual en la práctica,
pedagógica**

Estrategias para mejorar el rendimiento escolar

Alexandre Claro Loff

Dirigida por *Maria Gutiérrez*

Octubre de 2002

ÍNDICE

El documento audiovisual en la práctica pedagógica
Estrategias para mejorar el rendimiento escolar

Agradecimientos	9
Introducción	13
Capítulo I – La docencia	
1 - Ser profesor	29
1.1 - Pedagogía activa versus tradicional	37
1.2 – La Escuela Pública Portuguesa	42
1.3 – La massificación en la enseñanza: la individualización y la socialización	49
1.4 – La formación profesional en el dominio audiovisual	60
1.5– La interacción Profesor – Documento audiovisual – Alumno	67
2 – La eficacia escolar versus mejoría de la escuela	81
2.1 – El paradigma de la eficacia escolar	84
2.2 – El paradigma de la mejoría de la escuela	87
2.3 – La convergencia de paradigmas	93
2.4 – La eficacia audiovisual	97
2.4.1 – La escuela	99
2.4.2 – El aula.....	100
2.4.3 – El alumno	102
3 – La utilización didáctico-pedagógica del documento audiovisual	107
3.1– En busca del mejor método	120
3.2– Propuesta de cálculo de la duración máxima del documento audiovisual	130

Capítulo II – *El documento audiovisual*

4 - Saber leer y escribir	137
4.1 – El texto audiovisual	140
4.2 – La sección áurea	145
4.3 – La luz	149
4.4 – El color	151
4.5 – Los planos y los ángulos	154
4.6 – La narración audiovisual	160
4.7 – La lectura activa	163
5 - El documento audiovisual utilizado en la clase	169
5.1 – El origen de los documentos	177
5.2 – Las asignaturas y los recursos didácticos audiovisuales	183
5.2.1 – Área de Ciencias Sociales	190
5.2.2 – Área de Ciencias	193
5.2.3 – Área de Matemáticas	195
5.2.4 – Área de Lengua Extranjera	196
5.2.5 – Área de Expresión	199
5.2.6 – Área de Lenguaje Materna	200

Capítulo III – *Los alumnos*

6- Alumnos de 8.º de EGB	209
6.1 – La preadolescencia	212
6.2 – La adolescencia	215
6.3 – El aprendizaje	217
6.4 – La memoria	227
7 – La escuela y los géneros televisivos del agrado de los jóvenes	245

8 – La televisión y los alumnos de 8.º

de la Escuela Básica Obligatoria	277
8.1 – Preguntar a los jóvenes sobre la televisión que ven	283
8.2 – Los resultados obtenidos en la encuesta a los telespectadores de 8.º de EGB	289
8.2.1 – El agregado familiar	290
8.2.2 – Ver televisión en casa	294
8.2.3 – La televisión en el aula	307

Capítulo IV – Trabajo experimental

9 - Como utilizar el documento audiovisual para mejorar el rendimiento escolar	315
9.1 – La dificultad de investigar la utilización pedagógica audiovisual	317
9.2 – En el rastro de la eficacia	326
9.3 – La aplicación de la metodología experimental	327
9.4 – Lo que se va a observar	334
9.5 – Los temas y los recursos del trabajo experimental	337
9.6 – Las escuelas escogidas	341
9.7 – El aula	344
9.8 – Los actores	346
9.9 – El desarrollo de la experiencia	351
9.9.1 – Los datos y los resultados obtenidos	359
9.9.1.1 - Los alumnos participantes en el trabajo experimental	360
9.9.1.2 – Las notas alcanzadas	362
9.9.1.3 – La edad, el sexo y el rendimiento escolar	367
9.9.1.4 – La duración de la experiencia	371
9.9.1.5 – Los síntomas de la fatiga	375
9.9.1.6 – Usar el documento audiovisual y desarrollar la oralidad ...	378
9.9.1.7 - El ambiente físico del aula	382

10 – Conclusiones	387
--------------------------------	------------

Capítulo V – *Aplicaciones*

11 – Aplicaciones pedagógicas	397
--	------------

12 – Bibliografía	411
--------------------------------	------------

13 – Anexos	429
--------------------------	------------

Agradecimientos

El agradecimiento sincero a todos aquellos que hicieron posible la realización de este trabajo.

Alexandre M. Loff Barreto — Paginación del texto

Alfredo Tropa — Archivo Documental de la Radio Televisión Portuguesa (RTP)

Àngel Rodríguez — Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

António da Silva Condeço — Digitalización de las imágenes

António Moderno — Profesor de la Universidad de Aveiro

Ariana Ferreira Loff — Comprensión de hija y apoyo

Biblioteca da UAB — Consulta y pesquisa bibliográfica

Biblioteca Municipal de Aveiro — Consulta y pesquisa videográfica

Carlos Miguel Loff Barreto — Apoyo informático (base de datos y no solo...)

Centro de Formação Professores do Concelho de Vagos — Préstamo de equipo audiovisual

Centro Recursos - DREC — Consulta documental y montaje audiovisual

Conceição Moço — Apoyo a la realización de la encuesta a los alumnos

Cristina Grilo — Docente participante en el trabajo experimental

Dina Marques — Apoyo a la consulta y registro bibliográfico

Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) — Facilidades en la realización de las entrevistas a los docentes y alumnos, así como, en la autorización para la realización del trabajo experimental

Emília Oliveira — Análisis de los contenidos curriculares de Lengua Portuguesa de 8.º de EGB y docente participante en el trabajo experimental

Escola Básica 2-3 da Gafanha da Encarnação — A todos los alumnos de 8.º de EGB que participaron en el trabajo experimental

Escola Básica 2-3 de Vagos — A todos los alumnos de 8.º de EGB que respondieron a la encuesta y también a los que participaron en el trabajo experimental

Escola Secundária + 3.º Ciclo de Mira — A todos los alumnos de 8.º de EGB que respondieron a la encuesta

Fátima Gavina — Traducción para Castellano

Graça Namorado — Pesquisa sobre Educação de Adultos

Helena Cura — Apoyo a la encuesta realizada a los alumnos

Hélène Capela — Traducción al francés de los resúmenes de las comunicaciones

Instituto de Inovação Educacional (IIE) — Consulta y pesquisa bibliográfica y videografica

João Baptista dos Santos — Revisión ortográfica de la versión portuguesa de la tesis

João Ferreira Loff — Comprensión de hijo, apoyo y crítica

Luís Canha — Pesquisa y consulta de las leyes educativas

Lurdes Catarino — Reproducción de videocasetes en la Biblioteca Escolar de la EB2-3 de Vagos

Manuel Salvador Lima — Compañero de la Universidad de Azores

Márcia Pimentel — Docente participante en el trabajo experimental

Margarida Pinheiro — Concepción del resumen audiovisual

Maria de Jesus Lima — Incentivo pedagógico y profesional

Maria Gutiérrez García — Profesora de la UAB y orientadora de la tesis

Maria Jesús y Ernesto — Secretaria del Departamento de Comunicación Audiovisual de la UAB

Markttest Audiometria — Medida de la audiencia televisiva infantil-juvenil

Mediateca da Universidade Aberta — Consulta y pesquisa bibliográfica y videografica

Mediateca do CIFOP de Aveiro — Consulta y pesquisa bibliográfica

Ministério da Ciência e Tecnologia — Bolsa Práxis XXI

Nicolas Lorite — Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Residencial "Los Palacios" — Cariño en la recepción

Revista "TV Guia" — Archivo documental de la programación televisiva

Rijo Madeira — Montaje audiovisual de los resúmenes en *Adobe Premiere*

Rosário de Almeida Claro — Apoyo a la realización del trabajo experimental

Serviço Relações Públicas da RTP — Análisis de la programación televisiva infantil-juvenil

Serviço Relações Públicas da SIC — Análisis de la programación televisiva infantil-juvenil

Serviço Relações Públicas da TVI — Análisis de la programación televisiva infantil-juvenil

Teresa Casal — Profesora participante en el trabajo experimental

Urquía Leite — Prontitud del equipo audiovisual escolar

Zélia Takagi — Definición y análisis de los contenidos curriculares de Lengua Portuguesa de 8.º de EGB

Introducción

La historia de la pedagogía es fértil en la discusión sobre el uso de los materiales de la enseñanza. Maria Montessori¹ empezó adaptando la dimensión de los equipos a la edad y al tamaño de los niños. Freinet rechazó el manual escolar tradicional, substituyéndolo por el libro de la vida. Paulo Freire revolucionó la iniciación a la lectura /escrita, proponiendo el uso de las palabras que tengan relación afectiva con el público escolar. Aprovechando el hecho de que los jóvenes se sienten fuertemente atraídos por la televisión; Porcher, Jacquinet, Matilla, Ferrés, Moderno, Pinto y muchos otros investigadores son perentorios al afirmar que la escuela debería preocuparse más por el uso de los documentos audiovisuales en clase.

“Deja la televisión y vete a estudiar” es una de aquellas frases preferidas por padres y profesores, cuando se quejan del tiempo que los adolescentes pasan frente al televisor. Todos saben que los jóvenes ven la televisión como un escape a la rutina, a la falta de alternativas, a la evasión de la realidad, al cultivo de la imaginación, de la creatividad y también de la educación. Es un hecho, la televisión vino para quedarse y los jóvenes la adoran! Los profesores más atentos, beneficiándose de la apetencia que los adolescentes sienten por la televisión, llevan videocasetes a las clases para motivarlos. Sin motivación no hay aprendizaje y el

¹ Maria Montessori (1870 – 1952) fue la primera mujer licenciada en medicina, con la especialidad de pediatría. En 1898 se unió a la Liga Nacional para la Protección de la Infancia Anormal. Montessori defendía la superioridad del método pedagógico frente a los medicamentos para la cura de los niños discapacitados. El método se adaptaba a las exigencias del alumno y no lo contrario. El equipo escolar (las mesas, las sillas, los sanitarios, ...) pasó a ser construido a la medida de los alumnos.

uso de los documentos audiovisuales en la escuela puede seducir a los alumnos y “cautivarlos”² para el aprendizaje.

Hoy, nadie se extraña al oír hablar de las vivencias de los alumnos como punto de partida para la enseñanza /aprendizaje. A pesar de que la televisión es el medio más poderoso de comunicación social, hoy por hoy, que se sepa, todavía no fue instituida la asignatura escolar de *Educación para /con los Media*. La formación inicial en tecnología educativa empezó en Portugal, sólo en algunos centros universitarios, en 1986; esto no significa que el estudio de la televisión haya merecido suficiente atención. Con escasos recursos (materiales y científicos), los docentes se lanzan a la aventura de utilizar películas para motivar a los alumnos.

Es el riesgo de innovar lo que hace que la docencia sea una actividad con aliciente. Aún no existían las populares casetes VHS, y ya los profesores, por su cuenta, manipulaban las diapositivas, las transparencias, los discos de vinilo y las casetes audio. En Portugal, primeramente, la Telescuela y después la Universidad Abierta, fueron pioneras en el uso de la televisión y de las videocasetes. Poco a poco, la red de profesores y de escuelas que utilizaban los documentos audiovisuales se fue extendiendo. Las bibliotecas al recibir material audiovisual, en ciertos casos, crearon una nueva valencia documental — la videoteca escolar.

² Expresión usada en el sentido que Antoine de Saint-Exupéry utilizó en su obra *El principito*, Editions Gallimard, París, 1946

La reforma educativa del ministro Roberto Carneiro, iniciada en 1986, despertó al país de la somnolencia en que vivía. Para agitar las conciencias, en ese momento, llegó a ser decretado un día de paro en las escuelas, para que todos los agentes educativos reflexionasen sobre el camino a seguir. Comparado con otros países europeos, era alarmante el fracaso escolar en Portugal. Desde entonces, se han introducido cambios significativos de carácter legislativo que, una vez aplicados, no siempre alcanzan los resultados esperados.

No es correcto afirmar que no existe en Portugal una estructura de apoyo a los profesores que utilizan documentos audiovisuales en las clases. En realidad, algunos centros de enseñanza disponen de equipos y de material audiovisual y, a veces incluso, de técnicos especializados. Las delegaciones regionales de los diferentes Ministerios, casi todas, ofrecen un centro de recursos equipado con videocasetes. El caso particular del Ministerio de Educación no es excepción. Existen en el país varias direcciones regionales subdivididas en coordinaciones de área educativa, las cuales se subordinan a las respectivas escuelas. En todos los niveles jerárquicos de la administración escolar existe, como mínimo, una intención de invertir en videocasetes escolares. Algunos centros de recursos fueron creados, especialmente, para apoyar técnica y pedagógicamente otras iniciativas del género. En casi todas las villas y ciudades del país, en la biblioteca escolar, municipal o de cualquier otro organismo público hay por lo menos, una rudimental videoteca. En la mayoría de los casos, el servicio que ahí se presta es simplemente idéntico al de los clubes de vídeo comerciales: prestar videocasetes. Las Direcciones Regionales de Educación del Norte y del Centro, con sede,

respectivamente, en las ciudades de Oporto y de Coimbra, atentas a lo que pasa entre los jóvenes y la televisión, tienen (cada una) un centro único de recursos en el panorama nacional, que se dedica a la selección de programas televisivos para la aplicación didáctica.

El investigador, que trabajó algunos años (1994 – 1998) en el Centro de Recursos de la DREC (Dirección Regional de Educación del Centro), fue paralelamente, orador y formador en diversas acciones de enseñanza relacionadas con los *media*. Aprovechando las oportunidades de contacto con los profesionales de la enseñanza, empíricamente, el autor del trabajo realizó una encuesta en la que, entre 1996 – 2000, se recogió la opinión de 405 docentes respecto del *médium* más usado en las clases. Posteriormente, los resultados obtenidos sirvieron para evidenciar la pertinencia del objeto de estudio: el documento audiovisual. La atención personalizada establecida entre el profesor y el responsable de la videoteca del Centro de Recursos, contribuyó para la reflexión sobre la utilización de las videocasetes que ahí eran solicitadas. Algunos de esos usuarios, para solicitar las videocasetes, independientemente del género y de la duración de la película, les bastaba que su contenido se encuadrara en el tema en cuestión. Sin embargo, otros eran más difíciles de contentar, exigían mayor atención y, a veces, otros medios técnicos.

Mientras que ciertos profesores se preocupan por la idea de asociar a la televisión el fracaso escolar y comportamental de los alumnos, otros llevan para la clase, precisamente, los programas televisivos. El elevado consumo televisivo juvenil para algunos

docentes, es enemigo del aprendizaje escolar; para otros es el punto de partida: la motivación. El mismo anuncio publicitario, para unos es "telebasura"³; para otros es objeto de estudio.

La riqueza pedagógica de las videocasetes del Centro de Recursos de la Dirección Regional de Educación del Centro y del Norte de Portugal (DREC y DREN) está en la programación televisiva y no en las variadas colecciones temáticas de importantes empresas vinculadas al vídeo (*National Geography, Lusomundo, Planeta Agostini, WaltDisney, Cousteau* y otras). En la escuela hay profesores que exhiben y discuten con los alumnos las noticias del telediario; por ejemplo, para los docentes de Lengua Extranjera, cualquier programa de la TV por cable o de la antena parabólica es un potencial documento auténtico en lengua inglesa, francesa, alemana o castellana.

Los programas televisivos tienen un ritmo y un contexto de proyección diferentes de las películas que pasan en el cine. Entonces, es normal preguntar: ¿por qué razón, para aleccionar el mismo contenido curricular, utilizando la misma videocasete, unos docentes usan la película completa y otros el montaje de una síntesis en fragmentos? ¿Es con el objetivo de mostrar que el profesor exhibe la película completa? ¿Y cuando el profesor exhibe apenas algunos fragmentos, los alumnos quedan sin entender alguna cosa? Durante un trimestre escolar, ¿es preferible que el educador proyecte una única película de hora y media o una docena de sesiones de cinco minutos cada una? ¿Quién es el que divierte y quién es el que enseña? ¿Quién es el

³ El concepto de *telebasura* a pesar de no estar definido, es muy frecuente.

que ayuda al alumno a ver y a comprender la televisión? ¿Quién es el que, pedagógicamente, usa las vivencias televisivas de los alumnos? ¿Quién es el que se preocupa por la Educación para /con los *Media*?

La fundamentación teórica del autor, la orientación de metodología de Maria Gutiérrez y el apoyo científico de la Universidad Autónoma de Barcelona dieron cuerpo a la investigación y al camino que fue necesario recorrer para responder a las preguntas formuladas:

- ¿Cómo utilizan los profesores las videocasetes en la clase?
- ¿Qué género de programas ven los alumnos en casa? Y en clase, ¿ellos aprenden alguna cosa con las películas?
- ¿Vale la pena invertir en las videotecas escolares?
- ¿Cuál es la contribución del investigador para mejorar la utilización pedagógica del documento audiovisual y, consecuentemente, la calidad de la enseñanza?

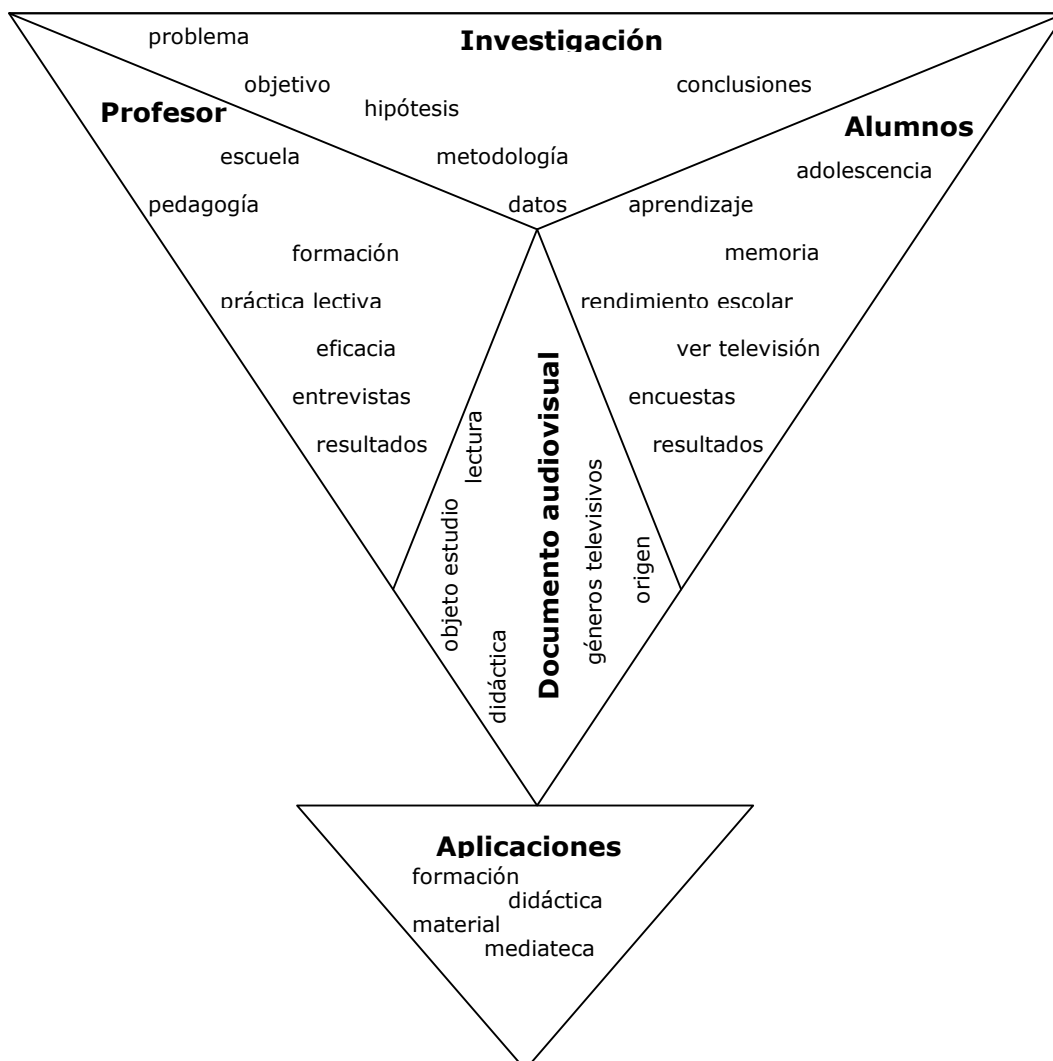
En busca del vídeo corto

Para responder a las preguntas que encaminaron la investigación fue necesario, primeramente, definir el objetivo del trabajo de investigación: mejorar la utilización didáctica del documento audiovisual. La búsqueda fue motivada por el deseo de perfeccionar la utilización pedagógica de la tecnología audiovisual y aumentar el rendimiento escolar de los alumnos. Sin malgastar

tiempo, tradicionalmente escaso para el cumplimiento de los programas curriculares, el objetivo fue que, en menos tiempo, los alumnos mejorasen el rendimiento escolar. Para comprobarlo, se delineó una experiencia de acuerdo con la siguiente hipótesis: la eficacia pedagógica del documento audiovisual es inversamente proporcional a su duración.

En líneas generales, la metodología del trabajo se basa en cinco pilares: cuatro están conectados entre sí y se relacionan con el trabajo teórico-práctico (el profesor, el documento audiovisual, los alumnos y la investigación experimental); el quinto pilar es el reflejo de los anteriores y se refiere a la aplicación didáctico-pedagógica del estudio desarrollado.

El documento audiovisual es el objetivo del estudio, los profesores son sus usuarios y los alumnos sus destinatarios. Durante las clases, el docente utiliza la videocasete para enseñar a los alumnos. La investigación experimental, echa mano de la práctica lectiva para testar la eficacia pedagógica de las películas cortas. La reflexión sobre las conclusiones de la experiencia sugirió un conjunto de aplicaciones educativas.



Esquema 1 – Los cinco pilares de la investigación

La estructura y los puntos clave referidos en el esquema sirvieron de base a la forma en como el trabajo fue descrito: en cinco capítulos. Los cuatro primeros se complementan mutuamente y forman el *puzzle* del acto educativo: usar una videocasete en clase. A excepción del último capítulo, referente a la aplicación del estudio desarrollado, en cada uno de los restantes, la fundamentación teórica encuadra el trabajo de campo efectuado con los profesores y los alumnos y el modo como cada uno exhibe

o ve el documento audiovisual. La investigación experimental realizada en el año escolar del 2001/2002 es, en opinión del investigador, una contribución pedagógica para la mejoría de la calidad de enseñanza.

El capítulo I se refiere a la docencia. El primer punto del trabajo aborda la pedagogía, la escuela, la masificación de la enseñanza, la formación profesional y la interacción que se establece en la clase entre el profesor, el documento audiovisual y los alumnos. En el campo de la pedagogía, el autor del trabajo embebido de su propia formación personal⁴, se aproxima a las concepciones educativas de Freinet y de Paulo Freire. En el segundo punto, la lectura del pensamiento de Hopkins y de Lagerweij fue determinante para el involucramiento de la controversia entre el paradigma de la eficacia escolar y el de la mejoría de la escuela. La eficacia audiovisual es analizada desde tres niveles específicos: de la escuela, de la clase y del alumno. Por último, el tercer punto aborda el método de utilización pedagógica de una película, presentando una propuesta de cálculo de su duración máxima para la exhibición en una clase.

A lo largo del trabajo escrito, para ilustrar y concretizar algunas afirmaciones teóricas, fue inevitable la citación de los resultados de la investigación presentada y defendida por el autor, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el 3 de Noviembre del 2000. Durante el año 1999 fueron entrevistados 177 profesores que utilizaban, con alguna frecuencia, documentos audiovisuales. Los resultados de esa investigación, expuestos en la obra titulada,

⁴ El autor del trabajo estuvo durante algunos años relacionado a la antigua enseñanza primaria, donde todavía es profesor.

El uso didáctico del documento audiovisual, desde la perspectiva del docente, se encuentran disponibles para consulta en la Biblioteca del Departamento de Comunicación Audiovisual de la UAB. Este trabajo de campo tenía como objetivo clarificar el modo en como los profesores usaban las videocasetes en clase.

En el capítulo II, el documento audiovisual es presentado bajo tres perspectivas: la del espectador /lector, la del hipotético realizador y la de su potencial didacticidad. Con respecto a la lectura y a la realización de videogramas, es facultado un conjunto de conceptos teórico-prácticos que serán una contribución para el esclarecimiento de la comunicación audiovisual. A partir de los resultados de las 177 encuestas realizadas en 1999, se hace el relato posible de la utilización didáctica de las videocasetes en diferentes áreas curriculares. La bibliografía de Lorenzo Vilches y los apuntes de la Federación Portuguesa de Cine y Audiovisual fueron algunas de las obras consultadas para el abordaje de la imagen audiovisual.

Hay películas que siendo producidas con el objetivo de entretener, son usadas para enseñar. En la actualidad, los especialistas están cada vez más interesados en aquello que la escuela hace a partir de la televisión. En muchos casos, las videocasetes usadas en la escuela son grabaciones de programas televisivos. A veces, es muy tenue la frontera entre el entretenimiento y el aprendizaje, es la eterna dicotomía — juego-trabajo. Es creciente el número de pedagogos que defienden una colaboración más estrecha entre el mundo de la televisión y el de la escuela. Alonso, Matilla, Vázquez, Aguaded, Tornero, Corominas, Jacquinot y, particularmente, Ferrés, son algunos de los autores que más han

contribuido a la fundamentación teórica del documento audiovisual.

El capítulo III describe el objetivo de la investigación: los alumnos. Desde el inicio de la investigación, por varias razones, se acordó que los alumnos de 8.º de EGB serían el público clave del trabajo experimental final. Sintéticamente, los alumnos son presentados desde tres perspectivas:

- como jóvenes adolescentes;
- como telespectadores;
- como alumnos participantes en el trabajo de campo;

En cuanto adolescentes, en el dominio de la psicología, se da particular importancia al desarrollo psicosocial y a los mecanismos del aprendizaje y de la memoria. La consulta de algunas obras de Piaget, Vargas, Vega, Baddeley, entre otros autores, ayudó a definir las capacidades cognitivas y el perfil psicológico de los alumnos participantes en el trabajo experimental.

En cuanto telespectadores, gran parte de los alumnos de 8.º de EGB son parte de la audiencia televisiva (infantil /juvenil) y, tanto las empresas de audiometría como los estudios científicos en la materia, apuntan determinados géneros televisivos, como los preferidos por ellos. Los datos de la investigación fueron facilitados por los estudios de audiencia efectuados por la empresa portuguesa *Marktest Audiometria*, entre el 15 de Mayo y el 15 de Junio de 2001, y por la investigación del profesor Manuel Pinto, realizada en 1993.

En el 2001, en cuanto participantes en el trabajo de campo, 235 alumnos de 8.º de EGB respondieron a una encuesta que tenía por objetivo saber el qué, cuándo y cómo veían televisión en casa. En la misma encuesta se preguntaba, también, lo que pensaban de las clases donde se utilizaban documentos audiovisuales. La lectura de los resultados de esta encuesta completa el contexto de la experiencia que comprueba la hipótesis del trabajo.

El capítulo IV relata el trabajo experimental final realizado con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. Está identificado el problema que originó la investigación, está definido el objetivo del trabajo, está colocada la hipótesis para resolver las dificultades y está diseñada la metodología de la experiencia. Para sintetizar y facilitar la lectura de los resultados obtenidos, éstos son mostrados en tablas de doble entrada. Al final se anuncian las conclusiones de la investigación experimental.

El capítulo V apunta algunas aplicaciones del estudio expuesto que, si son implementadas a corto y medio plazo, provocarían cambios en el ámbito de la formación profesional, de la didáctica, de la concepción /producción de nuevo material documental y del acceso a las mediatecas escolares.

Al final del trabajo escrito se menciona la pesquisa bibliográfica llevada a cabo a lo largo de los varios años de la investigación. En los anexos, es posible encontrar la reproducción de algunos documentos elaborados durante la pesquisa, tales como, el cuestionario de la entrevista a los profesores y sus resultados, la encuesta y las respuestas de los alumnos, las fichas de

evaluación, el cuadro de observación de la investigación experimental y otro material de recurso.

Capítulo I

La docencia

1 – Ser profesor

Las personas, cuando escogen la carrera de docente, pueden hacerlo por varios motivos; unos son extrínsecos, como los de naturaleza económica, y otros intrínsecos, como la realización personal. Todo parece indicar que los profesores son un grupo en el cual, debido a la naturaleza del trabajo que realizan y al *status* de clase media que tienen, cohabitan motivaciones que incluyen los dos tipos ya referenciados. El profesor tiende a reaccionar negativa o positivamente al cambio educativo de acuerdo con su propia seguridad /inseguridad.

Las vivencias, el entorno familiar, el aprendizaje cognitivo y afectivo, las destrezas físico-motoras, todo un conjunto de competencias adquiridas han confluído en su formación personal en cuanto ciudadano y profesional de la enseñanza. El profesor es también un actor, que recurre a algunas técnicas teatrales para cautivar a los alumnos.

La estabilidad y la intimidad emocional del profesor se reflejan en la productividad profesional. El contexto social, económico, político y religioso son condicionantes de la personalidad humana y, por lo tanto, de la actividad docente. Grandes profesores han marcado la historia actual, siendo los pedagogos de la Antigua Grecia los pioneros en la maestría de enseñar. Platón, más tarde S. Agustín, Galileo, Pedro Nunes y más recientemente Einstein, Freinet o Paulo Freire, pueden considerarse marcos de la Historia de la Educación. Desde el Antiguo Egipto el profesor ha sido considerado como alguien capaz de transmitir valores,

conocimientos, competencias; en fin, de acompañar al niño en su desarrollo.

La sociedad espera del profesor que, más allá de enseñar a leer, a escribir y a contar (LEC), eduque y prepare a los jóvenes para la vida futura. En este contexto, el profesor se vuelve prisionero de la transmisión de los valores sociales, políticos, éticos, estéticos, ecológicos y religiosos de la época y del espacio en que ejerce la profesión.

Hubo un tiempo en que la Iglesia controlaba no sólo los contenidos, sino también la forma de enseñar. Cuando las poblaciones adquirieron el derecho a la enseñanza gratuita, el poder político asumió la responsabilidad de este servicio y los profesores pasaron a ser funcionarios públicos. Los sindicatos que representaban a estos trabajadores ganaron un estatuto reivindicativo no sólo en el ámbito de la política laboral, sino también en las líneas de orientación pedagógica que el Ministerio de Educación intentaba implantar.

En Portugal, son los profesores quienes dirigen la escuela. A pesar de la autonomía pedagógica, cada unidad de enseñanza encaja en una jerarquía limitada por la política educativa del Ministro de Educación y el rendimiento escolar de cada alumno. Entre estos dos polos, el Ministerio y el alumnado, a diferentes niveles organizativos, existen institutos y gabinetes de apoyo escolar, realizan su labor la Coordinación Regional de Educación, el delegado de asignatura, el director de clase, el jefe de la secretaria, el responsable del personal auxiliar, etc.

La mayor parte de los organismos del Ministerio de Educación funciona, casi exclusivamente, con profesores que, a su vez, y ante la imposibilidad de acumular funciones, no trabajan directamente con los alumnos en clase. Al docente con funciones de presidente, o más actualmente de gestor ejecutivo de la escuela, se le atribuyen tareas de gestión de la enseñanza y se le aleja de la docencia. Otros profesores, a pesar de dar clases, completan su carga horaria con actividades no lectivas, como por ejemplo, reunirse con los compañeros o con los tutores de los alumnos, ser responsable de la biblioteca, del material escolar o participar en la organización de proyectos educativos.

Una de las características de la administración escolar es que ésta se procesa de arriba hacia abajo, o sea, nadie puede actuar sin previa autorización jerárquica inmediatamente superior. Al lugar que cada uno ocupa en esta escala está asociado el prestigio social que de ahí puede sobrevenir. En la escuela, el profesor ejerce funciones no sólo pedagógicas, sino también administrativas, recayendo en su figura el poder de decisión.

Aunque todos los docentes tienen formación profesional específica en el ámbito de la pedagogía y de la didáctica, existen dos perfiles diferentes de actores:

- Los que desempeñan ciertas funciones administrativas en los órganos de gestión escolar y en los servicios regionales y nacionales del Ministerio de Educación (estando, por algún tiempo, exentos del componente lectivo).

- Los que diariamente en las clases se preocupan por el aprovechamiento escolar de los alumnos (ejercen y tienen que evaluar para clasificar a los alumnos).

Para hablar de la actividad docente en la clase es fundamental conocer la comunidad escolar, los programas, los objetivos curriculares, los métodos y los instrumentos de evaluación, los proyectos educativos, los recursos humanos y financieros y, finalmente, el material didáctico disponible capaz de garantizar el funcionamiento de la clase durante todo el año.

Conocer el medio donde se inserta la escuela permite adecuar los proyectos educativos a la realidad socio-cultural de la población escolar. El espacio físico donde la clase se desarrolla influye, y a veces es determinante, en el movimiento de los objetos y de las personas (profesor y alumno). La postura y la forma como el profesor se mueve en el espacio de la clase son atributos (positivos o negativos) del discurso didáctico. Cuando la clase no dispone, por ejemplo, del material audiovisual necesario, es el profesor generalmente quien debe solicitar el espacio, los documentos y el equipo necesario para la respectiva visualización.

El profesor es el líder de opinión de un grupo específico, la clase. En la escuela existe la figura del "tutor de clase", que tiene como objetivo intervenir al lado de las familias, de la dirección de la escuela y de los docentes, para minimizar los riesgos y aumentar el rendimiento del alumno. Cuando Paulo Freire (1972) hace una

definición del profesor como un “agitador social”⁵ sabe que el docente tiene el deber profesional de intervenir en el desarrollo de proyectos comunitarios. Las condiciones socio-económicas, en las cuales está insertada la escuela, condicionan el aprendizaje en la clase. Es normal, en muchos espacios escolares, que los tutores contribuyan con el material escolar. En otras situaciones, las escuelas subvencionan a los alumnos más necesitados. Cualquier iniciativa local de solidaridad y desarrollo social, que pretenda envolver la escuela y los alumnos, necesita del apoyo activo de los profesores.

El docente se preocupa no sólo de la asignatura que tiene que enseñar, sino también de aquello que los jóvenes quieren comprender. Existen fenómenos endógenos a la escuela y a la clase que los profesores directamente pueden controlar: el material, la estrategia de enseñanza o el cambio de actitudes. Otros factores, a pesar de exógenos a la actividad docente, condicionan el interés, la voluntad, la atención y el consecuente rendimiento escolar de los jóvenes. En la clase, es difícil enseñar a los alumnos, que en vez de estar concentrados en los estudios, tienen hambre y falta de cariño, por lo que no aprenden.

La atribución de una clase a un profesor conlleva una relación de éste con los órganos directivos de la escuela, así como su presencia constante en varias reuniones, unas con el objetivo de mejorar y delinear las condiciones de trabajo en la escuela, y otras para discutir el aprovechamiento y estrategias de acción al lado de los alumnos.

5 Freire, Paulo, (1972) *Pedagogía del Oprimido*, Editorial Tierra Nueva, Montevideo.

No es posible enseñar sin comunicar, y para ello se utilizan estrategias o modelos de enseñanza capaces de cambiar actitudes, comportamientos o que permiten adquirir nuevas competencias. El acto de enseñar consiste en comunicar, o sea, compartir objetivos y evaluar su eficacia.

Como dice Watzlawick, “es imposible no comunicar”. La diferencia entre comunicar y educar está y se caracteriza por la evaluación continuada que el docente hace de su propio acto comunicativo. Cuando alguien comunica no tiene como primero y último objetivo evaluar, pero sí informar, entretener o animar una conversación, un debate o una conferencia. Quien se dice educador debe comunicar primeramente con los alumnos, encuadrados en un sistema público o privado de enseñanza, para después clasificarlos y así medir la eficacia del discurso oficial pedagógico.

Es de la competencia del profesor-educador proponer, negociar o imponer en la clase las formas, los contenidos, las estrategias y los objetivos curriculares predefinidos en el programa de enseñanza. En la clase es el profesor quien modera los conflictos, organiza las actividades y administra el tiempo escolar.

Para poder entender mejor las características del acto educativo se propone una exposición cronológica del modo como el profesor, en principio, desarrolla su actividad docente a lo largo del año lectivo:

- **Análisis y valoración del contexto sociocultural.**

Es conveniente que el educador tenga conciencia de las condiciones socio-económicas de los alumnos, de la formación académica y profesional de los padres, de la implantación social y geográfica de la escuela, del número de estudiantes y de las estructuras de apoyo existentes.

- **Definición del perfil de conocimientos.**

De acuerdo con los programas oficiales de la enseñanza, es el educador quien define el perfil de conocimientos, de actitudes y de las capacidades que importa garantizar durante el año lectivo. Especialmente en la enseñanza básica, que en Portugal es de nueve años, existe la preocupación de adaptar las materias curriculares a la región donde está ubicada la escuela, así como crear currículos alternativos⁶ para aquellos alumnos que demuestran mayores dificultades en el acompañamiento del plan educativo general de la escuela. Al mismo tiempo, la escuela y los profesores disfrutan de una cierta autonomía que les permite aplicar las medidas necesarias al cumplimiento de los objetivos definidos para cada alumno.

- **Adecuación de los métodos, de las técnicas y de los materiales para uso didáctico.**

Para conseguir producir la transformación del perfil inicial de los estudiantes (antes del curso) y alcanzar un perfil final deseable es necesario que el docente conozca los materiales, los métodos y las técnicas que podrá utilizar. En función de los contenidos

⁶ Resolución n.º 22 /SEEI de 19 de junio de 1996, que reglamenta la aplicación de currículos alternativos a alumnos de la enseñanza básica regular o recurrente.

curriculares, de las condiciones ofrecidas por la escuela, de las características de la clase y del ritmo de aprendizaje, el profesor estructurará la práctica lectiva en el plan diario de actividades didáctico-pedagógicas. Considerando la planificación que el profesor haya hecho para ese tipo de acciones, elaborará los materiales didácticos a utilizar (material escrito, multimedia, de apoyo, de demostración, de aplicación y de evaluación) y su compatibilidad con los medios humanos, físicos y financieros disponibles para ese fin.

● **Evaluación de los resultados del aprendizaje.**

Importa encontrar los métodos y las técnicas a utilizar por el profesor para evaluar los resultados del aprendizaje; en particular, estimando la conformidad entre el perfil real obtenido en el final del proceso y el perfil inicialmente definido como deseable. Para tal se determinan los instrumentos, las técnicas y las respectivas escalas que puedan comparar y medir los objetivos alcanzados. Los alumnos son sometidos a actos de evaluación, al principio (pronóstico), durante (diagnóstico) o al final (certificado) del proceso de la enseñanza-aprendizaje. De la evaluación diagnóstica formativa surge el *feedback*, que permite al profesor darse cuenta del progreso de los estudiantes, así como también de la necesidad de (re)ajustar los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados.

La socialización del individuo se realiza a partir de las experiencias adquiridas en los diferentes grupos por donde va pasando; la clase es, sin lugar a dudas, el marco en esa formación personal. Los alumnos aceptan mejor al profesor cuando éste comulga de las mismas reglas, ídolos y valores.

Hablar sobre el programa de la televisión preferido de los ellos es una estrategia que puede llevar a la aproximación. La individualización de la enseñanza nace en la relación interpersonal que se establece entre el profesor y el alumno. No hablar durante la clase puede traducirse como una forma perturbadora del joven para manifestarse. Cuando el alumno no siente la mirada y el afecto del profesor, la empatía entre ellos es menor y el proceso de enseñanza-aprendizaje sale resentido. Las distancias físicas o las barreras psicológicas que el profesor, consciente o inconscientemente, impone a cada alumno pueden no beneficiar la forma de actuar con él. Así, individualizar la enseñanza es dar mayor importancia a la relación profesor-alumno, es estar atento en la clase a los diferentes ritmos de aprendizaje, es adaptar los contenidos curriculares a las diversas particularidades. Ser profesor es sentir la experiencia de compartir con el alumno el fracaso o el éxito.

1.1 – Pedagogía activa *versus* tradicional

Inicialmente, la pedagogía (del griego *paid* 'niño' + *agogus* 'dirigir') se aplicaba a un contexto bien definido, la escuela. Actualmente, el significado se aplica a otros dominios. Por ejemplo, es importante resaltar la diferencia entre pedagogía y andragogía, la ciencia relacionada con la educación de los adultos. La diferencia basada en el desnivel de edades de la población escogida enfatiza y recuerda la existencia de diferencias sustanciales en el proceso de aprendizaje de los niños y los adultos, lo que obliga a usar métodos y técnicas diferenciadas.

Mientras la pedagogía se inclina sobre las ideas y los métodos a aplicar, la didáctica se ocupa de la técnica de su realización. Ya en 1657, Johann Amos Comenius (1592–1670) entendía la didáctica como una ciencia experimental que trata el arte de enseñar, aprender y formar la inteligencia humana. La didáctica se basa en la metodología general sirviéndose esencialmente de las teorías de la pedagogía, la psicología y la sociología, para aplicar métodos específicos de educación y aprendizaje. La pedagogía idealiza el modelo de enseñanza y la didáctica lo ejecuta. La palabra está asociada a la práctica pedagógica ejercida sobre el educando de forma que éste alcance su desarrollo pleno. Esta acción es ejecutada por individuos o grupos sociales, que tienen como objetivo promover en el educando sucesivas modificaciones que lo lleven a conseguir una equilibrada madurez personal, que lo dispongan a alcanzar sus propósitos y que lo preparen para la vida en sociedad. Este acto educativo sólo es posible cuando existen simultáneamente el objetivo didáctico del profesor y la cooperación del educando.

El dominio de la didáctica es la llave para la programación de las actividades escolares o de la formación. Contando con esta competencia, la ejecución del plan de la clase será simple y natural. La filosofía o ideal pedagógico del docente se refleja en los objetivos operativos, en los contenidos, en las actividades experimentales, en los métodos, en los recursos, en el espacio y en los tiempos de aprendizaje.

Usar didácticamente un objeto implica manipularlo, adecuarlo al método, someterlo a la técnica y al arte de la enseñanza. El valor pedagógico de los objetos está en la exploración didáctica que de

ellos se hace. Una vez seleccionado el objeto a utilizar, pasa al centro de atenciones, florece un cierto interés movido por alguna curiosidad; completa los objetivos, concretiza el concepto, ilustra los contenidos, se aplica al método. El acceso a la tecnología en tanto que mediadora entre el receptor y el objeto observado altera sustancialmente la recepción. Lo que era un ramo de hierbabuena, de olor característico, pasó a ser una rectangular representación de puntos con cierta graduación de color. Si es cierto que la mediatización puede resultar de la complejidad de la realidad, los avances tecnológicos han permitido la manipulación, la multiplicación y la diversificación de su interpretación simbólica.

El discurso didáctico del profesor-formador, mientras desempeña su función en la práctica lectiva, es característicamente dominado por la imposición, organización, concretización y *feedback* constante⁷. La actitud del docente se flexibiliza y se adapta a diferentes situaciones de comunicación: el gran grupo expositivo, el grupo medio coloquial, el pequeño grupo de trabajo y el estudio individual. El discurso didáctico indica modos propios de pensar, de hacer y de proceder, está enriquecido con el uso de verbos como “tener”, “deber” o “mandar”, de marcas personales, de valorización, evaluación y expresiones de obligatoriedad.

Tradicición y postmodernidad son dos diferentes y antagónicos conceptos, sin embargo consecuentes el uno con el otro. La postmodernidad nos proyecta en el futuro, la tradición nos lleva a un tiempo cuyo origen es anterior a la actualidad. La práctica pedagógica, aunque innovadora, también corre el peligro de

⁷ Landsheere, Gilbert y Viviane, (1997) *Definir os objetivos da educação*, Moraes, Lisboa.

transformarse en un método sobrepasado de enseñanza. “Las tradiciones arrojan conocimientos sobre lo que fueron, en su día, las sociedades, pero no de lo que éstas serán”⁸. La formación continua del docente se justifica como la necesidad de renovar el presente y las rutinas.

Los modelos y las corrientes de enseñanza subyacentes a los programas nacionales de enseñanza se reflejan en las prácticas lectivas que buscan estar en consonancia con los objetivos ahí propuestos. Los recursos materiales, financieros y humanos existentes en las escuelas condicionan la aplicabilidad de las líneas orientadoras y, consecuentemente, la acción docente. Una escuela sin teléfono no puede usar *Internet*. Los programas de enseñanza son fruto del poder político, económico y religioso donde florecen. Durante centenares de años, la enseñanza se basó en la capacidad oratoria del profesor, en la adopción del modelo único, en la concepción del profesor como transmisor de valores, competencias y conocimientos. La concepción de organización social en sistema piramidal ha facilitado y cultivado la idea del jefe, el *magister-dixit*. En estas circunstancias, la práctica pedagógica se sostenía en la repetición, la memorización, en los valores morales y políticos de cada época, en los premios y, principalmente, en los castigos. San Agustín, en *Confesiones*, libro del siglo IV, concedía un significativo valor a la disciplina, a la obediencia, y creía también en el principio por el cual el niño, cuando nace, trae dentro de sí el pecado original y, por consiguiente, es malo. En los Países Bajos, en el siglo XVII, las escuelas, generalmente particulares, se caracterizaban por la

8 Pérez, Clara Romero, (2000) *El conocimiento del tiempo educativo*, Laertes Ediciones, Barcelona (p.48)

disciplina y por los castigos, en cambio muchos niños no sabían leer o escribir. Aún hoy, cualquier diccionario de Lengua Portuguesa admite el castigo como forma de enseñanza⁹.

En la enseñanza tradicional, la comunicación establecida viene de arriba hacia abajo, en un sistema lineal de emisión-recepción. La toma de decisión se realiza teniendo como base el autoritarismo y las formas represivas de hacerlas cumplir. En vez de diversificar los métodos y las estrategias de la enseñanza y del aprendizaje, se valoran la unicidad y la concentración de la atención en la figura del profesor. En lugar de promover la integración social del individuo, la escuela clasifica para discriminar, premiando a los mejores y castigando a los peores.

Tradicionalmente, la enseñanza se ha apoyado en tres soportes: los libros, el discurso oral del profesor y los mensajes escritos en el encerado. La disposición de la clase, de los alumnos aislados y en filas es propicia para el desarrollo de actitudes individualistas. La tarima, la mesa, el bastón, el cuaderno, el libro de punto y las listas de clasificaciones son las marcas y los símbolos de un cierto tipo de práctica educativa. En vez de formativa, la evaluación es selectiva, sobre-valorando los exámenes como único instrumento de medida¹⁰.

9 *Diciopédia 99* (1998) Porto Editora, Lisboa.

10 Contando con los exámenes, existen cinco instrumentos de medida: Registros de observación, entrevistas, análisis documental, tests y portfolio.

1.2 – La Escuela Pública Portuguesa

En Portugal, la educación pública emerge con el Marqués de Pombal en 1772. La Carta Constitucional de 1826 garantizaba a todos los portugueses la enseñanza primaria gratis, y diez años más tarde se creaba una red de escuelas primarias masculinas y femeninas, y un liceo en cada capital del distrito. Con la llegada de la Revolución Industrial se creó en 1852 la Enseñanza Técnica, convirtiéndose en la base fundamental del progreso. En 1911 se abre oficialmente la enseñanza infantil a niños de 4 a 7 años y el analfabetismo afecta al 76% de la población¹¹. Fueron creadas escuelas para la educación de niños disminuidos.

Con el Estado Nuevo asistimos a una regresión; en 1930 se adoptó el libro único, que de una forma más o menos clara difundía un nacionalismo desmedido, el culto al jefe, marcas de la ideología fascista, lacónicamente reflejadas en un célebre decreto de 1936, por el cual las profesoras sólo podrían casarse tras conseguir la autorización del ministro. La escuela formaba para la pasividad, la disciplina autoritaria dominaba la pedagogía y la memorización era el sistema de aprendizaje.

Las reformas de Salazar giraron en torno de la trilogía: Dios, Patria y Familia. En 1952 se decreta el Plan de Educación Popular

11 De acuerdo con la Ponencia Síntesis del "Plan Nacional de Alfabetización y Educación de Base de los Adultos", Lisboa, 1979, en 1970, el 28% de la población adulta portuguesa sería iletrada. Según un estudio de la Dirección General de Educación Permanente del Ministerio de Educación, el 17% de los portugueses en 1981 no sabrían leer ni escribir. En el periódico *Jornal de Notícias*, de 22 de junio de 2001, en el artículo firmado por el profesor universitario Carlos Mota, se afirma que el analfabetismo en Portugal rondará el 13,2% de la población con más de 16 años. En el mismo artículo se dice que Portugal registra la mayor tasa de abandono escolar de la Unión Europea.

y la Campaña de Educación de Adultos. En 1964, la enseñanza obligatoria pasa a tener una duración de 6 años y se crea el Instituto de Medios Audiovisuales de Enseñanza y, simultáneamente, la Telescuela. Fue una época de construcción de grandes edificios escolares que deberían dar la imagen de solidez del régimen. En 1968 se duplicaron las Escuelas Técnicas, los Liceos, “la gran fachada de una nacionalidad”¹². En 1973, el Ministro de Educación extendió la escolaridad obligatoria hasta ocho años y creó la educación preescolar.

Después de la revolución democrática del 25 de Abril de 1974, el Ministro de Educación Roberto Carneiro, en 14 de Octubre de 1986, a través de la Ley de Bases del Sistema Educativo, aprobó el Estatuto de la Carrera Docente, que continúa siendo un punto de referencia de la reforma educativa vigente.

Esta reforma tiende a hacer una escuela más atractiva, más centrada en los intereses de los alumnos, pretende renovar los contenidos, los espacios, las técnicas de la enseñanza, los medios de aprendizaje, los objetivos y los modelos de evaluación. En vez de memorizar, el estudiante tiene que comprender, vivir las experiencias, construir los conocimientos y aprender a ser un ciudadano. Antes de imponer modelos de conducta, la escuela propone, da competencias al alumno, lo estimula a la creatividad y a la actividad. La escuela existe para ayudar a resolver los problemas de los alumnos, no para acumularlos. La escuela de hoy trabaja en función del proyecto educativo y del contexto

12 Texto del Profesor Simões Rodrigues, (1998) para diaporama de la DREC - Centro Recursos, Coimbra.

social donde está ubicada. El alumno es el centro de la discusión y de la atención en la elaboración del plan educativo.

A la idea de que los niños, cuando entran a la escuela, nada saben, la escuela moderna contrapone un proceso de enseñanza que privilegia, como punto de partida del aprendizaje, las vivencias extraescolares. Hoy, la escuela está preocupada por ayudar al alumno a descubrirse, a conocer a los otros y al medio social donde vive. Los programas nacionales de la enseñanza indican el camino del conocido rumbo al desconocido, del cerca al lejos, de lo local al nacional, de la experimentación a la abstracción. Aprender en la escuela es una forma de descubrir el mundo. La escuela actual tiene como ideal una pedagogía activa, que respete los Derechos del Hombre y, fundamentalmente, los Derechos del Niño. Contrariamente a lo que sucedía en el pasado, hoy a los alumnos les gusta ir a la escuela, aunque muchos colegios no tengan las condiciones ideales para satisfacer sus necesidades.

Directa o indirectamente, la escuela dirige un conjunto de mecanismos capaces de mover y organizar personas con el objetivo de mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos. La sociedad ha admitido finalmente la escolaridad obligatoria, que en Portugal es de nueve años, como un factor de prestigio nacional. Llegados a 1986, el sistema intentó modificar las elevadas tasas de repetición y abandono escolar. De cada 100 alumnos que entraron en la escuela en 1982, sólo 43 consiguieron

acabar la escolaridad obligatoria sin nunca haber repetido¹³. Una vez asegurada la entrada en la escuela, era necesario que la calidad de la enseñanza se reflejase en los resultados del rendimiento del aprendizaje. Fue necesario cambiar los modelos de la enseñanza. Del concepto de alumno individualista se pasó al trabajo en grupo, al cambio de experiencias, a la evaluación compartida.

En 1750, con la obra de Jean-Jacques Rousseau¹⁴, el niño pasó a ser visto al nacer como un ser inocente, un “buen salvaje” que la sociedad ha corrompido. Ésta ha ablandado sus costumbres, ha falsificado la educación, ha promocionado la decadencia moral que, en vez de preservar la libertad natural del niño y favorecer la libertad moral, las ciencias y las artes, lo han conducido a la ociosidad. Su teoría respecto al “buen niño salvaje” causó una renovación en la enseñanza tradicional libresca y una mayor atención a la especificación de las diferentes fases de desarrollo del niño.

En 1920, Roger Cousinet, profesor de la Universidad de La Sorbonne, en París, iniciaba un nuevo método basado en el trabajo en equipo, una iniciativa que intentaba copiar el modelo social vigente. En 1929, en Francia, más de siete mil escuelas se habían adherido al sistema de cooperativas escolares iniciado por M. Profit. Fueron varios los autores que basaran en la dicotomía “juego-trabajo” sus propuestas metodológicas de enseñanza.

13 Datos recogidos en el dossier sobre el “Nuevo Sistema de Evaluación” (1993) Escuela Superior de Educación, Castelo Branco.

14 Jean-Jacques Rousseau, escritor francés de origen suizo (1712 – 1778), se marcha a París en 1741, donde conoce a Voltaire, Diderot y otros filósofos de la época. Escribió varias obras, destacando en 1750 el *Discours sur les Sciences et les Arts* y en el año 1762 las obras *Le Contrat Social* y *Émile*.

Freinet¹⁵, que condenó los artilugios que intentaban presentar el trabajo disfrazado de atractivos juegos, propuso el “trabajo-juego”, en vez del “juego-trabajo”. Sobre este asunto, Dewey¹⁶ decía que, para el adulto, el trabajo supone responsabilidad, consecuencias materiales importantes, lo que le lleva a buscar la despreocupación, el descanso y las distracciones. Para el niño no existe esa distinción, a no ser que desde muy temprano haya empezado a trabajar para ganar dinero y haya sido sometido a régimen de trabajo obligatorio.

De esta corriente nacieron ideas profundamente renovadoras de la metodología educacional, desde el concepto de los “trabajos lectivos”, de la “huerta pedagógica”, de los “juegos educativos”, de los “contratos pedagógicos” y de otras formas. El objetivo del aprendizaje deja de ser “explicar contenidos impuestos” y pasa a llevar a los alumnos al descubrimiento, a la búsqueda, a la investigación del conocimiento, a las nuevas técnicas de trabajo cooperativo en pequeños grupos, a la utilización interactiva de los medios audiovisuales, al desarrollo de actividades extracurriculares, en fuerte contacto con la comunidad que les rodea.

15 Célestin Freinet (1896 – 1966) profesor de la enseñanza primaria francesa, cuando regresó de la 1.^a Guerra Mundial trajo consigo un grave problema pulmonar, que le obligó a desarrollar técnicas de enseñanza que no exigiesen la voz del profesor. Así, perfeccionó a lo largo de los años diversas técnicas, hoy llamadas Técnicas Freinet, como fueron la imprenta escolar, la tipografía, asamblea escolar, jardinería y otros trabajos en grupo. Defendía el sentido utilitario de la enseñanza-aprendizaje.

16 Dewey, J., (1952) *Cómo Pensamos*, Editorial Nacional, San Paulo (p. 180). John Dewey (1859 – 1952) fue profesor de Filosofía y Pedagogía en Chicago y en la Universidad de Columbia en Nueva York, en EE.UU. Se destacó como reformador teórico-práctico de la educación norteamericana.

La psicología diferencial defendida por William Stern, y más tarde la definición de Jean Piaget en relación con los estadios del desarrollo del niño, ha tenido influencia, por ejemplo, en la didáctica de la lectura y de la escritura, provocando la difusión de los métodos globales¹⁷ en detrimento de los métodos analítico-sintéticos¹⁸.

Si la época y el espacio físico donde ocurre el proceso tienen influencia en la enseñanza y el aprendizaje, la actitud de los docentes con relación a la escuela es determinante. Al ser inertes, por sí solas, las condiciones físicas y arquitectónicas del edificio no provocan pedagogías activas de la enseñanza. Son los diferentes actores educativos, especialmente los que trabajan directamente con los alumnos, los que construyen el grado de excelencia de los medios que llevan al cambio o a la cristalización de las actitudes.

En las escuelas con pedagogías activas se viven proyectos innovadores, de apertura e inserción en la comunidad, con riesgos pedagógicos y financieros añadidos, exigiéndose una mayor dedicación exclusiva a la escuela y a los alumnos. Tomemos como ejemplo las videotecas escolares portuguesas¹⁹. De una manera general, las videotecas no satisfacen las necesidades mínimas de los potenciales usuarios, pero la mitad de los profesores de

17 En los métodos globales de lectura y escritura, el profesor parte del texto para llegar a la letra, o sea, dada la representación gráfica y sonora de una frase, el alumno empieza identificando la forma global de las palabras, después las sílabas y finalmente el concepto abstracto de las letras del alfabeto.

18 En los métodos analítico-sintéticos, el profesor parte de la letra, a partir de la cual forma una sílaba, más tarde una palabra, a la que corresponderá una imagen.

19 Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona, (p. 111-112).

Enseñanza Básica y Secundaria utilizan el vídeo como vehículo para determinados contenidos curriculares. Para poder utilizar estos documentos audiovisuales, muchos de estos docentes han echado mano de las más diversas formas, alquilan servicios o graban de la televisión los documentos, siendo necesario solicitar los equipos y respectivos espacios para poder visualizar el material, e incluso cambiar los horarios escolares. Por este y por otros motivos, es comprensible que la mitad de los profesores no utilice documentos audiovisuales en su clase.

Aunque aparentemente interesado en la postmodernidad, como paradoja, el sistema de la enseñanza en vez de valorar y privilegiar el desempeño profesional, continúa clasificando los profesores por índices salariales en función del tiempo de servicio. No son las motivaciones económicas las que llevan a ciertos docentes a optar por pedagogías más preocupadas por el aprendizaje del alumno.

La escuela actual trajo un número menor de alumnos por clase, una relación pedagógica más próxima y afectiva, una enseñanza más individualizada, la posibilidad de nuevos y más variados medios de enseñanza, una organización diferente del espacio de la clase y de la forma de ser y estar en clase. El alumno ha dejado de recibir información pasivamente para activamente descubrirla. Al docente le queda la tarea de ayudar a los alumnos a encontrar los medios necesarios para su desarrollo cognitivo, motor y social. El profesor, como transmisor de conocimientos, es una figura que pertenece a un pasado reciente, a veces bastante presente en las rutinas escolares.

En la pedagogía actual, al profesor se le solicita que organice y supervise las propuestas de los grupos de trabajo para que éstos sean viables. La enseñanza no es un producto, pero sí un proceso. La pedagogía es el elemento clave en la interacción establecida entre los destinatarios (alumnos), la fuente emisora (el profesor) y los diferentes soportes del discurso didáctico (la voz, el encerado, el papel, el acetato, el CD, el vídeo...).

La Escuela de hoy tiene como grandes pilares en la educación integral del ciudadano valores como la libertad, la solidaridad, la responsabilidad y la creatividad. La educación de hoy tiene como objetivo crear un clima de coparticipación, de movilización, de corresponsabilidad, de entender la voluntad como piedra angular del éxito, de mostrar que sólo el trabajo permite la realización personal y social del ciudadano. La educación es asumida como un bien cultural, personal y social que debe implicar y movilizar a toda la sociedad.

1.2 – La masificación en la enseñanza:

la individualización y la socialización

La masificación en la enseñanza aparece cuando la escuela deja de ser exclusivamente frecuentada por elites y a ella tienen acceso grandes núcleos de la población. En la llamada democratización de la enseñanza, todos los jóvenes tienen la obligación de frecuentar la escolaridad mínima gratuita. Este factor se une a la edad mínima de entrada en el mercado de trabajo, que en Portugal es a los 16 años.

El 20 de Noviembre de 1959, Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, de la cual destaca el texto del séptimo principio: “El niño tiene derecho a una educación que debe ser gratuita y obligatoria, por lo menos hasta el nivel elemental. Debe beneficiarse de una educación que contribuya en su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus facultades, su juicio personal, y el sentido de responsabilidad moral y social y convertirse en un miembro útil a la sociedad. El interés superior del niño debe ser la guía de aquellos que tienen la responsabilidad de su educación y de su orientación y esta responsabilidad incumbe prioritariamente a los padres. El niño debe disponer de todas las posibilidades para practicar juegos y actividades recreativas, debiendo ser éstos orientados para los fines que se pretende por la educación. La sociedad y los poderes públicos deben esforzarse para favorecer el usufructo de este derecho”.

En conformidad con los principios enunciados, la Constitución de la República Portuguesa de 1976, en su artículo 74, asegura la enseñanza básica universal, obligatoria y gratuita²⁰. Definidos en 1986, la Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués y el Decreto-Ley número 286/89 establecen la estructura curricular de los nuevos Programas de la Enseñanza. Aquí se subraya la educación escolar como una oportunidad para que los alumnos realicen experiencias de aprendizaje activas, significativas, diversificadas, integradas y socializadoras, capaces de garantizar el éxito escolar de cada alumno. La actual reforma de la

20 *Constitución de la República Portuguesa*, (1976) Imprenta Nacional — Casa da Moeda, Lisboa (p. 47).

enseñanza sigue orientaciones que se pueden resumir en cinco principios:

1. Los aprendizajes activos permiten al alumno vivir situaciones estimulantes de trabajo escolar. La actividad física, la manipulación de los objetos y de los medios didácticos son instrumentos que conducen a los jóvenes a descubrir nuevos conocimientos. Son positivas las concepciones educativas que movilizan sistemáticamente la inteligencia para proyectos y tareas subsiguientes del mundo cotidiano de los alumnos.
2. Los aprendizajes significativos reflejan las vivencias de los alumnos fuera o dentro de la escuela, que surgen de su historia personal o están unidos a ella. Son igualmente importantes los conocimientos que corresponden a intereses y necesidades reales de cada niño. La cultura de cada alumno es determinante para que los contenidos programáticos puedan generar nuevas significaciones. Los aprendizajes se construyen adaptándose al proceso individual del crecimiento.
3. Los aprendizajes diversificados permiten utilizar recursos variados que proporcionan una pluralidad de enfoques de los contenidos abordados. Variar los materiales, las técnicas y los procesos de desarrollo de un contenido son condiciones adscritas a la necesidad de diversificar las modalidades del trabajo escolar y las formas y los soportes de la comunicación en el intercambio de los conocimientos adquiridos.

4. Los aprendizajes integrados son consecuencia de las realidades vivenciales o imaginadas que puedan tener sentido para la cultura de cada alumno. Las experiencias y los conocimientos anteriormente adquiridos recrean e integran en el conocimiento los nuevos descubrimientos. Los progresos conseguidos en la convergencia de diferentes áreas del conocimiento van concurriendo para una visión cada vez más flexible y unificadora del pensamiento a partir de la diversidad de culturas y de puntos de vista.

5. Los aprendizajes socializadores garantizan la formación moral y crítica en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo de las concepciones técnicas y científicas. Las formas de organización del trabajo escolar contribuyen en el ejercicio de los intercambios culturales, de la circulación compartida de la información y de la creación de hábitos de ayuda en todas las actividades educativas. Los métodos y las técnicas a utilizar en el proceso de aprendizaje serán la reproducción de las formas de autonomía y solidaridad que la educación democrática exige.

Los principios acabados de enunciar reconocen por parte del profesor la consideración de un conjunto de valores profesionales que movilice estrategias y actitudes consecuentes. Merece la pena distinguir, entre otras, el respecto por las diferencias individuales y por el ritmo de aprendizaje de cada alumno; la valorización de las experiencias escolar y no escolar; la consideración por los intereses y necesidades individuales; el estímulo a las interacciones y a los intercambios de experiencias y conocimientos; la posibilidad de los alumnos a elegir y la

participación en las responsabilidades de la escuela; la valorización de las adquisiciones y producciones de los alumnos; y, por último, la creación de un clima favorable a la socialización y al desarrollo moral.

Resumiendo, la enseñanza básica, obligatoria y gratuita, tiene como objetivos:

- Asegurar una formación general común a todos los portugueses que les garantice el descubrimiento y el desarrollo de sus intereses y capacidades. La enseñanza, en armonía con los valores de la solidaridad social, promueve la realización individual a través de la responsabilidad, del raciocinio, de la memoria, del espíritu crítico, de la creatividad y la imaginación, del sentido moral y de la sensibilidad estética.
- Garantizar que en esta formación estén equilibradamente interrelacionados el saber y el saber hacer, la teoría y la práctica, la cultura escolar y la cultura de lo cotidiano.
- Facilitar el desarrollo físico y motor, valorizar actividades manuales y promover la educación artística, de manera que se sensibilicen diversas formas de expresión estética, detectando y estimulando capacidades en estos dominios.
- Orientar el aprendizaje para dos lenguas extranjeras.
- Proporcionar la adquisición de los conocimientos base que permitan la continuación de los estudios o la inserción del alumno en esquemas de formación profesional, así como facilitar la

adquisición y el desarrollo de métodos e instrumentos de trabajo personal y de grupo, valorizando la dimensión humana del trabajo.

- Fomentar la conciencia nacional abierta a la realidad concreta en una perspectiva de humanismo universalista, de solidaridad y de cooperación internacional.
- Desarrollar el conocimiento y la estima por los valores característicos de la identidad, la lengua, la historia y la cultura portuguesa.
- Vivir experiencias que estimulen el desarrollo cívico y socio-afectivo de los alumnos, creando en ellos actitudes y hábitos positivos de relación y cooperación, tanto en el plano de sus lazos de familia como en la intervención consciente y responsable en la realidad que les rodea.
- Concienciar actitudes autónomas, cuyo objetivo sea formación de ciudadanos cívicamente responsables y democráticamente interventores en la vida comunitaria.
- Educar a los niños con necesidades educativas específicas, creando para ellos condiciones adecuadas a su desarrollo y pleno aprovechamiento de sus capacidades.
- Animar el interés y la voluntad para actualizar los conocimientos constantemente.

- Participar en el proceso de información y orientación educacionales en colaboración con las familias.
- Incentivar la libertad de conciencia y la adquisición de nociones de educación cívica y moral.
- Crear las condiciones para la promoción del éxito escolar y educativo de todos los alumnos.

Históricamente, la pedagogía se desarrolló como ciencia, oscilando entre una concepción individualizada de la educación (basada en el principio de que todos los humanos son esencialmente diferentes y que la educación debe tener en cuenta aceptar y adaptar métodos y técnicas a esas diferencias) y una concepción socializadora, por la cual la educación tendría como objetivo conformar cada individuo con un patrón colectivo característico del cuerpo social donde se integra.

La palabra socialización designa exactamente el proceso según el cual el ente imperfecto, poco a poco, se va transformando en miembro de la sociedad, acabando por ser integrado en ella.

Juan Luis Vives (1492 – 1540) recomienda la realización de reuniones regulares con los profesores, con el objetivo de discutir las exigencias y los problemas de cada alumno, así como ayudar en la definición de planes individuales de estudio.

La tendencia natural de la enseñanza es la individualización del aprendizaje, que se puede hacer por cuenta propia, o por el

contrario dejarse manipular por intereses exteriores, como es el caso del aprendizaje escolar.

La educación individualizada se basa en el postulado de que no todas las personas tienen las mismas capacidades. De persona a persona cambian los gustos, los afectos, las motivaciones, las destrezas intelectuales y las físico-motoras. No todos los alumnos viven con las mismas condiciones económicas, con los mismos valores sociales o religiosos, con la misma capacidad de abstracción o de cálculo mental. A veces ni el aspecto físico ni el contexto social son semejantes entre alumnos de la misma clase.

Por consiguiente, una enseñanza que ignore la diferencia está condenada a obtener unos resultados muy pobres. Por el contrario, la diversificación del método, de la técnica y del contenido, de acuerdo con las características individuales de los alumnos, lleva a resultados sustancialmente mejorados. John Locke (siglo XVII) y Jean-Jacques Rousseau (siglo XVIII) destacaban la supremacía del individuo en lo que respecta a la formulación de los objetivos metodológicos y educacionales.

Con el desarrollo de la psicología y, particularmente, de la Psicología Diferencial (W. Stern; A. Binet), así como de la Psicología Genética (J. Piaget 1896–1980), es posible conocer mejor la relación entre las características propias de cada individuo y la metodología educacional apropiada a cada tipología o situación individual. Pero el principio de la individualización de la educación puede ser aplicado en la llamada enseñanza programada (B. Skinner), donde la existencia de una clase con características de heterogeneidad es compatible con las diferencias individuales

entre los alumnos. La enseñanza programada se basa en una estricta compartimentación del programa en una secuencia rígida de pequeños bloques coherentes de materia, cada uno dotado de objetivos de aprendizaje muy claros, teniendo elementos de auto-evaluación, y al que cada alumno dedicará el tiempo compatible con las características propias de progreso en el aprendizaje.

En el polo opuesto a la individualización encontramos la educación socializadora, que tiene como gran objetivo el borrado deliberado de las diferencias entre los educandos, en el que la sociedad desempeña el papel de uniformizador, o mejor, nivelador del *status* social (la utopía de la sociedad sin clases). La primacía de la sociedad sobre el individuo hace de la educación un espejo de esa sociedad. A quien cumple verdaderamente educar es, sobre todo, a las instituciones sociales como la familia, la comunidad y el Estado. Los profesores son apenas indispensables intermediarios y ejecutores de la política social vigente. Según esta perspectiva, la educación es ofrecer a todos las condiciones para el desempeño de los papeles sociales que la sociedad exige. Émile Durkheim (1858–1917) es uno de los exponentes del pensamiento sociológico francés en este sentido, defiende que la formación del educador pasa necesariamente por la preparación sociológica. Este sociólogo francés, en varios textos compilados en la obra *Educação e Sociologia* (1992), define la educación como la metódica socialización de las nuevas generaciones. La reforma educativa sólo será posible cuando en simultáneo se verifiquen otros cambios sociales. En 1899 se publica la obra de Paul Natrop (1854–1924) *Pedagogía Social*, donde se afirma que el individuo es una pura abstracción, simplemente porque el

hombre sólo llega a ser hombre a través de la sociedad. El objetivo final de la educación es social y nunca individual.

John Dewey (1859–1952) aplicó las mismas ideas a la formación de la juventud de su país, de acuerdo con el ideal americano de igualdad de oportunidades y del progreso social a través del trabajo dedicado, presuponiendo que la educación democrática apague progresivamente todas las diferencias de origen y los desequilibrios de las capacidades individuales.

Con el objetivo de alcanzar una mayor integración social, reducción de las tensiones y una distribución de tareas de acuerdo con la estructura informal de los grupos, Jacob Moreno (1892–1974) creó técnicas específicas como la sociometría, el socio drama y el psicodrama.

Entre estas dos grandes corrientes de pensamiento conceptual y metodológico, en materia de educación (el abordaje individual y social) nacen otros conceptos pedagógicos que tienden a modernizar el aprendizaje. “Educación Nueva”, “Escuela Moderna”, “Escuela Activa” y otras denominaciones conceptuales tienen en común basar la educación en una perspectiva activa, en la cual el alumno es llevado a desarrollar actividades que son, ellas mismas, conductoras al aprendizaje.

Los conceptos de “tarea”, de “aprender haciendo”, de contraponer al “saber” el estado más perfecto del “saber hacer” son característicos de esta corriente de pensamiento, que podría haber nacido en Francia, en 1921, con Roger Cousinet y M. Profit. Su principal virtud fue el rechazo del antiguo ideal de la disciplina,

a veces autoritaria, en la clase, en la que el profesor hablaba y los alumnos leían, oían o escribían en silencio; el requisito necesario de la actividad del alumno, esencial al proceso de aprendizaje, sustituía la regla de la pasividad obligatoria.

En la escuela se enseña a respetar un conjunto de normas de conducta, cuya violación merece la reprobación (incluso la punición) por parte del conjunto social. Aparecen los incentivos para las actuaciones correctas, traducidas en la natural subida en el *status*, por atribución de responsabilidades y de papeles sociales más complejos o con mayor prestigio. Se establecen hábitos, gustos o modas que influyen sobre las concepciones estéticas. Se forma la opinión pública, influenciada no sólo por los profesores, sino también por la televisión o por los líderes, cuyo prestigio a veces encamina, persuade y determina el campo de los valores, de las actitudes, de las convicciones y de las ideas de los educandos.

El concepto de aprendizaje social que desarrollaron en los años sesenta Bandura y Berkowitz demuestra la influencia y el papel (positivo o negativo) de la imitación de los modelos en la construcción de las conductas de comportamiento individual y colectivo.

Aprendemos en directo o en diferido, presencialmente o a distancia, a través del acto o de su omisión, por el habla o por el gesto, con el sonido o con el silencio, recibimos, elaboramos, integramos información en la interacción social y escolar.

No es sólo en la comunicación directa, persona a persona, que se aprende; aprendemos también observando a los otros, en la lectura y en la escritura, al ver imágenes y oyendo sonidos, en el contacto sensorial con el exterior, en la actividad motora y en la manipulación de objetos, artefactos y material, y con la participación en iniciativas en que la propia intervención se relaciona con la producida por otros.

A través de sus agentes, los profesores, la escuela es el núcleo del sistema de enseñanza. Los docentes son los responsables de estructurar y programar la acción educativa, de crear un ambiente favorable al aprendizaje y del proceso de enseñanza propiamente dicho. Los alumnos aprenden los programas y los contenidos curriculares no sólo por la acción de los profesores, sino también por su propia iniciativa cuando estudian a través de los materiales didácticos, de la investigación documental, trabajando en grupo y en la relación que ellos establecen unos con los otros.

1.4 – La formación profesional en el dominio audiovisual

En Portugal, en 1895 se crearon escuelas normales en todas las capitales de provincia para preparar a los futuros docentes de la enseñanza primaria e infantil. A partir de 1911 pasaron a funcionar las escuelas normales superiores, anexas a las universidades de Coímbra y Lisboa y respectivas facultades de Letras y Ciencias, que formaban profesores para la enseñanza de EGB, BUP, COU y técnica. A partir de 1930, el Estado Nuevo adopta como modelo de formación la cultura científico-pedagógica obtenida en la Universidad, seguida de una práctica didáctico-

pedagógica realizada en los liceos normales y escuelas técnico-profesionales designadas para tal. En 1970, cuando se confirma el aumento de mil alumnos, el incremento de docentes certificados con el Examen del Estado fue de apenas 15 profesores²¹. Durante décadas el sistema continuó siendo complementado y asegurado por profesores no cualificados, situación que prevalece hasta nuestros días.

Después de la II Guerra Mundial, con el avance de la tecnología y la aparición de nuevos medios y herramientas de trabajo, como el retroproyector, la televisión o *Internet*, la comunicación educativa sufre una evolución muy importante. Hasta ese momento, solamente se empleaban la fotografía, los medios impresos, el cine o el proyector de diapositivas.

Cuando por primera vez en 1964 la RTP (Radio Televisión Portuguesa) emitía contenidos curriculares para un público escolar específico, 5.º y 6.º año de la Telescuela, estaba implícito el reconocimiento del papel y del potencial educativo de la televisión. En los años 70, después de la invención y comercialización del vídeo, el Ministerio de Educación decide sustituir las clases asistidas por televisión en directo, por las grabadas en vídeo. La innovación didáctica y los resultados obtenidos por la Telescuela, así como la calidad pedagógica de ciertos videogramas, o aun el abandono del modelo *Betacam* por el popular y económico *VHS*, fueron determinantes para

21 Notas recogidas de un artículo de Élia Almeida "*Formação – Um pouco de história*", Revista de Educação NOESIS, Instituto de Innovación Educacional, Lisboa, Dic.Ene.Feb. 1993/94.

incrementar en la escuela de enseñanza directa el uso de videogramas a partir de 1986.

El Ministerio de Educación, a través del *Programa Nónio*, desarrolla desde 1996 una política de informatización y conexión de las escuelas a *Internet*, permitiendo la construcción de una red telemática de enseñanza. No basta equipar la escuela, es necesario saber usar para introducir en la práctica pedagógica el nuevo material adquirido, por lo que, más tarde o más temprano, surgirá la inevitable obligación de cuestionar los medios y los métodos, o sea, la didáctica utilizada.

El artículo 2.º del actual Estatuto de la Carrera Docente considera “personal docente aquél que es portador de calificación profesional, certificada por el Ministerio de la Educación, para el desempeño de funciones de educación o de enseñanza con carácter permanente, secuencial y sistemático”²².

En el panorama actual, las Escuelas Superiores de Educación²³ y las Universidades forman docentes con el grado de licenciatura de raíz o a través de la profesionalización en ejercicio. Teniendo en cuenta los ideales que guiaron la reforma educativa de 1986, 16 años atrás, y el hecho de que la jubilación depende de 36 años de servicio mínimo, encontramos dos tipos de formación inicial certificada por el Ministerio de Educación: los docentes que se

22 Última versión del Estatuto de la Carrera Docente de 2 de enero de 1998, que anula n.º 139-A/90 de 28 de abril.

23 El Decreto-Ley n.º 427-B/77 de 14 de octubre crea las Escuelas Superiores de Educación, que pasan a formar profesores con un grado de licenciatura hasta el 2.º Ciclo. Estas licenciaturas son de 4 años, ya con práctica integrada.

formaron antes de la Nueva Reforma del Sistema Educativo y los profesores profesionalizados después de esta fecha.

Sin tener en cuenta las universidades de Aveiro, Braga y Faro, antes de 1986 la utilización de audiovisuales en clase era prácticamente nula.

Actualmente, en relación con la formación en el área del uso didáctico de audiovisuales, todas las instituciones hacen constar en sus *curricula* materias y asignaturas relacionadas, tales como "Tecnología Educativa" o "Métodos y Técnicas de Educación". Una y otra tienen contenidos programáticos que resultan numerosos y ambiciosos para una única disciplina anual, y que no permiten profundizar en el proceso comunicativo, ni recurriendo a la técnica de producción audiovisual. En algunas escuelas de formación y en determinados cursos, como los del 5.º grupo, Educación Visual y Tecnológica (ETV), es parte integrante del plan curricular de formación un "Taller de Vídeo" limitado en su duración, normalmente de 30 horas. Este déficit en la formación y en el incentivo a la utilización de medios tecnológicos como recurso y estrategia de enseñanza fue transmitido y compartido por el profesor Rui Antunes²⁴, responsable por una de las principales Escuelas Superiores de Educación del país.

Es comprensible que se distingan los docentes formados antes y después de la actual Reforma de la Enseñanza iniciada en 1986. El Estado soporta la inclusión en las escuelas de la informática educativa, pero muchas universidades continúan formando

24 Presidente del Consejo Directivo de la Escuela Superior de Educación de Coimbra, en la entrevista concedida en 9 de noviembre de 1999.

licenciados sin prepararlos para el uso de esta herramienta. Los nuevos manuales escolares sugieren al profesor la utilización de videocasetes, pero ni las escuelas ni los docentes adquirieron competencia suficiente en el dominio de la didáctica audiovisual para tomar conciencia de las capacidades pedagógicas de la tecnología vídeo-educativa²⁵.

La opinión de Ferrés (1994) es que sólo la formación puede garantizar el espíritu crítico necesario para una utilización enriquecedora del medio. Entre los educadores existe a veces la convicción de que, en el campo del cine, del vídeo y de la televisión, a los alumnos les basta una formación humanística o ética. En los centros de estudios superiores existen reticencias sobre la necesidad de una formación técnica, expresiva o estética. Se considera que ésta debería reservarse para los especialistas. La reforma educativa portuguesa fija la competencia comunicativa como uno de los propósitos de la educación. En una sociedad en la que la comunicación audiovisual se ha convertido en hegemónica, no habrá competencia comunicativa si no se dominan los códigos de la expresión audiovisual. "Lo ideal es que los alumnos sean capaces no sólo de comprenderlos a fondo, sino también de expresarse a través de ellos. De lo contrario, se los condena a ser simples receptores pasivos y acrílicos"²⁶.

25 Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 108, 109 y 144) el 65% de los profesores con menos de 15 años de enseñanza dicen no haber recibido ninguna formación inicial en ese dominio, subiendo para el 88% en los profesores con más de 15 años de docencia. El 28% de los docentes encuestados afirma no recibir ningún tipo de apoyo institucional en el dominio audiovisual (p.144 - tabla n.º 36).

26 Ferrés, Joan, (1994) *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona (pp. 106-108).

El Decreto-Ley n.º 27084, de 1936, establecía que los profesores tenían por obligación hacer su perfeccionamiento continuo bajo la amenaza de proceso disciplinar. En 1973, la formación permanente de los agentes educativos pasó a ser obligación del Estado. La formación debería ser suficientemente diversificada, de modo que asegurase la actualización de los conocimientos y el perfeccionamiento de la preparación pedagógica, y favorable a la promoción y movilidad profesionales²⁷. Mucho tiempo y calentadas discusiones pasaron hasta la promulgación del Decreto-Ley n.º 249 de 1992, que creó el actual régimen jurídico de la formación continuada de preescolar y de los profesores de EGB y BUP.

La formación continuada está destinada a asegurar la actualización, la reconversión y el apoyo a la actividad docente, para alcanzar objetivos de progresión y de movilidad en la carrera profesional. Están capacitados para dar esa formación profesional las Escuelas Superiores de Educación, las Universidades con licenciaturas en enseñanza y los Centros de Formación de Asociación de Escuelas que, *grosso modo*, desempeñan esa tarea. Existe un Consejo Científico-Pedagógico de Formación Continuada que es el responsable de las credenciales de los formadores y de las respectivas acciones encuadradas en decenas de dominios, de los cuales apenas cinco se relacionan con las "Tecnologías Educativas de los Audiovisuales" y con la "Organización y Animación de las Mediatecas y Centros de Recursos". Según palabras del Coordinador Regional Centro del Programa FOCO (Formación Continuada de Profesores), de centenares de acciones

27 Base XXVI de la Ley 5/73 de 25 de julio que no llegó a ser reglamentada.

de formación efectuadas en aquella región durante 1998, apenas 21 se relacionaban con la "Tecnología y Comunicación Educativa"²⁸.

Hay casos en que la formación está determinada por los condicionantes de la oferta y no por la necesidad o motivación de la demanda. En un trabajo de investigación realizado recientemente en la Región Centro de Portugal, el 82% de los 177 profesores afirmaba ser autodidacta en el dominio de la utilización pedagógica de audiovisuales. En ese mismo estudio, los resultados obtenidos muestran que el 92% de los docentes, en sus casas, tiene una televisión y un lector-grabador de videocasetes²⁹. Hoy cualquier profesor tiene a su disposición la tecnología y la utiliza tanto en el ámbito familiar como profesional. Hace treinta años esto no era posible, simplemente porque no existía. Es probable que la televisión no forme parte de la memoria infantil de muchos de los actuales docentes, pero para otros ya formó parte de sus juguetes de cuna.

Con excepción de la informática (*Programa Nónio*), no existe una red especializada de Centros de Recursos de apoyo a la Formación Continuada de Profesores en los *media*. En muchos casos, el Centro de Formación se limita a reunir recursos inherentes a la acción, olvidándose de los aspectos relativos a la continuidad del proyecto. Lo que se invierte inicialmente no es rentabilizado y no siempre es consecuente, porque no existe la

28 Entrevista concedida en 27-10-99, en la Coordinación Regional Centro, que engloba los distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coímbra, Guarda, Leiria y Viseu y está situada en Coímbra. En los datos presentados no constan los referentes a las acciones de formación relacionadas con informática.

29 Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.106-111).

manutención de los materiales, faltan los técnicos de apoyo y son escasos los soportes monetarios.

Si en Preescolar y hasta 4.º de EGB existe una cobertura efectiva de esa calificación profesional certificada por el Ministerio de Educación, no ocurre lo mismo desde 5.º de BUP y COU, donde es frecuente que el sistema recurra a docentes no cualificados, o sea, sin habilitación propia o práctica profesional³⁰ dentro del campo audiovisual. A este nivel de enseñanza, los docentes se organizan en grupos profesionales y se les exige una formación específica³¹. El lector de videocasetes³² y el retroproyector son los medios electrónicos más utilizados en clase.

Cuando se comprende el argumento de la necesidad y obligación de cumplir un programa nacional de enseñanza, sería interesante saber cómo son absorbidas las clases durante la proyección de un documento audiovisual.

1.5 – La Interacción

Profesor–Documento audiovisual–Alumno

Estamos de acuerdo en que el hombre es un ser eminentemente social, por eso la interacción mutua y el saber empírico pueden considerarse importantes para el desarrollo de sus capacidades. En esta medida, aprender es un beneficio de experiencia

30 Es el propio Estatuto de la Carrera Docente que encuadra los “profesores” del 2.º y 3.º Ciclo de EGB y Secundaria, que eventualmente desempeñen funciones docentes sin formación adecuada y específica.

31 Los grupos profesionales de docencia en 2.º y 3.º Ciclos y Enseñanza Secundaria sobrepasan las cuatro decenas.

32 Es obvio que un lector de vídeo requiere un televisor o un monitor de proyección.

adquirida por el contacto de la persona con la realidad física y social del mundo que le rodea. La transmisión del saber, que anteriormente estaba basada en la permuta que se hacía entre padres, hijos y vecinos, actualmente es un asunto de especialistas en locales propios, los profesores que trabajan en las escuelas.

La comunicación que se procesa en la clase se caracteriza por realizarse, en determinados momentos, entre un estricto número de individuos, pero, en otras ocasiones, es grupal, o sea, dirigida a una clase constituida por una media de 25 alumnos. Normalmente, el profesor informa globalmente a la clase, y en pequeños grupos esclarece, incentiva, quita dudas, apoya al alumno e individualiza la enseñanza.

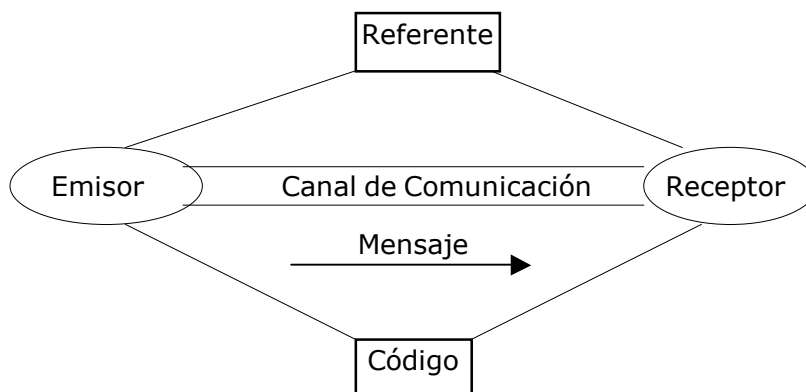
Desde siempre, en el cumplimiento de la función educativa y con el objetivo de transmitir el mensaje, el profesor se ayuda no sólo del lenguaje oral y escrito, sino también de otras formas de traspasar barreras espaciales y temporales. En éstas se incluye el libro como la más antigua y vulgar forma de diseminar el conocimiento. La revolución industrial nos trajo nuevas técnicas, y entre ellas el registro audiovisual, que ha revolucionado la forma de representar la realidad. La inevitable incorporación de esta nueva tecnología en la práctica pedagógica acabó influenciando el propio acto educativo, llevando, en muchas ocasiones, la realidad más próxima y comprensible al alumno. El material impreso (ejemplo del libro) que dominó y favoreció durante siglos la transmisión del saber, tiene hoy potenciales concurrentes en la forma de explorar los contenidos curriculares.

En los años cincuenta, cuando el modelo telegráfico comenzaba a adquirir una posición dominante en la reflexión teórica sobre la comunicación, Watzlawick, Beavin y Jackson, investigadores norteamericanos, deciden partir de cero en el estudio del fenómeno comunicativo. Antropólogos, psiquiatras, sociólogos y lingüistas forman lo que hoy designamos grupo de Palo Alto.

Acostumbrados a considerar únicamente como actos comunicativos comportamientos vocales lingüísticos y paralingüísticos, este pragmático grupo de Palo Alto estudió también la expresión y la postura corporal, los elementos que derivan del sistema neurovegetativo (la coloración de la piel, la dilatación de las pupilas, la actividad visceral), los ruidos corporales, la emisión de olores, la proxemia, los comportamientos táctiles, el vestuario, la cosmética, la ornamentación y otros. En clase, la persona que se coloca al lado del alumno para ver un documento audiovisual influye en la proyección y en su interpretación. No es igual que se siente al lado el profesor que el mejor amigo del alumno. De un modo general, la comunicación consiste en un cambio de mensajes cargados de significado, pudiendo presentarse de varias formas.

Durante muchos años se promocionó en la escuela tradicional la imagen del profesor como transmisor del saber y detentador del poder. A él le competía decidir la toma de palabra y el tema a discutir en clase. Se afirmaba que el alumno, cuando entraba en la escuela, no sabía nada; estaba allí para aprender y el profesor para enseñar. Todo el sistema estaba construido y se asentaba en la lógica del maestro orador, el que sabía y exponía la materia.

Para justificar la práctica, la escuela enseñaba y insistía en el esquema tradicional del acto comunicativo.



Esquema 2 - Tradicional concepto del proceso de comunicación

Estos esquemas encajan de tal forma en el modelo tradicional de la escuela que podrían ser interpretados de la siguiente manera:

En un determinado contexto o referente (la clase), en el que los interlocutores dominan el mismo código (verbal, escrito, audiovisual...), el profesor emite un mensaje que el alumno recibe a través de un canal de comunicación (el discurso, el libro, el encerado, el vídeo...).

En esta representación, el emisor y el receptor son entendidos como dos entidades estanco, separadas, pero al mismo tiempo unidas por un canal de comunicación de tal forma estrecho que

sólo pasa un flujo de mensaje cada vez que se procesa la comunicación:

- El profesor habla y el alumno escucha.
- El profesor escribe en el encerado y el alumno copia.
- El libro tiene la materia que el alumno debe estudiar.
- La televisión emite un programa y el alumno recibe el flujo del mensaje.

Sólo después de la II Guerra Mundial, y con la masificación de la enseñanza en los países más desarrollados, se empezaron a cuestionar muchas de estas ideas simplistas y bastante lineales que durante siglos la escuela había tenido respecto al complejo acto educativo. El desarrollo tecnológico y el uso social del cine, de la radio y de la televisión emergente trajo varias y diferentes perspectivas a la práctica lectiva escolar.

En 1948 el norteamericano Lasswell introdujo un nuevo elemento al tradicional esquema, el impacto. La forma cómo es transmitido el mensaje altera su eficacia. Es comprensible la diferencia entre leer un mensaje en un libro o verlo en una película. El mismo texto, leído de la misma forma, por la misma persona, vestida de diferentes maneras, daría efectos diferenciados. La forma en que las clases son dadas es de extrema importancia: se valoriza la postura del profesor en la clase y la tecnología usada. El dominio de la didáctica a veces es tan o más importante que el saber del profesor.

Las investigaciones de Lazarsfeld³³ (1944) demuestran que la percepción, la selección y la organización de los mensajes pasan la mayor parte de las veces por un elemento intermedio, el líder de opinión. Al profesor le toca la tarea de presentar temas, contenidos, documentos para discusión, con el objetivo de que el alumno adquiriera una determinada habilidad. En varias ocasiones, los alumnos más infantiles admiran al pedagogo no solamente como un símbolo social, sino también como un guía, un líder de opinión que se respeta y acredita. La formación personal y social del individuo se construye a través del contacto con la familia, los amigos, la televisión y también con los libros y los otros medios.

No olvidando el rendimiento escolar de los alumnos, la actuación del profesor es decisiva en el sistema educativo y en la escuela: él es el interlocutor privilegiado entre los intereses de la comunidad y los objetivos del "discurso oficial pedagógico"³⁴ del Ministerio de Educación.

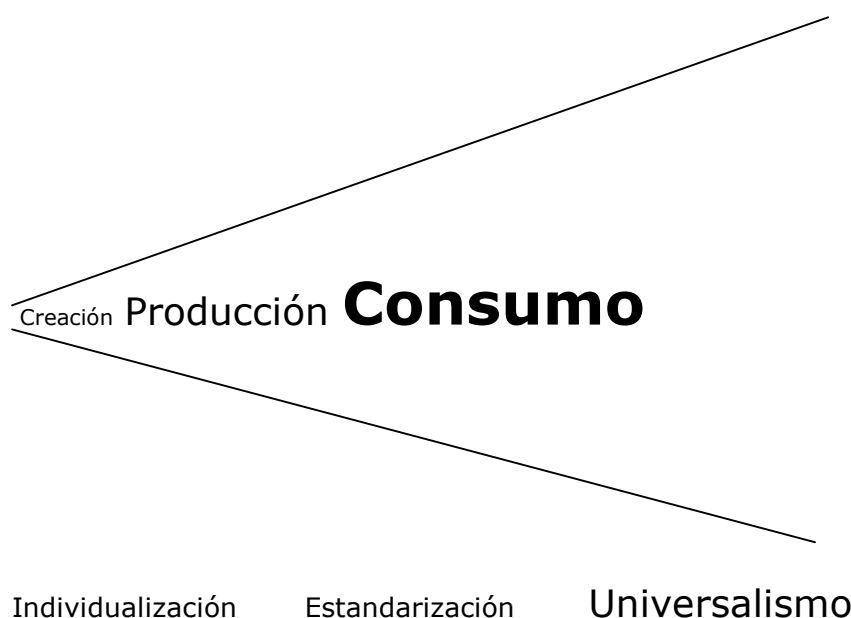
La masificación de los medios de comunicación ha permitido una más generalizada utilización de los aparatos de registro y un diversificado consumo de documentos en varios soportes. La escuela ha pasado a integrar como material de apoyo al acto educativo, además del libro, los carteles, las diapositivas, las transparencias, las colecciones didácticas, los documentos audiovisuales, el *software* educativo, entre otros.

³³ Lazarsfeld y otros, (1944) *The People's choice. How the voter makes up his mind a Presidential Campaign*, The Free Press, N.Y.

³⁴ Castro, Rui, (1991) *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*, Livros Horizonte, Lisboa

La conquista social de la enseñanza obligatoria, acompañada por el desarrollo de medios capaces de trasladar el acto educativo en el tiempo y en el espacio, implicó desde muy temprano la utilización de los poderosos medios de información y comunicación de masas, como la radio y la televisión. Preocupados por la influencia de estos medios, investigadores franceses como Edgar Morin, Pierre Schaeffer y Abraham Moles desarrollaron en los años sesenta una nueva área de reflexión, la denominada *teoría culturológica*.

Edgar Morin (1962) propone la tesis de que la cultura de masas es el producto de un proceso dialéctico entre creación–producción–consumo³⁵.



Esquema 3 – Elaboración propia, a partir de la representación culturológica de la comunicación, según Edgar Morin

³⁵ Morin. Edgar, (1962) *L'Esprit du temps*, Grasset, Paris, (pp. 30-60).

La televisión y los satélites han permitido a millones de personas asistir en directo a la Historia del planeta. A pesar de las contradicciones que puedan surgir en este medio, no podemos olvidar que la televisión permite el primer, y a veces único, contacto visual con las diferencias sociales y ambientales del planeta. Todos tenemos conciencia de la capacidad de movilidad social y del número de horas diarias que las partes del acto educativo pasan frente al televisor.

El progresivo desarrollo tecnológico de la enseñanza y del aprendizaje está reforzado por la capacidad que el profesor tiene de transferir momentáneamente la atención de la clase a una cinta magnética, donde a partir de un televisor, los alumnos aprenden o quedan más motivados para determinados contenidos curriculares. Visionar un documento audiovisual en clase implica un aparente corte en la comunicación entre profesor y alumno. El discurso pedagógico del contenido audiovisual une el alumno a la materia curricular y, simultáneamente, al profesor. Ver televisión es un hábito adquirido en el seno familiar, del cual el profesor se podría aprovechar. Cuando se muestra un documento audiovisual en clase, el docente sabe la curiosidad y el interés que los jóvenes tienen por el televisor. La forma en que el videocasete presenta un contenido es siempre diferente a la del profesor; en aquella situación, el alumno tiene ante sí la imagen en la pantalla; en la otra, la presencia física y sonora del discurso del docente. La imagen televisiva es más seductora y persuasiva. Ante el documento audiovisual, el joven está predispuesto y espera sentir emociones, desea divertirse, pero también informarse y educarse con algunos de los modelos sugeridos a través de las imágenes.

Durante la clase, el alumno frente a la proyección del documento puede adoptar dos actitudes: de pasividad o de crítica activa, o sea, ve la pantalla sin mirar lo que allí se pasa, o reflexiona e exterioriza las sensaciones y los comentarios sobre lo que acaba de ver. En la primera actitud, la interacción física del acto que soporta la proyección de los objetos no está interrelacionada con la conceptualización de los acontecimientos narrados. En la segunda, el documento proyectado consigue alterar el comportamiento del telespectador. Se puede ver un videograma completamente distraído, o llorar y reír con él, o erizarse de miedo, aprender, contestar, organizarse y divertirse. Los documentos audiovisuales pueden provocar en el espectador el desarrollo de la imaginación, de la creatividad, de la opción de valores e inclusive de consumir los productos anunciados.

Es un hecho que los medios de comunicación de masas, particularmente la televisión, provocan en los jóvenes una atracción especial. La búsqueda de modelos que ayuden a construir la personalidad los lleva a la televisión. Los ídolos, los héroes, las modas y los estereotipos forman parte de lo cotidiano para los jóvenes. Muchas veces, los grupos de jóvenes se reúnen en función de los gustos musicales y de la forma de vestir y de actuar con la imagen transmitida por la televisión. En la práctica lectiva, por ejemplo de la lengua inglesa, no es lo mismo que el profesor lleve para clase *Limp Bizkit*, *AC/DC*, *Elvis Presley* o *Silence Four*³⁶. El contenido y la forma del mensaje aproximan o

³⁶ A pesar de diferentes nacionalidades, los cuatro grupos musicales cantan en inglés diversos géneros musicales; *Limp Bizkit* es un grupo de *rap*, *AC/DC* es un grupo australiano de *Hard Rock*, Elvis Presley fue el americano considerado el padre del *rock-and-roll* y *Silence Four* es un grupo de *pop-rock* formado por portugueses.

alejan al alumno en función de la mayor o menor interacción creada con ese documento.

Con el documento audiovisual se puede interactuar a varios niveles: físico, emocional, cognitivo y/o social. Congelar, acelerar o retrasar el movimiento de la imagen está al alcance de cualquier usuario. Gracias al fenómeno fisiológico de la retención retiniana, el desarrollo y expansión de los medios tecnológicos audiovisuales dio lugar a ciertas formas de liberación de la preponderante y secular imagen fija. El videograma tiene color, movimiento, sonido, argumento, información y diversión. Quien ve por televisión un partido de fútbol, la llegada del hombre a la luna o la guerra de los Balcanes siente el poder que las imágenes tienen sobre su propio comportamiento. En Portugal, durante el año de 1999, la información radiofónica y televisiva sobre Timor fue el principal vehículo de movilización social y de solidaridad para con los ideales de liberación del pueblo Maubere. A veces, la proyección de documentos audiovisuales asume contornos de una relación y transferencia afectiva para el producto proyectado. En los tiempos que corren, se comprende la analogía entre la televisión y la abuela contadora de historias entre las desviaciones del comportamiento juvenil y su semejanza con determinadas series televisivas, entre la hora de cenar y el ritual del telediario. En clase, la utilización del documento audiovisual tiene sentido cuando enriquece la interacción profesor-alumno. El vídeo permite “congelar”, acelerar o atrasar el ritmo de exhibición del documento.

El vídeo, el ordenador, el teléfono y otros productos tecnológicos del mercado audiovisual, en vez de masificar (en el sentido de

uniformizar los comportamientos), permiten la incorporación tecnológica, el control y la producción del propio mensaje. En la dimensión educativa, la interactividad que la videoconferencia ofrece presenta interés didáctico-pedagógico. El nuevo medio tecnológico aproxima, psicológica y afectivamente, comunidades físicamente distantes, incluso aisladas.

En una escuela tradicionalmente acostumbrada a distribuir productos acabados, a los alumnos les está reservado el consumo pasivo del saber previamente elaborado; cualquier desvío del patrón o del modelo de enseñanza es un riesgo, un desafío a la autoridad y a las rutinas.

Hoy se espera que el alumno sea competente y capaz de construir su conocimiento; las nuevas corrientes pedagógicas estimulan la creatividad y la iniciativa individual. Más importante que consumir, reproducir o memorizar ideas preconcebidas, es llevar el alumno a la resolución de sus propios problemas.

El desarrollo de la creatividad en la actividad docente favorece y estimula el interés y la motivación para el aprendizaje. El perfeccionamiento y la simplicidad técnica de los medios audiovisuales, adecuados a las aspiraciones y necesidades individuales de los usuarios, permiten a los tradicionales consumidores la creación y producción de sus propios mensajes. Cuando el alumno participa en la construcción de un documento audiovisual acaba manipulando no sólo los equipamientos, sino también los contenidos, la forma de captar el objeto, el plan a utilizar, su secuencia y duración, la selección musical, los efectos

sonoros, en fin, todo un conjunto de habilidades que le permiten ilustrar una idea.

Ciertos artistas plásticos ven en la tecnología vídeo una manera de comunicar y provocar emociones a través de las imágenes en movimiento, o mejor, se expresan a través del vídeo artístico. La contemplación de esas imágenes estimula la toma de conciencia del mundo afectivo y facilita la liberación de las emociones, funcionando como una especie de catarsis. La proyección de este tipo de documento influye en el modo de ver la realidad, al tiempo que apela a la creatividad y a su expresión estética; luego, puede ayudar a los alumnos a liberarse de los estereotipos televisivos.

En la enseñanza se crean situaciones de autoscopía para evaluar actitudes, comportamientos y las competencias del grupo de aprendizaje. El documento audiovisual permite la contemplación y reflexión de su propio comportamiento, el individuo "se ve" para comprenderse. El hecho de poder "verse" y "oírse" le lleva a una mayor toma de conciencia de sí mismo, se da cuenta de cómo los otros le entienden. Haciendo una autocrítica al verse en la pantalla, el individuo podrá adoptar dos comportamientos: aceptar o rechazar su propia imagen. La magia de la imagen en la pantalla televisiva expone virtudes y defectos, amplía pequeños tics, reduce el hombre y la mujer a objetos icónicos, los distancia para que se auto analicen. Cuando alguien tiene conciencia de que lo están grabando, se arriesga o tiene el privilegio de ser posteriormente observado en el registro, lo que provoca en él una reacción menos natural. La micro enseñanza permite el registro de cortas clases en directo, para una posterior apreciación y, tal

vez, repetición de la grabación. Estos registros sirven en muchos casos como modelos de discusión. La grabación de debates o mesas redondas puede servir no sólo para examinar el asunto a debatir, sino también para profundizar en el estudio del lenguaje verbal y paraverbal, la proxemia, las actitudes y los comportamientos (individuales y sociales).

La manera más simple de utilizar el vídeo-espejo³⁷ consiste en colocar la máquina de grabar detrás del televisor, de forma que el alumno tome conciencia de su postura corporal, de la entonación de voz, del timbre, de los “parásitas”³⁸, en fin, descubrirse a través del vídeo. En la escuela podrá, por ejemplo, verse y, simultáneamente, mostrar a los otros la forma que tiene de leer el telediario.

Proporcionando una proyección de un documento audiovisual que suscite un debate, un análisis, en fin, un trabajo de exploración didáctica, el docente podrá relacionarse con los alumnos. En este contexto, el profesor tendrá que escoger la temática del documento audiovisual en función del tema que pretende abordar en clase. En otras situaciones, el profesor se sirve del documento audiovisual para ilustrar su discurso. En determinadas circunstancias, en situaciones de enseñanza a distancia, el discurso audiovisual sustituye al del profesor.

Todos tienen conciencia que en la enseñanza formal y presencial, cuando el profesor emite un documento audiovisual y los alumnos

³⁷ Ferrés, Joan, (1996) *Vídeo e Educação*, Editora Artes Médicas, Porto Alegre — traducción (p. 52-56).

³⁸ Nombre técnico dado a ciertos tics del lenguaje verbal o no verbal, del corporal o gestual.

lo reciben, el objetivo de su proyección es llevar a los alumnos a relacionarse consigo mismos, con el saber transmitido y con el educador.

2 – La eficacia escolar *versus* mejoría de la escuela

La eficacia es una utopía, una fantasía que parece irrealizable. Si así no fuera, todo sería perfecto en el sistema educativo. Sería *El País de las Maravillas*, donde las asociaciones de padres, alumnos y el sindicato de los profesores, en vez de protestar, aplaudirían la política educativa.

Ser eficaz es producir efecto sobre algo. En el aspecto moral, ser eficaz es cumplir lo que se promete. Para clasificar la eficacia, se miden y comparan los resultados obtenidos. El cambio provocado por el efecto de la eficacia puede ser calificado de positivo o negativo. A propósito, es posible dudar de la eficacia que un paquete de azúcar tiene para endulzar el café expreso. Con la misma cantidad de azúcar, hay quien considera la “bica”³⁹ buena, muy dulce o incluso amarga; otros, infelizmente, son diabéticos.

Es difícil descubrir si la calidad de la enseñanza es la causa o el efecto de la eficacia escolar. También, no es fácil saber lo que cada uno entiende por calidad de enseñanza. Para el concepto de calidad educativa, los constructivistas realzan los aspectos relacionados con los medios, los procesos, los recursos y las estrategias; los conductistas valorizan los productos, los resultados, o sea, las calificaciones numéricas.

Los procesos de enseñanza más “felices” son los que producen mejores resultados, es lo que afirma Muñoz-Repiso⁴⁰. La

³⁹ El nombre “bica” se debe a la boca de la máquina del café expreso.

⁴⁰ Mercedes Muñoz-Repiso es jefe del Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC), Madrid

controversia se instaló entre aquellos que píamente creen en los resultados de las tablas y los que los contestan. Lo que prevalece como criterio de selección de mano de obra para el mercado laboral, es la calificación final de curso.

El Ministerio de Educación (el jefe) costea financieramente el servicio público que presta, exigiendo después las contrapartidas o los beneficios de la inversión. Las habilidades, los valores y los conocimientos adquiridos por los alumnos se convierten en una escala que aporta las notas que determinarán la eficacia del sistema educativo. La calidad educativa de cada escuela es evaluada, generalmente, por los resultados académicos, o sea, por el rendimiento escolar.

El rendimiento (como concepto económico) se define por el flujo de bienes o servicios producidos por una unidad económica durante un determinado período de tiempo. En esta perspectiva, el rendimiento individual mejora, cuando se produce bien y más en menos tiempo. La escuela eficaz es aquella que, sin aumentar el número de clases, los alumnos aprenden bien y obtienen buenas notas. Habitualmente, cuando se habla del rendimiento escolar del alumno, se olvida o se negligencia, el aspecto cualitativo de la evaluación. Para concluir una unidad o un objetivo curricular, es habitual que el profesor realice un examen y, al final del año escolar, los alumnos sean sometidos a pruebas o exámenes nacionales. Llegada la hora de competir en el mercado laboral, son seleccionados los alumnos que mejores calificaciones obtuvieron durante su trayectoria escolar. El poder político invierte en educación, esperando, obtener dividendos económicos y sociales. Si, de repente, una escuela con graves

problemas de rendimiento recibe abultados apoyos (humanos, materiales y financieros), es legítimo esperar un aumento del rendimiento escolar de los alumnos de esa escuela.

Georgopoulos y Tannenbaum⁴¹ (1957) entendían la eficacia escolar, como el grado con que cualquier organización educativa cumplía sus objetivos sin desperdicio de medios o recursos y sin someter sus miembros a un esfuerzo excesivo. Este concepto, reconoce la necesidad de que existen ciertos medios y recursos capaces de hacer que las escuelas fuesen suficientemente eficaces. Una escuela para poder funcionar tiene que tener alumnos y profesores (como mínimo). Los medios y recursos permiten aumentar la eficacia de la enseñanza. Aunque se obtenga un bajo nivel de desempeño, el resultado del éxito escolar es siempre positivo. Sólo, en el caso de que la escuela cierre, la eficacia sería igual a cero. Entonces, no es posible la existencia de escuelas ineficaces.

Cada uno de los participantes en el proceso de enseñanza define sus metas educativas. Intentar definir los objetivos educativos, lleva al análisis y al encuadre socio económico y cultural del medio en el cual la escuela está insertada. En Portugal, por ejemplo, todos los licenciados en medicina tienen trabajo. ¡Es fácil imaginar lo que pasaría, si no fuera así! Es raro el día en que la comunicación social no se hace eco de los datos estadísticos, de los casos puntuales, de los ministros y de las directrices que reclaman la eficacia escolar. Normalmente, se da más exposición

⁴¹ Georgopoulos, B. S. y Tannenbaum, A. S., (1957) *A study of organizational effectiveness*, American Sociological Review, 22 (p. 530 – 540)

pública a los objetivos de la organización educativa que a la interacción establecida entre el alumno y el profesor.

2.1 – El paradigma de la eficacia escolar

Las primeras investigaciones sobre la eficacia escolar datan de la década de los sesenta del siglo XX y se desarrollaron en los EE.UU, en Inglaterra y más tarde, en Israel y en Holanda. Según Hopkins y Lagerweij⁴² (1996), en la primera fase, en los años sesenta, se le dio una importancia especial a la adopción de materiales didácticos en la enseñanza. Los resultados obtenidos de las experiencias realizadas en laboratorio con alumnos, profesores y clases ficticias, llevaron a creer que la producción de la calidad y la difusión del material didáctico, aumentaría el rendimiento escolar de los alumnos. Según los mismos autores, los profesores se limitaron a incorporar los materiales considerados más interesantes en su propio método de enseñanza, sin haber habido ningún cambio en la práctica pedagógica. Los resultados no correspondieron a las expectativas. Los profesores no participaron en el proceso de producción de los materiales, ni recibieron formación profesional adecuada.

La segunda fase, en los años setenta, los estudios sobre la eficacia se centraron en la documentación del fracaso escolar. Se investigó que las reformas no funcionaban porque los modelos de alteración curricular eran aplicados de “arriba para abajo”. Se esperaba que todos aprendiesen de los errores cometidos, de cierta forma, se apelaba a la pedagogía del error. Se constató que

⁴² Hopkins, David y Lagerweij, Nijs, (1996) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI / Santillana, Madrid — traducción (p. 72)

era necesario que la formación permanente de los docentes adquiriese nuevos conocimientos y destrezas. Se concluyó que los cambios no surgían espontáneamente, ni por decisión legislativa. Teniendo como principal compromiso el éxito de los alumnos, la Reforma Educativa es un largo y complejo proceso que requiere una combinación racional permanente entre la planificación estratégica y el aprendizaje individual del alumno.

La tercera fase, entre finales de los años setenta y mitad de los ochenta, fue el período del éxito. Aquí, fueron publicados los primeros estudios sobre la eficacia escolar (Rutter et al., 1979; Reynolds, 1985). En el mismo período, se consiguió un consenso en relación con las características de las escuelas eficaces, desarrollándose importantes estudios a gran escala sobre proyectos de mejoría de la escuela. Este hecho dio a conocer no solamente la dinámica del proceso de cambio, sino también los factores que afectan a la eficacia. A pesar de todo, describir con profundidad el éxito educativo, no solucionaba el problema del cambio curricular y de la eficacia escolar.

En la actual cuarta fase, iniciada en los años noventa, los investigadores y los profesionales de la enseñanza se esfuerzan por integrar sus estrategias y sus conocimientos en la realidad de la escuela de una forma pragmática, sistemática y racional. La investigación educativa, al abandonar las estrategias de laboratorio que venían siendo realizadas, se empeña en la producción y valorización de trabajos aplicados en situación real de enseñanza. Los nuevos investigadores, al mismo tiempo que estudian el problema, intentan aplicar en clase soluciones concretas y capaces de conducir al alumno a un mejor

rendimiento. Los conocimientos adquiridos están ahora a ser depurados a través de su aplicación en la práctica lectiva.

Actualmente, la reestructuración en los EE.UU intenta enfocar la reforma educativa como la transformación de la organización escolar para mejorar los resultados de los alumnos. Igual que muchas otras iniciativas, la reestructuración resulta en apariencia muy atractiva y sirve para reunir a grupos dispares, especialmente aquellos que saben lo que no les gusta de la organización escolar actual.

Para Elmore⁴³ (1990) existen tres procesos fundamentales para llegar a la reestructuración y al cambio educativo:

- Cambiar la manera de enseñar y de aprender en la escuela.
- Cambiar la organización y las características internas de la escuela (las condiciones del lugar de trabajo).
- Cambiar la distribución del poder entre la escuela y sus clientes.

La mejoría educativa se centró en el estudio de las prácticas lectivas capaces de cambiar positivamente el rendimiento escolar de los alumnos. McLaughlin⁴⁴ (1990) enumera un conjunto de estrategias que, si se aplican simultáneamente y de forma continuada, presentan la siguiente mejoría escolar:

⁴³ Elmore, R., (1990) *Restructuring Schools*, Jossey-Bass, Oakland

⁴⁴ McLaughlin, M., (1990) *The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives, micro realities*, Educational Researcher, 19(9) (p.p. 11-16)

- Formación permanente, adecuada para cada profesor
- Apoyo a la práctica lectiva a partir de equipos locales
- Observación por parte del profesor de proyectos similares, en otras clases y en otras escuelas
- Reuniones periódicas para comentar los proyectos centrados en la práctica lectiva
- Participación de los profesores en las decisiones de los proyectos
- Desarrollo local de los materiales del proyecto
- Participación de los directores y dirigentes en la formación

Para que el aprendizaje del alumno mejore en calidad y rendimiento, es primordial saber relacionar la macro-política definida de "arriba para abajo" con el comportamiento de nivel micro (en la práctica lectiva de "abajo para arriba"). Por consiguiente, se impone la creación de una estrategia de fácil implantación en la cotidianidad escolar.

2.2 – El paradigma de la mejoría de la escuela

El concepto de mejoría de la escuela surge en los años noventa, con el seguimiento de los estudios realizados sobre la eficacia. En las escuelas donde el nivel de eficacia es bajo, es frecuente la aplicación de planes de mejoría de calidad del aprendizaje. Según el Proyecto Internacional para la Mejoría de la Escuela patrocinado por la OCDE⁴⁵, éste consiste en un esfuerzo sistemático y continuo por cambiar las condiciones de

⁴⁵ Velzen, W.G. Van, Eckholm, M., Hameyer, U. y Robin, D., (1985) *Making School Improvement Work*, Leuve: ACOO

aprendizaje. Esta acción tiene como meta, completar los objetivos educativos de la manera más eficaz.

Para que haya mejoría en la escuela, Hopkins y Lagerweij⁴⁶ (1996) presentan un conjunto de propuestas que consideran fundamentales:

- La primera dice que, si no se le da la debida atención a las condiciones internas de cada escuela, “los intentos de mejora quedan rápidamente marginados.” Es la práctica pedagógica que, directamente, afecta al rendimiento del alumno, no son las directivas políticas que vienen de “arriba para abajo”. Las condiciones que cada clase ofrece a los alumnos, limitan las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. El objetivo, para mejorar las condiciones internas de la escuela, es aumentar el rendimiento escolar de los alumnos.
- La segunda propuesta, es una alerta por la necesidad de tomar decisiones muy claras en cuanto al desarrollo, manutención y continuidad del proceso. La escuela eficaz dispondrá de formas de trabajar que estimulan la participación de numerosos grupos, particularmente, los alumnos. Dicen los investigadores que, muchas veces, las escuelas ocupan su tiempo con actividades relacionadas con la manutención del sistema de jerarquías, de las normas, de

⁴⁶ Hopkins, David y Lagerweij, Nijs, (1996) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI / Santillana, Madrid — traducción (p. 92-99). En la misma obra, página 172, es revelado el origen que llevó a la presentación del conjunto de las seis proposiciones: Hopkins, D. y West, M., (1994) *Teacher development and school improvement.*, D. Welling, Teachers as Leaders, Indiana

las reuniones, de los horarios, acabando por dedicar menos tiempo a los procesos que efectivamente mejoran la escuela.

- La tercera propuesta apunta que el éxito de la mejoría de la escuela implica adaptar reformas externas a propósitos internos. Los cambios verificados en el mundo exterior no son un problema para la escuela, pero sí, un desafío a su capacidad de respuesta.
- La cuarta propuesta dice que la reforma educativa pasa por la escuela como una unidad, siendo el profesor, el eje de ese proceso. Las innovaciones en el ámbito organizativo son procesos secundarios, lo esencial está en el nivel micro, en la propia clase y en las estrategias usadas por el profesor. Para mejorar la escuela es necesario investigar la práctica lectiva, incentivar la formación profesional docente y trabajar en equipo.
- La quinta propuesta advierte que la divulgación del buen funcionamiento de las escuelas genera energías para su desarrollo. Será un estímulo para el cambio el hecho de que los docentes cuestionen y reflexionen sobre los éxitos de la escuela. Es más fácil centrar los esfuerzos en las prioridades de la escuela, cuando los profesores participan en la definición de las políticas y las prácticas educativas.
- La sexta propuesta dice que los esfuerzos para mejorar la escuela generan un lenguaje específico sobre la enseñanza y el cambio educativo.

Es natural que, tanto la eficacia escolar como la mejoría de la escuela, suscriban propuestas idénticas, pero, mientras la primera, se preocupa más por los resultados globales de la escuela y de la enseñanza, la segunda se centra en el aprendizaje individual del alumno. En la eficacia escolar, los resultados soportan objetivos muy generales y de difícil concretización. En la mejoría de la escuela, las metas a cumplir son más precisas y específicas, tornándose, por eso, de más fácil evaluación.

Ni la flexibilidad, ni la autonomía pedagógica de la escuela impiden que cada asignatura se someta al Plan Curricular Nacional. De una forma general, la reforma curricular se viene preocupando más por el cambio de los contenidos y menos por los procesos de aprendizaje. Frente al Programa Oficial de Enseñanza, igual en todas las escuelas y para todos los docentes, le queda al profesor la posibilidad de ser creativo en la aplicación de las estrategias. Independientemente del contenido de la lección, el uso de estrategias de enseñanza adecuadas puede mejorar, significativamente, los resultados de los estudiantes.

Una de las metas a conseguir a través de la mejoría escolar consiste en ayudar a los profesores a ser más flexibles profesionalmente, para que puedan escoger, entre un diverso abanico de posibilidades, el método de enseñanza más adecuado al contenido curricular, a la edad, a los intereses y a las capacidades de sus alumnos. En todas las escuelas hay problemas. Varios investigadores creen que los colegios con éxito son aquellos en los que los docentes hablan y discuten los métodos de enseñanza. De este modo, los profesores aprenden unos con otros la mejor forma de enseñar.

Reynolds y Stoll⁴⁷ (1997) afirman que los paradigmas de la eficacia escolar y de la mejoría de la escuela parten de puntos de vista intelectuales, metodológicos y teóricos muy diferentes. A finales de los años ochenta, los mismos autores resumen en la tabla n.º 1 la caracterización básica de los contrastes entre los citados paradigmas.

Eficacia escolar	Mejoría de la escuela
Centrada en la escuela	Centrada en profesores individuales o grupos de profesores
Centrada en la organización escolar	Centrada en los procesos escolares
Basada en datos, destacando los resultados	Evaluación empírica, poco frecuente, de los efectos de los cambios
Orientación cuantitativa	Orientación cualitativa
Falta de conocimientos sobre como implantar estrategias de cambio	Exclusivamente interesada en el cambio de la escuela
Más interesada en el cambio de los resultados de los alumnos	Más interesada en el proceso de mejoría de la escuela
Más interesada en la escuela en un momento específico	Más interesada en la escuela como elemento de cambio
Basada en conocimientos de investigación	Basada en los conocimientos provenientes de la práctica
Resultados con alcance limitado	Interesada en resultados múltiples
Interesada en las escuelas que son eficaces	Interesada en saber cómo la escuela se convierte en eficaz
Orientación estática (la escuela tal como ella es)	Orientación dinámica (la escuela cómo fue o podría ser)

Tabla 1 – Lo que separa la eficacia escolar de la mejoría de la escuela
(Adaptación propia)

⁴⁷ Reynolds, David y Stoll, Louise, (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI /Santillana, Madrid — traducción (p. 110)

Cuttance⁴⁸ (1994) resume la distinción entre los dos paradigmas de la siguiente forma: la eficacia escolar es apoyada externamente, mientras que la mejoría de la escuela es conseguida de forma natural, a partir de dentro.

A partir de los años noventa del siglo XX, las dos corrientes de investigación reconocen que en lugar de acentuar las diferencias podrían proseguir trabajando en conjunto con un único objetivo: mejorar la calidad de la enseñanza. Stoll y Fink⁴⁹, en 1992, expresan el deseo de que las investigaciones sobre la eficacia escolar se unan con las de la mejoría de la escuela, particularmente, en la planificación del cambio y en las prácticas lectivas de los profesionales de la enseñanza.

La investigación sobre la eficacia escolar tiene por costumbre asociar los resultados de los alumnos a una lista de factores que los influencia. La investigación sobre la mejoría de la escuela no da particular importancia a una lista de diez, veinte o treinta factores, pero sí, se preocupa en identificar el factor-clave por donde debe empezar el cambio. Hasta el momento, ningún estudio sobre la eficacia escolar consiguió aislar la variable principal de los múltiples factores que condicionan el proceso educativo. ¡Ciertamente, habrá influencias interactivas!... Es difícil comprobar cuáles son las variables de la causa y del efecto de la eficacia escolar.

⁴⁸ Cuttance, P., (1994) *Quality Systems for the Performance Development Cycle of Schools*, Paper prepared for the International Conference for School Effectiveness and Improvement, New South Wales Department of School Education, Sydney.

⁴⁹ Stoll, L. y Fink, D., (1992) *Effecting school change; the Halton approach*, School Effectiveness and Improvement, 3 Groningen (p. 104)

2.3 – La convergencia de paradigmas

A finales de los años ochenta, principios de los noventa, aparecieron en varios países diversos proyectos de intervención que no se encuadraban ni con el paradigma de la eficacia, ni con el de la mejoría de la escuela. Se verificaba, en esa época, la fusión de los dos paradigmas. Actualmente, hay un sinnúmero de proyectos en marcha, que representan una nueva forma de pensar la calidad de la enseñanza. De acuerdo con Stoll, Reynolds, Creemers y Hopkins⁵⁰ (1997), estos proyectos tienen características comunes que se deben realzar:

- Más importantes que los criterios del éxito educativo, son los resultados de los alumnos en el campo académico y social, dejando en segundo plano las medidas que tienen que ver con la manera en que el profesor percibe las innovaciones.
- Cada vez con más frecuencia, los resultados son evaluados utilizando datos cuantitativos, considerados necesarios para crear el compromiso y la confianza de los participantes, así como, para medir el éxito o fracaso de la iniciativa. Los paradigmas de la eficacia escolar y de la mejoría de la escuela contribuyen al desarrollo y perfeccionamiento de los programas de enseñanza. Para tal, utilizan una orientación centrada en el problema en sí, donde los juicios filosóficos

⁵⁰ Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. y Hopkins, D., (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI /Santillana, Madrid — traducción (p. 119-122)

sobre la naturaleza de las estrategias se someten a los planes basados en lo que realmente funciona.

- El comportamiento pedagógico de los docentes, el nivel pedagógico de la escuela, de la clase y, principalmente, el nivel de aprendizaje y de rendimiento del alumno, atraen cada vez más la atención de los investigadores. Los resultados cuantitativos del aprendizaje miden la calidad de la enseñanza.

Tradicionalmente, el poder político se ocupa de los problemas de la macro-estructura de la enseñanza. Los organismos directivos de la escuela discuten, generalmente, asuntos que interesan a la escuela como un todo, sin individualizar el rendimiento de cada alumno. Durante años, las investigaciones se centraron en la política educativa y en la escuela, dejando atrás las particularidades de las interacciones dentro de la clase. Las reformas de la enseñanza hacen referencia a generalidades administrativas que difícilmente cambian la práctica lectiva y el aprovechamiento escolar. En los congresos sobre educación se habla mucho sobre el éxito de ciertos proyectos realizados en determinadas escuelas y se discute poco de la experiencia personal de cada profesor y de los resultados del aprendizaje de los alumnos. Pero, también sería útil atender a lo que pasa en la clase; Creemers⁵¹ (1994) cree que la apuesta en el aprendizaje a este nivel, influye dos o tres veces más en los resultados de los alumnos que en el ámbito de la escuela.

⁵¹ Creemers, B., (1994) *The Effective Classroom*, Cassell, Londres

Es comprensible que los docentes que, eventualmente, desempeñan funciones de gestión u organización escolar, puedan estar interesados en la discusión de problemas al nivel de la escuela. Pero, las preocupaciones básicas de la mayoría de los profesores interesados en la mejoría del aprendizaje, se relacionan con las opciones pedagógicas a tomar, la didáctica de los medios a utilizar y los currículos a enseñar. Es lógico que, las variables que se sitúan en la clase, interesen, prioritariamente, a quien enseña.

En los años noventa, los proyectos que fundían los paradigmas de la eficacia escolar y de la mejoría de la escuela, tenían como objetivo común: hacer que el rendimiento escolar de los alumnos mejorase. En Holanda, el Proyecto Nacional de Mejoría de la Escuela, cuyos resultados preliminares fueron divulgados en 1995, se desarrollaba a dos niveles, al nivel de la escuela y al nivel de la clase o del profesor.

Al nivel de la escuela, los promotores del proyecto holandés esperaban conseguir los siguientes objetivos:

- La implantación de una gestión escolar orientada para los resultados, en que, anticipadamente, serían definidos los objetivos específicos relativos a las destrezas básicas al nivel de la escuela y del grupo de trabajo.
- El incremento de la capacidad de evaluación de la escuela y del grupo de trabajo (evaluación periódica y fiable del rendimiento individual del alumno y análisis /discusión de la

práctica pedagógica y de las características organizativas de la escuela)

Al nivel de la clase o del profesor, los investigadores esperaban alcanzar los siguientes objetivos:

- La mejoría de las destrezas de los profesores en el dominio de la enseñanza directa.
- La mejoría de las destrezas de los profesores en el dominio de la gestión y dinámica de grupos.
- La mejoría de la gestión del tiempo necesario para la actividad con los alumnos.
- La promoción, cerca de los profesores, del trabajo riguroso y metódico.
- La utilización de principios eficaces de enseñanza, relacionados con objetivos curriculares específicos.

Otro proyecto de mejoría de la escuela, empezado en Londres en 1993⁵², añadía un tercer nivel de investigación, el realizado cerca del alumno. La preocupación central del proyecto era el desarrollo, el progreso y el rendimiento escolar del alumno. La idea clave de la iniciativa era empezar por lo pequeño, pero pensando en lo grande. El desarrollo de la clase estaba estrechamente ligado a la capacidad de respuesta de la escuela. Definir las metas, discutir los *currículos*, ajustar las estrategias a los recursos existentes y planificar la evaluación, todo esto era hecho en grupo por los profesores.

⁵² Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. y Hopkins, D., (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI /Santillana, Madrid — traducción (p. 129-133)

Más proyectos podrían ser mencionados para ilustrar el camino de la investigación en el dominio de la educación en las últimas décadas. La revisión bibliográfica sobre la eficacia de la enseñanza lleva a creer que en el nuevo milenio sean utilizadas metodologías cuantitativas y cualitativas. Las próximas investigaciones tendrán en cuenta los conocimientos provenientes no sólo de la práctica lectiva, sino también de la investigación académica. Se continuará apostando por la pesquisa de los métodos de enseñanza más eficaces, o sea, ayudar a los alumnos a obtener mejores calificaciones escolares. Para estimular la reforma y el cambio educativo, es natural que continúe existiendo la dicotomía entre los que tienen el poder e idealizan la política “de arriba para abajo” y los que, de “abajo para arriba”, reclaman para el alumno más apoyo educativo.

Para que la escuela se desarrolle, es necesario unir las prácticas y las estrategias de la mejoría con las de la eficacia, adaptándolas a la naturaleza de cada escuela y de cada clase. La unión entre las estrategias de la eficacia escolar y de la mejoría de la escuela podrá producir efectos de cambio.

2.4 – La eficacia audiovisual

No es fácil medir la eficacia audiovisual. Primero, hay que definir el nivel al que se pretende llegar con la investigación. De manera general, existe una macro y una micro estructura de análisis. En el primer caso, en la macro estructura, se analiza la responsabilidad del Ministerio de Educación en lo que se refiere a la distribución del material audiovisual y también a la prestación de apoyo didáctico-pedagógico en la utilización de los medios.

Teniendo en cuenta la dispersión de los servicios del Ministerio de Educación y la falta de información sobre la cantidad y la calidad del apoyo audiovisual, es difícil evaluar la efectiva acción de los servicios centrales.

Para descentralizar la administración, el poder central dividió el territorio continental en cinco Direcciones Generales de Educación. Los datos de la investigación realizada en el 2000⁵³ muestran que el 28% de los 177 profesores que utilizaban documentos audiovisuales en la Región Central, no recibían ningún apoyo por parte del Ministerio de Educación, ni de ningún otro organismo público del Estado. En el mismo estudio se refiere que, el Centro de Recursos Audiovisuales de la DREC (organismo del Estado creado para apoyar los docentes de la Región Central) era desconocido o no era apoyado por el 66% de los encuestados. En el mismo estudio, el 82% de los encuestados se declararon autodidactas en el dominio de la utilización pedagógica audiovisual. Este conjunto de valores, a pesar de estar restringido a una única Región Educativa y englobando apenas la opinión de 177 profesores, presenta indicadores sobre la eficacia audiovisual de la macro-estructura administrativa.

En el segundo caso, investigar la eficacia audiovisual al nivel de la micro-estructura educativa, implica la definición de, por lo menos, tres nuevos contextos de análisis: la escuela, el aula y el alumno.

⁵³ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.144-146, tabla n.º 36 y tabla n.º 37)

2.4.1. – La escuela

Factores relacionados con la especificación de cada centro educativo, limitan, desde el principio, su eficacia audiovisual. El grado de enseñanza y las infraestructuras existentes en cada escuela condicionan los resultados obtenidos. La pesquisa efectuada en el 2000⁵⁴ muestra que el 8% de los 177 profesores encuestados considera tener en su escuela una “buena” o “muy buena” videoteca, al contrario del 32% que afirma que en su escuela poco o nada existe sobre este dominio, el 34% admite que, a pesar del empeño, lo que existe es una “débil” videoteca y los restantes (el 26%) consideran tener en la escuela un razonable centro de documentación audiovisual. La escuela ofrece las instalaciones (auditorios, salas de audiovisuales, aulas,...), el equipo técnico (televisiones, vídeos, mesa de mezclas,...), la manutención, el material didáctico (documentos audiovisuales,...) y el personal de apoyo técnico-pedagógico (bibliotecario, tecnólogo,...). Cada escuela define su parque tecnológico y las reglas que presiden su utilización.

Independientemente del tipo de utilización pedagógica que se puede hacer de los documentos audiovisuales, es normal que la institución organice actividades (exposiciones, seminarios,...), apoyándose en los medios audiovisuales. Una vez acabadas las tareas, es poco frecuente evaluar el efecto de la utilización de esos materiales por el público al cual estaban destinados. Muchas veces, el análisis de la eficacia audiovisual hecha por los órganos

⁵⁴ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.111-112, tabla n.º 13)

directivos de la escuela se queda en la descripción y la cuantificación de los soportes de enseñanza.

2.4.2 – El aula

El aula es el espacio donde, tradicionalmente, se enseña. Es en este local donde funciona la clase y se establece la interacción entre el profesor, los alumnos y el material didáctico. De acuerdo con el trabajo realizado en el 2000⁵⁵, cerca de la mitad (el 49% de 177) de los profesores encuestados, cuando necesitaban utilizar un documento audiovisual, se marchaban del aula. Dos de cada diez profesores (el 20% de 177) tenían el aula equipada con televisión y vídeo. Los restantes (el 31% de 177) trasladaban el equipo al aula encima de un carrito de ruedas.

Se sabe que otros factores interfieren en la recepción del contenido: las dimensiones físicas del aula, el número de alumnos y las condiciones de visibilidad del documento. Las condiciones físicas de los videocasetes, la disposición del aula, la posición y el confort del alumno frente al televisor, la luminosidad y el aislamiento acústico de la sala, son elementos a tener en cuenta para el análisis de la eficacia del documento audiovisual. Apúntese, a propósito, que el 57% de los 177 profesores encuestados⁵⁶ afirmó delegar en el alumno la responsabilidad de ser él quien busque en el aula el mejor lugar para visionar el documento.

⁵⁵ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.119-128, tabla n.º 18)

⁵⁶ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.128, tabla n.º 21)

Es evidente que el docente obtendrá resultados diferentes, si opta por preparar o no preparar, previamente, la exploración pedagógica del documento. Hay escuelas que ofrecen los recursos técnicos y humanos que facilitan la realización de montajes o adaptaciones del documento audiovisual. Hay otras, que sólo ponen a disposición el televisor y el vídeo y, no siempre, en el espacio más adecuado.

Es posible que los profesores aprovechen ciertas reuniones de grupo de asignatura o de clase para exponer sus experiencias audiovisuales en el aula, pero, en otras reuniones de carácter pedagógico, los docentes no comparten ni discuten sus experiencias en el dominio de la comunicación audiovisual. El conjunto de encuestas realizadas en el 2000, muestra que el 45% de los profesores exhibe los documentos audiovisuales sin preparar fichas de evaluación o un guión de lectura. De los 177 encuestados, todos los profesores que utilizan documentos audiovisuales, el 82% no se apoya en cualquier tipo de montaje o adaptación audiovisual. Cerca del 38% de los docentes proyecta las películas íntegramente, independientemente de su duración⁵⁷.

La formación académica y profesional, en el dominio audiovisual, no es igual para todos los docentes en activo. Se debe considerar aún, que la pedagogía (tradicional o activa) usada por el profesor influye en la utilización y la eficacia del documento audiovisual. Es de admitir que el comportamiento global de la clase interfiere en el modo de recibir el mensaje audiovisual. Hay grandes dudas aún

⁵⁷ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.137, tabla n.º 30, p. 139, tabla n.º 31 y p. 135, tabla n.º 27)

por explorar que, una vez analizadas, podrán mejorar la utilización de los documentos audiovisuales en el aula.

2.4.3 – El alumno

Los antecedentes del alumno, su motivación y sus capacidades, determinan el rendimiento escolar. El tiempo que se dedica a cada tarea es el tiempo en que el alumno participa en el proceso de aprendizaje, pero este tiempo está repleto de oportunidades para aprender.

Teniendo en cuenta el número limitado de horas lectivas por asignatura y en cada año escolar, la eficacia del profesor pasa por conseguir enseñar cada contenido curricular en el menor tiempo posible.

Los alumnos son los destinatarios de los documentos audiovisuales usados en el aula. Algunos de esos documentos son especialmente concebidos para ellos; otros, son programas adaptados a las circunstancias. De acuerdo con los datos recogidos en la investigación realizada en el 2000⁵⁸, los profesores usan los documentos audiovisuales para motivar o sensibilizar al alumno, para ilustrar contenidos pero también, para diversificar las técnicas de enseñanza y complementar la práctica pedagógica. Con excepción de los profesores de párvulos y los docentes del 1.º ciclo de Enseñanza Básica, es raro que los profesores afirmen que usan los vídeos para entretener. El objetivo pedagógico (motivar, ilustrar, investigar o entretener)

⁵⁸ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.151-152)

influye en la utilización que el docente pueda hacer del documento audiovisual.

Los documentos audiovisuales exhibidos en las aulas tienen que adaptarse, no sólo al contenido curricular, sino también al perfil del alumno. Incluso, antes de ingresar en la escuela, cada alumno posee ya un conjunto de vivencias televisivas que no conviene olvidar. Según Manuel Pinto, ya en 1993, los niños pasaban más tiempo viendo televisión que asistiendo a clase. El mismo estudio apunta también que, los culebrones y los concursos eran los programas televisivos preferidos por los jóvenes de 8 a 12 años⁵⁹.

Los tutores mandan a los jóvenes a la escuela, donde esperan que aprendan. Los profesores reciben los alumnos para enseñarles los contenidos del Programa Curricular Nacional. Al final de curso se hace la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos que se resume, administrativamente, en una lista de aprobados y otra de suspensos. Con base en el análisis cuantitativo de los datos, se hacen los cálculos estadísticos para anunciar el porcentaje de éxito o fracaso escolar.

El profesor sabe que tiene un programa mínimo para cumplir y que no puede perder tiempo con trivialidades. Cuando el docente utiliza un documento audiovisual, lo hace para que el alumno aprenda, no para que se divierta. Para enseñar un conjunto de contenidos curriculares, el profesor dispone de un determinado número de horas lectivas. Para conseguir explorar todo el Programa Curricular es necesario saber manejar el tiempo, o sea,

⁵⁹ Confróntese con la tabla n.º 6 en la página n.º 246

enseñar cada contenido curricular sin perjudicar la asignatura siguiente. Los padres mandan los hijos a la escuela y no al cine. El profesor se apoya en la tecnología con la expectativa de que el alumno aprenda mejor y que aumente el rendimiento escolar.

Los alumnos que ven el documento audiovisual desde el fondo del aula, no se encuentran en las mismas circunstancias que los que lo ven a una menor distancia. El alumno que se siente "vigilado" o "apoyado" por el profesor durante la proyección del documento, reaccionará de forma diferente de aquel que, a veces a oscuras, pasa el tiempo distraído y poco o nada aprende. Hay factores, como el sueño o el hambre que el alumno puede tener, y que aunque el profesor no puede controlar, son determinantes para el aprendizaje.

Si en algunos casos los documentos exhibidos provocan emociones en los alumnos, el profesor debe transformarlas en reflexiones. La estrategia de enseñanza usada por el profesor, la relación que establece con los alumnos y con el documento audiovisual, comprometen los resultados a obtener. Si, por ejemplo, después de proyectar el documento, el alumno abandona el aula sin haber asistido a la exploración pedagógica, es natural que los resultados sean diferentes de aquellos en los que se hizo ese análisis.

Es el profesor quien decide el tiempo de exhibición del documento audiovisual en el aula. Su proyección podrá ocupar todo el tiempo lectivo o una pequeña parte. En el primer caso, es posible que durante todo el tiempo de clase el alumno nunca intervenga, o sea, recibe la película de una forma pasiva, no discute los

diferentes puntos de vista. Normalmente, la conversación sobre la película se queda para la clase siguiente. En el segundo caso, si la película no ocupa toda la clase, permitirá el diálogo y la discusión o incluso su repetición. El modo de presentar y explorar el documento influye en la forma de aprender y, consecuentemente, en los resultados.

El género de documento a presentar en el aula podrá o no satisfacer las preferencias audiovisuales de los alumnos. La comprensión de la adaptación del contenido de la película al asunto curricular, facilita o dificulta el razonamiento por analogía, aumenta o disminuye el aprovechamiento escolar del alumno.

La estrategia de exhibición audiovisual utilizada por el profesor, conduce al alumno a reacciones de mayor o menor pasividad o interactividad. Las condiciones tecnológicas o de proyección que la escuela y el aula ofrecen, potencian o disminuyen la eficacia de la utilización pedagógica del documento audiovisual. La planificación diaria del profesor, el proyecto educativo de la escuela, la buena articulación entre los objetivos del currículo y los del alumno, son determinantes para el éxito (siempre relativo) de la utilización didáctico-pedagógica del documento audiovisual.

La eficacia audiovisual puede ser analizada desde diversas perspectivas y a diferentes niveles. Existen estudios cuantitativos y cualitativos, unos más centrados en el funcionamiento de la máquina administrativa de la educación, otros en las estrategias de la mejoría del rendimiento individual del alumno. Se sabe que la introducción de ligeras alteraciones en el procedimiento burocrático no aumenta la calidad de la educación; se espera que

la investigación actual apueste por la reforma de las estrategias de enseñanza. Sí, es importante tener presente la lista de variables que condicionan la eficacia audiovisual; de momento, es decisivo saber cuál de ellas debería ser examinada en primer lugar y que aportaciones traería para la mejoría del rendimiento escolar del alumno.

3 – La utilización didáctico-pedagógica del documento audiovisual

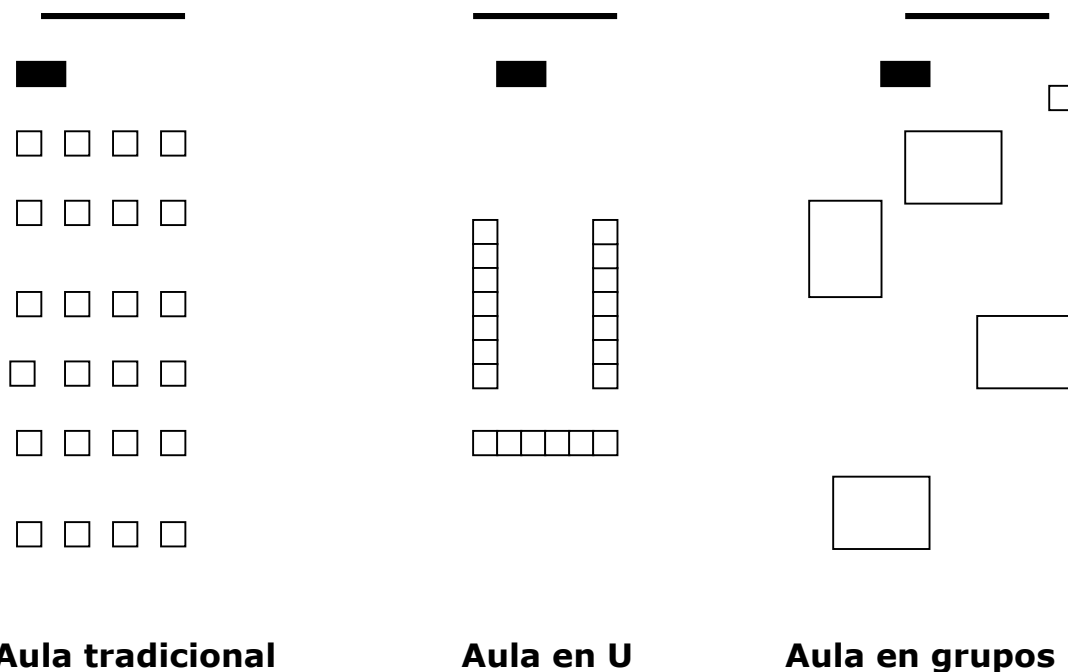
Existen innumerables formas de utilizar los documentos audiovisuales en el contexto escolar, unas dentro de las actividades extra-curriculares, otras integradas en el desarrollo de los contenidos del programa de enseñanza. En ciertas etapas del calendario escolar se organizan actividades de ocio en las que se incluye la proyección, por ejemplo, de una película de ficción. Cuando el usuario consulta un videograma en la mediateca escolar, en principio, lo hace con dos intenciones: para investigar un tema o para divertirse.

En casa se puede consumir televisión acostado, bebiendo un refresco o haciendo *zapping*. En la escuela el contexto de proyección de documentos audiovisuales es diferente. Mientras que en casa se ve diariamente televisión, no todos los días el profesor decide utilizar el televisor de la escuela, en las aulas, por lo tanto, su uso es más esporádico.

Al enfrentarse con los problemas de la vida y de la pedagogía algunos profesores reaccionan de una forma tradicional y conservadora, otros se revelan más progresistas e innovadores. Unos y otros utilizan documentos audiovisuales en sus clases.

De acuerdo con diversos trabajos de investigación, la distribución del espacio de la clase determina diferentes tipos de actividades. En general, existen tres formas distintas de organizar el espacio:

Distribución del espacio en el aula



Esquema 4 – Estas tres representaciones esquemáticas de la organización espacial de la clase ya reflejan distintos modos de encarar el acto educativo⁶⁰

La clase está formada, por lo general, según el esquema, por el pupitre, la silla del profesor, el armario, sillas individuales y mesas móviles, que permiten la reorganización del espacio. Los objetivos y los contenidos curriculares acaban siempre por imponer un plan de actividades que no prescinden del uso del lápiz y del papel, por lo que es normal que exista un espacio en el cual los alumnos puedan sentarse, donde haya luz..., que tenga,

⁶⁰Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.121)

en resumen, las condiciones adecuadas para escribir o tomar notas.

La investigación realizada en la zona central de Portugal, en el 2000, permite concluir que, para proyectar un documento en tiempo lectivo, los profesores lo hacen, generalmente, en dos espacios:

- **Dentro del aula**

El aula es el lugar, por excelencia, en donde el profesor desarrolla el proceso de enseñanza. En ella le es más fácil controlar la clase, distribuir las tareas e, incluso, organizar el aprendizaje.

Cuando se proyecta un documento en clase, al principio, existe un ambiente más favorable a su enfoque pedagógico porque los alumnos no se tienen que mover; la información viene a su encuentro, la disposición de eventuales grupos de trabajo no se ve alterada. En la clase existe un esfuerzo constante del profesor por mantener el equilibrio en las relaciones pedagógicas que ahí se establecen; proyectar un documento sin perturbar esta relación parece ser el deseo de cualquier profesional de la enseñanza.

- **Fuera del aula**

La proyección del documento audiovisual puede realizarse en el centro de recursos, en la biblioteca, en la mediateca, en la sala de audiovisuales o, incluso, en el salón de actos de la escuela.

El hecho de que la mayor parte de los profesores sean autodidactas en el dominio audiovisual no impide que utilicen documentos audiovisuales en el contexto educativo. En algunas escuelas en las que es abundante el material audiovisual, éste raramente es solicitado, debido a la falta de motivación de los docentes; en otros centros de enseñanza, a pesar de ser escasos los recursos videográficos, las cintas son efectivamente utilizadas en la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta cómo reaccionan los docentes ante la posibilidad de utilizar grabaciones televisivas en clase, Alonso, Matilla y Vázquez⁶¹ (1995), investigadores preocupados por las relaciones entre la enseñanza y la influencia de la televisión sobre los alumnos, distinguen tres categorías de profesores:

- **Categoría cero**

En esta categoría, son los docentes quienes niegan que la tecnología tenga algún tipo de virtualidad educativa positiva, dado que la información televisiva se caracteriza por la discontinuidad temporal y la fragmentación, y se organiza en torno a mensajes en los que predomina la persuasión emocional sobre la argumentación racional, además de integrar todos los contenidos en la lógica uniformadora y banalizadora del espectáculo y del entretenimiento. Algunos educadores hacen de la televisión el enemigo principal del aprendizaje y de la escuela. Los profesores que combaten el uso didáctico de los programas televisivos lo hacen porque consideran el visionado televisivo como una pérdida de tiempo y como una actividad carente de interés curricular.

⁶¹ Alonso, M., Matilla L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*. Ediciones de la Torre, Madrid (p.204-205)

• Categoría uno

Este tipo de profesores piensa que la influencia de la televisión no afecta de forma decisiva a los objetivos básicos de la actividad escolar. Es la respuesta de los que, en general, ni siquiera se molestan en responder, la respuesta de los indiferentes, posiblemente la respuesta de la mayoría de los docentes en la actualidad. Están dispuestos a utilizar la televisión — más bien el vídeo — como un apoyo ocasional para el trabajo en clase, pero no creen que sea necesario cambiar nada significativo, ni de sus actuales prácticas en la clase, ni de los contenidos curriculares ni, por supuesto, de su propia formación como docentes. Aunque no consideran la televisión comercial como un enemigo frontal, con frecuencia tienden a echarle la culpa de muchas de las carencias que encuentran en sus alumnos o alumnas.

• Categoría dos

Se engloba en esta opción a todos cuantos piensan que es indispensable reconocer que la acción de los nuevos medios de comunicación exige cambios sensibles en el sistema educativo: en las infraestructuras de los centros escolares, dotándolos de los recursos adecuados para el uso sistemático de los nuevos medios en las clases; en la formación del profesorado, para capacitarlo en la utilización eficiente de los medios, adoptando nuevas metodologías, incorporando criterios de evaluación que tengan en cuenta los documentos audiovisuales como objeto de la propia evaluación...

Hace ya algunas décadas que Umberto Eco (1997) llamaba la atención sobre la formación diciendo que “la civilización

democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”⁶².

Ferrés⁶³ (1996) sugiere a los educadores que, inmediatamente después de la proyección de una película, dejen de preguntar a los alumnos “¿cuál es el mensaje del programa?” y que sustituyan la pregunta por “¿qué sensación os ha causado la película?” El tratamiento que la escuela hace de la literatura y del arte en general ha merecido toda clase de reproches por su carácter reduccionista. En otro contexto cultural, también los cine clubes, los cine *forum* y debates similares provocaron reticencias en su época por su carácter intelectualizado. Con la televisión se corre el riesgo de caer en la misma trampa: pretender que los alumnos realicen aproximaciones exclusivamente racionales, analíticas, desposeyendo al medio de su magia, de su capacidad de impacto, negando o marginando las sensaciones y emociones que suscita.

Cualquier programa provoca en el receptor reacciones de toda índole: emotivas, ideológicas, éticas, estéticas... Si el telespectador siente miedo, es de algo o de alguien. Si siente rabia o agresividad, es contra alguien. Si siente compasión, es por alguien. Todos estos sentimientos son el resultado de la interacción entre dos realidades, la del telespectador y la del discurso audiovisual. A su vez, estos sentimientos revelan una determinada manera de ver el documento y de entender la realidad.

⁶² Eco, Umberto, (1997) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Lumen, Barcelona (p.367)

⁶³ Ferrés, Joan, (1996) *Televisión y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.106-131)

Ferrés⁶⁴ (1996) clasifica la forma de llegar a la reflexión a través de la emoción como el “método comprensivo”. Para este autor, “se trata de aprender sin negar el placer. O, si se prefiere, de aprender desde el placer y gracias al placer”. Este “método comprensivo” es útil para la escuela, en la medida que puede hacer que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más motivador y coherente. Pero, fuera del aula, es igualmente útil que el alumno aprenda a convertir las emociones en reflexiones, el placer en oportunidad de análisis.

De esta manera, después de la proyección de un documento audiovisual, se pasa a la exposición, de forma espontánea, de las reacciones primarias: el agrado o desagrado, el impacto o la indiferencia hacia la película. En función de la sensibilidad del telespectador y del tipo de imágenes proyectadas, la reacción, en una primera fase, será de carácter visceral, ideológica, estética, ética, etc. En una segunda fase, a medida que se van introduciendo preguntas de carácter racional, aumenta el distanciamiento y la conciencia lógica frente a sus propias reacciones. En esta fase de confrontación entre la emoción y la razón, el profesor desempeña un papel fundamental.

La escuela, a la que llamamos activa, no puede imponer modelos lineales de comunicación, como las que el televisor emite y que el alumno, pasivamente, debe consumir. No es lo mismo que el profesor acompañe a los alumnos al cine que proyectarles un documento audiovisual en clase. En el cine, la administración es la que impone las condiciones y el ritmo de proyección; en la

⁶⁴ Ferrés, Joan, (1996) *Televisión y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.106-131)

clase, es el profesor quien determina el número de interrupciones, es el que habla y pregunta a los alumnos, puede alterar la distribución de la clase y su iluminación... Es diferente la actitud de quien ve un vídeo realizado por un desconocido a la de quien ve uno realizado por sí mismo; cuando son presentadas imágenes familiares al alumno, se genera, de algún modo, una relación afectiva.

Un docente que normalmente utiliza métodos tradicionales de enseñanza no se va a modernizar sólo por proyectar documentos audiovisuales. El vídeo es más un recurso didáctico, un instrumento al servicio de la pedagogía utilizada por el profesor. "Lo que vale no es el *médium* en sí mismo sino la forma en que es utilizado"⁶⁵. Lo que determina el valor didáctico de un documento es su intervención pedagógica.

"Alonso Gutiérrez coincide con nosotros en que, de hecho, cualquier programa de televisión tiene una dimensión educativa"⁶⁶. Para hacer posible la integración pedagógica de la grabación de un programa, es necesario "que por parte del profesor o profesora se realice previamente un trabajo de adaptación". Como se puede verificar por los resultados obtenidos en la investigación realizada en el año 2000 en la zona central de Portugal, "el 45% de los docentes entrevistados no planifica, por el hecho de pasar un videograma en el aula, ninguna actividad relacionada con la evaluación del producto visionado..." De los 177 entrevistados, "el 82% no hace ningún montaje

⁶⁵ Schramm, Wilbur, (1997) *Big Media, Little Media: Tools and Technologies for instruction*, Sage Publications, N.Y.

⁶⁶ Alonso, M., Matilla L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.218)

audiovisual⁶⁷. Para Alonso, Matilla y Vázquez (1995), cuando la aplicación pedagógica del documento audiovisual se reduce a la proyección de la película, entonces, es “totalmente improductiva esa integración⁶⁸”.

Para estos mismos autores⁶⁹, la utilización de programas o grabaciones en vídeo en la enseñanza formal exige por parte del cuerpo docente una serie de pasos que pueden ser resumidos en cinco puntos:

- **1.º – Selección de la cinta en función de los objetivos curriculares**

El vídeo en la enseñanza no tiene la función de entretener o divertir, sino de enseñar. Según esta perspectiva no tiene sentido utilizar vídeos que correspondan a esa finalidad. Es normal que el profesor certifique que el documento en análisis esté relacionado con el objetivo didáctico; no es obligatorio que el contenido del documento sea necesariamente coincidente con un determinado enfoque descriptivo o valorativo; con frecuencia puede ser útil introducir en el aula materiales divergentes que, proporcionando puntos de vista contrapuestos sobre un determinado tema, sirvan para provocar conflictos cognitivos o debates entre el alumnado. En todo caso, la selección debe respetar unos objetivos didácticos perfectamente definidos.

⁶⁷ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.137-139)

⁶⁸ Alonso, M., Matilla L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.218)

⁶⁹ Alonso, M., Matilla L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.219)

- **2.º – Proyección previa**

Para seleccionar el documento, el profesor tendrá que proyectarlo repetidas veces y adaptarlo a las características de los alumnos, a las condiciones materiales existentes y al tiempo disponible. En la proyección previa del documento, el profesor dispondrá de la oportunidad de ir anotando los elementos que puedan ser interesantes para el trabajo posterior con los estudiantes.

- **3.º – Elaboración de un guión de exploración**

En este guión quedará establecido el tiempo total de exhibición, los fragmentos que serán emitidos y su secuencia. A veces no es didácticamente útil emitir un determinado programa completo, sino sólo un fragmento. El guión sintetiza y organiza la distribución y la interacción de los contenidos videográficos con los curriculares. En la guía se fijarán orientaciones para el visionado del alumnado y se propondrán actividades para ser desarrolladas por éste posteriormente. Las orientaciones y la propuesta de actividades deberán ser redactadas en un documento aparte y entregadas junto con una ficha lo más completa posible del contenido del vídeo. Cuanto menor sea el carácter didáctico explícito en el vídeo, más imprescindible será la elaboración de la guía de explicación. La guía para el alumnado podrá estar completada con otros materiales auxiliares (textos de apoyo, gráficos, etc.).

El profesor elabora un proyecto de utilización en función de los objetivos y de los factores condicionantes de la actividad, el cual,

según Ferrés⁷⁰ (1997), está estructurado en distintas fases: actividades que se van a realizar antes del visionado, cuestiones que hay que tener en cuenta durante el mismo, actividades que se van a realizar después. El proyecto de utilización incluye la selección del momento más adecuado para la inserción del programa y, asimismo, el listado de cuestiones, actividades y preguntas pensadas en función del tema, de los objetivos y del grupo concreto con el que se va a trabajar.

- **4.º – Secuencia de las actividades**

Cuando se pretende utilizar un documento audiovisual, Alonso, Matilla y Vázquez⁷¹ (1995) proponen la división de la clase en tres fases: la primera, breve, dedicada a la presentación y entrega de la guía de trabajo para el alumnado; la segunda estará destinada a la proyección del vídeo; la última parte se centrará en el desarrollo de las actividades: análisis del contenido, debate, etc.

Sobre la primera fase, Ferrés⁷² (1997) considera contraproducente hacer introducciones que superen en tiempo la duración del propio programa, porque lo que los alumnos desean es ver el programa. "El objetivo de la introducción no es adelantar verbalmente el contenido temático del programa. Tampoco se trata de hacer valoraciones. Son los alumnos los que deben hacerlas, no el profesor. Y las harán después del visionado, no antes, y sin condicionamientos".

⁷⁰ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.104)

⁷¹ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.219)

⁷² Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.105)

Sobre la segunda, la proyección del vídeo, “el 66% de los docentes afirma interrumpir aleatoriamente el visionado del documento, es decir, no hay programación previa de los momentos de interrupción”⁷³.

- **5.º – Evaluación**

La evaluación no se entiende como una simple clasificación del trabajo de los alumnos, también “deberá estar orientada a comprobar la eficiencia en la obtención de los resultados previstos. Deberá incluir, pues, ante todo, la valoración del propio documento grabado”⁷⁴. Es esencial saber si el vídeo ha respondido o no a las expectativas del docente, si ha motivado a los alumnos, si les ha ayudado a entender determinados conceptos, si ha provocado una reflexión crítica, si ha generado debate...

La investigación realizada en la zona central de Portugal en el año 2000 permite concluir que “apenas un 8% de los 177 entrevistados admite que existe una videoteca en su escuela que sea buena o muy buena”⁷⁵. Ferrés (1997) afirma que “en una época en la que el vídeo no ha encontrado definitivamente su papel en la escuela, es comprensible que los profesores no dediquen demasiado tiempo a evaluar los programas de vídeo, tanto los de producción propia como los adquiridos. La mayoría se

⁷³ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.136)

⁷⁴ Alonso, M., Matilla L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.219)

⁷⁵ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.111)

limita a utilizar como buenamente puede los programas que tiene más a mano”⁷⁶.

La dimensión pedagógica real del documento audiovisual se pone de manifiesto durante su aplicación didáctica; un ejemplo, debido a su larga duración, la película *La lista de Schindler*⁷⁷ (1993) no puede ser proyectada en una clase normal. En contrapartida, la duración de un anuncio televisivo de 20 o 30 segundos permite al profesor repetirlo varias veces. La duración del documento, por lo tanto, condiciona el planteamiento de la clase, así como su propia exploración pedagógica.

Actualmente, en Portugal, la duración de la clase varía de acuerdo con el nivel de enseñanza. En preescolar y las clases de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º, al funcionar en monodocencia (un sólo profesor para todas las asignaturas), existen horarios bastante flexibles. En el año escolar 2001/2002 la duración de las clases en 5.º y 6.º de enseñanza básica pasarán a grupos de 90 minutos, pudiendo ser repartidos en dos tiempos de 45 minutos cada uno. Este nuevo modelo de horario es extensible a los próximos años del resto de la enseñanza⁷⁸.

Conocedores de la realidad educativa, Alonso, Matilla y Vázquez (1995) recomiendan que “el visionado de un vídeo no ocupe el

⁷⁶ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.163)

⁷⁷ *La Lista de Schindler* es una película de 1993, realizada por Steven Spielberg, que tiene una duración de 187 minutos.

⁷⁸ El Decreto ley n.º 6 /2001, del 18 de enero, establece la aplicación del nuevo horario de funcionamiento escolar. En el presente año escolar de 2001/2002 algunas escuelas de 7.º y 8.º y enseñanza secundaria aún trabajan con las tradicionales clases de 50 minutos.

tiempo completo de una clase”⁷⁹. Los resultados de la investigación llevada a cabo en el año 2000 prueban la pertinencia de tales recomendaciones, ya que el 38% de los docentes entrevistados admiten exhibir documentos audiovisuales que llenan o superan todo el tiempo de clase. Los profesores de Lengua Materna son los que más se acogen a este modelo de proyección⁸⁰.

3.1 – En busca del mejor método

A pesar de que cada profesor goza de libertad pedagógica en el aula, en general, su actividad está reglamentada. El programa curricular es nacional, tiene objetivos específicos para cada año escolar que deberán ser cumplidos en determinado número de clases. En la mayor parte de los casos, el éxito escolar de una clase refleja la profesionalidad del profesor.

Para facilitar el aprendizaje del alumno, el docente se apoya en el documento audiovisual. De acuerdo con los datos obtenidos en el año 2000 en Portugal, “la mayoría de los entrevistados (el 90% de 177) usa el soporte del vídeo en el marco de la función motivadora. En esta situación, el interés de la utilización del videocasete tiene como gran objetivo alcanzar la voluntad de los alumnos para obtener determinada respuesta”⁸¹.

⁷⁹ Alonso, M., Matilla L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.219)

⁸⁰ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.135)

⁸¹ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.152)

En función de determinado fin, el profesor selecciona el documento audiovisual y planifica las actividades de exploración y evaluación en clase. Con la proyección de la película, espera que todos los alumnos vean el documento, discutan sobre él, lo relacionen con los contenidos curriculares, lo evalúen, o sea, que aprendan. Muchas actividades para un solo día de clase.

La temática del vídeo está normalmente relacionada con la materia escolar. En la lógica del profesor, la película facilita al alumno un conjunto de ideas claves para desarrollar durante el aprendizaje de determinados contenidos curriculares. El alumno debe, después de la proyección, identificar las ideas y discutir las con el profesor y los compañeros.

En la pedagogía activa, en la cual los recursos que se utilizan son diversos, no hay sitio para métodos expositivos; de esta manera la interacción entre los alumnos, el documento audiovisual y el profesor es más intensa, y se les exige más al docente y a los alumnos. El profesor exhibe el documento para que todos lo vean y le presten atención. La proyección del documento se encargará de despertar en el alumno las ganas de saber, de preguntar, de discutir, de comentar o de escribir sobre lo que ha visto. Para no limitarse a ver y a oír, los alumnos pueden disfrutar de la diversidad de la práctica lectiva.

Desde el momento en que el profesor sabe el tiempo de duración de la clase y qué hacer con él, pone en funcionamiento el plan educativo previamente preparado en casa. Cuando la clase se desarrolla de forma activa y dinámica, son varios los interlocutores y no sólo el profesor y la película. Si es importante

la adaptabilidad del documento a la temática curricular, también es fundamental la estrategia que el docente emplea para utilizar el documento en clase. De una manera general, antes de proyectar la película, el profesor realiza una breve introducción oral y sólo al final queda lugar para la exploración pedagógica. En muchas ocasiones es necesario repetir la proyección. Tratándose de actividades de enseñanza /aprendizaje, la evaluación también tendrá que estar presente.

En el primer momento de la proyección del videograma, las imágenes y la banda sonora forman un todo indisoluble, “con un planteamiento, un ritmo y una cadencia que conviene respetar. No parece adecuado interrumpirlo para incorporar explicaciones del profesor”⁸². Puede ocurrir que la primera proyección deje dudas en el joven espectador. El profesor debe estimular el interés y la participación de los alumnos para aclarar las emociones y solucionar los problemas que aparecen cuando se analiza el contenido.

Si el profesor cree que no todos los alumnos han comprendido o han sido capaces de retener toda la información contenida en el documento, organiza una segunda proyección. En otras ocasiones, no es suficiente la simple repetición del documento, es necesario descomponerlo en secuencias de análisis. A veces, después de la proyección de todas las escenas del documento, llega con repetir “algunas de las más significativas para comentarlas, evaluarlas y analizarlas”⁸³. Las imágenes en la segunda proyección son presentadas en bloques separados, se

⁸² Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, ediciones Paidós, Barcelona (p. 111)

⁸³ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, ediciones Paidós, Barcelona (p. 111)

convierten en cortos vídeos de apoyo del discurso del docente. Por otro lado, algunas de las secuencias en que el profesor divide la película pueden ser exhibidas en moviola, acelerando o congelando la imagen durante el tiempo que el profesor quiera y la duración de la clase permita.

Si la proyección del documento es fragmentada, se corre el riesgo de perder el contexto original; por eso, proyectarlo íntegramente ayudará a recapitular las ideas. La repetición de la proyección podrá funcionar como síntesis de la aprehensión fragmentada. Existen documentos didácticos que abordan determinadas asignaturas y cuya concepción está diseñada en función de múltiples variables. El tiempo es, sin lugar a duda, una de las razones que más preocupa tanto a los productores de las películas como a los profesores que las utilizan. Recientemente, en Portugal, el Ministerio de Educación ha decidido introducir el modelo de clases de 90 minutos.

No parece aconsejable que los alumnos tomen notas por escrito durante la primera proyección del vídeo. Mientras lo hacen, momentáneamente, pierden información y se provoca una cierta ruptura en el impacto emotivo del programa televisivo. “La introducción de material extraño hace perder el hilo del pensamiento. Los niños más pequeños tienen más dificultades para relacionar las motivaciones de un personaje determinado, sus acciones y las consecuencias resultantes cuando dichos elementos quedan separados temporalmente por una causa”⁸⁴.

⁸⁴ Krasny Brown, Laureen, (1991) *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*, Manual para los padres y maestros, Visor, Madrid (p. 125)

Inmediatamente después de la primera proyección, comienza la exploración pedagógica del documento. En esta fase, se le presta una especial atención a ciertos fragmentos de la película, la exhibición se aproxima a la modalidad de vídeo-apoyo⁸⁵ y, por consiguiente, se admiten las interrupciones de la proyección con el objetivo de preguntar, comentar o tomar notas. Si la dinámica creada por la utilización pedagógica del documento precisa que se utilice el encerado o poder escribir en un cuaderno, es evidente, que tiene que haber luz, no se puede convertir el espacio del aula en una sala de cine a oscuras.

Durante la exploración pedagógica del documento o al final de la actividad, el profesor dispone de varios instrumentos de evaluación. A partir de la proyección y debate del documento los alumnos pueden producir textos escritos o, incluso, un *portfólio*⁸⁶ para que el profesor lo analice y clasifique.

Se recomienda que durante la exhibición del documento el profesor muestre "por el programa tanto o más interés que los propios alumnos, aunque lo haya visto tantas veces que ya no le

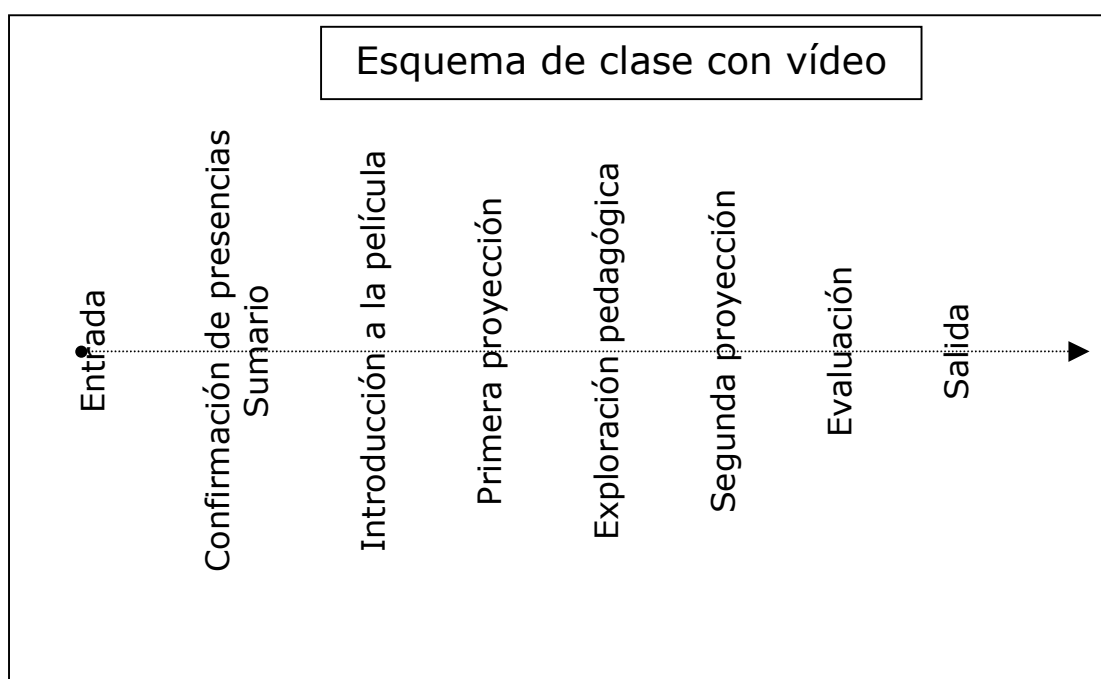
⁸⁵ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, ediciones Paidós, Barcelona (p. 35-36)

En la modalidad de "vídeo-apoyo" el documento no se trabaja íntegramente, sino por imágenes o por secuencias aisladas, con un uso semejante al de las diapositivas. No interesa tanto la temática del programa como el concepto mostrado en las imágenes por separado, que interaccionan con el discurso verbal del profesor. El docente acaba por dar un nuevo dinamismo y una dimensión diferente y capaz de ilustrar, matizar, demostrar o complementar su discurso verbal. Dado que la imagen interacciona con el discurso del profesor y las intervenciones de los alumnos, es normal que la cadencia al pasar el documento sea modificada (ralentizar, acelerar o congelar), lo que permite una mayor adecuación al ritmo de aprendizaje de los alumnos.

⁸⁶ Se entiende por *portfólio*, un conjunto de documentos organizado según determinados criterios de evaluación.

resulte atractivo. Una falta de interés por parte del profesor puede ocasionar una pérdida de credibilidad del programa”⁸⁷.

El alumno, cuando ve un documento por primera vez, se esfuerza por unir lo que al principio le ofrecen disperso. Las condiciones que el aula brinda a los alumnos pueden desviar su atención y hacer que ciertos pormenores de forma y contenido pasen desapercibidos. En el segundo momento, durante la exploración pedagógica del documento, el alumno puede analizar y discutir lo que no ha entendido. Finalmente, en el tercer momento, la repetición funciona como síntesis, como unión de los elementos dispersos captados anteriormente.



Esquema 5 – Recurriendo al documento audiovisual, hay diferentes actividades en clase.

⁸⁷ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, ediciones Paidós, Barcelona (p. 112)

Independientemente de la duración de la clase, el documento que mejor se adapta para su utilización es aquel que permite su exhibición, exploración pedagógica y, si el profesor así lo entiende, su repetición. Al tratarse de una actividad docente, es normal la evaluación del desarrollo cognitivo del alumno y de su comportamiento individual y social. Los documentos audiovisuales didácticos estimulan la evaluación crítica de quien los utiliza. Conviene recordar que el 45% de los 177 profesores encuestados en el año 2000 afirmaron exhibir los documentos audiovisuales sin preparar ninguna ficha de evaluación⁸⁸. Así como con los textos escritos, para que el alumno pueda analizar el documento audiovisual, se le debe facilitar la proyección pormenorizada y repetida de ciertos fragmentos.

El profesor que conoce a sus alumnos, que domina los contenidos curriculares y las técnicas de la pedagogía activa tiene conciencia de que la cinta de video que utiliza durante la clase es un simple medio y no un fin. El *know-how* que el docente va adquiriendo a lo largo de su carrera profesional le permite concluir que no llega con que los alumnos vean los documentos, es necesario analizarlos y discutirlos para que el profesor esté seguro de que cada alumno vio, oyó y aprendió.

Con excepción de algunos documentos de la Universidad Abierta, del Instituto de Innovación Educacional (IIE), de la Enseñanza Básica Mediatizada (ex Telescuela) y de la colección canadiense *Internacional Broadcasting Film of Canadá* (*Flamínia* en Portugal), es difícil encontrar en el mercado portugués videogramas

⁸⁸ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 137 – 138, tabla n.º 30)

adecuados a las clases. A partir de la grabación televisiva es posible obtener documentos susceptibles de utilización pedagógica. La escasez de oferta pedagógica obliga a los docentes a recurrir a ciertas cintas que no satisfacen los objetivos del profesor. En estas condiciones, el documento exige al docente un trabajo previo de adaptación a la realidad escolar. Cuando el profesor pretende utilizar un documento audiovisual que excede del tiempo deseado para una clase, tiene dos alternativas: exhibir uno o varios fragmentos, o resumir la historia de la película.

Con la ayuda de un lector, de un grabador de vídeos y de una televisión es posible realizar montajes audiovisuales breves y así adaptar la duración del documento al tiempo deseado. Actualmente, ya existe en el mercado el *software* adecuado al montaje audiovisual. El trabajo técnico permite al profesor seleccionar y exhibir los momentos clave del videograma, teniendo en cuenta los objetivos curriculares predefinidos. Cuando el montaje audiovisual es realizado para reducir el tiempo de exposición del documento, podemos seguir dos caminos:

- Resumir a partir de un mismo videograma
- Unir fragmentos de la misma película o mezclar imágenes de diferentes documentos.

En muchos casos, estas técnicas rudimentarias de montajes breves, al mostrar el resumen del texto, omiten su contenido. En ambientes escolares que así lo permitan, es legítimo realizar nuevos documentos recurriendo a otros ya existentes. Pero, para que ese montaje funcione, es necesario que el mensaje audiovisual actúe como un todo sobre el automatismo mental.

Lurçat (1998), citando a René Huyghe (1965), apunta: "Podríamos decir que la imagen, por el uso que de ella hacemos hoy, tiene como objetivo extender al ejercicio mental las reglas que Taylor enunció para la acción cuando la sometió a las leyes de la máquina: identidad, repetición y velocidad"⁸⁹. En el montaje audiovisual la identidad se manifiesta cuando el documento presenta un principio, un desarrollo y una conclusión, es decir, cuando tenga una descripción poética o narrativa. Durante la proyección, las imágenes pasan sin interrupciones; la velocidad se define por la métrica del documento.

El docente debe contextualizar el documento audiovisual utilizado en clase. Si en algunos casos el fragmento o el montaje audiovisual provocan en el alumno el deseo de ver la película entera, en otros, es necesario recontextualizar los fragmentos utilizados para ayudar a su comprensión.

Sobre lo que a los niños les gusta ver en televisión, Vilches (1993) subraya que "a los niños les irrita los programas didácticos" y que "los diálogos largos hacen disminuir la atención de los oyentes infantiles"⁹⁰. Por otro lado, Alonso, Matilla y Vázquez (1995) afirman que "Ferrés tiene toda la razón cuando critica el exceso verbalista de la mayoría de los videogramas didácticos, y denuncia que no aciertan en aprovechar las potencialidades específicas de la comunicación audiovisual"⁹¹.

⁸⁹ Lurçat, Liliane, (1998) *Tempos cativos: as crianças TV*, Edições 70, Lisboa — traducción (p. 138), citando Huyghe, René, (1965) *La puissance de l'image*, Flammarion, Paris

⁹⁰ Vilches, Lorenzo, (1993) *La televisión: los efectos del bien y del mal*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 68)

⁹¹ Alonso, Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 220)

Ferrés (1994) resalta que es peor el resultado de la información retenida a partir de un documento audiovisual verbalista que la obtenida a través de un texto escrito⁹².

Para Tornero⁹³ (1994), leer televisión no es una actividad ni automática ni espontánea, es el fruto de un aprendizaje, más o menos consciente, y es una actividad mental compleja que estimula el raciocinio, la lógica y la imaginación. Desde cualquier punto de vista, y en lo que se refiere a las operaciones semióticas que implican su lectura, la televisión se asemeja al libro. No hay, en principio, ventaja o desventaja ni para uno ni para otro en cuanto a su función educativa. Las variaciones tienen más que ver con los usos y los contenidos que con las formas. Para este mismo autor, la tan repetitivamente proclamada pasividad que produce la televisión no es una pasividad mental, no equivale a parálisis cerebral. Es, en todo caso, "pasividad física, sujeción a un sillón o similar, pero no pasividad mental".

Los mensajes televisivos se caracterizan cada vez más por un ritmo trepidante, por una aceleración cada vez mayor en la sucesión de los planos. Para el telespectador acostumbrado a este ritmo, "la posibilidad de movimiento se acaba convirtiendo en necesidad de movimiento. Si no hay cambio, es aburrido... Es cierto que no toda la televisión es publicidad, pero es igualmente

⁹² Ferrés, Joan, (1994) *La publicidad modelo para la enseñanza*, Akal, Madrid (p. 115)

⁹³ Tornero, José M. Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 94)

cierto que todos los programas tienden a configurarse cada vez más siguiendo los parámetros expresivos de la publicidad⁹⁴.

3.2 – Propuesta de cálculo de la duración máxima del documento audiovisual

No todos los profesores tienen el mismo ritmo de trabajo, para enseñar un contenido semejante no utilizan las mismas estrategias. Por ejemplo, es verdad que se pierden algunos minutos desde que suena el timbre para entrar en clase hasta que, definitivamente, todos los alumnos están sentados. Es normal confirmar la presencia en clase y escribir el sumario de la lección. Mientras los alumnos cogen los cuadernos y escriben, ya han transcurrido otros minutos más. A veces, el equipo tecnológico no obedece a las ordenes de comando. Si el profesor es cauteloso en cuanto a la organización del tiempo de la clase, iniciará inmediatamente la corta, pero habitual, introducción oral de la película. La suma del tiempo que se ha gastado en las actividades descritas disminuye el tiempo que, hipotéticamente, estaría reservado para la proyección, la exploración pedagógica y la respectiva evaluación.

Aparentemente, investigadores y pedagogos están de acuerdo con la perspectiva de la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales durante la clase: ver, explorar y evaluar el aprendizaje. El punto de discordia surge, precisamente, cuando se pretende atribuir un valor numérico a la duración ideal del

⁹⁴ Ferrés, Joan, (1996) *Televisión y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 25 – 26)

documento. Alonso, Matilla y Vázquez⁹⁵ (1995) proponen como duración máxima del documento entre los 30 – 40 minutos, para una clase de 50 – 60 minutos. Otros, como Ferrés, sugieren la utilización de documentos aún más cortos, teniendo como expresión mínima la duración de un anuncio publicitario.

Para calcular la duración máxima de un documento audiovisual que será utilizado en clase, hay que indicar, en primer lugar, el Tiempo Lectivo Oficial (TLO). En Portugal, a partir del año lectivo 2001/2002 ha entrado en vigor el nuevo modelo de clases de 90 minutos. Oficialmente, entre el toque de entrada y el toque de salida deberán pasar noventa minutos. Se sabe que algunos de esos minutos se pierden esperando que el profesor y los alumnos se sienten. Es también frecuente utilizar algún tiempo en la confirmación de la presencia de los alumnos y la escritura del sumario de la lección. Al final de la clase puede pasar que los alumnos tengan que esperar por el toque de salida. Se le llamará Tiempo Muerto (TM) al tiempo de clase utilizado con actividades extra-lección. Si al Tiempo Lectivo Oficial se le restase el Tiempo Muerto, quedaría el Tiempo Lectivo Real (TLR), o sea, el tiempo que sobra para dar clase. En el caso de la utilización del documento audiovisual, el TLR es el tiempo gastado en proyectarlo, explorarlo y evaluar la actividad pedagógica desarrollada a partir de su proyección.

⁹⁵ Alonso, Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 219)

$$\text{TLR} = \text{TLO} - \text{TM}$$

Tiempo Lectivo Real = Tiempo Lectivo Oficial – Tiempo Muerto

El Tiempo Lectivo Real (TLR) es el tiempo total usado con la proyección del documento y el tiempo dedicado a los diálogos y a los momentos de escrita, de pausa y de reflexión de los alumnos. La interacción verbal establecida en la clase entre los alumnos y el profesor es una característica fundamental de la enseñanza presencial. La exploración de la película y de la materia curricular puede estar acompañada por actividades de evaluación. Cuando el alumno responde por escrito u oralmente a las preguntas que se le formulan, necesita tiempo para reflexionar. Cuando el documento es utilizado en clase, el Tiempo Lectivo Real (TLR) tiene dos componentes: el tiempo total de proyección y el Tiempo de Exploración y Evaluación (TEE).

En la perspectiva de la pedagogía activa y del método comprensivo de la utilización didáctico-pedagógica del documento audiovisual, el tiempo total de proyección resulta de la suma de los diferentes momentos en que los alumnos prestan atención a la televisión. En general, la presentación del documento se hace en tres grandes bloques: la exhibición inicial, la exploración pedagógica y la repetición (facultativa) de la proyección.

- El primer bloque se refiere a la proyección del documento. Después de la breve introducción oral, se proyecta la película. Sin ninguna interrupción, todos los alumnos

escuchan y ven el documento. La primera proyección tiene como objetivo dar a conocer el contenido de la película.

- El segundo bloque es la suma de la proyección de los fragmentos resultantes de la descomposición del documento. De acuerdo con los objetivos curriculares previamente definidos por el profesor, el documento exhibido en el primer momento es fragmentado. La proyección de cada fragmento sirve de soporte y motivación para la exploración pedagógica que el profesor pretende realizar. Esta es interrumpida para que los alumnos y el docente puedan interactuar, o sea, que puedan analizar y discutir el documento audiovisual. La suma de los tiempos de los fragmentos exhibidos no supera la duración del documento.
- El tercer bloque se refiere a la repetición facultativa de la proyección del documento audiovisual, sin ninguna interrupción. En esta fase, los alumnos ven el documento para consolidar el aprendizaje, para unir lo que había sido fragmentado durante la exploración pedagógica.

Para calcular el tiempo máximo de la duración apropiada para el documento audiovisual, hay que restar al Tiempo Lectivo Real (TLR) el Tiempo de Exploración y Evaluación (TEE), dividir por tres y tener en cuenta un pequeño margen de error (1-2-3 minutos). El Tiempo de duración del Documento (TDoc) corresponde a la tercera parte del tiempo total de proyección.

$$TDoc = \frac{TLR - TEE}{3} \pm \text{Margen error}$$

Si, por ejemplo, para una clase de 90 minutos hay un tiempo muerto de 7 minutos, quedan 83 para el Tiempo Lectivo Real. Si el profesor dedica 41 minutos en actividades de Exploración y Evaluación, sobrarán 42 minutos para la proyección total. Como la proyección total está repartida en tres bloques ($42 \div 3$), se obtienen 14 minutos para la duración máxima del documento audiovisual. Cuanto mayor sea la duración del documento, menos tiempo se dedica a las actividades de exploración y evaluación pedagógica.

Capítulo II

El documento audiovisual

4 – Saber leer y escribir

En 1974, Louis Porcher, en su obra *Escuela Paralela*⁹⁶, puso en evidencia el desfase que existía entre dos culturas concomitantes en la vida escolar: la cultura audiovisual y la del libro. Desde edad muy temprana, generalmente en casa, el niño empieza a ver y a interpretar las imágenes audiovisuales que lo rodean. Posteriormente, cerca de los seis años, el niño entra en la escuela para formarse en el mundo de los libros. Por entonces, ya habrá visto en la televisión unos 350.000 anuncios⁹⁷. En este nuevo ámbito su actividad se centra en dominar los códigos de la escritura y la lectura que ve en los libros. Sobre el mundo de la televisión, nada es explicado, nadie habla sobre ese tema, aunque es de sobra conocida la fascinación que la caja mágica ejerce sobre los más pequeños (y sobre los demás también).

En 1996, el investigador inglés Silverstone⁹⁸ compara la televisión con una especie de biberón electrónico que calma y alimenta el espíritu humano. Unos más que otros, hombres y mujeres, jóvenes y ancianos, profesores y alumnos, todos ven la televisión. A pesar de la popularidad del más poderoso medio de comunicación social, a lo largo de los años, la escuela portuguesa convirtió este asunto en tabú, excepto en contadas ocasiones.

⁹⁶ Porcher, Louis, (1977) *A Escola Paralela*, Livros Horizonte, Lisboa — traducción

⁹⁷ Wimmer, R. y Dominick, J., (1996) *La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos*, Bosch Casa Editorial, Barcelona — traducción; (p.381)

⁹⁸ Silverstone, Roger, (1996) *Televisión y vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Buenos Aires

No es fácil seleccionar un conjunto de imágenes capaces de mostrar con claridad los objetivos de quien las quiere presentar. Por ejemplo, respecto a cómo mostrar en un manual escolar una simple señal de tráfico en su contexto, Richaudeau⁹⁹ (1969) defiende la ilustración en detrimento de la fotografía, porque con la primera el autor sólo destaca lo pretendido y con la segunda existe la posibilidad de que, casualmente, aparezcan elementos perturbadores de la lectura. En este sentido, es significativo que las editoriales inviertan tiempo y trabajo en el *marketing* del producto para convencer a los profesores de que empleen determinado libro escolar. Además, para enseñar a leer y a escribir a los niños, fueron creadas escuelas de formación de profesores, en las que los docentes estudian temas como el funcionamiento del lenguaje, la literatura infantil y juvenil e, incluso, las posibilidades didácticas de los cómics. No existe en Portugal una asignatura o una preparación concreta sobre el papel educativo de la televisión, el más poderoso medio de comunicación social, y sus posibles efectos, positivos o corrosivos, en la cultura de los jóvenes.

En la escuela los alumnos aprenden el valor morfológico y semántico de las palabras, distinguen los párrafos, identifican los verbos y los substantivos, analizan la subjetividad de los adjetivos, respetan la acentuación y la puntuación del texto. Con las técnicas de expresión de la lectura, los profesores, además, buscan motivar y estimular la atención de los alumnos. Es necesario que el alumno, de adulto, no olvide lo que ha aprendido en la escuela y para ello debe continuar realizando actividades

⁹⁹ Richaudeau, François, (1969) *La Lisibilité*, Denoel, París

relacionadas con el lenguaje; de lo contrario, se convertirá en un analfabeto regresivo. Es sustancialmente diferente el análisis textual que en el proceso de enseñanza se hace a partir de un libro de aquel que se realiza a través de un producto audiovisual. Existe una preocupación por enseñar a descifrar y a interpretar los códigos escritos, pero en el caso de la imagen audiovisual se parte de la idea de que ya hay unos conocimientos previos; profesores y alumnos son todos autodidactas, o mejor dicho, analfabetos funcionales del mundo audiovisual porque sólo saben lo que les interesa.

Si la métrica es importante en la poesía, en los documentos audiovisuales resulta fundamental; si no es correcto repetir palabras, es antiestético no variar los planos; si el guión introduce el habla en el texto, el plano *amorcé* indica el diálogo; si las analepsis y las prolepsis¹⁰⁰ son técnicas que permiten al escritor volver atrás o saltar en la diégesis, en el texto audiovisual, el realizador cinematográfico consigue el mismo efecto, a veces, desenfocando la imagen, eliminando el color de la película o a través de *raccords*. Igual que en el teatro, el documento audiovisual está compuesto por escenas secuencializadas de planos que es necesario analizar en cuanto a la forma y al contenido. En el caso de los cómics aparecen las viñetas, las tiras, los globos de habla, de pensamiento y de sonidos onomatopéyicos... La persona que alguna vez tuvo la preocupación de analizar un guión audiovisual fácilmente comprenderá el valor que el texto, la imagen, la música y los efectos sonoros tienen en el videograma.

¹⁰⁰ Se entiende por "analepsis" el retroceso de la narrativa en el tiempo y por "prolepsis" su avance rápido.

En el caso de que el alumno le pregunte al profesor por qué en la pantalla de televisión el símbolo del canal está, generalmente, en la esquina superior izquierda o el motivo por el que los precios de los productos anunciados aparecen, casi siempre, en la esquina inferior derecha, el docente deberá conocer perfectamente las características y las reglas de la sección áurea para contestar al alumno. Si el profesor no comprende la diferencia entre una panorámica y un plano de detalle, será muy difícil emplear didácticamente un documento audiovisual o, simplemente, seleccionar una película, o uno o varios fragmentos, con características pedagógicas.

Si los profesores afirman que no utilizan los documentos audiovisuales con fines lúdicos, lo que buscan entonces es aprovechar sus posibilidades didácticas, igual que cuando analizan un párrafo, un poema o una idea escrita por un autor. Hay quien estudia un videograma como quien está leyendo un texto, un libro o una gramática.

4.1 – El texto audiovisual

Sunzunegui (1995) define el concepto de texto “como una secuencia de signos que produce sentido”¹⁰¹. El signo tiene un significante (en el plano de la expresión) y un significado (en el plano del contenido). El texto se compone de un conjunto coherente de signos que se interrelacionan en un determinado espacio.

¹⁰¹ Zunzunegui, Santos, (1995) *Pensar la imagen*, Cátedra, Madrid (p. 78)

Lotman y Calabrese afirman que las novelas, los periódicos, las fotografías, los cuadros y los programas de televisión pueden ser estudiados como textos. Para Hjelmslev, el texto designa la globalidad de la cadena lingüística y determina grandes unidades pasibles de análisis. Metz, por su parte, introduce la noción de texto como un *corpus* de análisis. Barthes utiliza la fotografía de prensa para identificar dos niveles en el texto: el icónico (la fotografía) y el verbal (el subtítulo de la fotografía).¹⁰²

Sobre la televisión, Vilches¹⁰³ (1984) reconoce la complejidad de análisis de la imagen en movimiento, que generalmente está “acompañada de otras sustancias expresivas”. En la imagen televisiva existe un texto visual, secuencial y temporal, tal como “una estructura compuesta de microestructuras”. Utilizando la expresión de Cloutier (1975), en el documento “audio-scripto-visual”¹⁰⁴ hay un texto visual formado por imágenes fijas o en movimiento, un texto gráfico que corresponde a las manifestaciones escritas que aparecen en la pantalla y un texto sonoro constituido por palabras, música y ruidos. Los diferentes niveles de expresión que representa cada uno de ellos pueden ser estudiados como lenguajes que atraviesan, en todo momento, el texto fílmico o televisivo.

Hay que distinguir, en primer lugar, entre la comunicación a través de imágenes y la comunicación verbal. La imagen es un signo icónico en cuanto que la palabra (escrita o hablada) es un

¹⁰² Revisión bibliográfica de Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 29 - 33)

¹⁰³ Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 73)

¹⁰⁴ Cloutier, Jean, (1975) *La era de EMEREC o la comunicación audio-scripto-visual en la hora de los self-media*, Instituto de Tecnología Educativa, Lisboa

signo simbólico. La capacidad de representación de la imagen o signo icónico se basa en la semejanza entre el significante y el significado. Entre el signo simbólico (la palabra) y su significado no existe una relación directa, pero sí un código puramente convencional y arbitrario.

Eco¹⁰⁵ (1977) define el código icónico como el procedimiento que hace corresponder a un conjunto de vehículos gráficos las unidades pertinentes de un sistema semántico que depende de una codificación precedente de la experiencia perceptiva.

Pierce¹⁰⁶ (1962) afirma que “un signo es icónico cuando puede representar su objeto por vía de semejanza”. La palabra semejanza “funciona como un todo terreno, apto para muchas clases de significado”. Para M. Black¹⁰⁷ (1983) las semejanzas pueden ser de diversos tipos:

- Por comparación: comparar en la presencia de los objetos.
- Por recuerdo: cuando uno de los objetos está ausente.
- Por confrontación: como en el caso del delincuente que es reconocido a través de una fotografía o un dibujo.
- Por analogía: cuando se compara parte con parte (por ejemplo, el rojo de la sangre con el rojo de la bandera nacional) o por analogía conceptual (comparar a Kafka con Steinbeck).

¹⁰⁵ Eco, Umberto, (1977) *Tratado de semiótica general*, Lumen, Barcelona (p. 348)

¹⁰⁶ Pierce, J. R., (1962) *Símbolos, señales y ruidos*, Revista de Occidente, Madrid

¹⁰⁷ Black, M., Gombrich, E. y Hochberg, J., (1983) *Arte, percepción y realidad*, Paidós, Barcelona

La semejanza es, por lo tanto, un concepto muy amplio que no puede ser aislado del contexto en que se utiliza.

Alonso, Matilla y Vázquez (1995) afirman que la semejanza es reconocible por cualquiera, sin necesidad de aprendizaje previo; los mensajes basados en el uso de imágenes son entendidos fácilmente. Como consecuencia, una imagen producida por un emisor de cualquier país es perfectamente interpretada por un receptor de otro país, cultura o dominio idiomático. Los mismos autores llaman la atención sobre el alto grado de polisemia de los mensajes icónicos, “mientras que el discurso verbal, construido mediante conceptos, puede adquirir a la vez un alto grado de abstracción y una gran precisión”¹⁰⁸.

Eco (1977) propone que las imágenes sean estudiadas como textos visuales¹⁰⁹. El documento audiovisual es un texto cuya elevada polisemia icónica lleva a considerar que hay dos niveles de interpretación: el denotativo y el connotativo. El nivel denotativo es unívoco, es aquel que a través de los mecanismos de la percepción se limita a identificar los objetos. En el nivel connotativo, al reconocimiento de las imágenes de los objetos se le añade la interpretación influenciada por convenciones culturales y vivencias personales de cada receptor.

La intensa carga connotativa que, en general, contiene la comunicación realizada a través de las imágenes refuerza la idea de que “éstas perjudican la argumentación racional y tienden a la

¹⁰⁸ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 206)

¹⁰⁹ Eco, Umberto, (1977) *Tratado de semiótica general*, Lumen, Barcelona (p. 348)

persuasión emocional, algo que es particularmente notorio en los mensajes publicitarios¹¹⁰. Contraponiendo el efecto persuasivo de los mensajes icónicos, Ferrés¹¹¹ (2001) sugiere que los educadores deben saber transformar las emociones en reflexiones críticas.

La coherencia textual en la imagen es una propiedad semántico-perceptiva y, según Vilches (1984), “permite la interpretación (la utilización por parte del destinatario) de una expresión con respecto a un contenido, de una secuencia de imágenes en relación con el significado¹¹². La coherencia no es únicamente un principio de identificación semántico (lo que se ve), ya que también tiene como función distribuir coordinadamente la información visual al nivel de la expresión.

A la noción de coherencia textual aparece generalmente asociada la competencia discursiva del lector de la imagen audiovisual. Desde el punto de vista de la lectura de imágenes, Vilches defiende que “un texto puede describirse como una unidad sintáctica /semántica /pragmática que es interpretada en el acto comunicativo mediante la competencia del destinatario¹¹³. Sin esta competencia no es posible distinguir las propuestas visuales coherentes de las incoherentes, o diferenciar entre un texto que tiene una unidad y otro que presenta partes dispersas.

¹¹⁰ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 207)

¹¹¹ Idea transmitida en la entrevista realizada el 17-05-2001 a Joan Ferrés, investigador y profesor de la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona

¹¹² Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 34)

¹¹³ Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*., Paidós, Barcelona (p. 34 - 35)

Metz¹¹⁴ (1972) diferencia cinco niveles de codificación en el mensaje cinematográfico:

- 1) La percepción, en cuanto sistema de inteligibilidad adquirida y variable según las culturas.
- 2) El reconocimiento y la identificación de los objetos visuales y sonoros que aparecen ante el espectador.
- 3) Los simbolismos y connotaciones adscritos a los objetos y las relaciones entre ellos.
- 4) Las estructuras narrativas, de carácter marcadamente cultural.
- 5) El conjunto de los sistemas propiamente cinematográficos que dan su carácter específico a la combinación de todos los elementos proporcionados al espectador a través del juego de los códigos precedentes.

Posteriormente, Metz¹¹⁵ (1973) añadiría otro nivel: la comprensión de los códigos del lenguaje utilizado en los diálogos de la película y en el discurso musical que, generalmente, acompaña la diégesis.

4.2 – La sección áurea

El punto es la señal más simple en el plano de la comunicación visual. Roberto Aparici y Agustín Matilla (1989) afirman que “el punto tiene una gran fuerza de atracción sobre el ojo. Cuando está colocado en el centro visual, por encima del centro

¹¹⁴ Metz, Christian, (1972) *Ensayos sobre la significación en el cine*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires (p. 101)

¹¹⁵ Metz, Christian, (1973) *Lenguaje y cine*, Planeta, Barcelona

geométrico, la sensación es de equilibrio compensado. Si el punto está en el centro geométrico, parecerá que se encuentra más abajo y se romperá dicha sensación de equilibrio, más en cuanto más se vaya alejando del centro visual... Cuando aparecen varios puntos relativamente cercanos, tendemos a verlos agrupados creando formas geométricas. Los puntos sirven también para crear ritmos que dinamizan la composición"¹¹⁶.

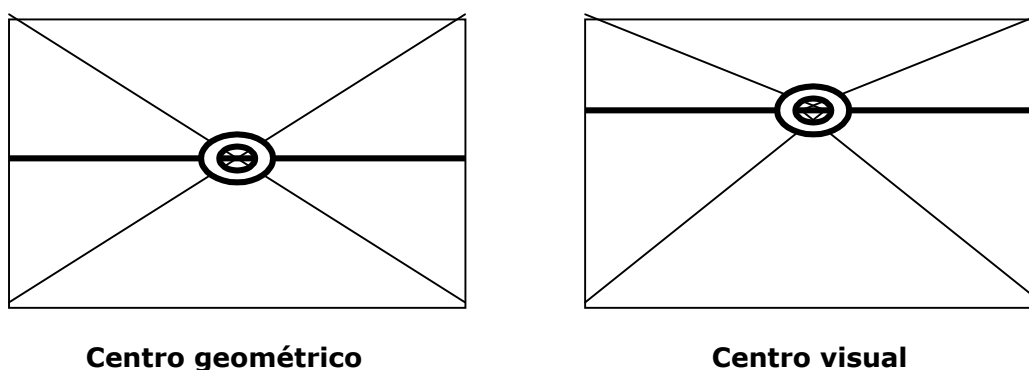


Figura 1 – Imágenes presentadas por Aparici y Matilla, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 75)

Otro elemento básico de la imagen es la línea. Aparici y Matilla la definen como un punto en movimiento: "sirve para visualizar lo que no existe y para concretar lo esencial de la información visual. El uso de la línea en cualquier ilustración didáctica toma como referencia los estudios de los clásicos que investigaron sobre la sección áurea. Las líneas de fuerza diagonales rompen la monotonía de la composición, las paralelas pueden marcar la línea del horizonte... Se recomienda que dicha línea de horizonte se sitúe bien al comienzo del tercio superior, bien en el inferior,

¹¹⁶ Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 75)

pues, de lo contrario, el efecto de partición en dos mitades es contraproducente”¹¹⁷.

De acuerdo con Vilches, existe una competencia lingüística, asociada a la lectura lineal de los textos escritos (de izquierda a derecha y de arriba abajo), y una competencia icónica, que funciona como un “barrido bidimensional”.

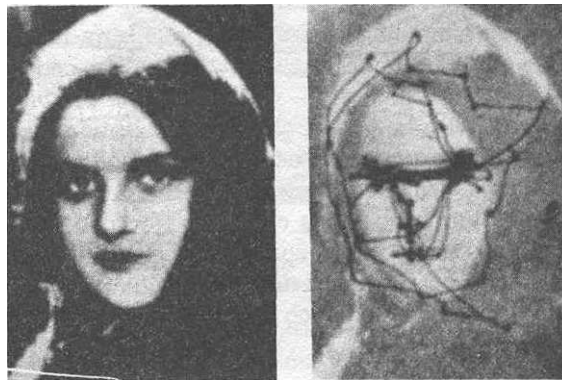


Figura 2 – El barrido visual de la imagen¹¹⁸

Toda la imagen es creada a través de los denominados “puntos fuertes”. Para obtener la sección áurea, Donis¹¹⁹ (1976) explica que es suficiente con trazar la bisectriz del cuadrado y usar la diagonal de una de sus mitades para ampliar las dimensiones del cuadrado, hasta convertirlo en el rectángulo de oro. La división

¹¹⁷ Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 76 - 77)

¹¹⁸ La figura es una reproducción de Lorenzo Vilches, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión* Paidós, Barcelona (p. 62). El mismo autor define el concepto de *barrido*, *balayé* o *sweeping* como un dispositivo técnico que sirve para asegurar la exploración de una superficie por un punto físico.

¹¹⁹ Donis, Donis A., (1976) *La sintaxis de la imagen*, Ediciones Gustavo Gili, Barcelona

del rectángulo en nueve tercios es utilizada como referencia en la composición de los elementos visuales.

Sección áurea

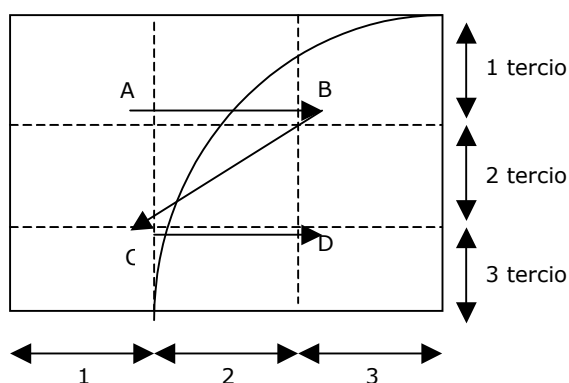


Figura 3 — Adaptación propia a partir de una figura presentada por Aparici y Matilla en el libro *Lectura de imágenes* (p. 75)

De la intersección entre las líneas paralelas y perpendiculares resultan los puntos de fuerza A, B, C y D. La teoría de los puntos fuertes se apoya en la sección áurea, que, desde los clásicos griegos, constituye la base de la proporcionalidad geométrica. De acuerdo con la imagen, el punto más fuerte será A, le sigue B (de izquierda a derecha), después C (de arriba abajo) y, finalmente, el punto D. No es casual que, por lo general, el logotipo de las televisiones aparezca en la esquina superior del lado izquierdo de la pantalla, mientras que el precio de los productos se presente en la esquina inferior del lado derecho.

4.3 – La luz

La luz es otro elemento fundamental en la composición de una imagen. Permite crear sombras, reavivar colores, destacar volúmenes y, según Aparici y Matilla¹²⁰ (1989), es utilizada para:

- Expresar sentimientos y emociones
- Conseguir una atmósfera poética
- Diferenciar aspectos de una representación
- Crear profundidad en ambientes cerrados y en espacios abiertos.

En diferentes épocas la luz ha servido para expresar serenidad, dramatismo, inquietud y movimiento. La luz determina el significado de una imagen, pone en evidencia algunas cosas y esconde, al mismo tiempo, otras. En la producción televisiva, la iluminación puede realizarse con luz natural (la del día) o con artificial (lámparas y reflectores).

La luz artificial puede ser directa o difusa. La directa es la que proporciona sombras, muestra las peculiaridades del modelo y ofrece contrastes más marcados de claro/oscurito. La luz difusa, por su parte, asegura la iluminación total del escenario, suaviza las sombras, permite la visibilidad de todo el objeto, aunque, también, puede originar el riesgo de crear imágenes planas, como aplastadas, en la pantalla.

La luz puede ser usada para, prosaicamente, representar la realidad o para crear diversos efectos. En el primer caso se trata

¹²⁰ Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 80)

de reproducir lo más fielmente posible la luz natural, en el segundo, se privilegian los efectos de luz (contraluz, claro/oscuro, luz/sombra).

Para Aparici y Matilla¹²¹ (1989), la iluminación no sólo es una exigencia técnica, sino también un código audiovisual: el contraluz, por ejemplo, destaca la silueta del personaje; una luz frontal tiende a eliminar las sombras; una lateral aporta la sensación de volumen; la luz alta crea sombras inadecuadas en el rostro (ojeras, resalta arrugas y afea a los personajes); la baja, en contrapicado, produce la inversión de las sombras alargándolas y provocando un efecto amenazador.

Por sí sola, la iluminación puede llegar a modificar el significado del objeto representado, atribuyéndole propiedades y cualidades que no tiene. "La luz desempeña un papel fundamental en la dialéctica realidad-irrealidad del mensaje representado y estará en función de lo que se quiere expresar y de cómo se pretenda comunicar"¹²².

La luz es el efecto de las radiaciones visibles que son parte del espectro electromagnético. De todo el espectro, sólo las ondas comprendidas entre determinados valores¹²³ provocan en el ser humano la sensación luminosa, o sea, la luz. Cada color puede ser identificado por su longitud de onda.

¹²¹ Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 82)

¹²² Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 84)

¹²³ El espectro visible del color se mide en milimicras o nanómetro. Sólo las ondas comprendidas entre los 400 y los 700 nm provocan en el ojo humano la sensación de luz.

4.4 – El color

El color tiene tres propiedades fundamentales: la tonalidad, la saturación y la luminosidad.

La tonalidad es la variación cualitativa del color, nos permite diferenciar los colores, por ejemplo, el rojo del amarillo o del verde.

Hay saturación plena de color cuando esta tiene su máxima fuerza y pureza y carece de blanco y negro; para disminuirla hay que añadir blanco.

La luminosidad es una capacidad que el color del pigmento tiene y que le permite reflejar la luz blanca incidente; para modificarla hay que aumentar la proporción de negro.

Fabris y Germanis¹²⁴ (1973) avalan que el color ejerce sobre la persona que lo observa una triple acción y un triple poder:

- Poder de impresionar: el pigmento se ve, se manifiesta impresionando, es decir, llamando la atención del observador.
- Poder de expresión: cada pigmento, al manifestarse, expresa un significado y provoca una emoción.
- Poder de construcción: todo color, poseyendo un significado propio, adquiere verdadero valor de símbolo, capaz, por

¹²⁴ Fabris, S. y Germani, R., (1973) *Color: proyecto y estética en las artes gráficas*, edebé, Barcelona (p. 81)

tanto, de construir por sí mismo el lenguaje comunicativo de una idea.

Este triple poder expresivo es utilizado en la composición estética para crear armonía y contraste. En la revisión semántica del concepto de "armonía", Fabris y Germanis¹²⁵ citan a Ostwald para afirmar que "la armonía es el orden que se establece entre los valores cromáticos de una composición de acuerdo con determinadas proporciones entre tonalidad y superficie". Cuando los colores nada tienen en común entre sí, podrá haber una combinación contrastante.

Según Fabris y Germanis¹²⁶, son siete las principales formas de contraste consideradas en general como buenos medios de expresión cromática armónica:

- Contraste de tonalidad: se usa en varios tonos cromáticos. El contraste más intenso se produce cuando son utilizados colores de base (sin modelaciones intermedias).
- Contraste de blanco y negro: propio del claro/oscuro, con tonos cromáticos entre el blanco, el negro y el gris.
- Contraste de saturación: proviene de la modulación de la tonalidad saturada, pura. Jugando con la luminosidad, el brillo, la pureza y el calor del tono, es posible obtener buenos contrastes, con distintos efectos psicológicos.

¹²⁵ Fabris, S. y Germani, R., (1973) *Color: proyecto y estética en las artes gráficas*, edebé, Barcelona (p. 81)

¹²⁶ Fabris, S. y Germani, R., (1973) *Color: proyecto y estética en las artes gráficas*, edebé, Barcelona (p. 83 - 89)

- **Contraste de superficie:** se trata de observar la proporcionalidad entre cada tonalidad y el espacio que ella ocupa. Menos espacio para los colores calientes (que se expanden más, tienen más fuerza, más vida); más espacio para los colores fríos.
- **Contraste simultáneo:** producido por la influencia recíproca que cada tonalidad ejerce en las restantes al sobreponerse.
- **Contraste entre colores complementarios:** crea el efecto más intenso de contraste. Dos colores complementarios y sus derivados permiten innumerables combinaciones y posibilidades de equilibrio entre armonía y contraste.
- **Contraste entre tonos calientes y fríos:** los colores calientes surgen de la mezcla del amarillo y del rojo. Los colores fríos tienen su origen en la combinación del verde con el azul. Los tonos calientes crean sensación de luminosidad, de alegría, de placer, los fríos parecen emanar una sensación de gravedad, de melancolía y de tristeza.

Es numerosa la bibliografía que intenta relacionar las preferencias del color con algún tipo de sentimiento o emoción humana. En la educación “los colores se asocian con valores simbólicos concretos: símbolos cartográficos (agua: azul; elevaciones del terreno: marrón), símbolos políticos (el color de la bandera, las siglas de los partidos)”¹²⁷.

¹²⁷ Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 84)

En la escuela y entre los jóvenes, a veces, el color puede hablar de las características específicas del grupo, de la edad, del sexo, de la moda y de la subjetividad individual. Cada persona reacciona de forma diferente ante estímulos cromáticos similares; todavía existen algunas convenciones experimentalmente admitidas y corroboradas por diversos investigadores. Por ejemplo, al rojo y al naranja se asocia el calor, en cuanto que el frío está en general unido a los verdes y azules; los colores claros provocan la sensación de amplitud, mientras que los oscuros limitan la percepción y hacen que los espacios parezcan reducidos.

4.5 – Los planos y los ángulos

Cualquier imagen representa una parte de la realidad y puede mostrar personas, objetos y espacios. Tanto en el cine como en la televisión, el mensaje audiovisual está estructurado en planos, que, a su vez, se agrupan en escenas y secuencias ordenadas. La Federación Portuguesa de Cine y Audiovisual define el “plano” como la grabación que la cámara hace, continuamente, desde que se enciende hasta que se para. La “escena” es una serie de planos (el desdoblamiento de los puntos de vista) que definen determinado espacio y acción narrativa, también conocida por “plano-secuencia”.

La multiplicación de puntos de vista, la duración de cada plano y, por tanto, la duración de cada secuencia, le aportan ritmo a la acción. “El ritmo de la acción resulta siempre de una selección

intuitiva, y varía conforme los criterios del realizador en cuanto a la *respiración* de su videograma¹²⁸.

El encuadre que se haga definirá el campo de visión y el grado de aproximación del espectador respecto al motivo. Para que el texto individual tenga coherencia narrativa es fundamental la combinación de los encuadres. Los planos son identificados por la parte de la figura humana que encuadran. Aparici y Matilla agrupan los planos en tres grandes familias: los generales, los intermedios y los cortos.

- **Planos generales:**

PGM – Plano General Medio: plano de cuerpo entero con un poco de aire encima de la cabeza y debajo de los pies.

PG – Plano General: la figura humana ocupa entre tres cuartos y un tercio de la altura de la imagen.

PMG – Plano Muy General.

- **Planos intermedios:**

PP – Plano Próximo: corta un poco por debajo del plano anterior.

PM – Plano Medio: corta el cuerpo un poco por debajo de la cintura.

P^{3/4} – Plano de tres cuartos: corta un poco por debajo de las rodillas (plano americano).

¹²⁸ Candeias, Victor, (1992) *Estágios de introdução à linguagem e às técnicas de vídeo*, Federación Portuguesa de Cine y Audiovisual, Lisboa (p. 58)

- **Planos cortos:**

PD – Plano de Detalle: un detalle o pormenor aislado.

MGP – Muy Gran Plano: corta un poco de la barbilla y de la frente.

GPA – Gran Plano Apretado: la cabeza llena la pantalla.

GP – Gran Plano: desde los hombros hasta por encima de la cabeza (corta por debajo de la corbata).

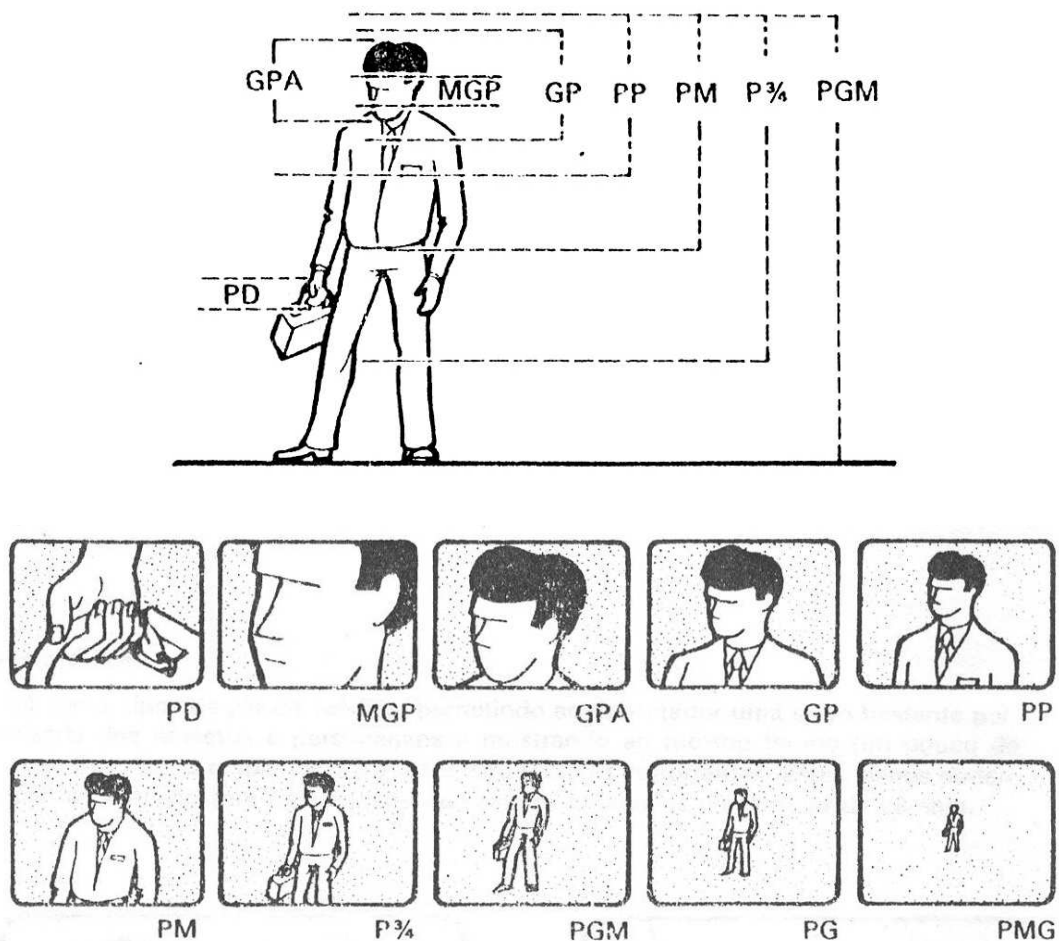


Figura 4 – Clasificación de los planos en función del cuerpo humano

Los planos generales son informativos y sirven para mostrar una localización concreta y situar al espectador. En el campo de las imágenes en movimiento el tamaño de la pantalla y la existencia de un lenguaje específico de medios como el cine o la televisión lleva a que la gama de planos generales se utilice más en el medio cinematográfico que en el televisivo.

Los planos intermedios permiten relacionar los personajes e intentan dar una visión más objetiva de la realidad. Son considerados por los especialistas como más expresivos que los informativos y utilizados funcionalmente en medios que necesitan enseñar aspectos más concretos de la realidad.

Aparici y Matilla afirman que los planos cortos son más usados por la televisión y, particularmente, por la publicidad (también muy frecuentes en los videoclips). Incluso la objetividad del documental televisivo “exige la sabia alternancia de planos generales y cortos”¹²⁹.

Existen tres ángulos fundamentales que le permiten a la cámara variar la toma desde diferentes puntos de vista: ángulo normal, picado y contrapicado.

¹²⁹ Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 98)

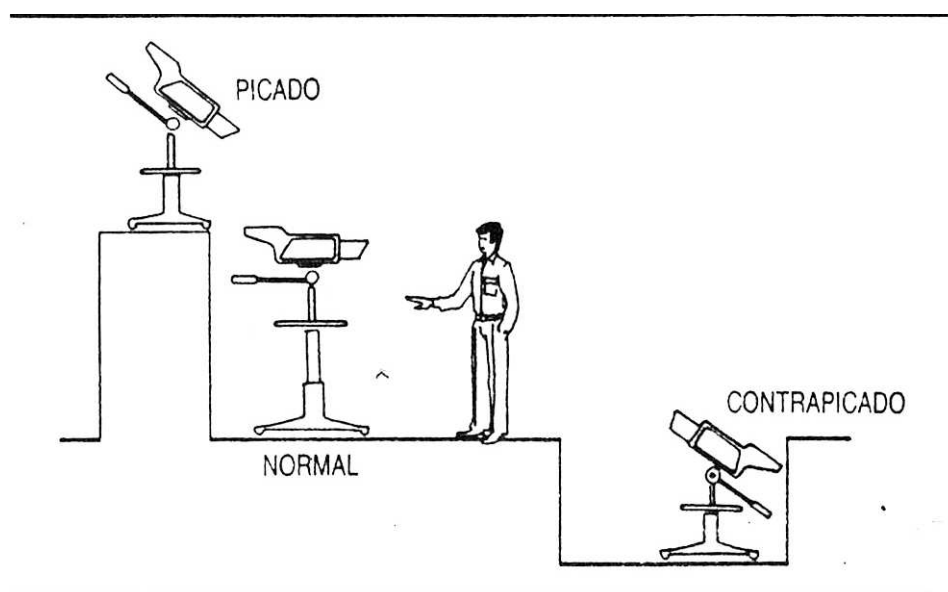


Figura 5 – Ángulos de los planos (Esquema presentado en las “clases de introducción al lenguaje y técnica del vídeo”, FPCA, p. 47 — fig. 26)

La Federación Portuguesa de Cine y Audiovisual¹³⁰ (1992) considera un punto de vista con ángulo normal aquel en el cual la cámara está colocada a la altura del pecho. Captando la imagen de arriba abajo, los planos picados tienden a reducir el impacto de un elemento, pero aportan una visión clara de la acción. Si se coloca la cámara un punto más abajo respecto al nivel de la escena, podremos obtener puntos de vista contrapicados y crear el efecto de que las personas son más fuertes e imponentes. El campo define la totalidad de la imagen a partir de un determinado punto de vista; el contracampo, el punto de vista inverso.

A veces la cámara está fija y capta imágenes en movimiento. En otras situaciones, la cámara se mueve para captar imágenes, dando lugar a planos en movimiento. Por otra parte, las

¹³⁰ Candeias, Victor, (1992) *Estágios de Introdução à linguagem e técnicas de vídeo*, Federación Portuguesa de Cine y Audiovisual, Lisboa (p. 46 - 50)

panorámicas son movimientos elementales de la cámara que resultan del desplazamiento de ésta de izquierda a derecha o viceversa (panorámica horizontal) y de abajo arriba del motivo (panorámica vertical); cuando los movimientos ascendentes y descendentes de la cámara se realizan en diagonal, la panorámica se denomina diagonal.

El *travelling* es un movimiento que crea la sensación de que la imagen se aleja o se aproxima perpendicularmente al eje de la cámara. Este movimiento obliga a que la cámara se desplace físicamente y tiene como objetivo incluir más información sobre la figura y la parte de atrás utilizando un mismo plano. El *travelling* mecánico, al conseguir captar diferentes puntos de vista, imprime dinámica a la imagen y ofrece más información que aquella que proporcionaría una escena normal.

Cuando existen medios técnicos como, por ejemplo, el *Dolly* o el *Charriot*¹³¹, es posible hacer *tracking*. Este sistema de registro consiste en desplazar la cámara colocándola junto al motivo móvil, como si lo siguiera. Se utiliza con frecuencia en la retransmisión de pruebas de velocidad en atletismo, así como, en escenas de persecución en las películas de acción.

El movimiento *zoom*, cuya tecnología está incorporada en la cámara de filmar, también es conocido como *travelling* óptico. En este caso la cámara está fija y es la variación de enfoque del

¹³¹ *Dolly* o *Charriot* son soportes móviles que mueven la cámara en dirección al motivo, alejándose o filmando alrededor (en un único plano consiguen diversos ángulos y puntos de vista del motivo).

objetivo lo que produce el efecto de aproximación o alejamiento en relación con el motivo.

Otro tipo de planos es el *amorcé*, cuyo encuadre incluye una parcela del cuerpo de un personaje o de un objeto muy próximo a la cámara. Los *amorcés* son muy utilizados en las entrevistas y en los diálogos de las películas y las telenovelas. Existe también el plano subjetivo, en el cual la cámara enseña el punto de vista de uno de los personajes de la acción.

4.6 – La narración audiovisual

Desde el punto de vista formal, el videograma es una secuencia de fragmentos de tiempo y de espacio. Ante el telespectador, cada plano surge en el medio de una secuencia de otros planos, que en su conjunto describen la acción.

Por otro lado, la acción exhibida en la pantalla aparece elidida, o sea, el tiempo de representación es presentado con lapsos de tiempo real y seccionado por planos que indican el tiempo útil de la acción.

La unión entre los planos debe resultar creíble. Para ello es necesaria la presencia de elementos que orienten la coherencia de la acción narrativa y del espacio escénico. El *raccord* es la expresión que designa las uniones coherentes de un plano con el siguiente, estableciendo relaciones de continuidad entre los diversos y posibles elementos de dos planos consecutivos. El encadenamiento o *raccord* es la técnica que hace creer al espectador que los planos separados ocurren con continuidad.

Según la Federación Portuguesa de Cine y Audiovisual¹³², hay tres categorías de *raccord*:

- *Raccords* de acción: apariencia de los personajes (vestuario, pelo, maquillaje), atrezzo y posición en escena, expresión, postura, ritmo y movimiento de los personajes (entradas y salidas de escena).
- *Raccords* de elementos fijos: escenarios, atrezzo fijo, accesorios, colores...
- *Raccords* técnicos: de imagen (luz de la escena, temperatura del color, distancia de enfoque del objetivo, diafragma utilizado, encuadre, condiciones atmosféricas) y de sonido (diálogos sincronizados, nivel de sonido ambiente y de los ruidos).

La producción audiovisual obedece, en general, a un guión¹³³ previamente elaborado en el que se definen el espacio, la acción y el tiempo de realización. La acción debe desarrollarse con unidad, sin lapsos incomprensibles, con variedad de planos unidos armónicamente. El espacio es el lugar en donde ocurre la acción y se mantiene por el sentido de la dirección de los personajes en el encuadre y por los movimientos de la cámara. La acción se produce en un determinado espacio y, simultáneamente, en un tiempo real y narrativo.

¹³² Candeias, Victor, (1992) *Estágios de Introdução à linguagem e técnicas de vídeo*, Federación Portuguesa de Cine y Audiovisual, Lisboa (p. 54)

¹³³ El guión está, normalmente, subdividido en tres partes: el guión de contenidos, el literario y el técnico.

El guión literario hace referencia al tiempo en el cual se desarrolla la acción y al tiempo narrativo de la película. El tiempo real corresponde a la duración del programa audiovisual, es decir, el tiempo necesario para contar la historia.

Una de las características que define los medios audiovisuales es la libertad de manipulación de las coordenadas referentes al espacio y al tiempo. De un plano para otro se saltan miles de kilómetros y transcurren centenares de años. "La base de este juego con el espacio y con el tiempo es la elipsis narrativa, que es la supresión de elementos, tanto narrativos como descriptivos, de una historia de manera que, a pesar de no estar presentes, se den los suficientes datos para poderlos suponer como existentes o sucedidos"¹³⁴.

Cualquier producto audiovisual posee una duración limitada. Cuando una persona va al cine es porque tiene un interés, una motivación, y se prepara física y emocionalmente para ver la película. A veces, hay películas, piezas de teatro u otros espectáculos que, dada su larga duración, provocan cansancio en el espectador.

Conocido es el deseo de los profesores de mantener niveles elevados de interés y motivación en sus clases. El realizador de productos audiovisuales tiene objetivos idénticos: motivar y cautivar inicialmente al espectador; lograr desarrollar la acción manteniendo el interés del público. Cuando la resistencia al cansancio está cerca del límite, se produce el clímax de la

¹³⁴ Biasutto García, M.A. y Bravo Ramos, J.L., (1988) *Realización de Programas Didácticos en Vídeo*, I.C.E., Madrid (p. 5)

película, quedando aún tiempo para que el espectador se relaje, reflexione, se ría o incluso llore.

Lo mismo ocurre con el alumno cuando entra en clase; él sabe exactamente el tiempo que ésta va a durar y la hora en que termina, y prepara su capacidad de resistencia al cansancio para cada actividad (en este caso, la proyección de un documento audiovisual). Cuando su capacidad de concentración se aproxima al límite es evidente que disminuye su interés, la motivación, el rendimiento de lectura y, por lo tanto, las posibilidades de funcionamiento del proceso de aprendizaje.

4.7 – La lectura activa

“El lector, frente al texto visual, se vuelve activo preguntándose sobre lo que ve y lee. Y, ¿qué lee el lector?” A esta pregunta responde Vilches¹³⁵: “un espacio”.

Leer es recorrer con los ojos un espacio y dotarlo de significado para la lectura semiótica de la imagen. En el plano comunicativo, el texto visual exige competencias perceptivas y cognitivas, tanto en lo que se refiere a la expresión como al contenido. Estas competencias son comunes al autor y al lector del texto audiovisual.

Antes de ver una película, es frecuente que el espectador haya consultado una sinopsis¹³⁶, haya visto un cartel, un anuncio

¹³⁵ Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 107)

televisivo o, simplemente, haya comentado con alguien el tema o argumento de la película.

Leer la película es una especie de negociación, pues el texto icónico funciona como un asunto que debe ser tratado a través de una gestión en la que se evalúan ventajas y desventajas de ciertas orientaciones pragmáticas. Se trata de celebrar una especie de convención entre dos interlocutores: el emisor y el destinatario.

La percepción no se puede separar de la comprensión; todo acto de ver implica un querer saber sobre lo que se ve. La comprensión no es solamente lingüística, también incorpora otras opiniones, valores y conceptos adquiridos. En los resúmenes hechos por los espectadores de ciertos programas televisivos, el destinatario construye nuevas fórmulas lingüísticas (porque es un lector activo) y también se inventa escenas que sintetizan largos períodos. Por último, la comprensión del lector no es externa al texto visual, este se origina a partir de las estructuras no lingüísticas que lo construyen, así como en el interior del tipo de discurso icónico-verbal que produce el propio texto.

Cuando el espectador ve la película en la pantalla está corrigiendo constantemente su comprensión, optando entre seguir una hipótesis u otra. La comprensión de las secuencias puede realizarse gracias al proceso relacional. En el plano visual se ve la película uniendo varios bloques o niveles de gran unidad,

¹³⁶ La sinopsis es una típica macro estructura discursiva, semejante al resumen en el texto escrito. Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 82)

pudiendo cada uno corresponder a una o a un grupo de secuencias, a grandes segmentos de la película o a macroestructuras fílmicas.

El mecanismo de comprensión no es sólo referencial, también es inferencial; todo el texto visual es un mapa que el observador recorre con la mirada, descubriendo tópicos conocidos. Pero, el lector también infiere nuevas informaciones implícitas en la representación visual.

“El tópico es un instrumento metatextual que estabiliza el tema de la representación. (...) Es una hipótesis del lector, quien formula una pregunta al texto. La respuesta a la pregunta del lector se traduce en una fórmula temática de discurso. Se trata de un instrumento metatextual, por lo que contiene y contextualiza todo el texto visual a través de un nombre, un título, un subtítulo”¹³⁷. El tópico contextualiza la coherencia interpretativa y el significado final de la película.

Vilches apunta la necesidad de actualizar el concepto de Barthes sobre el “anclaje verbal” y dice que “es la misma organización secuencial de la imagen la que construye su propia coherencia semántica, independientemente de si existe o no un código escrito que la acompañe: llega con la imagen. El sentido o la información que el lector adquiere en las primeras imágenes

¹³⁷ Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 69)

serán corregidos más tarde, a medida que avance en el pasillo o laberinto de imágenes secuenciales”¹³⁸.

La intensidad de un estímulo es determinante para la atención. El objeto exageradamente grande o demasiado brillante, el sonido fuerte, el olor más penetrante son ejemplos de esa intensidad. El contraste de elementos permite la diferenciación inmediata. Para destacar un determinado tema son utilizados, a veces, métodos aparentemente antagónicos, como por ejemplo, recurrir al “camuflaje” y esconder o disimular los objetos, personas o situaciones que se quieren representar con otros elementos más decorativos. A pesar de ser dinámico, un mensaje repetido hasta el límite dejaría de llamar la atención por falta de novedad. Lo que pasa es que, cuando el documento audiovisual es de corta duración, “la repetición se utiliza para mantener la atención así como para captar a aquellos que aún no hubiesen recibido el estímulo”¹³⁹.

Bettetini¹⁴⁰ (1979) afirma que es imposible concebir la imagen en movimiento sin cambio y sin tiempo. Si no hay cambio no hay sucesión de imágenes, por lo tanto, no hay tiempo. El tiempo conlleva sucesión. La sucesión es la cantidad de imágenes y la cantidad origina el tiempo. Mitry¹⁴¹ (1963), por su parte, observa que la lectura de imágenes en movimiento se hace a través del encadenamiento ininterrumpido de cambios continuos de relaciones entre los diferentes planos.

¹³⁸ Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 70 - 71)

¹³⁹ Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 32 - 34)

¹⁴⁰ Bettetini, Gianfranco, (1979) *Il Tempo del senso*, Bompiani, Milán

¹⁴¹ Mitry, Jean, (1963) *Esthétique et psychologie du cinéma*, Universitaire, París

Cinematográficamente hablando, existen dos tiempos:

- El coincidente
- El no coincidente.

Es coincidente cuando el tiempo de la historia narrada es igual al tiempo de la expresión fílmica y no coincidente cuando existe una ruptura entre el tiempo de lo expuesto y el tiempo de la exposición. La transgresión de la coherencia lineal y continua se produce a través de la manipulación técnica de la imagen, retrasando, acelerando o congelando la velocidad normal de la reproducción y lectura del documento audiovisual.

Vilches ve en la transgresión temporal un factor pedagógico de expresión, en la medida en que ésta permite enseñar a observar la realidad desde una óptica menos rutinaria y, al mismo tiempo, aprender un lenguaje nuevo. Una de las anomalías temporales de la expresión videográfica es el tiempo acelerado, que hoy tiene una "significación cómica". Sin embargo, las viejas películas mudas eran vistas con movimiento acelerado y no todas eran del género cómico. El movimiento acelerado en ciertas películas "crea un dinamismo perceptivo y una riqueza expresiva que está lejos de ser cómica. La utilización de este tipo de movimiento tiene también funciones descriptivas y estrictamente narrativas"¹⁴².

El efecto contrario, cámara lenta, consiste en retrasar o disminuir la velocidad normal del movimiento. Tales efectos son muy

¹⁴² Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona (p. 91)

usados en las filmaciones deportivas, en las películas técnicas de investigación, en los documentales y en la publicidad.

El normal movimiento de reproducción y lectura fílmica puede romperse, parando o congelando la imagen en la pantalla. Así se transforma la imagen en movimiento en imagen fija y puede ser analizada *frame a frame*. La ruptura temporal tiene efectos semánticos pasibles de su integración en la narrativa. Hoy, cualquier lector de videocasetes permite ver la imagen en movimiento y rebobinar (en las retransmisiones televisivas de fútbol, el análisis de las jugadas más polémicas se hace frecuentemente a través de la moviola).

La transgresión de la temporalidad permite, gracias a la elipse, condensar o reproducir el tiempo de dos días o de cien años en apenas hora y media de película. La elipse audiovisual es una figura retórica, porque la omisión de ciertos elementos que son necesarios para la comprensión son escamoteados por el autor con el fin de reforzar el juego comunicativo y estratégico con el espectador (esconder un personaje, una acción, un objeto, a fin de aumentar el juego de inferencias y la cantidad de hipótesis de interpretación, como es el caso de las películas de suspense). La elipse audiovisual es constantemente usada por razones que se relacionan con la economía de la narrativa y la funcionalidad técnica del montaje.

5 - El documento audiovisual utilizado en la clase

En Portugal un número significativo de docentes emplean los documentos audiovisuales. No obstante, no se deben menospreciar las razones de aquellos que así no proceden. Hay profesores que no utilizan este medio, simplemente, porque no disponen de él. Otros rechazan el uso de la televisión por producir imágenes y anular los conceptos y, de este modo, atrofiar la capacidad de abstracción y de entendimiento de los alumnos. Postman¹⁴³ (1985) ve en la generalización del lenguaje de la imagen la ruptura de la racionalización que residía en el texto escrito. Winn¹⁴⁴ (1992), por su parte, considera la televisión como una droga, por lo que hay que someterse a un tratamiento de desintoxicación para prescindir de ella.

Respecto al posible empobrecimiento de las facultades intelectuales, Sartori¹⁴⁵ (1998) afirma que "lo que nosotros vemos o percibimos concretamente no produce ideas, pero se fija en ideas (o conceptos) que lo encuadran y lo significan¹⁴⁶. Y éste es el proceso que se atrofia cuando el *homo sapiens* es suplantado por el *homo videns*. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el perceptivo (concreto), que es infinitamente más pobre, no sólo en cuanto a palabras (al número

¹⁴³ Postman, Neil, (1985) *Amusing Ourselves to Death Public Discourse of Show Business*, Penguin Books, New York

¹⁴⁴ Winn, Marie, (1992) *Unplugging the Plug — In drug*, Penguin Books, Londres

¹⁴⁵ Sartori, Giovanni, (1998) *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid, trad, (p. 47-48)

¹⁴⁶ Sobre esta premisa ha sido elaborada sucesivamente la "psicología de la forma" (Gestalt) de la cual hemos aprendido — experimentalmente — que nuestras percepciones no son nunca reflejos o calcos inmediatos de lo que observamos, sino reconstrucciones mentales "enmarcadas" de lo observado.

de palabras), sino, sobre todo, en cuanto a la riqueza de significado, es decir, en lo que se refiere a capacidad connotativa". Por las razones argumentadas por autores como Postman, Sartori u otros, ver la televisión limita el intelecto, absorbe la capacidad de razonamiento, es perjudicial para la escuela y nocivo para el aprendizaje de los alumnos.

Sartori ve la "televisión como una escuela divertida que precede a la escuela aburrida".¹⁴⁷ Investigadores como Alonso, Matilla y Vázquez¹⁴⁸ (1995) hace mucho tiempo que combaten la idea de que la escuela no tiene que ser necesariamente aburrida. Los profesores cuando utilizan los medios audiovisuales no siempre lo hacen, exclusivamente, para entretener o seducir; en la mayor parte de los casos, se esfuerzan por enseñar. Todas las experiencias de trabajo con los medios en las aulas prueban que los estudiantes son extraordinariamente sensibles a esta innovación. Tomar la televisión y la cultura audiovisual como uno de los ejes del currículum puede ser uno de los modos más eficaces para establecer un puente entre la cultura escolar y el entorno cotidiano de los niños y jóvenes.

Según Geneviève Jacquinot¹⁴⁹ (1985), especialista francesa en la utilización de los medios de comunicación audiovisual en el contexto escolar, cuando el profesor se ayuda de una grabación de un programa en clase, está utilizando material producido por la televisión, colocando su contenido al servicio de un proyecto

¹⁴⁷ Sartori, Giovanni, (1998) *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid — traducción (p. 37)

¹⁴⁸ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 211)

¹⁴⁹ Jacquinot, Geneviève, (1985) *La escuela frente a las pantallas*, Aique, Buenos Aires, — traducción (p. 115)

pedagógico definido previamente, lo que implica una exploración pedagógica del documento.

Los profesores han procurado encontrar, desde siempre, formas de comunicación didáctico-pedagógicas que les permitan transponer, en el tiempo y en el espacio, el mensaje, o mejor dicho, el contenido curricular que quieren enseñar. Con mapas, libros, carteles, construcciones didácticas, dibujos o fotografías, el docente aprovecha, a lo largo de la historia, los diferentes soportes para mejorar su forma de comunicar y expresar las ideas en la enseñanza y aprendizaje. Durante centenares o millares de años, la escuela se ha caracterizado por la presencia de sus interlocutores, por la comunicación personalizada, por la relación entre profesor y alumnos, por haber diálogos, preguntas y respuestas, por intercambiarse miradas, definirse espacios y reglas mutables en el tiempo.

La evolución tecnológica ha aumentado el número de destinatarios y ha masificado (o democratizado) el mensaje. Primero el libro y más recientemente la radio, el cine, la televisión, el vídeo, el ordenador y las telecomunicaciones alteraron sustancialmente la forma de relación humana y, como consecuencia, el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

En el caso portugués, la televisión desempeñó muy pronto un papel importante en el sistema educativo, primeramente con la *Telescuola* y en los últimos años con las lecciones de la Universidad Abierta en el canal RTP2. La llamada *televisión educativa*, en la cual los alumnos quedan sujetos al ritmo, a la fugacidad y a la irreversibilidad de la información televisiva, es,

en el fondo, el elemento sobre el cual todo y todos ruedan en función, primero, del horario rígido que hay que cumplir y, acto seguido, de los contenidos emitidos. En determinadas condiciones sociales, económicas, políticas o culturales existe la necesidad de recurrir a este subsistema de enseñanza.

A principios de los años 80 en Portugal, la *Telescuola* abandonó el modelo de clases transmitidas por la televisión y pasó a distribuir las respectivas lecciones en videocasetes, permitiendo de esta forma al monitor/profesor una utilización más acorde con los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Algunas de estas potenciales "videolecciones"¹⁵⁰ son distribuidas y utilizadas en la enseñanza presencial portuguesa.

A pesar de la controversia alrededor de los efectos positivos o negativos de la televisión, la investigación realizada en la Región Centro de Portugal en el año 2000 revela que en el marco de 177 profesores que utilizaban documentos audiovisuales, el 84% recurría a grabaciones de programas televisivos.¹⁵¹ A este respecto, Lorenzo Vilches¹⁵² (1993) afirma que no es necesario que el programa sea específicamente educativo para que el niño trabaje con una emisión televisiva. Lo importante es la actitud del entorno, de los padres y educadores, etc., que deben superar el

¹⁵⁰Ferrés, Joan, (1996) *Vídeo e Educação*, Editora Artes Médicas, Porto Alegre — traducción (p. 21)

Expresión usada por Joan Ferrés para designar la forma de usar un documento audiovisual, donde es hecha la exposición sistematizada de ciertos contenidos curriculares, tratados con una determinada minucia.

¹⁵¹ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 149-150)

¹⁵² Vilches, Lorenzo, (1993) *La televisión: los efectos del bien y del mal*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 72)

menosprecio por la televisión o ese prejuicio de la intrínseca maldad del medio.

Para comprender mejor la importancia del objeto de estudio, el uso pedagógico de los documentos audiovisuales, véase el resultado de la encuesta realizada en Portugal durante cuatro años (1996-2000) a 405 profesores.

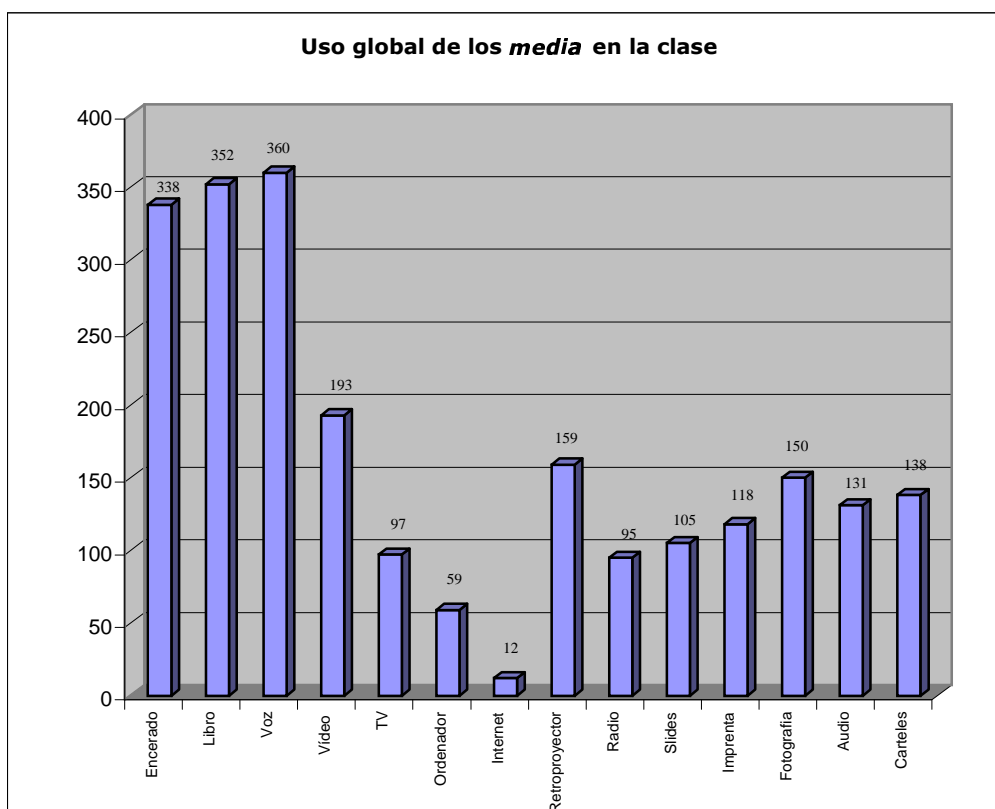


Gráfico 1 - Datos recogidos a través de 405 encuestas realizadas a educadores infantiles y profesores de EGB, BUP y COU entre 1996 – 2000, refiriéndose a la pregunta: "¿Cuál es el medio más utilizado en clase?"¹⁵³

¹⁵³ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 96)
La referencia a la "radio" tiene que ver con la escucha de grabaciones audio en una radio con lector de cassetes.

En esta misma investigación se constata que, desde 5.º a BUP hasta COU prevalece la retroproyección de imagen fija, o sea el uso pedagógico del retroproyector. Aunque, en general, cerca de la mitad de los encuestados dice usar pedagógicamente (con mayor o menor frecuencia) ciertos documentos audiovisuales.

La proyección del documento audiovisual no siempre se hace en el espacio habitual de enseñanza y aprendizaje. Cuando el aula no dispone del equipo necesario, la clase (alumnos y profesores) se desplaza a un espacio diferente en donde puede disfrutar de determinado "equipo cultural"¹⁵⁴ de la biblioteca, de la mediateca, del centro de recursos, de la sala de audiovisuales o del salón de actos de la escuela.

Respecto al espacio de utilización de los documentos audiovisuales, existen dos posibilidades:

- **Dentro del aula**

Existen determinadas aulas que están equipadas con lector de vídeo y televisión. En otras situaciones, el equipo es transportado hasta el aula.

- **Fuera del aula**

Al no existir ningún equipo audiovisual en el aula, la clase se desplaza a un espacio diferente, por ejemplo: la biblioteca, la mediateca, el centro de recursos, la sala de audiovisuales o el salón de actos.

¹⁵⁴ "Equipo cultural" (equipamiento de cultura), expresión portuguesa por la cual es designado en los inventarios escolares el equipo audiovisual.

El resultado de las 177 encuestas realizadas en la Región Centro de Portugal revela que la mitad de los profesores que utilizan los documentos audiovisuales, para ver la película, se van con los alumnos a espacios diferentes de la habitual aula¹⁵⁵. A este respecto, Ferrés afirma que "lo ideal es que el alumno no tenga que desplazarse de su aula para ver un programa de vídeo. Así, lo proyectado no es considerado por los alumnos un hecho anecdótico o un espectáculo, sino un elemento más en la dinámica escolar cotidiana"¹⁵⁶.

Una vez instalados los alumnos, es necesario tener en cuenta la dimensión de la pantalla, la distancia que la separa del receptor, los ruidos y otros factores que interfieren en la razonable y normal visibilidad. Si sí considerar el aula como un espacio rectangular de 7 x 5 metros, es fácil comprender que en una clase de 25 alumnos, dispuesta tradicionalmente, los alumnos de la última fila tendrán necesidad de aproximarse un poco más a la imagen y los que queden más cerca del televisor se verán obligados a retroceder ligeramente.

¹⁵⁵ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 120)

¹⁵⁶ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 106)

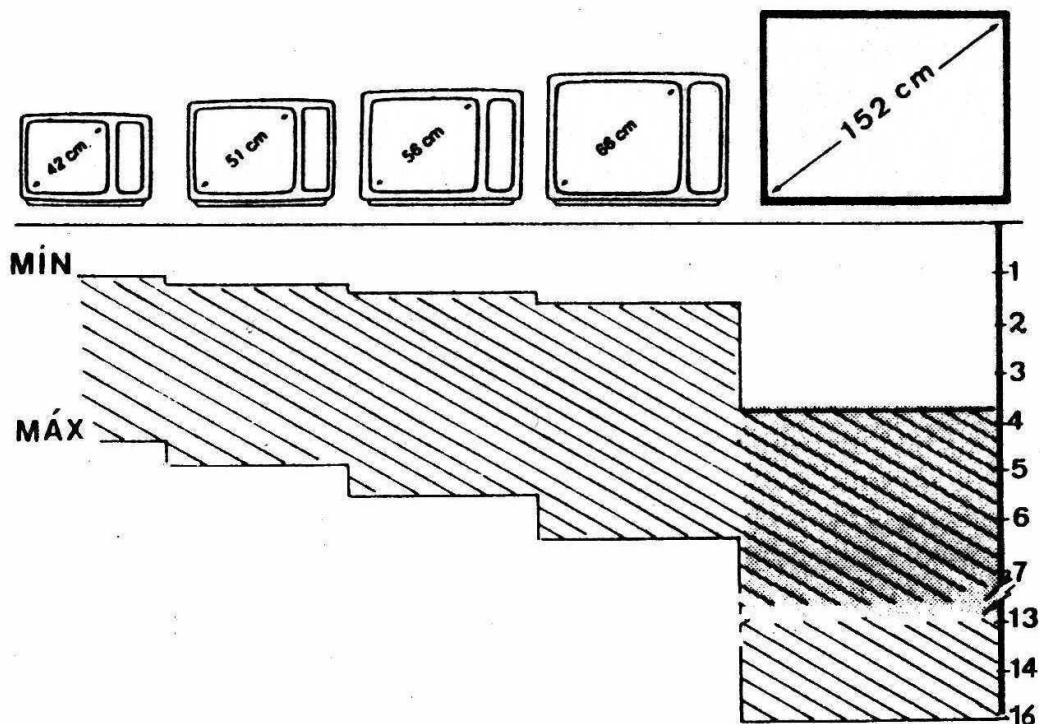


Tabla 2 - Zonas consideradas de buena visibilidad (escala de distancia en metros). La relación proporcional a la diagonal de la pantalla es válida para los televisores y pantallas domésticos, pero no para los vídeo-proyectores. Cuanto más pequeño es el televisor, más nítidos son los contornos. Cuanto mayor es la pantalla, más detalles son perceptibles, pero con mayor imprecisión y menor nitidez en el contorno. (Tabla de doble entrada construida por S. Mallas)¹⁵⁷

A pesar de que el docente no puede garantizar o asegurar la calidad de la recepción a todos los alumnos, está a su alcance la disminución de ciertos riesgos que pueden perturbar negativamente la correcta proyección del documento audiovisual. Ferrés¹⁰⁶ llama la atención sobre las condiciones de iluminación del aula, sobre el inconveniente de oscurecerla o iluminarla en demasía. Lo ideal es ver la televisión con una luz indirecta,

¹⁵⁷ Mallas, S., (1985) *Vídeo y enseñanza*, Universitat de Barcelona (p. 53)

situada por detrás o al lado de los telespectadores, de manera que no interfiera con la luminosidad de la imagen.

Teniendo en cuenta la flexibilidad espacial del mobiliario escolar, respetando la individualidad de querer o no hacer registros escritos, siempre es posible “mandar” aproximar o alejar del televisor las mesas y las sillas de los alumnos que eventualmente tengan problemas de visibilidad. En el ámbito de esta investigación, los resultados de las 177 encuestas realizadas en el año 2000 permiten concluir que, ocho de cada diez docentes no manifiestan ninguna preocupación por las condiciones de visibilidad del documento¹⁵⁸.

5.1 – El origen de los documentos

A la invención de la fotografía le siguió el descubrimiento del cine “mudo” por los hermanos Lumière en 1895. En 1938 aparece el magnetófono y las películas cinematográficas ganaron la sonorización de las imágenes en movimiento. Debido al elevado coste de los equipos y de las películas cinematográficas, su proyección se limitaba a las salas de cine y, en el caso de la enseñanza, a una u otra escuela mejor equipada. La televisión nace como servicio público en 1936 en Europa y en 1939 en los EE.UU. En 1956 aparece el primer magnetoscopio y en 1957 se inicia la transmisión regular de la Radio Televisión Portuguesa (RTP). En 1976 se anuncia la comercialización de los populares videocasetes VHS y respectivos lectores/grabadores de uso doméstico.

¹⁵⁸ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 128)

Cuando el contenido de las imágenes en movimiento adquiere un sentido pedagógico, y permite su utilización en el aula, es común designarlo como documento audiovisual didáctico-pedagógico.

Los documentos audiovisuales pueden tener diferentes procedencias: unos son comprados en tiendas especializadas, otros prestados gratuitamente por compañeros o instituciones, se pueden alquilar en los videoclubes, hay quien los graba de la televisión o, simplemente, quien los realiza.

- **Origen comercial:** es posible comprar o alquilar este tipo de documentos en cualquier gran almacén o tienda especializada. Existen varias editoriales y distribuidoras que manejan este tipo de material, destacando *Walt Disney*, *BBC*, *RTP*, *Planeta Agostini* y las producciones didáctico-pedagógicas de la *Internacional Broadcasting Film of Canadá* (*Flamínia* en Portugal).

Ciertas películas de ficción, de dibujos animados, de documentales y de programas de contenido específico, son los géneros más adquiridos por las mediatecas o centros de recursos escolares. "A veces estos programas son de notable calidad, tanto desde el punto de vista del planteamiento didáctico como desde la perspectiva de la expresión audiovisual, y, en este caso, pueden utilizarse íntegramente, según la modalidad a la que mejor se adecuen. Otras veces la calidad audiovisual o el valor didáctico son más discutibles y sólo se pueden aprovechar parcialmente;

por ejemplo, seleccionando las secuencias más adecuadas y utilizándolas en la modalidad de vídeo-apoyo”¹⁵⁹.

- **Origen institucional:** muchas instituciones de utilidad pública, no necesariamente ligadas al Ministerio de Educación, divulgan sus actividades y objetivos a través de videocasetes, que en ocasiones son distribuidos gratuitamente por las escuelas: el Instituto de Innovación Educacional o el Instituto Nacional del Ambiente son dos ejemplos. La Universidad Abierta no sólo presta gratuitamente, sino que también comercializa sus productos mediatizados de enseñanza a distancia lo mismo que la Escuela Básica Mediatizada (antigua Telescuela). El Instituto de Empleo y Formación Profesional cede documentos audiovisuales, algunos con interés pedagógico. Muchas de estas ediciones videográficas abordan contenidos específicos relacionados con la formación académica y profesional del individuo. Son cortometrajes generalmente concebidos para grupos de edades concretas y revelan preocupaciones curriculares. Muchos de estos institutos apelan e incentivan la producción y divulgación audiovisual.

- **Origen promocional:** ciertas empresas y organismos, para promover sus productos o servicios, distribuyen gratuitamente videocasetes. Colocar en el mercado la imagen de un producto requiere de su productor cuidados especiales de ejecución del documento audiovisual. Algunas embajadas, como la francesa e inglesa, en colaboración con otras organizaciones, vienen

¹⁵⁹ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 188)

En el mismo libro (p.35), el autor establece un paralelismo entre el uso didáctico de las diapositivas y la utilización de ciertos documentos audiovisuales (vídeo-apoyo)

desempeñando un papel destacado en la promoción de los respectivos idiomas y culturas. La Iglesia Católica tiene medios propios de producción y una red de distribución de videogramas válidos como material de apoyo para la educación religiosa.

- **Origen televisivo:** muchos programas de televisión son grabados y posteriormente utilizados en las aulas. Como ejemplos, podríamos citar no sólo la emisión de la televisión educativa, sino también la temática transmitida por cable o satélite y la generalista, tradicionalmente recibida a través de las antenas hertzianas. Sobre esta última, Joan Ferrés (1997) considera que “la utilización de programas de televisión tiene un doble valor: por una parte, sacar partido de un medio que no escatima recursos para realizar productos de calidad; por otra, educar a los alumnos en una actitud más crítica y participativa ante un medio televisivo, que normalmente es considerado como un simple pasatiempo”¹⁶⁰.

Como ya hemos comentado, el trabajo de investigación realizado en la Región Centro de Portugal en 2000 indica que son pocos los profesores (un 16% de 177) que no usan grabaciones televisivas en clase. La mayor parte de esos registros se refieren no sólo a películas de ficción, dibujos animados, informativos o publicidad sino, principalmente, a documentales de carácter histórico o sobre ciencias naturales (vida animal y vegetal, fenómenos físicos de la naturaleza...).

¹⁶⁰ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 190)

- **Programas adaptados:** consisten en adaptar al contexto escolar programas ya existentes, sean de televisión, de los circuitos comerciales, promocionales o institucionales. Según Joan Ferrés (1997), “el interés de esta fórmula radica en el hecho de que la televisión y las empresas productoras disponen de imágenes que el profesor casi nunca podrá conseguir por sí mismo. Pero, en vez de dirigirlas a un público masivo, como hace la televisión, o relativamente indiscriminado, como hacen forzosamente las empresas productoras, el docente las adecuará a las necesidades específicas de su clase”¹⁶¹.

Los programas son adaptados a través de múltiples variantes. En algunos casos, se aprovechan imágenes o secuencias que servirán de apoyo al discurso del profesor. En otras situaciones, se respetan las imágenes del programa original, pero se altera la banda sonora. Se puede aprovechar además, un programa preexistente y suprimirle algunas secuencias o alterar su estructura. Queda todavía la posibilidad de construir un “nuevo” documento apoyándose en imágenes ya existentes. Para realizar estas adaptaciones de montaje casi artesanal, bastará que el profesor disponga de dos lectores/grabadores de vídeo y una televisión.¹⁶² Así, es posible adaptar el documento a las necesidades y ritmos educativos de los alumnos. El nuevo milenio parece apostar por el registro y montaje digital en DVD (*Digital Video Disk*), abandonando la tradicional cinta magnética VHS (*Video Home Standard*).

¹⁶¹ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 191)

¹⁶² Para proteger los derechos del autor y conexos de los documentos audiovisuales, muchas empresas optan por insertar en la película sistemas de seguridad que impiden la copia total o parcial de los mismos.

- **Producción propia:** según el especialista Joan Ferrés¹⁶³ (1997), la creación propia de documentos audiovisuales didácticos es la fórmula que mejor se puede adecuar a las necesidades pedagógicas de un grupo concreto de alumnos. Los datos recogidos en la investigación realizada en el año 2000 en la Región Centro de Portugal indican que cerca del 40% de los profesores encuestados usaban la cámara de vídeo. Los temas grabados se referían a actividades de área-escuela, a visitas de estudio, a conmemoraciones festivas y a representaciones teatrales¹⁶⁴. No obstante, sólo el 20% de los encuestados utilizaban una mesa de mezclas de vídeo. Sería utópico pensar que todas las escuelas pudiesen estar equipadas con el material audiovisual necesario para la producción de videogramas. El mercado audiovisual requiere muchos medios y presenta un alto coste, lo que, generalmente, conlleva que la producción en contexto escolar no llegue a salir de los portales de la escuela. Son pocas las películas y montajes de índole escolar que reflejan cualquier "función investigadora" o incluso "expresiva"¹⁶⁵, son solamente descripciones cronológicas de acontecimientos de la vida académica. Normalmente, estos documentos son de larga duración y con escasos medios técnicos de producción.

¹⁶³ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 191)

¹⁶⁴ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 142-147)

¹⁶⁵ "Función investigadora y expresiva", conceptos definidos en Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y Educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 74/82)

5.2 – Las asignaturas y los recursos didácticos audiovisuales

El espacio del aula y las condiciones existentes no son iguales en todas las escuelas. En la enseñanza preescolar y hasta 4.º de EGB, los colegios son de menor dimensión física, tienen menos alumnos y el equipo docente trabaja en monodocencia (cada clase sólo tiene un profesor). A partir de 5.º hay una concentración escolar en edificios más grandes, con centenares o miles de alumnos y muchos más docentes, uno por cada asignatura. Según la dimensión de la comunidad y del espacio escolar, así difiere la relación pedagógica que se establece entre las personas, los objetos y el medio. Una escuela con elevada población escolar exige más aulas, más recursos didácticos y tecnológicos, más profesores y funcionarios. Dentro de cada escuela hay espacios y material didáctico que se adaptan a la especificidad de cada asignatura.

En función de la temática y del contenido curricular el profesor selecciona el soporte que va a utilizar en el aula. Por ejemplo, si el objetivo escolar fuese la identificación de las partes que constituyen cualquier estómago animal, como soporte de información, es deseable la utilización de una imagen fija. Pero, si la estrategia de clase fuese la observación del salto en altura, la cámara de vídeo, el televisor y un lector de vídeo con retardador de imagen serían los soportes didácticos ideales. Para ayudar a explicar la formación de los colores es preferible utilizar un retroproyector y la superposición de transparencias. Es probable que el profesor de lengua obtenga ventajas pedagógicas añadidas con la audición de programas radiofónicos, aunque, no pasa lo

mismo con el de Matemáticas. Es más eficaz la explicación de la ecuación en el encerado en interacción con el alumno que la exhibición del resultado en la pantalla. A pesar de la panoplia de medios tecnológicos que hoy existen, el profesor continúa siendo la pieza fundamental en el aprovechamiento pedagógico de su utilización. Es el profesor quien adapta el soporte de enseñanza al contenido curricular de cada asignatura.

Desde muy temprano los niños son bombardeados por la televisión. Es el fluir de las imágenes, el dinamismo, los juegos de colores y la atracción sonora que despiertan en muchos casos, el contacto con una realidad diferente. “La construcción de la imagen de sí mismo — objetivo clave en este período educativo — tiene en la televisión un adecuado instrumento para aumentar la variedad de lenguajes de comprensión y expresión, al tiempo que su uso en el aula ofrece un clima que contrarresta, con el diálogo y el juego compartido, la competitividad y el consumismo que desde los medios constantemente lanzan”¹⁶⁶.

Corominas¹⁶⁷ (1994) resalta que la comunicación audiovisual televisiva puede ser un buen instrumento en la educación infantil para el conocimiento del medio, para el desarrollo de la observación y para la (re)creación de nuevos contextos. A través de la dramatización de nuevos papeles con diferentes relaciones personales, es posible desarrollar los sentimientos y valores, las nociones de espacio y de tiempo.

¹⁶⁶ Aguaded, José Ignacio, (1999) *Convivir con la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 157)

¹⁶⁷ Corominas, A., (1994) *Comunicación Audiovisual y su integración en el currículum*, Graó, Barcelona

Durante la educación primaria portuguesa (de 1.º a 4.º año), la televisión forma parte de la vida cotidiana del alumno y acaba influyendo, de una forma globalizada, en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Partiendo del principio de que todos los niños consumen bastante televisión, sería aconsejable que la escuela y la familia ayudasen a los alumnos a reflexionar y a analizar los contenidos, el lenguaje y los mensajes televisivos. Charles considera que “los contenidos de la enseñanza no se agotan en los libros de texto; hay que buscar fuentes diversificadas y alternativas para la obtención de informaciones relevantes, entre las que se cuentan los mensajes provenientes de los medios de comunicación y las experiencias cotidianas de los educandos”¹⁶⁸.

“La presencia sistemática y globalizada de la televisión y los medios de comunicación en la Educación Primaria puede ser, sin duda, un gran revulsivo en este período educativo, tanto desde un ámbito metodológico en la planificación didáctica del profesor, como en la influencia que tendrá en la vida y en los procesos de aprendizaje de los alumnos”¹⁶⁹. La proyección de documentos audiovisuales en el aula, asociada a otros recursos, le permite al alumno conocer la actualidad a partir de una óptica diferente de aquella que el medio tecnológico le ofrece.

¹⁶⁸ Charles, M. y Orozco, G., (1995) *Educación para la Recepción*, Trillas, México (p.79)

¹⁶⁹ Aguaded, José Ignacio, (1999) *Convivir con la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 159)

De acuerdo con Vilches¹⁷⁰ (1993), el modelo de utilización televisiva más generalizado entre los niños se relaciona con tres aspectos: la fantasía, la diversión y la instrucción. De los tres, la fantasía es el favorito. Al identificarse con personajes excitantes que viven por encima del aburrimiento cotidiano, el joven obtiene placer (aunque pasivo) y experimenta una liberación de los límites a través de la evasión. La diversión es el motivo por el que el niño enciende la televisión, aunque acaba por interesarse por programas más instructivos. En estas condiciones, la información toma la forma de instrucción cuando los alumnos aprenden a través de la televisión (costumbres, formas de vida, la moda, la práctica del deporte). Esta forma de aprendizaje es llamada por muchos autores como *incidental learning*, o sea, instrucción accidental.

De acuerdo con la investigación realizada en la Región Centro de Portugal, en el año 2000, los dibujos animados son el género más utilizado en las clases desde el 1.º al 4.º año de escolaridad. “Los más pequeños prefieren que las historias se contextualicen en dibujos animados más que en un género informativo, y en general, no distinguen entre diferentes formatos. Los niños mayores, más conscientes del valor de las noticias, consideran que éstas son más importantes que los dibujos animados”¹⁷¹.

Tradicionalmente, los documentos audiovisuales exhibidos a los niños cumplen una misión: transmitir a los más pequeños los valores de la sociedad. Según Alonso, Matilla y Vázquez (1995),

¹⁷⁰ Vilches, Lorenzo, (1993) *La televisión: los efectos del bien y del mal*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 54)

¹⁷¹ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 150)

los cuentos tradicionales, las historietas y el cine infantil han querido ser ejemplarizantes y han estado sometidos a vigilancia y censura para que en ellos no apareciesen voces fuera de tono". La linealidad y el esquema del argumento de las historias, en conformidad con la limitada y dócil capacidad de asimilación del público menor, favorecen la formulación de "moralejas de corte maniqueo". Corominas (1999), sobre el mismo asunto en los dibujos animados, cita a Lolo Rico afirmando que "la violencia es, a la vez, absoluta y reversible y aparece permanentemente en los cuentos de hadas"¹⁷².

Tal vez por el hábito de contar y oír historias, es frecuente que los alumnos de los primeros años de escuela vean un documento audiovisual rodeando el televisor. Sentando los alumnos en semicírculo frente a éste, el profesor asegura la visibilidad de los alumnos y tiene un control visual de toda la clase. En EGB (exceptuando 1.º, 2.º, 3.º y 4.º), BUP y COU, el profesor se preocupa poco por la organización del espacio de proyección de los documentos audiovisuales¹⁷³.

La evolución psicosocial registrada hasta BUP (desde el 1.º al 9.º año) facilita el proceso de abstracción y reflexión de los alumnos, permitiendo la introducción de nuevos lenguajes, la ampliación del sentido de universalidad, el desarrollo del trabajo en equipo y el dominio de las destrezas y técnicas de aprendizaje. Según Corominas (1994), la maduración de los sentimientos morales encontrará también en el medio televisivo una buena plataforma

¹⁷² Corominas, Agustí, (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao (p. 171)

¹⁷³ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona

para el análisis y las propuestas creativas. “El paso de una situación egocentrista a una visión relacional, hace que sean necesarios códigos comunes de expresión para hacerse entender y valorar”¹⁷⁴. Por ejemplo, para quien no domina los códigos de la lectura escrita, los subtítulos de los documentos pueden limitar su comprensión.

El desarrollo de la individualidad, de la autonomía del propio cuerpo, de la adquisición del pensamiento formal, de la moral y de los valores, favorecen que estos jóvenes utilicen canales de expresión diversificados y multiformes, de modo que comprendan la realidad y la puedan expresar. En este sentido, “los medios de comunicación ofrecen en las distintas asignaturas pautas específicas para el trabajo autónomo, la investigación en equipo y el análisis de la realidad disciplinar en los medios”¹⁷⁵.

Masterman¹⁷⁶ (1993) afirma que los materiales audiovisuales y televisivos son utilizados cada vez más en las diferentes asignaturas del *currículum*, aunque no siempre se haya evitado que, en muchas situaciones, ellos funcionen como simples correas transmisoras. Por eso es importante que este material no sea consumido de una forma inocente. Este mismo autor propone que la televisión u otros medios de comunicación puedan servir para cuestionar, de una forma crítica, la naturaleza académica de las asignaturas.

¹⁷⁴ Corominas, A., (1994) *Comunicación Audiovisual y su integración en el currículum*, Graó, Barcelona

¹⁷⁵ Aguaded, José Ignacio, (1999) *Convivir con la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 162)

¹⁷⁶ Masterman, L., (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*, La Torre, Madrid — traducción (p. 266 y sigs.)

Los datos de la investigación realizada en el año 2000 muestran no sólo la transversalidad y el elevado porcentaje de profesores que utilizan grabaciones televisivas, sino también como las adecuan a la preferencia disciplinar.

Los programas exhibidos en la clase	Mayor preferencia disciplinar
Documentales	Filosofía Educación Moral y Religiosa Geografía Historia Biología /Ciencias Francés Portugués 1.º Ciclo
Reportajes	Educación Moral y Religiosa Geografía Historia Francés
Películas de ficción	Francés Inglés Portugués
Informativos	Francés Geografía
Dibujos animados	1.º Ciclo Historia
Telediarios	Francés
Publicidad	Francés Portugués Inglés
Biografías	Portugués Historia
Teatro	Portugués
Musical	Francés Inglés
Meteorología	Geografía
Deportes	Gimnasia
Programación infantil	1.º Ciclo
Talk-Show	Inglés
Concursos	Francés
Promoción de imagen (moda)	Educación Visual y Tecnológica
Servicios religiosos	Educación Moral y Religiosa
No usa grabaciones televisivas	Físico-Química

Tabla 3 – Cuadro-síntesis de los programas televisivos más utilizados en las aulas¹⁷⁷

¹⁷⁷ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 150)

5.2.1 – Área de Ciencias Sociales

Las nuevas tendencias didácticas proponen que el proceso de enseñanza y aprendizaje se inicie partiendo de lo próximo o conocido, para continuar con lo lejano y desconocido por el alumno; es decir, partir de lo concreto para llegar a lo abstracto. La enseñanza no depende ya de la tradición oral o escrita; en la actualidad se puede explorar documentos — admirablemente expresivos — de otras épocas, de otros momentos. Podemos a cada paso situarnos ante la historia y ante las previsiones del futuro.

La investigación del año 2000¹⁷⁸ muestra que los profesores de Naturaleza, de Historia, de Geografía, de Sociología u otras áreas colindantes utilizan grabaciones televisivas de documentales históricos, reportajes, informativos, biografías e, incluso, de la información del tiempo. “La televisión permite una exploración de lo real que no puede ser descuidada por la educación. Nos brinda, hoy, la posibilidad de ensanchar el horizonte de ese recorrido, de ampliar nuestro mundo, de romper las limitaciones que nos imponen las coerciones espaciales y temporales... Es, sin duda, un nuevo lenguaje para el conocimiento”¹⁷⁹. Las costumbres, las tradiciones, los hábitos de vida y de consumo, en fin, toda la esfera social está recogida, de una forma u otra, en la televisión, que refleja de forma apresurada y parcial, pero también realista y cercana, el acontecer diario.

¹⁷⁸ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 150)

¹⁷⁹ Tornero, José M. Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 99)

Según Atkin¹⁸⁰ (1978), muchos de los estudios realizados demuestran que los niños aprenden con los programas informativos o con los programas de propaganda política, donde ponen a prueba su capacidad para identificar los líderes, los temas, las ciudades u otros países citados.

De acuerdo con Masterman y Mariet¹⁸¹ (1994), existe la necesidad de incluir en los contenidos curriculares, específicamente en los de Historia, el análisis de los medios de comunicación, particularmente, de la televisión. Estos autores afirman que, a parte de su importancia como fuentes de material histórico, los medios pueden funcionar como modos de presentación dentro de la enseñanza de la historia mediante el uso imaginativo de simulaciones de periódicos, radio y televisión, y valorar así los acontecimientos y datos históricos. En el ámbito de la Historia, la televisión puede abrir horizontes alternativos para su conocimiento.

Existe en el mercado una colección de 26 episodios de dibujos animados sobre la Historia Universal del Hombre, sobre la cual, ya en 1991, Ferrés y Bartolomé apuntaban consideraciones didáctico-pedagógicas bastante positivas. En relación con la misma serie, en 1995, Alonso, Matilla y Vázquez¹⁸² (1995) la consideraban adaptada a la mentalidad infantil occidental,

¹⁸⁰ Atkin, C. K., (1978) *Broadcast news programming and the Child audience*, Journal of Broadcasting, n.º 22

¹⁸¹ Masterman, L. y Mariet, F., (1994) *L'Éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Conseil de l'Europe, Pays-Bas (p. 67)

¹⁸² Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.165)

"Era una vez el hombre", serie de dibujos animados de 26 episodios con duración de 25 minutos cada uno, hablados en francés y subtitulados en portugués, realizados por Albert Barillé en 1978 (Paris).

tratando al mismo tiempo de ser fiel a la verdad histórica y de aprovechar la lección del pasado para promover en el niño el respecto a los derechos humanos y al aprecio de las libertades. La investigación realizada en el año 2000, en la Región Centro de Portugal, muestra que estos mismos dibujos animados siguen a utilizarse como material de apoyo en la asignatura de Historia.

Varias son las propuestas de actividades para la utilización del documento audiovisual sin recurrir a la cámara de vídeo. Tornero¹⁸³ (1994) adelanta posibles casos de aplicación de programas televisivos, por ejemplo, en la clase de Historia, en la cual, una película, una biografía, un documento histórico puede crear curiosidad por saber más, por adentrarse en una época. El mismo autor, refiriéndose a la asignatura de Geografía, dice que “el conocimiento visual de un espacio determinado nos permite asimilar mejor unos datos estadísticos”. Ferrés y Bartolomé (1991) invitan a la utilización de fragmentos de películas. Sugieren, por ejemplo, enseñar imágenes mudas de un paisaje y preguntar: “¿A qué país pertenecen?”¹⁸⁴ Este ejercicio de observación exige una atención especial a la vegetación, a la inclinación de los tejados, al tipo de industria, a la dimensión y organización del pueblo. Sugieren también que el profesor de Historia seleccione unos minutos de una película de carácter histórico para iniciar un debate sobre la vida y los usos de una determinada época.

¹⁸³ Tornero, José Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 237)

¹⁸⁴ Ferrés, Joan y Bartolomé, Antonio R., (1991) *El vídeo: enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona (p. 123)

5.2.2 – Área de Ciencias

Con la ayuda de los medios de comunicación social, el ciudadano (profesor o alumno) tiene acceso al conocimiento sobre el hábitat o nicho ecológico de una multiplicidad de seres vivos. Diariamente, la televisión emite información sobre la ciencia, la tecnología y la problemática ambiental. En los fines de semana los documentales sobre la vida animal y vegetal completan la oferta audiovisual en el dominio de las Ciencias Naturales y del Ambiente. Aguaded¹⁸⁵ (1999) afirma que la pequeña pantalla puede utilizarse como material de apoyo, ilustrando y ampliando temas del currículum de ciencias, confeccionando montajes audiovisuales sobre temas científicos.

Masterman¹⁸⁶ (1993) alega que la televisión, tanto en sus programas informativos como en los de entretenimiento, presenta constantemente sus cuestiones e informaciones científicas en un lenguaje doméstico para que resulten más accesibles al público en general. Al menos podría considerarse si parte de este material se puede incluir provechosamente en los programas escolares de Ciencias.

Javier Urra, presidente de la Red Europea de Defensores del Menor, los psicólogos y profesores-investigadores Miguel Clemente y Miguel Ángel Vidal¹⁸⁷ (2000) consideran que el empleo de la televisión en las aulas se hace imprescindible para la

¹⁸⁵ Aguaded, José Ignacio, (1999) *Convivir con la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 168)

¹⁸⁶ Masterman, L., (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*, La Torre, Madrid, — traducción (p. 266)

¹⁸⁷ Urra, J., Clemente, M. y Vidal, M., (2000) *Televisión: impacto en la infancia*, Editores Siglo XXI de España, Madrid (p.116)

enseñanza de una serie de materias, sobre todo de Conocimiento del Medio Ambiente y de Ciencias Naturales. En el ámbito de la Física, Tornero¹⁸⁸ (1994) admite el valor pedagógico de la televisión como forma de motivar el estudio del universo.

La investigación realizada en la Región Centro de Portugal en el año 2000 permite concluir que los documentales, o parte de ellos, en ciertos momentos de la práctica lectiva, son exhibidos en clase. Los profesores del área de Biología y Ciencias Naturales son los que más utilizan este género de programas, en contrapartida, raramente utilizan películas de ficción¹⁸⁹. Debido, no sólo, a su capacidad técnica, pero fundamentalmente por la calidad científica que revelan, los documentales, en general, son bien aceptados en la enseñanza. Ellos informan, muestran lo que no puede ser visto e ilustran el discurso pedagógico, sustituyendo, a veces, al profesor.

Como sugerencia de aplicación didáctica, Ferrés y Bartolomé¹⁹⁰ (1991) proponen la utilización de imágenes (sin banda sonora) que permitan identificar la especie animal, las características fisiológicas y el medio ambiente donde viven, para después hacer la exploración pedagógica, deduciendo otras características, el tipo de alimentación, las zonas de implantación o el hábitat.

¹⁸⁸ Tornero, José Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 237)

¹⁸⁹ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 141)

¹⁹⁰ Ferrés, Joan y Bartolomé, Antonio R., (1991) *El vídeo: enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona (p. 123)

5.2.3 – Área de Matemáticas

En la encuesta realizada en Portugal entre 1996-2000, de catorce docentes de matemáticas encuestados, solamente uno afirmó usar documentos audiovisuales en el aula¹⁹¹. Según Muñoz¹⁹² (1995), también es escasa la divulgación científico-matemática en los canales televisivos.

A veces, la utilización del soporte vídeo no se adapta a los contenidos de esa asignatura, con excepción de dos ámbitos: historia de las Matemáticas y sus aplicaciones a la vida real. Cuando los alumnos cuestionan la utilidad o la aplicabilidad de la asignatura, la proyección oportuna de un documento audiovisual podrá responder a algunas de esas preguntas.

Una de las razones que Muñoz y Roldán¹⁹³ (1994) indican para introducir el uso de la televisión en el universo de las Matemáticas, es la necesidad de una mayor conexión entre la realidad circundante y los conceptos matemáticos. Aunque muchos docentes no lo sepan, están rodeados de elementos matemáticos que pueden introducir a los chicos en esta disciplina de una forma motivadora y significativa, partiendo de centros de interés.

En cualquier anuncio, película de ficción, telediario u otro programa televisivo es posible encontrar una aplicación para los

¹⁹¹ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 101)

¹⁹² Muñoz, J., (1995) *Matemáticas y televisión, un binomio imposible?*, Prensa y Educación, Huelva (p. 64-67)

¹⁹³ Muñoz, J. y Roldán, I., (1994) *Educación matemática desde la prensa escrita*, Comunicar-2, Huelva (p.26-32)

conceptos matemáticos. Gallego y Alonso¹⁹⁴ (1995) invitan a los profesores de Matemáticas a utilizar la televisión para motivar a los alumnos. Por ejemplo, para desarrollar el cálculo por estimación, los alumnos pueden presentar las soluciones a los problemas formulados en las películas policiales o de suspense y, posteriormente, compararlas con las del guionista; para calcular la frecuencia con que surgen en la televisión ciertas palabras, personajes o productos, es necesario acudir a la estadística; es posible inventar juegos y competiciones con números, precios, secuencias publicitarias, duración de los planos o calcular la métrica de un programa televisivo.

5.2.4 – Área de Lengua Extranjera

A pesar de que los profesores de lengua extranjera son, tradicionalmente, los potenciales utilizadores de las grabaciones televisivas, según Aguaded¹⁹⁵ (1999), en estas áreas curriculares queda todavía mucho por hacer para emplear de forma sistemática y plural la comunicación social para el conocimiento de las civilizaciones de otros países mediante documentos audiovisuales que recojan sus modos de vida y costumbres, sus sistemas de comunicación, etc.

Los datos de la investigación realizada en Portugal en el año 2000 revelan que cerca del 36% de los docentes encuestados de Lengua Extranjera tienen televisor y vídeo en el aula. Todavía un

¹⁹⁴ Gallego, D. y Alonso, C., (1995) *La televisión: ¿una ayuda o una amenaza?*, Editores Diego Marín, Barcelona (p. 174)

¹⁹⁵ Aguaded, José Ignacio, (1999) *Convivir con la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 170)

57% continúan desplazándose con los alumnos para la proyección del documento audiovisual¹⁹⁶.

Es natural que los documentos usados por los docentes de Lengua Extranjera (Inglés y Francés) sean en lengua original, y cuando hay subtítulos, los profesores los tapan con una cinta opaca sobre el televisor. Con frecuencia utilizan grabaciones de programas televisivos internacionales captados por parabólica o por cable; de esta forma, es posible mostrarles a los alumnos realidades físicamente distantes.

Fundamentalmente en el área de Lengua Extranjera, la calidad y la articulación sonora del documento audiovisual, tal como la dicción, el acento, el vocabulario y el lenguaje utilizados, suponen preocupaciones añadidas para los profesores. No es sólo importante que los alumnos vean, por ejemplo, los monumentos de París, sino que también escuchen los respectivos contextos sonoros. Cuando se estudia la utilización de expresiones populares, es un buen ejercicio ver y oír en la televisión su contexto de utilización. En la enseñanza de Lengua Extranjera, la participación de las embajadas en la divulgación de los productos audiovisuales en lengua original es indispensable.

Para desarrollar la comprensión del texto, los profesores de Lengua son bastante versátiles en la utilización de documentos audiovisuales y exhiben, además de películas de ficción, *talk shows*, la publicidad, los telediarios y hasta pedazos de conciertos musicales¹⁹⁷. Para referirse a los programas utilizados por los

¹⁹⁶ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 123-124)

¹⁹⁷ Conforme con la tabla n.º 3 en la página n.º 189

docentes de Lengua Extranjera, Jacquinot¹⁹⁸ (1985), usa la expresión “documentos auténticos”, cuyo objetivo es presentar el idioma que se aprende en la realidad y la actualidad de la comunicación vivida.

Dina Marques¹⁹⁹ (2001), bibliotecaria responsable de la videoteca del Centro de Recursos de la Dirección Regional de Educación del Centro, considera que los documentos didáctico-pedagógicos, producidos con objetivos específicos curriculares, generalmente de corta duración, a pesar de no ser muy abundantes en el mercado portugués, son muy buscados en este servicio público²⁰⁰.

Alonso, Matilla y Vázquez (1995) tienen una concepción sobre la enseñanza de los medios de comunicación, no como una asignatura más, sino con “un contenido en cierto modo transversal que habrá de ser tratado, al menos, en las áreas de Educación Plástica y Artística, Lenguaje y Ciencias Sociales”²⁰¹.

¹⁹⁸ Jacquinot, Geneviève, (1985) *La escuela frente a las pantallas*, Aique, Buenos Aires, — traducción (p.116)

¹⁹⁹ Entrevista concedida en 15 de marzo de 2001, en el Centro de Recursos de la DREC, en la Calle General Humberto Delgado n.º 319, — 3030 Coimbra, Portugal

²⁰⁰ En el mercado audiovisual portugués de carácter didáctico pedagógico, es importante destacar la producción extranjera canadiense del *International Broadcasting Film of Canadá (Flamínia* en Portugal) y la distribución de *Planeta Agostini*. Tienen expresión en el ámbito nacional, las producciones de la Universidad Abierta y de la Enseñanza Básica Mediatizada (ex Telescuola) y la distribución gratuita del Instituto de Innovación Educacional (IIE).

²⁰¹ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.210)

5.2.5 – Área de Expresión

La televisión no sólo transmite conocimientos, sino también estilos y formas de vida, actitudes y valores. Por esta razón, “este medio puede ser un buen instrumento para dar a conocer multitud de prácticas del mundo deportivo, de las artes plásticas..., tanto con representaciones como con casos concretos sacados de la vida real”²⁰². Los alumnos pueden aprovechar el lenguaje audiovisual televisivo, para simular, crear, inventar dramatizaciones, canciones, bailes y efectos lúdicos que desarrollen su creatividad. Sobre este aspecto, para que las actividades no queden reducidas a una simple repetición, es pertinente señalar el papel fundamental que el docente desempeña en el proceso de interacción (alumno-documento-profesor).

Así como admitimos que el profesor de Gimnasia dé clases en un gimnasio, es coherente que él utilice documentos audiovisuales de ámbito deportivo. La representación audiovisual de la técnica y la táctica de los juegos, del movimiento corporal y de la historia del deporte, está directamente ligada a los contenidos curriculares de la asignatura.

Quien experimente con la tecnología vídeo, tiene a su alcance, de una forma económica, nuevas formas de expresión. Cuando el alumno prueba la cámara de vídeo, expresa visualmente sus emociones. En este caso, los profesores de plástica, de lenguaje, de expresión corporal, de expresión dinámica o de expresión

²⁰² Aguaded, José Ignacio, (1999) *Convivir con la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 171)

musical “encontrarán en esta función didáctica del vídeo (función expresiva o artística) unas posibilidades insospechadas para fomentar la creatividad de sus alumnos”²⁰³.

Los profesores de Educación Visual y Tecnológica (EVT), cuyo plano de formación inicial incluye la manipulación de la tecnología vídeo, estarán, hipotéticamente, mejor preparados en este campo. Los de Educación Musical, Deporte, Teatro, Danza y, de una manera general, todos los otros docentes, serán autodidactas en el dominio audiovisual.

5.2.6 – Área de Lenguaje Materna

En Portugal, el lenguaje materno es una materia de estudio que acompaña al alumno desde preescolar, hasta, por lo menos, COU. La Lengua Portuguesa es una asignatura vertical, desde 1.º hasta COU y, simultáneamente, transversal en el conjunto de asignaturas curriculares. Por ejemplo, al alumno de matemáticas necesita dominar el portugués para interpretar y resolver los problemas.

Es importante, en la asignatura de lenguaje materno, el esfuerzo y el tiempo escolar dedicado al aprendizaje de los códigos de lectura y escritura. En la escuela, tradicionalmente, hay una mayor preocupación por la escritura que por la comprensión y la expresión oral, aunque el nivel de la *performance* funcional del lenguaje exige la potenciación de las capacidades de expresión y

²⁰³ Ferrés, Joan, (1995) *Vídeo y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.76)

comprensión a través de la investigación y la producción con distintos lenguajes y códigos.

Según Tornero²⁰⁴ (1994), “leer televisión no es una actividad ni automática, ni espontánea. Es fruto de un aprendizaje — más o menos consciente — y es una actividad mental compleja que estimula la razón, la lógica y la imaginación”. Aceptando este concepto, reconocemos que las imágenes desencadenan procesos complejos y sutiles, semejantes a los que se producen en la lectura de un libro. Si hay beneficios para el lector de un libro, lo mismo pasa con el telespectador. Ambos realizan una actividad mental considerable. En lo que se refiere a las operaciones semióticas que implican su lectura, la televisión se asemeja al libro. No hay, de partida, ventaja ni para uno ni para otro en lo que se refiere a su función educativa. Las variaciones tienen más que ver con los usos y los contenidos que con las formas.

Jacquinet²⁰⁵ (1985) habla de la necesidad que la enseñanza del lenguaje esté abierta a las diferentes formas de expresión contemporáneas, y da como ejemplo la utilización de programas televisivos para la enseñanza del idioma a los emigrantes. La misma autora, respecto a los medios de comunicación, reconoce que sólo ellos, por lo menos en los países con un retraso educativo evidente, parecen ser capaces de permitir una rápida difusión de los conocimientos y una sensibilización para nuevos comportamientos.

²⁰⁴ Tornero, José Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 94)

²⁰⁵ Jacquinet, Geneviève, (1985) *La escuela frente a las pantallas*, Aique, Buenos Aires — traducción (p.106-116)

Ferrés²⁰⁶ (1996) insiste en la necesidad de integrar imágenes televisivas en la clase y, no solamente los programas didácticos o culturales, que, a veces, son los menos motivadores. No es imprescindible que los programas sean didácticos. Cualquier imagen puede ser utilizada en clase, siempre y cuando el profesor la sepa integrar en la unidad didáctica. Ofrece el ejemplo de la publicidad como modelo en la utilización de figuras retóricas, tanto verbales como visuales. Propone analizar la argumentación usada en los concursos televisivos. Sugiere además la investigación en las series televisivas, en las películas, los telediarios y en los programas de variedades de ejemplos de neologismos, de la variación del acento o dialecto, de la utilización de la jerga, de las incorrecciones o deficiencias en la expresión. El mismo autor considera positivo que los alumnos expresen por vía oral o por escrito sus vivencias, sensaciones, reacciones o reflexiones críticas a partir de lo que ven en la televisión.

Cuando vemos en la televisión, por ejemplo, los personajes de la mitología griega, estamos dando forma al imaginario, pudiendo facilitar el aprendizaje. A veces, una obra literaria que llevaría días leer es contada en una película en menos de dos horas. En este contexto, la comprensión del argumento asume un papel vital e influye en el plano de clase y en la didáctica utilizada.

Si la superposición de los subtítulos tiene como objetivo ayudar a comprender los textos de los diálogos, su lectura interfiere en la percepción global de la imagen. A este respecto, de la capacidad

²⁰⁶ Ferrés, Joan, (1996) *Televisión y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.128)

y de los hábitos de lectura, Inés Sim-Sim (1996) afirma que al estudiarse la relación entre el tiempo consumido viendo televisión y la capacidad de comprensión de la lectura de los niños, se constata una correlación inversa, o sea, cuantas más horas vea televisión, peor será el desempeño de la lectura. Excepción hecha para cuatro países, todos ellos de Europa, y uno de ellos Portugal... La característica que los une es la existencia de películas y series subtituladas en la televisión... "Aquí queda un pedido: ¡por favor, no quiten los subtítulos!"²⁰⁷. Los subtítulos son, para muchos portugueses, la única lectura disponible.

El niño empieza a aprender los primeros códigos lingüísticos en el seno de la familia. Los que, en Portugal, con tres años de edad, voluntariamente, entran para parvulario, pasan a usar y perfeccionar el lenguaje oral para socializarse. Con ese fin, entre varias estrategias, las educadoras utilizan canciones infantiles, los cuentos tradicionales y las historias fantásticas. Esta temática acompaña los programas de enseñanza hasta BUP. Para motivar a los jóvenes e ilustrar el contenido curricular, el profesor, a veces, utiliza documentos audiovisuales. Cuando el docente decide presentar en clase dibujos animados como *Cenicienta*, *La Bella y la Bestia* o el *Rey León*, deja transparentar en esa forma de diversión objetivos didáctico-pedagógicos.

²⁰⁷ Sim-Sim, Inés, (1996) *Situação Nacional da Literacia — Actas del Seminario Consejo Nacional de Educación*, Lisboa (p.100). La información sobre los países en que el consumo de la televisión por parte de los niños del 4.º año de escolaridad apareció positivamente correlacionado con el desempeño de la lectura son, a parte de Portugal, Finlandia, Noruega y Suecia. La referencia respecta a un estudio internacional (*Reading literacy*) que se desarrolló en 1991 y se puede encontrar en el libro de Elley, W., (1992) *How in the Word do Students Read?*, IEA, Hamburg

La investigación realizada en Portugal en el año 2000 permite concluir que el género y la duración de los videogramas utilizados en clase, asociados a la preocupación en exhibir la película integralmente, obligan, en muchos casos, a una única proyección del documento, interrumpido varias veces. Si muchas de esas interrupciones tienen como objetivo relacionar los contenidos videográficos con los curriculares, en otras situaciones, el hilo conductor del argumento es cortado por las reprensiones hechas al comportamiento disciplinar de los alumnos²⁰⁸.

Como ya se dijo, muchos de los documentos usados en clase tienen origen en las grabaciones televisivas, por lo tanto, con una estructura más enfocada para el entretenimiento y menos para la acción educativa que se pretende en el aula. Si hay profesores que disponen de medios y de voluntad para manipular técnicamente el documento, hay otros que no.

El docente de lenguaje se apoya en los videogramas largos para motivar a los alumnos e ilustrar el discurso oficial pedagógico, pero, excepcionalmente, utilizan documentos cortos para así poder analizar su contenido. Por ejemplo, es diferente la forma de exhibir y explorar didácticamente una película de ficción que un anuncio publicitario. La larga duración de la película, por sí sola, puede sustituir al docente en clase, al paso que la corta duración del anuncio permite una mayor interacción entre el documento y el alumno.

²⁰⁸ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 132-136)

Atendiendo a la edad y al nivel de escolaridad a que se destina la enseñanza del lenguaje, el profesor va apostar en una línea didáctica que lo ayudará al cumplimiento de los objetivos de la asignatura. La formación inicial de los profesores de Portugués contempla muchos aspectos, no sólo del ámbito de la psicopedagogía, como también del conocimiento puro de la lengua. Como ya ha sido referido, la preparación del cuerpo docente para el uso de medios audiovisuales es bastante deficiente, siendo la mayoría autodidacta en esta materia.

La información final sobre “La Enseñanza y el Aprendizaje del Portugués en la Transición del Milenio”, que desarrolló la Asociación de los Profesores de Portugués (2001), pretende encontrar una respuesta a las críticas sobre las deficiencias en el dominio del lenguaje. Según sus autores, la escuela de hoy “debe ser motivadora, porque difícilmente se aprende aquello que no da placer”. Si el profesor de antes tenía el mérito de dominar bien su lengua oral y escrita, el docente del presente y del futuro “debe apostar por las metodologías activas, particularmente en la utilización de soportes audiovisuales y tecnológicos”. Si esto no se verifica, las “clases de Portugués continuarán una aburrida rutina”²⁰⁹.

Cuando el docente decide introducir el videograma en el plano de la clase, los objetivos curriculares de la asignatura, así como la disponibilidad del material, son determinantes en la selección del contenido audiovisual. Muchos profesores disponen de sus propios

²⁰⁹ Artículo publicado en el *Jornal de Noticias* del 28-2-01, acerca del Análisis Preliminar “*O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio*”, realizado por la Asociación de Profesores de Portugués en febrero de 2001

videocassetes, que, en cualquier momento, pueden utilizar. En otras situaciones, hay necesidad de comprarlos, alquilarlos o pedirlos prestados. No obstante, "apenas cerca de un tercio de los profesores de lenguaje, utiliza, algunas veces, el equipo vídeo y audio"²¹⁰.

Los profesores de lengua utilizan las videocassetes no sólo por su aspecto innovador y lúdico, sino, esencialmente porque les reconocen su valor didáctico-pedagógico y la capacidad de enseñar lo que no está presente. Para romper con las rutinas pedagógicas, se usan documentos audiovisuales en múltiples situaciones educativas.

Esos videogramas son utilizados para motivar, informar, ilustrar un discurso y aprender una lengua (materna o extranjera). Cuando el docente decide recurrir a un videocasete, desde ese mismo momento, esa opción está condicionada por los recursos existentes en la comunidad, por la duración del contenido del documento, por la forma en la que está representado y por el modo como es recibido.

²¹⁰ Análisis Preliminar "O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio", publicado por la Asociación de Profesores de Portugués (APP) en febrero de 2001 (p.60)

Capítulo III

Los alumnos

6 – Alumnos de 8.º de EGB

“Esta juventud está podrida hasta la médula. Los jóvenes son malos y perezosos. Nunca serán como los de otros tiempos. Los de hoy son incapaces de mantener nuestra cultura”²¹¹. Esta inscripción, datada hace 3.000 años, fue encontrada en las ruinas de Babilonia, en una alfarería, pero podría fácilmente haber sido escrita en nuestros días.

En Portugal, la enseñanza obligatoria tiene una duración de 9 años. El penúltimo año de escolarización, 8.º, está formado por adolescentes que representan una buena parte de la juventud portuguesa. Son alumnos del tercer ciclo (de 7.º a COU), menos manipulables que sus compañeros del primer ciclo (de 1.º a 4.º) o del segundo ciclo (5.º y 6.º). Son jóvenes con opinión propia y que pretenden darla a conocer. En 8.º los alumnos no necesitan realizar la prueba de evaluación final del tercer ciclo y no están sometidos a la presión de la transición facultativa para la Enseñanza Secundaria (COU y BUP) o para el mundo del trabajo.

La edad de estos alumnos varía. En general, empiezan la enseñanza obligatoria entre los 5 ó 6 años. Si no suspenden, entre los 13 ó 14, estos jóvenes cursan 8.º. Debido al fenómeno de retención escolar, es posible encontrar alumnos con 15, 16 ó 17 años en este curso.

En la distribución de las audiencias televisivas en Portugal, el primer segmento abarca a los jóvenes de entre 4 y 14 años. Los

²¹¹ Cortesão, Luísa y Torres, Maria, (1981) *Avaliação Pedagógica e Insucesso Escolar*, Porto Editora, Porto (p.7)

alumnos de 8.º, de entre 13 y 14 años, están, por lo tanto, en el límite de esa edad.

Muchos de estos jóvenes ya se han tenido que enfrentar con el problema de no tener la edad suficiente para comprar determinados productos, como por ejemplo, tabaco, bebidas alcohólicas, entradas de discotecas o de cine. La oferta de algunas actividades culturales, recreativas y deportivas está organizada por edades, así como también el sistema educativo.

La sociedad actual se preocupa por respetar las diferentes etapas del desarrollo físico, cognitivo y social del niño. Fijémonos un momento en el siguiente esquema y en la forma en que están organizados los niveles de edad de cuatro actividades: baloncesto, escuela, cine y psicología. En la tabla, en gris, se pretende destacar el nivel de edad de los alumnos de 8.º de EGB.

Niveles por edad			
Baloncesto	Enseñanza	Cine	Psicología
	Preescolar (3–5 años)	A partir de los 4 años	2.ª Infancia
Alevines (6–9 años)	1.º Ciclo (6–10 años)	A partir de los 6 años	3.ª Infancia
Iniciados (10–13años)	2.º Ciclo (10–12 años)	A partir de los 12 años	Preadolescencia
Cadetes (14–15 años)	3.º Ciclo (13–15 años)	A partir de los 16 años	Adolescencia
Juniors (16–18años)	Enseñanza Secundaria (16–18 años)		
Seniores	Universidad	A partir de los 18 años	Adulto

Tabla 4 – Clasificación de los niveles por edad y por diferentes áreas de interés (Elaboración propia)

La cuestión que se puede formular es la existencia de períodos críticos, o sea, etapas limitadas de tiempo durante las cuales el organismo es sensible a la estimulación del medio ambiente. Si algunas enseñanzas no son posibles antes de ciertos estados de madurez, otras, por sobrepasar esos períodos, dejan de ser viables o lo son, pero, ineficazmente.

El concepto de desarrollo nos conduce a un amplio conjunto de teorías. Algunas de ellas se centran en el componente biológico /madurativo, como la maduración de Gesell y el psicoanálisis de Freud²¹²; otras, en el componente ambiental/social, como el behaviorismo de Watson. Para superar esta dicotomía han surgido concepciones que defienden que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre el componente biológico-social, caso del constructivismo de Piaget y la teoría psicosocial de Erikson.

Piaget estudió el desarrollo del niño y del adolescente a partir de aspectos cognitivos; Freud, por su parte, privilegió el desarrollo psicosexual. Otro investigador, Erikson, les atribuyó mayor importancia a los aspectos psicosociales, estudiando la construcción de la identidad.

²¹² Sigmund Freud nació en 1856, en Freiberg, Monrovia (antiguo Imperio Austro-Húngaro). Se licenció en Medicina por la Universidad de Viena, en 1881, especializándose en neurología. Las dificultades para seguir una carrera académica, por ser judío y tener que mantener una familia numerosa, lo llevaron a ejercer en una clínica privada como psiquiatra. En un trabajo con Breuner, utiliza la hipnosis como terapia. En 1896, Freud, por considerar la hipnosis un método limitado y la histeria (psiconeurosis) con origen sexual, entra en ruptura con Breuner. En 1900 publica su primera gran obra, *La interpretación de los sueños*. Después de haberse refugiado de los nazis, muere en Londres en 1939, a los 83 años.

Niveles de desarrollo			
Piaget	Freud	Erikson	Psicología
Sensorio-motor (0-18/24 meses)	Oral (0-12/18 meses)	Confianza v/s desconfianza (0-18 meses)	1.ª Infancia
Preoperatorio (2-7 años)	Anal (18 meses-2/3 años)	Autonomía v/s duda y vergüenza (18 meses-3 años)	2.ª Infancia
	Fálico (3-5/6 años)	Iniciativa v/s culpa (3-6 años)	
Operaciones concretas (7-11/12 años)	Latencia (5/6 años - pubertad)	Industria v/s inferioridad (6-12 años)	3.ª Infancia
			Preadolescencia (10-13 años)
Operaciones formales (11/12-15/16 años)	Genital (a partir de la pubertad)	Identidad v/s difusión /confusión (12-18/20 años)	Adolescencia (13- 16/18 años)

Tabla 5 – Caracterización general de los estadios de desarrollo de los alumnos de 8.º EGB

Sin querer discutir sobre las diferentes concepciones existentes sobre el desarrollo del niño, para este período de enseñanza obligatoria, 8.º de EGB, los especialistas están de acuerdo en señalar dos etapas: la preadolescencia y la adolescencia.

6.1 – La preadolescencia

La etapa en la que el joven no es niño, pero tampoco reúne las características del adolescente, se llama preadolescencia. El alumno vive, poco a poco, la experiencia de dejar de ser niño para transformarse en adolescente. En ciertos jóvenes, la adolescencia es precoz, en otros, tardía.

Los alumnos de 8.º, tengan 13 ó 14 años, podrán ser o no adolescentes. En la escuela, el aprendizaje es cada vez más complejo. El alumno se apoya en símbolos, que es el paso fundamental para las operaciones formales; “se incrementan los adjetivos y las palabras de alto significado abstracto, a las cuales se les aplica un proceso creativo intentando darles contenido”²¹³.

A esta edad (13–14 años), según Piaget, algunos jóvenes todavía están en el nivel de las operaciones concretas, no consiguen hacer razonamientos hipotéticos–deductivos; aún no son capaces de pensar abstractamente.

Para Freud, si la actividad sexual de estos preadolescentes está todavía dormida, presentan mayor disponibilidad interior para desarrollar competencias y hacer aprendizajes escolares.

Erikson²¹⁴ utiliza la palabra “industria” en el sentido de productividad, de desarrollo de competencias intelectuales, sociales, físicas y escolares. La escuela es un período importante en la socialización del alumno. Una inadecuada integración social en la escuela puede causar sentimientos de inferioridad,

213 Gutiérrez, María, (1986) *Los programas infantiles en la radio y la televisión*, Dpt. Comunicació Audiovisual, Publicitat i Documentació, UAB, Barcelona (p.60)

214 Erik Homburger Erikson nació en 1902 en Hamburgo, Alemania y fijó su residencia en los EE.UU a partir de 1933, lugar en donde trabajó como docente en las Universidades de Harvard, Berkeley y Yale. Sus concepciones de desarrollo y de identidad influyeron las investigaciones posteriores, sobretodo sobre la adolescencia. Es el padre de la designación “crisis de la adolescencia”. Empezó su trayectoria profesional como artista plástico, licenciado en psicoanálisis por el Instituto de Viena. Realiza críticas al psicoanálisis porque éste no tiene en cuenta las interacciones entre el individuo y el medio. Lo importante de sus teorías es la continuidad de la experiencia del ego. Erikson considera que la construcción del sentimiento de la identidad acontece en la infancia, pero es en la adolescencia cuando se consolida a través de una crisis normativa.

inseguridad y falta de reconocimiento social de sus capacidades. Erikson consideraba que eran los profesores los encargados de favorecer el desarrollo de la “industria” en los niños. Según este autor, los docentes deberían, “suave, pero con firmeza, obligar a los niños a la aventura de descubrir que se puede aprender a realizar cosas que, solos, nunca soñarían alcanzar”²¹⁵.

Según Gutiérrez²¹⁶ (1986), el preadolescente siente un aumento del interés por los acontecimientos del mundo exterior, que lo conduce a intentar aproximarse a los eventos políticos y sociales. Existe una mayor diferencia entre el “yo” y el “mundo que lo envuelve”. Pese a la creciente individualización, el preadolescente continua considerando a sus padres como necesarios. Entre los 10 y los 13 años, el joven dispone de mayor capacidad para discernir el pasado, el presente y el futuro. Este último es el que más expectativas reporta a los niños, que centran parte de sus conversaciones en las vocaciones y profesiones adultas. Sobre los preadolescentes, la misma autora afirma que ellos son amantes de la acción y persiste la atracción hacia las historias narradas. El oído, que había perdido prioridades durante la 3.ª infancia, vuelve a recuperar su papel de nuevo.

²¹⁵ Erikson, E., (1968) *Identity: Youth and Crisis*, W. W. Norton (p.127)

²¹⁶ Gutiérrez, Maria, (1986) *Los programas infantiles en la radio y la televisión*, Dpt. Comunicació Audiovisual, Publicitat i Documentació, UAB, Barcelona (pp. 59 – 61)

6.2 – La adolescencia

Según el diccionario de Psicología²¹⁷ (1978), la adolescencia es la etapa de la vida que separa la infancia de la edad adulta. Los límites varían de acuerdo con el sexo (de los 12 a los 18 años, en las chicas; de los 14 a los 20, en los chicos), con el medio (influencia climática), la raza, el tipo individual y el ámbito social. Existe, entre las chicas y los chicos, cerca de dos años de diferencia en la edad media de la llegada a la pubertad (12-13 años y 14-15). La adolescencia se caracteriza por un impulso biológico brusco que provoca, en principio, un desequilibrio de las funciones, una aceleración del crecimiento, el desarrollo de los órganos genitales y de los caracteres sexuales secundarios.

La adolescencia surge tras un período de calma e inocencia en el cual el instinto sexual está dormido. El adolescente siente una especie de ebullición afectiva, cuya causa y efecto aún no comprende bien. Empieza a interrogarse y a discernir la individualidad propia. A través del contacto social el joven se afirma y descubre sus diferencias y semejanzas respecto a los demás.

En el mismo diccionario de Psicología, el adolescente aparece definido como alguien cuya vida social supera el ámbito familiar. El adolescente sale en la búsqueda de compañeros que le ayuden a definirse. Es la edad en la que se escoge un modelo a seguir (héroe, campeón, vedette) y en la que los jóvenes se juntan en

²¹⁷ Gauquelin, Michel y François, y otros, (1978) *Psicología moderna: diccionario de psicología*, Verbo, Lisboa (revisión científica portuguesa de Cassiano Reimão) (p.18– 19)

grupo. Es natural que la riqueza afectiva y el entusiasmo puedan ser aprovechados para fines discutibles. La generosidad de la adolescencia no tiene igual, esa generosidad necesita de la novedad y hace suyo todo lo que se propone.

La búsqueda constante de la novedad lleva a lo que Debesse (1941) llamó, la "crisis de la originalidad juvenil"²¹⁸. El adolescente se opone a los padres, a las ideas preconcebidas, actitud que lo conduce a sustituir el conformismo de antaño por otro. El joven busca descubrir sus propios valores, desarrollar el sentido estético y el misticismo. Se vuelve "racional"²¹⁹, o sea, quiere tener razón en todo lo que dice. Estando expuesto a los cambios bruscos, a las contradicciones, es impulsivo, hipersensible. El comportamiento del adolescente se construye basándose en contrastes, muchas veces inexplicables si no se intenta comprender las transformaciones profundas que está sufriendo. Algunos jóvenes se refugian en el narcisismo, en la contemplación de sí mismos, en la soledad.

Este cambio intelectual de la adolescencia va a permitir construir su sistema personal, como señala Piaget. Existe una especie de resurgimiento del egocentrismo, pero ahora se trata de un egocentrismo intelectual, sus teorías sobre el mundo aparecen como las únicas correctas. Como consecuencia de este egocentrismo, el adolescente puede sentirse como el blanco de las miradas y de la atención de los demás.

²¹⁸ Debesse, Maurice, (1941) *La crise d'originalité juvénile*, P.U.F., Paris

²¹⁹ Gauquelin, Michel y François, y otros, (1978) *Psicología moderna: diccionario de psicología*, Verbo, Lisboa (revisión científica portuguesa de Cassiano Reimão) (p.18)

Las nuevas capacidades cognitivas de reflexión y abstracción y el poder de jugar mentalmente con varias hipótesis (razonamiento hipotético/deductivo) permiten al adolescente debatir ideas, aprendiendo la complejidad de los valores sociomorales, o construir una teoría propia sobre la realidad social.

6.3 – El aprendizaje

Históricamente, el tema del aprendizaje está relacionado con los behavioristas/conductivistas y con las metodologías experimentales que afirman que la psicología es una ciencia. Estas corrientes dieron una importancia tal al aprendizaje que fueron designadas como “teorías del aprendizaje”.

Las concepciones que defienden la interacción entre el sujeto y el medio proponen una síntesis dinámica entre las capacidades innatas y la posibilidad de realización proporcionada por el medio. Piaget, al estudiar a los niños en su contexto de vida, puso en perspectiva el aprendizaje en una línea de interacción.

Monteiro y Santos²²⁰ (1999) definen el aprendizaje como un cambio relativamente estable y duradero del comportamiento y del conocimiento. Este cambio del comportamiento está relacionado con el ejercicio y la experiencia, pudiendo producirse de una forma consciente o inconsciente, en un proceso individual o interpersonal. Todo lo que el hombre aprende es producto de su cultura.

²²⁰ Monteiro, M. y Santos, M., (1999) *Psicología*, Porto Editora (p.208)

Prácticamente todo nuestro pensamiento y comportamiento fueron aprendidos. El aprendizaje puede ser adaptado o inadaptado, consciente o inconsciente, manifiesto o escondido. Sentimientos y actitudes son aprendidos así como lo son los actos y competencias.

Genéricamente, existen seis tipos de aprendizaje:

- Condicionamiento clásico
- Condicionamiento operante
- Aprendizaje motor, de discriminación y verbal
- Aprendizaje de conceptos
- Aprendizaje de la solución de problemas
- Aprendizaje social

- **Condicionamiento clásico**

Pavlov²²¹, al estudiar las secreciones gástricas, descubre que, además de los reflejos innatos, se pueden desarrollar en los seres humanos y en los animales reflejos aprendidos. La psicología, que se debería llamar “reflejología”, se limita al estudio de los reflejos. Los reflejos — innatos y condicionados — serían el fundamento de las respuestas de los individuos a los estímulos provenientes del medio. Como consecuencia de las experiencias realizadas, Pavlov y su equipo identificaron algunos procesos que envuelven el condicionamiento, como la adquisición, la extinción, la recuperación espontánea, la generalización del estímulo y su discriminación.

²²¹ Ivan Pavlov nació en 1849, en Riazan, Rusia. En 1879 es admitido como médico en la Academia Medico-Quirúrgica. En 1902 empieza a trabajar sobre los reflejos condicionados. Dos años más tarde recibe el Premio Nobel por sus estudios sobre la fisiología de la secreción gástrica. Muere en 1936.

Watson²²², considerado como el padre de la psicología científica, defiende que el psicólogo debe asumir la actitud de un científico: trabajar con datos que resultan de las observaciones objetivas, o sea, públicas, accesibles a cualquier otro observador. Según este autor, sólo se puede estudiar directamente el comportamiento observable (*behaviour*), o sea, la respuesta de un individuo a determinado estímulo del ambiente. Esta concepción se llama *behaviorismo* o psicología del comportamiento.

Watson separa los estímulos provenientes del medio externo (rayos luminosos, vibraciones mecánicas...) de los del medio interno (movimientos de los músculos, secreciones de las glándulas...). Distingue las respuestas explícitas, observables, de las implícitas, tales como la actividad visceral y de los músculos, el latido cardíaco, los gestos y las emociones.

El aprendizaje por condicionamiento clásico está presente en muchos aspectos de la vida cotidiana; por ejemplo, sentir hambre a la hora de comer, oír el timbre y esperar que alguien aparezca cuando se abre la puerta, cierto tipo de música que en las películas anuncia escenas emocionantes...

- **Condicionamiento operante**

Mientras Pavlov realizaba sus investigaciones en Rusia, en los EUA, Thorndike pretendía conocer el modo en el que los animales solucionaban los problemas. El investigador llegó a la conclusión

²²² John Watson nació en Carolina del Sur en 1878. Se doctoró en neuropsicología, defendiendo una tesis sobre la relación entre el comportamiento de los ratones blancos y el sistema nervioso central. En 1913, publica el artículo "La Psicología tal como el *Behaviorismo* la ve". Muere en Nueva York, en 1958, a los 80 años.

de que los animales aprendían por tentativas y errores. Es a partir de estas experiencias, que el investigador Skinner desarrollará sus trabajos.

El punto de partida para las investigaciones de Skinner²²³ es la ley del efecto de Thorndike: el aprendizaje es una asociación entre el estímulo y la respuesta resultante de un acto del sujeto. Como consecuencia de sus estudios descubre el papel de ciertos estímulos que pueden desempeñar un refuerzo positivo o negativo en el aprendizaje. La búsqueda del placer (refuerzo positivo) o la huida del dolor (refuerzo negativo) son las motivaciones para la reacción del comportamiento.

No se puede confundir el refuerzo negativo con el castigo. Mientras que el refuerzo negativo fortalece la respuesta, el castigo la debilita. Sobre esta cuestión, Skinner llamó la atención sobre los efectos indeseables que un castigo puede provocar: un niño puede asociar el miedo a la punición social y a la persona que castiga. Por otro lado, la aplicación de los castigos puede aumentar la agresividad de aquel que es castigado. Skinner encontraba mayor ventaja en la aplicación del refuerzo positivo

²²³ Brutus F. Skinner nació en Pensilvania en 1904 y se licenció en Literatura en 1922. Después de darse cuenta de que no tenía talento como escritor, decide estudiar Psicología e ingresa en la Universidad de Harvard en 1928, doctorándose en 1931. Orienta sus estudios en la misma línea que Pavlov, Thorndike y Watson, considerando que los seres humanos podían ser condicionados, entrenados, igual que los animales. Se interesa por la psicología educativa, habiendo desarrollado, en la década de 50, la "máquina de enseñar" o enseñanza programada. Para Skinner, este tipo de enseñanza sería una preciosa ayuda para los profesores; paralelamente y con base en su concepto de aprendizaje, desarrolla técnicas de modificación del comportamiento en el aula. Skinner está considerado como el representante más significativo del *behaviorismo* /psicología del comportamiento. Murió en 1990.

que en los castigos; en el aprendizaje es más eficaz la instrucción positiva que la negativa.

- **Aprendizaje motor, de discriminación y verbal**

Como el propio nombre indica, el aprendizaje motor consiste en hacer algo a través del movimiento, de la manipulación de objetos o instrumentos. Este tipo de aprendizaje está presente en los seres humanos y en los animales.

En el ser humano el aprendizaje motor está presente en los actos más simples y más complejos de la vida cotidiana; vestirse, lavarse, hacer la cama, nadar, andar en bicicleta, patinar, jugar al fútbol... son ejemplos de aprendizaje motor. Existen otras actividades más elaboradas que implican secuencias ordenadas de movimientos: escribir, tocar un instrumento musical, picar un texto en el ordenador, conducir un coche... todas las actividades que requieren una observación y ejercicio físico.

Cualquier actividad humana implica el aprendizaje por discriminación, o sea, la posibilidad de percibir y comprender las semejanzas y las diferencias entre las situaciones y los objetos. Aprendemos a distinguir las banquetas de las sillas, el campo cultivado del no cultivado, el río del riachuelo, el libro del cuaderno, el tango del vals, el telediario del documental...

El aprendizaje por discriminación está también en la base de adquisiciones aún más complejas, como el aprendizaje de la lectura, que requiere la discriminación de las letras, de los sonidos, de la puntuación. El aprendizaje verbal se refiere,

precisamente, a la capacidad de discriminar palabras, que, generalmente, nombran objetos, fenómenos o situaciones.

- **Aprendizaje de conceptos**

El concepto es una idea abstracta que puede aplicarse a objetos variados, pero que presenta ciertas características comunes. Por ejemplo, en el concepto de árbol se incluyen todos los atributos que permiten distinguirlo de otros objetos y seres del medio ambiente. Se puede decir que el concepto es la representación universal de alguna cosa o realidad. Existen dos tipos de conceptos: los que se refieren a objetos concretos y los abstractos o funcionales, como la belleza, la justicia o la solidaridad.

- **Aprendizaje de la solución de problemas**

Entre los problemas que surgen en el día a día, algunos sólo requieren para su solución acudir a la inteligencia práctica a través de la manipulación física de los objetos; es lo que pasa cuando se intenta abrir la puerta con la llave.

Pero, para otro tipo de problemas es necesario proceder de forma diferente. Supongamos que se quiere calcular el número de azulejos con los cuales se pretende revestir una cocina. La solución a este problema implica hacer un razonamiento lógico, asociar ideas, eliminar hipótesis, calcular, evaluar...

En el proceso de solucionar problemas intervienen una multiplicidad de variables, como la motivación y las experiencias pasadas. Las estrategias elegidas dependen no sólo de la

naturaleza del problema, sino también de la personalidad del sujeto.

Algunos autores señalan cuatro fases en el proceso de solución de problemas: la preparación, la producción, el ensayo y la evaluación. A veces la persona se siente frustrada por no conseguir remediar un problema. Poco a poco va analizando las opciones para resolver la dificultad, realiza otras actividades y, de repente, surge la solución, como un rayo. Esta forma de solucionar los problemas se llama "incubación"²²⁴.

- **Aprendizaje social**

Fue Albert Bandura²²⁵ (1971) quien desarrolló numerosas experiencias que fundamentaron la importancia del aprendizaje por observación, o sea, el aprendizaje que resulta de la interacción y de la imitación social. Según este psicólogo, muchos de nuestros comportamientos son aprendidos a través de la observación y de la modelación.

A través de la observación se aprende a serrar una tabla, a enchufar una máquina, a filmar, a cocinar, a pintar... Es obvio que, para aprender estas tareas, es necesaria la práctica, pero, en la base de su adquisición está la observación. Gran parte del aprendizaje humano pasa por la observación, imitación e identificación de los modelos sociales (padres, profesores, amigos, héroes...), o sea, por la socialización.

²²⁴ Monteiro, M. y Santos, M., (1999) *Psicología*, Porto Editora (p.220)

²²⁵ Bandura, Albert, (1971) *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York

Sobre este asunto, Joan Ferrés²²⁶ (1994) afirma que el niño aprende por experimentación, por observación y por imitación. Todo lo que no aprende por experiencia directa lo aprende por sumisión a una autoridad o por imitación de modelos atractivos. La televisión dificulta en principio la experiencia directa, pero tiene autoridad y resulta atractiva, de manera que es un eficaz instrumento de penetración cultural al potenciar por esos medios el aprendizaje de conocimientos y de comportamientos.

Cuando un niño es elogiado por usar correctamente el tenedor recibe un refuerzo por haber imitado un comportamiento deseado. Bandura llama la atención sobre el hecho de que la imitación de un adulto puede ser estimulada si el niño observa que ese adulto es elogiado por haber hecho esto o aquello de determinada manera — el refuerzo vicariante. El niño prevé que, si lo imita, obtendrá una aprobación semejante.

Se sabe que hay ciertos comportamientos, como fumar, que empiezan por imitación de adultos y compañeros. Sobre la imitación de ciertos modelos televisivos, Ferrés (1994) añade que "a menudo, los procesos de imitación son inconscientes, sobre todo en espectadores infantiles. Las reacciones de adhesión o de rechazo respecto a los personajes tienden a producirse más por implicaciones emotivas que por consideraciones ideológicas o éticas"²²⁷.

²²⁶ Ferrés, Joan, (1994) *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona (p.77)

²²⁷ Ferrés, Joan, (1994) *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona (p.77)

Monteiro y Santos²²⁸ (1999) analizan experiencias con bebés de 14 meses, que, después de observar la televisión, imitan lo que han estado viendo. Estas constataciones llevaron al desarrollo de reflexiones y estudios sobre el efecto de la televisión, especialmente de programas con contenido violento, sobre el comportamiento de los niños. Ellos tienden a imitar modelos, independientemente de que la conducta sea o no socialmente deseable.

La elección de los modelos parece estar relacionada con el sexo y la edad: es más frecuente la imitación de modelos del mismo sexo y de edades próximas. Parece estar también influenciada por el status de los modelos escogidos: son más imitados los que presentan status social más elevado y con más prestigio.

En diferentes niveles de amplitud e importancia, los factores influyen en el proceso de aprendizaje de modo más o menos directo, más o menos consciente. Así, podemos referir algunos: la motivación, la edad, el momento de la vida, la personalidad, la inteligencia, estilos propios de pensar y de sentir, aspectos relacionales, aproximación con los contenidos, con el lenguaje y los proyectos de futuro...

Hay que llamar la atención sobre otros factores relacionados con la escuela y que también afectan al aprendizaje: la representación de la función social de la escuela, la experiencia anterior, las expectativas depositadas en el alumno, las estrategias

²²⁸ Monteiro, M. y Santos, M., (1999) *Psicología*, Porto Editora (p.222)

pedagógicas, la relación profesor-alumno, el clima existente dentro del aula, la organización del espacio escolar...

- **La atención**

La atención es el principal factor que interviene en el aprendizaje; cuando más atento esté el alumno, más fácil será la adquisición de los conocimientos. El alumno para aprender necesita de voluntad propia, tiene que estar, por lo tanto, motivado e interesado. Los centros de interés de los jóvenes pueden ser muy diferentes: literarios, políticos, artísticos, técnicos, etc.

Para Suzzarini²²⁹ (1986), la atención debe permitir disfrutar de lo que es interesante y rechazar lo superfluo. Estar atento es, simultáneamente, un estado de disponibilidad y de discriminación. Este autor compara la atención a un "colador de leche", que deja pasar el líquido, pero que retiene la nata.

Cuando alguien está atento a alguna cosa, es porque tiene interés en ella y, para sentirse atraído, tiene que estar motivado. En educación, a pesar de los recursos y esfuerzos del profesor, los pilares del aprendizaje continúan siendo las motivaciones intrínsecas de los alumnos. El profesor, para motivar (extrínsecamente) decide utilizar, por ejemplo, un documento audiovisual, porque desde un principio él sabe que los alumnos tienen interés por ese tipo de actividades.

²²⁹ Suzzarini, François, (1986) *A memória: testes para a medir. Processos para melhor a aproveitar*, Verbo, Lisboa — traducción (p.p. 121 - 144)

Una película cuando no despierta interés, da lugar a indiferencia y desmotivación. La atención depende del interés del observador; cuando más interesado esté, mayor será su motivación. La pedagogía moderna se esfuerza por despertar el interés del alumno a fin de aminorar la indiferencia por la escuela.

Se dice que existe concentración mental cuando la atención se fija en un único asunto durante un tiempo relativamente largo; de esta manera se consigue una comprensión total de la materia y no se permite que otras ideas distraigan la atención.

Para que el alumno tome conocimiento sobre determinado asunto, tiene que demostrar voluntad e interés en aprender. Con el objetivo de que los alumnos estén atentos a la materia, el profesor procura aplicar las mejores estrategias de motivación. El esfuerzo consciente de la atención permite aumentar el saber; a medida que los conocimientos aumentan también la memoria se va ampliando y, por eso, es necesario cada vez más poder de fijación de las materias.

6.4 – La memoria

Inherente al proceso de aprendizaje está la memoria. Sólo ella posibilita la retención de lo que aprende para responder adecuadamente a la situación presente y proporciona la posibilidad de proyectar el futuro.

Cícero (siglo I a.C.) decía que: la memoria es el tesorero y guardián de todas las cosas. En el siglo XVII, Montaigne utilizó la misma analogía para señalar que la memoria es el estuche de la

ciencia. A finales del siglo XIX, Herman Ebbinghaus²³⁰, autor del primer estudio experimental sobre la memoria, exponía en su obra la idea de que la memoria se comporta como un almacén en donde se guardan las cosas.

En el siglo XX, Bartlett²³¹, en su obra *Remembering*, de 1932, contesta y critica a Ebbinghaus. El autor rechazó la artificialidad de los trabajos experimentales realizados en laboratorio y reclamó que no hubiesen sido tenidos en cuenta las actitudes y los conocimientos previos de los sujetos. Las teorías asociacionistas de Ebbinghaus fueron bastante divulgadas, las de Bartlett, más cognitivas, quedarán silenciadas.

Ulric Neisser²³², en su obra de 1967, *Psicología Cognitiva*, describe la forma en que las personas adquieren, almacenan, manipulan y utilizan la información. La psicología cognitiva prestará una especial atención a las representaciones internas de las experiencias pasadas y al modo en que son utilizadas en las actividades mentales.

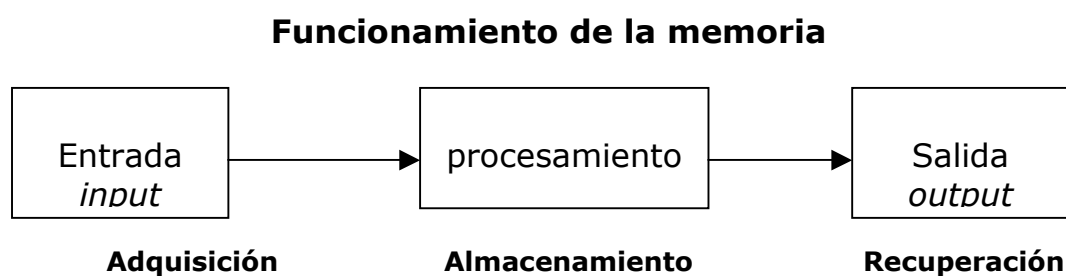
²³⁰ Herman Ebbinghaus (1850 – 1909), filósofo alemán, realizó entre 1879 y 1880 más de una centena de experiencias, cuyos resultados publicó en 1885 en una monografía titulada *Sobre la memoria*. Con una sólida formación en la tradición asociacionista, centró su estudio de la memoria en su estado “puro”. Una vez que para el asociacionismo la memoria no era más que un complejo tejido de asociaciones, Ebbinghaus se propuso objetivar y medir la unidad básica de la memoria. Para realizar sus trabajos experimentales inventó las conocidas *sílabas sin sentido*.

²³¹ Bartlett, F. C., (1932) *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge University press, Londres

²³² Neisser, Ulric, (1967) *Cognitive psychology*, Appleton-Century-Crofts, New York

Baddeley²³³ (1978) considera la memoria como un sistema de almacenamiento de la información que incorpora tres facetas, todas ellas importantes, en el proceso. La primera es el aprendizaje o adquisición de nueva información. La segunda es el almacenamiento propiamente dicho, o sea, la retención o memoria. La tercera se refiere a la recuperación o reproducción de las marcas dejadas por una información pasada. Usar la memoria, metafóricamente, es tener acceso al almacén y utilizar, para provecho propio, el material que allí está contenido.

Para intentar hacer una analogía entre la memoria y el funcionamiento del ordenador, Monteiro y Santos²³⁴ (1999) presentan el llamado modelo informático. A través de los dispositivos de entrada (teclado, ratón, *scanner*, sensores) la información es almacenada en el sistema de memoria. La información es procesada por programas adecuados cuyos resultados están disponibles a través de los dispositivos de salida (monitor, impresora).



Esquema 6— Modelo informático de la memoria

²³³ Baddeley, A. D., (1978) *The trouble with levels: a reexamination of Craik and Lochart's frame work for memory research*, *Psychological Review*, 85 (p.139 - 152)

²³⁴ Monteiro, M. y Santos, M., (1999) *Psicología*, Porto Editora, Porto (p.234)

La memoria no sólo almacena y recupera información, sino que en ella también están imbricados procesos que construyen y reconstruyen parte de esa información; a pesar de su tremendo poder para almacenar prácticamente todo, la memoria humana es muy vulnerable a variables internas y externas, responsables de que, en ocasiones, se alteren o distorsionen nuestros recuerdos.

El modelo general del sistema de procesamiento humano de la información fue presentado en 1958 por Donald Broadbent²³⁵. Aquel modelo, en el que estaban incluidas la atención, la percepción y la memoria, fue dibujado para explicar los mecanismos que llevan a las personas a reaccionar ante ciertos estímulos, mientras ignoran otros. Después de Broadbent, otros investigadores presentaron diversas variantes del mismo modelo (el *modelo modal*).

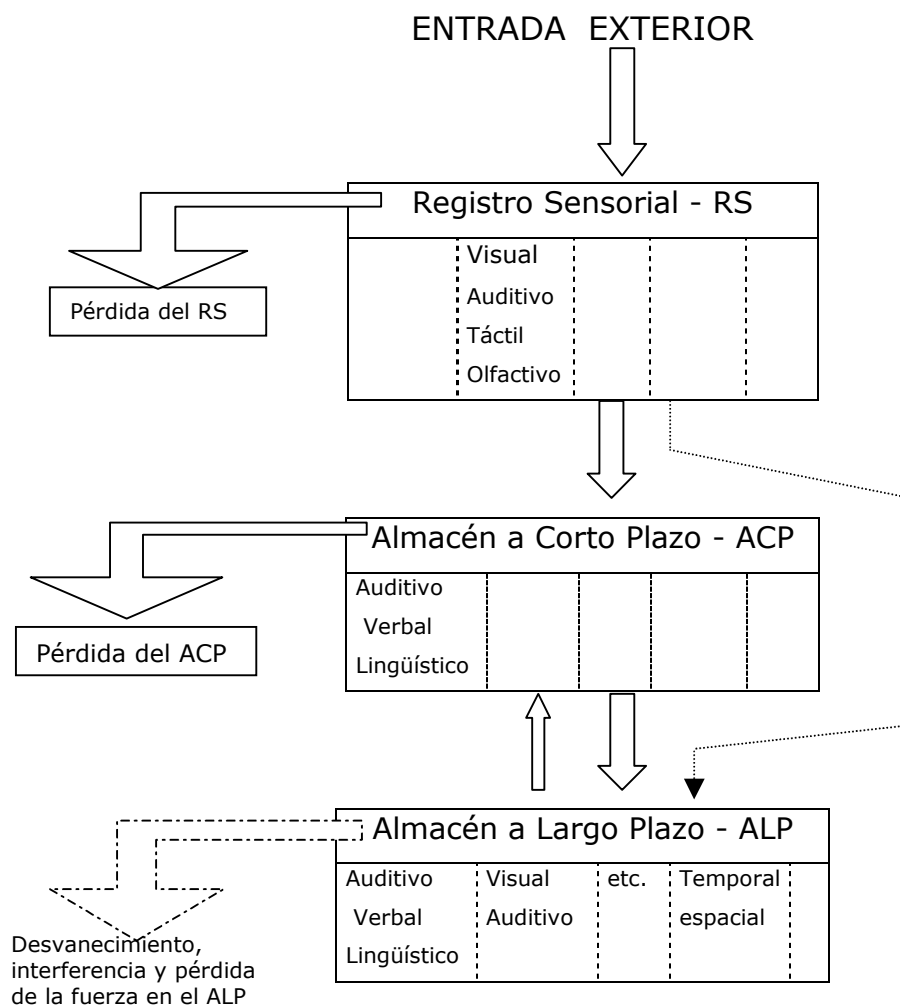
La principal característica del *modelo modal*, es la aceptación de tres distintos almacenes que constituyen la memoria:

- Registro (RS) o Memoria Sensorial
- Almacén (ACP) o Memoria a Corto Plazo (MCP)
- Almacén (ALP) o Memoria a Largo Plazo (MLP)

En 1968, Richard Atkinson y Richard Shiffrin²³⁶ anuncian el conocido modelo estructural de la memoria, del cual se presenta una adaptación sugerida por Vargas²³⁷ (1998).

²³⁵ Broadbent, D. E., (1958) *Perception and communication*, Pergamon press, New York

²³⁶ Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M., (1968) *Human memory: A proposed system and its control processes*, Academic press, New York



Esquema 7 – Estructura del sistema de la memoria; adaptación propia, según Vargas

En resumen, existen tres niveles de procesamiento de la memoria. En el primero se produce el reconocimiento y la selección de la información a través de registros sensoriales (visión, oído, olfato, tacto y paladar). Los datos excedentes son eliminados. En el segundo nivel se encuentra la información que nos permite identificar diferentes códigos auditivos, visuales,

²³⁷ Vargas, J.M. Ruiz, (1998) *Psicología de la memoria*, Alianza Editorial, Madrid — 5.ª reimpresión (p.46)

verbales o lingüísticos de constante aplicación en lo cotidiano. Otros datos son de utilización momentánea; una vez usados son eliminados u olvidados. Por último, la memoria a largo plazo permite recordar o no olvidar competencias y comportamientos adquiridos a lo largo de la vida. Por desvanecimiento, interferencias varias o, incluso, por la pérdida de capacidades, mucha de la información almacenada durante años acaba por ser imposible de recuperar.

- **Registro (RS) o Memoria Sensorial**

El origen de las investigaciones que darían lugar al descubrimiento experimental del registro sensorial visual se remonta a varios siglos atrás. Algunos pensadores intentaron resolver el problema filosófico de si la mente era capaz de aprehender más de un objeto a la vez. Fue Sir William Hamilton, filósofo del siglo XIX, quién probó que cuando se lanza un puñado de pelotas sobre una superficie plana, no es fácil ver, en aquel instante, más de que seis o siete. Pocos años más tarde, Jevons, considerado como lógico y economista, refinó el procedimiento y, con un grado de control no óptimo, pero sí aceptable, trató de resolver el problema experimentalmente. La tarea consistía en estimar sin la menor duda la cantidad de judías que caían en una bandeja inmediatamente después de su lanzamiento y tan pronto como se paraban. Llevó a cabo más de mil ensayos y comprobó que la estimación media era correcta hasta llegar, más o menos, a ocho o nueve. A partir de esa cantidad el error aumentaba gradualmente.

Los resultados obtenidos posteriormente por otros investigadores (Sperling, 1960; Averbach, 1963), haciendo uso de la misma técnica, confirmaron los resultados alcanzados por los primeros psicólogos experimentales.

Fue Sperling quien, en 1960, publicó un trabajo en el cual, por primera vez, ponía en evidencia el registro sensorial visual. Discutió con sus colegas la amplitud de la aprehensión visual y la duración de la exposición visual de los objetos. Después de Sperling, fueron varias las contribuciones y los investigadores que se preocuparon por la localización espacial (Averbach y Coriell, 1961), por el color (Clark, 1969; Dick, 1969), por la forma (Turvey y Kravetz, 1970), por la dirección del movimiento (Treisman, Russell y Green, 1975), por el tamaño y por el brillo (Von Wright, 1979), lo que hizo creer que el contenido de la memoria icónica es precategorial.

A través de los sentidos la información entra en el sistema de la memoria. Las entradas (*inputs*) sensoriales son almacenadas durante fracciones de segundo esperando codificación. La información sensorial del estímulo (visual, auditivo, táctil...) se mantiene después de su desaparecimiento por un corto espacio de tiempo. De acuerdo con el estímulo, la memoria puede ser visual (icónica o espacial), auditiva (ecoica o temporal), olfativa, táctil o gustativa.

Gracias a este tipo de memoria se pueden retener las imágenes durante un corto espacio de tiempo y al enlazar los diferentes fotogramas visionados, existe la posibilidad de crear la ilusión del movimiento cinematográfico.

- **Almacén (ACP) o Memoria a Corto Plazo (MCP)**

A partir de 1960, influenciados por los trabajos de Hebb²³⁸ y de Broadbent²³⁹, los psicólogos empiezan a utilizar el concepto “memoria a corto plazo” refiriéndose a los mecanismos de retención. En 1974, Baddeley y Hitch²⁴⁰ introdujeron la expresión “memoria de trabajo” o “operativa” (*working memory*), definiéndola como el lugar en el que se lleva a cabo la actividad mental. Vega²⁴¹ (1984) considera la MCP como un proceso de retención de información y como un espacio donde trabaja la memoria.

El almacén a corto plazo guarda la información por un período de algunos segundos después de la desaparición del estímulo. Se asume que toda la información que entra en este almacén desaparece rápidamente por un proceso de desplazamiento. No obstante, la tasa de olvido del ACP es sensiblemente menor que la del registro sensorial (RS). Aunque es difícil de estimar, se supone que ocurre en un período de tiempo comprendido entre los 15 y los 30 segundos. Esta pérdida de información depende claramente de los procesos de control del sujeto. El tiempo de almacenamiento está determinado por muchas variables: el sujeto, el material que va a ser retenido, el tipo de presentación...

²³⁸ Hebb, D.O., (1949) *Organization of behaviour*, Wiley, New York

²³⁹ Broadbent, D.E., (1958) *Perception and communication*, Pergamon press, New York

²⁴⁰ Baddeley, A. D. y Hitch, G., (1974) *Working memory*, Academic press, New York

²⁴¹ Vega de, M., (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid

La memoria a corto plazo corresponde a un segundo almacenamiento de la misma, siendo más durable y más controlada por el sujeto que la memoria sensorial. Su capacidad es pequeña, son pocas las informaciones que pueden ser percibidas conscientemente al mismo tiempo. Ebbinghaus, en los estudios que desarrolló utilizando *sílabas sin sentido*, presentó como límite siete unidades (pudiendo variar en más o menos dos). Las unidades que se pueden memorizar tanto se refieren a dígitos sin sentido como a palabras con contenido semántico. Son las características físicas del material que se quiere memorizar las que irán facilitando o dificultando su retención. En este tipo de memoria funcionan las leyes del agrupamiento de la percepción definidas por los gestalgistas²⁴².

A pesar de que la capacidad de la memoria a corto plazo es pequeña, el caudal de información que fluye en una hora es enorme. Es el material de la memoria a corto plazo la que proporciona la información sobre la cual se desarrolla el aprendizaje, el razonamiento, la imaginación...

La memoria a corto plazo permite memorizar momentáneamente un número de teléfono, pero, si éste no se utiliza, es inmediatamente olvidado. Lo mismo pasa cuando se memorizan los números de la bonoloto; una vez apuntados en el papel, esos números son eliminados de la MCP.

²⁴² Durante la primera mitad del siglo XX, los principios de la organización perceptiva fueron básicamente estudiados por los psicólogos de la escuela de Gestalt, fundada en Alemania por Wertheimer y por sus colaboradores Koffka y Kohler. Para los gestalgistas, el todo es diferente de la suma de las partes. Las leyes gestalgistas son: proximidad, semejanza, buena continuación, destino común, simetría y pregnancia

Sobre la capacidad o amplitud de la memoria, George Miller²⁴³ (1956) acreditaba que ella no sólo tenía una amplitud finita, sino que también reaccionaba al ritmo, a las pausas, al número de repeticiones y a la forma como era agrupada. Al respecto a la influencia de la edad del sujeto en la capacidad de retención de la información, Woodworth y Schlosberg²⁴⁴ (1954) concluyeron que la amplitud de dígitos, típica en los niños con 3, 4, 5, 7 y 10 años es, respectivamente, tres, cuatro, cinco y seis dígitos. Hunter²⁴⁵ (1964) demostró que la amplitud de la memoria para los dígitos aumenta hasta la edad de los 15–16 años. Belmont y Butterfield²⁴⁶ (1971) llegaron a la conclusión de que la capacidad de la MCP no se altera con la edad, lo que cambia es la manera de procesar la información.

De hecho, en el Almacén a Corto Plazo, el control es ejercido mediante la repetición o el repaso de la información. En realidad, el ACP es una especie de *buffer*²⁴⁷ de repetición de tamaño fijo. Cuando un determinado *item* entra en ese *buffer*, puede permanecer allí más tiempo del habitual y, cuanto más tiempo permanezca, mayores probabilidades tendrá de ser transferido al ALP.

Por otro lado, el carácter de la información almacenada en la memoria a corto plazo no tiene que depender, obligatoriamente,

²⁴³ Miller, G.A., (1956) *The Magical number seven, plus o minus two: Some limits on our capacity for processing information*, Psychological Review, 63

²⁴⁴ Woodworth, R. S. y Schlosberg, H., (1954) *Experimental psychology*, Holt, Rinehart y Winston, New York

²⁴⁵ Hunter, I.M.L., (1964) *Memory*, Penquin Middlesex, England

²⁴⁶ Belmont, J.M. y Butterfield, E.C., (1971) *What the development of short-term memory is*, Human Development, 14 (p.236 – 248)

²⁴⁷ *Buffer*, en el lenguaje informático, es una memoria que guarda información temporalmente.

del *input* sensorial. Así, por ejemplo, información prestada visualmente (como letras, dígitos, palabras, etc) puede ser codificada y almacenada en el ACP en un formato fonológico o auditivo-verbal-lingüístico.

Una parte de los materiales de la memoria a corto plazo es transferida para la memoria a largo plazo, la restante es olvidada (apagada de la memoria).

- **Almacén (ALP) o Memoria de Largo Plazo (MLP)**

Generalmente, cuando se habla de la memoria, se refiere a lo que los psicólogos llaman memoria a largo plazo. Se trata de una memoria bastante compleja en donde se almacena todo lo que conocemos respecto a nosotros mismos y al mundo en que vivimos.

Vargas²⁴⁸ (1998) afirma que la MLP ha sido considerada como la base de datos en la que se inserta la información a través de la memoria operativa a corto plazo y de la que el procesador o ejecutivo central recupera las respuestas para las continuas cuestiones que se plantean.

La memoria a largo plazo permite conservar datos e informaciones adquiridas durante días, meses, años o incluso toda la vida. La lectura, el reconocimiento de trayectos, la identificación de personas conocidas, la recuperación de episodios de la infancia se debe a la memoria a largo plazo.

²⁴⁸ Vargas, J. M. Ruiz, (1998) *Psicología de la memoria*, Alianza Editorial, Madrid — 5.ª reimpresión (p.152)

Existen cuatro procesos directamente responsables del funcionamiento de la memoria a largo plazo: la codificación, el almacenamiento, la organización y la recuperación. Los *inputs* sensoriales son codificados para posteriormente ser almacenados. Si el objetivo es guardar la información para una recuperación futura, es necesario que su almacenamiento sea conforme con determinadas reglas de organización.

El proceso de codificación envuelve, en muchos casos, el contexto en que se da el acontecimiento o hecho. Jesuíno²⁴⁹ (1994) afirma que la facilidad de recuerdo está relacionada con el grado de correspondencia entre el contexto de codificación y el contexto de evocación, entre la forma en la que el conocimiento es almacenado en la memoria y la forma en la que es recuperado. Este principio, designado por especificidad de la codificación, permite comprender fenómenos cotidianos, como, por ejemplo, no reconocer a una persona en un contexto diferente de aquél en que fue inicialmente codificado en la memoria. Otra forma de influencia del contexto hace referencia al grado en el que el estado físico puede afectar al proceso de recordar. También aquí el olvido es menor siempre que el aprendizaje y la evocación tienen lugar en las mismas condiciones físicas y psicológicas. Un hecho es recordado más fácilmente si la persona vuelve a sentir el mismo estado emocional que experimentó durante el episodio de aprendizaje.

La memoria a largo plazo contiene datos que tienen su origen en la memoria a corto plazo. Para ser almacenada, la información

²⁴⁹ Jesuíno, Jorge C., (1994) *Psicología*, Difusão Cultural, Lisboa (p.214)

pasa por un proceso de transformación, es decir, ésta es codificada. Existen varios tipos de códigos, siendo los más estudiados los que están relacionados con el lenguaje y con la imagen.

Durante mucho tiempo se valoraba la codificación a través de representaciones verbales. Pero, con el desarrollo de los medios audiovisuales, se ha intensificado la investigación sobre la memorización a través de las imágenes. El código de imágenes produce una síntesis de imágenes, es decir, el recuerdo de la escuela de párvulos es creado desde diferentes ángulos y perspectivas.

Craik y Lockhart²⁵⁰ (1972) sugirieron que la memoria podía ser considerada como un subproducto de las actividades de procesamiento que son aplicadas a la información que acaba de entrar. Para estos dos autores existen dos niveles de procesamiento, uno superficial y otro más profundo. El nivel más superficial incluye el análisis de las características físicas o sensoriales de un estímulo (ejemplo: las líneas, los ángulos, el brillo, el tono...); el más profundo supone un análisis semántico o cognitivo. La memoria es considerada como un continuo procesamiento que va de los productos transitorios de los análisis sensoriales a los muy duraderos de las operaciones semántico-asociativas.

²⁵⁰ Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S., (1972) *Levels of processing: a fame work for memory research*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11 (p. 676)

Según Hyde y Jenkins²⁵¹ (1973), la elaboración mental identificada con los niveles más profundos de procesamiento no debería ser entendida como una simple relación asociativa, sino como una organización semántica. En el nivel más profundo de la memoria, la inserción de un nuevo elemento, se hace a través de la relación con otros ya existentes.

En el proceso de memorización, la repetición es importante, distinguiendo dos tipos: la repetición de mantenimiento y la repetición de elaboración. En el primer tipo es repetitivo, porque recicla la información, y es superficial. En el segundo, la repetición es más elaborada porque es un tipo de memorización más compleja, que toma como base el significado de la información para procesarla cada vez con mayor profundidad, entrando en contacto con otros significados ya almacenados. En consecuencia, el material elaborado en este caso será más fácilmente recuperable.

Más importante que comparar el aprendizaje incidental con el intencional, interesa estudiar sistemáticamente la retención subsiguiente a diferentes tareas de orientación en la condición incidental. Bajo condiciones incidentales, el experimentador tiene control sobre el procesamiento que el sujeto aplica al material, lo que no ocurre cuando el sujeto es simplemente instruido para que aprenda y éste utiliza una estrategia de codificación desconocida.

²⁵¹ Hyde, T.S. y Jenkins, J.J., (1973) *Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 12 (p. 478 – 479)

Respecto al procesamiento de la información existen dos tipos de memoria, una permite recordar, por ejemplo, una palabra que constaba en una lista, el otro da a conocer el significado de esa misma palabra. Para designar estos dos tipos de fenómenos, Tulving²⁵² (1972) introdujo los términos “memoria episódica” y “memoria semántica”.

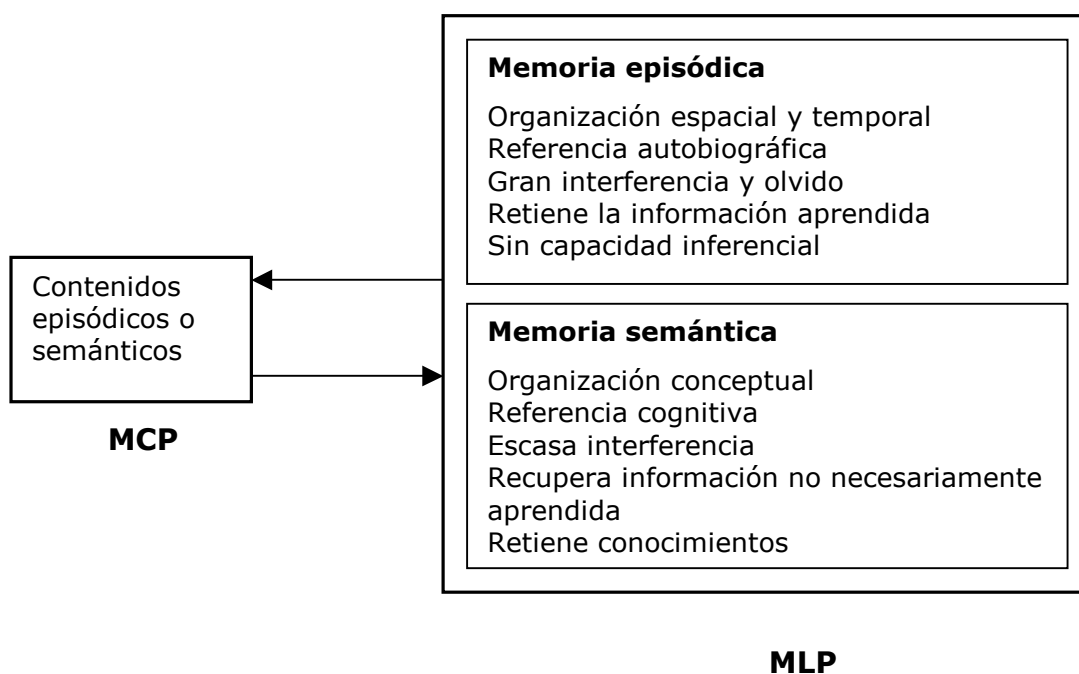
La memoria episódica está relacionada con el almacenamiento y la recuperación de los acontecimientos y episodios cerrados temporalmente, localizados espacialmente y experimentados personalmente, habiendo entre ellos relaciones espacio-temporales. La memoria episódica almacena la biografía de cada uno, es autobiográfica.

La memoria semántica implica el almacenamiento y la utilización sobre el conocimiento de palabras y conceptos, de sus propiedades e interrelaciones. La memoria semántica es la necesaria para el uso del lenguaje y afecta al conocimiento del mundo.

Mientras que la memoria episódica se ocupa, únicamente, de los fenómenos que fueron explícitamente codificados, la memoria semántica puede generar y manejar información que nunca ha sido aprendida explícitamente, pero que está implícita en sus contenidos, o sea, la memoria semántica tiene capacidad inferencial. En la memoria episódica la pérdida de información es mucho más frecuente que en la semántica.

²⁵² Tulving, E., (1972) *Episodic and semantic memory*, Academic press, New York

Ambas memorias, la episódica y la semántica, son evaluadas a través de pruebas de recordación y reconocimiento. Las pruebas de recordación consisten en reproducir lo más correctamente posible el total de *ítems* presentados durante el aprendizaje. En las pruebas de reconocimiento, el sujeto tiene que identificar los *ítems* considerados “viejos” a los que fueron añadidos los “nuevos”.



Esquema 8 – Adaptación de la representación simplificada de la relación entre memoria episódica /memoria semántica y memoria a corto plazo /memoria a largo plazo²⁵³.

Squire y Cohen²⁵⁴ (1984) adoptaron las expresiones “declarativa” y “procedimental” para designar dos sistemas de memoria:

²⁵³ Adaptación de una figura de Vargas, J. M. Ruiz, (1998) *Psicología de la memoria*, Alianza Editorial, Madrid — 5.ª reimpresión (p. 210) y de una tabla de Vega (1985) presentada en la tesis de doctorado de Gutiérrez, María, (1986) *Los programas infantiles en la radio y la televisión*, Dpt. Comunicació Audiovisual, Publicitat i Documentació, UAB, Barcelona

²⁵⁴ Squire, L.-R. y Cohen, N.J., (1984) *Human memory and amnesia*, Guilford Press, New York

La memoria declarativa es la que es accesible a la recordación consciente e incluye hechos, episodios, listas, relaciones e itinerarios de la vida cotidiana. El contenido de la memoria declarativa se refiere a lo que se quiere saber. Los conocimientos transmitidos verbalmente a otras personas son ejemplos de memoria declarativa.

La memoria procedimental es la que está en las habilidades o destrezas perceptivas, motoras o cognitivas adquiridas. Sólo es posible el acceso a través de la acción. Su contenido se refiere a saber cómo hacer. Es difícil, sino imposible, expresar o transmitir de forma verbal el contenido de la memoria procedimental.

En 1985, con el objetivo de describir la memoria, Graf y Schacter²⁵⁵ introducen los términos "memoria explícita" y "memoria implícita". La memoria explícita se revela cuando la ejecución de una tarea requiere la recuperación consciente de experiencias previas; la implícita funciona cuando la ejecución de una tarea es afectada por una experiencia previa, en la ausencia de recuperación consciente de esa misma experiencia.

La memoria implícita se pondrá de manifiesto "cuando se haya demostrado un cambio en la conducta de un sujeto atribuible a un episodio anterior pero sin que sea necesario recurrir al recuerdo explícito de ese suceso"²⁵⁶.

²⁵⁵ Graf, P. y Schacter, D.L., (1985) *Implicit and explicit memory for new associations in normal amnesic subjects*, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 11 (pp.501 – 518)

²⁵⁶ Tobias, B.A., Kihlstrom, J.F. y Schacter, D.L., (1992) *Emotion and implicit and explicit tasks*, Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and Cognition, 20 (pp. 671 – 679)

7 – La escuela y los géneros televisivos del agrado de los jóvenes

En el trabajo de investigación realizado en el año 2000²⁵⁷, se señalan los objetivos que determinan la elección de los documentos audiovisuales. Los profesores al exhibir documentos, lo hacen no sólo para motivar, sensibilizar, diversificar o ilustrar la práctica pedagógica, sino también para intentar satisfacer la apetencia que los alumnos sienten por la televisión.

La iniciativa de equipar tecnológicamente una escuela permite al profesor diversificar la enseñanza. A veces se cuenta con un vídeo, pero faltan las cintas de vídeo adecuadas para el contenido. Para remediar la escasez de documentos audiovisuales apropiados a los variados temas, los profesores utilizan grabaciones de programas televisivos. El estudio elaborado en el 2000²⁵⁸ muestra que el género televisivo más utilizado por los profesores es el documental; a continuación, por orden decreciente, se utiliza el reportaje, las películas de ficción, los programas informativos y los dibujos animados.

Pese a que los programas exhibidos por los profesores son mayoritariamente de carácter más informativo, las preferencias de los alumnos se centran en los de entretenimiento. El resultado de una encuesta realizada en 1993 en la región norte de Portugal entre 727 niños, con edades comprendidas entre los 8 y los 12

²⁵⁷ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona

²⁵⁸ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 150) véase la tabla en anexo n.º 1 en la página n.º 431

años, muestra los siguientes datos respecto a las preferencias televisivas por género:

Posición	Preferencias modelo	Preferencias reales	Programa
1. ^a	Dibujos animados	Culebrones	Entretenimiento-ficción
2. ^a	Culebrones	Concursos	Entretenimiento-ficción
3. ^a	Programas para la infancia	Programas para la infancia	Entretenimiento-ficción
4. ^a	Películas y series	Películas y series	Entretenimiento-ficción
5. ^a	Concursos	Dibujos animados	Entretenimiento-ficción
6. ^a	Programas deportivos	Programas deportivos	Información
7. ^a	Programas de información	Programas de información	Información

Tabla 6 – Géneros televisivos preferidos por los jóvenes (8–12 años) en 1993. (Adaptación propia del cuadro síntesis presentado por Manuel Pinto)²⁵⁹

Las preferencias modelo se refieren a los elementos cedidos por las empresas de audiometría para un público de una edad comprendida entre los 4 y los 14 años; las preferencias reales, a los resultados obtenidos en la investigación realizada en algunas escuelas del primer ciclo de la Región de Braga en el año 1993. Como se puede verificar en la tabla, los alumnos de estas edades usan la televisión para divertirse y, sólo después, para

²⁵⁹ Cuadro síntesis presentado por Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Ediciones Afrontamento, Porto (p. 250)

informarse. En contra de la idea generalizada de que los dibujos animados son el género preferido por los jóvenes, los alumnos encuestados indicaron el culebrón como primera opción.

Históricamente, el culebrón tiene su origen en el folletín, género periodístico que nació en Francia en 1836. “El folletín consigue mantener vivo el interés de las masas mediante la narración de una aventura fabricada *ad hoc* y que, precisamente a causa de su singular estructura, provoca en quien la lee (generalmente dispuesto de antemano a dejarse llevar) una mezcla de emoción y perturbación de curiosidad y deseo de saber más sobre las vicisitudes del héroe predilecto”²⁶⁰.

Tal como los *sitcoms*²⁶¹, los culebrones son “productos blancos”²⁶², producidos para la familia y aceptados por ella, mezclan la comedia con el drama y, generalmente, tienen un final feliz. Los culebrones tocan un tema de actualidad y sus actores representan un amplio abanico de edades y profesiones. Las historias son generalmente narradas en tono familiar, con abuelas, padres y nietos como personajes. Muchas veces, el espacio en el que se desarrolla la acción es una casa de clase media o alta, con una gran cocina y una amplia sala de estar y,

²⁶⁰ Carvalho, Costa, (1988) *O mundo na mão*, Areal Editores, Porto (p.118)

²⁶¹ Hough, A, (1981) *Trials and Tribulations — thirty years of Sitcom*, Praeger, New York. Desde los inicios de la televisión existe la comedia de situación o *sitcom*. Arthur Hough dispone las comedias de situación en dos grandes categorías:

- *Sitcoms* familiares (sobre la familia tradicional, la familia nuclear, la familia excéntrica y la familia social).
- *Sitcoms* no domésticas (sobre las comedias militares, de negocios, de fantasía, rurales, de aventuras y comedias de grupos profesionales).

²⁶² Corominas, Agustí, (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Editorial Desclée De Brouwer, Bilbao (p. 123)

por lo menos, una criada. Es raro ver a los protagonistas trabajando en sus oficinas.

Los culebrones se basan en conflictos de la vida cotidiana, alrededor de los cuales se construye una situación dramática que es contada por capítulos de unos 25–30 minutos. En cada episodio, transmitido diariamente, se presenta el problema, se muestra el desarrollo de la acción y se sugieren soluciones que desencadenan un nuevo conflicto y un episodio más.

En el culebrón el conflicto es el núcleo de la acción. Durante la representación, los personajes entran en conflicto frente al problema y al modo cómo lo van a solucionar. Las respuestas al conflicto son muchas veces motivadas por sentimientos humanos como el amor, la venganza, el reconocimiento social... Los personajes son eminentemente morales.

El culebrón, en cuanto dramatización del género narrativo, es un relato amplio de los hechos y situaciones por los que pasa una serie de personajes, siendo unos principales, otros secundarios y algunos esporádicos. Los principales son los protagonistas y los antagonistas del argumento y de la acción principal. De los actores principales se le da al telespectador un retrato físico y psicológico, lo más detallado posible, así como una descripción del ambiente en que se mueven. Los personajes secundarios ayudan a crear la continuidad narrativa y hacen más verosímil la acción. Los personajes esporádicos o figurantes, además de ayudar a situar la acción en el tiempo y en el espacio, sirven para informar sobre circunstancias sociales, culturales o históricas.

Uno de los objetivos didácticos de la asignatura de lenguaje es, precisamente, la identificación y categorización de los diferentes personajes que intervienen en cualquier narrativa.

Según Corominas²⁶³ (1999), el telespectador, al enterarse de los conflictos y de sus personajes, actúa por:

- Simpatía, es decir, por solidaridad con el personaje.
- Empatía, por identificación del telespectador con lo que les ocurre a los personajes.
- Antipatía, por reacción en contra de lo que hace el personaje.

Básicamente estas son las reacciones emocionales que se quiere despertar en el telespectador para que se sienta cómplice. La razón de ser del conflicto es la que establece la complicidad entre el protagonista y el telespectador. Dicha complicidad surge cuando el telespectador se identifica con el problema que origina el conflicto y le da la importancia suficiente como para implicarse emocionalmente.

Carvalho²⁶⁴ (1988) afirma que los productores de culebrones buscan agradar a los telespectadores. Al intentar fabricar los sueños siguiendo el gusto del público, se vuelven sus esclavos. Como producto de la sociedad industrial, el culebrón obedece, por tanto, a las leyes de mercado. Sobre la producción de culebrones, Gloria Magadan, de la TV Globo, en una entrevista concedida a

²⁶³ Corominas, Agustí, (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Editorial Desclée De Brouwer, Bilbao (p. 128).

²⁶⁴ Carvalho, Costa, (1988) *O mundo na mão*, Areal Editores, Porto (p.119)

Carvallo explica que la creación de culebrones parte del antiguo principio de que el cliente tiene siempre la razón. Nuestro oficio es crear evasión. Las personas trabajan, están atormentadas por varios problemas; el culebrón les ofrece un momento de alivio. A través del novelista, las personas se distancian de su época y de sus problemas reales y entran en una realidad mágica, en la que las cosas pasan exactamente como ellas quieren. Lo que atrae al telespectador para ver el próximo capítulo es el suspense creado al final de cada capítulo — regla básica del culebrón. Este corte brusco en la narrativa provoca en el telespectador una especie de sufrimiento que sabe que será recompensado cuando llegue el final. El telespectador se siente feliz por eso y los productores del culebrón también.

La periodista norteamericana, Marie Winn²⁶⁵ (1979), basándose en el estudio científico de los mecanismos de la percepción en el cerebro, atribuye al acto de contemplar televisión efectos semihipnóticos y creadores de dependencia. Alonso, Matilla y Vázquez (1995) dicen que “los culebrones, al igual que las fotonovelas, juegan con el refuerzo de tendencias básicas de los personajes y de los destinatarios de las historias, para armonizar pasiones, angustias y satisfacciones, dentro de un respeto pleno a las normas sociales establecidas y a los hábitos más tradicionales de comportamiento”²⁶⁶.

²⁶⁵ Winn, Marie, (1979) *TV, Drogue?*, Fleurus, Paris

²⁶⁶ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 129)

Amalia Martínez²⁶⁷ (1989) divide los culebrones en abiertos y cerrados. Los abiertos se basan en estructuras ya definidas desde el principio, admitiendo todavía un gran número de combinaciones narrativas. Sus personajes no están rígidamente definidos, lo que permite una movilidad dentro del culebrón. Los culebrones abiertos son redundantes y se alimentan de sus propias intrigas. Los personajes son estereotipados — los mismos gestos, la misma ropa, las mismas expresiones verbales — para que sean más fácilmente reconocidos. El final de cada capítulo deja siempre una situación algo dramática por resolver. En los culebrones cerrados el desarrollo y los personajes son previamente fijados. La narrativa audiovisual está subordinada al texto escrito y no al resultado de las audiencias.

El culebrón es una serie televisiva en la que en cada episodio se narran o desarrollan varias historias que se entrelazan. Existe una fragmentación de la narrativa, el telespectador contempla cortos segmentos que se cruzan. El secreto del género consiste en idealizar un corte que interrumpa la historia en el punto adecuado. Cada episodio “debe estar vinculado al siguiente por una especie de cordón umbilical” y, al mismo tiempo, suscitar la necesidad y la impaciencia²⁶⁸ de ver su continuidad. Tienen interés pedagógico los culebrones que presentan obras literarias o, simplemente, las que muestran el contexto y el ambiente de determinadas épocas o lugares.

Las personas son libres de que les guste o no los culebrones. Es un hecho que los telespectadores han mantenido en las últimas

²⁶⁷ Martínez, Amalia M., (1989) *Televisión y Narratividad*, Universidad de Valencia, Valencia

²⁶⁸ Carvalho, Costa, (1988) *O mundo na mão*, Areal Editores, Porto (p. 118)

décadas su preferencia por este género de folletines televisivos. Véase, por ejemplo, la cantidad y el origen de los culebrones que se emitieran en el mes de mayo del 2001 en la televisión generalista portuguesa²⁶⁹.

**Culebrones emitidos en la televisión portuguesa
entre el 16 y el 22 de mayo del año 2001**

Canal TV	Culebrón	Origen	Productora
TVI	<i>Olhos de Agua</i>	Portugal	NBP
RTP1	<i>Ajuste de contas</i>	Portugal	NBP
SIC	<i>Ganância</i>	Portugal	NBP
RTP1	<i>Ramona</i>	México	Lucy Orozco
RTP1	<i>Vidas Cruzadas</i>	Brasil	Record
RTP1	<i>O meu pé de laranja lima</i>	Brasil	Bandeirantes
SIC	<i>A próxima vítima</i>	Brasil	Globo
SIC	<i>A viagem</i>	Brasil	Globo
SIC	<i>New Wave</i>	Brasil	Globo
SIC	<i>Estrela Guia</i>	Brasil	Globo
SIC	<i>Um anjo caiu do céu</i>	Brasil	Globo
SIC	<i>Porto dos Milagres</i>	Brasil	Globo
TVI	<i>Tiro e queda</i>	Brasil	Record
TVI	<i>Direito de nascer</i>	Brasil	SBT
TVI	<i>Chiquitinas</i>	Brasil	SBT
Total = 15 culebrones			

Origen: TV Guia, RTP, SIC, TVI

Tabla 7 – Culebrones exhibidos en los tres canales de televisión generalista, entre el 16 y el 22 de mayo del año 2001

De los 15 culebrones emitidos, 11 tienen origen brasileña, 3 nacional y 1 mejicano subtulado en portugués de Brasil. Prevalece el modelo lingüístico y cultural brasileño. Pese a todo, uno de los culebrones nacionales, *Olhos de Água*, es líder de audiencias. (Véase la tabla n.º 8, p.254).

²⁶⁹ Datos obtenidos en la Revista *TV Guia*, n.º 1.163, del 16 al 22 de mayo de 2001 y confirmados posteriormente por las Relaciones Públicas de la RTP, SIC y TVI

Virgílio Castelo, director general de la empresa productora de *Olhos de Água*, cuando comentaba el éxito del culebrón, señalaba lo siguiente: “Lo que la TVI me pide es que conmueva a los portugueses y que haga que se sientan orgullosos de la ficción nacional”²⁷⁰. Es verdad que el culebrón provoca emocionalmente el despertar de valores, de conductas individuales y modelos sociales, pero la escuela podría ayudar a los jóvenes a reflexionar, por ejemplo, sobre la noticia de la aprobación del proyecto de ley que prevé la obligatoriedad de la inclusión de una cuota de un 25% de actores negros en los culebrones brasileños²⁷¹; se confirma que los héroes de los culebrones brasileños son casi siempre blancos.

Frente a la pantalla de televisión, los jóvenes contemplan ciertos programas sin tener tiempo para digerir, para valorar, para asimilar los productos audiovisuales que se les ofrecen. “Muchos padres ni siquiera se plantean qué tipo de valores reciben sus hijos a través de la televisión y si éstos mantienen un cierto equilibrio con los que les transmite la escuela y la propia familia”²⁷².

Según los datos de *Marktest Audiometría*, entre los programas televisivos más vistos por los niños de entre 4 y 14 años de edad, entre el 15 de mayo y el 15 de junio de 2001, cuatro se referían a

²⁷⁰ El periódico *O Público* de 23-07-2001, en el artículo de Sofia Rodrigues titulado “Três telenovelas em horário nobre da TVI”.

²⁷¹ “Jornal da Noite”, de la SIC, de 22-07-2001. En la misma noticia se daba el ejemplo del culebrón *Porto dos Milagres*, en el cual el argumento se desarrolla en la ciudad de Baía de mayoría negra, pero, donde los actores son casi todos blancos. En el culebrón *Direito de nascer*, al abordar la temática de la esclavitud, aparecen algunos de sus héroes representados por actores negros.

²⁷² Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.89)

culebrones, siendo *Olhos de Água* el más visto, seguido del concurso *Big Brother II* (El Gran Hermano II).

Programas más vistos en Portugal por los niños (4–14 años) entre el 15 de mayo y el 15 de junio del año 2001						
Posición	Data	Día semana	Hora inicial	Hora final	Programa	Género televisivo
1. ^a	010530	Miércoles	21: 33	22: 26	Super Pai	Teleserie
2. ^a	010522	Martes	22: 01	23: 12	<i>Olhos de Água</i>	Culebrón
3. ^a	010531	Jueves	21: 32	22: 20	<i>A minha família é uma animação</i>	Teleserie
4. ^a	010520	Domingo	20: 59	0: 59	<i>Big Brother II</i> – Final	Concurso
5. ^a	010528	Lunes	21: 47	22: 43	<i>Crianças SOS</i>	Teleserie
6. ^a	010521	Lunes	21: 24	21: 46	<i>Big Brother II</i> – Extra Especial	Concurso
7. ^a	010608	Viernes	22: 34	02: 26	Película especial del Viernes – <i>Titanic</i>	Película
8. ^a	010519	Sábado	22: 58	23: 17	<i>Big Brother II</i> Compacto fin de semana	Concurso
9. ^a	010613	Miércoles	21: 32	21: 53	<i>Os malucos do riso</i>	Sitcom
10. ^a	010517	Jueves	19: 54	21: 31	Telediario nacional	Telediario
11. ^a	010531	Jueves	21: 26	21: 37	<i>Olhos de Água</i> – Repetición II	Culebrón
12. ^a	010521	Lunes	21: 17	21: 24	<i>Olhos de Água</i> – Repetición	Culebrón
13. ^a	010517	Lunes	21: 51	22: 45	O Bar da TV – Noche I	Concurso
14. ^a	010604	Lunes	22: 56	23: 45	<i>Olhos de Água</i> – II	Culebrón
15. ^a	010615	Viernes	21: 43	22: 06	<i>Big Estrellas II</i> + La Misión	Concurso + Película
16. ^a	010606	Miércoles	20: 51	22: 58	Fútbol: Portugal - Chipre	Fútbol
17. ^a	010516	Miércoles	18: 30	19: 55	<i>Um anjo caiu do céu</i>	Culebrón
18. ^a	010521	Lunes	21: 13	21: 48	<i>Mr. Bean</i>	Sitcom
19. ^a	010613	Miércoles	19: 29	19: 54	<i>Ganância</i>	Culebrón
20. ^a	010615	Viernes	21: 54	22: 55	<i>Porto dos Milagres</i>	Culebrón

Origen: *Markttest Audiometría*

Tabla 8 – Los programas televisivos más vistos por los niños (4–14 años),
entre el 15 de mayo y el 15 de junio del año 2001

Los programas más vistos por los jóvenes se sitúan casi todos en el horario noble televisivo (*prime-time*), a partir de las 20 horas, hasta las 22–23 horas. Excepcionalmente, el viernes 8 de junio, la noche se prolongó hasta las 2h 26m de la madrugada para ver la película *Titanic*. Los días de la semana en que los programas registran mayor audiencia son los lunes y martes. El concurso *Big Brother II* es el único programa que obtiene la audiencia de los niños el sábado y el domingo hasta la 1 de la madrugada.

A pesar de que los culebrones son bastante apreciados por los jóvenes, los datos revelados en la investigación del 2000²⁷³ muestran la insignificancia del número de profesores que utilizan este género televisivo, apenas 2 de 177; lo mismo pasa con los concursos, de entre los 177 sólo 5 se sirven de los concursos televisivos. Los docentes usan documentales en la escuela, los alumnos, en casa, ven culebrones y concursos en *prime-time*. (Véase la tabla n.º 6 p.246 y la n.º 8)

Como se puede verificar en la tabla n.º 6 ya en 1993 los jóvenes entre los 8 y los 12 años tenían como segunda preferencia real los concursos. Estos concursos son “clásicos juegos, generalmente sin una gran complejidad intelectual, que les ofrecen la posibilidad a los concursantes de demostrar sus habilidades físicas o culturales a cambio de premios más o menos suculentos”²⁷⁴. En muchos casos, el secreto del éxito del programa se centra en el conductor–presentador del concurso, que debe saber conservar la

²⁷³ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p.150) Véase la tabla en anexo n.º 1 en la página n.º 431

²⁷⁴ Equipo FENIX: Gallardo, M., Puig, J. J. y Asensio, J. M., (1996) *La televisión*, Editorial Rosaljai, Barcelona (p.70)

tensión entre los participantes para que mantener la audiencia. A los jóvenes espectadores les queda dejarse llevar en el desafío de acertar la respuesta y vivir la simulación de la emoción de ganar un premio.

Debido al fenómeno de la saturación televisiva, el telespectador de hoy se encuentra "ajeno a las noticias, distanciado de la realidad, (...) alejado del juego, del concurso, (...) debido a su apariencia manifiestamente lúdica o a causa de la expresión demasiado explícita de su propia convencionalidad"²⁷⁵. Para superar este alejamiento televisivo, los productores han creado nuevos formatos, o sea, han aprovechado los existentes, los han mezclado y los exhiben como originales, los *reality-shows*.

Los *reality-shows*, según Pérez Tornero (1994) constituyen el género que "aúna los ingredientes semióticos fundamentalmente del concurso y de la serie, pero que, además, aporta la verosimilitud". En este contexto, el *reality-show* se acerca a los programas informativos, visto que también "sus actores proceden del mundo real". De este modo, lo real entra dentro de lo convencional y se alarga y estira en forma seriada. Los *reality-shows* son realizados a partir de acontecimientos vividos por personas reales, en los *talk-shows* esos acontecimientos están subordinados a un tema previo de conversación. La realidad que el *reality-show* transmite "es parecida a la del concurso aunque no presente su aspecto lúdico". Todavía, en ambos casos, la

²⁷⁵ Tornero, José M. Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p.127)

realidad es ficcionada, dándole un tratamiento “sentimental y pasional”²⁷⁶.

Uno de los cinco programas más vistos por los niños de entre 4 y 14 años (véase la tabla n.º 8 – p.254) hace referencia al concurso *Big Brother II* (El Gran Hermano II), anunciado por la televisión (TVI) como “un culebrón de la vida real” y discutido en el Parlamento como *reality-show*. Fruto de la mezcla de varios géneros televisivos, este concurso exhibe en público la vida privada de los participantes. A medida que el concurso avanza, mandan las reglas del juego que los concursantes sean nombrados por los compañeros y posteriormente eliminados por votación de los telespectadores. El vencedor gana un cheque con valor de 100.000 euros. Los telespectadores se transforman en una especie de *voyeurs*²⁷⁷.

Comercialmente, la fórmula del concurso iniciada en Portugal en 2000 tuvo tal éxito que se realizó una segunda edición al año siguiente (*Big Brother II*), y la televisión concurrente (SIC) inició un concurso parecido, *Bar de la TV*²⁷⁸. Entretanto, se hacen los

²⁷⁶ Tornero, José M. Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 127)

²⁷⁷ Entre junio y diciembre del año 2000, se han publicado en el periódico *O Público* varios artículos de opinión sobre *El Gran Hermano*. Miguel Sousa Tavares (8-9-2000) afirma que el canal TVI nada esconde, “todo se juega al nivel más primario de la sugestión de un *happening* sexual producido delante de la mirada de algunos millones de mirones”. El sociólogo de la Universidad de Coimbra, José Manuel Pureza (10-9-2000) justificaba el éxito de la forma debido “al gusto de mirar el espectáculo privado”. Ana Sá Lopes (21-10-2000) se pregunta si “es aceptable la sumisión de un conjunto de personas al *voyeurismo* de los otros”. Sofía Rodrigues (31-12-2000) ha comentado que la TVI ultrapasó la RTP y asustó a la SIC a costa del *voyeurismo* de *Gran Hermano*.

²⁷⁸ Véase la tabla n.º 8, donde el principiante concurso *Bar de TV* aparece en la 13.ª posición en la lista de programas más vistos, entre el 16 y el 22 de mayo de 2001.

preparativos para el *Big Brother III* y otros semejantes aparecerán. "Cada vez que una serie alcanza altos niveles de audiencia, su fórmula es copiada hasta la saciedad, y el espectador se ve asaltado por reiteradas variantes del mismo"²⁷⁹.

La realización de los concursos puede exigir medios técnicos simples o bastante sofisticados. Su duración "puede partir de los treinta minutos y alcanzar duraciones superiores si al concurso se le añaden actuaciones musicales y entrevistas"²⁸⁰. De acuerdo con la tabla n.º 8 (p.254), entre el 15 de mayo y el 15 de junio del 2001, el culebrón *Olhos de Água* y el concurso *Big Brother* dominaran las audiencias entre los 4 y los 14 años.

En casa, en el seno familiar, los jóvenes se emocionan con los conflictos, con las intrigas y con los desencuentros amorosos de los culebrones. En la fase en que los adolescentes despiertan sexualmente, satisfacen su *voyeurismo* primario viendo en *prime time* el concurso *Big Brother*. Los culebrones están protagonizados por actores, los *reality-shows* por personajes iguales a muchos telespectadores que ansían 15 minutos de fama (Andy Warhol).

Tomando como ejemplo el análisis de la programación televisiva generalista portuguesa, que se refiere a la semana del 16 al 22 de mayo del 2001²⁸¹, se confirma que de los cuatro canales existentes, sólo el canal público RTP2 emite durante la semana un concurso para jóvenes (*Hugo*) entre las 18 y las 18:30. La SIC

²⁷⁹ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 154)

²⁸⁰ Equipo FENIX: Gallardo, M., Puig, J. J. y Asensio, J. M., (1996) *La televisión*, Editorial Rosaljai, Barcelona (p.70)

²⁸¹ Revista semanal del 16 al 22 de mayo de 2001, "TV Guia" n.º 1.163, Lisboa (p. 38-51)

(canal privado) anuncia para el sábado, entre las 11:15 y las 12 h unos juegos divertidos (*Dá-lhe Gás*) para los más pequeños.

Tanto los concursos como los juegos ofrecen a los concursantes premios en productos de las marcas patrocinadoras, creando en los jóvenes el espíritu consumista. Bajo esta presión consumista, los niños fuerzan a sus padres a la compra de los productos publicitados para, tal vez de un modo inconsciente, reproducir en el hogar los mismos roles, actitudes y vivencias que les transmiten a través de las series. La escuela desempeña un papel fundamental en la educación de los valores, por eso debería estar más atenta y discutir los contenidos y la forma de ciertos culebrones, de los concursos, de los telediarios, de la propia publicidad y de otros programas televisivos.

En el canal 2 de la RTP, el programa informativo *Caderno Diário* (2001) tiene una duración de 10 minutos y fue diseñado pensando en los niños de entre 8 y 14 años²⁸². Como podemos ver en la tabla n.º 6 (p.246), los informativos ocupan el último lugar de la lista, lo que pone en evidencia "el poco interés que despiertan en estas edades los programas informativos, al contrario de lo que sugieren Gunter y McAleer, para el caso de Gran Bretaña"²⁸³. En la tabla n.º 3 (p.189) es posible verificar el mismo desinterés pedagógico por los telediarios, apenas el 18% de los profesores encuestados afirma usarlos²⁸⁴.

²⁸² Información cedida el 5 de julio de 2001 por las Relaciones Públicas de la producción del programa informativo *Caderno Diário* de la Radio Televisión Portuguesa (RTP)

²⁸³ Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Edições Afrontamento, Porto (p. 250)

²⁸⁴ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 150)

Cada noticia tiene una duración de 30" o 1 minuto, a veces, un poco más, o sea, son auténticos "clips informativos". Las palabras del presentador se limitan a anunciar las imágenes que agotan el relato del acontecimiento. La divulgación de la noticia transforma el testimonio individual (previamente seleccionado) en opinión pública. El ritmo acelerado con el que desfilan las noticias "hace que nos fijemos más en aspectos concretos (cómo son, cómo visten, cómo se comportan los personajes) que en la raíz o en los motivos de los acontecimientos que nos muestran..."²⁸⁵

En las clases, la noticia del telediario, corta y sintetizada, puede ser explorada en diferentes asignaturas, permitiendo al alumno profundizar sobre lo que ha visto en casa. Por ejemplo, el profesor de lenguaje al utilizar un anuncio publicitario, un trozo de un concurso o de un debate parlamentario puede estar no sólo analizando el tema del programa, sino también el tipo de lenguaje, de discurso o de narrativa. Una breve noticia puede ser una excelente motivación para la lectura de determinada obra literaria o para discutir temas de actualidad. Viendo una noticia o un reportaje, los alumnos pueden caracterizar el discurso periodístico.

En el conjunto de los programas de entretenimiento, las películas, los telefilmes y las teleseries ocupan un lugar destacado. Tradicionalmente las películas tienen un origen y una distribución cinematográfica y están hechas para ser vistas en las salas de cine. Hay varios géneros de cine: de ficción, de carácter

²⁸⁵ Corominas, Agustí, (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Editorial Desclée De Brouwer, Bilbao (p. 110-111)

biográfico, de acción, de terror, de *suspense*, erótico, dramático, melodramático y otras clasificaciones que no interesa citar ahora.

Los filmes son películas cinematográficas emitidas por televisión; normalmente, documentos con una duración de unos 90 a unos 120 minutos o más. En la tabla n.º 6 (p.246) de este trabajo, que se refiere a los programas de mayor preferencia para los jóvenes de entre 8 y 12 años, en 1993, las películas y las series aparecen en cuarta posición. En la tabla n.º 8 (p. 254), la película norteamericana sobre el naufragio del *Titanic*, fue la que alcanzó mayor audiencia juvenil (4-14 años), un viernes por la noche, hasta las 2:26 de la madrugada. Muchas de las películas o series de la televisión son emitidas en horas en las que los niños ya no están autorizados a ver TV. En la misma tabla aparece la película *La Misión*, que, al retroceder históricamente al siglo XVIII, retrata la colonización portuguesa y española en América Latina.

Los largometrajes de ficción en vídeo, si presentan un mínimo de calidad estética y rigor histórico científico, automáticamente, pueden utilizarse como documentos-vídeo de apoyo didáctico. Sean las innovadoras clases de 90 o 45 minutos o las tradicionales de 50 minutos, ninguno de estos tiempos lectivos es suficiente para exhibir, explorar y evaluar pedagógicamente un documento audiovisual. Sean los actores figuras humanas, animales u objetos animados, hay siempre un narrador (ausente o presente) que cuenta una historia, en la que la acción se desarrolla en un espacio y en un tiempo. En todas las películas hay un argumento cuya narración es hecha a través de imágenes y sonidos, donde es posible ver las escenas y oír los diálogos

entre los personajes (principales y secundarios) en un determinado contexto (espacial y temporal).

En la investigación efectuada por Manuel Pinto²⁸⁶ en 1993, el autor llegó a la conclusión de que los héroes más citados provienen de las series televisivas y no siempre las figuras que representan son oriundas de los programas televisivos más apreciados por los jóvenes. El mismo autor aclara que las chicas manifiestan una especial predilección por los héroes de culebrones que se enfrentan a todos los restantes héroes, mientras que los chicos manifiestan esa preferencia por héroes de películas y series.

De la lista de héroes preferidos por los 660 jóvenes encuestados en 1993 por Manuel Pinto, hay nombres como los de: Flash, Rambo, MacGyver, Schwarznegger, Van Damme, Tarzán y el humorista portugués Herman José. Tal como Hércules, el más popular y venerado de los héroes griegos, también Rambo, Van Damme, Supermán u otros "reflejan la importancia de los medios para la creación del mito actual"²⁸⁷.

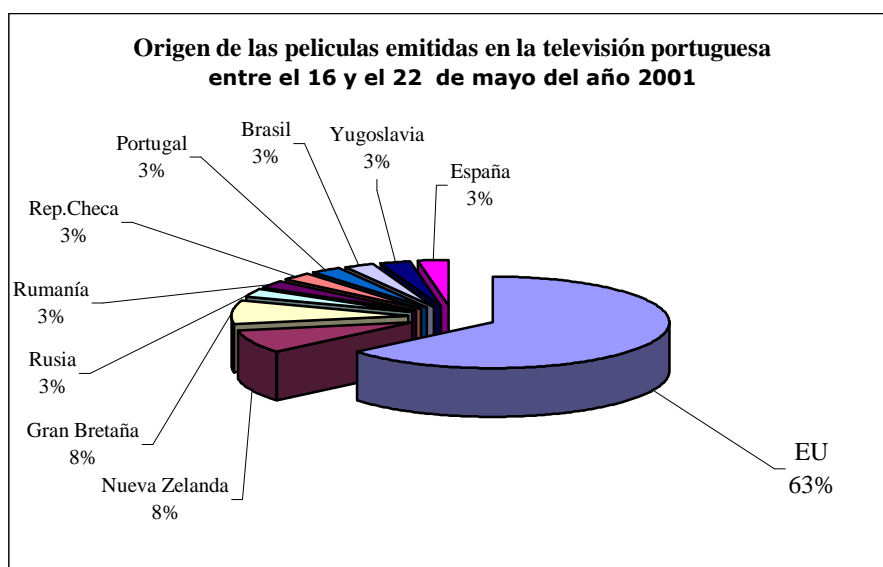
En la actualidad es frecuente que en las películas de la televisión aparezcan héroes o justicieros que luchan contra las fuerzas del mal y que, al mismo tiempo, son perseguidos por las autoridades. En este género de películas y series, son muchos los personajes vestidos como civiles que resuelven conflictos a tiros con armas de fuego. En muchos casos ni la negociación ni el diálogo

²⁸⁶ Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Edições Afrontamento, Porto (p. 253 – 254)

²⁸⁷ Corominas, Agustí, (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Editorial Desclée De Brouwer, Bilbao (p. 47)

aparecen como medios para avanzar hacia la solución de los conflictos y la aplicación de la justicia legal desaparece de las historias.

Cuando se analiza el origen de las películas en la televisión generalista portuguesa, por ejemplo, en la semana del 16 al 22 de mayo de 2001, se deduce que la producción que proviene de los EE.UU domina el mercado nacional con el 63% de las películas emitidas²⁸⁸. (Véase gráfico n.º 2).



Origen	EU	N. Zelanda	Bretaña	Rusia	Rumania	Rep. Checa	Portugal	Brasil	Yugoslavia	España	Total
N.º Pelíc.	23	3	3	1	1	1	1	1	1	1	36
Canal	RTP1 RTP2 SIC TVI	RTP1 RTP2	RTP1 RTP2	RTP1	RTP2	RTP2	RTP2	RTP1	RTP1	RTP1	

Gráfico 2 – Las películas norteamericanas dominan la televisión generalista portuguesa

²⁸⁸ Revista semanal del 16 al 22 de mayo de 2001, "TV Guia" n.º 1.163, Lisboa (p. 57 – 59) de acuerdo con el anexo n.º 2 (p.433).

En el gráfico 2 se puede ver que sólo el servicio público de la Radio Televisión Portuguesa (RTP1 y RTP2) emite películas cuyo origen no está en los EE.UU. Los canales privados (SIC y TVI) en esa misma semana transmitieron, básicamente, películas con valores norteamericanos.

Los investigadores definen la serie de televisión como una narración de ficción serial hecha para televisión “con una duración por episodio que varía entre los 25 y los 55 minutos. Se trata de una serie de corta duración (de 3 a 6 episodios), de larga duración (25, 50 o 100 episodios) o de duración indefinida”²⁸⁹.

En un estudio sobre el montaje audiovisual, Miguel Contreras y Agustín García²⁹⁰ (1979) confirmaron que las series americanas aparecen divididas en pequeños períodos de unos diez minutos o *acts*, pensados para dar entrada a las cuñas publicitarias. En estas circunstancias, la organización de la narrativa televisiva depende de la publicidad, cuya interferencia confunde al telespectador.

Las teleseries se presentan con diferentes formatos, como el *soap opera*, el culebrón, la comedia de situación (*sitcom*), el dibujo animado y, propiamente, la serie televisiva tipo Bonanza, Tarzán, Power Rangers, 007 u otras. Las teleseries están realizadas pensando en públicos específicos y tienen una duración limitada.

²⁸⁹ Vilches, Lorenzo, (1993) *La televisión: los efectos del bien y del mal*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 149)

²⁹⁰ Artículo de Contreras, M. y García, A., (enero 1979) *El montaje como factor de análisis del telefilme*, Mensaje y Medios, n.º 6.

De acuerdo con la tabla n.º 8 (p.254), la teleserie portuguesa *Super Pai* es líder de audiencia entre los más jóvenes (4-14 años). Esta serie televisiva nacional tiene como protagonistas a un padre viudo, sus tres hijas menores, una empleada y, como en la mayoría de los casos, su acción se desarrolla en el interior de una sala y en la oficina de la empresa.

En las series televisivas, cada episodio se apoya en estructuras y esquemas fijos para su comprensión. En algunas tiene que existir un seguimiento, en otras no hay un hilo conductor narrativo entre los episodios. Cada capítulo presenta una lectura autónoma, tiene un título o un tema, que puede o no añadir información al conjunto. A partir de cualquier película o teleserie es siempre posible, en la asignatura de lenguaje, hacer un análisis de las características del universo narrativo.

Los jóvenes prefieren la programación televisiva dedicada a los adultos, aunque haya una oferta de programación infantil-juvenil, normalmente concentrada por la mañana. Según Felipe Pontón (1994), "la tarde, tradicionalmente dedicada a series de dibujos animados y aventuras adolescentes, es ahora bastante diferente. Actualmente las programaciones se dividen en dos tipos: las que buscan una audiencia adulta y las que intentan integrar a los jóvenes y niños en audiencias más adultas, más familiares"²⁹¹.

Los canales generalistas de la televisión portuguesa anuncian una programación infantil-juvenil en la que emiten no sólo concursos

²⁹¹ Pontón, Felipe, (1994) *El diseño de la programación infantil y juvenil en televisión*, Radio Televisión Valenciana, Valencia (p.114)

y juegos, sino también teleseries con personajes humanos o de animación, documentales, telediarios y, fundamentalmente, dibujos animados. Alonso, Matilla y Vázquez (1995) afirman que, en realidad, no existe una programación infantil. Se emiten a diario programas convencionalmente considerados infantiles, pero, ni se producen regularmente ni se programan activa y positivamente para los niños y niñas. En la mayor parte de los países europeos “la programación infantil se nutre en un 70% de los dibujos animados”²⁹².

La industria americana emite en Portugal el mayor número de producciones televisivas para jóvenes (4-14 años). De acuerdo con la información recogida respecto al origen de los dibujos animados emitidos entre el 16 y el 22 de mayo del 2001, la producción americana es dominante (57%) en la programación televisiva portuguesa²⁹³.

²⁹² Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.71)

²⁹³ Datos obtenidos en la Revista “TV Guía” n.º 1.163, del 16 al 22 de mayo del 2001 y confirmados posteriormente por las Relaciones Públicas de la RTP, SIC y TVI. (Véase el anexo n.º 3, pp.435-436)

Origen de los dibujos animados

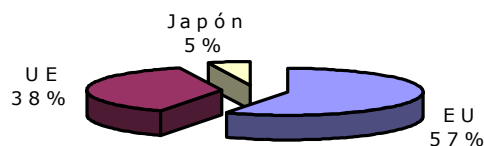


Gráfico 3 — El origen de las 61 películas de dibujos animados emitidas en los cuatro canales de la televisión Portuguesa. Análisis televisivo referente al período entre el 16 y el 22 de mayo de año 2001

Sobre la cuestión de la preponderancia de ciertos modelos transmitidos por la televisión, Alonso, Matilla y Vázquez, llaman la atención sobre el papel “homogeneizador” de los programas infantiles importados. Por detrás de la ficción o del entretenimiento de los dibujos animados hay un “uniformismo estético y la propagación de valores empobrecedores”²⁹⁴.

Del lote de los 61 dibujos animados exhibidos entre el 16 y el 22 de mayo del 2001, según datos aportados por *Marktest Audiometría*, los más vistos fueron los siguientes:²⁹⁵

²⁹⁴ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.157)

²⁹⁵ En el *ranking* de la programación infantil cedida por *Marktest Audiometría*, entre el 16 y el 22 de mayo del año 2001, la teleserie *Power Rangers* aparece como el tercer programa infantil más visto por los niños portugueses con edades comprendidas entre los 4 y los 14 años. En el mismo período, los dibujos animados de origen español *Las aventuras de Mimi* fue el programa infantil más visto en la TVI (canal con menos audiencia infantil).

**Los dibujos animados más vistos por los niños (4 – 14 años) entre el 16
y el 22 de mayo del año 2001**

Posición	Dibujo Animado	Origen	Canal	Día semana
1. ^a	Pokémon	Japón	SIC	Sábado
2. ^a	<i>Action Man</i>	EUA	SIC	Domingo
3. ^a	<i>Joca e os amigos</i>	EUA	RTP1 y 2	Sábado
4. ^a	<i>Três amigos e o André</i>	EUA	RTP1	Domingo
5. ^a	<i>Classic Cartoons</i>	EUA	RTP1	Sábado
6. ^a	<i>Guerreiros Míticos</i>	EUA	RTP1	Domingo
7. ^a	<i>Cyrano 2020</i>	UE-Francia	SIC	Sábado
8. ^a	<i>Pepper Ann</i>	EUA	RTP1	Sábado
9. ^a	<i>Silvestre y Tweety</i>	EUA	RTP1 y 2	Domingo
10. ^a	<i>Woody Woodpecker</i>	EUA	SIC	Sábado

Origen: Marktest Audiometría

Tabla 9 – El predominio del modelo americano en las preferencias
de los jóvenes portugueses

A pesar de que el primer lugar del *top* de audiencias de los dibujos animados está ocupado por Japón, es avasallador el dominio de los modelos americanos en la preferencia de los jóvenes. La influencia real del modelo japonés es superior a los números estadísticos presentados en este trabajo, pero la penetración audiovisual nipona se diluye en las frecuentes coproducciones con la industria europea y de los EE.UU.

Los dibujos animados japoneses, más baratos y hechos con ordenador, según Alonso, Matilla y Vázquez (1995), representan una caracterización física muy pobre de los personajes. Todos se parecen entre sí, responden a un mismo esquema gráfico, con desproporcionados ojos de pez y la expresividad reducida a

movimientos rígidos y muecas repetitivas. Por regla general, los movimientos de los dibujos animados japoneses “carecen de versatilidad, la animación resulta estereotipada y los gestos de los personajes raramente ofrecen una humanidad convincente”²⁹⁶. Los mismos autores critican la serie *Dragon Ball*, porque exagera a la hora de la exaltación de la figura del héroe, crea un misticismo de guerra y evoca la muerte.

La razón por la que las series japonesas tienen más éxito entre los adolescentes que las americanas es que las primeras proporcionan a los jóvenes telespectadores auténticas historias con unos personajes y un desarrollo con el que pueden identificarse, no momentáneamente, sino a lo largo de una sucesión de episodios, y en los cuales pueden vivir simbólicamente su propio crecimiento a través de las vivencias de los héroes. Las series japonesas se caracterizan por “la abierta manipulación de los sentimientos de los niños mediante la provocación de mecanismos de proyección afectiva, propios de las estructuras melodramáticas”²⁹⁷.

Datos relativos a 1989, indican que la programación infantil en Francia, (incluyendo los dibujos animados) “ocupa cerca de una cuarta parte del tiempo de audiencia en el segmento de los 6 a los 10 años, pasando a cerca de una sexta parte en los grupos de los 11 a los 14 años”²⁹⁸. A partir del momento en que el niño

²⁹⁶ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 163)

²⁹⁷ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 162)

²⁹⁸ Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Ediciones Afrontamento, Porto (p. 251)

entra en la preadolescencia se verifica una disminución en el consumo televisivo de la programación infantil-juvenil.

Los estudios de Howard Gardner²⁹⁹ (1993) demuestran que cuanto más pequeños son los niños más atraídos están por el cambio rápido de las imágenes y los sonidos característicos de los programas de televisión comercial. Esta atracción es independiente del tipo de contenidos. Aunque semánticamente incomprensible, el ritmo acelerado de las imágenes capta la atención de los niños.

La estructura rítmica de los dibujos animados americanos se aproxima a la publicitaria. Contreras y García (1979) afirman que el ritmo oscila entre los 5–6 segundos por plano, con momentos en los que la métrica es vertiginosa (1 plano por cada 2 segundos). Se trata de un ritmo bastante superior al de la habitual película cinematográfica y se aproxima al de los anuncios o *spots* publicitarios.

Como afirman Alonso, Matilla y Vázquez (1995), lo que importa es que el espectador permanezca delante de la pantalla aunque no entienda nada y que sea estimulado para el consumo de unos determinados productos. El rápido ritmo narrativo, característico tanto de los anuncios publicitarios como de la mayoría de los programas infantiles de la producción americana, condiciona un tipo de comunicación más preocupada en despertar la atención que en favorecer la reflexión y la comprensión. Se trata de un

²⁹⁹ Gardner, H., (1993) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Paidós, Barcelona (p. 260–261)

tipo de comunicación que se adecua al “interés estrictamente persuasivo, emotivo e irreflexivo de los anunciantes”³⁰⁰.

Si es cierto que el modelo americano de animación audiovisual cultiva la agresividad y la violencia, el modelo japonés “adquiere grados que raramente se habían visto antes”³⁰¹. *Songoku*, uno de los héroes de *Dragon Ball*, recurre a la violencia no sólo para enfrentarse a los enemigos, sino que continuamente muestra deseos de guerrear, gusto por la lucha y ganas de involucrarse en violentos y prolongados combates.

Se puede constatar en la tabla n.º 9 (p.268) que la serie japonesa *Pokémon* lidera las audiencias infantiles y juveniles (4–14 años). El éxito televisivo de los dibujos animados está asociado al éxito comercial, siendo varios los productos que están en el mercado: calcetines, gorros, camisetas, mochilas, patatas fritas, revistas, llaveros, joyas, vídeos, juegos y otros artículos de la marca *Pokémon*³⁰². Los niños cuando ven series como *Power Rangers*, *Samurai X* o *Action Man*, se divierten y al mismo tiempo adquieren unos “sistemas de valores transmitidos por los productos culturales, que constituyen, hoy por hoy, uno de los elementos formadores básicos de niños y jóvenes”³⁰³.

En Portugal, asociado a la transmisión de muchas series televisivas existe un gran mercado de productos de las marcas

³⁰⁰ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.159–160)

³⁰¹ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados* Ediciones de la Torre, Madrid (p.162–163)

³⁰² Revista mensual *Pokémon World* n.º 4, junio de 2001, Lisboa

³⁰³ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.168)

correspondientes: los culebrones venden el CD con las bandas sonoras, los concursos destinos turísticos, coches, electrodomésticos y muchos otros artículos. Se esconde mucha presión consumista tras los programas infantiles como *Batatoon*, *Animax*, *Buereré*, *Zip Zap*, *Dale Gas* o *Club Disney*³⁰⁴. De canal a canal varían los géneros de programación infantil. En común, todos los canales transmiten dibujos animados, cortados o intercalados con publicidad.

Como respuesta al monopolio americano y japonés en el dominio cultural y comercial de la animación infantil, la Unión Europea se esfuerza por presentar alternativas al exceso de violencia, competitividad y conservadurismo transmitido a través de los dibujos animados.

De las 61 series de dibujos animados que estuvieron en exhibición en la semana analizada sólo una, los *Simpsons*, no formaba parte de la programación "infantil-juvenil". A pesar de que la producción sea norteamericana, la serie *Simpsons* no necesita recurrir a la violencia física para resolver los conflictos y para captar la audiencia y el éxito comercial.

Según la información proporcionada por el área de Relaciones Públicas de la RTP, SIC y TVI, los dibujos animados transmitidos por las cadenas televisivas tenían casi todos una duración media de 26–30 minutos, excepto dos series europeas que duraban 11

³⁰⁴ *Batatoon* y *Animax* son programas infantiles presentados por la TVI. Los otros canales también aprovechan el espacio infantil, (*Club Disney* en la RTP y *Zip Zap*, *Buereré* y *Dá-lhe gás* en la SIC) para organizar juegos y concursos y, simultáneamente, promover los productos patrocinadores.

minutos (la serie inglesa *Cuentos Asombrosos* y la alemana *Cocolino*)³⁰⁵. Ferrés considera también ejemplares e innovadores los trabajos de corta duración producidos por *International Broadcasting Film of Canadá*³⁰⁶.

En el período que hemos estudiado del 2001, los dibujos animados ocuparon en las listas de la televisión cerca de 67 horas, registrando una mayor oferta de este género de programas el domingo (12 horas). Habitualmente, el canal público de RTP2 no emite dibujos animados el fin de semana, opta por el deporte. Los canales privados dedican a los dibujos animados un mayor número de horas por semana³⁰⁷; su emisión se concentra en horario de mañana (de las 7 a las 12 horas) y, en algunos canales, de tarde (de las 15:30 a las 18 horas). En la tabla n.º 8 (p.254), referida a los programas televisivos más vistos por los niños (4 - 14 años) entre el 15 de mayo y el 22 de junio del 2001, no consta ningún dibujo animado. Normalmente, los jóvenes están en la escuela entre las 8 y las 18 horas y no tienen clase ni el sábado ni el domingo.

En Portugal cuando las clases empiezan, por regla general a las 8:15 de la mañana, empiezan los canales portugueses de la

³⁰⁵ Informaciones obtenidas a través de los contactos realizados con el servicio de Relaciones Públicas de la RTP, SIC y TVI el 25 y 26 de junio del 2001. (Véase el anexo n.º 3, pp.435-436)

³⁰⁶ Opinión transmitida en la entrevista realizada al profesor Joan Ferrés, el 17-05-01, en Barcelona. La duración de estos videogramas no sobrepasa los 10 minutos.

³⁰⁷ Revista TV Guía n.º 1.163, del 16 al 22 de mayo del 2001, indicando por cada canal el tiempo emitido por semana de dibujos animados: RTP1 = 14h; RTP2 = 13h; TVI = 24h 25m. Como es obvio, no fueron contabilizadas las teleseries del Espacio Infantil de la RTP *Jardim da Celeste* y *Tweenies* y la teleserie *Power Rangers* en el programa infantil *Zip-Zap* de la SIC.

televisión generalista su emisión de dibujos animados. En estas circunstancias, sólo una minoría de alumnos que inician más tarde el horario escolar tiene disponibilidad para ver este género de programas. Lo mismo pasa con el horario escolar de tarde: cuando los alumnos regresan a casa, cerca de las 18 horas, los dibujos animados ya están acabando. Sólo los niños (4-14 años) que no tienen escuela por la tarde pueden ver los dibujos animados, pero como ya se dijo, ellos prefieren los culebrones y los concursos que pueden ver a esa misma hora en los otros canales.

Los dibujos animados cuando no enfrentan al joven con situaciones de conflicto o de toma de decisión, lo llevan a la evasión. Para Corominas³⁰⁸ (1999) es legítimo que este género de programas cree momentos de evasión, aunque es preocupante el número de horas que ocupa en la programación televisiva³⁰⁹.

Los programas reflejan los modelos y los valores del contexto en que fueron producidos. La fuerte importación de estos productos condiciona la industria y el mercado audiovisual nacional. Diversas investigaciones demuestran la eficacia de la televisión en la transmisión e interiorización de estereotipos. Tanto la familia como la escuela son responsables a la hora de corregir los modelos simbólicos de los estereotipos televisivos que,

³⁰⁸ Corominas. Agustí, (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Editorial Desclée De Brouwer, Bilbao (p. 169)

³⁰⁹ La Sociedad Europea de Biosociología considera que el uso razonable de la televisión por parte de los menores no debería sobrepasar los 50 minutos diarios. La información puede ser consultada en la obra de: Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p.50)

eventualmente, inculcan en los niños “concepciones erróneas sobre grupos étnicos, roles sociales y ocupaciones profesionales”³¹⁰.

³¹⁰ Bandura, A, (1982) *Teoría del aprendizaje social*, Espasa-Calpe, Madrid (p.219)

8 – La televisión y los alumnos de 8.º de la Escuela Básica Obligatoria

En Portugal, el alumno que llegue a 8.º de EGB sin haber suspendido tendrá entre 13 y 14 años de edad, o sea, será un adolescente. En la bibliografía portuguesa publicada sobre este tema, no aparece ningún estudio que se refiera al consumo televisivo en esta edad. El único trabajo científico conocido en Portugal que comprende las edades entre los 8 y los 12 años fue realizado en 1993 por Manuel Pinto (profesor de la Universidad del Miño).

Con el objetivo de conocer mejor las costumbres del público escogido para el trabajo final, los alumnos de 8.º de EGB, la investigación se centró e investigó el consumo televisivo por parte de esos estudiantes en el entorno familiar y en las clases. Admitir que los jóvenes ven ciertos programas en casa y averiguar lo que ellos piensan sobre los documentos audiovisuales utilizados en las clases de Lengua son dos aspectos que merecen atención. La escuela y el entorno familiar son realidades distintas que cohabitan en el alumno. El análisis del uso de la televisión en esos contextos diferentes podrá no resolver el problema, pero sí ayudará a definir el perfil de los alumnos que eventualmente participarán en una investigación experimental posterior. A pesar de que el estudio del profesor Manuel Pinto se centra en un nivel de edad ligeramente diferente de aquel que se quiere analizar ahora, algunos datos obtenidos allí, en 1993, servirán de comparación para los alcanzados en el 2001.

El conjunto de los 177 profesores que usaban los documentos audiovisuales, encuestados en el 2000³¹¹ confirmó que utilizaba las cintas de vídeos no sólo para motivar, sino también para agradar a los alumnos. Es comprensible que el docente empiece una unidad didáctica partiendo de lo conocido hacia lo desconocido, de lo que está más cerca hacia lo más lejano, reconociendo así la capacidad de aprender y enseñar con las experiencias personales de los alumnos y las respectivas vivencias televisivas.

En la investigación realizada, de los 177 encuestados 22 eran profesores de Lengua (2.º, 3.º Ciclos y Enseñanza Secundaria). Exceptuando la publicidad y, en cierto modo, los telediarios, los programas televisivos que más utilizaban los profesores eran los documentales, las representaciones teatrales, las películas de ficción, biografías y programas de información que superaban el tiempo de duración de la clase (de 45 a 50 minutos). En el mismo trabajo se especificaba que los documentos menos empleados por los profesores de Lengua eran los que no sobrepasaban el tiempo de clase.

³¹¹ Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona

**Duración de los documentos audiovisuales
exhibidos en las clases de Lengua**

Programas televisivos exhibidos por el profesor de Lengua	% del universo de 22 profesores	Clase de: 45 a 50 minutos
Documentales	55%	Excede
Teatro	50%	Excede
Películas de ficción	41%	Excede
Biografías	41%	Excede
Publicidad	32%	No excede
Reportajes	23%	Excede
Telediarios	23%	No excede
Informativos	23%	Excede
Dibujos animados	9%	No excede
Debates políticos	9%	Excede
Debates sociales	9%	Excede
Culebrones	5%	No excede
Programación infantil	5%	No excede
Concursos	5%	No excede
No usa grabaciones televisivas	18%	-

Tabla 10 – Los programas de televisión exhibidos por los profesores de Lengua³¹² (Adaptación propia)

De acuerdo con los datos de 1993 que aparecen en el estudio de Manuel Pinto³¹³ (2000), los culebrones, los concursos y la programación infantil eran los programas televisivos que reunían mayor audiencia entre los alumnos de 8 a 12 años. Ninguno de los géneros televisivos preferidos por los alumnos en el 1993 forma parte de los tres programas más exhibidos por los profesores de Lengua encuestados en el año lectivo de 1999/2000.

³¹² Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 150) Confróntese con la tabla del anexo n.º 1 (p.431).

³¹³ Confróntese con la tabla n.º 6 (p.246)

Para contextualizar el actual trabajo de investigación, fue necesario averiguar el “*habitus* televisivo”³¹⁴ de los alumnos de 8.º. Los datos que se querían recoger tenían como objetivo identificar, cuantificar y analizar la recepción televisiva de los alumnos en el ambiente familiar y en el escolar.

Manuel Pinto³¹⁵ (2000), en su investigación realizada en 1993, concluyó que, durante el año, los alumnos dedicaban más tiempo a ver la televisión (1.210 horas anuales) que a las clases (1.000 horas por año lectivo). Indica, además, el mismo autor que, en ese período, los alumnos de entre 8 y 12 años veían cerca de 199 minutos de televisión al día. En 1993 los canales privados de televisión daban los primeros pasos en la guerra de audiencias. En el 2001 la casi cincuentenaria Radio Televisión Portuguesa (emisora del Estado) pierde esa batalla. Hoy, la oferta televisiva es mayor. La empresa que mide las audiencias en Portugal, la *Marktest Audiometría*, en el año 2001 marcaba en 2:30 h (150 minutos) el tiempo medio de atención diaria de televisión por parte de los niños de entre 4 y 14 años.

Así como Manuel Pinto, en 1993, encontró resultados diferentes de los cedidos por *Marktest Audiometria*, es probable que pase lo mismo respecto a la investigación actual. Por lo menos, dos razones pueden explicar la discrepancia de los valores encontrados. La primera se refiere a la población escogida y la segunda al período en que se hace la observación y el registro de datos. La empresa *Marktest Audiometria*, al englobar a todos los

³¹⁴ Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Ediciones Afrontamento, Porto (p. 244)

³¹⁵ Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Ediciones Afrontamento, Porto (p. 299)

jóvenes con edades comprendidas entre los 4 y los 14 años en un único nivel, no respecta las características específicas del desarrollo psicomotor de cada grupo. En Portugal, los estudios de audiencia no muestran una gran preocupación por las diferentes etapas de evolución de los niños. Cualquier padre o madre sabe que su hijo de 4 años no ve, y que no le gustan, los mismos programas televisivos que un adolescente de 14 años. La segunda razón está relacionada con el momento en que se hace la recogida de datos. Ver la televisión en los días de clase no es lo mismo que verla en los que no la hay. La preferencia de los géneros televisivos está determinada por variados factores de orden físico, psicológico y social. Para que se aprecie un programa es necesario verlo. Por ejemplo, debido a compromisos sociales, habitualmente, quien no ve la televisión durante un cierto período del día, está físicamente imposibilitado de apreciar, durante ese espacio de tiempo, determinado programa. La formación personal, el desarrollo y el estado psicológico del telespectador, así como el conjunto de valores morales y sociales del lugar y de la compañía con quien se ve la televisión, influyen en los gustos de la audiencia.

Los alumnos, los profesores, los funcionarios, los directores, los padres, los amigos..., son muchos a los que les gusta ver la televisión. La controversia sobre este tema es intensa. En la escuela hay pedagogos que reclaman un mayor aprovechamiento pedagógico de la caja que transformó el mundo; hay otros que rechazan cualquier proximidad con la televisión. Existe también un número razonable de docentes que, independientemente de que utilicen o no los medios audiovisuales, se mantienen neutrales en el debate de este tema.

La investigación realizada en el año 2000 permite afirmar que el 84% de los 177 profesores encuestados utilizaban grabaciones de programas televisivos³¹⁶. Una vez analizada la forma en que esos profesores utilizaban los documentos audiovisuales, había que averiguar lo que pensaban los alumnos de esa práctica pedagógica. El hecho de no existir información bibliográfica capaz de delinear el perfil del adolescente consumidor de televisión obligó a la realización de una encuesta a los muchachos. Los resultados dieron a conocer y ayudaron a comprender las costumbres televisivas de los alumnos. La investigación desarrollada en el terreno presentaba los siguientes objetivos:

- Averiguar el número de minutos que los alumnos ven la televisión al día en el entorno familiar durante los meses de clase. La evaluación de estos datos facilita la comprensión de la importancia que la televisión asume en la vida de los jóvenes.
- Saber cómo se distribuye el consumo televisivo de los adolescentes durante los siete días de la semana. La lectura de estos resultados permitirá diferenciar el volumen de consumo televisivo durante los días de clase y los fines de semana (sábado y domingo).
- Saber si en casa el alumno consume televisión solo o acompañado por el resto de la familia. El conocimiento de la compañía con quien ve la televisión aporta un conjunto de datos capaces de mostrar el entorno y la complicidad de la familia en el consumo televisivo juvenil.

³¹⁶ Loff, Alexandre (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 150)

- Identificar entre los alumnos jóvenes (13-14 años) los géneros televisivos de mayor preferencia. Los resultados alcanzados podrán ser comparados con las preferencias anunciadas por las empresas de audiometría y, al mismo tiempo, contribuir a la elaboración del perfil del adolescente consumidor televisivo.
- Tantear la opinión de los alumnos sobre la utilización pedagógica y la duración de los videogramas usados en clase. Saber lo que piensan los alumnos sobre las películas que ven en clase y el tiempo que dura la proyección es una forma de evaluar la eficacia escolar del documento audiovisual. Las diferentes opiniones provienen de una población adolescente, por naturaleza, rebelde, pero sincera en sus respuestas.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se realizó una encuesta según el método de muestra. Por otro lado, la investigación entre los jóvenes debería encuadrarse en un objetivo más global: valorar la eficacia de la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales en las clases.

8.1 – Preguntar a los jóvenes sobre la televisión que ven.

Una vez caracterizado el perfil social y psicológico del colectivo escogido para la investigación, los alumnos de 8.º de EGB, fue necesario definir el ámbito de la muestra.

Para averiguar lo que los adolescentes ven en la televisión en casa y durante cuanto tiempo, podrían definirse dos vías de

investigación: entrevistar individualmente a un pequeño grupo de jóvenes o explicar al mayor número posible de alumnos el modo de responder a una encuesta escrita. En la primera hipótesis de trabajo se corría el riesgo de entrevistar a un número reducido de alumnos, sin poder extender las conclusiones para el nivel de funcionamiento de la clase/año. Se optó por la segunda hipótesis. Es fácil y normal encontrar en una Escuela Básica del 3.º ciclo una muestra significativa de alumnos de 8.º EGB (13–14 años).

Los profesores encuestados en 1999 pertenecían todos al área de la Dirección Regional de Educación del Centro³¹⁷. El mismo criterio fue utilizado para la realización de las encuestas a los alumnos. En el dominio audiovisual, en cuanto al nivel de equipamiento didáctico-tecnológico de las escuelas, la investigación realizada junto a los profesores permitió concluir que no hay grandes asimetrías regionales. Las Escuelas Básicas del 3.º Ciclo del Litoral son semejantes a las del Interior, tienen características rurales. Teniendo en cuenta el conocimiento adquirido, se optó por la realización de encuestas a alumnos que vivían en el medio rural, cuyo comportamiento escolar es semejante al de los estudiantes de la ciudad. Para verificar los resultados, por comparación, se utilizaron varias clases de 8.º de EGB de dos escuelas que pertenecían a comarcas vecinas semejantes.

Por razones que afectan a la movilidad del investigador, las dos escuelas seleccionadas dependen de la Dirección Regional de Educación del Centro (DREC): la Escuela Básica 2-3 Dr. João Rocha (Pai), que abarca la comarca de Vagos, y la Escuela

³¹⁷ A la Dirección Regional de Educación del Centro (DREC) pertenecen, *grosso modo*, seis distritos: Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria y Viseu

Secundaria + 3.º Ciclo Dr.ª Maria Cândida, perteneciente a la comarca de Mira.

Vagos y Mira son dos comarcas rurales bañadas por el océano Atlántico que pertenecen a la región de Gândara, en la provincia de Beira-Litoral. Vagos limita al sur con la comarca de Mira. La escuela de Vagos se localiza en el distrito de Aveiro y la de Mira en el de Coimbra. (Véase el anexo n.º 4, p.437).

De acuerdo con el empadronamiento efectuado en el 2001, la comarca de Vagos tiene una población residente de 22.045 habitantes y la de Mira, 12.856. Al vivir cerca del mar, existe la pesca artesanal y el turismo de verano, pero la agricultura, el comercio, la industria y la construcción civil son las principales actividades económicas de la región. En muchos casos, los albañiles son también agricultores y, a veces, pescadores. Los emigrantes que regresaron de Venezuela, Canadá, Alemania y de otras partes del mundo han contribuido al desarrollo de la región. Según datos del Censo del 2001, la población residente de la comarca de Vagos ha aumentado en los últimos 10 años un 15,6%, mientras que la de Mira ha disminuido un 3%. En Vagos la industria de cerámica ocupa gran parte de la mano de obra y en la conocida fábrica de Porcelana Vista Alegre (comarca de Ílhavo) trabajan muchos de sus habitantes. En Mira, a pesar de que no se trabaja el oro, existe la tradición de su comercio.

Las escuelas de Vagos y Mira se localizan en el centro de la comarca. En el año escolar 2000/2001, frecuentaron la Escuela Básica 2-3 Dr. João Rocha (Pai) de Vagos 639 alumnos repartidos entre 5.º y BUP, asistidos por 76 profesores y 33 funcionarios.

Los alumnos de 8.º de EGB sumaban 99³¹⁸. En Mira, en el mismo año lectivo, la Escuela Secundaria + 3.º Ciclo Dr.^a Cândida, tuvo una población escolar de 830 alumnos distribuidos entre 7.º y COU, 85 profesores y 30 funcionarios. En Mira, había 153 alumnos matriculados en 8.º de EGB. En las dos escuelas estaban matriculados en total 252 alumnos en 8.º de EGB³¹⁹.

Las autorizaciones obtenidas en la DREC y en los organismos ejecutivos de las dos escuelas han facilitado la investigación. La colaboración de los profesores de Lengua de 8.º de las dos escuelas, con su presencia y apoyo para cubrir las encuestas, ha aumentado la responsabilidad en los alumnos. El trabajo se realizó en tiempo lectivo. Inicialmente prevista para que se realizase en 15 minutos, la encuesta acabó por llevar cerca de media hora.

Aunque no sea indispensable el registro audiovisual de las encuestas en la clase, su realización permite ayudar a comprender el acto educativo en su contexto. Era el ensayo de la metodología que iba a ser puesta en práctica en la fase final de la investigación. Al filmar, se probaba el equipo tecnológico permitiendo la corrección posterior de las posiciones de la cámara. En la mayor parte de los casos, los alumnos no sabían que iban a ser filmados. Durante los intermedios de 10 minutos, el investigador cerraba la puerta de la sala, colocaba las dos cámaras en posiciones estratégicas (una con la panorámica de la

³¹⁸ En la comarca de Vagos, además de la EB2-3 Dr. João Rocha (Pai), existe la Escuela Secundaria + 3.º Ciclo y el Colegio de Nossa Senhora da Apresentação en Calvão, que también reciben alumnos de 8.º EGB.

³¹⁹ Datos cedidos en 26-07-2001 por los servicios administrativos de las respectivas escuelas.

sala vista de frente y la otra filmando de espaldas a los alumnos). Cuando el profesor abría la puerta y los alumnos entraban, ya la cámara estaba en marcha. El registro audiovisual permitió ganar experiencia y confianza para el trabajo experimental final.

Las preguntas de la encuesta pretendían hacer el perfil del joven (13-14 años) consumidor de televisión. Mientras se cubrían, a veces, surgió la necesidad de aclararles a los alumnos la obligatoriedad de responder y, en algunos casos, de explicar la opción. La encuesta era anónima, pretendía respuestas cerradas, señaladas con una cruz (X) y muchas de ellas exigían justificación³²⁰. Fue impresa en hojas de papel A4 y estaba dividida en tres bloques de preguntas. El primer grupo tenía preguntas sobre la edad, el sexo, la clase a la que pertenecía el alumno, así como, los miembros de la familia, el número de televisiones que había en casa, si tenía vídeo o si acostumbraba grabar sus programas favoritos. En el segundo bloque de preguntas se recogía información, lo más exacta posible, sobre el tiempo que los adolescentes veían televisión en casa y cuales eran sus programas favoritos. La encuesta reflejaba la preocupación por averiguar la reacción de los alumnos frente a la publicidad televisiva. En el último conjunto de preguntas, el alumno se colocaba en la posición del profesor y escogía el género televisivo más apropiado para dar en clase. Para explorar la opinión de los alumnos sobre la duración de los documentos que se exhibían en clase, la encuesta acababa pidiendo la sugerencia de la duración ideal del documento audiovisual (en aquel momento la duración de una clase era de 50 minutos).

³²⁰ Véase el texto completo de la encuesta realizada a los alumnos, anexo n.º5 (pp.439-441)

Individualmente, el investigador y los docentes de las respectivas clases ayudaron a los alumnos a interpretar algunas preguntas. Por ejemplo, fue necesario explicar el funcionamiento de la tabla de doble entrada, en la que una de las entradas refería los 7 días de la semana y la otra dividía el día en tres partes: el tiempo escolar de las 8 a las 18 h, el tiempo familiar de las 18 a las 22 h y el tiempo de los adultos a partir de las 22 h. Recogidas las encuestas, el investigador se retiraba y la clase proseguía.

El visionado televisivo diario de los alumnos fue dividido en tres partes, lo que permitió averiguar en cuál de las partes se registraba una mayor concentración de jóvenes telespectadores y si los alumnos veían televisión en horario nocturno (después de las 22 h) y hasta que hora. El hecho de solicitarse el registro diario de los 7 días de la semana, hacía posible diferenciar el consumo televisivo en los días normales de clase y el fin de semana.

Preparada la base de datos en el programa informático *Access*, fueron introducidos los datos de las encuestas efectuadas en mayo del 2001. No fue fácil, por ejemplo, hacer la lectura de los registros que exigían la confirmación individual del cálculo de tiempo diario y semanal durante el cual los adolescentes veían televisión en casa.

Introducidos todos los datos, se organizó su presentación en tablas de modo que facilitase la lectura de los valores encontrados. La interpretación de los resultados obtenidos en la muestra permitió establecer algunas conclusiones sobre los programas televisivos preferidos por los adolescentes, así como

saber el número de horas que pasan frente al televisor en casa. Las conclusiones extraídas del último bloque de la encuesta podrán dar algunas pistas sobre la eficacia de la proyección audiovisual en la clase. El análisis de la justificación dada por los alumnos a algunas preguntas de la encuesta permite evaluar, cualitativamente, la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales en clase.

8.2 – Los resultados obtenidos en la encuesta a los telespectadores de 8.º de EGB

La muestra realizada en dos escuelas abarcaba un universo de 252 alumnos de 8.º de EGB. Respondieron a la encuesta 235 alumnos, estando matriculados, 93 (39,57%), en cuatro clases de la EB2-3 de Vagos y 142 (60,43%) en siete clases de la Escuela Secundaria + 3.º Ciclo de Mira. Del grupo mayoritario de 235 alumnos que respondió a la encuesta, 128 (54,47%) eran chicas y 107 (45,53%) chicos. Las edades de los alumnos encuestados estaban repartidas de la siguiente forma:

Distribución por edades de los alumnos encuestados

Edad	N.º alumnos	%	
12	1	0,43	
13	115	48,94	
14	71	30,21	
15	32	13,61	20,42 suspensos
16	14	5,96	
17	2	0,85	
Total	235	100	

Tabla 11 – Uno de cada cinco alumnos ya ha suspendido por lo menos una vez.

Gran parte de los encuestados eran adolescentes de entre 13 y 14 años. A pesar de que el nivel de desarrollo motor, cognitivo, sexual y social no es igual para todos los jóvenes, todos los alumnos encuestados eran menores. De cada cinco alumnos, uno ya había suspendido, por lo menos una vez, durante su etapa escolar (20,42% de 235).

8.2.1 – El agregado familiar

Es a la familia a quien le corresponde la responsabilidad de educar a sus hijos. Si los alumnos tienen televisión en casa es porque sus padres la compraron. No es extraño que los padres lamenten el hecho de que sus hijos vean televisión en exceso. Averiguar la composición de la familia ayuda a comprender las costumbres televisivas de los alumnos. Es importante saber si los padres interfieren en el visionado televisivo de sus hijos.

En el grupo de 235 alumnos, 201 (85,53%) vivían con los padres, 27 (11,49%) estaban a cargo de la madre, 2 (0,85%) bajo la responsabilidad del padre y 5 (2,13%) no vivían con los padres. Respecto al número de hermanos que convivían con el encuestado, 54 (22,98%) vivían sin hermanos, 110 (46,80%) tenían la compañía de un hermano, 50 (21,28%) de dos hermanos y 21 (8,94%) vivían con tres o más hermanos. Con 22 encuestados (9,36%) convivían diariamente los padres, los hermanos y también los abuelos. Para 6 alumnos (2,55%), la ausencia del padre o de la madre era en cierta forma compensada con la presencia del abuelo o de la abuela. Había, además, 5 alumnos (2,13%) que vivían en casa de otros familiares.

Cruzando la información conseguida, se obtuvieron los siguientes resultados relativos a la dimensión de la familia

Dimensión de la familia	N.º encuestados	%
Con 4 personas	103	43,83
Con 3 personas	46	19,57
Con 5 personas	43	18,30
Con 6 personas	26	11,06
Con 2 personas	9	3,83
Con 7 personas	5	2,13
Con 8 personas	3	1,28
Total	235	100

Tabla 12 – Dimensión de la familia en la que está integrado el alumno encuestado

Respecto a la constitución familiar, la situación más frecuente es la de la familia formada por el matrimonio y dos hijos (4 personas), seguida del matrimonio con un único hijo (3 personas) y, con un porcentaje menor, la familia con tres hijos (5 personas).

De los 203 (100%) padres que estaban presentes en la familia, el 78 (38,42%) se encontraban relacionados con la construcción, 34 (16,75%) vivían del comercio, 20 (9,85%) eran funcionarios del estado, 16 (7,88%) dependían del sector de los transportes terrestres, 11 (5,42%) trabajaban en la agricultura, 9 (4,43%) eran pescadores y 8 (3,94%) pertenecían a los cuadros técnicos superiores de profesiones liberales. Los alumnos comunicaron también que 2 (0,99%) de ellos estaban desempleados.

De las 228 (100%) madres que vivían con los hijos, 93 (40,79%) eran amas de casa, 41 (17,98%) ejercían diversos ramos de actividades, 30 (13,16%) trabajaban en fábricas, 19 (8,33%) eran funcionarias del estado, 16 (7,02%) estaban relacionadas con el comercio, 4 (1,75%) trabajaban en la agricultura y 3 (1,32%) estaban en cuadros técnicos superiores de profesiones liberales. No se registró ningún caso de desempleo femenino. Es frecuente que las amas de casa trabajen paralelamente en la agricultura o en otras actividades temporales.

Se registraron 33 (14,04% de 235) alumnos que convivían diariamente con alguno de los abuelos. La mayor parte de los abuelos estaban retirados, pero algunos se dedicaban a la agricultura, a los trabajos de casa, a la pesca y a la construcción.

La edad del padre para 150 (73,89% de 203) encuestados se situaba entre los 35 –45 años. El padre más joven tenía 29 años y el mayor 64. Considerando el mismo grupo de edad, de los 35–45 años, se registraron 161 (70,61% de 228) madres de alumnos encuestados. La madre más joven tenía 30 años y la mayor 55.

En resumen, los padres de los encuestados son adultos con más de treinta años y casi todos están empleados. La encuesta pretende aclarar el tiempo que los alumnos ven televisión en casa. En muchos casos es normal que los padres limiten a sus hijos los horarios y contenidos televisivos. En otras casas, el hecho de que haya una única televisión condiciona el visionado. El alumno, que no vive solo en casa, en cuanto ve televisión, puede o no ser solicitado para interaccionar con otros familiares o amigos. Cuanto mayor sea el conjunto familiar del alumno, más

probabilidades existen de que vea la televisión acompañado o que tenga que interrumpir el visionado.

La televisión, que durante tantos años reunió a la familia en la sala de estar, de repente, también fue para la cocina o para el dormitorio; es el escenario de fondo del colorido audiovisual cotidiano. Si los alumnos hasta ahora ya estudiaban con la radio encendida, ahora lo hacen con la televisión. Es variable el número de televisiones que existen en casa de un joven telespectador /alumno.

N.º de televisiones por casa	N.º encuestados	%
2	95	40,43
3	54	22,98
1	45	19,15
4	26	11,06
5	9	3,82
6	3	1,28
7	2	0,85
8	1	0,43
Total	235	100

Tabla 13 – El número de televisiones que los jóvenes tienen a su disposición en casa

Nótese que todos los encuestados tenían televisión en casa. Sólo 45 (19,15% de 235) de los alumnos tenían una sola televisión, los restantes 190 (80,85% de 235) tenían dos o más. Si es fácil ver televisión, más difícil es evitarla; se ha instalado en todas las casas y ha pasado a ocupar varios espacios del hogar.

Respecto a la existencia de lector/grabador en casa de los padres, 145 (61,70% de 235) encuestados afirmaron tener vídeo, mientras que en 90 (38,30% de 235) casas no lo tenían. De los 145 (100%) alumnos que afirmaban poseer vídeo en casa, 106 (73,10% de 145) tenían por costumbre grabar programas de televisión. Con el análisis de estos datos se verificó que los chicos grababan más programas televisivos que las chicas. El hecho de que más de la mitad de los alumnos tengan vídeo, lleva a creer que es posible, en el dominio audiovisual, otro género de colaboración entre la escuela y los habituales deberes de casa (DDC).

8.2.2 – Ver televisión en casa

Respecto al número de horas o minutos que los 235 alumnos encuestados ven televisión por semana, se registraron 425.815 minutos, o sea, por media, cada alumno ve 259 minutos de televisión al día. Haciendo un análisis más detallado de la información obtenida por cada día de la semana, se consiguieron los siguientes resultados:

Distribución semanal del visionado televisivo

Día de la semana	N.º minutos 235 alumnos	% del total visionado	Minutos/día 1 alumno
Lunes	49100	11,53	209
Martes	49620	11,65	211
Miércoles	54995	12,92	234
Jueves	43930	10,32	187
Viernes	62945	14,78	268
Sábado	86970	20,42	370
Domingo	78255	18,38	333
Total	425815	100	259

Tabla 14 -Número de minutos que cada alumno ve la televisión a lo largo de la semana

Como se verifica, es el fin de semana cuando se registra un mayor consumo televisivo (38,80%), destacando particularmente el sábado (370 minutos por alumno) y el domingo (333 minutos por alumno). El sábado y el domingo no hay escuela, los alumnos se quedan en casa viendo la televisión. Es muy probable que los compromisos y los horarios escolares hagan del jueves el día de la semana con menos afluencia televisiva (187 minutos por alumno). El viernes, con la proximidad del fin de semana, se nota un ligero aumento del consumo televisivo en relación con los restantes días lectivos (268 minutos por alumno).

La distribución del consumo televisivo no es igual a lo largo del día. La escuela empieza entre las 8 y las 8:30 h, cerrando sus puertas entre las 17:30 y las 18 h, aunque no todos los alumnos tienen el mismo horario. A pie, en bicicleta, en autobús escolar o transportados por los padres, los alumnos hacen el recorrido de

casa a la escuela y viceversa, tardando entre 15 y 30 minutos. El tiempo para comer varía entre las 12:30 y las 14 horas. Exceptuando una mañana o una tarde, entre las 8 y las 18 horas, el alumno está en la escuela ocupado con sus clases y con sus actividades extracurriculares.

Siguiendo el punto de vista del alumno, la encuesta realizada dividía la jornada del adolescente en tres momentos: el primero, entre las 8–18 horas, es el tiempo normal de funcionamiento de la escuela; el segundo, entre las 18–22 horas, es el tiempo desde la salida escolar hasta la hora después de la cena³²¹; el tercero, de las 22 horas en adelante, es, normalmente, el período reservado a la programación televisiva para los adultos. En este último tiempo, interesaba saber hasta qué hora los alumnos acostumbraban a ver televisión en los diferentes días de la semana. Recogidos los datos, se obtuvo el siguiente cuadro informativo:

Distribución del visionado televisivo semanal

Período visionamiento	N.º minutos	%	Ve TV	%	No ve TV	%	Total alumnos
8 - 18 h	123.295	28,96	211	89,79	24	10,21	235
18 - 22 h	207.290	48,68	231	98,30	4	1,70	
22 - 8 h	95.230	22,36	212	90,21	23	9,79	
Total	425.815	100	235	100	0	0	

Tabla 15 - El período entre las 18–22 horas es cuando los alumnos ven más televisión

³²¹ En Portugal, es normal considerar la hora de cenar a partir de las 20 hasta las 22 horas.

Como se puede verificar, el período entre las 18–22 horas fue el que reunió más audiencia, o sea, 98,30% de los 235 alumnos vio televisión, lo que corresponde a un 48,68% del visionado semanal. Prácticamente todos los alumnos, después de salir de la escuela, van para casa y ven la televisión, haciendo, simultáneamente, otras cosas (estudiar, cocinar...). Como ya se ha señalado, el padre trabaja fuera y no está en casa cuando el alumno llega; la madre está empleada en otra actividad o es ama de casa con un trabajo a media jornada. A la hora de cenar es probable que toda la familia vea la televisión.

El análisis detallado de cada uno de los tiempos en que fue repartido el día permite verificar, a lo largo de la semana, la respectiva distribución del consumo televisivo por parte de los jóvenes adolescentes. En relación con el primer momento, entre las 8–18 horas, los datos recogidos aparecen en el siguiente cuadro:

**Distribución del visionado televisivo semanal
entre las 8 – 18 horas**

Día de la semana	No ve TV	%	Ve TV	%	Total alumnos
Lunes	147	62,55	88	37,45	235
Martes	131	55,74	104	44,26	
Miércoles	110	46,81	125	53,19	
Jueves	156	66,38	79	33,62	
Viernes	121	51,49	114	48,51	
Sábado	42	17,87	193	82,13	
Domingo	42	17,87	193	82,13	

Tabla 16 – Es el fin de semana, entre las 8–18 horas, cuando los alumnos ven más televisión

Entre las 8–18 horas, es normal que en el fin de semana se haya registrado la mayor audiencia televisiva (82,13% de 235), y que en los días de clase, el consumo haya disminuido. No debemos olvidar que la programación infantil-juvenil empieza a partir de las siete y media de la mañana. Ni todos los alumnos tienen clase todos los días entre las 8 de la mañana y las seis de la tarde. Por circunstancias de horario escolar, el miércoles fue el día con mayor número de jóvenes telespectadores (53,19% de los 235), mientras que el jueves presentó la menor audiencia (33,62% de los 235).

El segundo momento del día, constituido por cuatro horas, entre las 18–22h, reunió el mayor tiempo de visionado televisivo, particularmente durante los días lectivos, siendo menor en el fin de semana. El martes fue el día que registró más jóvenes telespectadores. El fin de semana, a pesar de que en el conjunto haya tenido una audiencia inferior, tuvo un número superior de alumnos (17,87% de los 235) que, ininterrumpidamente, vio televisión entre las 18 y las 22 horas. Para muchos alumnos, cuando se quedan en casa el fin de semana, parece no haber otra alternativa más que ver la televisión.

**Distribución del visionado televisivo
entre las 18–22 horas**

Día de la semana	No ve TV	%	Ve menos de 4 horas	%	Ve 4 horas	%	Total alumnos
Lunes	12	5,10	184	78,30	39	16,60	235
Martes	10	4,26	190	80,85	35	14,89	
Miércoles	15	6,38	180	76,60	40	17,02	
Jueves	16	6,81	187	79,57	32	13,62	
Viernes	20	8,51	174	74,04	41	17,45	
Sábado	41	17,45	152	64,68	42	17,87	
Domingo	33	14,04	160	68,09	42	17,87	

Tabla 17 – Visionado televisivo desde la salida de la escuela hasta las 10 horas de la noche

El hecho de que los encuestados sean alumnos de entre 13–14 años explica que el tercer momento del día, después de las 22 horas, concentre un menor número de alumnos y menos tiempo de visionado televisivo. Fue el sábado y el viernes cuando los alumnos vieron más televisión en el horario nocturno, llegando a prolongarse hasta la madrugada. Las noches que el alumno sabe que no tiene clase al día siguiente las aprovecha para ver televisión en casa.

Para entender mejor los horarios nocturnos del consumo televisivo juvenil, se decidió analizar los datos, subdividiendo este período del día en tres partes: de las 22 a las 23 horas, de las 23 a las 24 horas y, finalmente, de la media noche en adelante.

Reparto del visionado televisivo a partir de las 22 horas

Día de la semana	No ve TV	%	Ve TV entre 22 -23h	%	Ve TV entre 23-24h	%	Ve TV después de las 24h	%	Total alumnos
Lunes	96	40,85	89	37,88	35	14,89	15	6,38	235
Martes	104	44,26	82	34,89	34	14,47	15	6,38	
Miércoles	105	44,68	92	39,15	25	10,64	13	5,53	
Jueves	103	43,83	91	38,72	33	14,05	8	3,40	
Viernes	78	33,19	67	28,51	50	21,28	40	17,02	
Sábado	48	20,43	60	25,53	74	31,49	53	22,55	
Domingo	97	41,28	70	29,79	45	19,15	23	9,78	

Tabla 18 – Las noches televisivas del viernes y del sábado son las más concurridas por los alumnos

Los datos recogidos confirman que, a pesar de todo, muchos alumnos ven programación televisiva dirigida a los adultos y algunos permanecen despiertos para ver televisión después de la media noche, llegando a las 2 y 3 de la mañana. Pero, en los días de clase, el número de alumnos que ve televisión después de la media noche es inferior al 7% (de 235).

El alumno que ve televisión solo, no es interrumpido, no puede discutir, ni compartir las emociones que siente. El joven que ve los programas en compañía de sus padres o de algún hermano, tiene siempre la posibilidad de aclarar dudas, puede conversar, ser mimado o incluso molestado. La presencia de los padres puede inhibir o controlar el consumo televisivo, su ausencia responsabiliza al alumno /telespectador. Sobre la cuestión de si

los alumnos ven televisión solos o acompañados, las respuestas de los alumnos se resumen en la siguiente tabla:

La forma como el alumno ve la televisión

Solo	%	Acompañado	%	Solo y acompañado	%	Total
30	12,77	154	65,53	51	21,70	235 (100%)

Tabla 19 – Un número significativo de alumnos ve la televisión acompañado

De los 235 alumnos que respondieron a la encuesta, 30 (12,77%) afirmaron que generalmente veían televisión solos, mientras que 154 (65,53%) decían que la veían acompañados y 51 (21,70%) que veían los programas televisivos, unas veces solos y otras acompañados (por hermanos, padres...). Ciertos programas televisivos son vistos por los niños sin ningún control por parte de los padres.

En el trabajo realizado en el 2000, algunos de los profesores encuestados justificaron la utilización de los videogramas para agradar a los alumnos. Para averiguar las preferencias de los contenidos televisivos, la encuesta solicitaba que los alumnos indicasen los cinco tipos de programas que más les gustaban. Los resultados obtenidos podrían después ser comparados, no sólo, con el género de documentos audiovisuales más utilizados por los docentes, sino también con las conclusiones de Manuel Pinto. Las respuestas de los 235 encuestados permitieron presentar los siguientes resultados:

Preferencia global de los programas televisivos

Preferencias	N.º Respuestas	% de 235
Películas	196	83,40%
Culebrones	140	59,57%
Concurso <i>/Big Brother</i>	138	58,72%
Comedia	124	52,77%
Dibujos Animados	109	46,38%

Tabla 20 – Los cinco géneros de programas preferidos por los 235 alumnos encuestados

El análisis de los resultados de las preferencias televisivas, según el sexo, autoriza la elaboración del siguiente cuadro de valores:

Preferencia femenina de los programas televisivos

Preferencias	N.º Respuestas	% de 128
Culebrones	114	89,06%
Películas	109	85,16%
Concurso <i>/Big Brother</i>	79	61,72%
Comedia	65	50,78%
Dibujos Animados	57	44,53%

Tabla 21 – Los cinco programas televisivos preferidos por los 128 alumnos del sexo femenino

Los jóvenes telespectadores del sexo femenino revelaron como primera preferencia televisiva los culebrones, mientras que el sexo masculino eligió las películas, seguidas de las retransmisiones de fútbol.

**Preferencia masculina
de los programas televisivos**

Preferencias	N.º Respuestas	% de 107
Películas	87	81,31%
Fútbol	72	67,29%
Concurso <i>/Big Brother</i>	59	55,14%
Comedia	59	55,14%
Dibujos animados	52	48,60%

Tabla 22 – Los cinco programas televisivos preferidos por los 107 alumnos del sexo masculino

Hay que indicar que los encuestados del sexo masculino demostraron mayor preferencia por los documentales y programas deportivos que los del sexo femenino. Los concursos televisivos fueron más votados por las chicas que por los chicos.

El género cinematográfico que reunió mayor consenso fue el de las películas de acción, seguidas de las comedias y de terror. Las chicas manifestaron, además, la particularidad de preferir las películas de enredo romántico. Los documentales más vistos son los programas de la BBC — Vida Salvaje. El culebrón brasileño *New Wave* fue el preferido por los alumnos y la serie de comedia

inglesa *Mr. Bean* tuvo bastante aceptación por parte de los adolescentes. Los dibujos animados ocupaban la 5.^a posición, siendo las series japonesas *Pókemon* y *Dragon Ball Z* las más vistas por los encuestados³²².

Exceptuando un encuestado, los otros afirmaron que veían y que les gustaban algunos anuncios publicitarios televisivos. Los más citados se referían a bebidas, con especial preferencia por los de los refrescos de la marca *Fanta*³²³. Los anuncios de productos alimenticios se situaron en segundo lugar, seguidos de los artículos de higiene personal, de promoción televisiva, de coches, de vestuario y de los productos de limpieza doméstica. Los anuncios alusivos a la higiene íntima femenina (*Evax*) fueron considerados por algunas encuestadas como educativos e informativos, y “preparaban para el futuro” (expresión de una encuestada).

Una vez presentados los resultados obtenidos, de acuerdo con los objetivos que orientaron la realización de la encuesta, algunas conclusiones pueden ser enunciadas. En cuanto al número de minutos que, diariamente, los adolescentes ven la televisión en el contexto familiar, las encuestas realizadas no modifican demasiado las conclusiones a las que llegó Manuel Pinto en 1993. Ya en aquella época los alumnos pasaban más tiempo viendo televisión que en clase (veían 199 minutos de televisión por día). Los datos obtenidos en 2001 en dos escuelas de la Región Centro de Portugal, revelaron un consumo diario de televisión superior a

³²² Véase el anexo n.º 8 (p.459)

³²³ En el anuncio televisivo de *Fanta* se veía a un grupo de jóvenes eructando mientras bebían el citado refresco.

4 horas, concretamente, 259 minutos por día, o sea, cerca de 1.576 horas por año, frente a las 1.000 horas de clases por cada año escolar³²⁴. Será oportuno recordar la recomendación de la Sociedad Europea de Biosociología que apela a los jóvenes para que no superen el consumo diario de 50 minutos de televisión³²⁵.

El consumo máximo de televisión se produjo el sábado y el domingo, respectivamente, con más de 6 y 5 horas de visionado. Sabiendo que los jóvenes, entre un picnic al aire libre y quedarse en casa viendo televisión, prefieren la primera hipótesis³²⁶, los valores encontrados en la encuesta sugieren que sean cuestionadas las alternativas que los jóvenes tienen para ocupar su tiempo libre en el fin de semana. Durante los días lectivos, el consumo televisivo, a pesar de ser menor, supera siempre las tres horas por día, en el período concentrado, entre las 18 y las 22 horas. Exceptuando el domingo, el viernes y, particularmente, el sábado, los resultados obtenidos muestran que ocho de cada diez jóvenes van a la cama entre las 22 y las 23 horas.

En casa, el consumo televisivo se produce, en general, en compañía de familiares (hermanos, padres, tíos o abuelos). El joven al ver la televisión acompañado, tiene la posibilidad de compartir, opinar, discutir o desahogar las emociones. En este contexto, de acuerdo con varios investigadores (Ferrés, Matilla,

³²⁴ El cálculo de las 1.576 horas por año está hecho = 259 minutos x 365 días. Para determinar las 1.000 horas anuales de tiempos lectivos, se siguió el cálculo efectuado por Pinto: 1.000 h = 40 semanas x 5 días x 5 horas diarias de clase. Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Ediciones Afrontamento, Porto (p. 299)

³²⁵ Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid (p. 50)

³²⁶ Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Ediciones Afrontamento, Porto (p. 240)

Pinto, Bandura), la familia es también responsable de la corrección de los estereotipos inculcados en el niño a través de la televisión.

Los programas televisivos reflejan, explícita o subrepticamente, los modelos y los valores del contexto de la producción. La fuerte importación de éstos condiciona no sólo la industria y el mercado audiovisual nacional, sino también la eficacia de la transmisión y la interiorización de estereotipos³²⁷. Igual que la investigación de Manuel Pinto en 1993, los valores encontrados en 2001 permiten concluir que los 235 alumnos de 8.º de EGB, en casa, prefieren películas, el concurso *Big Brother*, las comedias (*sitcoms*) y los dibujos animados. Los chicos adoran ver fútbol en la televisión y las chicas culebrones.

Como ya se comprobó en el análisis de la programación televisiva entre el 16 y 22 de mayo del año 2001, los valores de la cultura norteamericana dominan las películas, los dibujos animados, los concursos, entre otros programas, mientras que los modelos sociales brasileños imperan en los culebrones. La industria audiovisual japonesa llega al *top* de audiencias (serie *Pókemon*), pero pierde frente a la variedad emitida a través de la televisión generalista portuguesa. Casi la mitad de los jóvenes encuestados señaló los dibujos animados como una de sus cinco preferencias televisivas.

³²⁷ Ferrés, Joan, (1995) *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Paidós, Barcelona (p. 157)

8.2.3 – La televisión en el aula

Del conjunto de los 235 encuestados, 219 (93,19%) afirmaban que les gustaba que el profesor de Lengua enseñase documentos audiovisuales en clase, mientras que 16 alumnos (6,81%) dijeron lo contrario. El desagrado por la utilización de videocasetes fue, en algunos casos, justificado con la alegación de que el docente de la asignatura no los exhibía en las clases.

De los 219 alumnos que dijeron que les gustaba que los profesores utilizaran vídeos en clase, cerca de 127 encuestados (57,99% de los 219) justificaron su respuesta diciendo que el recurso a los documentos audiovisuales podría facilitar y mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, un encuestado afirmó que la utilización de documentos audiovisuales podría atraer la atención de los que tenían menos interés. A otros alumnos les gustaría que los profesores utilizaran vídeos para tener clases diferentes, más motivadoras y divertidas, y así poder aprender “sin aguantar clases aburridas” (expresión de un alumno). Los restantes 92 encuestados (42,02% de los 219) explicaron la apatía por el vídeo alegando que de esa forma la profesora “no daba la clase”, “los alumnos podían hablar a oscuras”, podían “estar jugando” y “escapar a la rutina”, porque “las clases son un aburrimiento”. Otro alumno defendía la utilización de los videogramas en clase, “porque en ese momento la profesora no gritaba y los alumnos no hacían ruido”³²⁸.

³²⁸ Expresiones usadas por los alumnos en las respuestas a las encuestas. Confróntese con el anexo n.º 6 (pp.443-449).

Para saber si los alumnos preferían ver en clase documentos de larga o corta duración, la encuesta pedía que fuese analizado el programa televisivo que más les gustaría ver en las clases de Lengua. Para ayudar a comprender la pregunta, el investigador les pedía a los encuestados que se imaginasen que eran profesores y, posteriormente, indicasen el programa televisivo que utilizarían en sus clases.

Programa preferido	N.º respuestas	%	Clase de 45 – 50 minutos
Episodio comedia	75	31,92	No excede
Película	71	30,21	Excede
Informativo	35	14,89	Excede
Episodio culebrón	16	6,81	No excede
Noticia telediario	14	5,96	No excede
Anuncio publicitario	8	3,40	No excede
Episodio dibujo	6	2,55	No excede
Otros	10	4,26	—
Total	235	100	—

Tabla 23 – Los programas televisivos que a los alumnos les gustaría que fuesen utilizados en las clases de Lengua.

El género de programa en el que recayó la primera opción era los episodios de comedia (31,92% de 235), cuya duración no excedía el tiempo de una clase de 45–50 minutos. (Véase el anexo n.º 7, pp.451-457). No es de extrañar, que los alumnos manifiesten el deseo de mejorar la enseñanza, haciéndola más divertida. Utilizar comedias en clase sería una forma diferente de escapar del aprendizaje al que están sometidos. “Para salir de la monotonía de las clases”, “para reír y aprender al mismo tiempo”, son algunas de las expresiones de los encuestados. (Véase el anexo

n.º 7, pp.451-457). La utilización por parte de los profesores de largometrajes (30,21% de los 235) aparece como segunda opción. En algunos casos, ésta opción justifica la estrategia apuntada por los alumnos para, de este modo, evitar la enseñanza directa del profesor: cuanto más duración tenga la película, menos tiempo queda para oír al profesor. Además, otros alumnos prefieren la posibilidad de que las películas puedan ilustrar obras literarias. Los alumnos que indicaron los reportajes como primera opción (14,89% de los 235) justificaron su preferencia con la alegada capacidad que estos programas tienen de promover el debate, el comentario, la crítica y el conocimiento de ciertos hechos o fenómenos³²⁹. Obsérvese que el 45,10% (30,21% + 14,89%) de las respuestas de los alumnos señala las películas y los reportajes (documentos de larga duración) como los géneros de mayor preferencia para utilizar en clase. Y es que cuanto mayor es la duración del documento audiovisual menos tiempo queda para “soportar a la profesora”, expresión utilizada por un encuestado.

Comparando las preferencias de los géneros televisivos más vistos en casa con los programas que les gustaría ver en clase, sólo las películas consiguen reunir fuertes audiencias en los diferentes espacios. En opinión de los alumnos, los culebrones se ven más en casa y menos en clase. Los dibujos animados prefieren verlos en casa un 48,60% de los 235 encuestados. Para ser utilizados en clase, apenas un 2,55% de los alumnos sugieren este género televisivo.

³²⁹ Véase anexo n.º 7 (pp.451-457)

Finalmente, la última cuestión de la encuesta tenía como objetivo tantear a los alumnos sobre la duración ideal de un documento audiovisual para una clase de 50 minutos³³⁰. Los datos obtenidos permitieron confirmar las respuestas a lo que había sido preguntado anteriormente: el género televisivo que al alumno le gustaría ver en clase. La tabla siguiente presenta esos resultados.

Duración ideal del vídeo en clase (minutos)	N.º encuestados	%
5	1	0,43
10	1	0,43
15	2	0,85
20	4	1,70
25	9	3,83
30	28	11,91
35	15	6,38
40	45	19,15
45	41	17,45
50	89	37,87
Total	235	100

Tabla 24 – Los alumnos encuestados habían indicado preferir los documentos de larga duración

De la lectura de la tabla se confirma lo anteriormente constatado: los alumnos prefieren los documentos de larga duración, evitando, de esa forma, la enseñanza directa del profesor.

³³⁰ En el año lectivo 2000 /2001 los tiempos lectivos en EGB tenían una duración de 50 minutos.

De acuerdo con el relato preliminar sobre “La enseñanza y el Aprendizaje del Portugués en la Transición del Milenio”, los alumnos prefieren los videogramas de larga duración (películas y reportajes) no sólo porque diversifican su aprendizaje, sino también porque escapan de la rutina de las clases. Para hacer una enseñanza más divertida, los alumnos sugieren la utilización de las comedias de situación (*sitcoms*).

Maria Castro Ramos, al intervenir en un Encuentro de Reflexión sobre “La evaluación de los alumnos de la Educación Básica y de la Enseñanza Secundaria”, realizado en 1994, cita el relato de Braga da Cruz para referir que el 97,7% de los profesores se consideran profesionales con éxito³³¹. El resultado de las encuestas efectuadas en el año 2000 revela que el 95% de los 177 profesores entrevistados, les gusta el modo como utilizan las videocasetes³³². El resultado de las encuestas del 2001 indica que a cerca del 93,2% de los 235 alumnos les gusta que los profesores utilicen vídeos en clase. Aparentemente, tanto los profesores, como los alumnos afirman obtener mejores resultados de las clases cuando se utilizan documentos audiovisuales. Aun así, el investigador duda de la eficacia de la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales. Es posible que el recurso a éstos, en sí, responda a algunos objetivos inmediatos de la educación básica, como, por ejemplo, innovar y diversificar la práctica pedagógica. Pero eso no significa que los alumnos hayan aprendido más y mejor.

³³¹ Consejo Nacional de Educación, (1995) *A avaliação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*, Editorial del Ministerio de Educación, Lisboa (p. 35)

³³² Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona (p. 139)

Capítulo IV

Trabajo experimental

9 – Cómo utilizar el documento audiovisual para mejorar el rendimiento escolar

El trabajo de campo hasta ahora efectuado dio a conocer en que contexto escolar las películas son exhibidas y proyectadas. La entrevista y las encuestas permitieron comprender como son utilizados los documentos audiovisuales en la práctica pedagógica. Desde la perspectiva del investigador, hay tres categorías de profesores: los que obtienen ventajas didácticas de los audiovisuales en las clases, los que, únicamente se sirven de ellos para escapar de la rutina y los que, simplemente, no los utilizan.

El trabajo de investigación pretende ser una ayuda para todos.

Gran parte de los 177 profesores, en las entrevistas realizadas en 1999, afirmó usar los documentos audiovisuales no para divertir, sino para enseñar, porque después de la proyección, se seguía con la exploración y con la evaluación pedagógica de la actividad. Independientemente de su duración, es normal que el profesor quiera obtener dividendos de las sensaciones provocadas por la película y que el documento audiovisual se introduzca en clase para ser visto y analizado, obteniendo de esa forma ventajas pedagógicas para la misma.

El investigador se dedicaba a atender a los usuarios de la videoteca de la DREC y los profesores decían que proyectaban las películas para conseguir mejores resultados. Casi todos los docentes deseaban que el documento solicitado estuviese relacionado con determinado contenido curricular. Para aleccionar el mismo tema, ciertos profesores se preocupaban por la duración

del documento audiovisual, otros estaban influenciados por el *National Geographic*, por el *Cosmos* de Carl Sagan o por el nombre de grandes cineastas. ¿Cómo sería posible mejorar la calidad de la enseñanza viendo una de estas películas de larga duración? Ni las videocasetes de la Telescuela ocupan todo el tiempo lectivo. ¿No es la proyección de la película lo que anula la acción del docente? ¿Qué hace el profesor en la clase a oscuras mientras los alumnos ven el televisor?

Para llevar a cabo el trabajo experimental, en el contexto de clase, utilizando los documentos audiovisuales, había dos caminos a seguir: recrear en estudio las condiciones ideales o adaptarse a las circunstancias del aula. Incapaz de traducir la realidad escolar, la primera alternativa conduciría a conclusiones que los propios profesores rechazarían: los datos obtenidos provendrían de una realidad ficticia, forzada. La segunda alternativa, basaría la investigación en la realidad tal cual se presenta, conllevando varios riesgos — experimentar los imprevistos de la práctica pedagógica, depender del desempeño de los actores en la sesión — pero, se presentaría más próxima de lo cotidiano que la primera. Las entrevistas y las encuestas demostraron algún vacío en la utilización didáctica de los documentos audiovisuales. Algunas insuficiencias detectadas en el dominio audiovisual son profundas y llevan años resolverlas, como es el caso de las videotecas escolares o la formación profesional. Otras carencias serán más fáciles de alterar y, consecuentemente, de mejorar la realidad existente.

Se sabe que, la realidad escolar es multifacetada, en ella intervienen varios factores, unos más objetivos que otros; unos

manipulables, otros no; unos fáciles de resolver, otros más complicados de solucionar; unos de índole pedagógica, otros de cariz económico. La experiencia profesional del investigador, el trabajo de campo desarrollado en innumerables escuelas, el contacto personal establecido con profesores y alumnos, autorizan la enumeración de varios tipos de factores que condicionan la práctica pedagógica.

9.1 – La dificultad de investigar la utilización pedagógica audiovisual

La opción de investigar la realidad audiovisual escolar levanta un variado abanico de problemas, no sólo por su imprevisión, sino, fundamentalmente, por la existencia de muchas variables que interfieren y condicionan la actividad científica. Por ejemplo, se sabe que la estabilidad emocional influye en el rendimiento escolar; al investigador le es muy difícil controlar lo íntimo de cada alumno o del profesor participante en el trabajo experimental. Si la proyección pedagógica de un documento audiovisual es interrumpida por avería técnica, los resultados obtenidos serán diferentes de aquellos que habían sido propuestos. Con límite de tiempo y de recursos es imposible observar lo que pasa en cada una de las miles de clases que existen por todo el país.

Por mejor estructurado que esté el trabajo experimental, cuando es aplicado en la situación real de la clase, gana mayor conciencia la idea de que cada alumno, clase o escuela es un caso particular, imposible de generalizar. La realidad escolar al principio del año lectivo es diferente del segundo semestre o de final de curso. No

es lo mismo, realizar la experiencia en septiembre cuando los alumnos y los profesores no se conocen todavía bien o en junio, cuando la dinámica de grupo es más sólida y diferenciada. El investigador no tiene acceso a las vivencias familiares de quien participa en la clase; le faltan muchos elementos para explicar determinados comportamientos y reacciones. No es posible creer que acontecimientos como los del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, no hayan afectado al equilibrio emocional y al rendimiento individual de cualquier ciudadano. Es necesario ser consciente de que se analiza sólo una franja de la realidad, no la totalidad. A esta investigación se le escapan muchos y variados factores que conviene no olvidar.

Anteriormente, ya se había hablado de la complejidad y de los condicionantes que dificultan el abordaje de la utilización pedagógica de las videocasetes. Conociendo ahora los problemas, en el seguimiento de la experiencia será más fácil superarlos. Para que el trabajo experimental avance, en primer lugar, es fundamental identificar las dificultades, seguidamente es necesario definir la estrategia global de la acción y posteriormente es inevitable saber por dónde empezar la investigación, cuáles son las variables elegidas como prioritarias y en qué medida éstas pueden alterar el rumbo de la educación formal.

Problemas espacio-temporales

Se verificó a través de entrevistas realizadas en 1999 que para proyectar una película, mitad de los docentes necesitaba salir del espacio habitual de la clase. La proyección del documento estaba condicionada al espacio donde proseguía la sesión, a la

luminosidad del aula, a la dimensión de la pantalla del televisor y a otras interferencias audiovisuales. Hay alumnos que ven las películas en las aulas y otros, en espacios alternativos. Hay aulas que están equipadas con televisor y vídeo, en otras, es necesario llevar el equipo audiovisual. Algunos profesores transforman la clase en una sala de cine, otros no. Muchos alumnos ven la película en la posición y en la distancia correctas en relación con el televisor, otros lo hacen menos bien.

El tiempo lectivo tiene una cierta duración y el documento audiovisual tiene otra. La pedagogía del profesor y su ansia de cumplir el programa curricular acaban por imprimir el ritmo a las clases. En las entrevistas realizadas en 1999, cerca de un 38% de las respuestas de los 177 profesores que utilizaban videocasetes afirmaron que, alguna vez, habían completado la sesión con la proyección de una película y que, a veces, tenían la necesidad de utilizar dos sesiones para esa proyección (consecutivas o no).

Hay docentes que utilizan películas largas, otros prefieren documentos de menor duración. Ciertos profesores utilizan frecuentemente fragmentos televisivos, otros utilizan extensas películas. Unos trabajan en bloques horarios de 45 minutos, otros en tiempos lectivos de hora y media. Durante el trabajo de campo, fueron varios los testimonios de profesores que se inhibían de utilizar los documentos audiovisuales, con miedo de faltarles el tiempo necesario para cumplir los programas curriculares.

El espacio y el tiempo son dos variables que condicionan la investigación y se presentan de varias formas siendo,

aparentemente, unas inmutables y otras más flexibles. No siempre es el docente quien organiza el espacio para la proyección, en la mayor parte de los casos, esa responsabilidad es delegada en un funcionario de la limpieza y en aquel que transporta el equipo audiovisual. Hay muchas variables que interfieren en el resultado final de la utilización pedagógica de las videocasetes, pero principalmente, por ahora, es el tiempo de duración lo que interesa. Si la película es extensa ocupará un largo período de la sesión y acabará quitando tiempo a la exploración de esa u otra materia. Si la película es de corta duración, la función del docente será sustituida por el vídeo durante menos tiempo y, automáticamente, la práctica lectiva resultará diferente.

Problemas de contenido curricular

Durante la investigación, se encontraron pocos profesores de Matemáticas con la costumbre de apoyarse en la tecnología audiovisual, mientras, los de Geografía, Historia, Ciencias /Biología y Lengua (extranjera y materna) la usaban con más frecuencia. Es posible que ciertos contenidos curriculares sean más propicios que otros a la mediatización. Con recurso a la imagen, el funcionamiento de un volcán es más fácil de explicar que, por ejemplo, una ecuación de segundo grado. Haciendo una comparación entre los concursos de belleza, ciertas materias escolares parecen ser más fotogénicas que otras. Sobre determinados asuntos, la oferta audiovisual es grande, sobre otros, es pequeña. Mientras que a los profesores les gusta llevar para clase documentales; en casa, los alumnos prefieren los culebrones y los concursos. Sobre un tema que el docente desea

explorar, no es lo mismo usar una videocasete de dibujos animados que una entrevista; son géneros distintos destinados a públicos diferentes. Generalmente, son los contenidos curriculares los que condicionan la selección del documento audiovisual.

Ya que es de la competencia del docente saber aquello que quiere enseñar, aparentemente, definir el contenido curricular es el problema más fácil de resolver. Lo más difícil es conseguir que el documento audiovisual sea adecuado a la materia pretendida. Hay documentos con elevado grado de polisemia, con mucha información, que reflejan muchas perspectivas, que desarrollan varios objetivos y que abordan un sinnúmero de contenidos curriculares y, por eso, tardan más tiempo en proyectarse. En contrapartida, otros videogramas más precisos en sus objetivos, son más rápidos de exhibir. Si el profesor utiliza los documentos audiovisuales para enseñar y no para divertir, está claro que tiene que adaptarlos a su función. Si entiende que debe usar la programación televisiva como recurso didáctico, es necesario que vea televisión y que sepa extraer de su visualización lo que mejor se adapta a la práctica pedagógica. Ciertos docentes usan las videocasetes que tienen a mano, otros son más cuidadosos en la selección. Algunos tienen bien definidos los objetivos que pretenden alcanzar con la exhibición de la película, otros se limitan simplemente, a sensibilizar los alumnos o a escapar de la rutina de las clases. Al docente le interesa asociar los contenidos del vídeo a los programas curriculares; al investigador, lo que le preocupa, es la forma y el contenido del documento audiovisual para utilizar en el trabajo experimental.

Problema de recursos humanos y materiales

El profesor para usar un documento audiovisual en clase, requiere encontrarlo, adaptarlo o incluso producirlo. Los recursos humanos y materiales, de los que dispone el docente, condicionan la elección del videograma, su exhibición y la propia exploración pedagógica. En 1999, cerca de un 82% de los 177 entrevistados no acostumbra hacer ningún montaje audiovisual. De acuerdo con los resultados de las entrevistas de 1999, de cinco profesores que utilizaban documentos audiovisuales, cuatro usaban grabaciones televisivas.

No es justo exigir los mismos resultados a quien trabaja en condiciones diferentes. Hay escuelas satisfechas con los recursos que tienen en el ámbito audiovisual, otras, con mucho esfuerzo, ponen a disposición la televisión y el vídeo. Ciertos centros de enseñanza desarrollan proyectos con los medios existentes, otros los desprecian. Las videotecas escolares no disponen de material audiovisual capaz de apoyar la enseñanza curricular. Para completar la falta de documentos adecuados a las distintas asignaturas, los profesores echan mano de la grabación de programas televisivos. La mayor parte de las videocasetes existentes en los centros educativos fueron producidas para divertir y no para enseñar los contenidos curriculares. En muchas ocasiones, ni siquiera en las clases, donde se estudian lenguas extranjeras, están equipadas de televisión y vídeo. Los recursos técnicos, humanos y el *know-how* disponibles para cada centro de enseñanza condicionan la didáctica del videograma. La escasez de medios audiovisuales es un problema con el cual el trabajo experimental tendrá que convivir.

La deficiente preparación de los docentes en la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales y el excesivo consumo televisivo por parte de los alumnos (259 minutos por día), son condicionantes que deben tenerse en cuenta para la investigación. Si la investigación ambiciona mejorar la utilización didáctica de las videocasetes (o DVDs), su seguimiento no puede esperar por el momento en que todos los docentes tengan capacidad profesional adecuada. Aunque es una variable decisiva en el proceso educativo, la competencia profesional del profesor no es para tratar en el ámbito de este estudio. Al asomarse a la realidad escolar, el trabajo experimental no puede introducir cualquier formación adicional, sino se estaría falseando. Aunque es una variable decisiva en el proceso educativo, la competencia profesional del profesor está excluida de este estudio. El problema de la investigación, como también el de la escuela, es encontrar los medios que les permitan adaptar un documento audiovisual a la práctica pedagógica.

Problemas de cariz pedagógico

Son varios, los factores pedagógicos que interfieren en la interacción que se establece entre el docente, el documento audiovisual y los alumnos. En las clases, las películas sirven como soporte tanto a la práctica pedagógica tradicional como a la moderna y satisfacen tanto a los cognitivistas como a los comportamentalistas. De los docentes que utilizan videogramas, unos son más exigentes que otros, unos se hacen respetar y otros son más permisivos. Hay docentes que valorizan los aspectos del trabajo individual, otros dan mayor énfasis al trabajo de grupo. El resultado de las entrevistas de 1999 mostró que un 62% de los

177 profesores, nunca o raramente, pedía a los alumnos Deberes de Casa (DDC) relacionados con algún programa televisivo. Casi la mitad de los profesores (45% de 177) declaró no preparar ninguna actividad relacionada con la evaluación de la proyección. Sin embargo, la mayoría de los profesores entrevistados (95% de 177) se encontraba satisfecha con la utilización que hacía de los documentos audiovisuales. Lo mismo pasó con un 93% de los 235 alumnos que respondieron a la encuesta en 2001; les gustaba ver videogramas en clase por dos razones: para aprender de una forma diferente y para evitar al "plasta" del profesor.

Con respecto a determinado contenido curricular, en Portugal, tanto los programas de enseñanza del Ministerio de Educación, como los manuales escolares, optan por aconsejar la proyección de una película precisa. En la comunidad escolar, cada profesor está subordinado a una especie de presión colectiva que lo lleva a utilizar la tecnología educativa. El profesor que utiliza documentos audiovisuales se somete, voluntariamente, a un conjunto de normas y reglas jerárquicas que conviene respetar, pero que, a veces, dejan mucho que desear en cuanto a la eficacia de la estrategia adoptada. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la educación, por sí solas, no transforman las viejas prácticas de la enseñanza en nuevas pedagogías. Es la relación pedagógica, establecida entre el profesor, los alumnos y el material didáctico utilizado en clase, la que marca la diferencia entre la escuela tradicional y el aprendizaje activo de los alumnos.

Lo que consagra el valor pedagógico del documento, no es el hecho de que la película sea corta o técnicamente bien hecha, sino, el modo en como es explorada en clase. Si no se tiene en

cuenta el modelo vigente de la práctica pedagógica, el trabajo experimental estará condenado al fracaso y poco o nada, conseguirá cambiar. La realidad escolar nos muestra que hay muchos profesores que no interactúan ni correlacionan los contenidos de la asignatura con los de la película proyectada. Las 177 entrevistas realizadas en 1999, revelaron que un 68% de los profesores exhibían la película una sola vez, lo que dificultaba su análisis pormenorizado. Para observar y discutir con alguna profundidad ciertos contenidos del documento audiovisual sería necesario repetir, usar la moviola o “congelar” la imagen.

Sin alterar la formación profesional docente y manteniendo las condiciones que la realidad presenta, la experiencia tendría que provocar el cambio de ciertas actitudes, principalmente, las que se relacionan con la forma de interacción con el documento audiovisual.

Es importante que el docente se certifique del carácter técnico-científico del documento audiovisual; pero también saber utilizarlo en clase. La dificultad está en definir la estrategia que mejor cumpla los objetivos. Para resolver el problema, conviene que la solución sea fácil de implementar y que presente resultados prácticos y atractivos. La cuestión primordial de la investigación, no es ciertamente, enchufar o desenchufar la televisión o el vídeo, sino saber lo que hacer después de proyectar las imágenes, o sea, ejecutar la exploración pedagógica del documento audiovisual. El trabajo de investigación tiene como prerrequisito la producción o la adaptación de videogramas capaces de cambiar las rutinas pedagógicas.

9.2 – En el rastro de la eficacia

La eficacia pedagógica del documento audiovisual se consigue manipulando uno o varios condicionantes de la actividad. Es posible aumentar el rendimiento escolar a partir de la proyección de ciertas películas, si se conjugan varios factores, tales como que el aprendizaje se haga en el espacio apropiado, que el tiempo de duración y el contenido del videograma sean adecuados y que, durante la exploración pedagógica, exista una interacción entre los alumnos, el documento audiovisual y el profesor.

Para mejorar la práctica pedagógica, lo ideal sería solucionar los problemas presentados; sin embargo, en el ámbito de esta experiencia, no es posible salvar todas las dificultades. Si los condicionantes ya referidos fuesen todos superados, la realidad escolar pasaría a ser muy diferente a la actual. Aprovechando la habitual práctica pedagógica, el objetivo de la investigación consistiría en verificar los cambios provocados en clase por el nuevo documento audiovisual (el corto).

Es intencional que la investigación pase incógnita en la sesión. La experiencia intenta adaptarse al ritmo de clase, a las costumbres del profesor y a las condiciones físicas del aula. Para participar en la experiencia sólo es necesario que el profesor, que utiliza el documento audiovisual, acepte participar en una especie de cambio de videocasetes. Al final, se comparan los resultados obtenidos en función de los documentos utilizados (cortos y largos).

En el contexto escolar, la investigación tiene como objetivo comprobar que los documentos audiovisuales de menor duración permiten una exploración pedagógica más eficaz que los tradicionales largometrajes. La intención de la experiencia es testar la hipótesis de que es posible con películas más cortas y en menos tiempo, aprender más y mejor. Se parte del principio de que el rendimiento escolar es inversamente proporcional a la duración del documento audiovisual. La larga duración de la película, reduce la eficacia del aprendizaje y el consecuente rendimiento escolar del alumno. Cuanto más corta es la película, mejor es el aprovechamiento del alumno.

Sin robarle tiempo al cumplimiento de los programas curriculares, se espera que la estrategia a adoptar con los documentos audiovisuales adecuados, consiga ser una alternativa para las clases transformadas en salas de cine. La experiencia para desarrollar en el contexto de clase, pretende contribuir a la resolución de algunos problemas ya presentados.

9.3 – La aplicación de la metodología experimental

De acuerdo con Ferrés, “un método es una herramienta, un instrumento de entretenimiento para el análisis y la comprensión”³³³. Pero, si esta herramienta es imprescindible en una primera fase de aproximación crítica al medio, después no es necesaria, porque, una vez interiorizados sus mecanismos de análisis a través de la práctica continuada, su objetivo es conseguir olvidarla.

³³³ Ferrés, Joan, (1996) *Televisión y educación*, Ediciones Paidós, Barcelona (p. 106)

El objetivo de la investigación en curso es comparar el rendimiento escolar proveniente de la proyección y de la exploración pedagógica de dos documentos audiovisuales, diferenciados (apenas) por el tiempo de duración y por el plano estratégico de montaje y exhibición, pero todo ello desarrollado en un ambiente natural de clase. Se presupuso que cada una de las videocasetes provocaría diferentes resultados, siendo que en la de menor duración, el aprovechamiento escolar sería mejor.

Para la realización del trabajo experimental sería necesario que la misma clase de alumnos y en condiciones idénticas de trabajo viese, por ejemplo, primero, el largometraje y la película corta después, o viceversa. Al final se compararon los resultados obtenidos por la clase en las dos etapas. Si la experiencia pretendía introducirse en la cotidianidad escolar, no sería conveniente que los alumnos viesen el documento y enseguida el otro sobre el mismo tema. El ritmo de clase y los contenidos curriculares definidos por el profesor obligaron a separar en el tiempo las dos etapas de la experiencia. En la primera fase, el profesor definía el contenido curricular, escogía la película, la proyectaba y explicaba como habitualmente lo hacía. En la segunda etapa, en condiciones experimentales semejantes, el docente definía un nuevo contenido curricular, seleccionaba el videograma, a partir del cual, el investigador preparaba un corto resumen para la proyección.

De un modo general, las condiciones de realización de las dos fases de la experiencia tendrían que ser idénticas, a excepción de las que se querían cambiar: el tiempo de duración, el montaje y el modo de proyección del documento audiovisual.

Trabajo experimental

Elementos condicionantes	Fase Tradicional	Fase Experimental
Asignatura	La misma	
Docentes	Los mismos	
Alumnos	Los mismos	
Modelo de práctica pedagógica	Definido por los docentes	
Contenido curricular	Definido por los docentes	
Evaluación	Test escrito	
Espacio de proyección	Aula	
Organización de la clase	Tradicional	
Equipo audiovisual	Televisión y vídeo	
Equipo de observación y registro	2 cámaras de vídeo y bloc de notas	
Tiempo duración de la experiencia	1 tiempo lectivo	
Tiempo duración de la película	Largo	Corto
N.º de proyecciones	1 vez	Repetidas veces
Documento audiovisual	Conseguido por el docente	Resumido por el investigador

Tabla 25 – Los elementos condicionantes de las dos fases del trabajo experimental

La metodología utilizada en el trabajo experimental parecía ser correcta, sin embargo, la clase y la escuela escogidas corrían el riesgo de no representar la realidad escolar portuguesa. La ampliación del círculo de acción, facultaría la comparación y la verificación de los resultados a alcanzar.

Para no restringir las conclusiones a un único grupo de alumnos, el ámbito de la muestra fue ampliado. Se optó por realizar la experiencia en dos escuelas con el número máximo posible de clases. Era conveniente utilizar un número par de clases iguales en las dos escuelas, no solamente porque facultaba la

comprobación del desempeño entre grupos de la misma escuela, sino también, porque permitía la comparación de los resultados entre los dos centros de enseñanza participantes. Para viabilizar la comparación, era imperioso descubrir dos escuelas con características idénticas e incluidas en medios socio-económicos semejantes. Básicamente, la metodología aplicada en una escuela se repetiría en la otra.

A partir del momento en que, diferentes docentes de distintos centros de enseñanza fuesen involucrados en el trabajo experimental, la lectura de los datos, que de ahí resultaría, sobrepasaría el universo cerrado de una clase y de un profesor, permitiendo, de ese modo, un estudio más ampliado del problema. Para testar, consolidar y reforzar la hipótesis del trabajo experimental, los éxitos conseguidos en una escuela tendrían que ser idénticos a los de la otra. El número razonable de participantes en la experiencia, viabilizaría en cada una de las fases, la comparación de los resultados entre clases y, simultáneamente, entre escuelas.

El hecho de que la experiencia se desarrollase en dos fases distintas, una dedicada al largometraje y otra al corto, permitiría la comparación de los resultados en cada una de las sesiones. Para que se confirmase la hipótesis, el rendimiento escolar tendría que ser superior cuando los alumnos vieses los documentos de corta duración. Para concretizar, o mejor, para cuantificar la mejoría del aprendizaje de los alumnos, se aplicaría un instrumento de evaluación que fuese objetivo y fiable: el test. El éxito individual alcanzado en cada clase, sería confirmado y

revalidado a través de la comparación entre los resultados obtenidos por los distintos grupos en ambas escuelas.

Dicho de forma más simple, para verificar la hipótesis, había que conciliar dos caminos experimentales no seguidos. Lo que pasase en uno de los caminos, justificaría lo sucedido en el otro.

Camino 1 — En cada par de clases y en cada una de las fases de la experiencia, se proyectaba el largometraje en una clase y el corto en otra, o viceversa. Después de la exploración y la evaluación pedagógica de la actividad, se comparaban los resultados obtenidos para que hubiese una conclusión.

Camino 2 — En cada una de las clases, en dos etapas diferentes, se usaba el vídeo corto y el vídeo largo, o viceversa. Después de la proyección y la exploración pedagógica de las dos películas, se evaluaban las actividades, se comparaban los resultados y se deducían las respectivas conclusiones.

En teoría, no sería difícil realizar la experiencia en dos caminos separados en el tiempo; pero en la práctica, era más complejo. En el primer camino, a pesar de ser posible ajustar las condiciones en las que se llevaría a cabo la experiencia, inevitablemente, siendo dos clases diferentes, los resultados obtenidos también lo serían. En el segundo camino, el hecho de que la proyección se hiciese en dos períodos distintos de tiempo, imposibilitaría la repetición de las condiciones experimentales del primer camino.

La investigación experimental, centrada en la utilización de la videocasete, pretendía comprobar que la duración del documento audiovisual era inversamente proporcional a su eficacia pedagógica, por eso, era fundamental que las clases participantes en la investigación estuviesen en circunstancias semejantes. El mismo año escolar, los mismos contenidos curriculares, la misma estrategia de sesión serían los criterios adoptados. Al final, todos los alumnos rellenarían la misma ficha de evaluación, se compararían los resultados y se deducirían las respectivas conclusiones.

Para conseguir condiciones idénticas en las variadas sesiones y en las dos fases, se tendría que definir, previamente, el año escolar y la asignatura sobre los cuales se iría a trabajar y después, contactar con los respectivos docentes para planificar con ellos los contenidos curriculares a tratar, los documentos audiovisuales y la metodología a utilizar. La práctica pedagógica de las distintas sesiones, a pesar de ser ejecutadas por diferentes profesores en escuelas distintas, obedecía a una estrategia de clase común: oralmente, se hacía una introducción a la película, se seguía la proyección, se realizaba su exploración y, al final, todos los alumnos respondían al mismo cuestionario de evaluación.

Teniendo siempre presente la idea de que el trabajo experimental no pretendía interferir directamente en la realidad escolar, hubo que esperar, pacientemente, las oportunidades para aprovechar el hecho de que el programa curricular apelase, a veces, a la utilización de ciertas películas. Para participar en la experiencia, era imperioso que cada escuela tuviese un número par igual de clases de la misma asignatura y con el mismo nivel cognitivo.

Luego, para viabilizar la comparación de los resultados en los tests de evaluación, en la primera fase de la experiencia, bastaría un único par de clases (1 vídeo corto — 1 vídeo largo). Sin embargo, continuaba no siendo posible confirmar el valor pedagógico de los diferentes documentos utilizados. La metodología usada exigía un par más de clases para validar las conclusiones obtenidas en el primer par. En el seguimiento lógico del razonamiento, cada escuela participaba con dos pares, o sea, cuatro clases del mismo año y asignatura. Serían necesarias ocho clases de alumnos, cuatro en cada escuela. Cada par de clases controlaba el otro par y los resultados de una escuela confirmaban los de la otra.

En la primera etapa de la experiencia, en cada escuela sería proyectado el cortometraje en dos clases y el largo en otras dos. En la segunda etapa, se invertían las situaciones. Las clases de la escuela que viesen en la primera etapa el cortometraje, verían en la segunda el largometraje y las clases de la otra escuela, que hubiesen visto el largometraje, verían ahora el vídeo corto. En cada una de las etapas y al final de las dos sería siempre posible comparar los resultados. El cruce de la información confirmaría la hipótesis y ayudaría a las conclusiones finales.

En las dos fases de la experiencia, es utilizado en clase el equipo audiovisual de la escuela (televisión y vídeo) y también dos cámaras de vídeo para ayudar al investigador en la observación.

9.4 – Lo que se va a observar

Adaptándose al horario del timbre que anuncia el recreo o el final del mismo, la observación de la experiencia se haría de una forma no participante, sino auxiliada por dos cámaras ocultas que registrarían el ambiente de clase, el comportamiento de los participantes y el tiempo de duración del trabajo experimental.

El valor pedagógico del vídeo corto podría ser analizado según diferentes perspectivas, siendo unas más subjetivas que otras. Por ejemplo, la medición del tiempo necesario para la experiencia en cada una de las clases, es objetiva y útil para la investigación. A partir del registro de una de las cámaras vídeo, sería posible comparar la duración de las clases y averiguar donde se gasta más tiempo para enseñar lo mismo. La proyección posterior de la grabación de las clases facilitaría el análisis más detallado de la estrategia usada y del tiempo empleado en cada una de las actividades: en la proyección, en la exploración y en la evaluación pedagógica. La segunda cámara quedaría reservada para registrar las reacciones de los alumnos y de los profesores, sería controlada por el propio investigador que, simultáneamente, tomaría por escrito las oportunas notas .

Para verificar el cumplimiento de las condiciones experimentales previstas, habría que discernir lo que, efectivamente, se pretendía observar. Si fuesen, anticipadamente, definidos los parámetros de observación, sería más fácil registrar, contar y concluir. La tabla

de registro³³⁴ ilustraría, no sólo los aspectos cuantitativos y cualitativos de la experiencia, sino que también ayudaría a comparar los resultados de la utilización de cada uno de los documentos (largo y corto).

El espacio de la experiencia sería la habitual aula, organizada de forma tradicional. La observación permitiría registrar lo que pasaba dentro y verificar las semejanzas y las diferencias entre la primera y la segunda fase del trabajo experimental. Interesaba investigar si, para proyectar los documentos, los alumnos cambiaban de sitio, si apagaban o encendían las luces, si las persianas se cerraban o quedaban abiertas, si la claridad existente en el aula era suficiente.

Como se tenía conocimiento previamente de la duración del tiempo lectivo y de cada uno de los documentos a exhibir (corto o largo), bastaba que una de las cámaras filmase las clases sin interrupción para que, posteriormente, fuese posible comparar, en las dos fases, el tiempo empleado con la proyección del videograma, con la exploración pedagógica y con la resolución del test de evaluación. El registro de la hora y del día de la semana de cada sesión serían elementos con cierto valor para el análisis del contexto experimental.

Para analizar el comportamiento de los participantes en la experiencia, la observación simple, en cuanto instrumento de evaluación, era manifiestamente insuficiente. Por eso, sin perturbar el normal funcionamiento de la práctica pedagógica,

³³⁴ La tabla de registro de observación puede ser consultada en el anexo n.º 9 de este trabajo (pp.460-462).

antes de acabar la experiencia, los alumnos eran sometidos a un test, "tipo americano"³³⁵. Como en cada clase se aplicaban dos tests, uno con el cortometraje y otro con el vídeo largo, los resultados podrían ser comparados entre sí y entre las clases. A pesar de la multiplicidad de registros, el resultado de la evaluación cuantitativa continuaría a ser el principal objetivo del estudio, que confirmaría el cariz cualitativo de la investigación experimental.

Durante las dos fases de la experiencia sería indispensable verificar si los contenidos curriculares y las películas se usaban conforme lo previsto. Sería necesario certificar si el largometraje iba a ser exhibido íntegramente y si, el resumen o fragmento, se proyectaría en repetidas veces. La observación se haría a través de un conjunto de registros, siendo los tests de evaluación, aquellos que ofrecían mayor confianza al observador.

La reacción de los alumnos ante las diferentes proyecciones, sería otro aspecto que interesaba observar. El trabajo experimental, reduciendo la duración de los documentos, naturalmente, alteraría la motivación de los alumnos. A pesar de que, tradicionalmente, los largometrajes son recibidos en las clases con agrado y satisfacción, la observación pretendía averiguar dónde se registraban más actos de cansancio: bostezar, desperezarse, reposar la cabeza o mirar el reloj.

³³⁵ Se entiende por test "tipo americano" aquel que, a cada pregunta, corresponde un conjunto de respuestas correctas e incorrectas, donde el alumno sólo deberá señalar las correctas.

Se preveía que la didáctica utilizada, resultase diferente en cada una de las películas (corta o larga). El documento de corta duración tendría que provocar en los alumnos y en los profesores otra forma de usar los documentos audiovisuales. La repetición de ciertos fragmentos conduciría los alumnos a la discusión y al consecuente desarrollo de la oralidad y posteriormente a un mayor número de intervenciones orales que interesaba registrar.

La forma de interactuar con el programa exhibido, podría inducir a los profesores a escribir más veces en el encerado y a los alumnos a hacer lo mismo en los cuadernos escolares. Sería importante saber, cuál de los vídeos estimulaba más la comunicación escrita, de ahí, la necesidad de hacer registros sobre eso.

9.5 – Los temas y los recursos del trabajo experimental

Si la investigación pretendía pasar desapercibida en la cotidianidad escolar, no se podría llenar la clase con grandes aparatos. La experiencia debería someterse al ritmo y a la metodología propios de cada profesor. Si el éxito de la investigación dependía del normal funcionamiento de la docencia, los temas y los recursos tendrían que ser del dominio de los profesores. Serían ellos (los profesores) los que decidirían el calendario y elegirían el tema y el género de los documentos audiovisuales.

Para la realización de la experiencia, los documentos audiovisuales serían, básicamente, los que los profesores, habitualmente, acostumbraban a exhibir en clase. A parte de los

libros y de los cuadernos que los alumnos traen diariamente a la escuela, los profesores solicitarían a la escuela, con antelación, el vídeo, el televisor y el largometraje. El cortometraje sería una aportación del investigador.

Lo que llamaría la atención en clase durante la experiencia, serían las dos cámaras y el investigador con el respectivo bloc de notas. Para no distraer a los alumnos, habría que disimular la presencia de las cámaras. Una de ellas, estaría fija y de frente a los alumnos y tendría como objetivo principal registrar el tiempo real de la experiencia. La segunda cámara, controlada directamente por el investigador, daría una panorámica del comportamiento de los alumnos. Al final, el cruce de información, ilustraría el ambiente del trabajo experimental y enriquecería la investigación.

Los alumnos participantes en la experiencia serían de 8.º de EGB y los profesores aleccionarían la asignatura de Lenguaje. De acuerdo con el normal funcionamiento de la enseñanza de la asignatura, en el primer período escolar³³⁶ para introducir el estudio de las categorías de la narrativa, el profesor, como habitualmente, iniciaría la unidad curricular exhibiendo un cuento tradicional. En el segundo período, una vez que el programa nacional de enseñanza aconseja el estudio de un cuento literario, siendo adoptado el libro del brasileño Jorge Amado, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*³³⁷, para motivar a los alumnos, los

³³⁶ El año lectivo de Enseñanza Básica en Portugal está dividido en tres períodos escolares: el primero comprende desde el comienzo de las clases (septiembre) hasta Navidad; el segundo desde Año Nuevo hasta Semana Santa y el tercero termina a finales de junio principios de julio.

³³⁷ Amado, Jorge, (1978) *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, Publicaciones Europa-América, Lisboa

profesores pasarían una película de tema idéntico: un amor imposible.

En cada etapa de la experiencia se abordaría un contenido curricular diferente. En la primera, se trataría el análisis de las categorías de la narrativa; el profesor exhibiría un cuento tradicional, esperando que los alumnos fuesen capaces de identificar en la película los siguientes aspectos: la acción, el espacio físico y temporal, el relieve de los personajes, el tipo de narrador y las formas de presentación o expresión de la narrativa. En la segunda etapa, se haría referencia a la estructura del texto narrativo; el docente continuaría profundizando el estudio iniciado en el primer período y exploraría aspectos relacionados con el análisis del relieve de los personajes, con el retrato psicológico de los protagonistas de la historia, con la delimitación y con la secuencia de los acontecimientos de la acción.

Experiencia	Contenido curricular	Documento audiovisual		Clases	
				Escuela 1	Escuela 2
1.ª etapa (1.º período)	Categorías de la narrativa	<i>Cenicienta</i>	Largo	A + B	C + D
			Corto	E + F	G + H
2.ª etapa (2.º período)	Texto narrativo	<i>La Bella y la Bestia</i>	Largo	E + F	G + H
			Corto	A + B	C + D

Tabla 26 – Las etapas, los contenidos analizados, los documentos usados y la alternancia de las clases en el trabajo experimental realizado en dos escuelas

En la primera etapa de la experiencia, para el análisis de un cuento tradicional y de las categorías de la narrativa; los profesores habían acordado utilizar la película de dibujos animados *Cenicienta*, cuya versión original de *Walt Disney* tiene una duración de 72 minutos y está doblada al portugués (de Brasil). La proyección del documento, la respectiva exploración y la evaluación pedagógica serían las actividades desarrolladas a lo largo del trabajo experimental. Para la segunda etapa, los docentes sugirieron la utilización de la película *La Bella y la Bestia*, también de *Walt Disney*, tiene 77 minutos y está doblada al portugués (de Brasil).

Como alternativa a la proyección completa de los largometrajes, el trabajo experimental proponía la utilización de documentos cortos. Se realizaría un resumen de los documentos de unos 10 minutos cada uno. Para ayudar al profesor en la exploración del documento audiovisual, el montaje del vídeo corto incluiría un conjunto de preguntas y respuestas. Separando cada una de las cuestiones, el profesor, opcionalmente, podría retardar o “congelar” la imagen y explorarla verbalmente. Para responder a cada pregunta, el resumen estaría fragmentado en pequeñas secciones donde se insertarían caracteres escritos que indicarían la pregunta y la solución del problema. El segundo montaje audiovisual, destinado a apoyar la exploración pedagógica, tardaría otros 10 minutos. Terminadas la exploración y la discusión de los fragmentos del cortometraje, la clase sería invitada a repetir la proyección del resumen y a rellenar el test de evaluación. En suma, cada videocasete de corta duración contenía

tres documentos de 10 minutos, es decir, un total de 30 minutos $(10 + 10 + 10)^{338}$.

En colaboración con los docentes involucrados, el investigador elaboraría un test de evaluación en cada una de las etapas de la investigación. Las fichas de evaluación reflejarían las cuestiones que los docentes quisiesen abordar, después de la exhibición de las respectivas películas. Durante la experiencia, los profesores conocerían, de antemano, las preguntas y las respuestas de los tests. Para que pudiesen ser comparados los resultados entre los tests de la primera y de la segunda etapas, habría que uniformizar la aplicación de los criterios: los mismos instrumentos de evaluación y la misma puntuación. A cada respuesta correcta equivaldría 1 punto, en un máximo de 22. Para el tratamiento informático, los resultados individuales de cada ficha serían introducidos en la base de datos diseñada para este fin.

9.6 – Las escuelas escogidas

Como se destacó en el trabajo sobre *El uso didáctico del documento audiovisual* (2000), en la Región Central (DREC) no se detectó gran discrepancia en la utilización de los audiovisuales entre las escuelas del litoral o del interior, fuesen ellas rurales o urbanas.

³³⁸ En anexo al trabajo escrito de investigación, están para consulta las videocasetes de corta duración referentes a los resúmenes de la *Cenicienta* y de *la Bella y la Bestia*. El trabajo informático de montaje audiovisual fue realizado en el Centro de Recursos de la Dirección Regional de la Educación del Centro (DREC) en el año lectivo 2001/2002 y contó con el apoyo del técnico Rijo Madeira.

La construcción de la investigación exigía que, en cada una de las dos escuelas participantes en la experiencia, hubiese, por lo menos, dos pares (cuatro) de clases de 8.º de EGB. Las dos escuelas, donde en el año escolar de 2000/2001, se realizara la encuesta a los 235 alumnos, cumplían algunos de los requisitos. Sin embargo, en el año siguiente (2001/2002), debido a la aplicación de los nuevos horarios, la Escuela Secundaria +3.º Ciclo de Mira continuó funcionando con clases de 50 minutos y la Escuela Básica del 2.º y 3.º Ciclos *Dr. João Rocha* (Pai) de Vagos (EB 2-3 de Vagos) pasó a trabajar con bloques horarios de 90 minutos. La duración del tiempo lectivo no coincidía. La acomodación de las Escuelas Básicas y, en el futuro, de las Secundarias a la reciente legislación sobre los nuevos horarios, influyó en la decisión de buscar una escuela que tuviese un funcionamiento más idéntico a la EB 2-3 de Vagos. En el vecino ayuntamiento de Ílhavo, en la parroquia de Gafanha da Encarnação, se situaba la segunda escuela elegida, la Escuela Básica del 2.º y 3.º Ciclos de Gafanha da Encarnação (EB 2-3 de Gafanha da Encarnação).

Las dos escuelas seleccionadas se situaban en la Beira Litoral del distrito de Aveiro, más concretamente, en el margen izquierdo de la desembocadura del río Vouga, muy cerca del Océano Atlántico³³⁹. Serán cerca de diez kilómetros de carretera forestal, la distancia que separa a las dos escuelas. En el aspecto económico, la población de la región se dedica esencialmente al comercio, a la reparación de vehículos motorizados, a la industria transformadora (cerámica, panificación, maderas), a la

³³⁹ Confróntese con el anexo n.º 4 (p.437)

construcción civil y naval (Gafanha da Encarnação), al turismo, a la pesca de mar y río y, finalmente, a la agricultura (maíz, patatas y hortalizas). Es normal en la región, después del trabajo, para fortalecer la economía doméstica, que la familia cuide del huerto, del invernadero, de la lechería o del gallinero.

Las escuelas escogidas pertenecen a la misma Coordinación del Área Educativa de Aveiro que, por su lado, es coordinada por la Dirección Regional de Educación del Centro (DREC). La EB 2-3 de Vagos fue creada para servir a los estudiantes del ayuntamiento de Vagos, donde residen 22.045 personas. La EB 2-3 de Encarnação fue edificada para enseñar a los alumnos de dos parroquias del ayuntamiento de Ílhavo — la de Gafanha da Encarnação con 4.956 habitantes y la de Gafanha do Carmo con 1.540 residentes³⁴⁰. A mitad de camino entre Aveiro, la capital de la provincia, y la escuela de Vagos, se encuentra la ciudad de Ílhavo, sede del ayuntamiento, con una población residente de 37.103 habitantes, según el Censo de 2001.

Los dos proyectos educativos de las escuelas participantes en el trabajo experimental hacían referencia a la existencia de algunas carencias culturales y socio-económicas en la comunidad educativa, que después se reflejaron en el comportamiento y aprovechamiento escolar de los alumnos. Para disminuir las dificultades del aprendizaje escolar existían en las dos escuelas, clases de apoyo pedagógico (individualizado o en grupo). La EB 2-3 de Vagos especificaba la necesidad de mejorar las competencias de los alumnos en Lenguaje y en Matemáticas, al mismo tiempo

³⁴⁰ Censos 2001 — Instituto Nacional de Estadística (INE), Lisboa

que, la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação destacaba el deficiente papel que la familia desempeñaba en la educación de sus hijos.

Las dos escuelas se localizaban en el perímetro de las poblaciones de la Vila de Vagos y de la parroquia de Gafanha da Encarnação, relativamente cerca de la mancha forestal que aguanta las dunas de arena traídas por el mar. Las dos escuelas, además de las normales aulas, tenían oficinas para reuniones, secretaria administrativa, servicio de bar y comedor, biblioteca, reprografía, papelería, telefonista, campo de juegos, pabellón deportivo y jardines. Arquitectónicamente, los edificios escolares eran de dos plantas, con largos pasillos y con bastantes ventanas para que entrara claridad.

9.7 – El aula

Como ya se ha comentado en varias ocasiones, el trabajo experimental tendría que desarrollarse en un ambiente normal de aula. A través de las encuestas ya realizadas a los profesores que utilizaban los documentos audiovisuales en 1999, se supo la frecuencia con que los docentes abandonaban su habitual espacio de clase, sólo porque necesitaban proyectar una película. Hubo, por eso, necesidad de evitar que la proyección del documento no implicase una salida inadecuada de los alumnos y, por otro lado, que se mantuviesen las mismas condiciones que una clase normal.

Con excepción de algunas asignaturas que ocupan siempre el mismo espacio, de un modo general, cada aula es utilizada por diferentes profesores de distintas áreas científicas. Antes de la

apertura del año escolar, la distribución de los docentes por aulas es definida por los órganos de gestión de cada escuela. Cada clase de 8.º de EGB seleccionada para el trabajo experimental tenía dos clases semanales de 90 minutos, lo que, frecuentemente, correspondía a dos aulas. Por el hecho de que la investigación exigía la participación de varias clases, la experiencia se produjo en diferentes aulas. En común, todas las aulas estaban bien iluminadas (tenían entre tres a seis ventanas con persianas), su dimensión estaba de acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación y la disposición de los pupitres y sillas obedecía al tipo tradicional³⁴¹.

Para proyectar el documento audiovisual, cada profesor pedía, anticipadamente, la televisión y el vídeo. Habitualmente, eran los funcionarios de las escuelas quienes transportaban el equipo audiovisual para la respectiva aula, en un carrito de ruedas, posicionándolo junto al encerado. La mayoría de las aulas no tenía carteles ni otro material didáctico. De las once aulas donde se desarrollaría la experiencia, sólo en una aparecían carteles en la pared³⁴², las otras diez se presentaban vacías, o sea, se limitaban a las sillas, los pupitres, a un armario, al encerado, la tiza y el borrador.

La luz artificial proveniente de las lámparas colocadas sobre el encerado y en el techo era la iluminación de los espacios, aunque también tenía luz natural. La decisión de abrir y cerrar las persianas, encender o apagar la luz eléctrica, era de los

³⁴¹ Véase la representación gráfica de la disposición del aula en el esquema n.º4 de este trabajo (p.108).

³⁴² Los carteles expuestos eran de Lengua Inglesa, una vez que se trataba del aula del *Club de Inglés*.

profesores y de los alumnos. El trabajo experimental no pretendía intervenir en el modo en como la clase estaba acostumbrada a ver las películas. El profesor sería el principal responsable de la posición de la televisión, del volumen del sonido y de la nitidez de la imagen.

9.8 – Los actores

El trabajo experimental abarcaba ocho clases, cuatro en cada escuela, con un máximo de ocho profesores (1 por clase) y un mínimo de dos (uno por cada escuela). Sin embargo, la distribución de las clases por profesores se hace en el inicio del año escolar. Y, una vez más, la investigación se adaptaba a los criterios y a las reglas ya implementadas.

En la Escuela Básica 2-3 de Vagos funcionaban cuatro clases de 8.º EGB, apoyadas por tres docentes de Lenguaje. O sea, uno de los docentes impartía dos clases. En la Escuela Básica 2-3 de Gafanha da Encarnação había cinco clases en 8.º de EGB y dos docentes de Lenguaje. Para que el número de clases fuese igual en las dos escuelas, se eliminaría del trabajo experimental, un grupo de alumnos. El docente que impartía las cuatro clases de Lenguaje de 8.º de EGB se vio envuelto en la investigación. En resumen, en la EB 2-3 de Vagos participaban tres profesores y en la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação un único docente. En conjunto, colaboraban en la experiencia cuatro profesores y cerca de 168 alumnos en 2001/2002 de las ocho clases seleccionadas.

Los profesores que, voluntariamente, decidieron participar en la experiencia, eran del sexo femenino, formados por la Universidad

de Aveiro (CIFOP) en las áreas de Portugués-Francés (grupo – 8.ºB) y de Portugués-Latín-Griego (grupo – 8.º A), tenían entre 13 a 21 años de experiencia profesional y se consideraban autodidactas en el dominio audiovisual. En casa, todas las profesoras tenían televisión y vídeo, lo que les permitía, no sólo visionar antes los documentos, sino también, grabar nuevos programas de televisión.

En la entrevista individual efectuada en septiembre de 2001, anterior a la realización del trabajo experimental, sólo una de las cuatro docentes afirmó que preparaba previamente, una ficha de evaluación o un guión de lectura del documento audiovisual. Cada profesora usaba en sus clases, entre tres a nueve documentos por año escolar. El hecho de que ninguna de las docentes tenía por costumbre realizar ningún montaje audiovisual, contribuía, frecuentemente, a que se utilizasen películas que llegaban a rellenar o hasta a exceder el tiempo de clase. A veces, las profesoras para remediar el problema de falta de tiempo causado por la duración de la película, abreviaban su proyección. En la misma entrevista, las participantes en el trabajo experimental revelaron no tener por costumbre repetir la película o algunos fragmentos, o sea, los alumnos sólo podían verlo una única vez, lo que les exigía un largo período de concentración.

Las docentes que participarían en la experiencia creían que los alumnos tenían vivencias y una apetencia particular por la imagen televisiva, por eso, exhibían los documentos audiovisuales para motivarlos, para ilustrar, profundizar o explicar determinado asunto, para complementar el estudio y, de cierto modo, para innovar y diversificar la enseñanza. Durante la entrevista, hubo

unanimidad cuando las cuatro docentes afirmaron que la selección de los documentos para la clase dependía de si la película era o no educativa, no preocupándose por su duración. Las profesoras participantes en la experiencia, compartían la opinión de que, en las clases, no utilizaban los documentos audiovisuales para entretener.

Las videocasetes, generalmente usadas por las profesoras colaboradoras en el trabajo experimental, provenían de grabaciones televisivas hechas por ellas mismas, por los alumnos o ya bien existían en la videoteca escolar. Los programas que las docentes más utilizaban en las clases de Lenguaje, eran las películas comerciales, la publicidad, los dibujos animados, los documentales, los telediarios y una u otra pieza de teatro. La elección de lo que las profesoras entendían ser el mejor documento, dependía de las características del argumento, del nivel de lenguaje y, finalmente, de la satisfacción personal que de ahí resultaba.

En las dos escuelas, donde se desarrollaría el trabajo experimental, era práctica corriente que fuese el funcionario auxiliar quien colocase la televisión y el vídeo en el aula. En el inicio de la clase, las docentes tenían por costumbre introducir la película con un breve discurso, pasando de inmediato a su proyección, seguida de la respectiva exploración pedagógica. El asegurarse que todos veían y oían el documento audiovisual en las mejores condiciones posibles, quedaba a la responsabilidad de cada uno de los alumnos. Durante la proyección, si dos de las profesoras participantes nunca interrumpían la proyección, las otras dos lo hacían para, verbalmente, ampliar algo.

Las cuatro profesoras involucradas en el trabajo experimental, no tenían la costumbre de utilizar la cámara de vídeo, mucho menos de ser filmadas en plena actividad docente. Las profesoras participantes en la investigación, a pesar de todas las adversidades, persistían en utilizar los documentos audiovisuales en clase. En común, las cuatro participantes representarían una conocida escena de práctica pedagógica — la utilización didáctica de un documento audiovisual. El investigador se limitaría a fraccionar la realidad para analizarla mejor.

Los alumnos de las dos escuelas participantes en la experiencia estaban todos matriculados en 8.º de EGB. Eran adolescentes que procedían de medios rurales, pero, sus tutores se dedicaban a la industria, al comercio o a la construcción civil. Algunos de los jóvenes, antes o después de la escuela, ayudaban a los padres en las tareas domésticas o agrícolas, sin embargo, otros tenían más tiempo libre.

En las ocho clases participantes en el proyecto experimental (4 en cada escuela) estaban inscritos 168 alumnos. La consulta de los libros de matrículas referente al año escolar 2001/2002, permite concluir que de cada cinco alumnos de 8.º de EGB, a lo largo de su carrera escolar, uno había suspendido, por lo menos una vez. En la Escuela Básica 2-3 de Gafanha da Encarnação la tasa de suspensos es mayor (24,66%) que en la EB 2-3 de Vagos (15,79%). La clase de 8.º C de EGB de Gafanha da Encarnação, fue constituida al amparo del Despacho n.º 22 /SEEI de 19 de junio de 1996, que regula la aplicación de currículos alternativos específicos para los alumnos más problemáticos.

Trabajo experimental: distribución por edades de los alumnos matriculados				
Escuela	Clase	Edad de los alumnos de 8.º de EGB		Total
		12-13-14 años	15-16-17-18 años (suspensos)	
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	17	2	19
	B	21	0	21
	C	2	11	13
	D	15	5	20
<i>Subtotal - %</i>		<i>55</i>	<i>18</i>	<i>73</i>
<i>%</i>		<i>75,34</i>	<i>24,66</i>	<i>100,00</i>
EB 2-3 Vagos	A	11	8	19
	B	23	2	25
	C	23	1	24
	D	23	4	27
<i>Subtotal - %</i>		<i>80</i>	<i>15</i>	<i>95</i>
<i>%</i>		<i>84,21</i>	<i>15,79</i>	<i>100,00</i>
Total		135	33	168
%		80,36	19,64	100,00

Tabla 27 – En 2001/2002, en las dos escuelas participantes en el trabajo experimental, 19,64% de los alumnos matriculados en 8.º de EGB, a lo largo de su carrera escolar, ya habían suspendido, por lo menos una vez.

En el año escolar anterior (2000/2001), los datos obtenidos en la encuesta realizada a los 235 alumnos de 8.º de EGB de la EB 2-3 de Vagos y de la Escuela Secundaria +3 Ciclo de Mira, ayudaron a entender las costumbres televisivas de los participantes en el trabajo experimental. De aquí, se concluye que los jóvenes participantes ven mucha televisión. Es probable que la mayoría de los jóvenes participantes vea demasiadas horas de televisión

(media de 259 minutos por día), principalmente desde que los alumnos salen de la escuela hasta las diez, once horas de la noche o más tarde. Las chicas prefieren los culebrones y los chicos el fútbol, en común, a todos les gusta las películas, los concursos, las comedias y ciertos dibujos animados. Es de suponer que a los alumnos les guste ver documentos audiovisuales en las clases, para así, evitar la lección directa del profesor.

Los alumnos, por el simple hecho de participar en el trabajo experimental, no fueron instruidos a comportarse o a proceder de manera diferente de lo habitual. No fue alterada la dinámica del funcionamiento interno en ninguna de las ocho clases participantes en el proyecto. Conforme se pretendía, la experiencia se centraba en los alumnos y en la forma de ayudarlos a mejorar su rendimiento escolar.

9.9 – El desarrollo de la experiencia

Es difícil describir el trabajo experimental, sin mencionar la argumentación teórico-biográfica y la pesquisa efectuada sobre el asunto: el uso didáctico /pedagógico de los documentos audiovisuales. Para conocimiento previo del contexto en el cual se iría realizar el trabajo experimental, fueron entrevistados en el territorio administrativo de la DREC, cerca de 177 profesores que utilizaban videocasetes. Para entender mejor quienes eran los destinatarios de los documentos, se realizó una encuesta a 235 alumnos de 8.º de EGB en dos escuelas. El conjunto de datos obtenidos ayudó a comprender y a preparar el trabajo experimental, que testaría la hipótesis de que la eficacia del

documento audiovisual es inversamente proporcional a su duración. Dicho en otras palabras, el rendimiento escolar de los alumnos será mejor, si el docente utiliza películas cortas.

La definición previa de los objetivos, de la hipótesis y de la estrategia de la acción delineó, desde el principio, el trabajo experimental final. En rasgos generales, la experiencia consistía en comparar los resultados obtenidos en la clase, a través de la utilización de un documento de corta duración y un largometraje. Para la concretización del plan hubo necesidad de, primeramente, buscar dos escuelas que cumpliesen los requisitos exigidos: ser idénticas en sus características y tener, por lo menos, cada una, cuatro clases de 8.º de EGB. A través de la indicación de los datos recogidos anteriormente, fue posible encontrar dos escuelas, relativamente próximas y similares: la EB 2-3 de Vagos y la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação.

Obtenidas las debidas autorizaciones de la Dirección Regional de Educación del Centro (DREC) para llevar a cabo el trabajo experimental en esas dos escuelas, se siguieron los contactos formales con el Consejo Ejecutivo de cada una de ellas, en el sentido de permitir la observación y el registro videográfico de la experiencia. Al principio del mes de septiembre de 2001, después de que la dirección de la escuela haber atribuido los horarios escolares a los docentes, los profesores de 8.º de EGB de Lenguaje fueron invitados a participaren en la experiencia. En la EB 2-3 de Vagos había tres profesoras para cuatro clases y en la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação eran dos para cinco clases. En esta última escuela, el investigador optó por incluir en la experiencia la única docente que impartía cuatro clases de 8.º de

EGB de Lenguaje. En el primer contacto, después de la confirmación de su disponibilidad para el trabajo experimental, cada profesora fue entrevistada individualmente, teniendo la posibilidad de discutir la ayuda que de ella se esperaba para la concretización de la experiencia.

En una de las reuniones que hubo en cada una de las escuelas, una de las docentes sugirió la utilización de las películas de animación *Cenicienta* y *La Bella y la Bestia*. La primera película se destinaría a introducir el cuento tradicional y las “categorías de la narrativa”; la segunda película, a abordar el “texto narrativo” y asociarlo al tema tratado en la obra de Jorge Amado, *A Andorinha Sinhá e o Gato Malhado*, que cuenta la historia de un amor imposible. Si hubo unanimidad en cuanto a la voluntad de que todas las profesoras demostraron en exhibir un documento audiovisual, relativo a cada uno de los contenidos curriculares predefinidos, aunque no existió en cuanto al género de programa a utilizar — los dibujos animados de *Walt Disney*. En la reunión, una de las cuatro profesoras manifestó la preocupación de que las películas no eran del agrado de todos los alumnos ya que, existían entre ellos, alumnos que repetían curso.

Sin embargo, la propuesta inicial fue la elegida.

El diálogo establecido con los docentes en el inicio del año escolar permitió concluir que, durante el mes de noviembre se exhibiría la película, *Cenicienta* (72 minutos), y en el segundo trimestre, antes del Carnaval, *La Bella y la Bestia* (77 minutos). La versión original de cada documento audiovisual correspondía a la larga duración, el respectivo resumen a la corta. La primera película existía en la videoteca escolar de la EB 2-3 de Vagos, la segunda

fue alquilada en un vídeo club de la ciudad de Ílhavo. En los resúmenes, fueron realizados en el programa informático *Adobe Premiére*, en el Centro de Recursos de la DREC, en Coimbra. Para que las condiciones del trabajo experimental fuesen semejantes, en la primera y segunda etapas, se optó por producir los resúmenes con una duración de 10 minutos cada uno. En realidad, el documento audiovisual referente al resumen tardaba 30 minutos (10+10+10), visto que, de él hacen parte los 10 minutos iniciales referentes a la primera proyección, seguida de más 10 minutos con fragmentos del resumen que ilustran determinadas cuestiones curriculares y, al final, la repetición facultativa de la primera proyección (+ 10 minutos). Ya es posible adelantar que, de las ocho sesiones donde fue usado el vídeo corto, sólo en la clase de 8.º A de EGB de Gafanha da Encarnação no fue exhibida la repetición del resumen. La elaboración de la ficha de evaluación, así como, el guión de contenidos de los 10 minutos que componían la exploración pedagógica del documento, tuvieron el apoyo pedagógico de una quinta profesora de Lenguaje de 8.º de EGB. El hecho de que esa colaboración viniese de una escuela diferente (Escuela Secundaria de Mira + 3.º Ciclo) funcionó como un test previo del trabajo experimental.

Para facilitar la comparación de los resultados, las fichas de evaluación efectuadas en la primera y en la segunda etapas de la experiencia tenían la misma clasificación máxima de 22 puntos. Cuando la profesora, externa al grupo experimental, consideraba que, la ficha de evaluación, el resumen y la exploración pedagógica del documento, cumplían los objetivos curriculares previamente definidos, las docentes directamente implicadas en la experiencia eran contactadas personalmente. Anticipadamente,

todas ellas recibían el borrador del referido test escrito, para eventuales modificaciones. Genéricamente, fueron pocas las alteraciones que se registraron y lo mismo pasó con el resumen distribuido de la película. Puntualmente, hubo una u otra cuestión que, individualmente, sólo fue suscitada en el propio día del trabajo experimental; sin embargo, eso no impidió que fuesen solucionados los imprevistos de cada situación.

En cada una de las escuelas participantes en el trabajo experimental, una con tres docentes y la otra con sólo uno, se realizaron dos o tres reuniones preparatorias de la acción para desarrollar en la primera etapa de la experiencia. En la segunda, que se trataba de una especie de repetición de la anterior, fue menos difícil de planificar. Para no forzar la oportunidad del asunto a tratar en clase, las profesoras acordaron respetar la secuencia lógica de los programas nacionales de enseñanza. Desde que el investigador fuese anticipadamente informado, cada profesora tenía libertad para decidir el momento de exhibición de los documentos audiovisuales (uno en el primer trimestre escolar, otro en el segundo). En líneas generales, el plan de la clase experimental sería semejante en todas las sesiones: breve introducción a la película, la respectiva proyección, su exploración pedagógica y la resolución de una ficha de evaluación. Terminadas las tareas solicitadas, el investigador terminaba el registro de la observación y se retiraba del aula.

El hecho de que el investigador sólo dispusiese de una cámara de vídeo, lo llevó a solicitar una segunda al Centro de Formación Continua de Profesores de Vagos y también al Consejo Ejecutivo de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação. Para evitar cualquier

trastorno en el día de la experiencia, el investigador tomó por sí mismo la responsabilidad de pedir, previamente, la televisión, el vídeo y la ya mencionada cámara. Tanto el Centro de Recursos de la DREC, como los servicios de la Biblioteca Escolar de la EB 2-3 de Vagos, colaboraron en la reproducción de los documentos audiovisuales distribuidos a los colaboradores del trabajo experimental. El servicio de fotocopias de cada escuela copió gratuitamente las dos fichas de evaluación³⁴³ en las ocho sesiones (4 en cada escuela). Entre septiembre de 2001 y febrero de 2002 (seis meses que duró la experiencia) el investigador en su coche, se desplazó varias veces a la EB 2-3 de Vagos, a la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação y al Centro de Recursos de la DREC con sede en Coimbra.

En el intermedio escolar antecedente a cada sesión experimental, el investigador instalaba las cámaras en el aula, se retiraba y esperaba por el toque de entrada. Una vez abierta la puerta por la docente, los alumnos entraban y el investigador se sentaba al fondo del aula donde observaba, tomaba notas escritas y filmaba la actividad. Normalmente, la docente justificaba a los alumnos la presencia del profesor /investigador y las cámaras en la clase, lo que provocaba una cierta intriga que se desvanecía con la proyección de la película y el proseguimiento del aula.

En cinco de las dieciséis sesiones filmadas, la profesora o los alumnos cerraron completamente las persianas del aula, por eso, lo filmado acabó quedando oscuro y, en algunos momentos, imperceptible. En otro caso, el investigador no se dio cuenta de

³⁴³ Véase los anexos n.º 10 y n.º 11 (pp.463-468)

un pequeño corte de energía eléctrica, que impidió que una de las cámaras registrase la sesión. En la segunda etapa de la experiencia, en la clase de 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, cuando se esperaba que los alumnos viesan la repetición del resumen de *La Bella y la Bestia*, la profesora tomó la decisión contraria y saltó de la exploración pedagógica del documento a la resolución de la ficha de evaluación. En la clase de 8.º D de EGB de la EB 2-3 de Vagos, cuando se desarrollaba la exploración pedagógica del largometraje, la indisciplina que se generó llevó a la expulsión de dos alumnos. A pesar de la insubordinación general de la clase, la sorpresa llegó en el resultado de la ficha de evaluación.

Exceptuando el registro del sumario, el encerado solo fue usado por la profesora en dos de las ocho sesiones, concretamente en el resumen de *Cenicienta*: en 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos y en 8.º B de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação. La simple presencia de la televisión y del vídeo en la sala, parecía tener el poder de condicionar, tanto a los alumnos, como a los profesores, a cerrar o abrir las persianas y la luz eléctrica. De una forma general, antes de la exhibición de la película, la sala era oscurecida por la profesora o por los alumnos y al final era de nuevo iluminada por ellos.

Cuando fue utilizado el documento corto, el tiempo de experiencia fue inferior a 90 minutos, por eso, fue suficiente una única sesión. Con excepción de 8.º B de EGB de la EB 2-3 de Vagos que consiguió proyectar, explorar y evaluar el documento de larga duración (72') en un sólo tiempo escolar de 90 minutos, las restantes siete sesiones necesitaron de dos tiempos: el primero

para proyectar la película y el segundo para recordar y rellenar la ficha de evaluación. Entre la proyección del largometraje en el primer tiempo y el responder a la ficha de evaluación en el segundo pasaron 48 horas.

Para comparar la reacción de los alumnos frente a la utilización del documento de corta y de larga duración fue construida una tabla de observación³⁴⁴. En su relleno, fueron utilizados los datos recopilados en el registro escrito y audiovisual de las sesiones experimentales. En esta tabla de doble entrada eran registrados los diferentes tiempos parcelares que componían la sesión: la entrada, la llamada de los alumnos, la escrita del sumario, la resolución de los problemas técnicos, la introducción de la película, su proyección, la respectiva exploración pedagógica y el tiempo aprovechado con la evaluación.

En ambas etapas de la experiencia, hubo una reacción diferente, por parte de las profesoras y de los alumnos, ante la presencia de las cámaras. La primera vez los participantes fueron cogidos desprevenidos, pero después ya sabían a lo que venían. A propósito, en la segunda etapa de la experiencia, en una de las sesiones, uno de los alumnos comentó que el ambiente de clase se asemejaba al programa televisivo *Big Brother (Gran Hermano)*, apreciación que también hizo la profesora. Con excepción de una docente, finalmente, todas manifestaron la voluntad de guardar una copia de lo filmado.

³⁴⁴ Confróntese con el anexo n.º 9 (pp.460-462)

Terminada la fase de trabajo experimental dentro del aula, se siguió la transcripción de las imágenes allí obtenidas en videocasetes en formato VHS. Después, fue necesario ver las grabaciones, registrar el tiempo, saber el número de intervenciones orales de la profesora y de los alumnos o si hablaban al mismo tiempo, ver si los alumnos bostezaban, si consultaban el reloj, si ponían la cabeza sobre el pupitre o si se desperezaban. Sabiendo que pasaron dieciséis sesiones y que para cada una había un registro de dos cámaras, es fácil imaginar el elevado número de veces que fue necesario ver y rever las imágenes. Posteriormente, los datos obtenidos a partir de las grabaciones fueron confrontados con las anotaciones escritas y se sacaron las respectivas conclusiones.

Una vez clasificadas todas las fichas de evaluación, se cruzó la información obtenida en la tabla de registros de observación. Los resultados obtenidos fueron comparados y analizados teniendo en cuenta la duración de la película (corto /largo). La síntesis de la recogida de datos se encuentra para consulta en el anexo n.º 9 del trabajo escrito (pp.460-462).

9.9.1 – Los datos y los resultados obtenidos

Los resultados de la experiencia hacen referencia a la identificación de los alumnos, a las notas obtenidas por ellos en las fichas de evaluación y a los registros de observación efectuados por el investigador. La diversa información recogida fue analizada y organizada según determinados criterios en una base de datos construida para la investigación. Las tablas de

doble entrada, que acompañan a este texto, tienen como objetivo ayudar a comprender y a sintetizar la materia analizada.

Los datos recogidos durante la experiencia se refieren a las dos etapas en que se desarrolló el trabajo: la primera, entre 5 y 19 de noviembre de 2001, la segunda, entre 29 de enero y 1 de marzo de 2002. Debido a la transferencia y al absentismo de algunos alumnos, el número de participantes no fue igual en las dos etapas.

9.9.1.1 – Los alumnos participantes en el trabajo experimental

Estuvieron directamente implicados en las dos etapas de la experiencia ciento sesenta y dos alumnos de 8.º de EGB, matriculados en dos Escuelas Básicas del 2.º y del 3.º Ciclo, repartidos en ocho clases y asistidos por cuatro profesoras de Lenguaje.

Una de las ocho clases implicadas en el trabajo experimental, 8.º C de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, funcionaba al amparo de los currículos alternativos y la mayoría de sus alumnos tenía edad igual o superior a los 15 años. Cerca de la mitad de la clase de 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos, estaba formada por alumnos que habían suspendido, al menos una vez.

En la primera etapa de la experiencia, fue utilizado el tema de la película *Cenicienta* y participaron en el trabajo experimental 151 alumnos. En la segunda etapa de la experiencia, fue usada la

película sobre *La Bella y la Bestia* y estuvieron implicados 145 alumnos.

		Trabajo experimental – 8.º de EGB									
		1.ª Etapa				2.ª Etapa					
		Clase		Masculino edad		Femenino edad		Masculino edad		Femenino edad	
				<15	≥15	<15	≥15	<15	≥15	<15	≥15
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	5	3	8	1	7	3	8	1		
	B	10	1	9	1	7	0	9	1		
	C	1	7	0	2	1	7	0	3		
	D	9	1	3	2	9	1	4	3		
	Parcial	25	12	20	6	24	11	21	8		
		37		26		35		29			
		63 alumnos				64 alumnos					
EB 2-3 Vagos	A	4	4	5	4	2	3	5	4		
	B	8	1	14	2	8	1	13	1		
	C	15	0	6	1	14	0	6	1		
	D	10	4	9	1	8	4	10	1		
	Parcial	37	9	34	8	32	8	34	7		
		46		42		40		41			
		88 alumnos				81 alumnos					
	Total	83		68		75		70			
		151 alumnos				145 alumnos					

Tabla 28– La edad y el sexo de los alumnos implicados en las dos etapas del trabajo experimental

Los 151 alumnos implicados en el primer período del trabajo experimental eran 54,97% del sexo masculino (83 de 151) y 45,03% del sexo femenino (68 de 151). En las dos escuelas, los

que habían suspendido, al menos, una vez durante su vida escolar, representaban cerca de 23,18% del total (35 de 151). En la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação colaboraron 63 alumnos y en la EB 2-3 de Vagos 88.

En el segundo período de la experiencia, de los 145 alumnos que participaban, 51,72% eran chicos (75 de 145) y 48,28% chicas (70 de 145). Los alumnos con edad igual o superior a los 15 años eran 23,45% de los jóvenes implicados (34 de 145). La Escuela de Gafanha da Encarnação colaboró con 64 alumnos y la de Vagos con 81.

9.9.1.2 – Las notas alcanzadas

En la primera etapa de la experiencia, donde mitad de las sesiones utilizó la versión resumida de la película (10 minutos) y la otra mitad la película completa (72 minutos), los alumnos consiguieron, en la misma ficha de evaluación, los siguientes resultados:

Trabajo experimental – 8.º de EGB					
Resultados - tests de evaluación					
	Clase	1.ª Etapa			
		Alumnos	Puntuación	Vídeo corto media	Vídeo largo media
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	17	249		14,65
	B	21	391	18,62	
	C	10	173	17,30	
	D	15	202		13,47
	Media /escuela			18,19	14,09
EB 2-3 Vagos	A	17	299	17,59	
	B	25	374		14,96
	C	22	351		15,96
	D	24	414	17,25	
	Media /escuela			17,39	15,43
Media global			17,74	14,89	
Puntuación total			1277	1176	
Total de alumnos			72 alumnos	79 alumnos	

Tabla 29 – Los resultados alcanzados por los alumnos con el vídeo corto son superiores a las medias obtenidas con el vídeo largo.

En la primera etapa de la experiencia, tanto en la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação como en la EB 2-3 de Vagos, los resultados alcanzados fueron mejores cuando fue utilizado el vídeo corto. En cualquiera de las sesiones donde fue exhibida la versión resumida de la película, se obtuvieron en los tests de evaluación medias superiores en aquellas donde la profesora utilizó el vídeo largo. En el conjunto, la suma de los resultados de los tests individuales de los 72 alumnos que trabajaron el vídeo corto fue de 17,74 mientras que los 79 alumnos que vieron el vídeo largo consiguieron la media de 14,89, para un máximo de

22 puntos. Como se puede ver, estas notas ya indicaban lo que se pretendía demostrar: el rendimiento escolar de los alumnos es inversamente proporcional a la duración de la película proyectada. Aunque el asunto estudiado hubiese sido el mismo; los alumnos, las clases, las escuelas y los profesores eran diferentes, por eso, la comparación era reductora.

Para confirmar los resultados del primer período, se realizó una segunda experiencia idéntica a la anterior. Se puede confirmar la hipótesis de que en las cuatro clases que en la primera etapa habían obtenido las peores notas, en la segunda etapa del trabajo experimental alcanzarían las mejores notas y viceversa.

Trabajo experimental – 8.º de EGB					
Resultados - tests de evaluación					
	Clase	2.ª etapa			
		Alumnos	Puntuación	Vídeo corto media	Vídeo largo media
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	19	388	20,42	
	B	17	284		16,71
	C	11	183		16,64
	D	17	348	20,47	
	Media /escuela			20,44	16,69
EB 2-3 Vagos	A	14	240		17,14
	B	23	484	21,04	
	C	21	439	20,91	
	D	23	470		20,44
	Media /escuela			20,98	19,19
Media global			20,74	18,11	
Puntuación total			1659	1177	
Total de alumnos			80 alumnos	65 alumnos	

Tabla 30 – Los resultados alcanzados en los tests de la 2.ª etapa del trabajo experimental. Globalmente, se registraron mejores notas cuando fueron utilizados los documentos de corta duración.

Efectivamente, en la segunda etapa de la investigación experimental, en la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, los resultados confirmaron la siguiente hipótesis: con el vídeo corto los alumnos alcanzaron mejor rendimiento escolar. En la EB 2-3 de Vagos, las medias de los tests calculadas para el vídeo corto también fueron superiores a las del vídeo largo. Mientras, una de las clases, 8.º D de EGB de la EB 2-3 de Vagos superó bastante los resultados alcanzados por las clases que utilizaron la versión larga de la película *La Bella y la Bestia*. Esta misma clase, entre las otras que utilizaron el vídeo corto en la primera etapa de la experiencia, fue la que alcanzó la media puntual más baja (17,25 puntos).

El hecho de que la experiencia se haya desarrollado en dos períodos distintos, permitió analizar y comparar los resultados dentro de cada una de las sesiones frente al tipo de película utilizada (versión largo o corta). A pesar de los diversos participantes haber considerado la segunda ficha de evaluación más fácil que la primera, la diferencia de los resultados alcanzados entre el vídeo corto y el largo, fue siempre positiva, con excepción de los de la clase de 8.º D de EGB de la EB 2-3 de Vagos, que fueron negativos.

Resultados - tests de evaluación (por clase)									
		Vídeo corto			Vídeo largo				
		Clase	Media	Puntuación	Alumnos	Media	Puntuación	Alumnos	Diferencia entre medias (Vc-Vl)
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	20,42	388	19	14,65	249	17	+ 5,77	
	B	18,62	391	21	16,71	284	17	+ 1,91	
	C	17,30	173	10	16,64	183	11	+ 0,66	
	D	20,47	348	17	13,47	202	15	+ 7,00	
EB 2-3 Vagos	A	17,59	299	17	17,14	240	14	+ 0,45	
	B	21,04	484	23	14,96	374	25	+ 6,08	
	C	20,91	439	21	15,96	351	22	+ 4,95	
	D	17,25	414	24	20,44	470	23	- 3,19	
Total		19,32	2936	152	16,34	2353	144	+ 2,98	

Tabla 31 - En siete de las ocho clases participantes, siempre que fue utilizado el vídeo corto, el rendimiento escolar fue superior.

El 8.º D de la EB 2-3 de Vagos fue la clase que obtuvo la media más baja en el vídeo corto y, simultáneamente, la media más alta en el vídeo largo. En algunas situaciones, los resultados de esta sesión desconcertaron al investigador y los pilares de la argumentación teórica. Para obtener más informaciones al respecto de la clase de 8.º D de la EB 2-3 de Vagos, fueron entrevistados profesores de otras asignaturas que confirmaron su difícil comportamiento. En la clase existían 24 alumnos, cuyas familias no serían las más desprotegidas.

Las clases con mayor número de alumnos con edad igual o superior a los 15 años y que obtuvieron la más baja puntuación

en los vídeos cortos, fueron el 8.º C de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação (+0,66) y el 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos (+0,45). Por otro lado, cuando fue utilizada la versión completa de la película, las dichas clases, comparativamente a las restantes seis, tuvieron un rendimiento escolar satisfactorio. Entre el vídeo corto y el vídeo largo, las clases con alumnos de mayor edad y que ya habían suspendido reaccionaron mejor ante los documentos audiovisuales largos.

Aunque no sea el objeto de estudio de este trabajo, pero sí una hipotética pista de investigación, los resultados cuando son superiores en el largometraje están, a veces, asociados a los fenómenos de la indisciplina y de fracaso escolar.

9.9.1.3 – La edad, el sexo y el rendimiento escolar

Cuando fue utilizado el vídeo corto, los alumnos con 13-14 años de edad tuvieron siempre mejores notas que sus compañeros de mayor edad. Con el vídeo largo, el presupuesto anterior no siempre fue verdadero. Al ser alumnos que ya habían suspendido, con mayor edad y por tener el conocimiento previo de los contenidos curriculares del curso, es posible que eso les haya provocado desinterés o exceso de confianza, de ahí que hayan tenido resultados inferiores. No es por el hecho de que el alumno que vaya a suspender mejore su desempeño escolar en el próximo curso.

Resultados - tests de evaluación													
(por edad)													
Vídeo corto													
Vídeo largo													
<15 años													
≥15 años													
Clase	<15 años			≥15 años			<15 años			≥15 años			
	Alumnos	Puntuación	Media	Alumnos	Puntuación	Media	Alumnos	Puntuación	Media	Alumnos	Puntuación	Média	
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	15	309	20,60	4	79	19,75	13	195	15,00	4	54	13,50
	B	19	355	18,68	2	36	18,00	16	266	16,63	1	18	18,00
	C	1	20	20,00	9	153	17,00	1	21	21,00	10	162	16,20
	D	13	267	20,54	4	81	20,25	12	159	13,25	3	43	14,33
Parcial	48	951	19,81	19	349	18,37	42	641	15,26	18	277	15,39	
EB 2-3 Vagos	A	9	161	17,89	8	138	17,25	7	127	18,14	7	113	16,14
	B	21	440	20,95	2	44	22,00	22	325	14,77	3	49	16,33
	C	20	419	20,95	1	20	20,00	21	338	16,10	1	13	13,00
	D	19	329	17,32	5	85	17,00	18	369	20,50	5	101	20,20
Parcial	69	1349	19,55	16	287	17,94	68	1159	17,04	16	276	17,25	
Total	117	2300	19,66	35	636	18,17	110	1800	16,36	34	553	16,27	
152 alumnos							144 alumnos						

Tabla 32 – De un modo general, los alumnos más jóvenes tuvieron mejor aprovechamiento escolar, cuando usaron el documento audiovisual de corta duración.

Otro aspecto que interesaba analizar, hace referencia a las notas obtenidas por los chicos y por las chicas en los tests de evaluación del vídeo corto y del vídeo largo. En conjunto, las chicas obtuvieron rendimiento escolar superior a los chicos, lo

que, en la opinión de los docentes de las otras asignaturas, fue apreciado como normal.

Resultados - tests de evaluación (por sexo)													
		Vídeo corto					Vídeo largo						
		Masculino			Femenino		Masculino			Femenino			
	Clase	Alumnos	Puntuación	Media	Alumnos	Puntuación	Media	Alumnos	Puntuación	Media	Alumnos	Puntuación	Media
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	10	203	20,30	9	185	20,56	8	106	13,25	9	143	15,89
	B	11	203	18,46	10	188	18,80	7	116	16,57	10	168	16,80
	C	8	138	17,25	2	35	17,50	8	137	17,13	3	46	15,33
	D	10	208	20,80	7	140	20,00	10	138	13,80	5	64	12,80
Parcial		39	752	19,28	28	548	19,57	33	497	15,06	27	421	15,59
EB 2-3 Vagos	A	8	142	17,75	9	157	17,45	5	88	17,60	9	152	16,89
	B	9	188	20,89	14	296	21,14	9	135	15,00	16	239	14,94
	C	14	295	21,07	7	144	20,57	15	242	16,13	7	109	15,57
	D	14	234	16,72	10	180	18,00	12	245	20,42	11	225	20,46
Parcial		45	859	19,09	40	777	19,43	41	710	17,32	43	725	16,86
Total		84	1611	19,18	68	1325	19,49	74	1207	16,31	70	1146	16,37
152 alumnos							144 alumnos						

Tabla 33 – En general, cuando es utilizado el vídeo corto, las chicas tienen un rendimiento escolar superior a los chicos.

La utilización del vídeo corto exigió apenas una única clase en la que los alumnos vieron la película, exploraron la materia y fueron evaluados por lo que habían aprendido. En seis de las ocho sesiones, ellas consiguieron mejores notas que ellos. Parece que las alumnas tienen más poder de concentración que los alumnos, o sea, prestan mayor atención durante las clases y, por eso, les es más fácil recuperar lo que retienen en la memoria.

La nota más alta fue conseguida por la media de las 14 chicas que componían la clase de 8.º B de EGB de la EB 2-3 de Vagos, en la proyección del resumen de *La Bella y la Bestia*. En contrapartida, el mismo grupo de alumnas obtuvo peores resultados cuando fue utilizada la versión completa de *Cenicienta*.

Con el vídeo largo, los chicos alcanzaron medias superiores en las cinco sesiones y las chicas sólo en tres. Los resultados dan a entender que los alumnos del sexo masculino tienen más facilidad en recuperar la información que habían guardado días antes. Fue en la experiencia con el vídeo largo, ya en el período de exploración pedagógica, que tuvo lugar días después de su proyección cuando, dos chicos, por comportamiento inadecuado, fueron expulsados de clase.

En las clases donde el comportamiento de los alumnos era considerado normal y sus edades estaban adecuadas al año escolar que asistían (sin suspensos), el rendimiento escolar fue superior cuando se utilizó el documento de corta duración. Dentro de este grupo, los alumnos del sexo femenino fueron los que alcanzaron las más elevadas clasificaciones en los tests de evaluación. Los vídeos cortos revelaron ser los más adecuados

para los alumnos no problemáticos. Con la utilización del largometraje, el rendimiento escolar se reveló inferior en aquellos que no habían fracasado ni tampoco los indisciplinados.

9.9.1.4 – La duración de la experiencia

El análisis de los resultados de los tests de evaluación, permite afirmar que los alumnos tienen mejor rendimiento cuando utilizan los documentos de corta duración. Si es importante la apreciación cuantitativa de los datos, su visión cualitativa es esencial. El conjunto de registros ayudó a la comprensión de la observación. La justificación de las ventajas didáctico-pedagógicas del documento de corta duración, requería que la mejoría del rendimiento del alumno, fuese, no sólo, cuantificable, pero también, calificable a través de la comprensión y del análisis de los factores que le son adyuvantes y subsecuentes. Por ejemplo, si la duración de uno de los documentos era menor que la del otro, sería normal que el espacio de tiempo en que se efectuó la experiencia fuese sustancialmente diferente.

Para calcular la duración de la experiencia en cada una de las sesiones, fue analizado el tiempo necesario para que, oralmente, la profesora introdujese el documento audiovisual, siguiendo la respectiva proyección, la exploración pedagógica y, al final, la resolución de la ficha de evaluación. La suma de los tiempos de estas diferentes actividades, resultó en la duración total de la experiencia en cada una de las dos etapas. No fue contabilizado el tiempo intermedio entre el toque de entrada y el efectivo sentar de los alumnos; también no fue incluido en la experiencia el

tiempo empleado con la llamada de los alumnos, ni con la escrita del sumario, ni tampoco con los problemas técnicos imprevisibles.

Mientras que la utilización del documento de corta duración exigió una única clase, para el largometraje no fueron suficientes los normales 90 minutos. Cuando se empleó el largometraje, con excepción de 8.º B de EGB de la EB 2-3 de Vagos, que consiguió proyectar, explorar y resolver la ficha de evaluación en un único tiempo escolar, en las otras siete sesiones hubo necesidad de utilizar dos tiempos. Cuando se trató de proyectar la versión completa de la película, el primer tiempo fue dedicado, casi exclusivamente, a la introducción y proyección del documento. En el segundo tiempo, dos o tres días, o incluso una semana después de la proyección de la película, el profesor y los alumnos dialogaron sobre el contenido proyectado relacionándolo con la materia curricular. Concluido el rellenado de la ficha de evaluación, la experiencia terminó siempre antes del final del segundo tiempo.

		Tiempo gasto con la experiencia (minutos)												
		Sesión con vídeo corto						Sesión con vídeo largo						
	Clase	Introducción	Proyección	Exploración	Evaluación	Experiencia: tiempo total	Tests (media)	Introducción	Proyección	Exploración	Evaluación	Experiencia: tiempo total	Tests (media)	Diferencia de tiempo (Vc - Vl)
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	2	20	7	5	34	20,42	0	72	23	12	107	14,65	- 73
	B	3	30	14	6	53	18,62	4	77	6	9	96	16,71	- 43
	C	4	30	14	11	59	17,30	2	77	9	11	99	16,64	- 40
	D	2	30	5	8	45	20,47	4	72	21	8	105	13,47	- 60
EB 2-3 Vagos	A	2	30	43	9	84	17,59	1	77	52	12	142	17,14	- 58
	B	1	30	6	8	45	21,04	1	72	5	13	91	14,96	- 46
	C	3	30	6	8	47	20,91	7	70	24	10	111	15,96	- 64
	D	9	30	10	14	63	17,25	2	69	10	14	95	20,44	- 32
Suma		26	230	105	69	430		21	586	150	89	846		-416
Media global		3' 15''	28' 45''	13' 08''	8' 38''	53' 45''	19,32	2' 38''	73' 15''	18' 46''	11' 08''	105' 45''	16,34	- 52 minutos

Tabla 34 – Durante el trabajo experimental, cuando fue utilizado el vídeo corto, en mitad del tiempo de la clase, los alumnos alcanzaron mejores notas.

En suma, las sesiones donde fueron utilizados los documentos audiovisuales de menor duración, tardaron aproximadamente la mitad del tiempo ($105' 45'' \div 2 = \approx 53'$) y presentaron mejor puntuación en los tests de evaluación. Con excepción de la introducción oral al documento audiovisual, que tardó más tiempo en el vídeo corto (apenas 37 segundos más), en las restantes

tareas del trabajo experimental, el tiempo que ocuparon fue siempre inferior al del vídeo largo.

La clase de 8.º de EGB A de la EB 2-3 de Vagos, cuando utilizó la versión completa de la película *La Bella y la Bestia*, empleó 142 minutos de la clase obteniendo en la ficha de evaluación la media de 17,14 puntos. En la clase de 8.º de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, utilizando el resumen de la misma película, la sesión tardó sólo 34 minutos y alcanzó la media de 20,42, o sea, más que tres puntos de diferencia. Para el mismo tema, en las sesiones donde fue utilizado el vídeo corto, el tiempo de clase fue bastante inferior y, generalmente, los resultados de los tests de evaluación fueron mejores.

De los resultados obtenidos sobre la duración de cada sesión, y confrontándolos entre sí, se verificó que, en el 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos, el tiempo dedicado a la exploración pedagógica fue superior a las restantes siete sesiones. En esta clase, para analizar oralmente, los contenidos de la película y relacionarlos con la materia (preguntas de la ficha de evaluación), la profesora necesitó 43 minutos cuando utilizó el resumen de la película y 52 minutos cuando utilizó la versión completa. De las largas charlas verificadas en 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos, durante la exploración pedagógica del documento audiovisual, se extrae que su efecto no evidenció mejoría en el rendimiento escolar.

En 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, la profesora decidió no pasar la repetición del resumen de la película *La Bella y la Bestia*. La omisión de los 10 minutos de proyección contribuyó a que esta clase hubiese realizado la experiencia en el

tiempo mínimo de 34 minutos y, simultáneamente, consiguiese la mayor diferencia (de tiempo) relativamente al vídeo largo (menos 73 minutos).

9.9.1.5 – Los síntomas de fatiga

Como ya fue referido, los registros se hicieron, esencialmente, a partir de dos cámaras situadas en el aula. Aquella que se encontraba detrás de la mesa del profesor, estaba fija y, a parte de registrar el tiempo real de la experiencia, daba la panorámica general de la clase. La segunda cámara, colocada al fondo del aula, era manipulada por el investigador y buscaba (discretamente) filmar los alumnos en ángulos no accesibles a la otra. Para contabilizar los síntomas de fatiga, fue necesario ver las dos películas, evitando que el mismo acto visto desde las dos perspectivas, fuese contado dos veces.

Varios indicios de cansancio, aunque no es el objeto de estudio de esta investigación, fueron registrados durante el trabajo experimental. La observación de los estados de saturación, contribuyó a la explicación de los resultados obtenidos. A lo largo de la observación del registro de la experiencia fue anotado el número de veces que los jóvenes bostezaban, se desperezaban, consultaban el reloj o ponían la cabeza sobre el pupitre.

Si, en general, los alumnos demostraban uno u otro acto de fatiga, en algunos casos, la cantidad de esos actos aumentó sustancialmente, debido al comportamiento de una minoría. Ese

pequeño grupo de jóvenes, probablemente, estuvo por la noche viendo la televisión³⁴⁵.

		Registro de indicios de fatiga de los alumnos													
		Sesión con vídeo corto							Sesión con vídeo largo						
Clase		Bostezar	Desperezar	Consultar reloj	Poner la cabeza sobre el pupitre	Suma n.º actos	Experiencia: tiempo total (minutos)	Tests (media)	Bostezar	Desperezar	Consultar reloj	Poner la cabeza sobre el pupitre	Suma n.º actos	Experiencia: tiempo total (minutos)	Tests (media)
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	0	4	0	0	4	34	20,42	9	2	2	7	20	107	14,65
	B	4	0	0	1	5	53	18,62	27	10	0	6	43	96	16,71
	C	3	2	1	6	12	59	17,30	24	15	2	13	54	99	16,64
	D	14	4	1	8	27	45	20,47	10	5	10	11	36	105	13,47
EB 2-3 Vagos	A	6	7	0	2	15	84	17,59	28	18	7	15	68	142	17,14
	B	9	0	1	1	11	45	21,04	5	5	1	5	16	91	14,96
	C	9	1	1	5	16	47	20,91	9	2	1	13	25	111	15,96
	D	10	1	0	5	16	63	17,25	22	16	3	4	45	95	20,44
Suma	55	19	4	28	106	430			134	73	26	74	307	846	
Media global	1 / 7 ' 49 ''	1 / 22 ' 38 ''	1 / 107 ' 30 ''	1 / 15 ' 21 ''	1 / 4 ' 03 ''	53 ' 45 '' /clase	19,32 /clase	1 / 6 ' 19 ''	1 / 11 ' 35 ''	1 / 32 ' 32 ''	1 / 11 ' 26 ''	1 / 2 ' 45 ''	105 ' 45 '' /clase	16,34 /clase	
152 alumnos								144 alumnos							

Tabla 35 – Con el vídeo largo hubo más síntomas de fatiga que con el vídeo corto.

³⁴⁵ En el ámbito del trabajo de investigación, la encuesta a los 235 jóvenes de 8.º de EGB en la EB 2-3 de Vagos y en la Escuela Secundaria + 3.º Ciclo de Mira, apuntaba a que, en los días de clase, cerca del 6% de los alumnos veía televisión por la madrugada (Confróntese con la tabla n.º 18 de este trabajo, p.300).

Analizados los datos referentes al cansancio de los alumnos, se verifica que, en todos los *items*, hubo menos manifestaciones de fatiga con la utilización de los vídeos cortos que con la versión completa de la película. Por ejemplo, cuando los alumnos vieron el documento de larga duración, por media, a cada 2' 45" del tiempo de clase que pasaba, un alumno demostraba saturación. Cuando el docente utilizaba el vídeo corto, era necesario esperar 4' 03" para que fuese visto un alumno bostezando, desperezándose, consultando el reloj o poniendo la cabeza encima del pupitre. La suma de los actos de cansancio (413 = 106+307) revela que el más observado durante toda la experiencia fue el bostezo (189 = 55+134 o sea 45,76% de 413).

El 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos, la clase que más tiempo dedicó a la experiencia (142'), concentró el mayor número de demostraciones de fatiga (68). De ahí, que se pueda deducir que, cuando más larga es la película más bajo es el índice de concentración y más atención se presta a otros estímulos. En la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, el 8.º C de EGB, la clase con currículos alternativos, a pesar de tener menos alumnos (11), fue la que sumó el mayor número de actos de cansancio (54). Como ya se apuntó, el desinterés y el exceso de confianza de los alumnos de mayor edad y que habían suspendido, contribuyen manifiestamente para su enfado y su alejamiento.

La clase de 8.º A de EGB de la escuela de Gafanha da Encarnação, fue el grupo de alumnos que menos tiempo tardó con el vídeo corto (34'), correspondiéndole también el menor número de manifestaciones de fatiga (4). En el aula, el cansancio provocado por la proyección fue directamente proporcional a su

duración e inversamente proporcional a su rendimiento escolar. Cuanto mayor es la duración de la película, mayor es el cansancio del alumno y al mismo tiempo son peores los resultados académicos.

9.9.1.6 – Usar el documento audiovisual y desarrollar la oralidad

Otra perspectiva que se ha analizado es la interacción verbal que, normalmente, se genera entre el profesor y los alumnos en clase. La lectura de los datos permitió averiguar el número de intervenciones orales durante la exhibición del documento de corta y de larga duración.

		Intervenciones orales durante la experiencia									
		Sesión con vídeo corto					Sesión con vídeo largo				
		Clase	Profesor	Alumnos	Hablar al mismo tiempo	Experiencia: tiempo total (minutos)	Tests (media)	Profesor	Alumnos	Hablar al mismo tiempo	Experiencia: tiempo total (minutos)
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	26	20	3	34	20,42	74	93	1	107	14,65
	B	71	91	5	53	18,62	24	24	3	96	16,71
	C	63	83	0	59	17,30	33	37	5	99	16,64
	D	25	19	2	45	20,47	63	70	1	105	13,47
EB 2-3 Vagos	A	43	105	2	84	17,59	148	182	19	142	17,14
	B	24	10	8	45	21,04	18	26	0	91	14,96
	C	25	45	29	47	20,91	61	67	50	111	15,96
	D	60	81	39	63	17,25	38	59	56	95	20,44
Suma		337	454	88	430		459	558	135	846	
		791					1017				
		42,60 %	57,40 %				45,13 %	54,87 %			
Media global		1 / 1'17''	1 / 57''	1 / 4'53''	53'45'' /clase	19,32 /clase	1 / 1'51''	1 / 1'31''	1 / 6'16''	105'45'' /clase	16,34 /clase
		152 alumnos					144 alumnos				

Tabla 36 –Durante la utilización de los vídeos cortos, el profesor y los alumnos hablaron más y, a veces, hasta demás (hablar al mismo tiempo). Con el vídeo corto hubo mayor intervención verbal que con el vídeo largo.

De un modo general, el profesor cuando utilizó el resumen, todos los participantes acabaron por hablar con más frecuencia. La sesión donde se registró el mayor número de intervenciones orales, tanto por parte del profesor como de los alumnos, fue el 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos, donde, simultáneamente, la duración de la clase llegó al valor máximo. Tal vez provocado por los métodos de enseñanza o por la permisividad disciplinar de la

profesora, comúnmente, en 8.º C de EGB y en 8.º D de EGB de la EB 2-3 de Vagos, se registraron el mayor número de veces y de alumnos que hablaron al mismo tiempo³⁴⁶. El carácter y la metodología de enseñanza de cada docente influenciaran no sólo el aprovechamiento, sino también el comportamiento individual del alumno y de la clase en general.

En las sesiones donde fue utilizado el documento de larga duración, se hizo sentir una mayor necesidad, por parte de los alumnos, de hablar más que los profesores. En todas las sesiones donde el docente usó el vídeo largo, el número de veces que los adolescentes interferían oralmente fue casi siempre superior a las intervenciones del profesor³⁴⁷.

Durante la proyección de la versión larga de la película, los alumnos no debían hablar, sin embargo, esporádicamente comentaban en voz alta ciertos momentos de la historia. Al final de la exhibición de la película, dejaba de prohibirse la conversación y parecía haber una necesidad colectiva de extraer oralmente las emociones o, simplemente, el deseo de hablar. A veces, las ganas de hablar eran enormes, no se respetaban las buenas normas de convivencia social, los alumnos se atropellaban en los diálogos por “hablar al mismo tiempo”.

³⁴⁶ En la clase siguiente a la de la proyección de la versión completa de la película *La Bella y la Bestia*, cuando se hizo la exploración pedagógica, por hablar repetidas veces al mismo tiempo, dos alumnos del 8.º D de EGB de la EB 2-3 de Vagos fueron expulsados del aula.

³⁴⁷ En todas las sesiones donde fue proyectado el largometraje, los alumnos intervinieron más veces que las profesoras. La excepción aconteció en 8.º B de EGB de Gafanha da Encarnação, donde, en la sesión de la proyección de la película completa, las intervenciones de los alumnos fueron en número igual a las de la profesora — 24 veces.

Debido a la larga duración del documento audiovisual, la exploración pedagógica y la resolución de la ficha de evaluación, se hacía, generalmente, en la clase siguiente a la proyección. Durante esos momentos, las profesoras, para recordar la historia de la película, solicitaban a los alumnos que, oralmente, ordenasen los acontecimientos y/o que resumiesen lo que habían visto en la clase anterior.

Mientras veían el documento de corta duración, los alumnos tampoco estaban autorizados a hablar. Pero, al final de la película, los alumnos la comentaban, exponían dudas, lanzaban cuestiones y respondían oralmente a las preguntas que el propio documento suscitaba.

Comparando la participación oral de los alumnos con la de la profesora, se verifica que, cuando es utilizado el vídeo más corto, aumenta el porcentaje de los alumnos que intervienen (pasa de 54,87% a 57,40%) y disminuye el número de intervenciones orales de la profesora (pasa de 45,13% a 42,60%). Cuando fueron utilizados los resúmenes, cada 57 segundos un alumno intervenía verbalmente, mientras que, cuando fueron proyectadas las versiones completas de las películas, por media, el alumno sólo hablaba una vez por cada 91 segundos (1' 31"). La metodología usada con el vídeo corto fomentó la interactividad entre los alumnos, el profesor y el documento audiovisual.

9.9.1.7 – El ambiente físico del aula

Otros acontecimientos, no menos importantes, fueron observados y registrados y, una vez interpretados, ayudaron a recrear y a cualificar el ambiente de la clase vivido a lo largo de la experiencia. La mayoría de las aulas experimentales, presentaba las paredes vacías de cualquier material apelativo o que facilitase el aprendizaje. De una manera general, el aula tenía el encerado, un armario cerrado, pupitres, sillas y poco más. Para la proyección de la película, se transportaron en un carrito de ruedas la televisión y el respectivo vídeo.

Mientras se desarrollaba la proyección del largometraje, a excepción de la clase de 8.º C de EGB de la EB 2-3 de Vagos que mantuvo mitad de las persianas abiertas, en todas las otras aulas, las cerraron para oscurecer el espacio. Los datos referentes a la luminosidad muestran que, mientras el vídeo largo fue proyectado, mitad de las clases lo hizo en ambiente oscuro, sin claridad, igual que en el cine.

Registros significativos varios													
	Clase	Sesión con vídeo corto						Sesión con vídeo largo					
		¿Fue usado el encerado?	¿Los alumnos tomaron notas?	N.º alumnos que cambiaron de sitio	¿Persianas cerradas ?	Había claridad ?	Tests (media)	¿Fue usado el encerado?	¿Los alumnos tomaron notas?	N.º alumnos que cambiaron de sitio	¿Persianas cerradas ?	¿Había claridad ?	Tests (media)
EB 2-3 Gafanha Encarnação	A	No	Si	2	Todas	No	20,42	No	Si	0	Todas	No	14,65
	B	Si	No	0	Todas	Si	18,62	No	No	2	Todas	Si	16,71
	C	No	No	6	Todas	Si	17,30	No	No	6	Todas	No	16,64
	D	No	No	2	Mitad	Si	20,47	No	No	1	Todas	Si	13,47
EB 2-3 Vagos	A	Si	Si	1	Mitad	Si	17,59	No	Si	2	Todas	No	17,14
	B	No	Si	0	Mitad	Si	21,04	No	No	0	Todas	No	14,96
	C	No	No	6	Todas	Si	20,91	No	Si	1	Mitad	Si	15,96
	D	No	No	0	Mitad	Si	17,25	No	No	1	Todas	Si	20,44
Global	2x si 6x no	3 x si 5x no	17 0 11,18%	4x mitad 4x todas	7x si 1x no	19,32 /clase	8x no	3x si 5x no	13 0 9,03%	1x mitad 7x todas	4x si 4x no	16,34 /clase	
152 alumnos							144 alumnos						

Tabla 37 – Apreciación del ambiente de las aulas en el desarrollo de la investigación experimental.

Durante la exhibición del resumen de 10 minutos, se constató que en siete de las ocho sesiones había claridad suficiente, pero en la mitad de esas clases, los alumnos y los profesores continuaron cerrando las persianas del aula.

Con excepción de la clase de 8.º C de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, en la cual, los alumnos para ver el documento audiovisual, por iniciativa propia, se movieron de

forma que quedaron sentados alrededor de la televisión, en las restantes siete clases fueron pocos aquellos, que buscaron un sitio para ver mejor la televisión. A pesar de todo, en las aulas donde los adolescentes vieron el resumen, el porcentaje de alumnos que se movió (11,18% de 152) fue superior a la de los alumnos que vieron la película completa (9,03% de 144). Durante la investigación fue posible registrar varios pedidos de cambio de sitio, en algunos casos, no para que los jóvenes mejorasen su posición frente a la pantalla, sino para que estuviesen junto con sus amigos.

En la mayor parte de los casos, principalmente cuando era utilizado el largometraje, el profesor se sentaba al fondo del aula y esperaba que los setenta y tantos minutos de la película se agotasen. Durante la proyección de los documentos audiovisuales, de un modo general, se verificaban grandes períodos de silencio. A pesar de muchos bostezos, del desperezar de los alumnos o del reposar la cabeza en el pupitre, aparentemente, casi todos los participantes estuvieron sosegados durante el tiempo de proyección.

Existen costumbres que, por estar de tal forma cimentadas en la práctica pedagógica, difícilmente son alteradas por un simple documento de corta duración. Cuando los alumnos ven un documento audiovisual por primera vez, es normal que no tomen notas escritas. Pero, al verificarse que la práctica de la comunicación escrita fue escasa durante la exploración pedagógica de ese documento audiovisual, es preocupante. Sólo en dos sesiones, 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Vagos y 8.º A de EGB de la EB 2-3 de Gafanha da Encarnação, independientemente

de que el docente usase el encerado, los alumnos tomaron notas. Al utilizar tan poco el encerado durante la experiencia, también es de referir y de extrañar (sólo en dos sesiones).

En suma, no es fácil ni frecuente en el aula la convivencia pacífica entre las nuevas y las más antiguas tecnologías de enseñanza. Mientras que cada aula no disponga de su propia pantalla gigante interactiva, el encerado no será sustituido. Él continuará siendo el hilo de unión entre el profesor y los alumnos. Hace muchos siglos que existe el encerado en el aula. El aparecimiento del libro, del mapa, de la revista, de la diapositiva, de la casete o del CD, no puede ni debe anular los conocimientos y las buenas prácticas anteriores.

En el dominio de la formación de los profesores, es urgente adquirir nuevas competencias, no sólo en el área de la concepción y de la lectura de los documentos audiovisuales, sino también en la didáctica de la tecnología audiovisual.

10 - Conclusiones

La caminata que ahora termina forma parte de un proyecto iniciado hace seis años, distribuido en tres fases: la argumentación teórica, el trabajo de campo preparatorio y el trabajo experimental final. La fundamentación teórica ayudó a estructurar el conocimiento y el método científico. El trabajo de campo mostró un poco la realidad escolar. Finalmente, la experiencia realizada permitió comparar los resultados de la aplicación pedagógica de documentos audiovisuales con diferentes tiempos de duración; unos largos y otros cortos.

Es significativo el número de docentes que, habitualmente, no recurre a los documentos audiovisuales. Aquellos que sí lo hacen, cerca de la mitad, para remediar la escasez de medios recurren a formas ingeniosas para conseguirlos; una de ellas, es la grabación de programas televisivos. La utilización de estas grabaciones en la práctica pedagógica, en la mayor parte de los casos, no corresponde a la deseada innovación escolar, ni siquiera cumple los objetivos de la educación audiovisual.

La investigación, que ahora se concluye, revela que la formación profesional en el dominio de la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales, cuando existe, es insuficiente. Transformar la clase en una sesión de cine rellenando la hora lectiva con la proyección de una película, es fruto de una mala preparación docente.

El seguimiento del trabajo de campo condujo a la realización de la experiencia final de la investigación. La comparación entre los dos

modelos de documentos audiovisuales (largometraje /cortometraje) de aplicación didáctica, demostró que los resultados son más provechosos cuando se utiliza el cortometraje. La investigación giró en torno a los cambios provocados por la exhibición de las películas al nivel de los profesores y de los alumnos.

Los profesores

El reciente cambio de la duración de las horas lectivas, de cincuenta para noventa minutos, aparentemente, no trajo novedades. Visto de un modo general, la metodología audiovisual se mantuvo: ver el largometraje en la primera hora lectiva y hacer su exploración pedagógica, en la siguiente clase. Cuando fue utilizado el cortometraje, se verificó que, una única hora lectiva, fue suficiente y sobró para proyectar, explorar y evaluar. De la estrategia usada con el resumen, resultó que, en mitad de tiempo, fue posible obtener mejor rendimiento escolar.

Mientras que en la exhibición del largometraje el docente permaneció sentado y en silencio al fondo del aula oscura, en la proyección del cortometraje, la situación fue diferente: con mayor claridad en el aula, el profesor de pie, intervino oralmente, de ahí haber tenido un mayor control de la clase.

En la continuación de la experiencia con el largometraje, las salas estuvieron, casi siempre, a oscuras, lo que impidió la utilización del encerado. Porque fue fragmentada y repetida, y también porque había luz suficiente en la sala, la proyección del resumen

consiguió suscitar la comunicación escrita a través del encerado, al revés del largometraje, que estimuló la pasividad.

Aunque el estudio experimental comprobó las ventajas pedagógicas de los cortometrajes, no es fácil cambiar las costumbres de enseñanza de quien continua recurriendo a las largas sesiones cinematográficas. Los resultados de la investigación abren camino para que algunos de esos cambios puedan efectuarse a diferentes ritmos y en diversos dominios. El problema se resolvería creando mejores condiciones materiales (el punto más fácil) e invirtiendo en la formación profesional del docente (el punto más difícil).

Los alumnos

Sin alternativas, los alumnos ven cada vez más la televisión en casa. En la escuela, en vez de discutirla, continúan viéndola, evitando, así, la enseñanza directa del profesor. Mientras los docentes dicen enseñar con los documentos audiovisuales, los alumnos se divierten con ellos. La falta de preparación para abordar el texto audiovisual, explica el hecho que, en clase, los profesores se comporten casi siempre como proyectores de cine, cualidad que parece gustar a los alumnos.

En el 2001, a partir de las encuestas realizadas a los alumnos, se concluyó que los programas televisivos más vistos por ellos (series de ficción, culebrones, concursos y dibujos animados) eran importaciones de países exteriores a la comunidad europea y transmitían, principalmente, valores norteamericanos, japoneses y brasileños. La producción nacional más apreciada por los

adolescentes de 8.º de EGB, fueron los culebrones y el fútbol, siendo el canal público de la Radio Televisión Portuguesa (RTP) el que emitió con mayor diversidad cultural. En Portugal, gran parte de la programación infantil /juvenil de los cuatro canales generalistas, estaba formada por dibujos animados. De ellos, el 62% eran oriundos de Estados Unidos de América y Japón.

Ni el hecho de que los jóvenes pasen más tiempo frente al televisor que en clase, hace mover la escuela en el sentido del análisis crítico televisivo, al nivel de la formación docente y de los contenidos curriculares.

La forma como tradicionalmente se hace la proyección de la película, es autónoma con relación a la materia, lo que dificulta la asociación entre las imágenes y la materia escolar y la correspondiente asimilación de los contenidos. En las clases donde fueron utilizados los largometrajes, hubo un gran número de estímulos sensoriales audiovisuales, donde, probablemente, se dio una mayor dispersión de la atención. Como pasa con cualquier otra proyección, el alumno observó y almacenó la información según determinadas estructuras, teniendo necesidad de recuperar el conocimiento adquirido para responder al test escrito. En el momento de la evaluación, los alumnos que vieron el resumen demostraron mayor discernimiento de los que vieron el documento de larga duración. La repetición y el análisis pedagógico de los fragmentos de la película facilitaron la reformulación y la profundización de las estructuras ya memorizadas, lo que originó la mejoría del rendimiento escolar.

La forma como el largometraje fue usado, nos conduce a los tradicionales métodos lineales de la comunicación. La manera como la película corta fue exhibida y explorada, hicieron la clase más activa y participativa, o sea, los alumnos intervinieron oralmente con más frecuencia, demostrando menor cansancio intelectual. La didáctica del cortometraje contribuyó a la mejoría del proceso y del producto del aprendizaje.

Los documentos audiovisuales

Para colocar el contenido del documento audiovisual al servicio del proyecto educativo, es fundamental que los docentes dejen de llevar a las clases películas que tienen a mano y pasen a adecuarlas a las exigencias de los programas y de los alumnos. Cuando fue utilizado el cortometraje, hubo un esfuerzo en adaptar la película a las necesidades específicas de la clase. Con el largometraje, pasó lo contrario, la clase se sometió a la duración del documento. Se verificó que el trabajo de montaje del resumen, fue compensado en cuanto a los resultados obtenidos por los alumnos en los tests de evaluación.

La planificación de una clase utilizando el vídeo, generalmente, contempla tres fases: la proyección de la película, la exploración didáctica y la evaluación pedagógica. Con el cortometraje, se repitió la proyección de fragmentos, se “congelaron” determinados planos, se hizo la exploración pedagógica relacionada con los contenidos curriculares y se realizó la evaluación. Todo esto, en una única clase, lo que contribuyó a la mejoría de la interpretación del texto audiovisual y del consecuente rendimiento escolar.

En las respectivas bibliotecas de dos escuelas donde se realizó la experiencia, se constató la existencia de rudimentales videotecas constituidas por algunos documentos de índole educativa, pero inadecuados a la práctica pedagógica. El montaje del resumen de la película exigió medios técnicos y humanos especializados, generalmente, inexistentes en los centros de enseñanza. El avance de la informática posibilitó el montaje de un resumen, impensable de realizar hace algunos años atrás con la obsoleta tecnología analógica. En la mayor parte de los casos, el deficiente apoyo en el dominio audiovisual, dificulta el cambio de actitud y conduce a la cristalización de los métodos.

Los alumnos obtuvieron mejor aprovechamiento escolar, cuando fueron utilizados los documentos de menor duración. La propuesta presentada en la argumentación teórica de la investigación, para calcular la duración máxima del documento audiovisual, se reveló eficaz.

En el mundo actual de las nuevas tecnologías, caracterizado por la facilidad y rapidez en el acceso a la información, no tiene sentido que las experiencias positivas y los productos de calidad educativa no sean compartidos por un gran número de personas. Si no es fácil (económicamente) para las escuelas adquirir las ya tradicionales videocasetes VHS o los recientes DVD(s), el intercambio de ese material es aún más difícil. Son varias las barreras que imposibilitan la fluidez de la información. Muchas veces, es incómodo que los profesores se tengan que desplazar a las videotecas especializadas para adquirir un determinado documento audiovisual. Gran parte de las mediatecas del Ministerio de Educación ni siquiera dispone en *internet* una lista

de las películas que eventualmente allá existen. En síntesis, hay un considerable conjunto de factores que impiden que los documentos audiovisuales sean divulgados y usados, conforme sería deseable.

Capítulo V

Aplicaciones

11 – Aplicaciones pedagógicas

El capítulo tiene como objetivo ayudar a reflexionar y a decidir sobre lo que hacer en el dominio de la utilización pedagógica del documento audiovisual. Si el lector es ya un usuario habitual de películas didácticas, mejor, más fácilmente comprenderá el mensaje. Si no acostumbra a recurrir a los documentos audiovisuales, podrá hacerlo brevemente, y es conveniente estar preparado. La lectura del trabajo interesa a todos los comunicadores que utilizan los documentos audiovisuales como soporte de su discurso, específicamente, a los docentes. La investigación desarrollada puede ser una pista o un trampolín para todos los profesores /formadores que estén motivados para la reforma educativa en el dominio audiovisual.

Sería incongruente que el trabajo no presentase una o varias aplicaciones justificativas de la inversión. Tal como reza el dicho popular, *sólo es ciego quien no quiere ver* y, por eso, las conclusiones reveladas en la investigación no pueden ser ignoradas.

En una época en que todo se quiere integrado y sustentado, sea el desarrollo económico, sea la enseñanza, no tendría sentido presentar una receta milagrosa para los males de la didáctica audiovisual. Las propuestas para una solución, no pasan de eso, son propuestas a una invitación para el cambio de actitud pedagógica frente al documento audiovisual. El objetivo de este trabajo no es la producción de material didáctico, sino que antes es su aplicación pedagógica. La hipotética didáctica de una película no resiste a la deficiente calidad de la enseñanza.

Parafraseando a Schramm, lo que aumenta el rendimiento escolar de los alumnos no es la calidad del documento audiovisual, pero sí el modo en como cada profesor lo utiliza. Como ya se demostró, la excelencia de la producción audiovisual escolar está pendiente de varios factores, unos de la política general, otros de las condiciones existentes en la escuela, del desempeño de la clase o incluso de la formación y motivación individual del profesor.

Antes de la clase

Los documentos audiovisuales son utilizados en las clases en función de la iniciativa de cada docente y, generalmente, esa utilización está encuadrada en el estudio de determinada materia. En principio, son los contenidos curriculares los que condicionan la selección de los contenidos videográficos y no lo contrario. Primero, el profesor define lo que quiere enseñar y sólo después, escoge las imágenes que va a enseñar. Individualmente, cada profesor exhibe lo esencial o lo superfluo, una idea esclarecedora o un entrelazado de pensamientos. Hay docentes que, de improviso, utilizan los vídeos en las clases, otros preparan la actividad, o sea, previamente, seleccionan las imágenes y plantean la exploración y la evaluación pedagógica. En un Centro de Documentación, es esencial que el profesor-usuario sepa lo que quiere para que el departamento pueda ayudarlo mejor.

Cuando el docente no encuentra las imágenes que le gustaría enseñar, renuncia o va en busca de ellas, se dirige a la videoteca escolar, al club de Vídeo o graba un programa de televisión. La oferta audiovisual raramente está adecuada a la búsqueda

escolar. El siguiente paso es adaptar, generalmente, el extenso documento a la materia curricular y al tiempo lectivo. Para conseguirlo es necesario rever las imágenes y seleccionarlas en función de los contenidos y la duración predefinida. Para calcular el tiempo máximo de exhibición del documento (TDoc) se sugiere la aplicación de la siguiente fórmula:

$$TDoc = \frac{TLR - TEE}{3} \pm \text{Margen error}$$

Se aconseja que el videograma didáctico no sobrepase la tercera parte de la diferencia entre el Tiempo Lectivo Real (TLR) y el Tiempo de Exploración y Evaluación (TEE). O sea, el tiempo total de proyección es dividido en tres partes: la primera dedicada a la proyección sin interrupción del documento audiovisual; la segunda es para descomponer, repetir y analizar los extractos seleccionados y la tercera es facultativa y se destina a la repetición de la proyección. Por ejemplo, para una clase de 90 minutos, si hubiese un tiempo muerto de 5 minutos, el Tiempo Lectivo Real (TLR) quedaría reducido a 85. Si el profesor dedica 40 minutos de la clase al diálogo y a la escritura (actividades de Exploración y Evaluación), los restantes 45 serán ocupados con la proyección. Atendiendo a la fórmula propuesta de la exhibición, la película seleccionada no deberá exceder de los 15 minutos ($45 \div 3 = 15$).

Pedagógicamente, el profesor, para obtener beneficios pedagógicos a partir de la atracción que los jóvenes sienten por la televisión, necesita conocerla un poco. Si el docente está preocupado por ir al encuentro de las motivaciones televisivas de los alumnos, en ese caso, él deberá estar preparado para despuntar y orientar a través de la voluntad propia, el intercambio de experiencias y, evidentemente, la formación inicial y continua.

Durante la clase

Es corriente decir que el éxito educativo de los documentos audiovisuales pasa por las condiciones que la escuela ofrece. Para que todo vaya sobre lo previsto, en el momento de la proyección de la película, no puede faltar, primeramente, la electricidad. A veces, el olvido de una simple *tripla*³⁴⁸ interrumpe la realización de la actividad lectiva previamente estructurada. La calidad técnico-pedagógica del videograma, las condiciones físicas de la proyección, los alumnos que constituyen las clases y la relación pedagógica que el profesor mantiene, son algunos de los condicionantes de la eficacia audiovisual.

En muchas escuelas, es sabido que son los funcionarios los que organizan la disposición del aula. Ni todas las aulas están equipadas con televisión y vídeo y pocas escuelas disponen de un auditorio especializado para este género de actividades. Para evitar que los alumnos salgan del aula en busca de la televisión, lo que es desestabilizador, se sugiere lo contrario, que el equipo

³⁴⁸ Nombre por el cual es conocido en Portugal el enchufe con tres entradas para la electricidad.

audiovisual sea transportado para donde sea necesario. Es normal y deseable, que el profesor de Gimnasia pueda proyectar en el Pabellón Deportivo y que el de Física y Ciencias haga lo mismo en los respectivos laboratorios; lo que es incomprensible es la inexistencia de un equipo audiovisual en las aulas donde los alumnos aprenden Lengua Extranjera.

Incluso, en las aulas donde, para proyectar la película, las mesas y sillas están colocadas en filas, el profesor tiene facilidad para asegurarse de que todos los alumnos tengan buena visibilidad de la televisión, con sólo pedir a los alumnos que se sienten alrededor de la televisión. Es razonable que el espacio de la clase quede a oscuras, pero, no tanto que impida a los alumnos tomar notas escritas y al docente controlar la clase con la vista. ¡A oscuras, nadie ve nada! Durante la proyección, el profesor no puede abstraerse de la actividad, debiendo, por tal motivo, implicarse tanto o más que los alumnos.

Cuando los alumnos contactan con la película por primera vez, el profesor no puede interrumpir la proyección, ni el estado emocional en que se encuentran. Al final, en vez de interrogarles sobre lo que vieron, les pregunta: "¿qué sintieron?". Si el documento audiovisual tiene capacidad para crear emociones, al profesor debe transformarlas en reflexiones curriculares.

El profesor de Ciencias Naturales no necesita exhibir en la clase una película de 60 minutos para enseñar ciertas características de

las cigüeñas, de los lobos o de los jabalíes³⁴⁹, le basta presentar algunas imágenes que ilustren los contenidos curriculares que él quiere abordar. La reducción del tiempo de exhibición, así como la discusión y la repetición de los fragmentos de la película, desarrollan el espíritu crítico, la reflexión y el rendimiento escolar.

Si el profesor de Historia pretendiese sensibilizar a los alumnos sobre el período de la II Guerra Mundial y utilizase, por ejemplo, una única videocasete de un conjunto de ocho que constituyen la Enciclopedia videográfica escolar sobre el tema, no le llegaría una clase de 90 minutos para la proyección completa de un solo documento audiovisual³⁵⁰. ¡Imagínese que, el mismo profesor, para enseñar el Antiguo Egipto, tuviese que utilizar una casete de la *National Geographic Society*! Gastaría más de 60 minutos sólo para ver una película³⁵¹. Si para cada unidad de enseñanza el docente utilizase los tipos de vídeos citados (largos), es cierto y sabido que no tendría tiempo suficiente para cumplir el programa escolar. En Historia del Arte, para ilustrar ciertos aspectos de la escultura quinientista, el profesor tiene a su disposición, por ejemplo, un "vídeo educativo" de 53 minutos, producido por la Comisión para las Conmemoraciones de los Descubrimientos

³⁴⁹ Se da el ejemplo de la colección videográfica de Félix Rodríguez de la Fuente, cuyos documentales tardan siempre 60 minutos y están calificados como "vídeo-educativo" en el Catálogo de Documentación del Ministerio de Educación, Lisboa, 1998

³⁵⁰ La Mancha: Castle Communications – *Enciclopedia de la II Guerra Mundial*, Lisboa, Edivídio. 1992, 1 casete vídeo (VHS), p/b, sonoro, (>100mn), mayores de 12 años — Documental /Historia /Lenguas Extranjeras, calificado como "vídeo-educativo" en el Catálogo de Documentación del Ministerio de Educación, Lisboa, 1998.

³⁵¹ National Geographic Society, *Egipto: En busca de la eternidad perdida*. Lisboa, Lusomundo, 1990, 1 casete vídeo (VHS) (60mn) colorido, sonoro, mayores de 6 años — Documental /Historia /Ciencias Naturales, calificado como "vídeo-educativo" en el Catálogo de Documentación del Ministerio de Educación, Lisboa, 1998.

Portugueses³⁵². En el campo de la Historia, ciertas producciones audiovisuales educativas se limitan a ofrecer una sucesión de imágenes estáticas, acopladas al texto oral y a la música. No es difícil, seleccionar los fragmentos que ilustran los temas que el profesor quiere analizar y profundizarlos en clase.

Hoy, es relativamente fácil copiar fragmentos de una película y volver a reorganizarlos en función del tiempo lectivo y de los objetivos curriculares. La repetición o la congelación de la imagen permite que el alumno visualice y oiga determinados aspectos durante el tiempo que quiera y con mayor concentración. Los largometrajes en las clases a oscuras son una especie de escape a la rutina, donde los alumnos aprovechan para relajarse. La exploración pedagógica de los vídeos cortos disminuye la fatiga, desarrolla la oralidad y estimula la interactividad entre el profesor, el documento audiovisual y los alumnos. En el cine se ven películas para entretener, en las clases se usan resúmenes, fragmentos y vídeos de corta duración para estudiar. Para mejorar la enseñanza y sin necesidad de mover los alumnos de las habituales clases, se sugiere la utilización de videogramas de corta duración.

³⁵² Graficine, *Escultura Quinientista*, Lisboa, Comisión para las Conmemoraciones de los Descubrimientos Portugueses, 1 casete vídeo (VHS) (53mn), colorido, sonoro, calificado como "vídeo-educativo" en el Catálogo de Documentación del Ministerio de Educación, Lisboa, 1998.

La videoteca escolar

Si las escuelas no disponen de material audiovisual adecuado a las diferentes asignaturas y a los variados contenidos curriculares, es difícil creer que cada uno de los miles de docentes constituya su propia videoteca privada. ¡La biblioteca, la mediateca, el centro de recursos o la designación que quieran atribuirle, tal como la escuela, es un servicio público permanentemente en construcción donde acaba por faltar siempre alguna cosa!

La videoteca escolar es una especie de organismo vivo; todos los días tiene que ser cuidada y alimentada. Para sobrevivir, como cualquier otro centro de documentación, diariamente, necesita de visitantes y de nuevos materiales para consulta. Tal como en los comerciales clubes de vídeo, es necesario catalogar y actualizar el acervo documental y el perfil del usuario (en permanente mutación). Para mantener viva la videoteca escolar es necesario un trabajo organizado, persistente y creer en el utópico deseo de satisfacer todos los pedidos de proyección. Si no se actúa de este modo, al cabo de cierto tiempo, deja de existir la videoteca, la mediateca o el centro de recursos y pasa a haber un depósito muerto de casetes, de libros o de equipo cogiendo polvo y deteriorándose.

En la biblioteca o mediateca escolar, en general, los catálogos no están organizados por contenidos curriculares, pero sí por autor /realizador o título del libro /película, esporádicamente por tema, siempre en unidades de información o *fichas* de papel o en base de datos en el ordenador. Por ejemplo, si al registro del título de la película o del libro *El Nombre de la Rosa* de Umberto Eco no se

asocian otros descriptores, difícilmente el profesor-usuario encontrará en el Centro de Documentación escolar un documento que aborde la "Inquisición", el "Santo Oficio" o los "monjes copistas". Si las mediatecas escolares pretenden servir públicos específicos, la introducción de los registros para consulta tiene que estar adaptada a las particularidades de cada asignatura.

En la biblioteca escolar, los libros y otro material didáctico están catalogados en una base de datos a la que todos deberían tener acceso. La consulta, el montaje y el pedido de videogramas, podrían hacerse vía *internet*. La utilización en la base de datos de palabras que describen lo que la videocasete contiene, como por ejemplo, su duración, el contenido curricular que le corresponde, la lengua original y su correcta etiqueta, aumentaría la capacidad de respuesta de los servicios de documentación escolar.

Las videotecas escolares funcionan, no sólo, con material producido y distribuido por empresas y organismos especializados, sino también, con grabaciones televisivas que son una fuente inagotable de programas en bruto (sin tratamiento didáctico). Aprovechando los créditos horarios que, por ley, son atribuidos a los clubes escolares, la creación de un club de Imagen Didáctica sería bien acogida, donde, con el apoyo de la escuela y con la orientación pedagógico-documental de los docentes y de los bibliotecarios, sería posible motivar los alumnos, no sólo, para la grabación de programas (películas, publicidad, información, telediarios, culebrones, documentales y otros), pero también para el montaje e introducción de datos. Una vez que el trabajo de los alumnos sería orientado por los profesores y documentalistas, habría un mínimo de garantía en la

calidad del servicio prestado. El montaje audiovisual y el archivo de los documentos audiovisuales estarían abiertos a eventuales ajustes de corrección. Es didáctico el ejercicio de registrar por escrito el contenido de las películas y los fragmentos seleccionados que ilustran las materias curriculares. El intercambio de los videogramas y de la información catalogada, exige una divulgación eficaz dentro y fuera de la escuela.

Con la imposibilidad de equipar convenientemente las mediatecas escolares, es aconsejable que éstas reúnan, por lo menos, las condiciones mínimas y que pasen a trabajar en función de las necesidades específicas de los docentes y de los alumnos. Más importante que comprar una "buena" película para la escuela, es esencial que existan los medios y el *know-how* capaz de presentar un corto resumen o un conjunto de fragmentos ilustrativos de los temas para una discusión. En la cotidianidad televisiva existen muchas informaciones publicitarias y noticiosas de muy corta duración que, seleccionadas por el docente del área curricular, pueden resultar en funcionales documentos de apoyo a la didáctica de la enseñanza presencial.

En la escuela, la utilización del documento audiovisual influye a varios niveles y refleja diversas preocupaciones:

El rendimiento escolar varía de acuerdo con el tiempo de duración del documento audiovisual.

La utilización pedagógica del documento audiovisual requiere una preparación previa (proyección, montaje, exploración y evaluación).

La lectura interactiva del documento exige una práctica pedagógica activa y atenta a la televisión.

La televisión es un importante centro de interés para los jóvenes, por eso la escuela tendrá que preparar e informar a los estudiantes ante los valores que ella transmite.

La versatilidad de la videoteca escolar incentiva la innovación docente.

Para que la utilización de los documentos audiovisuales y de la televisión sea eficaz, es necesario tener en cuenta el proyecto educativo, los espacios, los materiales y la formación profesional del docente.

Es evidente que los profesores continuarán utilizando programas televisivos en las clases. Muchos son aquellos que hablan del poder de la televisión y otros tantos los que protestan contra el número de horas que, en casa, los alumnos pasan enfrente al televisor. Hace mucho tiempo que diversas asociaciones, institutos, sindicatos e incluso ciertos organismos del Ministerio de Educación vienen reclamando la introducción curricular de la Educación para /con los *Media*. El tiempo pasa y parecen continuar impávidos y serenos aquellos que pueden y nada hacen por alterar la situación educativa frente a la televisión y a los documentos audiovisuales manipulados en las clases.

Bibliografía

Bibliografía

- Aguaded, José Ignacio, (1999) *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva*, Paidós, Barcelona
- Alberoni, Francesco, (1996) *Público & Privado*, Bertrand, Venda Nova
- Allal, Linda, (1986) *Estratégias de avaliação formativa: Conceções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação*, Livraria Almedina, Coimbra
- Almeida, Élia (dec.enero.feb. 1993/94) *Formação — Um pouco de história*, IIE/Revista NOESIS, Lisboa
- Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995) *Teleniños públicos /Teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid
- Aparici Marino, Roberto y Matilla, Agustín, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid
- Amado, Jorge, (1978) *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, Publicações Europa-América, Lisboa
- Anàlisi - Quaderns de comunicació i cultura - 21*, (1998) Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra,
- Lobo, Aldina Silveira y otros, (febrero 2001) *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio - Relatório Preliminar*, Associação Professores de Português, Lisboa
- Atkin, C. K., (1978) *Broadcast news programming and the Child audience*, Journal of Broadcasting, n.º 22
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M., (1968) *Human memory: A proposed system and its control processes*, Academic press, New York
- Aumont, Jacques, (1990) *L'Image*, Nathan, Paris
- Babo, M. Augusta, (1986) *Da intertextualidade: a citação*, Afrontamento, Porto
- Baddeley, A. D. y Hitch, G., (1974) *Working memory*, Academic press, New York
- Baddeley, A. D., (1978) *The trouble with levels: a reexamination of Craik and Lochart`s frame work for memory research.*, Psychological Review, 85

Bales, Robert, (1950) *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*, Addison-Wesley, Cambridge

Bandura, Albert, (1971) *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York

Bardin, Laurence, (1977) *Análise de conteúdo*, Presses Universitaires de France, França

Barthes, Roland, (1981) *O Rumor da Língua*, Edições 70, Lisboa

Barthes, Roland, (1984) *O óbvio e o obtuso*, Edições 70, Lisboa

Bartlett, F. C., (1932) *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge University press, Londres

Bartolomé, Antonio R., (1990) *Video Interactivo*, Editorial Laertes, Barcelona

Belmont, J. M. y Butterfield, E. C., (1971) *What the development of short-term memory is*, Human Development, 14

Benavente, Ana, (1993) *Mudar a escola mudar as práticas*, Escolar Editora, Lisboa

Bergeron, Marcel, (1978) *Psicologia da Primeira Infância*, Publicações Dom Quixote, Lisboa

Berlo, D., (1982) *O processo de comunicação*, Martins Fontes, S. Paulo

Bettetini, Gianfranco, (1979) *Il Tempo del senso*, Bompiani, Milão

Biasutto García, M.A. y Bravo Ramos, J.L., (1988) *Realización de Programas Didácticos en Vídeo*, I.C.E., Madrid

Black, M., Gombrich, E. y Hochberg, J., (1983) *Arte, percepción y realidad*, Paidós, Barcelona

Blanco, Elias, (1993) *Material de apoio à disciplina de Tecnologia Educativa: Guião Vídeo*, Universidade do Minho, Braga

Blanco, Elias y Silva, Bento, (1989) *Tecnologia Educativa (Bases teóricas)*, Universidade do Minho, Braga

Blanco, Elias y Silva, Bento, (1991) *Comunicação educativa Natureza e formas*, Universidade do Minho, Braga

Bondanella, Peter, (1998) *Umberto Eco e o texto aberto — Semiótica, ficção, cultura popular*, Difel, Algés

Borges, Carlos, (1989) *Filme animado*, Boletim Cultural, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Bourdieu, Pierre, (1997) *Sobre la televisión*, Ediciones 62, Barcelona

Bravo, Restituto Sierra, (1988) *Técnicas de Investigación Social Teoría y Ejercicios*, Paraninfo, Madrid — Undécima edición revisada

Broadbent, D. E., (1958) *Perception and communication*, Pergamon press, New York

Burriel, José M., (1981) *El Rato de las Ondas — ochenta años de Radiodifusión*, Ed. Salvat, Barcelona

Cábaco, Antonio Sánchez, Martínez, José Maria Arana y León, Antonio Crespo, (1999) *Prácticas de Psicología de la memoria*, Alianza Editorial, Madrid

Cahiers pédagogiques, (1991) *Le projet d'établissement*, Paris

Calado, Isabel, (1995) *Relações no Binómio Media-Audiências*, Universidade de Coimbra, Coimbra

Campos, Bártoło Paiva, (1989) *Questões de Política Educativa*, Edit. ASA, Rio Tinto

Candeias, Victor, (1992) *Estágios de Introdução à linguagem e técnica de vídeo*, Federação Portuguesa de Cinema e Audiovisual, Lisboa

Carmo, Hermano, (1994) *Ensino a Distância e Desenvolvimento Sustentado: do Índico ao Pacífico*, Instituto Oriental, Lisboa

Carmo, Hermano, (1994) *Modelos Ibéricos de Ensino Superior a Distância (No contexto mundial)*, Universidade Aberta, Lisboa

Carmo, Margarida, (1993) *Formação contínua a Distância*, Universidade Aberta, Lisboa

Carreras, Pere y Añaños, Elena, (1998) *Pràtiques de percepció visual*, Servei de Publicacions da Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra

Carvalho, Costa, (1988) *O Mundo na mão*, Edit. Areal

Castillo, Daniel Prieto, (1999) *la Comunicación en la Educación*, Ediciones CICCUS, Buenos Aires

Castro, Rui, (1991) *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*, Livros Horizonte, Lisboa

Cazeneuve, Jean, (?) *Guia alfabético das comunicações de massas*, Edições 70, Lisboa

Charles, M. y Orozco, G., (1995) *Educación para la Recepción*, Trillas, México

Cloutier, Jean, (1975) *A era de EMEREC ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media*, Instituto de Tecnologia Educativa, Lisboa

Coelho, Rui, (1994) *A Cortina de Pitágoras*, Escola Superior de Educação, Santarém

Comstock, G. y Paik, H., (1991) *Television and the american child*, Academic Press, New York

Conselho Nacional de Educação, (1995) *A avaliação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa

Constitución de la República Portuguesa, (1976) Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa

Contreras, M. y García, A., (enero 1979) *El montaje como factor de análisis del telefilm*, Mensaje y Medios, n.º 6.

Corominas, A., (1994) *Comunicación Audiovisual y su integración en el currículum*, Graó, Barcelona

Corominas, Agustí, (1999) *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao

Cortesão, Luísa y Torres, Maria, (1981) *Avaliação Pedagógica I. Insucesso Escolar*, Porto Editora, Porto

Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S., (1972) *Levels of processing: a framework for memory research*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11

Creemers, B., (1994) *The Effective Classroom*, Cassell, Londres

Cuttance, P., (1994) *Quality Systems for the Performance Development Cycle of Schools*, Paper prepared for the International Conference for School Effectiveness and

Improvement, New South Wales Department of School Education, Sydney

Damásio, António R., (1994) *O Erro de Descartes (Emoção, Razão e Cérebro Humano)*, Círculo de Leitores, Lisboa

Dayan, Daniel y Katz, Elihu, (1995) *La historia en directo. La retransmisión televisiva de los acontecimientos*, Ediciones G. Gili, Barcelona

Debesse, Maurice, (1941) *la Crise d`originalité juvénile*, P.U.F. Paris

Deleuze, Gilles, (1996) *La imagen — tiempo. Estudios sobre cine2*, Paidós Comunicación, Barcelona

Deó, Frances-Josep, (2000) *Educació i Televisió Local*, Mitjans, Barcelona

Dewey, J., (1952) *Como pensamos*, Editora Nacional, São Paulo

Diário da República, (1985) *Código do direito de autor e dos direitos conexos*, Imprensa Nacional, Lisboa

Dias, Paulo y Freitas, Cândido, (2001) *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, Centro de Competência Nónio Século XXI, Braga

Diciopédia 99, (1998) Porto Editora, Lisboa

Domenech, Xavier Obach, (1998) *Com veure la tv? II-Els informatius*, Consell de l`Audiovisual de Catalunya Generalitat; Barcelona

Donis, Donis A., (1976) *La sintaxis de la imagen*, Ediciones Gustavo Gili, Barcelona

Eco, Humberto, (1977) *Tratado de semiótica general*, Lumen, Barcelona

Eco, Humberto, (1977) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Lumen, Barcelona

Eco, Umberto, (1980) *O nome da rosa*, DIFEL, Lisboa

Eco, Umberto, (1989) *El péndulo de Foucault*, Editorial Lumen, (¿)

Eco, Umberto, (1990) *O signo*, Editorial Presença, Lisboa

Elmore, R., (1990) *Restructuring Schools*, Jossey-Bass, Oakland

- Enzensberger, Hans Magnus, (1997) *El diablo de los números*, Ediciones Siruela, Madrid
- Erikson, E., (1968) *Identity: Youth and Crisis*, W. W. Norton, New York
- Estrela, Albano y Nóvoa, António, (1990) *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Educa, Lisboa
- Fabris, S. y Germani, R., (1973) *Color: proyecto y estética en las artes gráficas*, edebé, Barcelona
- Fernandes, Domingos, (1992) *O Tempo da Avaliação*, IIE /NOESIS, Lisboa
- Fernández, Fausto, (1998) *Telebasura española*, Ediciones Glénat,(ç)
- Ferrés i Prats, Joan y Pina, Antonio R. Bartolomé, (1991) *El video, enseñar video, enseñar con el video*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona
- Ferrés i Prats, Joan, (1998) *Com veure la tv? III-La Publicitat*, Consell de l`Audiovisual de Catalunya Generalitat, Barcelona
- Ferrés Prats, Joan, (1990) *Uso creativo de videogramas didácticos*, Editorial Alta Fulla, Barcelona
- Ferrés, Joan, (1996) *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Paidós, Barcelona
- Ferrés, Joan, (1996) *Televisión y educación*, Paidós, Buenos Aires
- Ferrés, Joan, (1995) *Video y educación*, Paidós, Barcelona
- Ferrés, Joan, (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*, Paidós, Barcelona
- Flahault, François, (1979) *A Fala Intermediária*, Via Editora, Lisboa
- Freinet, Célestin, (1975) *As técnicas Freinet da escola moderna*, Editorial Estampa, Lisboa
- Freire, Paulo, (1972) *Pedagogía del Oprimido*, Editorial Tierra Nueva, Montevideo
- Gallego, D. y Alonso, C., (1995) *La televisión: ¿una ayuda o una amenaza?*, Editores Diego Marín, Barcelona

- Garandierie, Antoine, (1982) *Pedagogia dos processos de aprendizagem*, Edições ASA, Porto
- Garcia, Miguel y Ramos, Juan, (1988) *Realización de Programas Didácticos en Video*, I. C. E., Madrid
- Gardner, H., (1993) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Paidós, Barcelona
- Gauquelin, Michel y Françoise, y otros, (1978) *Psicologia moderna: dicionário de psicologia*, Verbo, Lisboa (revisión científica portuguesa de Cassiano Reimão)
- Geada, Eduardo, (1987) *O cinema espectáculo*, Edições 70, Lisboa
- Georgopoulos, B. S. y Tannenbaum, A. S., (1957) *A study of organizational effectiveness*, American Sociological Review, 22
- Goleman, Daniel, (1996) *Inteligencia emocional*, Editorial Kairós, Barcelona
- González, Jaime Puig, (1996) *La Televisión*, Editorial Rosaljai, Barcelona
- Graf, P. y Schacter, D.L., (1985) *Implicit and explicit memory for new associations in normal amnesic subjects.*, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11
- Greenfield, Patrícia Marks, (1985) *El niño y los medios de comunicación*, Ediciones Morata, Madrid
- Grize, Jean Blaise, (1990) *Logique et Langage*, Ophrys, (¿)
- Gutiérrez, Maria, (1986) *Los programas infantiles en la radio y la televisión*, Dpt. Comunicació Audiovisual, Publicitat i Documentació, UAB, Barcelona
- Hebb, D. O., (1949) *Organization of behaviour*, Wiley, New York
- Hopkins, D. y West, M., (1994) *Teacher development and school improvement.*, D. Welling, *Teachers as Leaders*, Indiana
- Hopkins, David y Lagerweij, Nijs, (1996) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI /Santillana, Madrid - traducción
- Hora, Isabel Piteira, (1995) *Organizar para despertar o desejo de aprender*, Instituto Inovação Educacional, Lisboa

Hough, A., (1981) *Trials and Tribulations — thirty years of Sitcom*, Praeger, New York

Huertas, Amparo, (1997) *Cómo se miden las audiencias en televisión*, Editorial CIMS, Barcelona

Hunter, I. M. L., (1964) *Memory*, Penquin Middlesex, England

Hutchinson, T., (1946) *Here is television: your window to the world*, Dial Press, New York

Hyde, T. S. y Jenkins, J. J., (1973) *Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 12

Ibáñez, Ricardo Marín, (1990) *Principios de la educación contemporánea*, Rialp, Madrid

Illera, J.L. Rodríguez, (1988) *Educación y comunicación*, Paidós, Barcelona

Instituto de Inovação Educacional, (1993) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Ministério da Educação, Lisboa

Instituto de Inovação Educacional, (1993) *Novo Sistema de Avaliação*, Escola Superior de Educação, Castelo Branco

Instituto Nacional de Estatística, (1994) *Indicadores de conforto das famílias*, INE, Lisboa

Jacquinet, Geneviève, (1985) *La escuela frente a las pantallas*, Aique, Buenos Aires

Jakobson, Roman, (1963) *Essais de Linguistique Général*, Minuit, Paris

Jensen, K.B. y Jankowski, N.W., (1993) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch Casa Editorial, Barcelona

Jesuíno, Jorge C., (1994) *Psicologia*, Difusão Cultural, Lisboa

Kohn, Ruth C. y Nègre, Pierre, (1991) *Les voies de l'observation*, Édition Nathan, Paris

Krasny Brown, Laurene, (1991) *Cómo utilizar bien los medios de comunicación.*, Manual para los padres y maestros Visor, Madrid

Kristeva, Júlia, (1974) *História da linguagem*, Edições 70, Lisboa

- Kristeva, Júlia, (1977) *A Semiótica do Romance*, Arcádia, Lisboa
- Lagarto, José, (1993) *Formação profissional a Distância*, Universidade Aberta, Lisboa
- Lancien, Thierry, (1994) *Médias: Faits et effets*, Edicef, França
- Landesheere, Gilbert, (1992) *La Recherche Expérimentale en Education*, Bureau International d'Education, Paris
- Landsheere, Gilbert y Viviane, (1977) *Definir os objectivos da educação*, Moraes, Lisboa
- Larson, C.V., (1986) *Persuasion*, Wadsworth, Belmont, — 4.ª edición
- Lavrador, F. Gonçalves, (1984) *Estudos de Semiótica Fílmica (Introdução Geral e Prolegómenos)*, Edições Afrontamento, Porto
- Lazarsfeld y otros, (1944) *The people's choice. How the voter makes up his mind a Presidential Campaign*, The Free Press, N.Y.
- Leavitt, H., (1965) *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américain*, Dunod, Paris
- Lemos, Valter, (1989) *O critério do sucesso.*, Texto Editora, Lisboa
- Lima, Augusto Mesquitela y Martinez, Benito y Filho, João Lopes, (1980) *Introdução à antropologia cultural*, Editorial Presença, Lisboa
- Lima, M. Jesus y Haglund, Stefan, (1985) *Escola e Mudança. O Sistema Educativo — a Escola — o Professor*, Edições Afrontamento, Coleção Ser Professor, Porto
- Loff, Alexandre y Roxo, Martinha, (1994) *Aprender... Fazendo Rádio*, Humbertipo, Porto
- Loff, Alexandre, (1996) *Rádio Escolar*; Universidade Aberta, Lisboa
- Loff, Alexandre, (2000) *El uso didáctico del documento audiovisual*, UAB, Barcelona
- Lopes, Victor Silva, (1987) *Iniciação ao Jornalismo AudioVisual (Imagem Impressa, Rádio, Televisão, Cinema)*, Artes Gráficas, Amadora

Lorite, Nicolás, (1998) *Atrapar las moléculas del aire en movimiento — algunas pistas para investigar las transformaciones socio-mediáticas*, Universitat Autònoma Barcelona, Bellaterra

Lurçat, Liliane, (1995) *Tempos cativos: as crianças TV*, Edições 70, Lisboa

Mallas, S., (1985) *Vídeo y enseñanza*, Universitat de Barcelona, Barcelona

M Scope Revue, (1993) *Dossier Faire /défaire l'image*, N.º 6, M Scope, Versailles

M Scope Revue, (1994) *Dossier Sources audiovisuelles du temps présent* N.º 7, M Scope, Versailles

Marina, José António, (1997) *El misterio de la voluntad perdida*, Editorial Anagrama, Barcelona

Marino, Roberto Aparici y Matilla, Agustín García, (1989) *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid

Marti, Josep M. Marti, (1997) *Dossier: Teoria i Práctica de la programació a la ràdio i a la televisió*, Universitat Autònoma Barcelona, Bellaterra

Martínez, Amalia M., (1989) *Televisión y Narratividad*, Universidad de Valencia, Valencia

Masterman, L., (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*, La Torre, Madrid — traducción

Masterman, L. y Mariet, F., (1994) *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Conseil de l'Europe, Pays-Bas

Mattelart, Armand y Mattelart, Michèle, (1997) *Historia de las teorías de la comunicación*, Paidós, Buenos Aires

Mattelart, Armand, (1998) *La mundialización de la comunicación*, Paidós, Buenos Aires

McLaughlin, M., (1990) *The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives, micro realities*, Educational Researcher, 19(9)

McLuhan, Marshall, (1968) *Pour Comprendre les Media*, Seuil, Paris

Metz, Christian, (1972) *Ensayos sobre la significación en el cine*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires

- Metz, Christian, (1973) *Lenguaje y cine*, Planeta, Barcelona
- Miller, G. A., (1956) *The magical number seven, plus o minus two: Some limits on our capacity for processing information*, *Psychological Review*, 63
- Minicucci, (1982) *Dinâmica de Grupo. Teorias e sistemas*, Atlas, S.Paulo
- Ministério da Educação, (1992) *Programa Foco (Ensinar melhor para melhorar as aprendizagens)*, M.E., Lisboa
- Ministério da Educação, (1996) *Pacto educativo para o futuro*, M.E., Lisboa
- Ministério da Educação, (1997) *As tecnologias de informação e comunicação nas escolas*, M.E., Lisboa
- Mitry, Jean, (1963) *Esthétique et psychologie du cinéma*, Universitaires, Paris
- Moderno, António, (1992) *Para uma pedagogia audiovisual*, Universidade de Aveiro, Aveiro
- Moles, Abraham, (1972) *Théorie de l'information et perception esthétique*, Denoel, Paris
- Molina i Simó, Lurdes, (1990) *El video: uso pedagógico y profesional en la escuela*, Editorial Alta Fulla, Barcelona
- Monge, Ferran, (1989) *En el dial de mi pupitre. Las ondas, herramienta educativa*, Gustavo Gili, Barcelona
- Monteiro, M. y Santos, M., (1999) *Psicologia*, Porto Editora, Porto
- Morin, Edgar, (1962) *L`esprit du temps*, Grasset, Paris
- Muñoz, J. y Roldán, I., (1994) *Educación matemática desde la prensa escrita*, Comunicar-2, Huelva
- Muñoz, J., (1995) *Matemáticas y televisión, ¿un binomio imposible?*, Prensa y Educación, Huelva
- Muñoz, José Javier, (1998) *Televisión, sociedad y educación*, Librería Cervantes, Salamanca
- Neisser, Ulric, (1967) *Cognitive psychology*, Appleton-Century-Crofts, New York

- Nosnik, Abraham, (1991) *El desarrollo de la comunicación social – un enfoque metodológico*, Editorial Trillas, México
- Nóvoa, António, (1987) *Le Temps des Professeurs*, INIC, Lisboa
- Nunziati, G., (1990) *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers Pédagogiques, Paris
- Oppenheim, A.N., (1992) *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*, Pinter Publishers, London
- Palacios, Jesús, Marchesi, Alvaro y Coll, César, (1999) *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*, Alianza Editorial; Madrid
- Paper, Seymour, (1988) *Le Jaillissement de l'Esprit*, Flammarion, Paris
- Pasini, Willy, (1991) *Intimidade – O outro espaço da afectividade*, Difusão Cultural, Lisboa
- Patrício, Manuel, (1987) *A Escola Cultural: Sua Natureza, Fins, Meios, e Organização Geral*, GEP, Lisboa
- Pérez, Clara Romero, (2000) *El conocimiento del tiempo educativo*, Laertes Ediciones, Barcelona
- Piaget, Jean y Inhelder, Barbel, (1966) *A psicologia da criança*, Edições ASA, Porto
- Piaget, Jean, (1972) *Psicologia e Pedagogia*, Forense Editora, S. Paulo
- Pierce, J. R., (1962) *Símbolos, señales y ruidos*, Revista de Occidente, Madrid
- Pinto, Manuel, (2000) *A televisão no quotidiano das crianças*, Edições Afrontamento, Porto
- Pires, Eurico Lemos, (1996) *Educação Básica (Reflexões e propostas)*, Humbertipo; Porto
- Pires, Lemos, (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo: Comentário, introdução e notas*, Edições ASA, Rio Tinto
- Ponte, João Pedro, (1997) *As novas tecnologias e a educação*, Texto Editora, Lisboa
- Ponthieu, Gérard, (1987) *la Radio*, Hachette, Paris

Pontón, Felipe, (1994) *El diseño de la programación infantil y juvenil en televisión*, Radio Televisión Valenciana, Valencia

Porcher, Louis, (1977) *A escola paralela*, Livros Horizonte, Lisboa

Postman, Neil, (1985) *Amusing Ourselves to Death Public Discourse of Show Business*, Penguin Books, New York

Prado, Emílio, (1981) *Estructura de la Información Radiofónica*, A.T.E., Barcelona

Reardon, Kathleen K., (1991) *La persuasión en la comunicación: Teoría y contexto*, Paidós Ibérica, Barcelona

Revista semanal de 16 a 22 de mayo de 2001, "TV Guia" n.º1.163, Lisboa

Reynolds, David y Stoll, Louise, (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI /Santillana, Madrid — traducción

Richaudeau, François, (1969) *La Lisibilité*, Denoel, Paris

Rodrigues, Adriano Duarte, (1991) *Introdução à semiótica*, Editorial Presença, Lisboa

Rodrigues, Adriano Duarte, (1991) *O campo dos Media*, Edit. Vega

Rodríguez, Ángel, (1998) *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*, Paidós, Barcelona

Salinas, F.J. Roda y Tena, R. Beltrán, (1988) *Información Y Comunicación*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona

Sarramona Lopez, Jaume, (1989) *Comunicación Audiovisual y Educacion*, Universidad Salamanca, Salamanca

Sartori, Giovanni, (1998) *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Buenos Aires

Schramm, Wilbur, (1977) *Big Media, Little Media: Tools and Technologies for instruction*, Sage Publications, N.Y.

Schramm, Wilbur, (1980) *La ciencia de la comunicación humana*, Editorial Grijalbo SA, México

Shannon, C. y Weaver, W., (1949) *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana

- Silva, Bento Duarte, (1998) *Educação e Comunicação*, Editorial Franciscana, Braga
- Silverstone, Roger, (1996) *Televisión y vida cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires
- Sim-Sim, Inês, (1996) *Situação Nacional da Literacia — Actas do Seminário*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa
- SOCRATES, (1995) *Promoção da Educação Aberta e a Distância (EAD)*, Comissão Europeia
- Solà i Arguimbau, Anna y Selva i Masoliver, Marta y Coll i Canti, Mercè, (1998) *Com veure la tv? I-Relats de ficció*, Consell de l' Audiovisual de Catalunya Generalitat, Barcelona
- Soler, Pere, (1997) *La investigación cualitativa en marketing y publicidad*, Paidós, Barcelona
- SPCE, (1992) *Decisões nas políticas e práticas educativas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto
- Sprinthall, Norman y Sprinthall, Richard, (1993) *Psicologia Educacional*, McGraw-Hill, Lisboa
- Squire, L.R. y Cohen, N. J., (1984) *Human memory and amnesia*, Guilford Press, New York
- Stoll, L. y Fink, D., (1992) *Effecting school change; the Halton approach*, School Effectiveness and Improvement, 3 Groningen
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. y Hopkins, D., (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.*, Aula XXI /Santillana, Madrid — traducción
- Tada, T., (1969) *Image cognition: a developmental approach. Studies Broadcasting, 7*
- Taylor, M., (1990) *Planning for video — A Guide to making effective training videotapes*, Kogan Page, New York
- Teodoro, Vítor y Freitas, João, (1992) *Educação e Computadores*, GEP, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, Lisboa
- Thayer, (1968) *Communication and communication systems*, Homewood Irwin, Illinois

- Tobias, B.A., Kihlstrom, J.F. y Schacter, D.L., (1992) *Emotion and implicit and explicit tasks*, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20
- Toffler, Alvin, (1984) *A Terceira Vaga*, Livros do Brasil, Lisboa
- Tomatis, Alfred, (1977) *O ouvido e a linguagem*, Civilização, Porto
- Tornero, José Manuel Pérez, (1994) *El desafío educativo de la televisión*, Paidós, Barcelona
- Tornero, José Manuel Pérez, (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Paidós, Barcelona
- Torrego, Leonardo Gómez, (1996) *Manual de español correcto*, Arco/Libros, Madrid
- Treffel, Jacques, (1986) *Presente y futuro del audiovisual en educación*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires
- Trindade, Armando Rocha et al., (1988) *Novas Tecnologias no Ensino e na Educação*, GEP, Lisboa
- Trindade, Armando Rocha, (1990) *Introdução à comunicação educacional*, Universidade Aberta, Lisboa
- Tulving, E., (1972) *Episodic and semantic memory* Academic press, New York
- Urta, J., Clemente, M. y Vidal, M., (2000) *Televisión: impacto en la infancia*, Editores Siglo XXI de España, Madrid
- Van Evra, J., (1990) *Television and child development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Vargas, J.M. Ruiz, (1998) *Psicología de la memoria*, Alianza Editorial, Madrid — 5.ª reimpresión
- Vega De, M., (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid
- Veiga, Isabel y Barroso, Cristina y Calixto, José António y Calçada, Teresa y Gaspar, Teresa, (1996) *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa
- Velzen, W. G. Van, Eckholm, M.,Hameyer, U. y Robin, D. (1985) *Making School Improvement Work*, Leuve: ACOO

- Vigotski, L. S., (1996) *Teoria e método em psicologia*, Livraria Martins Fontes, São Paulo
- Vilches, Lorenzo, (1984) *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, Paidós, Barcelona
- Vilches, Lorenzo, (1993) *La televisión. Los efectos del bien y del mal*, Paidós, Buenos Aires
- Watzlawick, Paul, (1976) *Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación.*, Herder, Barcelona
- Watzlawich, Paul, Beavin, Janet H. y Jackson, Don, (1967) *Pragmatics of Human Communication*, W.W.Norton, New York
- Wimmer, Roger D. y Dominick, Joseph R., (1994) *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*, Bosch Casa Editorial SA, Barcelona
- Winn, Marie, (1979) *TV, Drogue?*, Fleurus, Paris
- Winkin, Y., (1981) *La nouvelle communication*, Seuil, Paris
- Wolf, Mauro, (1987) *Teorias da Comunicação*, Edit. Presença, Lisboa
- Woodworth, R. S. y Schlosberg, H., (1954) *Experimental psychology*, Holt, Rinchart y Winston, New York
- Suzzarini, François, (1986) *A memória: testes para a medir, processos para melhor a aproveitar*, Verbo, Lisboa
- Zunzunegui, Santos, (1995) *Pensar la imagen*, Ediciones Cátedra, Madrid

Anexos

El documento audiovisual en la práctica pedagógica
Estrategias para mejorar el rendimiento escolar

Anexos - Índice

Anexo 1 — Programas televisivos exhibidos en clase (177 entrevistas profesores- año de 1999)	p.431
Anexo 2 — Películas exhibidas en televisión (16 - 22 de mayo de 2001)	p.433
Anexo 3 — Dibujos Animados exhibidos en televisión (16 - 22 de mayo de 2001)	p.435
Anexo 4 — Mapa de la región administrativa de DREC.....	p.437
Anexo 5 — Formulario de la encuesta a los alumnos (EB23+Sec. Mira e EB2-3 Vagos — mayo de 2001).....	p.439
Anexo 6 — <i>¿Te gusta ver vídeos en clase?</i> (235 Encuestas - Respuestas de los alumnos — mayo de 2001)	p.443
Anexo 7 — <i>Qué programa televisivo te gustaría ver en las clases de Lenguaje?</i> (235 Encuestas - Respuestas de los alumnos — mayo de 2001)	p.451
Anexo 8 — <i>¿Qué Dibujos Animados te gustan más?</i> (235 Encuestas - Respuestas de los alumnos — mayo de 2001)	p.459
Anexo 9 — Tabla de registro de observación Trabajo experimental — 2001 /2002	p.460
Anexo 10 — 1. ^a Ficha de evaluación — <i>Cenicienta</i> (Trabajo experimental - 1.º período escolar - 2001 /2002).....	p.463
Anexo 11 — 2. ^a Ficha de evaluación— <i>La Bella y la Bestia</i> (Trabajo experimental - 2.º período escolar - 2001 /2002).....	p.467
Anexo 12 — 2 videocasetes (resúmenes /Trabajo experimental) ..	p.469

• Anexo n.º 1

Programas televisivos exibidos nas aulas
Entrevistas a 177 professores
 Ano de 1999

Os programas televisivos exibidos na aula	N.º entrevistados	%	Maior preferência disciplinar	Observações
Documentários	111	63%	Filosofia (100% de 4), Educação Religiosa (100% de 5), Geografia (91% de 11), História (79% de 14), Biologia/Ciências (78% de 23)	Francês (62% de 21), Português (55% de 22), 1.º Ciclo (53% de 15)
Reportagem	51	29%	Educação Religiosa (80% de 5), Geografia (73% de 11), História (50% de 14)	Francês (29% de 21), Português (23% de 22)
Filmes de ficção	47	27%	Francês (67% de 21), Inglês (60% de 10), Português (41% de 22)	Biologia/Ciências (4% de 23)
Informativos	48	27%	Francês (48% de 21), Geografia (46% de 11)	Biologia/Ciências (26% de 23)
Desenhos animados	45	25%	1.º Ciclo (53% de 15), História (43% de 14)	Biologia/Ciências (4% de 23)
Noticiários	31	18%	Francês (43% de 21)	Biologia/Ciências (não usam)
Publicidade	32	18%	Francês (67% de 21), Português (32% de 22), Inglês (30% de 10)	
Biografias	24	14%	Português (41% de 22), História (36% de 14), Francês (19% de 21)	
Teatro	21	12%	Português (50% de 22), Francês (24% de 21)	
Debates sociais	17	10%		
Musical	16	10%	Francês (33% de 21), Inglês (20% de 10)	O único docente de Educação Musical também assinalou
Meteorologia	10	6%	Geografia (46% de 11)	Francês (14% de 21)
Transmissões desportivas	8	5%	Educação Desportiva (83% de 6)	
Programação infantil	7	4%	1.º Ciclo (40% de 15)	Português 1
<i>Talk-Show</i>	7	4%	Inglês (30% de 10)	Português 0
Concursos	5	3%	Francês (19% de 21)	4 de Francês e 1 de Inglês
Debates políticos	6	3%		
Promoção de imagem	6	3%	Educação Visual (20% de 15)	
Outro	5	3%		
Conversas	4	2%		
Serviços religiosos	2	1%	Educação Religiosa (40% de 5)	
Telenovelas	2	1%		
Touradas	0			Ninguém diz usar
Não usa programas TV	28	16%	Física-Química (57% de 7)	Biologia/Ciências (22% de 23)

• Anexo n.º 2

**Filmes exibidos na televisão portuguesa
entre 16 e 22 de Maio de 2001**

Filme	Origem	Canal
O menino maluquinho	Brasil	RTP1
Sangre y arena	Espanha	RTP1
Batman	EUA	RTP1
They live by night	EUA	RTP1
All of it	EUA	TVI
The avengers	EUA	RTP1
Guilty as Sin	EUA	TVI
Hammett	EUA	RTP1
Queen Christina	EUA	RTP2
The silenciars	EUA	TVI
King Solomon`s mines	EUA	SIC
Amy everheart	EUA	TVI
Judge Dredd	EUA	SIC
Where is the money, Norean	EUA	TVI
The doctor	EUA	SIC
The return of the living dead	EUA	RTP1
Shadows in the storm	EUA	TVI
Second honeymoon	EUA	TVI
The eagle has landed	EUA	RTP1
Dirty work	EUA	SIC
Road Rage	EUA	TVI
Beloved	EUA	SIC
Face of evil	EUA	TVI
Kansas city	EUA	RTP2
Red hot	EUA	TVI
My son the fanatic	Grã-Bretanha	RTP2
Cassandra Crossing	Grã-Bretanha	RTP1
Carry on up the jungle	Grã-Bretanha	RTP1
Otac na Sluzbenom Putu	Jugoslávia	RTP1
Bad taste	Nova Zelândia	RTP2
Jack be nimble	Nova Zelândia	RTP1
Desperate remedies	Nova Zelândia	RTP1
Terra fria	Portugal	RTP2
In the box (curta metragem)	Rep. Checa	RTP2
Dincolo (curta-metragem)	Roménia	RTP2
Kavkazki plennik	Rússia	RTP1
Total = 36 filmes		

Fontes: TV Guia, RTP, SIC, TVI

• Anexo n.º 3

***Desenhos Animados exibidos na televisão
entre 16 e 22 de Maio de 2001***

<i>Desenho Animado</i>	<i>Origem</i>	<i>Canal</i>
Navegantes da Lua	Japão	TVI
Pokémon	Japão	SIC
Dragon Ball Z	Japão	SIC
Samurai X	EUA	TVI
Transformers	EUA	TVI
Starship Troopers	EUA	TVI
Big Guy e o Rapaz Robot	EUA	TVI
Donkey Kong Country	EUA	SIC
Xyber 9	EUA	SIC
Woody Woodpecker	EUA	SIC
Sponge Bob Square Pants	EUA	SIC
Sabrina	EUA	SIC
Rescue Heroes	EUA	SIC
New Pink Panther	EUA	SIC
Ned`s Newt	EUA	SIC
Nascar Racers	EUA	SIC
Kids from Room 402	EUA	SIC
Johnny Bravo	EUA	SIC
Cat Dog	EUA	SIC
Captain America	EUA	SIC
Action Man	EUA	SIC
Fantaghiro	EUA	SIC
Simpsons	EUA	RTP2
Máscara	EUA	RTP2
Monstro Rancher	EUA	RTP2
Silvestre e Tweety	EUA	RTP1 e 2
Três amigos e o André	EUA	RTP1
Timon e Pumba	EUA	RTP1
Super Homem	EUA	RTP1
Rocky Racket	EUA	RTP1
Pinky e o Brain	EUA	RTP1
Pepper Ann	EUA	RTP1
Patrulha SOS	EUA	RTP1
Patinho Feio	EUA	RTP1
Guerreiros Míticos	EUA	RTP1
Doug	EUA	RTP1
Classic Cartoons	EUA	RTP1
Joca e os amigos	EUA	RTP1 e 2
Rita Catita	UE - Portugal	TVI
Cinderela	UE - Itália	TVI
A formiga aventureira	UE - Grã-Bretanha	TVI
Teletubbies	UE - Grã-Bretanha	SIC
A Quinta dos Monstros	UE - Grã-Bretanha	SIC
Contos Assombrosos (11´)	UE - Grã-Bretanha	RTP2
O hospital dos brinquedos	UE - Grã-Bretanha	RTP1
Mot	UE - França	SIC
Witch World	UE - França	SIC

(continua)

• **Anexo n.º 3** (continuação)

***Desenhos Animados exibidos na televisão
entre 16 e 22 de Maio de 2001***

<i>Desenho Animado</i>	<i>Origem</i>	<i>Canal</i>
Doc Eureka	UE - França	SIC
Delook & Sharpy	UE - França	SIC
Cyrano 2020	UE - França	SIC
Alix	UE - França	RTP2
Família Pirata	UE - França	RTP2
Tombik e BB	UE - França	RTP1
Aventuras da Mimi	UE - Espanha	TVI
Triplets	UE - Espanha	SIC
Eskimos in the Caribbean	UE - Espanha	SIC
Jim Button	UE - Espanha	SIC
Lazenca	UE - Bélgica	RTP2
Renada	UE - Alemanha	RTP1
Cocolino (11 ^)	UE - Alemanha	RTP2
Super - Heróis	UE - Alemanha	RTP1
Total = 61 desenhos animados		

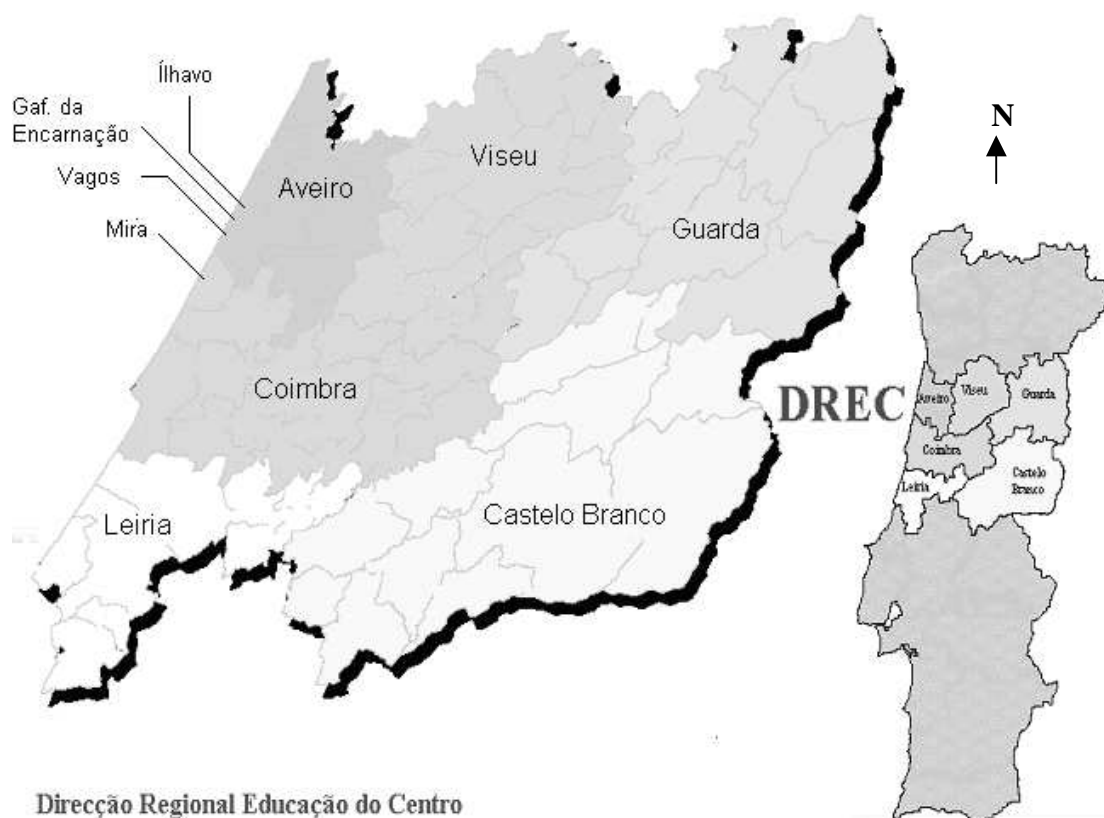
Fontes: TV Guia, RTP, SIC, TVI

• Anexo n.º 4

DREC
Direcção Regional Educação do Centro

Nível escolar	Docentes	Alunos
Pré-escolar	2870	23.000
1.º Ciclo	6682	82.000
2.º Ciclo	5.725	41.400
3.º Ciclo	7.853	65.000
Secundário	7.821	58.300
TOTAL	30.951	269.700

Estimativa referente a 2001



• Anexo n.º 5

INQUÉRITO AOS ALUNOS
DOCUMENTO AUDIOVISUAL

Ficha de análise

8.º ano de escolaridade obrigatória

Escola

Sexo _____ Idade _____ Turma _____

Âmbito familiar:

Com quem vives? (Assinala com uma cruz)

	X	Profissão
Pai		
Mãe		
Outros		

	Número	Idade
Irmãos		
Avós		
Outros		

Quantas televisões tens na tua casa? _____

Tens um leitor/gravador de vídeo? _____

Costumas gravar programas televisivos em casa? _____

Hábitos audiovisuais:

Assinala em cada período do dia da semana, o número de horas ou minutos que vês televisão:

	8h → 18h	18h → 22h	22h → ...	Total
Segunda				
Terça				
Quarta				
Quinta				
Sexta				
Sábado				
Domingo				
Total				

Vês a televisão sozinho(a) ou acompanhado(a) e com quem?

Que tipo de programas televisivos gostas de ver?

Tipologia de programas	Indica os cinco preferidos	Escreve o seu título
Desenhos Animados		
Documentários de animais		
Documentários de história		
Outros documentários		
Concursos		
<i>Big Brother</i> ³⁵³		
Telenovelas		
Séries de comédia		
“Apanhados” ³⁵⁴		
Filmes		
Telejornais		
Informativos		
Reportagens		
Desportos		
Transmissões de Futebol		
Outros		
Programação Infantil		
Programação Juvenil		

³⁵³ Um concurso que mistura vários géneros televisivos

³⁵⁴ Programa dedicado à emissão situações cómicas e caricatas, provocadas ou não, produzidas profissionalmente ou de âmbito familiar.

Gostas da publicidade televisiva? Assinala, no máximo, os cinco anúncios de que tu mais gostas por ordem de preferência.

Anúncio	Designação do anúncio	Porquê?
1.º		
2.º		
3.º		
4.º		
5.º		

Na escola:

Gostas que a tua professora de língua portuguesa passe vídeos nas aulas?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Porquê?

O que preferes ou preferirias ver nas aulas de Português?
Assinala o que mais gostarias de ver e comentar nas aulas.

Obs: 1 só resposta

Qual o programa preferido?	X	Porquê?
Um anúncio publicitário		
Um episódio de desenhos animados		
Um episódio da telenovela		
Um episódio de comédia		
Uma notícia do Telejornal		
Um programa informativo ou reportagem		
Um filme (longa metragem)		
Outros (indica qual)		

Assinala o que te parece ser o tempo ideal para a duração do documento a visionar, durante uma aula de 50 minutos.

Minutos									
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela colaboração

Alexandre Loff
(BD 15819)

alexandre.loff@netvisao.pt

Fundação para a Ciência e Tecnologia
Ministério da Ciência e Tecnologia
Maio de 2001

• Anexo n.º 6

Inquérito - 2001
Gostas de ver vídeos nas aulas?
Respostas dos alunos

Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Sim	Por ser diferente, não ser sempre igual.
Sim	Porque podíamos distrair-nos de vez em quando e até aprender
Sim	Mas só se fosse um filme porreiro e não sobre a matéria
Sim	Porque assim nós podemos aprender de outra forma
Sim	É uma aula diferente
Sim	A professora nunca passou
Sim	É divertido
Sim	É uma forma diferente de aprender
Sim	É melhor do que ter aulas e eu gosto de filmes
Sim	Porque estamos sempre na galhofa e o tempo passa mais rápido
Sim	É divertido ver vídeos com os professores e com os amigos
Sim	Porque estamos sempre a falar e é mais porreiro falar às escuras
Sim	Porque assim é uma aula diferente
Sim	Seria uma forma de fugir à rotina
Sim	Seria uma aula diferente
Sim	Podia ser uma aula diferente, mas nunca passou
Sim	Ao menos teríamos aulas diferentes e não estaríamos sempre a dar matéria.
Sim	É divertido ver filmes nas aulas com os colegas.
Sim	A aula fica mais animada
Sim	É melhor passar vídeos, porque é uma forma de estar com atenção
Sim	É uma maneira de dar uma aula diferente
Sim	A Prof. ^a de Português nunca passou nenhum filme!... e eu gostava, se fizesse favor!
Sim	Gosto de ver filmes, mas também do assunto a tratar
Sim	Gosto de ver filmes
Sim	É muito fixe estar a ver um filme
Sim	É mais uma forma de aprender
Sim	Gosto dos assuntos dos vídeos passados na aula
Sim	Gosto dos assuntos dos vídeos passados nas aulas.
Sim	Podemos aprender mais e é da maneira que fazemos coisas diferentes
Sim	Gosto de vídeos
	(continua)

• Anexo n.º 6 (continuação)

Gostas de ver vídeos nas aulas?

Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Sim	Os vídeos que os professores passam podem ser interessantes
Sim	Gosto de ver
Sim	Gosto de ver filmes com os meus colegas, acho interessante.
Sim	É uma maneira de aprender de uma forma divertida.
Sim	Lindo
Sim	Acho que é diferente
Sim	Com os vídeos, às vezes, aprendemos muito melhor
Sim	Porque é uma aula perdida
Sim	Talvez nós aprendêssemos mais, se fossem filmes importantes.
Sim	Eu gostava, se os filmes fossem interessantes.
Sim	Ficávamos a saber as coisas melhor
Sim	Assim as aulas tornavam-se mais importantes e fixes.
Sim	É uma maneira diferente de aprender a matéria
Sim	A aula fica mais divertida
Sim	Assim, a aula seria mais divertida
Sim	Era interessante e podíamos aprender alguma coisa com o filme.
Sim	Porque assim perde-se uma aula de matéria
Sim	Assim, perdia-se mais uma aula
Sim	Seria uma aula diferente
Sim	A aula passa mais depressa
Sim	É uma das maneiras que temos para aprender.
Sim	Porque, sempre fica uma aula interessante.
Sim	A aula seria muito mais bem passada
Sim	Para fazermos algo mais, sem ser dar matéria
Sim	Porque não se dá a aula
Sim	Para aprender sem apanhar secas
Sim	É uma maneira diferente de aprender sem apanhar secas
Sim	Distraio-me e, assim, a professora não dá a aula.
Sim	É divertido ver os filmes
Sim	Para ser uma aula diferente
Sim	Porque nunca vimos e seria bom, para que a aula não fosse uma seca.
Sim	Podíamos aprender de outra forma a Língua Portuguesa.
	(continua)

• Anexo n.º 6 (continuação)	
<i>Gostas de ver vídeos nas aulas?</i>	
Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Sim	Para não estar sempre a dar matéria
Sim	Seria uma melhor maneira de aprender
Sim	Seria uma nova maneira de aprender
Sim	Era uma desculpa para poder dormir na aula
Sim	Acho interessante
Sim	Acho que deveria ser importante para a aula
Sim	Porque nessa altura a professora não grita e os alunos não fazem barulho.
Sim	Mas a professora nunca passou
Sim	É divertido, é diferente...
Sim	Porque dá-nos uma forma diferente de aprender
Sim	É uma maneira diferente de dar a aula, talvez por isso achemos mais interessante.
Sim	Porque gosto de divertir-me
Sim	Demonstra mais interesse nas aulas. Dá mais interesse à aula.
Sim	Seria interessante ver vídeos nas aulas, nem que fosse sobre a aula.
Sim	As aulas seriam mais interessantes, mais divertidas e puxariam mais por nós.
Sim	Aprendemos numa forma diferente e mais engraçada
Sim	É uma boa maneira de a hora passar mais rápido.
Sim	Para ficarmos a conhecer mais coisas.
Sim	Assim fico a conhecer o filme
Sim	Porque assim não damos matéria chata
Sim	É mais fácil decorar as coisas através da televisão.
Sim	É uma boa forma de aprender
Sim	Pela diversão, mas depende do filme! Se for bom ou não!...
Sim	Assim, seria mais interessante estar na aula.
Sim	Acho interessante e também motiva alguns alunos que sejam mais despistados.
Sim	Gosto de ver filmes
Sim	É uma aula que não temos que aturar a Stôra
Sim	Penso que é uma aula que, obrigatoriamente, os alunos estão mais atentos, é diferente!
Sim	Porque a aula de Português é chata, não se faz lá muita coisa que divirta.
Sim	Sempre é uma forma de aprender, fixando o filme
Sim	É uma aula que fica para trás e alguns vídeos são porreiros.
Sim	Porque as aulas são um pouco de "seca"
	(continua)

• Anexo n.º 6 (continuação)	
<i>Gostas de ver vídeos nas aulas?</i>	
Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Sim	Porque poderíamos saber mais coisas.
Sim	Porque é uma forma de nós aprendermos a compreender as aulas.
Sim	É uma aula diferente e divertida.
Sim	Porque por vezes entendemos melhor a matéria
Sim	Eu adoro ver filmes
Sim	A aula fica interessante
Sim	Para talvez perceberem as coisas melhor, vendo filmes.
Sim	Ia ser giro e podíamos aprender com aquilo que observávamos
Sim	Porque era uma ideia nova e assim até aprendíamos melhor, talvez ... Mas iria ser fixe.
Sim	Acho que percebíamos melhor, porque a brincar se aprende
Sim	Porque assim pode haver um pouco mais de divertimento
Sim	Ia gostar de ver novos filmes e assim seria uma aula mais divertida
Sim	A aula fica diferente; fica com mais acção
Sim	A aula torna-se mais divertida
Sim	A professora assim calava-se
Sim	Porque gosto de ver vídeos
Sim	É mais divertido. É uma aula diferente. Quando vimos um vídeo, aprendemos coisas novas.
Sim	Porque assim não temos de aturar a professora
Sim	Um filme para aprender melhor o Português
Sim	Assim é a maneira de nós estarmos mais atentos
Sim	Seria uma aula diferente
Sim	Para descontrair um pouco
Sim	Menos uma aula de matéria
Sim	A gente aprende mais
Sim	Para não escrever nada.
Sim	Assim, sempre temos mais que fazer do que estar a ouvir a professora
Sim	É cómico, mas é preciso a Stôra passar
Sim	Porque às vezes é fixe outras não
Sim	Porque por vezes gostamos de mudar de ritmo
Sim	Porque a professora nessas aulas deixa os alunos falarem sobre determinados assuntos
Sim	Porque adoro ver televisão
Sim	Gosto de ver vídeos.
	(continua)

• Anexo n.º 6 (continuação)

Gostas de ver vídeos nas aulas?

Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Sim	Gosto de ver filmes
Sim	Gosto de ver, porque posso ainda não ter visto alguns dos vídeos
Sim	Porque as aulas ficam mais interessantes
Sim	Não sei
Sim	Acho que nos ajudava a compreender algumas coisas
Sim	É para as aulas serem diferentes
Sim	Gosto de ver televisão
Sim	Porque lemos livros e gostaria que fossem mostrados em vídeo.
Sim	Os vídeos que os professores passam têm a ver com a matéria; é uma maneira mais fácil de aprender.
Sim	É espectacular
Sim	Não sei
Sim	Com vídeos, as aulas tornam-se menos cansativas e mais interessantes
Sim	Com os vídeos as aulas tornam-se menos cansativas e podem ser informativos para nos ajudar a entender melhor os assuntos.
Sim	Porque o tempo passa mais depressa e assim não temos de apanhar seca.
Sim	Para mudarmos o tema e para as aulas ficarem mais variadas
Sim	Para variar e para as aulas não serem tão chatas
Sim	Acho que é uma das maneiras de nós aprendermos algo mais, coisas novas.
Sim	Nas aulas gosto de ver e também para passar um pouco de tempo
Sim	É uma regra que todos os professores deviam fazer.
Sim	Era outra maneira de aprender e não ser tão aborrecido
Sim	Ajuda a aprender e a ver é que se aprende
Sim	É uma forma de ensinar melhor os alunos
Sim	Porque é fixe, é para nos distrairmos e passarmos melhor o tempo.
Sim	Apesar da professora nunca ter passado vídeos nas aulas, eu gostaria, para nos distrairmos
Sim	É fixe
Sim	Porque os vídeos que os professores levam têm a ver com o que estamos a estudar
Sim	Porque é uma forma mais animada de ensinar os alunos.
Sim	Porque depois na aula seguinte comentamos esse filme
Sim	É uma das maneiras de nós recolhermos vocabulário
Sim	Porque também é uma forma de aprender
Sim	Se for uma reportagem podemos ficar mais actualizados e se fosse uma comédia era para passar o tempo
	(continua)

• Anexo n.º 6 (continuação)	
<i>Gostas de ver vídeos nas aulas?</i>	
Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Sim	Porque animamo-nos e podemos comentar.
Sim	Porque ao vermos um vídeo poderíamos divertirmo-nos e estávamos a ver algo relacionado com a matéria
Sim	Por vezes é bom ver filmes; aprendemos muito melhor. Adoramos ver televisão, torna as coisas explícitas.
Sim	Gosto, porque assim perdemos muito tempo de aulas de compreensão de textos.
Sim	Porque poderíamos comentar coisas, fazer debates, além de que adquiriríamos mais conhecimentos.
Sim	Acho interessante
Sim	Porque gosto que as aulas sejam menos aborrecidas
Sim	É sempre uma aula diferente, onde muitos desinteressados podem interessar-se
Sim	É uma aula diferente, é giro e aprendemos de outra maneira
Sim	As aulas seriam mais porreiras e não tão chatas e assim ficávamos a saber mais sobre a disciplina.
Sim	Assim saímos da rotina diária, a aula fica mais divertida e aprende-se igual.
Sim	Assim as aulas são mais divertidas e passamos a saber histórias, como as que aprendemos na aula.
Sim	Assim percebo melhor as aulas.
Sim	Porque ajuda o aluno a interessar-se
Sim	Porque consigo ter mais capacidade e a professora é divertida
Sim	É uma maneira diferente de dar as aulas
Sim	Porque faz bem aos alunos aprender também com vídeos e não só a dar matéria.
Sim	Porque devia ser fixe
Sim	Porque eu gosto de ver vídeos nas aulas
Sim	Porque gosto de mudar de género de aulas, para não ser sempre a fazer exercícios e a dar matéria.
Sim	Acho interessante os assuntos dos filmes
Sim	É um meio através do qual os alunos gostam de aprender
Sim	Eu gosto de ver filmes e se forem interessantes melhor.
Sim	É uma aula diferente.
Sim	Porque, a ver filmes, eu aprendo bem
Sim	Porque ajudar-nos-ia a compreender muita coisa.
Sim	É outro tipo de aula.
Sim	Para a aula ser diferente
Sim	Para que a aula não seja sempre igual
	(continua)

• Anexo n.º 6 (continuação)	
<i>Gostas de ver vídeos nas aulas?</i>	
Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Sim	Porque a professora é simpática e alegre
Sim	Ver o que acontece e o final.
Sim	É uma maneira de passar o tempo
Sim	Porque os vídeos que a professora passa são interessantes
Sim	É uma aula diferente das outras
Sim	É uma maneira de aprender mais e saber o que se passa no nosso País.
Sim	É preferível estar com atenção ao ver o filme, do que estar nas aulas.
Sim	Acho que é mais interessante e também, porque é uma aula diferente.
Sim	Acho que nos ajuda a entender várias coisas, que se fossem explicadas pela Stôra não entenderíamos tão bem. É uma actividade diferente.
Sim	Para aumentar a minha cultura
Sim	Despertam mais interesse
Sim	Dão-nos muita informação sobre aquilo que aprendemos.
Sim	Dão-nos muita informação e é um método para os alunos estarem atentos.
Sim	Porque é educativo
Sim	Dá mais interesse às aulas
Sim	Porque as aulas são mais divertidas
Sim	Dão-nos muita informação sobre o que estamos a aprender e é uma aula mais divertida.
Sim	Dá mais pinta à aula
Sim	Porque há outras maneiras para se aprender, além do método tradicional
Sim	A aula torna-se diferente
Sim	Porque é um método mais divertido de aprender
Sim	Acho que torna o ensino mais dinâmico.
Sim	É uma maneira de incentivar os alunos para a matéria escolar
Sim	Seria interessante ver filmes sobre a matéria que damos
Sim	É uma maneira de aprender, mas muito mais "interessante" e divertida
Sim	Porque é um complemento lúdico que incentiva mais facilmente o aluno
Sim	É uma maneira diferente de aprender e costuma-se estar com mais atenção
Sim	É uma maneira de nós aprendermos com mais facilidade e ao mesmo tempo divertimo-nos.
Sim	Porque estamos mais atentos
Sim	Acho que seria interessante vermos filmes acerca da matéria que damos
Sim	Porque gosto de ver filmes
Sim	Porque acho interessante
	(continua)

• **Anexo n.º 6** (continuação)

Gostas de ver vídeos nas aulas?

Gostas vídeo na aula ?	Respostas justificativas dos alunos
Não	Não, porque acho que a Língua Portuguesa é muito importante
Não	Não, porque nas outras aulas já vi e não gostei, porque eram filmes com pouco interesse.
Não	Não, porque a professora nunca pôs.
Não	Não gosto, porque não pode estar relacionado com a aula.
Não	Porque a professora nunca passou
Não	Porque a minha professora de português nunca passou vídeos nas aulas
Não	A professora nunca passou nenhum vídeo na aula
Não	Não sei, porque a professora nunca passou
Não	Não, porque prefiro que seja a professora a explicar a aula.
Não	Porque a professora não mostra nenhum vídeo.
Não	Não sei
Não	Não gosto, porque as aulas seriam demasiado chatas
Não	Não, penso que nas aulas de Português não é preciso passar filmes.
Não	Não, porque acho que não tem interesse ver filmes na disciplina de Português.
Não	Que eu saiba, a professora de Português nunca passou filmes.
Não	Não, porque ela nunca passou

• Anexo n.º 7

Inquérito - 2001

Que programa televisivo gostarias de ver nas aulas de Português?**Respostas dos alunos**

Programa Preferido	Respostas justificativas dos alunos
Anúncio publicitário	Faz parte da matéria
Anúncio publicitário	Gosto de saber notícias
Anúncio publicitário	Para depois o podermos comentar
Anúncio publicitário	Para ver se era um texto publicitário
Anúncio publicitário	Porque é relacionado com a aula
Anúncio publicitário	Porque gosto
Anúncio publicitário	Porque tem alguma coisa a ver com a disciplina
Anúncio publicitário	Quando tem a ver com a matéria leccionada
Desenho Animado	É porreiro
Desenho Animado	Eu gosto de desenhos animados.
Desenho Animado	Gosto de desenhos animados
Desenho Animado	Gosto de ver
Desenho Animado	Para nos divertirmos um bocado e para passar o tempo
Desenho Animado	Para rir um pouco
Episódio Telenovela	Acho que é o Português ideal
Episódio Telenovela	Adoro telenovelas. São espectaculares.
Episódio Telenovela	Adoro ver novelas
Episódio Telenovela	É importante
Episódio Telenovela	Eu gosto muito da telenovela
Episódio Telenovela	Eu gosto muito de telenovelas
Episódio Telenovela	Gosto de novelas
Episódio Telenovela	Gosto do desempenho dos actores
Episódio Telenovela	Para as aulas serem divertidas e não apanharmos "seca".
Episódio Telenovela	Para discutir o assunto e chegar a uma conclusão
Episódio Telenovela	Podemos tirar frases para a matéria
Episódio Telenovela	Porque ensina-nos a respeito da vida.
Episódio Telenovela	Porque gosto
Episódio Telenovela	Porque gosto de saber o que se passa no nosso País
Episódio Telenovela	Porque gosto de telenovelas
Episódio Telenovela	Uma telenovela portuguesa, porque assim já ouvíamos como se fala melhor.
Episódio Comédia	A aula ficava alegre.
	(continua)

• **Anexo n.º 7** (continuação)

Que programa televisivo gostarias de ver nas aulas de Português?

Programa Preferido	Respostas justificativas dos alunos
Episódio Comédia	Acho divertido
Episódio Comédia	Acho interessante
Episódio Comédia	Acho que tem a ver com o Português
Episódio Comédia	Adorava ver comédia nas aulas.
Episódio Comédia	Adoro comédia
Episódio Comédia	Adoro rir
Episódio Comédia	Devia ser fixe
Episódio Comédia	Distrair das aulas
Episódio Comédia	Diverte mais
Episódio Comédia	Divertíamos-nos mais
Episódio Comédia	É "very cool"
Episódio Comédia	É divertido
Episódio Comédia	É fixe
Episódio Comédia	É giro, acho diferente
Episódio Comédia	É um programa que nos faz rir muito e é um filme realizado para a nossa idade.
Episódio Comédia	Enquanto aprendíamos, também poderíamos rir.
Episódio Comédia	Era divertido
Episódio Comédia	Era para rir um bocado
Episódio Comédia	Era uma forma de aprender e rir ao mesmo tempo
Episódio Comédia	Eu adoro comédia
Episódio Comédia	Faz bem rir
Episódio Comédia	Faz rir e é engraçado
Episódio Comédia	Faz rir.
Episódio Comédia	Faz-me rir
Episódio Comédia	Gostaria de me divertir
Episódio Comédia	Gosto de comédia
Episódio Comédia	Gosto de rir
Episódio Comédia	Gosto muito de comédias
Episódio Comédia	Ia ser divertido
Episódio Comédia	Iria ser divertido
Episódio Comédia	Lembramo-nos de coisas engraçadas
Episódio Comédia	Mais interesse
	(continua)

• **Anexo n.º 7** (continuação)

Que programa televisivo gostarias de ver nas aulas de Português?

Programa Preferido	Respostas justificativas dos alunos
Episódio Comédia	Os alunos divertem-se a aprender
Episódio Comédia	Para animar o dia
Episódio Comédia	Para contarmos anedotas
Episódio Comédia	Para divertirmo-nos
Episódio Comédia	Para eu e os meus colegas nos rirmos
Episódio Comédia	Para fazer rir os alunos
Episódio Comédia	Para me rir
Episódio Comédia	Para nos divertirmos um pouco
Episódio Comédia	Para nos fazer rir um bocado
Episódio Comédia	Para nos podermos rir
Episódio Comédia	Para nos rirmos
Episódio Comédia	Para nos rirmos um pouco
Episódio Comédia	Para rir
Episódio Comédia	Para rir um bocado
Episódio Comédia	Para rir um pouco
Episódio Comédia	Para sair da monotonia da aula
Episódio Comédia	Para se rirem
Episódio Comédia	Para variar
Episódio Comédia	Podemos aprender algumas lições.
Episódio Comédia	Porque divertíamos-nos a rir
Episódio Comédia	Porque é comédia
Episódio Comédia	Porque é divertido
Episódio Comédia	Porque eles são fixos e por vezes nós não os entendemos
Episódio Comédia	Porque mete piada e aprende-se alguma coisa.
Episódio Comédia	Porque nós ao comentarmos a comédia divertíamos-nos
Episódio Comédia	Porque nos diverte
Episódio Comédia	São as comédias que os alunos mais gostam
Episódio Comédia	Seria divertido
Episódio Comédia	Seriam aulas animadas
Episódio Comédia	Tenho a certeza que acabávamos todos a rir
Notícia Telejornal	Acho que é algo que interessa a todos
Notícia Telejornal	Devíamos saber o que acontece no mundo
	(continua)

• **Anexo n.º 7** (continuação)

Que programa televisivo gostarias de ver nas aulas de Português?

Programa Preferido	Respostas justificativas dos alunos
Notícia Telejornal	É algo que tem interesse
Notícia Telejornal	É importante saber o que acontece no dia a dia.
Notícia Telejornal	É interessante
Notícia Telejornal	Era melhor para nós comentarmos.
Notícia Telejornal	Ficávamos a saber como se faz uma reportagem
Notícia Telejornal	Há sempre qualquer coisa interessante a discutir
Notícia Telejornal	Para adquirir conhecimentos
Notícia Telejornal	Para nos informar
Notícia Telejornal	Para podermos analisar
Notícia Telejornal	Para ter mais conhecimentos
Notícia Telejornal	Porque informa-nos das coisas do dia a dia
Infor. Reportagem	Acho que devemos ter mais informação acerca do mundo em que vivemos.
Infor. Reportagem	Acho que é interessante para a vida cultural das pessoas
Infor. Reportagem	Acho que é o programa que tem mais a ver com a aula
Infor. Reportagem	Acho que nos podia ensinar mais
Infor. Reportagem	Acho que tem a ver com a aula
Infor. Reportagem	É interessante comentar algo que está mesmo a acontecer
Infor. Reportagem	É mais informativo
Infor. Reportagem	É útil para certas matérias
Infor. Reportagem	Havia muitos comentários e várias opiniões
Infor. Reportagem	Informa os alunos
Infor. Reportagem	Interessante
Infor. Reportagem	Para comentar
Infor. Reportagem	Para debatermos se o que dá na TV é verdade ou não.
Infor. Reportagem	Para discutir
Infor. Reportagem	Para ensinar aos alunos a nossa língua
Infor. Reportagem	Para estarmos a par de tudo e sabermos as opiniões dos outros
Infor. Reportagem	Para estarmos informados e ao mesmo tempo aprender a corrigir erros de Português.
Infor. Reportagem	Para fazer um diálogo
Infor. Reportagem	Para ficarmos informados
Infor. Reportagem	Para obter conhecimentos
	(continua)

• **Anexo n.º 7** (continuação)

Que programa televisivo gostarias de ver nas aulas de Português?

Programa Preferido	Respostas justificativas dos alunos
Infor. Reportagem	Para sabermos mais da vida
Infor. Reportagem	Para uma aula é mais interessante
Infor. Reportagem	Podíamos expor as nossas opiniões
Infor. Reportagem	Porque acho interessante
Infor. Reportagem	Porque aprendemos mais
Infor. Reportagem	Porque concilia o estudo com o divertimento e interesse pelo tema
Infor. Reportagem	Porque estávamos a ver coisas importantes
Infor. Reportagem	Porque ficamos a saber mais
Infor. Reportagem	Porque informa
Infor. Reportagem	Porque se relaciona o estudo com o interesse e o divertimento
Infor. Reportagem	Porque sim
Infor. Reportagem	Porque tem a ver com a vida real
Infor. Reportagem	Porque tem muito que falar
Infor. Reportagem	Porque, como o nome indica, é informativo.
Infor. Reportagem	Sempre nos mostra as coisas importantes do dia a dia e que se passam com as pessoas
Filme longo	Acho fixe
Filme longo	Acho interessante
Filme longo	Acho os filmes interessantes
Filme longo	Acho que é divertido
Filme longo	Acho que era interessante
Filme longo	Adoro filmes
Filme longo	Adoro ver filmes
Filme longo	Assim podíamos falar de outra coisa
Filme longo	Desenvolvia a fala correcta das pessoas
Filme longo	É bom ver um filme de acção
Filme longo	É de acção
Filme longo	É divertido e passa o tempo rápido
Filme longo	É engraçado
Filme longo	É espectacular
Filme longo	É fixe
Filme longo	É fixe ver um filme com os colegas
Filme longo	É mais prático
	(continua)

• **Anexo n.º 7** (continuação)

Que programa televisivo gostarias de ver nas aulas de Português?

Programa Preferido	Respostas justificativas dos alunos
Filme longo	Era engraçado
Filme longo	Eu gosto de ver filmes
Filme longo	Gosto de cinema
Filme longo	Gosto de falar de filmes
Filme longo	Gosto de filmes
Filme longo	Gosto de filmes de romance
Filme longo	Gosto de filmes grandes
Filme longo	Gosto de ver filmes
Filme longo	Gosto muito de filmes
Filme longo	Informa mais acerca da disciplina
Filme longo	Já vi noutra aula e gostei
Filme longo	Não sei
Filme longo	O "exorcista", porque acho um filme muito interessante e assustador
Filme longo	Para dialogar sobre o filme com os meus colegas
Filme longo	Para divertir
Filme longo	Para durar a aula toda
Filme longo	Para mostrar toda a acção da aventura que estudamos
Filme longo	Para não ouvir a professora
Filme longo	Para nos distrairmos
Filme longo	Para ouvir a opinião de cada um.
Filme longo	Para parar a aula
Filme longo	Para passar um bom momento
Filme longo	Para podermos ver algumas histórias baseadas em livros
Filme longo	Para ser diferente, já que nunca vimos filmes nas aulas de Português
Filme longo	Poderia ser um filme português e assim aprendíamos mais coisas
Filme longo	Poderíamos aprender muitas coisas
Filme longo	Podia ser interessante
Filme longo	Porque ao menos vemos um filme que nunca vimos
Filme longo	Porque assim damos uma aula diferente
Filme longo	Porque assim não tínhamos matéria
Filme longo	Porque dura várias aulas
Filme longo	Porque é instrutivo
	(continua)

• **Anexo n.º 7** (continuação)

Que programa televisivo gostarias de ver nas aulas de Português?

Programa Preferido	Respostas justificativas dos alunos
Filme longo	Porque é interessante
Filme longo	Porque gosto de passar muito tempo a ver filmes.
Filme longo	Porque gosto de ver filmes
Filme longo	Porque nos daria mais interesse na aula
Filme longo	Porque ocupa-se mais tempo da aula
Filme longo	Porque podemos aprender com os filmes
Filme longo	Porque podemos dar uma aula diferente.
Filme longo	Porque podíamos estudar as várias formas de linguagem
Filme longo	Porque sim
Filme longo	Porque teria mais assuntos a tratar
Filme longo	Porque tínhamos tempo para aprender mais vocabulário
Filme longo	Porque tínhamos tempo para aprender mais vocabulário.
Filme longo	São fixes
Filme longo	Se tivesse a ver com uma obra literária, seria interessante ver outra versão.
Filme longo	Tem a ver com a Língua Portuguesa e é porreiro
Outros	Futebol, porque nunca se fala nas aulas.
Outros	Para explicar qualquer coisa, como a matéria
Outros	Qualquer coisa que esteja relacionada com a aula
Outros	Que tenha a ver com a matéria, mas que não seja cansativo
Outros	Um tema sobre a matéria, divertíamo-nos e aprendíamos.
Outros	Um vídeo que tenha a ver com a matéria

• Anexo n.º 8

Inquérito - 2001
Que desenhos animados gostas mais?
 Respostas dos 235 alunos

Gostas de Desenhos Animados?	Desenho Animado preferido	N.º preferências
Não gosta /Total		126 Total
Sim /Total		109 Total
Sim	Todos os Desenhos Animados	26
Sim	Pokémon	29
Sim	Dragon Ball Z	13
Sim	A lua navegante	6
Sim	Batatoon (Programação infantil)	6
Sim	Samurai-X	6
Sim	Zip-Zap (Programação infantil)	4
Sim	Power Rangers	3
Sim	Simpsons	3
Sim	Bugs Bunny	2
Sim	CatDog	2
Sim	Fantagiro?	2
Sim	Os azares de Sofia	2
Sim	Três irmãs	2
Sim	A formiga aventureira	1
Sim	Animax	1
Sim	Best Machines	1
Sim	Digimons	1
Sim	Fantasia	1
Sim	Joni Bravo	1
Sim	Patrulha 03	1
Sim	Peter Pan	1
Sim	South Park	1
Sim	Spider Men	1
Sim	StarShip	1
Sim	Troopers	1
Sim	Super-man	1
Sim	Teletubbies	1
Sim	Viagem pelo Mundo	1
Sim	Walt Disney - Loney toons	1

• Anexo n.º 9

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO — Trabalho experimental – 2001 /2002

Etapa	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E
Tipo Vídeo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto
Turma	D	D	A	A	B	B	C	C	C	C	B	B	A	A	D	D
Classificação teste	17,25	20,44	17,59	17,14	18,62	16,71	17,30	16,64	15,96	20,91	14,96	21,04	14,65	20,42	13,47	20,47
Diferença do curto para o longo		- 3,19		+ 0,45		+ 1,91		+ 0,66	+ 4,95		+ 6,08		+ 5,77		+ 7,00	
Escola Básica 2-3	Vagos	Vagos	Vagos	Vagos	Gafanha	Gafanha	Gafanha	Gafanha	Vagos	Vagos	Vagos	Vagos	Gafanha	Gafanha	Gafanha	Gafanha
Tempo de espera entre toque entrada e sentar dos alunos	5´	9´+8´	6´	5´	9´	10´+10´	9´	5´+8´	6´	4´	2´	5´	8´	8´	6+5	8´
Tempo de chamada	3´	3´	0	0	0	0	2´	1´	2´	1´	1´	1´	0	0	0	
Tempo de sumário	9´	9´	0	0	2´	0+4´	2´	1´+2´	5´	0	0	2´	2´	2´	2+3	2´
Tempo para problema técnico	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3´	0	5´	6´	1´	0	2´
Introdução ao visionamento	9´	2´	2´	1´	3´	4´	4´	2´	7´	3´	1´	1´	0	2´	4´	2´
Tipo Vídeo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto

(Continua)

• Anexo n.º 9 (continuação)

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO — Trabalho experimental – 2001 /2002

Etapa	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E
Tipo Vídeo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto
Turma	D	D	A	A	B	B	C	C	C	C	B	B	A	A	D	D
Tempo de visionamento	30'=10+10+10	69'	30'=10+10+10	77'	30'=10+10+10	77'	30'=10+10+10	77'	70'	30'=10+10+10	72'	30'=10+10+10	72'	20'=10+10	72'	30'=10+10+10
Tempo de Exploração Pedagógica Oral	10'	10'	43'	52'	14'	6'	14'	9'	24'	6'	5'	6'	23'	7'	21'	5'
Tempo de avaliação	14'	14'	9'	12'	6'	9'	11'	11'	10'	8'	13'	8'	12'	5'	8'	8'
Tempo total da experiência	63'	95	84'	142'	53'	96'	59'	99'	111'	47'	91'	45'	107'	34'	105'	45'
N.º de aulas necessárias	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1
N.º de alunos movimentados	0	1	1	2	0	2	6	6	1	6	0	0	0	2	1	2
Persianas fechadas	Metade	Todas	Metade	Todas	Todas	Todas	Todas	Todas	Metade	Todas	Todas	Metade	Todas	Todas	Todas	Metade
Há clareza?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Professora usa quadro negro?	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
N.º intervenções orais da professora?	60	38	43	148	71	24	63	33	61	25	18	24	74	26	63	25
N.º intervenções orais dos alunos	81	59	105	182	91	24	83	37	67	45	26	10	93	20	70	19
Tipo Vídeo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto

(Continua)

• Anexo n.º 9 (continuação)

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO — Trabalho experimental – 2001 /2002

Etapa	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E	1.º E	2.º E
Tipo Vídeo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto
Turma	D	D	A	A	B	B	C	C	C	C	B	B	A	A	D	D
Falar ao mesmo tempo	39	56	2	19	5	3	0	5	50	29	0	8	1	3	1	2
Bocejar de aluno	10	22	6	28	4	27	3	24	9	9	5	9	9	0	10	14
Espreguiçar de aluno	1	16	7	18	0	10	2	15	2	1	5	0	2	4	5	4
N.º consulta relógio pelo aluno	0	3	0	7	0	0	1	2	1	1	1	1	2	0	10	1
N.º vezes que aluno repousa cabeça	5	4	2	15	1	6	6	13	13	5	5	1	7	0	11	8
Tomadas de notas escritas pelo aluno	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Alunos atentos durante visionamento?	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Horário lectivo da sessão	8h 30m	8h 30m	10h 25m	10h 25m	11h 45m	8h 15m	8h 15m	13h 30m	13h 30m	13h 30m	8h 30m	8h 30m	11h 45m	11h 45m	10h 05m	10h 05m
Professora	C.G.	C.G.	T.C.	T.C.	M.P.	M.P.	M.P.	M.P.	C.G.	C.G.	E.O.	E.O.	M.P.	M.P.	M.P.	M.P.
Tipo Vídeo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto	Longo	Curto

• Anexo n.º 10

Trabalho experimental – 2001 /2002

1.ª Ficha de Avaliação — *Cinderela*

Língua Portuguesa – 8.º ano

Classificação _____

Nome _____ Turma _____ n.º _____

Conteúdo Programático: Categorias da narrativa**1 - A acção:**

1.1 – Assinala com uma cruz (X) o acontecimento que desencadeou a acção:

O casamento do pai de <i>Cinderela</i>	
A morte do pai de <i>Cinderela</i>	
O aparecimento da fada	

1.2 – Assinala com uma cruz (X) o ponto culminante da narrativa que acabaste de visionar:

O momento em que o Príncipe se apaixona pela <i>Cinderela</i>	
O momento em que a <i>Cinderela</i> perde o sapato	
O momento em que a abóbora é transformada em coche	

1.3 – Assinala com uma cruz (X) o desenlace da história que acabaste de ver:

O casamento do Príncipe com Anastácia, filha da madrasta	
O momento em que o sapato se adapta ao pé da <i>Cinderela</i>	
O casamento do Príncipe com a <i>Cinderela</i>	

2 - O espaço da acção:2.1 – Assinala com uma cruz (X) os principais espaços onde a *Cinderela* se movimenta, ou seja, o lugar ou lugares onde decorre a acção:

Em casa dos primos de <i>Cinderela</i>	
Em casa do pai de <i>Cinderela</i>	
Na praia, junto ao castelo	
No palácio real	

3 - O tempo da acção:

3.1 - Assinala com uma cruz (X) o tempo provável de duração da acção (história ou intriga):

1 mês	
1 ano	
1 década	

4 – O relevo das personagens na acção:

4.1 – Assinala com uma cruz (X) a personagem principal ou protagonista da história:

O Príncipe	
A fada	
A <i>Cinderela</i>	

4.2 – Assinala com uma cruz (X) as personagens secundárias:

As filhas da Madrasta	
O mordomo	
A madrasta	
A <i>Cinderela</i>	
A fada	
O pai da <i>Cinderela</i>	
O Príncipe	
O grão-duque	
Os convidados do baile	

4.3 – Assinala com uma cruz (X) os figurantes:

Os cocheiros	
Os convidados do baile	
A fada	
O pai da <i>Cinderela</i>	
Os cavaleiros	

5 - Presença do narrador:

5.1 – Assinala com uma cruz (X) o tipo de narrador quanto à sua presença:

Narrador presente /participante /autodiegético	
Narrador ausente /não participante /heterodiegético	

5.2 – Assinala com uma cruz (X) o tipo de narrador face ao universo narrado:

Objectivo	
Subjectivo	

6 – Modos de apresentação ou expressão da narrativa:

6.1 – Assinala com uma cruz (X) os modos de apresentação ou expressão da narrativa:

Narração	
Descrição	
Diálogo	
Monólogo	

• Anexo n.º 11

Trabajo experimental – 2001 /2002**2.ª Ficha de Avaliação — *A Bela e o Monstro***

Língua Portuguesa – 8.º ano

Classificação _____

Nome _____ Idade _____ Turma _____ n.º _____

Conteúdo Programático: O texto narrativo**1 – Relevo das personagens**

Assinalando com uma cruz (X), classifica as personagens (Gastão, Monstro e Bela) quanto ao seu relevo ou grau de importância na narrativa:

Personagem	Relevo		
	Principal	Secundária	Figurante
Gastão			
Monstro			
Bela			

2 – Retrato psicológico das personagens

Faz o retrato psicológico de Gastão, do Monstro e de Bela, assinalando com uma cruz (X) os adjectivos que lhes correspondem:

Adjectivo	Gastão	Monstro	Bela
Vaidoso/a			
Traíçoeiro /a			
Amigo/a			
Meigo/a			
Humano/a			
Cruel			
Convencido/a			

3 – Ordenação dos acontecimentos

Organiza correctamente a sequência da narrativa:

No castelo, o Monstro revela o seu amor e carinho por ela (a Bela).	
Bela é salva pelo Monstro.	
Quando viajava a cavalo, Bela é atacada por lobos ferozes.	
Bela recebe uma proposta de casamento de Gastão e rejeita-a.	
Na luta com o Monstro, Gastão morre.	
Gastão decide atacar o Monstro.	
Realiza-se um grande baile no castelo, onde a Bela e o Príncipe dançam alegremente.	
O Monstro transforma-se num belo e formoso Príncipe.	

4 – Delimitação da narrativa

Assinala com uma cruz (X) a delimitação da acção:

Fechada (acção solucionada)	
Aberta (acção não solucionada)	

- **Anexo n.º 12**

Documentos Audiovisuais

- - 1 videocassete com resumo e exploração pedagógica do filme
"Cinderela"
- - 1 videocassete com resumo e exploração pedagógica do filme
"Bela e o Monstro"