

36
25



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

ARAGÓN

**PROPUESTA DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA
LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DEL VIDEO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

P R E S E N T A N :

**OLGA LYDIA SANTIAGO SANTOS
MARÍA DE LOS ANGELES HERNÁNDEZ MARTINEZ**

**ASESOR:
LIC. VICTOR AXOTLA MUÑOZ**

SAN JUAN DE ARAGON EDO. DE MÉXICO

1999

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

274958



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

EL VIDEO UN PRODUCTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES

PANORAMA GENERAL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA	4
PROCESO HISTÓRICO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES	8
EL VIDEO UN RECURSO AUDIOVISUAL	12
↳ Origen y evolución	13
↳ Expansión en el contexto Latinoamericano	20
LA INCORPORACIÓN DEL VIDEO EN LA ESCUELA	26

CAPÍTULO II

EL ANALISIS DIDÁCTICO PROCESO ESENCIAL EN LA CONFIGURACIÓN DE MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA

CONSIDERACIONES PREVIAS	29
ESBOZO HISTÓRICO DE LA EVOLUCIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	33
CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA DIDÁCTICA	39
LA DIDÁCTICA Y SUS ELEMENTOS	41
↳ La interacción de los elementos a la luz de tres modelos didácticos	44
↳ Los medios de enseñanza un elemento didáctico para objetivizar el conocimiento	50
↳ El papel de los medios en el proceso enseñanza - aprendizaje	51

CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS PARA CREAR UN VIDEO DIDÁCTICO

ELEMENTOS QUE HACEN DEL VIDEO UN MEDIO DIDÁCTICO	54
¿ DESDE DONDE CONSTRUIR UN PROYECTO DE VIDEO PARA LA ENSEÑANZA?	58
BASES TEÓRICAS	64
↳ Aportes del enfoque sociocultural de la enseñanza: los instrumentos simbólicos	69
↳ La mediación simbólica en la enseñanza	75
ORGANIZACIÓN SIGNIFICATIVA DE LOS ELEMENTOS	77

CAPITULO IV

PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS PARA LA PRODUCCIÓN DE UN VIDEO

PREÁMBULO	83
PREPRODUCCIÓN	87
↳ La idea	87
↳ El tema	88
↳ Los objetivos	90
↳ El perceptor	91
↳ La sinopsis	93
EL GUIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DEL VIDEO	94
↳ ¿En qué consiste un guión?	94
↳ El guión literario	96
↳ El guión técnico	101
↳ El guión gráfico (STORY BOARD)	109
PRODUCCIÓN	110
↳ Los principios generales de la cámara de video	110
↳ Características de la cámara de video	111
LA GRABACIÓN	113
↳ Las tomas, los encuadres y movimientos de cámara	114
↳ Códigos de la lectura y significación	115
↳ El sistemas sonoro	116
↳ La iluminación	117
POST-PRODUCCIÓN	120
↳ La edición	120
↳ Los títulos en televisión	123

CAPITULO V

CONFIGURACIÓN DE UN PROGRAMA DE VIDEO COMO RESULTADO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

MARCO INICIAL	125
UNA REFERENCIA QUE ILUSTRAS LA REALIDAD DEL VIDEO	129
¿POR QUÉ EL VIDEO?	130
¿POR QUÉ ESTE TEMA EN VIDEO?	131
GUIONIZACIÓN	133
A) GUIÓN DIDÁCTICO	134
B) GUIÓN LITERARIO	144
C) GUIÓN TÉCNICO	146
PRODUCCIÓN	149

POST-PRODUCCIÓN	152
ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACION DEL VIDEO EN EL PROCESO ENSEÑANZA	
APRENDIZAJE	155
CONCLUSIONES	
ANEXOS	
BIBLIOGRAFÍA	

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas y cada una de las personas que hicieron posible la realización de este trabajo.

Al profesor

Victor Anolla

por su asesoría constante y apoyo incondicional en la elaboración de esta TESIS.

A mi esposo

Juan Guerra

por la confianza que siempre me ha brindado y por su entusiasmo particular en la culminación de este trabajo.

Para mis maravillosos hijos

José Israel, Monseñal y Angel

todo mi amor y el más sincero agradecimiento por saber que este trabajo significa una responsabilidad compartida y gustosos haberla aceptado.

A mi docena de hermanos

Silvia, Sara, Lucía, + Gustavo, Francisco, Isabel, Jaime, Dulce, Mario, Virginia y muy en especial Andrea y Adriana

por el papel tan importante que cada uno ha jugado en mi vida académica.

A mis Padres + Angel y Josefina

Papá y mamá por la libertad en la que fui educada para poder elegir.

Marta de los Angeles Hernández Martínez

A Jesucristo

El Maestro por Excelencia.

A mis padres

Por creer en mi y lograr juntos día tras día con su apoyo incondicional un mañana mejor.

A Mauro, Yolanda, Irma, Noé y Amisadai

Porque Dios me concedió la dicha de tenerlos como hermanos y compartir al lado de nuestros padres bellos momentos.

A Rafael, Regino, Eduardo, Alfonso, Aurea y al prof. Agustín

Compañeros de trabajo y grandes amigos

Por sus constantes palabras de aliento.

A la Sra. Josefina Serrano

Quien sin conocerme confió en mi y me respaldó a cada instante.

Al Lic. Mariano A. Gómez Torres

Por instarme a subir a un peldaño más.

Al Lic. José Luis Navarro García

Por sus valiosas aportaciones.

A nuestro asesor el Lic. Víctor Arzola Muñoz

Por su carácter siempre optimista.

De manera muy especial a ti

Porque llegaste a mi vida en el momento preciso y a tu lado los obstáculos fueron pequeños.

Olga Lydia Santiago Santos

INTRODUCCIÓN

El siglo XX ha sido testigo del acelerado progreso tecnológico y los extraordinarios cambios políticos y económicos gracias al perfeccionamiento de uno de los fenómenos tan antiguos como el hombre mismo: la comunicación.

Es interesante ver como la tecnología y la comunicación dos manifestaciones en apariencia distintas se han conjuntado de manera sorprendente y en escasos años nos han llevado de una civilización verbal a una civilización visual y auditiva.

La tendencia histórica del hombre por comunicarse no sólo se prolonga a través de todos los tiempos sino que además se ha modificado a la par de los descubrimientos tecnológicos.

Se sabe que los primeros intentos de comunicación que tuvo el hombre fueron una serie de gritos, sonidos y expresiones que paulatinamente dieron lugar al lenguaje articulado. La perfección del lenguaje y la evolución de otras formas de comunicación, como la pintura y la escritura y siglos después el descubrimiento de la electricidad, de alguna manera, representan los orígenes de las invenciones tecnológicas que han renovado las formas de comunicación del mundo contemporáneo.

Basta mencionar que una de las primeras ideas del hombre del siglo XIX fue conservar la imagen, sueño que muy pronto vio cristalizarse en una imagen visual estática, a la que hoy conocemos como fotografía. La posibilidad de difundir imágenes en movimiento llegó tiempo después con la invención del cinematógrafo, técnica fotográfica que permitía la animación mediante una serie de fotografías.

Pero la historia no termina ahí, ya que entre los años 1904 y 1907 aproximadamente, nuevos descubrimientos, dieron las bases de lo que sería el registro simultáneo de imágenes y sonidos en la película, haciendo uso del grafoscopio y el sincronizador. Asimismo, tras varias tentativas, se pudieron filmar películas de color.

Aunque la imagen en movimiento fue un gran paso en cuanto a tecnología de comunicación se refiere, fueron necesarias las ideas de muchos investigadores para que el hombre pudiera contemplar imágenes paralelas de lo que ocurre en cualquier parte del mundo sin moverse de su casa.

En la actualidad, invenciones como la televisión, el videocassete y más recientemente la computadora, permiten que las imágenes y los sonidos del mundo penetren a los hogares sin mayor dificultad. No tenemos más que mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta que las transformaciones que ha sufrido la comunicación influyen prácticamente en todos los ámbitos del saber humano, bien decía McLuhan: “La más mínima tecnología conforma un nuevo ambiente”.

La escuela no es ajena a las novedades tecnológicas de comunicación, pero la arraigada forma de enseñanza verbal hace que muchos educadores la eviten y otros más hagan uso inadecuado de los medios. Las evidencias aparecen cuando por modernos medios se pasan viejos discursos, o cuando la adquisición de tecnologías se confunde con modernización de los procesos comunicacionales.

Al parecer la tecnología en la enseñanza tiene una doble vertiente o se emplea con toda su capacidad expresiva para transformar la comunicación pedagógica o puede también reforzar la enseñanza tradicional y perpetuar una escuela centrada exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

Por otra parte, la tendencia de entender innovación educativa como sinónimo de tecnologías lleva ciegamente a la adquisición de supuestos materiales didácticos, sin reparar que sus fines son comerciales, y por lo tanto, poseen una visión genérica pero no responden, como es obvio, a las necesidades educativas.

Para ampliar nuestro punto de vista sobre las invenciones tecnológicas y su integración en la enseñanza, en el presente trabajo, nos adentramos a una de las tecnologías audiovisuales que por su capacidad expresiva y facilidad de uso en las últimas décadas ha tenido mayor aceptación en los sistemas educativos: **El video**.

En el panorama actual del video en el contexto del aula responde básicamente a dos modalidades de uso: proyección de películas comerciales y programas realizados con una intencionalidad educativa. El segundo tipo de programas generalmente se obtienen de diversas casas productoras, por lo que también se clasifican en el rubro de lo comercial.

A razón de lo anterior, podría decirse que el video educativo no ha definido un estilo propio, más bien ha copiado las pautas de la televisión comercial o bien ha empleado un escaso lenguaje en cuanto a didáctica se refiere.

El “video comercial” se ha convertido en “video educativo” sin haberse planeado así. Los diversos géneros y formatos que emplea, frecuentemente no logran la significatividad esperada en el aprendizaje, convirtiéndose prácticamente en un medio de entretenimiento para los estudiantes.

Una vez más queda al descubierto que la falta de un soporte didáctico deteriora la capacidad expresiva de los medios, reduciéndolos a simples instrumentos. Para considerar al video un verdadero medio didáctico es necesaria la participación activa de los educadores en los procesos de realización, pues actuar desde el propio contexto de enseñanza y la peculiaridad de estructurar los contenidos por los mismos protagonistas del acto educativo, confiere a los medios una cualidad especial y una potencialidad didáctica que no encontramos en el mercado.

Los cambios tecnológicos de nuestra época invariablemente implican modificaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual trae consigo nuevos retos de formación y por ende un desafío para la *pedagogía*.

Así que el pedagogo del siglo XXI ya no puede más abordar la problemática educativa con los mismos esquemas del siglo pasado. El reto es pasar del discurso a hechos concretos que permitan a los educadores utilizar la tecnología para facilitar que otros tengan la capacidad de cuestionarse para hacer una permanente síntesis entre lo que se dice, lo que se piensa y la realidad, y desarrollar al mismo tiempo las capacidades de los sujetos para resolver creativamente las dificultades del medio.

Sobre esta base sustentamos la tesis que hemos denominado “propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza a través del video”. Es probable que el título pudiera suscitar alguna confusión. Por este motivo queremos aclarar que el término **propuesta de un modelo** no promete la creación de un modelo didáctico distinto a los ya establecidos y a los cuales hacemos referencia en el capítulo II, más bien presentamos la configuración de la estructura didáctica para un medio audiovisual como el video desde el fundamento crítico del planteamiento constructivista del aprendizaje escolar. De esta forma, los elementos simbólicos que encierra el video, así como la manera de llevarlo al proceso enseñanza-aprendizaje se guían por una organización significativa en la que están implícitos no solo la intencionalidad ni la planeación lógica de los contenidos sino también, los intereses de los alumnos, sus niveles de aprendizaje y su desarrollo psicológico.

Otro aspecto que se aborda en el trabajo es la técnica del video, pues para hacer **video** es necesario conocer y manejar adecuadamente el equipo. Las técnicas de grabación que sugerimos fueron cuidadosamente seleccionadas por lo que no resultan muy complicadas.

Seguramente estas y otras consideraciones se esclarecerán en la medida que el lector revise los capítulos que dividen el trabajo. Dichos capítulos siguen la lógica que a continuación presentamos:

El primer capítulo es un compendio de los antecedentes históricos del video desde sus orígenes hasta su expansión en el contexto Latinoamericano.

El segundo capítulo analiza la problemática de la enseñanza a partir de las concepciones pedagógico-didácticas, derivándose al mismo tiempo la reflexión entorno al papel de los medios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El tercer capítulo señala las bases teóricas del constructivismo, el aprendizaje significativo y la propuesta sociocultural de Vygotsky: sustento de nuestra propuesta y ejes orientadores para configurar un guión didáctico.

El cuarto capítulo recopila los elementos técnicos para la elaboración de un video en sus respectivas fases de preproducción, producción y postproducción.

En el capítulo cinco presentamos un modelo de video didáctico. Debemos mencionar que el título del video no aparece como encabezado principal porque la idea primordial de la propuesta es presentar, a manera de ejemplo, el tratamiento didáctico de una producción en video sin imponer un área de conocimiento ni un nivel académico.

Finalmente se considera un apartado de anexos, mismo que el lector podrá consultar en la última parte del trabajo.

Después de este preámbulo podemos decir que el video más que un instrumento es un reto para la educación. Las posibilidades que nos ofrecen son infinitas, los beneficios que podamos obtener dependen de la manera de plantear el discurso y la forma de utilizarlo en el aula, pues ninguna tecnología por muy sofisticada que sea, podrá reemplazar la creatividad ni las enriquecedoras experiencias del trabajo con los estudiantes.

Invitamos a quienes cotidianamente se ven inmersos en la tarea docente a explorar nuevos horizontes, a construir y reconstruir la práctica educativa innovando experiencias acordes a las necesidades de nuestro tiempo.

CAPITULO 1

EL VIDEO UN PRODUCTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES

PANORAMA GENERAL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

PROCESO HISTÓRICO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

EL VIDEO UN RECURSO AUDIOVISUAL

- ☞ Origen y evolución
- ☞ Expansión en el contexto latinoamericano

LA INCORPORACIÓN DEL VIDEO EN LA ESCUELA

PANORAMA GENERAL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

El siglo XIX fue el siglo de la revolución industrial, nuestro siglo ha sido de un acelerado cambio en la cultura material y en la intelectual, pues en los últimos años se han generado más trabajos científicos que en otras épocas y qué decir del extraordinario desarrollo de los medios de comunicación: el satélite, el video, la T.V. por cable etc., tecnologías que nos han llevado de la revolución industrial a la revolución electrónica.

Las nuevas tecnologías son parte inherente de la sociedad actual, el desarrollo de la informática y la computación han terminado por crear un nuevo espacio vital, un nuevo ambiente y por ende un hombre diferente. El hombre del siglo XX es distinto al de otras épocas, aún cuando esencialmente siga siendo el mismo, cambia porque todo cambia entorno suyo. La civilización moderna con sus medios técnicos de transporte, sus medios de comunicación y hasta electrónicos de interrelación le ofrecen al sujeto nuevas formas de percibir, intuir, sentir y pensar.

Ante esta disyuntiva la educación ha sufrido un impacto tremendo porque mientras todo se transforma alrededor, en el ámbito escolar prevalecen los viejos esquemas de enseñanza. Los medios de comunicación social han tenido y siguen teniendo una gran repercusión en el hombre y en la sociedad, pero ya es tiempo también de que repercutan en la escuela “Los sistemas educativos han tendido históricamente a estructurarse en función de los procesos involucrados en la transformación del saber... a la clase expositiva y a los libros, se deberán agregar en forma creciente, el computador, el texto electrónico, el video y otros equipos materiales”.¹

En sus inicios la enseñanza era por medio de la técnica expositiva y esta forma prevaleció durante siglos, la transmisión oral fue la única forma educadora y la memoria se concebía como un método exclusivo de almacenar conocimientos y cultura hasta que apareció la escritura.

¹ Ayarza Elorza, Hernan. et.al “Producción, uso de medios, calidad y eficiencia de la educación superior en América Latina y el Caribe”. Revista tecnología y comunicación educativa, ILCE, México, Año 8 No. 26 Oct-Dic 1994, p. 62.

Nuestra realidad es distinta porque las transformaciones sociales de este siglo han impuesto diferentes modalidades educativas y la misma situación clásica del aula de clases se ha hecho cada vez más compleja, en virtud de las exigencias y ofertas tecnológicas.

El reciente desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación, especialmente la combinación de medios audiovisuales con los sistemas de informática, constituyen un reto para la educación. En los últimos años, los inventos realizados en el campo de las comunicaciones han puesto a nuestra disposición una variada gama de imágenes que van desde la reproducción de objetos reales (emisiones de televisión, películas u hologramas), hasta las simulaciones bidimensionales o tridimensionales de la realidad a partir de objetos matemáticos generados por computadora.

En el contexto actual, las imágenes y los sonidos han modificado la manera de representar las cosas “la imagen representa para el hombre de hoy no solo la conquista del tiempo y del espacio sino una conquista que sobrepasa nuestros medios naturales”,² como podemos observar, la tecnología de la comunicación se desprende de dos grandes códigos: la imagen y el sonido.

La composición de imagen y sonido dan como resultado lo que conocemos como audiovisual, los medios audiovisuales en combinación con otras tecnologías han superado los límites de la imaginación humana, todavía no terminamos de maravillarnos con una tecnología de comunicación cuando otra ya está en el mercado.

En el mundo de las nuevas tecnologías, particularmente el de la imagen, los audiovisuales han despertado más expectativas entre los docentes, ya que se considera uno de los medios más eficaces para facilitar el aprendizaje porque llega a los sentidos que más unen al hombre con el mundo: la vista y el oído.

Los medios audiovisuales tienen la característica de mantener la atención, favorecen además la comprensión y su empleo en la clase lleva experiencias simuladas tan cercanas a la realidad que vence las barreras del tiempo y del espacio permitiendo revivir el pasado, visitar

² Universidad pedagógica Nacional (UPN). Antología medios para la enseñanza. México, 1986, p. 89.

países lejanos, oír las voces de hombres y mujeres del mundo, ver los planetas o la vida de una bacteria que son algunas de las tantas aproximaciones a la realidad.

Aunque los medios de comunicación audiovisual contribuyen a un aprendizaje más objetivo, no podemos negar que cada medio tiene sus propias características, su propia especificidad: la radio, el audiocassette o los discos hacen uso del lenguaje auditivo. Las transparencias, los carteles y la fotografía hacen uso del lenguaje visual. Los periódicos, los libros y las revistas hacen uso del lenguaje escrito. El cine, los diaporamas, la televisión y el video hacen uso combinado del lenguaje visual y auditivo. Los cómics, los textos escolares y todos los medios impresos que utilicen imágenes hacen también un uso combinado de los lenguajes escritos y visual.

En su momento todos los medios, llámense escritos, visuales, auditivos o audiovisuales ocuparon un lugar importante en el desarrollo histórico de la comunicación educativa.

A continuación daremos una visión pormenorizada del desarrollo de los medios audiovisuales en la enseñanza desde los primeros intentos de comunicación verbal hasta la novedosa tecnología.

PROCESO HISTÓRICO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Evidentemente los medios de comunicación han cambiado a través de la historia: del gesto a la palabra y del sonido a la imagen, han ocurrido transformaciones que marcan el ambiente de cada época. “El fenómeno de la comunicación tiene su origen en la prehistoria. Esta tendencia del hombre por comunicarse se prolonga a través de todo su tiempo histórico, modificándose en las diversas formas de comunicación que la aparición de los descubrimientos y el surgimiento de la tecnología en el mundo fueron dando lugar”.³

Jean Cloutier clasifica la historia de las comunicaciones en cuatro grandes períodos:

1. Período de la comunicación interpersonal
2. Período de la comunicación de élite
3. Período de la comunicación de masas
4. Período de la comunicación individual

“Cada uno de estos momentos se caracteriza por distintas formas de comunicación que definen una época, una sociedad”.⁴ Como se puede notar, que Jean Cloutier hace esta clasificación de manera general, atendiendo primordialmente a la influencia de los medios en la esfera social.

Moreno y García en su obra “La enseñanza audiovisual”, describe también la historia de la comunicación y la divide en cuatro etapas: comunicación mímica, comunicación verbal, comunicación escrita y la moderna comunicación audiovisual, pero a diferencia de Cloutier, la relaciona con los procesos educativos de la época.

La etapa de la comunicación mímica se caracteriza por la preponderancia de la gesticulación sobre el lenguaje que era muy rudimentario y no se sabe exactamente en que

³ Castañeda Yañez, Margarita. Los medios de comunicación y la tecnología educativa. México, Trillas, 1978, p. 13.

⁴ Aparici, Roberto. Imagen, video y educación. México, FCE, 1987, p. 16.

momento apareció. A este período corresponde la educación espontánea o natural y una enseñanza exclusivamente objetiva.

En el período de la comunicación verbal, habiéndose perfeccionado el lenguaje, se agregó como auxiliar; se continuaron las prácticas de la etapa anterior pero con la característica de la existencia del hombre de cromagnon, al que se le deben los grabados hechos con carbón y grasa, en el que representa animales y escenas de aquel tiempo, con la intención de revelar a los grupos de iniciados, los conocimientos que estaban en poder de los hechiceros y que deseaban transmitir a un reducido grupo.

La etapa de la comunicación escrita, quizá la más larga abarca los periodos conocidos como neolítico, época clásica y edad media. En el neolítico de destaca como hecho importante la aparición de la escritura, medio que atraviesa por tres etapas: pictográfica, ideográfica y fonética.

En la época clásica, Grecia y Roma hicieron gran uso de los auxiliares visuales con fines de objetivación, principalmente de su historia.

Por desgracia, la edad media dejó atrás las imágenes para dar lugar a una enseñanza verbalista y dogmática, a pesar de esto aparecieron las ilustraciones de los manuscritos y las letras capitulares, práctica que se llevó a cabo en los conventos con temas religiosos en su mayor parte.

Siguiendo a Moreno y García, la última etapa de la historia de la comunicación es la llamada moderna comunicación audiovisual, en ella se incluyen el renacimiento y la época moderna conocida como electrocomunicación (revolución tecnológica).

El renacimiento se caracteriza por la renovación en todos los aspectos y sobre todo en lo pedagógico. Comenzó con el cambio de los programas en las casas de altos estudios, como las universidades.

En los albores del siglo XVI aparecen varios educadores que reaccionan contra la enseñanza verbalista entre ellos: Francisco Rabelais, Tomaso de Campanella Victoriano de Feltré, Wolfgang ratfké y que decir de Comenio, quien superó la teoría llevando a la práctica los principios filosóficos de la didáctica realista. Al hablar del método de su Didáctica Magna, se refiere a sus tres momentos:

Autopsia (observación por sí mismo, intuición)
Autopraxia (ejercicio personal de lo aprendido)
Autocracia (uso, es decir, aplicación de lo aprendido)

Con el fin de unir las cosas y las palabras Comenio confeccionó un libro ilustrado llamado “Orbis Sensuallium Pictus” (mundo de las cosas sensibles), en el que se utilizan, por primera vez, con sentido pedagógico las ilustraciones para ayudar a comprender el texto. Junto a Comenio los nombres de Pestalozzi, Froebel y Rosseau también sobresalen por emplear recursos audiovisuales con fines educativos.

La idea de hacer una enseñanza más objetiva utilizando ilustraciones continuó por un largo período, fue hasta después de la segunda guerra mundial que se perfeccionaron las imágenes, logrando avances importantes con la fotografía.

La gran revolución de las comunicaciones inició precisamente con el descubrimiento de la fotografía, pero la novedosa imagen fija no tardó mucho tiempo, porque a finales de siglo se añadió el maravilloso invento de la imagen móvil que los hermanos Lumiere llamaron cinematógrafo. “La imagen móvil a partir de esa fecha (1895) se constituye en el nuevo lenguaje”.⁵

La era de la imagen no podría definirse sin nombrar a los llamados tres grandes de la electrocomunicación: la radio, el cine y la televisión, medios que dominan el espacio audiovisual contemporáneo.

La revolución audiovisual se amplifica todavía en nuestros días tanto en la expansión del mundo como por las innovaciones técnicas: los satélites, el teletexto, las teleconferencias, la computadora, los programas de multimedia, el videocassette, o el moderno enlace internacional por vía internet, son algunos ejemplos de las invenciones tecnológicas más recientes de la era de la imagen.

⁵ Antología. UPN. op. cit. , p. 87.

En este panorama contemporáneo, en apenas algo más de una década, el video se ha convertido en uno de los medios más utilizados en el campo de la comunicación audiovisual, adquiriendo cada día mayor presencia en los sistemas educativos “rompiendo con la servidumbre de los horarios de los programas, abre vastas perspectivas a la televisión escolar”,⁶ su estructura facilita una dinámica participativa tanto por las condiciones del visionado como por las posibilidades de actuación sobre la imagen (pausa que congela, avance rápido, avance lento...) y por la comunicación específica que genera su propio discurso audiovisual.

Aunque en los próximos capítulos se hablará concretamente del video, es conveniente señalar que un medio no reemplaza a otro porque tenga elementos expresivos comunes, cada medio se desarrolla en función de su propio lenguaje.

⁶ Pierre Albert y Andre-Jean Tudesq. Historia de la radio y televisión. Traduc. Diana Irene Galack. México, FCE, 1995, p. 126.

EL VIDEO UN RECURSO AUDIOVISUAL

El video es un invento joven producto de la revolución científica tecnológica contemporánea que asocia la imagen al sonido. Se compone de un conjunto de aparatos, de tecnología avanzada pero de manejo simple, destinados a grabar sonidos e imágenes, a montar o editar estas imágenes, y a reproducir el mensaje audiovisual, lo que se efectúa típicamente mediante un magnetoscopio y un monitor de televisión.

Técnicamente, “el video es el nombre que recibe la señal de televisión que se envía por cable coaxial para su transmisión”.⁷ Simbólicamente, video es el seudónimo contemporáneo de la televisión, que en su renovación, ha hecho variar las formas tradicionales de producción, de elaboración de los programas, de actuación y de dramaturgia.

El video presenta una serie de características de gran interés para el hombre actual. Por un lado, permite grabar imágenes en condiciones de bajo nivel de iluminación y visionarlas de inmediato, sin necesidad del procesado en laboratorio requerido por las imágenes fotoquímicas.

Por otro lado, se puede ampliar este medio de forma muy económica con exclusión del proceso de producción, es decir, únicamente como reproductor de mensajes previamente elaborados. En este caso, los mensajes pueden tener diversas procedencias:

- Mensajes grabados de la televisión
- Productos cinematográficos – filmes – grabados en cinta de video
- Mensajes producidos directamente en cintas de video

Por último, existe la posibilidad de no grabar, sino transmitir únicamente las imágenes captadas por la cámara en un circuito cerrado.

⁷ González Castro, Vicente. Video. La Habana, Cuba p. de la corriente, 1987, p. 7.

ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Según González Castro, la televisión es el antecesor directo de lo que hoy conocemos como video “televisión es el nombre que le damos al medio de difusión masiva que conocemos hace más de 30 años, pero el video representa todas las concepciones cambiantes que se discuten en torno a la televisión”.⁸ Por consiguiente para estudiar el video es necesario hacer una breve semblanza de la evolución histórica de la televisión.

Siguiendo a González Castro es posible definir el desarrollo histórico de la televisión en cuatro periodos:

La primera etapa comprende desde 1880 hasta 1933, se caracteriza por la introducción de la televisión en varios países desarrollados y por la aparición de una serie de inventos que fueron conformando el panorama tecnológico del video.

La segunda etapa se extiende hasta la década de los 40 e inicia con la invención del primer tubo de cámara basado en principios totalmente electrónicos; creado por el ingeniero ruso V. K. Zworykin, a quien por cierto se le considera el verdadero padre de la televisión. Este dispositivo recibió el nombre de iconoscopio, y marcó el inicio de una lucha por la calidad en la señal.

Como dato relevante de esta etapa, en 1939, en ocasión de la feria mundial en Nueva York, se inicia la T.V. comercial, pero ya se gestaba la segunda guerra mundial que paralizó casi totalmente el desarrollo de este medio, con la única excepción de Estados Unidos y Alemania. Estados Unidos logra transmitir los primeros comerciales, mientras que Alemania la utilizaba como una forma de propaganda política y para la distracción de sus tropas.

La tercera etapa comienza al finalizar la segunda guerra mundial y se extiende hasta los años 60 con la aparición de las formas de registro magnético y los satélites de comunicaciones.

⁸ Idem.

A finales de 1952 contaban con este invento México, la República Democrática Alemana, la República Federal de Alemania, Polonia, Suiza, Dinamarca e Italia, además de sus iniciadores. Antes de los cinco años siguientes ya la instalaban Egipto, Ecuador, Noruega, Suiza, Austria, Bulgaria, Etiopía, España y Holanda, entre otros.*

Con la aparición del video tape en 1958 y las transmisiones a través de los satélites de comunicaciones, se inicia la cuarta etapa del desarrollo de la televisión.

Hasta este momento la televisión carecía de memoria, los programas muy costosos y complejos se esfumaban cuando salían al aire y quedaba en el olvido todo el esfuerzo realizado en la calidad de la producción.

Por lo tanto, la televisión estaba condenada a ser un arte menor, era un fenómeno regional que ni siquiera llegaba a tener alcance nacional, mucho menos identidad universal. Se intentó perpetuar la imagen mediante un sistema conocido como kinescopio, esta técnica consistía en tomar de la propia pantalla de televisión con una cámara de cine, el sonido y la imagen; sin embargo esta sincronía se veía borrosa, faltaba definición y la imagen resultaba oscilante y falsa. Aunque el kinescopio no satisfacía las exigencias técnicas, dio pauta en la busca de mejores recursos tecnológicos que facilitarían las técnicas de grabación.

En 1958 aparece el primer video tape comercial, aunque desde 1951 dejaba constancia de su patente, pero en ese entonces no estaba a punto la base tecnológica para llevarla a los estudios de televisión. Al inicio se pensó en la posibilidad de registrar la señal de video en una cinta magnética, como se hacía con el sonido, pero no se encontraron respuestas tecnológicas apropiadas. Mientras que el sonido registra una gama de frecuencias de 20 kilociclos, la televisión necesitaba registrar 6 millones de ciclos por segundo.

* La mayor parte de los investigadores sitúan a Cuba como el primer país de América Latina en disponer este medio, mientras que otros citan a México como el primero.

El video tape primero, el videocassette a principios del año 1970, el video disco, el electronic video record ó EVR, así como una interminable diversidad de modelos, marcas y patentes conforman el presente tecnológico de lo que hoy conocemos como video.

Paralelamente a la carrera por la calidad y el tamaño de la T.V. con fines profesionales, se produce también la otra carrera para hacer de la televisión el medio que sustituya a la cinematografía y a la fotografía doméstica. Las cámaras de T.V. en colores han reducido vertiginosamente su tamaño, de tal modo que no se necesitan habilidades técnicas ni conocimientos especiales para su empleo.

En el mundo desarrollado actual, la video portátil ha dejado atrás al cine de 8 milímetros y a las complicadas cámaras de fotografía. Primero se insertó el cassette de filmación dentro de la propia cámara, gran salto de la tecnología que permitió compactar en una sola pieza la toma de vistas y el grabador.

El video -8 es un producto en el que la propia cámara ofrece la posibilidad de reproducción al conectarlo a un televisor común, el U-Matic, el Beta, el V-8, los CCD, además de la videgrabadora, son innovaciones tecnológicas que ya forman parte de la vida cotidiana.

Es un hecho que el siglo XX se caracteriza por el dominio de la imagen visual, dominio que ha ejercido la televisión en escasamente 30 años y hoy con la técnica del video logró romper viejos modelos para construir nuevos sueños, pero también para enfrentar un mundo permeado de tecnologías audiovisuales.

La revolución tecnológica avanza rápidamente y con la tecnología digital ya existen en el mercado nuevos inventos como el nuevo disco de video (DVD) o el D-VHS, sistemas que ofrecen un grado máximo de calidad y fidelidad "en una sola cinta D-VHS podremos registrar entre 7 y 49 horas de programación emitidas por cualquiera de los paquetes de televisión digital".⁹

A estas últimas novedades, se agrega el sistema DV-video Digital, por el reducido tamaño de sus cintas (6.5 por 4.5 por 1.2 centímetros), se pueden construir cámaras que caben en un bolsillo. (fig. 1 y 2)

⁹ "Lo último para grabar y reproducir, videos de primera". Revista Muy interesante. México, Año XV No. 3, Marzo 1998, p. 10.

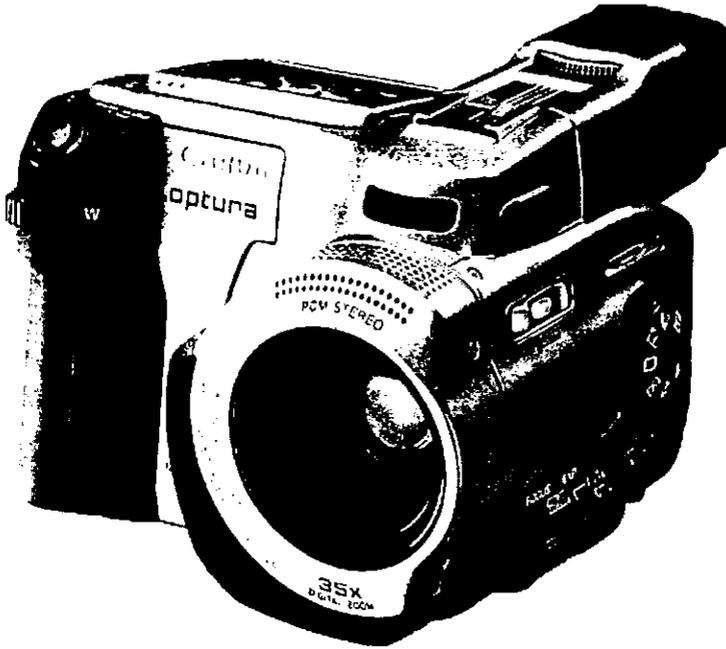


Fig. 1

EL CONCEPTO OPTURA

Canon, el líder en tecnología óptica de la imagen, define el concepto de capturar la imagen, con la primer cámara digital en el mundo que se ve, se siente y funciona como una cámara SLR. Ahora Canon rompe la barrera que tienen las cámaras tradicionales y las de video. Dando como resultado un nuevo y poderoso híbrido digital con captura de imágenes y posibilidades de salida de señal extraordinarias.

* (información obtenida en Expo-Mac, Agosto '98, World Trade Center).

- ✓ Tres modalidades de grabado: normal, digital y foto.
- ✓ Conexión: S/video, audio estereo, IEEE 1394, RCA's.
- ✓ Tecnología de rastreo progresivo (Progressive Scan CDD): R, G, B.
- ✓ CDD performance: 1/60, 1 campo, 2 campos 1 cuadro. 380,000.
- ✓ Foto: 6 seq. Sonido, SP 500, LP 800.
- ✓ Foto búsqueda.
- ✓ Lente óptico de 14x(35 digital).
- ✓ Estabilizador de imagen.
- ✓ FlexiZone AF.
- ✓ Programación AE: Tv, Av, Easy Recording, Auto, Spotlight, Sand & Snow, Negative.
- ✓ Terminal DV: IEEE 1394.
- ✓ Bocina integrada, Audio 2 canales en 16 Mbit, y 4 canales en 12 Mbit.
- ✓ Flash E-TTL 220/380 EX.
- ✓ Controles manuales: Exposición, Enfoque, Blancos.
- ✓ Faders Digitales: Horiz, verti, mosaico y zomm.
- ✓ Autocantador.
- ✓ SP/LP.
- ✓ LCD.
- ✓ Puede grabar en formato 16:9 (35 cm).
- ✓ Código de información.
- ✓ Código de tiempo: cuadros, minutos, seg., centésimas.
- ✓ Menus: Cam. Y VCR.
- ✓ Standby.
- ✓ Control remoto.
- ✓ Edición Lanc: conexión para controles de edición.
- ✓ Batería: Ion Litio, sin memoria, recargable cuando sea.
- ✓ Transfer: negativos y positivos, con adaptador FP-100\SL-49/46.
- ✓ Accesorios.

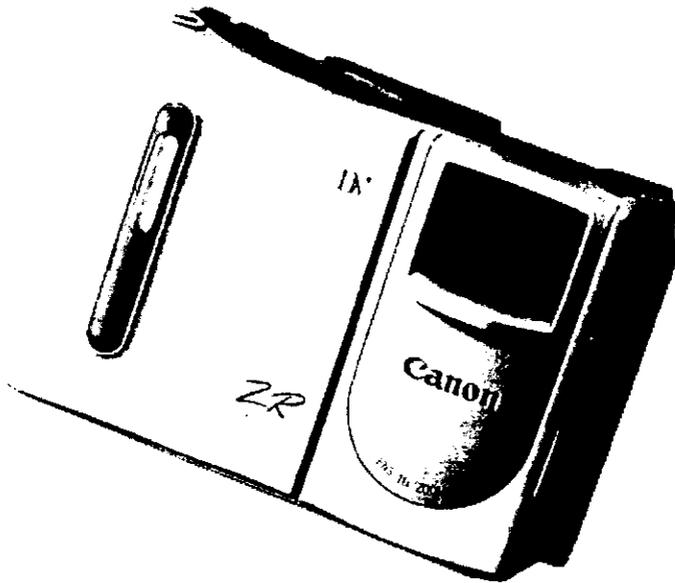


Fig. 2

ESPECIFICACIONES

- **Poder de alimentación:** 7.2 v DC
- **Consumo de energía:** 5.9 w (mientras está grabando con el AF prendido).
- **Sistema de televisión:** Estandar EIA (525 líneas, 60 campos) señal de color TSC.
- **Sistema de video grabación:** 2 cabezas rotatorias con un sistema DV de rastreo helicoidal (sistema VCR SD de consumo digital) componente de grabación digital.
- **Sistema de grabación de audio:** Sonido PCM de 16 bit (48Hz/2ch), 12 bit(32Hz/4ch).
- **Sensor de imagen:** CDD de 1/4 " (dispositivo de carga acoplada) de 470,000 pixeles (304,000) efectivos.
- **Formato de la cinta:** Videocassettes con la leyenda miniDV.
- **Velocidad de la cinta:**
 - SP 3/4 " por segundo (18.81 mm./seg.)
 - LP 1/2 " por segundo (12.56 mm./seg.)

- **Tiempo máximo de grabación:**
 SP: 60 minutos (con un videocassette de 60 minutos)
 LP: 90 minutos (con un videocassette de 90 minutos)
- **Tiempo de embobinado rápido hacia delante/hacia atrás:** 2 minutos con 50 segundos (con el videocassette de 60 minutos)
- **Lente:** f/1.8-2.5, con un zoom de 11x de 3.9 a 42.9 mm.
- **Sistema de enfoque:** Autoenfoco a través del lente, con opción de enfoque manual.
- **Distancia mínima de enfoque:** 3/8 de pulgada (1 cm) con el máximo gran angular; 3'4" (1 m) en la posición intermedia del teleobjetivo.
- **Velocidad máxima del obturador:** 1/8000 seg.
- **Iluminación mínima:** 4 lx (usando el programa de baja iluminación).
- **Iluminación recomendable:** Mas de 100 lx.
- **Pantalla de cristal líquido (LCD):** 2.5" (6.4 cm) medio diagonalmente, 180,000 pixeles.
- **Micrófono:** Electrec estereofónico de condensador.
- **Terminal DV (entrada/salida):** Conector especial de 4 polos (basado en la norma IEEE 1394).
- **Nivel de salida:**
 Terminal de video desbalanceada de 1Vp-p/75 ohm.
 Terminal S-video desbalanceada de 1Vp-p (señal Y), 0.286Vp-p (señal C)/75 ohm.
- Terminal de audio: desbalanceada de -11.5 dBv menos de 3 Kohms.
- **Rango de temperatura de operación:** De 0 a 40° C (32 a 104° F).
- **Dimensiones:** 118.5 x 85.5 x 57.7 mm (4 11/16 " x 3 3/8 " x 2 3/16 ").
- **Peso:** 530 g. (1 lb. 3 oz.)

Paquete Canon ZR *

- Cámara ZR.
- Unidad de visor FU-100.
- Unidad de acoplamiento DU-100.
- Batería BP-608.
- Cargador compacto CA-600.
- Acoplador de corriente directa DC-600.
- Correa para el hombre SS-200.
- Control inalámbrico WL-D67.
- Cable S-video S150.
- Cable estereo de video STV-150.
- Cable estereo de video STV-250.
- Casete miniDV.

* (información obtenida en Expo-Mac, Agosto '98, World Trade Center).

EXPANSIÓN EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Hasta mediados de la década de los 70's, el espacio audiovisual Latinoamericano estuvo dominado por dos grandes medios, el cine y la televisión, el primero en los inicios de siglo y el segundo a partir de los años 50's.

La tecnología dió un salto gigante y en 1977 aproximadamente surge en el mercado Latinoamericano el "videocassette", tecnología que desde sus inicios impactó al público tradicional del cine y la televisión "El volumen de espectadores de películas a través de videocassettes grabados superó rápidamente al de las salas de cine",¹⁰ este hecho significativo marcó el comienzo de la comercialización del video y aceleró los procesos de importación de equipos.

Los primeros equipos de video, según datos históricos, llegaron en los años 70, pero fue hasta los 80 cuando la importación alcanzó mayor crecimiento.

Brasil principia el ensamblaje de equipos importados, y más tarde encabeza la producción local (1982) con el modelo VC-8510 de la sharp. El ensamble de las primeras cámaras se realizó también en Brasil con el modelo DC-70 de la sharp y la philco con la PVK-1000, modelos aunque ya superados en sus países de origen servían para iniciar una labor de maquila industrial de dimensiones poco relevantes.

Los organismos oficiales y las instituciones del sector rápidamente experimentaron los nuevos equipos (principalmente U-matic). En muchos casos esta labor contó con la cooperación de instituciones extranjeras y productoras transnacionales ansiosas de probar los nuevos diseños tecnológicos.

Con el apoyo de las instituciones extranjeras se beneficiaron principalmente las instituciones educativas, de capacitación y promoción social "decenas de nuevas empresas productoras aparecieron en cada país con fines diversos, particularmente en el área de los

¹⁰ Getino, octavio. Impacto del video en el espacio audiovisual Latinoamericano Lima, UNESCO, 1990, p. 14.

informativos y de los materiales periodísticos y documentales”¹¹ como es evidente, los primeros equipos de video en América Latina sirvieron a fines educativos y sociales.

Un estudio realizado por un grupo de investigadores Latinoamericanos en 1988 mostró que efectivamente las mayores experiencias en la producción de programas han surgido en el terreno de la educación, ya sea con escasos recursos de producción o con la cooperación externa.

Los países que a continuación se presentan son aquellos que hasta la década de los '80 sobresalieron en la producción de video educativo:

La rede O'Globo de Brasil, la productora de bienes comunicacionales de ese país, recurre al video desde 1985 para la producción de programas destinados en forma prioritaria a la educación pre-escolar y al trabajo en las áreas rurales.

En Colombia, la labor educativa y la capacitación encuentra también a numerosas universidades y organismos dedicados a la producción y circulación de programas. Un catálogo editado en 1988 por el instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, contabiliza más de diez mil programas, de los cuales tres mil habían sido registrados originalmente en video, y más de la mitad de los mismos correspondía a la producción local.

También en Colombia organismos como SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) e INRAVISION mantienen una programación diaria televisiva de materiales educativos, muchos de ellos producidos en video. A ello se suman las actividades de Acción Popular (ACPO) y CAFAN, una entidad cooperativa dedicada a producir materiales educativos.

En Venezuela, la Dirección de Tecnología Educativa produce diariamente un programa para venezolana de T.V. y sus canales 5 y 8, mientras que la universidad Simón Bolívar, produce programas para emisoras de T.V., el Centro de Producción de la Academia Nacional de Ciencias y Artes del cine y la televisión, los centros de producción de las universidades de los Andes, Zulia, Oriente Central y otras.

¹¹ Ibidem, p. 26.

En el caso de Perú, por ejemplo, la cooperación de fundaciones alemanas, como la Konrad Adenauer, permitió en 1970 la aparición del Centro de Teleducación de la Universidad católica (CETUC). El centro comenzó a producir programas de divulgación educativa y cultural, pese a que los mismos no contaban con espacios de difusión en la televisión local. Unas 71 horas producidas a lo largo de más 15 años de actividad.

También en Perú el video sirvió al reforzamiento de actividades educativas gubernamentales, como las que desarrolló el Instituto Nacional de Teleducación (INTE), con un total de 160 programas producidos, y más recientemente, a la labor de diferentes organizaciones sociales con fines de educación popular y promoción.

En Argentina, 13 universidades producen actualmente programas de video educativo y 74 unidades académicas cuentan con equipamiento de ese carácter. El número de programas disponibles en el conjunto de las universidades, cuya coordinación está a cargo de la Subsecretaría de Tecnología Educativa, es de unos 110 títulos.

En el caso particular de México, la tecnología del video tiene escasamente algunos años. Se sabe que en las décadas de los 80's comenzaba a ensamblar equipos hogareños y videocassettes, mediante acuerdos con empresas japonesas, europeas y norteamericanas. Pero lo que hace relevante el caso de México es la producción de programas educativos.

Las principales productoras de video educativo, son las universidades del país. Las facultades de medicina humana, veterinaria, administración y química de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuenta con centros de producción y otro tanto ocurre en las universidades del interior del país, aunque no existe información pormenorizada sobre el volumen del material producido.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la unidad de Televisión Educativa y Cultural (UTEA), produce materiales para la enseñanza primaria y secundaria, que se transmite por canales de televisión nacional.

Esta producción cubre 4 horas diarias durante 5 días hábiles de cada semana del ciclo escolar. La UTEA produce también materiales de divulgación cultural por los canales del país, siendo la principal productora del sector estatal.

Finalmente, en Cuba, la labor del video con fines educativos, encuentra apoyos importantes como la que desarrolla la T.V. educacional, con 67 programas realizados en 1987 y 53 en 1988, video-pesca, con 28 programas en 1988; MINICULTURA MINAL, ISP "José Martí" y el ISCAH que produjeron un promedio de más de 10 horas por organismo en 1988.

Utilizado con fines comunitarios o de educación popular, el video cuenta con presencia importante en Brasil y Perú pero carece de mayor significación en los otros países.

En México, Colombia, Venezuela, Argentina y Cuba no existe aún una actividad semejante a la alcanzada en Brasil, sino apenas algunas experiencias encaminadas a insertar el video a los procesos sociales. Es el caso de grupos indígenas en México o el proyecto Redes.

Aunque el auge inicial del video en el terreno de la educación creció notablemente desde los años 70's con el apoyo exterior, la ilusión no duró mucho tiempo, porque cuando las instituciones extranjeras interrumpieron su cooperación, se vieron desprovistas la capacitación para la producción de programas y el mantenimiento de los equipos "numerosas experiencias naufragaron apenas disminuyó la cooperación externa, en la medida que los países y las instituciones beneficiadas no contaban con suficientes recursos propios para generar por sí mismos las políticas y el financiamiento necesario"¹² en consecuencia predominó la irracionalidad en la distribución y el empleo de los recursos, o en el mejor de los casos, la producción de los materiales se ajustó a la temática, los tratamientos y la metodología impuesta por los países dominantes.

Otra rama importante del desarrollo del video es la comercialización y distribución, una de las formas más atractivas para entrar y competir en el mercado de la comunicación electrónica, terreno en el que Latinoamérica ocupó también un lugar importante.

La comercialización del video consiste principalmente en la edición, venta, distribución y alquiler de videocassettes con películas grabadas, y en mucho menor medida con programas especialmente producidos para su utilización en los circuitos de venta y alquiler de video hogareño.

¹² *Ibidem*, p. 26.

En los últimos años, la comercialización del video creció notablemente en los países de Latinoamérica, así lo demuestra el estudio que realizó en 1988 el investigador Octavio Getino.

Según este análisis, anualmente se editan más de 7,000 títulos de película para su venta y alquiler, en las llamadas videotiendas, videorentas o videoclubes. Entre 1,200 y 1,800 son editadas cada año en Argentina, Brasil, México y Venezuela.

Mientras que el volumen de videos grabados para venta o alquiler, supera anualmente los 7 millones de unidades (mas de 3 millones en Brasil, 1.5 millones en Argentina, un millón en México, 900 en Venezuela, 200 mil en Colombia y unos 50 mil en Perú), el volumen anual de ventas excede los 230 millones de dólares ocupando, Brasil, Argentina, México y Venezuela los primeros lugares.

El promedio de copias editadas por cada título que se oferta, depende de la dimensión de mercados nacionales y del carácter nacional o extranjero de los títulos. Por ejemplo, en Argentina un título nacional tiene un tiraje promedio de 500 a 1,000 copias mientras que el de una película extranjera se eleva de 1,000 o 2,000 copias.

Una parte significativa del mercado de edición y venta de video depende del contrabando o la piratería. Esta ocupa entre el 60% y 70% del negocio del video en Colombia y más del 90% en Perú, estimándose que afecta en primer término a las grandes corporaciones y estados.

En lo que respecta al alquiler de cassettes en los videoclubes, supera los 340 millones al año. Las cifras promedio de alquileres mensuales en cada videoclub oscila entre 1,200 en Perú y más de 2,500 en Argentina, Brasil, México y Venezuela, con lo que se estima que los ingresos mensuales en cada tienda es de 1,500 a 2.000 dólares por mes, a excepción de Perú que no sobrepasaría los 600 dólares.

El total de espectadores de películas o subproductos de la televisión a través del video, supera los 100 millones al año, cifra muy superior a la de los espectadores del cine en las salas tradicionales. Simultáneamente al negocio del video hogareño, la comercialización de copias se afirma también en otros circuitos, como bares, discotecas, hoteles y medios de transporte.

Mientras el uso del video aumenta considerablemente, en contraste, se observan escasos esfuerzos para dar apertura a programas culturales, pues no se observan proyectos relevantes en cuanto al alquiler de videos sociales y culturales antes de meramente lucrativos.

Como se puede observar, el video comercial superó los fines educativos y sociales con los que inicialmente llegó a Latinoamérica, pero además impuso un estándar en la producción de programas, "la creación de material de video creado para cualquier fin, será juzgado en base a los criterios estándar impuestos por la televisión comercial".¹³

De lo anterior, se desprende la preocupación por vincular intereses, crear espacios de reflexión, e intercambiar información sobre la producción y la distribución del video.

El creciente uso del video en emisoras de televisión e instituciones educativas y organismos gubernamentales y sociales, despertó la urgente necesidad de que las nuevas tecnologías audiovisuales sirvieran al desarrollo y a la integración de América Latina y el Caribe, antes que a nuevas formas de sumisión y dependencia.

Para dar respuesta a esta inquietud, el tema del video comenzó a tratarse con mayor dedicación a través de diversos eventos: Conferencias sobre políticas culturales, ciudad de México, 1982; Seminario SELA UNESCO, Caracas, 1985, Seminarios de los Festivales del Nuevo Cine Latinoamericano, La Habana, 1984, y posteriormente, Santiago de Chile 1988; I Foro de Consulta para el desarrollo del Espacio Audiovisual Latinoamericano de video, Cochabamba, 1989, y sucesivos encuentros relacionados con el cine, la televisión y el video.

En síntesis "el video y las nuevas tecnologías audiovisuales irrumpieron en los países Latinoamericanos, no tanto por la previsión de las políticas nacionales de la comunicación y desarrollo, sino por la presión de las transnacionales y la rápida aceptación de los sectores sociales medios o acomodados".¹⁴

El reto de hoy es reconstruir la imagen de los países latinos, pero sobre todo hacer extensiva una educación real a las escuelas y comunidades a través del propio recurso del video.

¹³ Fundamentos del video. Universidad de Guadalajara, México, 1991, p. 19.

¹⁴ Getino, op.cit. , p. 73.

LA INCORPORACIÓN DEL VIDEO EN LA ESCUELA

Cuentan las crónicas que cuando se lanzó al mercado el primer videocassette comercial, en 1970, el presentador de la firma SONY de Japón vaticinó que sería “como una hoguera de troncos para pasar las veladas en plena era espacial...”.¹⁵ A unas décadas de distancia este singular medio ocupa un lugar privilegiado en la preferencia de la población, pues el número de los espectadores de los productos de la televisión a través del video se estima en millones, lo que nos lleva a pensar que casi nadie ha escapado a la acción del videocassette.

De la misma forma que el video se integró a la vida cotidiana de la sociedad, sucede que rápidamente se incorporó a la escuela para ocupar un lugar importante en los espacios educativos.

La integración del video en el ámbito educativo se explica, de alguna manera, por las grandes transformaciones sociales de este siglo; al imponer diferentes modalidades educativas. Por otro lado, la misma situación tradicional del aula de clases se ha tornado cada vez más compleja en virtud de las nuevas exigencias y demandas tecnológicas.

Casi sin mayor dificultad este medio encuentra un lugar preferente en el aula; esto se debe en gran parte a la capacidad expresiva que encierra, y por qué no, a su facilidad de adquisición y uso. Entre otros, estos argumentos han logrado convertir al video en el recurso con todas las posibilidades de favorecer un mejor desarrollo de los contenidos educativos.

El video en el salón de clases juega hoy un papel importante desde el momento en que apoya, no por sí solo, sino bajo la supervisión del docente; la participación, la problematización de un hecho o de cualquiera otra actividad.

El video adquiere todavía mayor presencia en el sistema educativo a partir de que se vuelve común en el profesor llevar al aula experiencias de enseñanza mediante el video; empleando para ello programas más o menos acordes a los contenidos de una determinada asignatura o adaptándolos a ciertas necesidades.

¹⁵ González Castro, op. cit., p. 71.

Hoy día no resulta extraño encontrar en varios planteles escolares un espacio físico reservado exclusivamente para el acervo videográfico, comúnmente llamado "videoteca". En el mencionado sitio se encuentran videos que han sido preparados con variedad en cuanto a sus formatos, géneros, etc. y esto le da posibilidad al docente de hechar mano de éste recurso considerando la asignatura a impartir y de acuerdo con la enseñanza propuesta "la gran documentación actual de documentos antropológicos, científicos, históricos y culturales; los programas informativos y de opinión, las numerosas películas y videos de ficción, y la cada vez más importante producción de materiales educativos ofrece al maestro posibilidades inéditas para enriquecer su función".¹⁶

Desde el punto de vista educativo se han realizado numerosos estudios respecto a la utilización de medios audiovisuales en donde queda al descubierto el valor didáctico del video.

Hasta hace muy poco tiempo se empezaron a explorar las ventajas del video en el proceso enseñanza-aprendizaje. Una investigación realizada por el CIDE * Centro de investigación y Documentación Educativa de España, demuestra en un universo de 192 profesores con formación profesional que el 61.9% se inclina claramente por el uso de video en el aula, sólo el 20% de ésta población ha tenido experiencia en el uso de video y pocos se sienten satisfechos al emplearlo.

Un dato relevante que arrojó esta investigación, señala que la mayoría de los educadores entrevistados tuvieron o no acceso al video, se manifestaron fascinados a favor de este medio como apoyo a la enseñanza, pero todavía más allá de este hecho, proponen realizar sus propias cintas.

A manera de conclusión, el estudio del CIDE menciona que el video es la propuesta más apoyada por los profesores, sin embargo mientras no exista material suficiente y bien elaborado su demanda será mínima.

¹⁶ El video en el aula. Acervo y usos didácticos de la videoteca escolar. Educación secundaria, SEP, 1996, p. 10.

* Investigación realizada en 1986 sobre la "utilización del equipamiento didáctico en el aula".

A pesar de las novedosas tecnologías, los materiales o equipos sofisticados que se han incorporado en el aula, aún prevalecen los esquemas tradicionales de enseñanza en los que la presencia visual o auditiva de los aparatos ahorran simplemente el verbalismo del profesor.

En el caso del video, su uso se ha estigmatizado en las escuelas porque se asocia con situaciones que rompen el ritmo de estudio. Dicho de otro modo, se les asocia con diversión, entretenimiento y no pocas veces se les identifica con el recurso más eficaz para llenar horas muertas, por ejemplo, ante la ausencia de un profesor.

Las posibles limitaciones del uso de video, se desmitifican cuando se tiene claro “al incluir medios y producciones didácticas habrá que vigilar que estén en concordancia a las necesidades sociales y culturales y no meramente coyunturales (modas, donaciones transnacionales, etc.) y también revisar las funciones que tales materiales y recursos en la enseñanza podrían cumplir”.¹⁷

Para lograr lo anterior, se requiere de un proyecto pedagógico coherente que permita la participación activa del profesor en los diseños de videos conducentes a su integración en la planificación de situaciones reales de clase, es por ello que en el siguiente capítulo se presentan las principales concepciones pedagógico-didácticas, lo cual nos dará la base para iniciar la reflexión entorno a la problemática educativa e iniciar así el análisis del papel de los medios en la enseñanza.

¹⁷ Fainholc, Beatriz. La tecnología educativa propia y apropiada. Buenos Aires, Humanitas, 1990, p. 80.

CAPITULO 2

EL ANÁLISIS DIDÁCTICO PROCESO ESENCIAL EN LA CONFIGURACIÓN DE MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA

CONSIDERACIONES PREVIAS

ESBOZO HISTÓRICO DE LA EVOLUCIÓN PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA

CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA DIDÁCTICA

LA DIDÁCTICA Y SUS ELEMENTOS

- ☞ La interacción de los elementos a la luz de tres modelos didácticos
 - ☞ Los medios de enseñanza un elemento didáctico para objetivizar el conocimiento
 - ☞ El papel de los medios en el proceso enseñanza - aprendizaje
-

CONSIDERACIONES PREVIAS

Vivimos en una situación de cambios sin precedentes en la historia, a la que Marshall McLuhan denomina era electrónica o aldea global, analógicamente el tópico popular refiere a nuestra época como la era espacial, la era de la información, la civilización de la imagen o la era de la informática. Lo cierto es que nuestra sociedad no se parece en casi nada a la de hace tan sólo unas pocas décadas, el cambio es, además de vertiginoso, masivo.

Los acelerados avances científicos-tecnológicos son una realidad que cotidianamente palpamos en todos los ámbitos, la tecnología está presente así en la comodidad del hogar como en las grandes industrias, empresas e instituciones.

En esta dinámica la institución escolar no es la excepción, ya que por lo menos en discurso, las políticas educativas tienden a transformar los esquemas tradicionales de enseñanza. Basta recordar el famoso programa de “Modernización educativa” (1989-1994). Entre sus lineamientos cita la urgente necesidad de usar en la enseñanza, la tecnología de comunicación más avanzada. Pero eso no es todo, el mismo programa hace un llamado a los maestros para generar espacios en los que puedan producir materiales didácticos, en especial, programas para computadora y videocassete.

La presencia de la tecnología en la enseñanza es una realidad innegable y necesaria que contribuye a instrumentar alternativas no convencionales para los problemas actuales del campo educativo. Sin embargo, el uso de medios en la enseñanza se ha viciado en las escuelas por varias razones, entre ellas la creencia de que los recursos físicos solucionan por sí mismos todos los problemas de la enseñanza, no obstante esta falsa ilusión, encontramos situaciones extremas en las que el profesor evita todo contacto con algún recurso por el temor de verse desplazado de su antiguo y privilegiado lugar, o bien excede el empleo de medios y lo hace además inadecuada e irracionalmente.

En lo que se refiere a los medios podríamos señalar un sinnúmero de obstáculos pero los más comunes que enfrenta el profesor en una situación concreta de enseñanza, van desde el

desconocimiento de las potencialidades y limitaciones del medio, hasta la estructura misma del mensaje, porque generalmente no responde a los objetivos educacionales.

Lo anterior se explica en gran parte porque muchos de los medios que actualmente usamos en el proceso enseñanza-aprendizaje tales como el cine, la televisión, la computadora o el videocassette no surgieron en el campo de la enseñanza sino en la industria, con propósitos determinados por las necesidades de esta rama y solo posteriormente derivaron al uso con fines educativos.

Difícilmente encontraremos en el mercado materiales de enseñanza que respondan a las expectativas de la educación porque poseen una visión genérica necesaria pero no responden, como es obvio, a las necesidades particulares de cada aula.

Es aquí donde se requiere la participación directa del profesor, quien inmerso cotidianamente en los procesos de enseñanza conoce las necesidades e intereses de sus alumnos, situación que le da la posibilidad de crear y diseñar materiales con una potencialidad didáctica.

Es el momento, señala Roberto Aparici, de replantear el discurso; el acto y los procedimientos didácticos; se trata de buscar nuevas estrategias, nuevos modelos de investigación que fomenten en los educadores el cuestionamiento de sí mismos, de su práctica y del entorno que les rodea.

Una innovación real en la enseñanza, no es sinónimo de aparatos o técnicas, se requiere mucho más, hace falta el cuestionamiento axiológico, teórico y metodológico de la educación, de otra forma toda situación de enseñanza que adolezca de estos elementos se verá como una simple forma de entretenimiento.

En el intento de buscar alternativas de enseñanza, encontramos en los medios una extraordinaria posibilidad para propiciar al aprendizaje, siempre y cuando se hayan diseñado conscientemente desde el análisis y la reflexión didáctica. Seguramente quienes desconocen el quehacer de la didáctica se preguntaran qué relación guardan el análisis didáctico y los materiales de instrucción o para qué necesita el profesor aspectos teóricos, si lo único que desea hacer es

un atractivo rotafolio o un audiovisual técnicamente armónico, la respuesta como ya lo vimos anteriormente es clara, todos los recursos que se pretenden implementar en la enseñanza deberán ser producto de la realidad educativa, del contexto en el que diariamente interactúan maestro-alumno, de la intencionalidad educativa, de los contenidos, de la metodología de enseñanza; elementos que en suma son ejes de análisis del terreno didáctico.

Los materiales de enseñanza o más correctamente medios de enseñanza-aprendizaje * son uno solo de los seis elementos de la didáctica, sería absurdo reducir la enseñanza a lo exclusivamente instrumental cuando están implícitas en una situación de enseñanza una serie de condicionantes que influyen en el proceso didáctico. Las actitudes, los hábitos y los valores de docentes y alumnos ante el conocimiento son aspectos que también intervienen en los procesos de enseñanza.

Creemos que gran parte del fracaso de los medios, se debe precisamente al desfase del proceso educativo por eso es importante insistimos, el conocimiento y la reflexión de todos los elementos que interactúan en los procesos de enseñanza.

En el siguiente capítulo reflexionamos la problemática de la enseñanza a la luz de la didáctica, de igual forma presentamos las perspectivas actuales del pensamiento didáctico, contexto indispensable para aproximarnos a la parte medular de nuestra propuesta: El video educativo.

Como sabemos, el video ha sido uno de los medios de gran difusión en los últimos tiempos tanto en el espacio comercial como en el aula. Su valor educativo resulta aún inédito, poco explorado, a pesar de ser el medio más demandado por los sistemas educativos.

Si bien es cierto que nuestro trabajo de investigación se ocupa del video, esto no significa que lo proponemos como la panacea; mejor dicho se sugiere como una opción, sin excluir la riqueza educativa de otros medios.

* El concepto medios de enseñanza es parte de la propuesta y lo definiremos más adelante.

No queremos cerrar este espacio sin antes presentar las reflexiones de Díaz Barriga y Esther Juárez en referencia al arduo trabajo que cotidianamente realiza el profesor en las aulas; labor eminentemente social que pese a todo requiere un espacio reflexivo de la propia tarea docente.

“El profesor como ningún otro profesionista encuentra en su propia tarea elementos que le permiten tener una dimensión humana donde la interacción cotidiana con los estudiantes, el permanente cambio de comportamiento invitarían a un desempeño permanente donde se pudiera innovar, crear y recrear”

Angel Díaz Barriga.

“El profesor está ahora frente a un grupo escolar que le plantea muchos problemas. Cuando le ofrecieron el puesto tal vez pensó que la tarea sería difícil pero no se imaginó que lo fuera tanto.

Es consciente de que la relación pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales; conoce su materia (cuando menos eso cree) y los alumnos están inquietos, desinteresados, ausentes; empiezan a exigir, o a faltar, sin más, a la clase. Piensan que le hacen falta instrumentos, que las técnicas que utiliza no son eficaces, que requiere de otras nuevas y que al contar con ellas sus problemas aminorarán o desaparecerán... olvida que la escuela es una institución”

Esther Juárez.

ESBOZO HISTÓRICO DE LA EVOLUCIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

SEGUN ROGER GILBER

Roger Gilber realiza un análisis de la concepción pedagógica-didáctica desde tres ángulos fundamentales: la organización escolar, el contenido y los procedimientos de enseñanza, es decir, los modos de enseñar.

Gilber señala que en los pueblos no civilizados la transmisión de conocimientos se opera ya sea por el método individual en las familias o en las tribus, a través de la imitación. Los conocimientos que se tratan de transmitir son al principio esencialmente concretos, se sitúan sobre todo en el plano de los aprendizajes técnicos: la caza, la pesca, la recolección de plantas, la construcción de cabañas, la fabricación de armas, o, en el caso de las mujeres, el hilado, el trenzado o la preparación de alimentos. Sin embargo esta didáctica instintiva de la transmisión de gestos, destrezas, de informaciones primarias, está lejos de carecer de cualidades: es ante todo individual, en el sentido de que el contacto personal entre el sabio y el ignorante resulta inevitable teniendo la virtud de una lección particular. Hasta este momento el aprendizaje no se acompaña de un discurso sobre el arte de cazar o pescar, el aspecto más interesante de esta pedagogía es que no es escolar, no se transmite por especialistas, ni se da en un ambiente cerrado, esencialmente es prealfabética, es global y existencial y no distingue las secuencias sucesivas de la actividad humana.

Se sabe que la idea de la escuela entendida en el sentido común del lugar especial donde se imparte la instrucción tiene sus raíces en esos pueblos no civilizados que parecen haber concebido muy rápidamente esta idea en alguna forma. Se dice, por ejemplo, que algunos pueblos Latinoamericanos se reúnen para aprender a triturar, hilar, fabricar armas, etc.

Desde la antigüedad todas las civilizaciones contaron entre sus preocupaciones la de la educación colectiva en escuelas. En China antigua los niños concurrían a la escuela desde los 7 años, mientras que los japoneses crearon escuelas desde el siglo VIII, institución tardía que se explica por el hecho que la escritura china se introdujo sólo en el siglo III. Al parecer, los caldeos

también tuvieron sus escuelas, en las que los magos fueron los primeros maestros, en general, se sabe que las antiguas sociedades orientales atribuían gran importancia a la instrucción.

Como dato relevante, el historiador S. W. Baron, escribe que los hebreos establecieron como regla que en todo lugar donde existieran 25 niños de edad escolar debería haber un maestro, y a partir de 40 un auxiliar. Los egipcios no se quedaron atrás, según datos históricos, tuvieron escuelas primarias y hasta primarias superiores, y qué decir de los griegos, quienes nos han dejado testimonios de sus instituciones: por ejemplo, los espartanos recibían educación militar en escuelas a partir de los 7 años, sabemos también por Pitágoras, Sócrates, Platón, Aristóteles, Plutarco, cuáles eran las ideas griegas en materia de educación, y cómo en Atenas en especial, se idearon escuelas a las que el niño era conducido por el esclavo pedagogo. Se observa a este respecto un detalle de interés: la escuela, en los tiempos antiguos, se instaló en una plaza, o bien en una esquina, hasta que más tarde le fueron asignados locales cerrados especiales.

En el caso de los pueblos romanos se observa una excepción; la educación era ante todo familiar, se daba en el seno de la misma, ahí se inculcaban las virtudes militares y religiosas. Es Quintiliano en el primer siglo de nuestra era, quien organiza una verdadera institución escolar de interés público.

Por su parte el cristianismo dió a la escuela una orientación especial, pues no dudó jamás de la utilidad de la educación, con la palabra escuela difundió además del pensamiento religioso una enseñanza profana. Cuentan que en el siglo IV San Basilio llegó a crear en el monasterio un internado para niños que no estaban destinados a la vida monástica.

Desde este momento y hasta la edad media la institución escolar, y correlativamente el pensamiento pedagógico vivieron sin duda alguna situaciones difíciles. En palabras de Durkheim diríamos que cada vez que la sociedad juzgó suficiente la educación que se daba y se recibía de modo espontáneo e informal; se juzgó a la escuela como un peligro que difundía filosofías profanas, pero la verdad es que toda civilización avanzada experimenta la necesidad de abrir escuelas "la escuela es en cierto modo una secreción de la complejidad de los problemas que se plantean al espíritu del hombre y durante todo el tiempo que la sociedad permanece en estado de

subdesarrollo tecnológico, la refutación de la escuela no puede ser sino una quimera peligrosa a la manifestación de un espíritu retrógado y obtuso, enemigo del saber".¹⁸

Concretándonos al plano didáctico nos preguntaríamos ¿Qué se ha enseñado en las escuelas?, según el análisis de Gilber, podría decirse que la lectura y la religión han sido los elementos presentes en los programas elaborados por las diferentes civilizaciones. Con el alfabeto la escuela nació verdaderamente y la lectura se convirtió en una verdadera arma de conquista que desde la antigüedad forma parte del programa básico de las escuelas.

Entre los griegos de Atenas, la dídascala es la escuela de la gramática ahí aprenden a leer y a escribir. Desde luego, los griegos no iban a olvidar que el hombre no sólo posee un espíritu sino también un cuerpo y una sensibilidad: el programa que traza Platón en la República y en las leyes para la educación de los guerreros y de los magistrados asigna un importante papel al entrenamiento físico, a la danza y a la música...

Aún más claro es el fervor por la cultura literaria entre los romanos, desde el siglo III a. de C., una vez recibida la lección de los griegos; no sólo el fervor por el arte de la oratoria, la elocuencia y la retórica, en su lugar normal en una civilización que desconocía la imprenta, sino también por la lectura.

Esta corriente nacida de la antigüedad llegó hasta nosotros a través de la pedagogía cristiana, en especial la de los jesuitas, que ha contribuido considerablemente a conservarla y fortalecerla a partir del siglo XVI, pero para justificar esta afirmación tenemos que evocar el segundo de los elementos componentes de los proyectos educativos, es decir la religión, y muy particularmente, el cristianismo.

Los primeros cristianos fundaron catecumenados, luego escuelas eclesíásticas, de catéquesis, episcopales, claustrales, con el designio muy lógico de propagar su fe, pero enseñaron también materias profanas.

¹⁸ Robert Gilbert. Las ideas actuales en pedagogía. México, Grijalbo, 1996, p. 24.

En los programas del siglo XII figuran materias que más tarde se conocerían como ciencias exactas: cálculo, geometría y astronomía.

En lo que respecta a la manera de educar y de transmitir los conocimientos, podría decirse que ha evolucionado de la enseñanza individual a la enseñanza colectiva, pasando por una forma intermedia conocida como enseñanza mutua. La educación individual es una especie de pedagogía espontánea, Aristóteles considera existe entre la educación particular y la colectiva una diferencia que explica con un ejemplo de la medicina: en general se alivia a las personas que padecen fiebres con dieta y reposo; sin embargo, este tratamiento puede no convenirle a un individuo determinado, de esta forma explica que la educación individual parece distinguir más precisamente lo que conviene a cada uno, cada cual encuentra en ella su beneficio personal. Con todo, un médico o un maestro o toda persona provista de conocimientos generales tratará tanto mejor los casos particulares cuando conozca lo que hace falta a todos y a cada uno.

En una primera época vemos al alumno, presentarse personalmente a su maestro, recibir de él una breve explicación, luego cederle el lugar a otro (lo que le da a la instrucción un aspecto particular), en una segunda época, la escuela se organiza en clases homogéneas; es decir, para obviar los inconvenientes de la enseñanza individual, se instaura la enseñanza colectiva o simultánea. Primero se distribuyó a los niños según sus edades en un mismo local, luego en varias salas diferentes, los que requirió se dispusiera de un número importante de docentes, de tal manera que en una clase así formada, el maestro pudiera ejercer mejor aún la enseñanza, le bastará entonces con disponer de autoridad, con mantener una disciplina estricta, enseñar con claridad y método, con desarrollar al mismo tiempo en sus alumnos esas virtudes imprescindibles para el funcionamiento del sistema que son la docilidad, la obediencia, la confianza, la atención... para que la escuela funcione en general, esta enseñanza de tipo colectivo es la que prevalece hasta nuestros días.

Pero este tipo de enseñanza generó diversas situaciones, ahora se trataba de cómo lograr que el maestro; un solo maestro instruyera a sesenta alumnos y aún de varias edades.

El pedagogo Comenius, a mediados del siglo XVIII, propuso una solución en su gran didáctica: se trata de utilizar a los alumnos más avanzados como monitores, para lo que recomienda dividir la clase en grupo de 10 alumnos, colocar al frente de cada grupo a un monitor, y a la cabeza de varios grupos a un monitor jefe. Esta propuesta dió lugar a la enseñanza mutua, técnica que mas tarde difundieron con éxito Bell y Lancaster.

Se demoró largo tiempo para advertir que la única ventaja de la enseñanza mutua reside en el ahorro del maestro. A despecho de vehementes protestas como las de Victor Cousin, que en 1836 denunciaba su deplorable popularidad a pesar de que las congregaciones no lo habían adoptado, sino rara vez para demostrar, por el contrario, las virtudes de la enseñanza colectiva simultánea, fue necesaria la elocuencia de Gréard para precipitar su perdición. Poco a poco la escuela se organizó por clases homogéneas curso elemental, medio, superior, y reprodujo el esquema de enseñanza de segundo grado.

No tardó en demostrarse que la unificación del mando, al reemplazar la canalización a través de los monitores, sustituyó una autoridad de tipo militar por la autoridad no menos absoluta del adulto detentador del poder.

De la concepción colectiva de la enseñanza se derivan formas concretas de organizar, transmitir y evaluar el conocimiento, el poder absoluto estaba ahora en manos del profesor, dueño del saber ve en el alumno un recipiente que acumula conocimientos, sus medios de enseñanza son la autoridad y el verbalismo, evalúa mediante la memorización y la repetición, el lugar exclusivo para la enseñanza se reduce al aula.

Esta forma de enseñanza prevaleció durante muchos siglos, fue hasta el renacimiento que se alzaron voces para protestar contra las insuficiencias de la pedagogía tradicional, entre ellos: Erasmo, Montaigne y Rabelais, Fenelon, Descartes, y Rosseau. Aunque cada uno tiene una propuesta específica, citaremos únicamente los puntos en que concuerdan dichas propuestas:

Deploran que el saber se comuniquen a los alumnos exclusivamente a través de los libros, o la memorización, estiman que lo esencial no es saber, sino juzgar, comprender y adquirir convicciones personales.

Conciben la pedagogía únicamente en sus nexos con la antigüedad, en el culto a las letras, solo difieren en general, en los medios por los cuales se procura encaminar al alumno.

Por consiguiente, proponen una pedagogía activa, intuitiva, vivida en la libertad, se muestran partidarios a una colaboración activa entre el maestro y el alumno, se dirigen ante todo a la inteligencia que se quiere desarrollar y formar. Esta orientación es particularmente clara en Montaigne, trata ante todo de despertar la curiosidad, de representar el conocimiento de forma atractiva, basando esta acción en la manera de ser y de pensar del alumno.

*“La pedagogía toma entonces un giro nuevo:
en vez de exigir la adaptación del alumno
a las normas educativas, son estas normas
las que se modifican en función del alumno”¹⁹*

Somos conscientes de la vasta riqueza pedagógica de las propuestas de éstos y otros exponentes que históricamente han renovado el pensamiento educativo, sin embargo creemos que el bosquejo histórico aquí presentado proporciona una visión general de cómo han evolucionado las concepciones pedagógicas a lo largo de la historia. Nociones que dan pauta para examinar en el siguiente apartado las ideas que actualmente predominan en el ámbito educativo.

¹⁹ Ibidem, p. 85.

CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA DIDÁCTICA

La enseñanza es tan antigua como el hombre mismo, desde aquella forma incipiente, individual, primitiva e instintiva ya se encaraba una situación educacional, forma que muy pronto se manifestó insatisfactoria, y una vez que los defectos de su aplicación se presentaron con excesiva evidencia, se buscaron sistemas nuevos, así fue como se llegó a la enseñanza colectiva. Luego cuando los inconvenientes de la enseñanza colectiva se vuelven demasiado patentes, se asiste a un retorno a la enseñanza individualizada que de algún modo conserva su carácter colectivo.

Resumiendo lo anterior, podría decirse que ha habido expansión y mutación en un proceso tan antiguo como la enseñanza. Lo cierto es que la escuela, sus usos y costumbres han logrado sobrevivir con sus diversas acepciones hasta nuestros días.

Actualmente se considera a la educación por su intencionalidad y características en tres diferentes modalidades: formal, no formal e informal. (Para nuestro estudio en particular, nos concretaremos al ámbito de la educación formal).

La educación formal corresponde al sistema educativo estructurado, se rige de acuerdo a determinados planes de estudio, es sistemática y progresiva, en nuestros sistemas educativos abarca desde la educación preescolar hasta la universidad.

En forma similar, Mattos marca una diferencia en la educación, la clasifica como sistemática y asistemática: mientras ésta última es espontánea, inconsciente y ocasional, la primera se desenvuelve conscientemente con objetivos definidos, es intencional, crítica y colectiva, para desempeñar las funciones de la educación sistemática, las sociedades humanas han organizado y mantienen una institución especializada y compleja: la escuela.

Cuando Mattos habla de una educación sistemática, indudablemente se refiere a la educación formal, pero además menciona claramente el concepto “escuela” a la que acertadamente llama institución compleja. Creemos importante poner atención a este señalamiento, porque en tanto se considere a la escuela como una institución, difícilmente se reducirá la problemática educativa a los acontecimientos del aula, resulta compleja porque en el suceder de la clase intervienen diversos factores “en la relación misma, encontramos actos, roles, contenidos, normas instituidos, definidos previa e independientemente de los sujetos que intervienen en ella y que la sobredeterminan”.²⁰

Ahondando en el aspecto sistemático, vemos se define al menos por tres elementos estrechamente relacionados: un espacio, una relación directa (maestro-alumno) de donde se desprende el tercer componente; la transmisión de contenidos culturales y por ende la selección de la metodología educativa, en otras palabras, estamos en el terreno propio de la enseñanza intencional-sistemática.

Desde este ángulo, la enseñanza se torna entonces el núcleo de la educación escolar, pero no la enseñanza aislada, sino la enseñanza en el proceso de enseñanza intencional: proceso que se da entre el que la enseña y el que aprende “hay alguien que enseña, hay algo que enseñar y aprender, un contenido, un objetivo, una intencionalidad... para que haya juego de relaciones tiene que haber comunicación entre esos elementos”²¹ como podemos ver, estos elementos se dan en una relación comunicacional dinámica.

Hasta aquí hemos visto que los procesos de la vida escolar no son fortuitos, se dan en una práctica contextualizada donde intervienen sujetos y otros elementos en relación que tienen como intención aprender y enseñar.

Para ver, profundizar y darle sentido a este proceso apelamos a la didáctica por ocuparse teóricamente de estudiar la problemática de la enseñanza.

²⁰ Didáctica General II. Antología de la ENEP ARAGÓN. México, UNAM, 1993, p. 186.

²¹ Beatriz Quintana, Estela. Didáctica problematizadora e integradora. Cuadernos de posgrado de la ENEP ARAGÓN. UNAM, 1993, p. 38.

LA DIDÁCTICA Y SUS ELEMENTOS

Etimológicamente dice Nérici, la palabra didáctica se deriva del griego didaskein (enseñar) y tékne (arte), esto es el arte de enseñar, de instruir. La didáctica así entendida es el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza, por lo que está orientada desde esta visión en mayor grado hacia la práctica.

Para Luis A. De Mattos, la didáctica es la disciplina de la pedagogía de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Karlhein Tomachewski define a la didáctica como la teoría general de la enseñanza, investiga como disciplina parcial de la pedagogía un campo limitado de ésta, la clase como la forma particular del proceso de instrucción y educación en la escuela.

Según Stocker, Karl la didáctica abarca la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de la enseñanza sin reparar en ninguna asignatura en especial, acentúa que lo esencial de la enseñanza no se agota en lo técnico y lo artesanal.

Por su parte la Mtra. Estela Beatriz Quintanar en sus aportaciones del pensamiento didáctico Latinoamericano expone que la didáctica se ocupa de una problemática particular de la educación, esa problemática particular es la enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado, porque implica un orden lógico con una intencionalidad definida.

Por lo tanto, añade la Mtra. Quintanar, la didáctica no solo genera ideas que explican y direccionan el proceso de enseñanza intencional y sistematizado, sino que también promueve instrumentos para intervenir en dicho proceso. En ese sentido, es también operativa, dejando claro que la didáctica no es un recetario de cómo se dan clases porque la enseñanza en el proceso enseñanza-aprendizaje es compleja, en tanto se da con sujetos sociales que tienen necesidades y esas sujeciones cambian cotidianamente.

Estas definiciones representan de alguna manera, las principales posturas del pensamiento didáctico actual, si las analizamos en su conjunto, encontraremos una noción similar en cuanto al objeto de estudio de la didáctica: la problemática de la enseñanza, instrucción, clase o enseñanza escolar.

Aunque con una visión diferente, señalan también el aspecto metodológico de la didáctica, en el que se reúnen la organización de los elementos y las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, de un modo tal, que permiten la transformación de las estructuras objetivas de las ciencias en estructuras subjetivas del alumno.

En un lenguaje coloquial diríamos que la didáctica se ocupa específicamente del proceso enseñanza-aprendizaje intencional en el que están siempre presentes una serie de elementos esenciales, sin los cuales no se puede hacer, ni pensar didáctica.

¿Cuáles serían los elementos referenciales de la didáctica?

Básicamente se distinguen seis elementos:

Personas que intervienen en el proceso educativo	¿QUIÉNES?
Objetivos y metas	¿PARA QUÉ?
Contenidos de aprendizaje	¿QUÉ?
Metodología	¿CÓMO?
Recursos materiales	¿CON QUÉ?
Tiempos	¿CUÁNDO?

A continuación presentamos un cuadro con los elementos que consideran los autores antes citados:

AUTOR	ELEMENTOS
NÉRICI	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno - Objetivos - Profesor - Materia - Técnicas de enseñanza - Medio geográfico, económico y social
TOMACHEWSKI	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de la enseñanza - Maestro-alumno - Contenidos - Actividades prácticas - Organización de la clase - Métodos - Medios instruccionales
MATTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo - Materia - Medios - Procedimientos - Recursos - Tiempo, ritmo de trabajo
BEATRIZ QUINTANAR	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno - Docente - Contenido - Método - Objetivo - Evaluación - Recursos - Condicionantes sociales

Como podemos observar, todo planteamiento didáctico propone los mismos elementos.

Es importante precisar que cada postura didáctica le da un significado diferente a estos elementos, confiéndole a la situación de enseñanza características particulares según el contexto en el que se de “Cada modelo didáctico tiene una forma de interpretar cómo es la comunicación, cómo es la relación, cómo es el vínculo docente y alumno, cómo va a ser el contenido, cómo va a ser el método, si va a jerarquizar a uno o a otro (docente-alumno-contenido-docente-alumno-método) si lo va a considerar totalidad o no”.²²

²² Ibidem, p. 8.

LA INTERACCIÓN DE LOS ELEMENTOS A LA LUZ DE TRES MODELOS DIDÁCTICOS

Para entender la interacción de los elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje es importante conocer cada uno de los enfoques educativos. Al respecto Margarita Pansza describe tres perspectivas: didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica.

En los tres modelos didácticos encontramos nociones diferentes que nos ayudarán a desentrañar cada uno de los elementos del proceso educativo:

a) Didáctica tradicional

En la didáctica tradicional prevalece un concepto receptivista de aprendizaje, que se traduce en la capacidad para retener y repetir información. Si el aprendizaje es memorizar y repetir, entonces la acción del maestro es promover al máximo estas capacidades mediante actividades que fijen la retención y la verificación (escribe en el pizarrón, dicta, explica, reparte fotocopias, etc.).

La relación maestro alumno es complementaria, uno posee el saber y el otro la necesita. En este modelo los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar, y el papel del profesor es mediar entre el saber y los alumnos.

Si hay algo a lo que la didáctica tradicional no le concede mayor importancia es a los objetivos, suele formularlos a manera de grandes metas quizá como políticas orientadas de la enseñanza más que del aprendizaje. Es decir, el aspecto de la intencionalidad de la enseñanza centra su atención en las metas o propósitos de la institución y del profesor, más que en explicitar los aprendizajes importantes a los que deba acceder el alumno. En consecuencia, el profesor no tiene claros los objetivos que persigue o bien los maneja implícitamente.

En esta visión los contenidos son una lista de temas, capítulos o unidades; enfoque característico de un enciclopedismo que representa un gran cúmulo de conocimiento. En suma, los contenidos se consideran como algo estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas

posibilidades de análisis y discusión, o de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y alumnos.

Respecto al método, se advierte igualmente el predominio de la exposición, de la cátedra magisterial y de la lección clásica. El extremo de esta práctica se da cuando se cae en el verbalismo, considerado como el mecanismo a través del cual se oculta la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y de la experiencia vivida.

El modelo de enseñanza tradicional emplea escasos recursos: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón, usados las más de las veces sin criterios teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje.

La práctica de la evaluación es una actividad imprecisa, terminal, estática e intrascendente, cuya función mecánica consiste en aplicar exámenes.

b) Tecnología educativa

Bajo las nociones de progreso y eficiencia, la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases. En la práctica, la idea de superar los problemas de la enseñanza tradicional giro entorno a las formas, es decir, al cómo de la enseñanza sin cuestionarse al qué y para qué del aprendizaje.

La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta, se interesa por la conducta observable y particularizada, susceptible de ser provocada y controlada, desconoce la importancia de los procesos inconscientes de la conducta.

El profesor es ahora un ingeniero conductual, su función principal ya no reside tanto como en la didáctica tradicional en el dominio de los contenidos sino en el dominio de las técnicas, su papel es controlar estímulos, conductas y reforzamientos, mientras que la del alumno es someterse a la tecnología, a los programas creados, a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos y técnicas, en pocas palabras a la ideología del individualismo y de la neutralidad. En esencia el acto cognoscente sigue siendo el mismo, existe una realidad dada, objetiva, que el sujeto debe captar y la tecnología con sus instrumentos es el medio para lograrlo.

Los objetivos de aprendizaje son el punto de partida de toda actividad, siempre y cuando especifiquen de manera clara y precisa las conductas que se esperan del estudiante. Deben redactarse en términos del alumno, identificando la conducta observable deseada, estableciendo al mismo tiempo las condiciones en que se muestre la conducta y los criterios de realización aceptable.

En la tecnología educativa el problema de los contenidos pasa a segundo plano, son algo ya dado y validado por la institución educativa y sus grupos de “expertos”, lo que viene afirmar una vez más que lo importante para esta perspectiva no son los contenidos sino las conductas.

Una de las aportaciones que se le atribuyen a la tecnología educativa es el rechazo terminante de la improvisación, se considera que el profesor debe tener organizado el curso antes de impartirlo, evitando toda improvisación irresponsable.

Es evidente que este modelo privilegia la planeación y estructuración de la enseñanza; los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza, sin tomar en cuenta las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje.

Conviene señalar que la propuesta tecnológica considera al salón de clases como un auténtico laboratorio experimental de técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje.

Por último la evaluación, se concibe directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje, ocupándose de la verificación y/o comprobación de los aprendizajes planteados, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos.

En la noción de evaluación de la tecnología educativa, cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas por considerar que reúnen las propiedades técnicas de validez, confiabilidad y objetividad.

c) Didáctica crítica

La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la instrucción, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base para lograr otros nuevos, más complejos y profundos, vistos no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en lo social “se aprende con y por los otros”.

El aprendizaje grupal cobra sentido en tanto se constituye un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como una parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender.

La acción docente esta encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le da la posibilidad de aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos es decisiva y también significa que durante el proceso de aprendizaje “enseñan”, es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor.

Por consiguiente, el profesor obtiene múltiples aprendizajes significativos (social e individualmente) y está en condiciones a su vez, de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo: por la reflexión y acción conjunta de profesor y alumno.

Para formular los objetivos de un curso, la didáctica crítica considera indispensable plantearse algunas preguntas. Por ejemplo: ¿Cuáles son los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales? Preguntas básicas que ayudarán al profesor a fijar los criterios de acreditación.

Para seleccionar y organizar el contenido, hay que tener presente que el conocimiento es un proceso infinito y no existen las variedades absolutas, por lo tanto el conocimiento de un programa no puede presentarse como algo acabado y comprobado, pues toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.

La didáctica crítica, sugiere tratar históricamente los conceptos de un programa: ver cómo una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información tuvieron su origen, cómo fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado, y su transformación en algo nuevo.

Nuestra época por efectos de la carga ideológica ha fragmentado excesivamente el conocimiento escolarizado impidiendo contemplar la realidad como una totalidad coherente y completa, pero en el proceso enseñanza-aprendizaje es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentado posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como son: el análisis y la síntesis, además de las capacidades críticas y creativas.

La planeación de situaciones de aprendizaje toman un giro diferente respecto a los modelos anteriores. En esta nueva relación, la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues le exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y el programa de estudios conforme al que realiza su práctica y un mayor conocimiento de la misma práctica profesional.

Si partimos de la premisa anterior, las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. En este carácter integrador, la selección de las actividades, se apega a ciertos criterios, algunos de ellos son:

1. Determinar con anticipación los aprendizajes que se pretenden desarrollar mediante un plan de estudios en general y de un programa en lo particular.
2. Tener clara la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
3. Promover aprendizajes de conceptos fundamentales
4. Incluir diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, discusión, investigación, análisis, etc., así como diversos tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc.
5. Incluir formas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.
6. Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etc.
7. Que generen sobre todo actitudes en los alumnos para seguir aprendiendo.

8. Una vez definidos los criterios de selección, se propone organizar actividades de aprendizaje de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento a saber:

- Una primera aproximación al objeto de conocimiento
- Un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones
- Un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento

A estas distintas fases del conocimiento corresponden procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis y generalizaciones. Estos tres momentos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje son llamados de apertura, desarrollo y culminación.

Para finalizar veremos la problemática de la evaluación en la didáctica crítica. Se considera como un proceso eminentemente didáctico que apunta a estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarca todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; las condiciones en el proceso grupal, las situaciones que se dieron en el momento de abordar la tarea, las actitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, miedos, ansiedad, etc., todos estos elementos plantean una concepción de aprendizaje diferente que definitivamente rompe con los esquemas rígidos y encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

Ahora que conocemos la relación de los elementos didácticos podemos concluir que todos ellos mantienen estrecha relación en una situación particular de enseñanza-aprendizaje y la dinámica de éstos factores se relaciona por los modelos didácticos y éstos a su vez se mueven según los modelos pedagógicos que los soporten.

Entendemos entonces, todo planteamiento didáctico parte de los mismos elementos (alumno, profesor, contenido, método, objetivos, evaluación, recursos, condicionantes) sin ellos sería infructuoso analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA UN ELEMENTO DIDÁCTICO PARA OBJETIVIZAR EL CONOCIMIENTO

En la compleja tarea de la enseñanza, el profesor enfrenta el problema concreto de cómo poner a los estudiantes en contacto con la información. Desde el punto de la vista de la didáctica, los recursos materiales son la forma más adecuada para representar la realidad porque le dan al alumno la posibilidad de acceder al conocimiento de una manera más objetiva.

Para entender el papel que desempeñan los recursos materiales en el proceso enseñanza-aprendizaje es pertinente definir lo que se entiende por enseñanza y aprendizaje “se ha dicho que el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior del que aprende: las acciones internas destinadas a facilitararlo reciben el nombre genérico de enseñanza, la que puede ser apoyada por medios de distinta índole”.²³

El propósito fundamental de la enseñanza es facilitar el aprendizaje, estimularlo, orientarlo y en general, proporcionar las condiciones para que se produzca, en esta tarea el profesor debe hechar mano de todos los recursos disponibles para objetivizar el conocimiento Vygotsky señala: “una de las funciones primordiales de la enseñanza consiste en el empleo óptimo de los instrumentos simbólicos disponibles para ayudar al estudiante a desarrollar sus capacidades”.²⁴ En esta labor, el profesor cumple un rol mediador entre los contenidos de la enseñanza y el estudiante que los pretende asimilar, pero además organiza y dirige las experiencias de aprendizaje, precisa cuál es la mejor forma de establecer ciertos aprendizajes, otorga significados y valores a los contenidos, y el estudiante por su parte, interactúa con estos, mediado por las interacciones del docente y de sus compañeros.

Durante un proceso de enseñanza, el maestro debe aprovechar los medios instruccionales no para transmitir información sino para impulsar en el estudiante el desarrollo de sus capacidades potenciales. En ese sentido, los medios poseen una vasta riqueza educativa, que bien utilizada amplía el marco de referencia de los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

²³ Ayarza Elorza, Hernan, op.cit. , p. 64.

²⁴ Medina Liberta, Adrian. La dimensión sociocultural de la enseñanza. ILCE, México, 1995, p. 141.

Facilitar el aprendizaje, interesar al grupo, motivarlo, enfocar su atención, fomentar la participación, evitar divagaciones y verbalismos son algunos beneficios de usar medios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

EL PAPEL DE LOS MEDIOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El hombre de hoy se ve expuesto a una comunicación masiva, instantánea, que se ha vuelto verdaderamente popular. Actualmente todos tenemos acceso a un sinnúmero de informaciones; revistas, radio, periódicos, televisión, etc.

El medio, llámese radio, T.V., periódico; es el intermediario que transporta una serie de mensajes a través del espacio y el tiempo. Este apartado tiene por objeto explicar la función del medio en la comunicación educativa con la finalidad de enlazarlo con la didáctica de la enseñanza y obtener como producto un modelo que permita agilizar y hacer significativo el proceso enseñanza-aprendizaje a multinivel.

En la actualidad se ha presentado un creciente interés de los estudiantes por los medios, esto se debe, entre otras cosas a que el llevar al salón de clases experiencias tan cercanas a la realidad, no solo vivifican la enseñanza influyendo favorablemente en la motivación, la retención y la realidad, sino que también, dada su capacidad para vencer las barreras de la comunicación de sucesos que se dan en tiempos y lugares inaccesibles, ahora pueden introducirse elementos nunca antes vistos en la enseñanza.

El maestro utiliza los medios para apoyar una exposición con fines educativos, consiguiendo de paso, aumentar la motivación al dirigir discusiones en un seminario, mesa redonda o simplemente en una lluvia de ideas, ya que estas y otras muchas técnicas permiten dar continuidad a previamente presentado a través del medio.

En fin, el medio complementa los esfuerzos del docente para abarcar a un mayor número de alumnos dentro y fuera del sistema escolar.

¿A qué llamamos un medio de instrucción?

Un **medio** educativo no es meramente un material o instrumento, sino una organización de recursos que media la expresión de acción entre maestro-alumno. Un medio es un recurso instruccional que representa todos los aspectos de la mediación de la instrucción a través del empleo de eventos reproducidos. Incluyendo los materiales, los instrumentos que llevan esos materiales a los alumnos y las técnicas o métodos empleados.

Al menos en estas 2 definiciones encontramos la constante –mediar, esto quiere decir que el medio tiene una función de **intermediario**, de **mediador** entre la experiencia o contenido y el perceptor.

Las consideraciones de Brunner Olson acerca de este concepto de mediación se refiere a que cualquier información se puede adquirir por dos caminos: por experiencia o por experiencia mediadora.

Cuando se aprende a través de una actividad directa sobre la realidad como en el caso de cualquier habilidad o destreza se habla de experiencia directa (aprender haciendo). Otra manera de adquirir información y que es la que caracteriza a los seres humanos es mediante el aprendizaje por observación lo que se denomina experiencia indirecta o mediadora que hace uso de información codificada simbólicamente y transmitida por distintos medios. El aprendizaje a través de los medios es, quien mejor sustituye a la experiencia directa en el sistema escolar.

Continuando con las aportaciones de lo que son los medios y los logros que han alcanzado a través de ellos; retomamos un ejemplo de cómo han sido empleados en educación al ser la propia SEP quien puso en marcha; en 1965; la serie de alfabetización YO PUEDO HACERLO, que consistía en 20 lecciones de radio (también hubo lecciones por televisión, que podían seguirse indistintamente por cualquier medio). Este hecho da cuenta de que se había aprendido ha escribir por estos medios.

No obstante esta demostración con mucha frecuencia los medios para la enseñanza, dice Margarita Pansza, se emplean para modernizar el sistema escolar, pero sin que se cuestione la esencia misma del acto educativo, sus formas de organización, sus metas y objetivos, el tipo de relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, los contenidos mismos a tratar. Al respecto se puede decir que se instrumentan falsas innovaciones, ya que la solución de los

problemas educativos exige el desarrollo de procesos analíticos que permitan plantear soluciones tecnológicas en las cuales la selección de los medios están siempre supeditada a los aprendizajes que se pretenden, en la situación concreta en donde se encuentra el problema.

En las aportaciones de Margarita Pansza encontramos un concepto más amplio de medios de enseñanza, en el sentido que no lo asocia propiamente con los recursos audiovisuales, ya que esto implicaría dejar a un lado la consideración de las técnicas didácticas como fuentes de estimulación de aprendizajes significativos.

En otras palabras, las técnicas didácticas también son medios de enseñanza-aprendizaje y el profesor puede valerse de ellas, combinando varias técnicas, entre sí o bien conjugando las técnicas didácticas con otros medios físicos.

Incluso señala, que hay muchas situaciones educativas que no requieren el uso de materiales pues la palabra del profesor en diálogo con los estudiantes es suficiente. Se trata entonces de evaluar la necesidad de los materiales en cada caso y elegir el tipo de ellos más adecuado al contenido y al trabajo que los estudiantes realizan.

Considerando lo anterior concluimos que los medios por sí mismos no aseguran el aprendizaje “la clave estará en que el profesor ubique con claridad el fenómeno de docencia y las características del mismo, o sea, que delimite su problema y conozca diferentes medios, así como sus posibilidades y limitaciones observando todo esto en una forma integrada, en una vista de conjunto de lo que se propone lograr en el proceso enseñanza-aprendizaje”,²⁵ el éxito recidirá no en lo sofisticado de los medios sino en lo idóneo de los mismos para la situación particular de docencia. Con el fin de vincular los aspectos que aquí se abordan en relación a la didáctica y al empleo de los medios en la enseñanza, en el siguiente capítulo ahondaremos en uno de los medios que hoy día ofrece múltiples posibilidades didácticas: el video.

Además de conocer las características que pueden hacer del video un “medio didáctico”, se sientan las bases teóricas desde las cuales es posible configurar una estructura didáctica para una producción audiovisual con la propia técnica del video.

²⁵ Antología. UPN, op.cit. , p. 274.

CAPITULO 3

FUNDAMENTOS PARA CREAR UN VIDEO DIDÁCTICO

ELEMENTOS QUE HACEN DEL VIDEO UN MEDIO DIDÁCTICO

¿DESDE DONDE CONSTRUIR UN PROYECTO DE VIDEO PARA LA ENSEÑANZA?

BASES TEÓRICAS

- ☞ Aportes del enfoque sociocultural de la enseñanza: los instrumentos simbólicos
- ☞ La mediación simbólica en la enseñanza

ORGANIZACIÓN SIGNIFICATIVA DE LOS ELEMENTOS

ELEMENTOS QUE HACEN DEL VIDEO UN MEDIO DIDÁCTICO

La información audiovisual se basa en una exposición temporal, fugaz e irrepitible. Para obviar estos inconvenientes se emplea la técnica de registro y producción del video.

Con la técnica del video, la información obtiene características de mayor manejabilidad en las aulas, por esta razón Wolfram Lasser sugiere utilizar más el video que la televisión “el video puede dar más orientaciones al estudiante y éste puede repetir la cinta varias veces”,²⁶ así es que el usuario del soporte del video tiene la posibilidad de seleccionar primero y recrear después la imagen televisiva.

Sin embargo, la riqueza del video como medio didáctico todavía se desconoce, comúnmente se piensa que la incorporación de cualquier medio de comunicación a la enseñanza produce o debe ayudar a que se produzca, al menos teóricamente algún tipo de mensaje en el receptor, pero esto no significa que su incorporación haya seguido criterios didácticos.

El hecho de añadir un medio a un diseño concreto de enseñanza no le asigna el carácter didáctico, la intencionalidad no basta, en cierta medida proporciona a los receptores un determinado tipo de aprendizaje, pero estas razones no son suficientes para considerarlo un medio didáctico.

Al concepto de medio en general, el **medio didáctico** debe añadir, al menos, dos características que le deben dar ese carácter didáctico: en primer lugar se requiere la reflexión del profesor sobre su realidad educativa concreta y como consecuencia de ella, descubrir cuáles son sus necesidades reales con relación a ese medio, qué es lo que pide de él, qué lugar va a ocupar dentro de su diseño, qué función va a cubrir y cuáles son las modificaciones metodológicas que tiene que introducir y por lo tanto qué tipo de previsiones debe considerar.

²⁶ Lasser, Wolfram. “La concepción didáctica de la producción de videos”, en: Pereyra M. Francisco.

La educación a distancia en América Latina. Tomo I Venezuela, UNA, 1987, p. 255.

En segundo lugar el medio debe permitir hacer realidad la reflexión anterior, de tal manera que el profesor pueda realizar las modificaciones necesarias con el fin de ajustarlo a sus planes reales.

Todo esto es aplicable siempre y cuando la estructura del video así lo permita, pero la realidad es distinta porque la gran mayoría de programas de video de venta en el mercado por muy bien elaborados que estén, poseen una visión genérica pero generalmente no responden a las necesidades particulares de cada área de la enseñanza.

Las reflexiones anteriores nos permiten entonces definir lo que se entiende como video didáctico “el video didáctico es aquel que se ha diseñado para transmitir unos contenidos, habilidades, o actividades y que, en función de sus sistemas simbólicos y formas de estructurarlos propicia el aprendizaje en los alumnos”.²⁷ Además de la estructura no debe perderse de vista la manera de llevarlo al aula, pues un programa en soporte video puede ser un simple medio de información o puede convertirse en un instrumento excelente para que el alumno aprenda a aprender.

En la configuración de cualquier video se movilizan los grandes bloques: sintácticos (sistemas simbólicos) y semánticos (formas de estructurar los contenidos presentados por el video) aunque los elementos son diversos por mencionar algunos, señalamos los siguientes:

ELEMENTOS SINTÁCTICOS

- Icónos-visuales
 - tipología de planos-movimientos de la cámara
 - fundidos-ángulos de toma composición de la imagen-profundidad de campo ...
- Icónos sonoros
 - palabra-música-ruídos y efectos
 - especiales-silencios ...

²⁷ Cabero Almenara, Julio “El diseño de videos didácticos” En: Revista apuntes de educación: Nuevas tecnologías, Madrid, ediciones Anaya No. 41 Abril - Junio, 1991, p. 2.

ELEMENTOS SEMÁNTICOS

- Organizadores previos
- Formulación de preguntas
- Redundancias de la información
- Separadores
- ...

Para configurar un video didáctico, además de los elementos sintácticos y semánticos debe existir un contenido científico y un fin didáctico.

Algunos de los objetivos didácticos de un video puede ser, entre otros; revisar en forma breve los aspectos más importantes de una teoría ofrecer una orientación antes de estudiar las unidades, propiciar una información más detallada o profundizar en lo aprendido. Además de los objetivos de aprendizaje, moviliza elementos como la motivación, atención, desarrollo didáctico del problema y la estructuración interna del mismo.

En el tratamiento científico se debe tener especial cuidado de no presentar el conocimiento como algo acabado, en ese sentido, el realizador puede enriquecer aún más el conocimiento si estructura los contenidos de acuerdo a la edad, intereses y experiencias previas del alumno.

Un programa didáctico completo respeta el ordenamiento propio de la lógica científica, los principios de la didáctica, y reconoce además el valor educativo del lenguaje audiovisual (pedagogía de la imagen) “En un programa de video adecuadamente concebido las intenciones se comunican en el acto de disfrutar las sensaciones. Es decir, son las emociones suscitadas por la interacción de imágenes, música, palabras y efectos sonoros los que están cargados de sentido o significación”.²⁸

Los elementos expresivos visuales y sonoros adquieren pleno sentido por la mutua interacción, por ejemplo, las imágenes de una niña en el bosque adquieren significaciones muy distintas según se acompañen de música campirana y de efectos sonoros de pajaritos, o de una música tétrica y del aullido de lobos, en otras palabras; los elementos expresivos, tanto visuales

²⁸ Joan Ferrés. Video y educación. Barcelona, Paidós, 1992, p. 93.

como sonoros, deben tener entidad como tales, pero sólo adquieren significación cuando entran en conexión con los demás elementos.

No puede aceptarse como válido desde una concepción audiovisual un programa que comunica emociones por un lado (a través de una música sugerente o de unas imágenes estéticamente bella) y las ideas por otro (a través del discurso audiovisual).

En síntesis “el programa didáctico ideal cumple, además de las exigencias didácticas, las exigencias del lenguaje audiovisual: es decir, no solo transmite informaciones de tipo cognoscitivo, sino también sensaciones, emociones, experiencias, es a través de estas como transmite las informaciones de carácter cognoscitivo”²⁹ a esta particularidad, agregaríamos una más; la presencia del maestro en la clase (no sólo física sino en participación dinámica), basta recordar que ningún material por muy bien elaborado que sea, fija el aprendizaje.

Con la tecnología del video, el profesor puede lograr aprendizajes significativos si facilita la interacción entre el alumno y el programa, entre el alumno y el profesor, entre el alumno y los demás compañeros de la clase. El programa de video es, en gran medida, lo que el maestro hace de él.

Para configurar un programa de video que reúna las características ya mencionadas, se requiere la participación directa de los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el diseño y realización, lo cual, le confiere al medio una cualidad especial y una potencialidad didáctica que no encontramos en el mercado.

²⁹ *Ibidem*, p. 94.

¿ DESDE DONDE CONSTRUIR UN PROYECTO DE VIDEO PARA LA ENSEÑANZA?

Cada vez es mayor el número de programas en soporte video puestos a disposición de las escuelas por editoriales y otras entidades públicas y privadas y a menudo las escuelas no tienen otra alternativa que la compra. Evidentemente esta situación genera muchas dificultades porque las numerosas ofertas educativas audiovisuales del mercado, la mayoría de las veces ofrecen experiencias fuera de la realidad.

A estas alturas como señala Beatriz Fainholc, ya no se pueden más producir materiales de diversa justificación pedagógica, sin la intervención de los educadores, inmersos cotidianamente en el procesamiento didáctico y el contexto real del aula “producir materiales educativos es pensar en la elaboración de experiencias vicarias para el aprendizaje, o sea experiencias mediadas, regladas por diferentes lenguajes y fuerza del contexto real”.³⁰

En correlación a la inquietud de Fainholc por involucrar al profesor en la producción de los medios instruccionales, el autor A. Leifer “establece que los medios audiovisuales, con especial referencia al video, la televisión y el cine, puede ser de gran utilidad en la enseñanza cuando los docentes participan en su proceso de planificación y selección así como en la realización de ese tipo de materiales intentando integrar estos medios a la experiencia educativa de los estudiantes”.³¹

Ambos puntos de vista convienen que la intervención activa del profesor en la producción de los materiales hace factible contar con medios que guarden una relación más estrecha con la estructura cognoscitiva existente en el estudiante y con su contexto real. Principalmente Fainloc propugna porque las producciones didácticas estén en concordancia a las necesidades sociales y culturales y no meramente coyunturales (modas, donaciones, etc.).

³⁰ Fainholc, Beatriz, *op.cit.*, p. 80.

³¹ Aparici, Roberto, *op.cit.*, p. 141.

Como puede observarse, la producción de un medio didáctico no consiste en sólo decidir la existencia o no de una determinada tecnología en el aula, sino que es un complejo proceso de toma de decisiones respecto a contenidos, prioridades, lenguajes, modos de conocer, recursos, etc. ; decisiones que implican la reflexión y el conocimiento de la tarea educativa.

La tarea educativa nos lleva a pensar en el trabajo cotidiano del profesor en el aula, y si a esta condición práctica de la enseñanza añadimos la reflexión y la consideración de diversos factores teóricos (propuestas psicológicas sociales de cómo ocurre el aprendizaje) y técnicos (conocimiento y manejo del recurso material), seguramente el resultado será un medio didáctico potencialmente significativo.

Para que el profesor pueda realizar sus propios medios didácticos, consideremos en primer término los aspectos que Fainholc sugiere tomar en cuenta antes de iniciar cualquier producción educativa:

- **MOTIVACIÓN.**- Tratando que el medio por su propia naturaleza acerque el aprendizaje a la vida y supere cualquier verbalismo.
- **ESTRUCTURACIÓN DE LA REALIDAD.**- Como toda producción mediatizada, traduce, representa, o codifica los datos de la realidad habrá que vigilar hasta qué punto la distorsionan.
- **CONFIGURACIÓN DE UN TIPO DE RELACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS A ADQUIRIR.**- Según el medio que se utilice, habrá que ajustar el tipo de operaciones mentales que el sujeto desarrollará y el procesamiento de la información que el medio posibilita o transmite.
- **FACILITACIÓN U ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA.**- Los medios didácticos actúan como organizadores de experiencias de aprendizaje, es decir, se incluyen no solo los contenidos sino como utilizarlos.

- FORMACIÓN GENERAL.- Toda producción no se agota en una realidad lógica con la realidad pedagógica sino que se desborda de tal discurso técnico didáctico para situarse en uno más general.

Concretándose por razones obvias al video, podemos decir que su naturaleza audiovisual exige del realizador (en este caso del docente), además del fundamento de una teoría instruccional o de aprendizaje, conocimientos específicos del lenguaje audiovisual, es decir, sus elementos expresivos tanto visuales como sonoros (imágenes, música, palabras, efectos sonoros).

Si el profesor desea lograr un aprendizaje potencialmente significativo en sus estudiantes a través del lenguaje audiovisual, deberá entonces saber que el medio audiovisual tiene un código distinto y por lo tanto, la imagen y el sonido no siguen las mismas líneas de un libro de texto o una clase magistral “cada medio exige la utilización de un código propio y específico, cuyo conocimiento o desconocimiento, por parte de quien comunica (el docente, en nuestro caso) incide directamente en la calidad del producto (el material instruccional)”³².

Una producción educativa coherente debe integrar según Joan Ferrés dos dimensiones: la pedagogía de la imagen y la pedagogía con la imagen, en otras palabras, lo audiovisual como objeto de estudio y lo audiovisual como recurso para la enseñanza. El profesor debe tener especial cuidado, como ya se dijo anteriormente, de no plasmar el lenguaje audiovisual idénticamente al medio impreso; ya que esto le llevaría a una “concepción no audiovisual del audiovisual”.

El factor fundamental que subyace en una producción no audiovisual es la inadecuación existente entre medio y código, puesto que se selecciona un medio y después se impone un código correspondiente a otro medio distinto. Para comprender esta concepción no audiovisual del audiovisual, pongamos como ejemplo un programa que sitúa la imagen de un profesor que

³² Padron Guillen, José. “Un enfoque ampliado de los materiales instruccionales en video tape” en: Informe de investigaciones educativas, Venezuela, UNA, IIE, vol. III No. 2, 1989, p. 17.

habla sobre la contaminación; lo inadecuado de esta situación consiste básicamente en que no se está dando a conocer directamente el referente "contaminación" sino que el profesor modeliza respecto a ese referente, valiéndose de la lengua oral, de sus recursos como profesor, de los textos de consulta y, en suma, del sistema semiótico escolar. En este y en otros casos similares de video tape, sucede que el profesor parte del texto escrito y lo organiza en forma equivalente, utilizando los mismos recursos del código escrito y se organiza en forma equivalente, utilizando los mismos recursos del código escrito, aunque se elija cualquier otro modelo de presentación.

Otro rasgo de esta concepción no audiovisual se encuentra en la estructura sintáctica del video-tape, marcada por una relación desequilibrada ante los elementos sonoros, visual y verbal, es decir, los dos primeros no aportan información relevante sino que se subordinan al restante. El texto verbal es lo que conduce la coherencia de toda la información, mientras que la imagen carece de toda cohesión secuencial. Es muy común en estos programas ver en la pantalla, primero una calle congestionada de vehículos, después un elefante, luego una biblioteca, enseguida un cohete espacial y así sucesivamente. Es una imagen sin dialéctica propia.

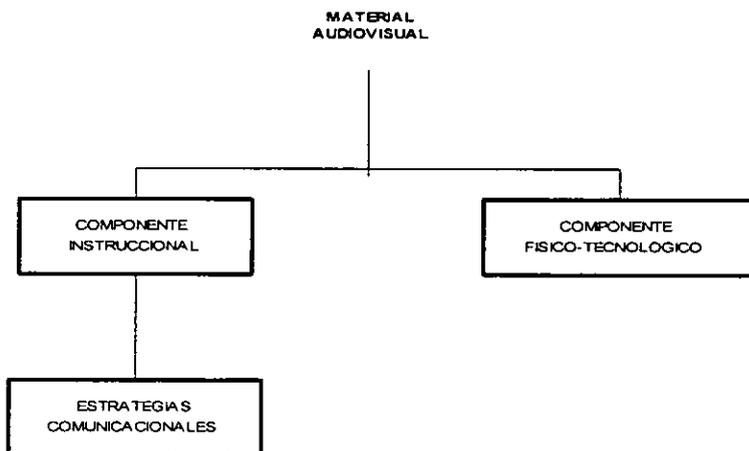
Desde el punto de vista semántico, la imagen que en otras características podría conducir, complementar o ampliar el significado, en este caso se convierte en repetidora de palabras. La estructura de los contenidos de una concepción no audiovisual, no se rige por los principios de percepción ni por la estructura visual-sonora de los referentes, sino por los modelos del procesamiento verbal.

Concebir así la producción didáctica audiovisual es reducir el video-tape a una representación verbal-escolar, montada en un vehículo electrónico, en el, que el elemento central del programa sigue siendo el profesor o su equivalente (el locutor en " off " o el presentador sustituye al profesor y la pantalla sustituye al pizarrón). Este habla, dicta cátedra sin tomar en cuenta al estudiante (sus gustos, preferencias, actitudes y demás rasgos extraescolares).

Esta restringida concepción ve en los medios audiovisuales simplemente como el pizarrón y el rotafolio recursos del profesor y, por lo tanto, analizables sólo desde el ángulo de una teoría de la instrucción. En tal sentido, la única diferencia apreciable de un texto escrito y de un programa de T.V. es el soporte físico.

El escritor Padron Guillen plantea un enfoque ampliado de la concepción audiovisual, el cual presenta como sigue: “El nuevo planteamiento, induce a un giro completo: el aspecto comunicacional semiótico es el entorno más amplio dentro del cual pueden explicarse e integrarse tanto la situación e intención instruccionales, como el aspecto relativo al soporte físico de la comunicación.”³³ La comparación entre las concepciones “restringida” y “ampliada” de los materiales audiovisuales se ilustra en los siguientes gráficos:

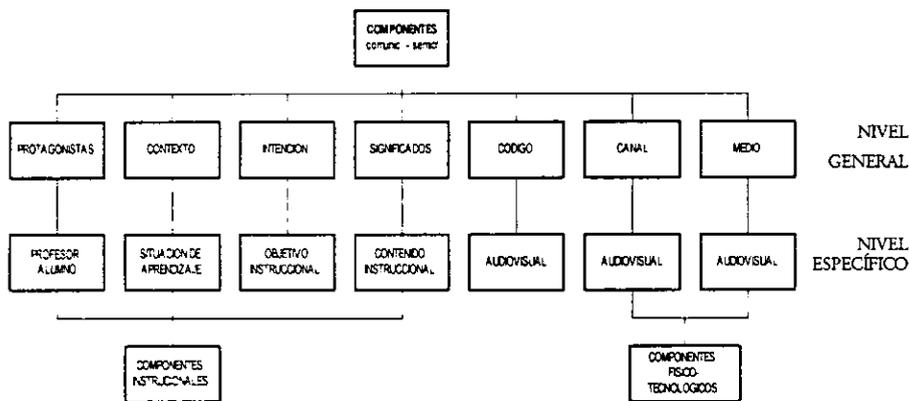
1. CONCEPCION RESTRINGIDA



³³ Ibidem, p. 24.

2. CONCEPCION AMPLIA

MATERIAL AUDIOVISUAL



En este nuevo planteamiento, los materiales audiovisuales son parte de un proceso en el que dos o más personas, envueltas en una determinada situación pragmática (contexto) y en función de unos determinados propósitos previos (intención), se ponen en contacto (canal y medio) transmitiéndose entre sí unas estructuras de sentido (significativos mediante un cierto sistema de signos (código). En nuestro caso, por ejemplo “los protagonistas se tipifican como profesor y alumno, el contexto como situación de aprendizaje; la intención como objetivo instruccional y los significados como el contexto instruccional”.³⁴

Si tomamos en cuenta esta tipificación particular y, además, la marca proveniente del tipo de canal, de medio y de código, entonces, podemos finalmente hablar de un “discurso audiovisual didáctico”, concepción audiovisual en la que subyace el componente pedagógico, el componente físico-tecnológico y el semiótico (análisis del código). La vinculación de esos tres factores es estrecha e interdependiente.

No debe perderse de vista que la estructura didáctica de una cinta de video depende de la organización de los contenidos y de su fin didáctico. Por consiguiente la intención no es que el alumno consuma el programa como los programas usuales de televisión, sino que a través de una planeación cuidadosa de la enseñanza se rompa la actitud pasiva del estudiante.

³⁴ Ibidem, p. 25.

BASES TEÓRICAS

En la producción de un medio didáctico entran en juego una serie de elementos que indudablemente nos llevan a cuestionar y reflexionar la práctica educativa, es decir, cómo la entendemos. Por esta razón, es indispensable que el docente conozca cómo ocurren los fenómenos del aprendizaje escolar para orientar al mismo tiempo la reflexión didáctica, ya que ésta, inevitablemente se plasma en el discurso del medio y lógicamente en sus procesos de elaboración e incorporación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En palabras del autor Angel Pérez, la reflexión didáctica debe apoyarse en alguna teoría del aprendizaje, sin embargo “no puede realizarse desde los principios psicológicos a las determinaciones normativas de la didáctica porque la mayoría de las teorías del aprendizaje son modelos explicativos obtenidos en situaciones experimentales por lo que sólo relativamente pueden explicar los procesos reales del aula”.³⁵ Nos proponemos, por tanto, abreviar solamente las derivaciones didácticas que orienten la producción de los medios.

Los enfoques propuestos para éste análisis son: el enfoque sociocultural de la enseñanza de Vygotsky, la teoría Ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo; propuestas que dan lugar al planteamiento constructivista del aprendizaje escolar. A pesar que estos autores se sitúan en cuadros teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Según César Coll* algunos de los principios básicos generales compartidos y no contradictorios entre sí de los enfoques propuestos, son los siguientes:

1. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos pertinentes con que se inicia su participación en las mismas. Estos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas anteriores-escolares o no - o de aprendizajes espontáneos; asimismo, pueden estar más o menos correctos. En cualquier caso, de lo que no hay ninguna

³⁵ Universidad Pedagógica Nacional. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (Licenciatura en educación plan 1994), p. 10.

* Coll, César. Psicología y currículum. México, Paidós, 1997, p. 37-43.

duda es de que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación.

2. La actividad educativa escolar tiene como finalidad última promover el crecimiento personal del alumno mediante la asimilación y el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada: conocimientos, destrezas, valores, normas, etc.
3. Hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender con la ayuda de otros. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. En efecto, lo que en un principio el alumno únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo.
4. La cuestión clave no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos, sino asegurarse de que sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.
5. Nótese el papel destacado que juega el conocimiento previo del alumno en el aprendizaje significativo. El factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno.

6. Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.
7. La significatividad del aprendizaje está muy directamente vinculado con su funcionalidad. Que los conocimientos adquiridos-conceptos, destrezas, valores, normas, etc. sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentren el alumno lo exijan (esta debe ser una preocupación constante de la educación escolar).
8. Es necesario proceder a una consideración del papel que se atribuye habitualmente a la memoria en el aprendizaje escolar. Debe distinguirse la memorización mecánica y repetitiva, que tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo, de la memorización comprensiva, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no es solo el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno en elementos y en relaciones, mayor será la posibilidad de que pueda construir significados nuevos.
9. El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Si la tarea es totalmente ajena, o está excesivamente alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza-aprendizaje se bloquea. La exigencia de romper el equilibrio inicial del alumno remite a cuestiones clave de la metodología de enseñanza: establecimiento de un desfase adecuado entre la tarea de aprendizaje y los esquemas del alumno; utilización de incentivos motivacionales que favorezcan un equilibrio óptimo, presentación de la tarea en forma adecuada; toma la conciencia del desequilibrio y de sus causas como motivación intrínseca para superarlo; etc.

No basta, sin embargo, conseguir que el alumno se desequilibre, tome conciencia de ello y este motivado para superar el estado de desequilibrio. Este es únicamente el primer paso hacia el aprendizaje significativo. Para que llegue a término, es preciso además que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo unos nuevos.

La visión conjunta de esta síntesis que acabamos de presentar, se ampliará más adelante a otros aspectos de la producción didáctica. Por el momento, situemos la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de crecimiento personal que trata de promover la educación escolar.

La interpretación constructivista del aprendizaje escolar, - incompatible con una concepción de la enseñanza entendida como pura transmisión de conocimientos - postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno “Básicamente puede decirse que la idea que mantiene el individuo - tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos - no es un mero productor del ambiente, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”,³⁶ pero ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en relación con el medio que lo rodea.

Entonces, el proceso de construcción depende básicamente de dos aspectos:

- De los conocimientos previos que se tengan de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

³⁶ Díaz Barriga Arceo, Frida. Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, Mc GRAW-HILL, 1998, p. 15.

En el ámbito específico de la institución escolar, la concepción constructivista se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte es promover los procesos de crecimiento personal del alumno.

En el marco institucional los aprendizajes se producen mediante una ayuda específica que fomenta la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, con miras siempre a propiciar una actividad mental constructiva. Al respecto Coll agrega: “podemos decir que la concepción constructivista de la intervención pedagógica no renuncia a formular prescripciones concretas para la enseñanza ni a planificar cuidadosamente las actividades de enseñanza-aprendizaje”.¹⁷

De acuerdo con la concepción constructivista del aprendizaje escolar, es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando al mismo tiempo su crecimiento personal. Por consiguiente, el proceso instruccional deberá favorecer 3 aspectos claves: el logro de aprendizajes significativos, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido.

La concepción constructivista rechaza la idea del alumno como mero reproductor de los saberes culturales. Este principio nos lleva a pensar en una enseñanza dirigida a promover prácticas auténticas, significativas, relevantes en la cultura del estudiante y en correspondencia, en una práctica docente encaminada a guiar explícita y deliberadamente la actividad mental constructiva.

La idea de construcción de significados que incluye la propuesta constructivista nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo, cuyos principios de aprendizaje son:

1. El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
2. El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
3. Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
4. El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
5. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
6. El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas

¹⁷ Coll. op.cit., p. 44.

7. El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Consideramos esenciales estos principios porque más adelante nos ayudaran a explicar cómo se realiza la actividad intelectual, y cómo se organizan los contenidos cuando la intención es lograr aprendizajes significativos a través de los medios.

APORTES DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA ENSEÑANZA: LOS INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS

De alguna manera sabemos que entre tanto elemento didáctico, los medios permiten el acceso al conocimiento de una manera más objetiva. En la propuesta de Vygotsky encontramos las bases que explican claramente porque los medios favorecen el desarrollo del estudiante.

Empecemos a decir que con Vygotsky se rehabilita el signo como el rasgo ingénito de lo social. En el signo, la sociedad materializa sus formas de vida, sus necesidades y satisfactores, sus actitudes y reacciones, el placer y lo irracional, sus estilos educativos; es decir, lo social, se expresa y pervive mediante el signo.

Vygotsky consideraba que existía una semejanza funcional entre las herramientas físicas y las herramientas simbólicas de la conciencia; mientras las primeras se orientan hacia el medio externo, las segundas lo hacen hacia el interior. El ser humano para resolver problemas, emplea instrumentos simbólicos como el lenguaje que se compone de signos lingüísticos de la misma forma como emplea las manos o cualquier otro utensilio.

Las herramientas psicológicas que emplea el pensamiento humano, Vygotsky las denomina signos o símbolos, por **símbolo** o **signo** se entiende un gesto o cualquier otro elemento que posea significado. Un signo puede ser tanto lingüístico (por ejemplo una palabra) como no lingüístico (una pintura, una pieza musical o una señal cualquiera) “los símbolos son

instrumentos esencialmente psicológicos que median y regulan nuestra propia actividad intelectual y nuestras relaciones con los demás”.³⁸

De lo anterior se deduce que no existen símbolos en la naturaleza por generación espontánea, más bien, son una entera creación del ser social.

El significado de un símbolo emerge según Medina Lyberty en sus estudios sobre Vygotsky, de la unidad triangulación entre el referente, el signo y el intérprete. (fig. 3)

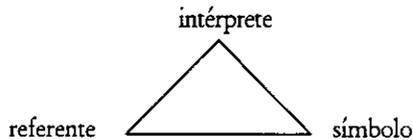


Fig. 3

En la unidad triangulación como la denomina Lyberty, se resume la dimensión social del signo porque cada relación comunicativa implica un acto de comprensión, de interpretación y de negociación de significados, es decir, la función comunicativa, requiere de alguien que interprete de manera semejante a quien ejecuta.

¿Cómo podría concebirse la educación y la enseñanza desde este marco de referencia?

Varias son las implicaciones que para la educación tienen las propuestas de Vygotsky, en relación directa con la enseñanza probablemente la más importante sea la de concebir el proceso de aprendizaje escolar como un proceso susceptible de dirección congruentemente con su planteamiento de que la educación dirige al desarrollo.

³⁸ Medina Liberty. op.cit. , p. 46.

Vygotsky consideraba que el objetivo fundamental de la educación es el introducir al ser humano en una cultura preexistente de pensamiento y lenguaje materializada en sus utensilios tanto físicos como simbólicos “justamente, la incorporación y recreación de conocimientos básicos y especializados y de los rasgos y valores culturales en general, se logran fundamentalmente mediante la enseñanza formal”.³⁹ Por consiguiente, la enseñanza, en cualquiera de sus expresiones, es una actividad necesariamente social que implica el compartir una cultura. Esto es, el estudiante que ingresa a un sistema escolarizado no se apropia de los conocimientos en solitario, dicha apropiación ocurre con las ramas de interrelaciones personales, en una comunidad.

La única buena enseñanza,* decía Vygotsky, es la que se adelanta al desarrollo, señalaba que casi todo el aprendizaje humano se gesta con la mediación de otras personas más capacitadas, situación evidente y esencial en el ámbito escolar, en la relación maestro alumno.

La idea implícita de esta circunstancia es que existe un área potencial en el crecimiento intelectual del sujeto que solo puede ser apropiadamente desarrollada por el intermediario de pares más avanzados o por los adultos.

Esta área potencial del crecimiento intelectual Vygotsky la denominó como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) “la Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero”,⁴⁰ en otras palabras, lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de otro. (fig. 4)

³⁹ Ibidem, p. 120.

* La enseñanza siempre se orienta hacia lo nuevo, no pretende establecer lo establecido ni madurar una habilidad que ya se domina, sino que se anticipa y se proyecta hacia las habilidades y/o conocimientos insuficientemente consolidados.

⁴⁰ Ferreiro Gravie, Ramón “Lev Semionovich Vygotsky a un centenario de su nacimiento (2da, parte) en: Revista Mexicana de pedagogía, Humberto Jerez Talavera. México, año VII, Enero-Febrero 1996, No. 7, p. 15.

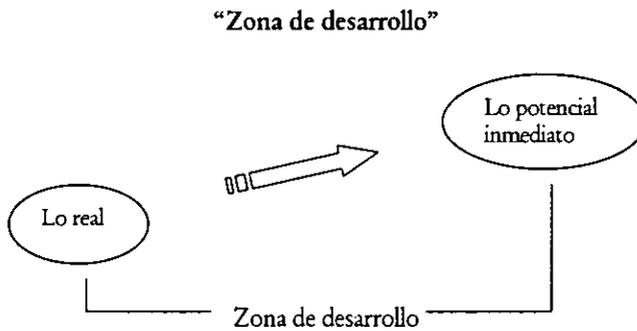


Fig. 4

En esta definición puede advertirse que la enseñanza y el aprendizaje son un proceso de intercambio al menos de dos personas, de ahí que la ZDP es un proceso que emerge cuando dos o más personas en desigual experiencia, se comprometen en una actividad común.

La ZDP en el contexto específico de la escuela es el espacio que media entre maestros y alumnos y permite que ambos se apropien de las comprensiones del otro. El mismo aspecto, la propuesta constructivista, lo aborda de la siguiente manera “El potencial del alumno puede valorarse a través de la ZDP, ya que esta posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando en forma independiente o sin ayuda, mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con la ayuda de un docente capacitado”.⁴¹

Por esta razón, Frida Díaz dice: no puede prescribirse desde afuera el método de enseñanza que debe seguir el profesor, pues no hay una vía única para promover el aprendizaje, por ello es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión del contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso.

Las siguientes consideraciones propuestas por esta misma autora pueden ayudar al docente en el proceso de reflexión y toma de decisiones:

- Las características, carencias y conocimientos previos del alumno
- La tarea de aprendizaje a realizar

⁴¹ Frida Díaz. *op.cit.*, p. 4.

- Los contenidos y materiales de estudio
- Las intencionalidades u objetivos perseguidos
- La infraestructura y facilidades existentes
- El sentido de la actividad educativa y su valor en la formación del alumno
- El cuestionamiento del profesor sobre su propia práctica

Retomando el asunto de la ZDP es conveniente mencionar que no es inherente al sujeto más avanzado, al menos instruido ni al contenido o tarea que se pretende consolidar en el segundo, sino emerge del interjuego de los tres. (Fig. 5)

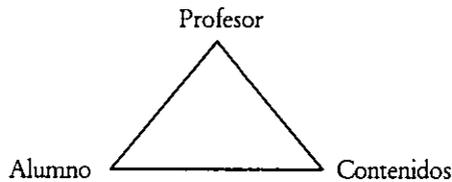


Fig. 5

Por tal razón no hay una ZDP por persona, de manera predeterminada y fija, sino numerosas ZDP dependiendo de las temáticas, tareas u objetivos. De esta observación se desprende la necesidad que el profesor evalúe al inicio de la actividad educativa el nivel de conocimientos de los participantes.

Observemos como la propuesta Vygotskiana, el aprendizaje significativo y lógicamente el enfoque constructivista toman como punto de partida de toda actividad de enseñanza, los conocimientos previos del estudiante. Al mismo tiempo que los conocimientos previos son una condición básica para la enseñanza, orientan también el accionar didáctico del profesor, lo cual le ayuda a seleccionar actividades de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, secuencias de aprendizaje, métodos de enseñanza, medios, evaluación, etc.)

El ajuste de la enseñanza que propone Vygotsky puede ejemplificarse en el esquema que a continuación se presenta:

La acomodación o ajuste de la enseñanza

Determinación de capacidades originales

(Mediante observación directa, entrevistas, cuestionarios o exámenes)



Definir la realización de una tarea o el aprendizaje de una temática

(Coordinar el trabajo por diadas o por equipos con la participación, además del docente, de un compañero más capaz)



Dominio de la temática o de la tarea en el plano externo o interpsicológico

(Adiestramiento en el uso de mediadores simbólicos pertinentes a la tarea o temática. Pueden ser de naturaleza física (modelos, instrumentos, videos, películas, material impreso) o de naturaleza cognoscitiva (análisis, algoritmos, síntesis, procedimientos heurísticos, capacidades de evaluación o formas de razonamiento en general)



Ejercitación individual de lo aprendido

(Prácticas con contenido equivalente a la fase anterior)



Interiorización

(Transferencia al plano interno o intrapsicológico de los nuevos conocimientos o habilidades)



Consolidación del aprendizaje

(Extensión a nuevas situaciones o temáticas o bien, el estudiante puede ahora ayudar a otros compañeros menos competentes)



Reinicio del proceso con nuevos conocimientos y/o capacidades

Aunque este flujo de actividades parece tener una sólida dirección, en la práctica siempre es posible volver sobre las actividades o los pasos previos cada vez que sea necesario. Un factor que cada docente debe determinar o planear, es el tiempo que podría requerir cada actividad. Naturalmente, esto último depende de múltiples factores tales como las capacidades del estudiante, experiencia docente, recursos disponibles, etc.

LA MEDIACIÓN SIMBÓLICA EN LA ENSEÑANZA

En todo planteamiento didáctico la relación profesor-alumno es fundamental, pero en palabras de Nérici; el compromiso del profesor es mucho mayor porque él es quien organiza y dirige las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Este mismo autor señala también que ser profesor es algo más que ser conocedor de una disciplina y dar clases sobre lo mismo.

La propuesta constructivista y Vygotsky mismo, convienen igualmente que la función del profesor no puede reducirse ni a la simple transmisión de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante.

Contrariamente al enfoque tradicional de la enseñanza, la propuesta constructivista ve en el docente a un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento “el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al curriculum en general, y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo”,⁴² por tanto, enseñar no es sólo proporcionar información sino ayudar a aprender, y para ello el profesor debe además de dominar un tema, tener un buen conocimiento de sus alumnos para apoyar no solo sus procesos de atención o memoria, sino también la esfera emocional, motivacional o afectiva.

Si el propósito fundamental de la enseñanza es facilitar el aprendizaje, orientarlo, y en general, proporcionar las condiciones para que se produzca, Vygotsky sostiene que la enseñanza

⁴² Ibidem, p. 1.

es o debería ser correlativa a la clase de aprendizaje que se quiere logren los estudiantes y a la clase de aprendizaje que se desea y asimilen.

Si convenimos con Vygotsky que la comunicación humana se establece mediada simbólicamente y que el propio pensamiento posee una estructura semiótica, entonces, la enseñanza consiste primordialmente en el empleo de los instrumentos simbólicos disponibles para ayudar al estudiante a desarrollar sus capacidades originales.

De la misma forma que el profesor media entre los contenidos de la enseñanza y el estudiante; los materiales instruccionales actúan como mediadores simbólicos de la realidad, impulsando a la vez el desarrollo potencial de los alumnos.

“A partir de las capacidades originales – nivel de desarrollo real, para emplear la terminología de Vygotsky – del estudiante, el docente trataría de jalar su desarrollo, mediante los recursos disponibles organizando situaciones de enseñanza/aprendizaje”⁴³

Obsérvese como este punto clave sintetiza el uso simbólico, la ZDP y el ajuste de la enseñanza; principios que nos dan una visión amplia del empleo de recursos simbólicos en la enseñanza.

De acuerdo con la propuesta de Vygotsky y con la finalidad de conceptualizar desde nuestro particular punto de vista el empleo del video como recurso simbólico, entendido hoy día como “medio didáctico” en el ámbito educativo lo representamos de la siguiente forma:

El video por su lenguaje audiovisual es una herramienta simbólica necesaria para mediar la realidad existente y el conocimiento que sobre ésta posee el estudiante.

El video es una herramienta de mediación simbólica que por representar signos del contexto permite el desarrollo potencial de las capacidades originales del estudiante.

⁴³ Medina Libonty, op.cit. , p. 145.

ORGANIZACIÓN SIGNIFICATIVA DE LOS ELEMENTOS

Para realizar una producción audiovisual existen manuales, textos, revistas e incluso programas de video que llevan de la mano a principiantes y profesionales en las técnicas de grabación. Sin embargo, en el complejo proceso de una producción audiovisual para la enseñanza, poca es la literatura y menor aún el espacio que se dedica a la parte medular del discurso educativo “el guión didáctico”.

En la estructura didáctica o en el comúnmente llamado “guión didáctico” se identifican dos elementos importantes: la intencionalidad educativa o fin didáctico y los contenidos de aprendizaje.

Aunque no hay recetas para elaborar un guión didáctico, W. Lasser dice que el texto inicial (o lo que suele llamarse el guión literario) debe tener una estructura clara y lógica “sugiere desglosar el texto, en ideas principales y colocar una columna lateral para la visualización de las ideas”.⁴⁴ Orientaciones muy similares las encontramos en diversos autores que han realizado estudios de video educativo (Vicente Castro, 1987, Aparici, 1987, Joan Ferrés, 1992), orientaciones que si bien tienen la intención de facilitar el trabajo del realizador, a penas esbozan el soporte didáctico.

A la luz del enfoque constructivista del aprendizaje escolar y propiamente del aprendizaje significativo de Ausubel, el guión didáctico podría entenderse como la organización significativa de los saberes culturales (contenidos curriculares) en el que está implícita no solo la intencionalidad ni la planeación lógica de contenidos, sino también los intereses de los alumnos, los niveles de aprendizaje y el desarrollo psicológico.

Una organización significativa se basa según los postulados Ausubelianos en que el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se presentan al alumno de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada “La secuencia de organización de los contenidos curriculares consiste en diferenciar en manera progresiva los contenidos, yendo de lo más general e incluso a lo más detallado y específico”.⁴⁵

⁴⁴ W. Lasser, op.cit. , p. 254.

⁴⁵ Frida Diaz, op.cit. , p. 28.

Ausubel dice que los medios de tipo audiovisual pueden ser quizá los mejores medios si se planean cuidadosamente y además presentan de manera favorable el contenido (secuencia lógica-psicológica). Para lograr aprendizajes significativos, la pedagogía constructivista señala que los medios audiovisuales deben movilizar todas las dimensiones de los sujetos y de la vida grupal: inteligencia, sociabilidad, afectividad, solidaridad, etc.. De este modo, las producciones didácticas pueden jugar como:

1. Motivadoras y/o evocadoras
2. Organizadoras o facilitadoras de anclajes
3. Recuperadoras de experiencias
4. Presentadoras de información nueva
5. De exploración, análisis, evaluación y práctica social
6. E integradoras de aprendizajes logrados

En las funciones nombradas pueden observarse que los medios audiovisuales “no se circunscriben al área cognitiva del individuo sino a experiencias socio-afectivas, a sus intereses, a su motivación”.⁴⁶ Es por esta razón que Ausubel dice que la principal función del medio es actuar como un elemento de organización previo, es decir, como un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber.

La propuesta de Beatriz Fainholc sobre la producción de medios, presenta de una manera muy similar a la de Ausubel, el papel organizador del medio, mismo que expone como sigue:

Si el aprendizaje se materializa cuando el ser humano actúa sobre el objeto de conocimiento y la realidad, el apoyo metodológico de la enseñanza y la producción de materiales abundará en presentar situaciones para la práctica social, estimulando acciones que produzcan bienes culturales o satisfagan necesidades individuales y grupales. Habrá que partir en lo posible de situaciones problemáticas significativas para los alumnos y en base a esto seleccionar y organizar los conocimientos como componentes a ser reelaborados a través de la resolución de problemas.

⁴⁶ Aparici, op.cit., p. 139.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

La problematización enunciada así implica la movilización de la evocación y la recuperación de experiencias anteriores que despierten mantengan y enfoquen la atención individual y grupal.

Partiendo de los argumentos de Ausubel y Fainholc decimos que el guión didáctico, debe iniciar, ante todo, de las experiencias vitales del alumno. Ausubel sugiere cerciorarse de los conocimientos que ya posee el estudiante y presentar la información en términos familiares “Para que un conocimiento sea significativo nunca será del todo nuevo, se relacionará con los conocimientos anteriores y se diferenciará a la vez de ellos”.⁴⁷

Si se quiere, por ejemplo, que el guión didáctico presente uno o varios conceptos, Ausubel recomienda seguir los pasos que a continuación se mencionan:

- Hacer un inventario de los conceptos centrales que constituyen la información nueva que habrá de aprenderse.
- Identificar aquellos conceptos que engloben o incluyan a los conceptos centrales. Estos conceptos coordinados son los que servirán al contexto y/o apoyo para asimilar los nuevos, hay que recordar que estos conceptos deben preferentemente ser parte de los conocimientos previos del alumno.
- Se puede elaborar un mapa conceptual para identificar y reconocer las relaciones entre los conceptos supraordinarios y los conceptos principales de la información nueva que habrá de aprenderse.

Hasta aquí hemos hablado de la organización lógica de los contenidos, una ordenación que considera tanto la estructura cognitiva (esquemas de conocimiento) como los antecedentes y conocimientos previos del estudiante. Sin embargo, para efectuar una organización apropiada, es importante que también el profesor conozca la clase de contenidos que se enseñan en la escuela. Las siguientes apreciaciones pueden ayudar al docente a identificar, seleccionar y organizar de manera conveniente el guión didáctico.

Los contenidos curriculares de todos los niveles educativos, según la propuesta constructivista, pueden agruparse en tres áreas básicas:

⁴⁷ Ausubel, David Paul. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1983, p. 158.

- A. Los contenidos declarativos
- B. Los contenidos procedimentales
- C. Los contenidos actitudinales

Los contenidos declarativos.- Son el saber qué y se entienden como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Un conocimiento declarativo es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.

Dentro del conocimiento declarativo puede hacerse una importante distinción taxonómica: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual.

El conocimiento factual es aquel que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o “al pie de la letra”. El conocimiento conceptual resulta ser más complejo que el factual porque se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características que los componen.

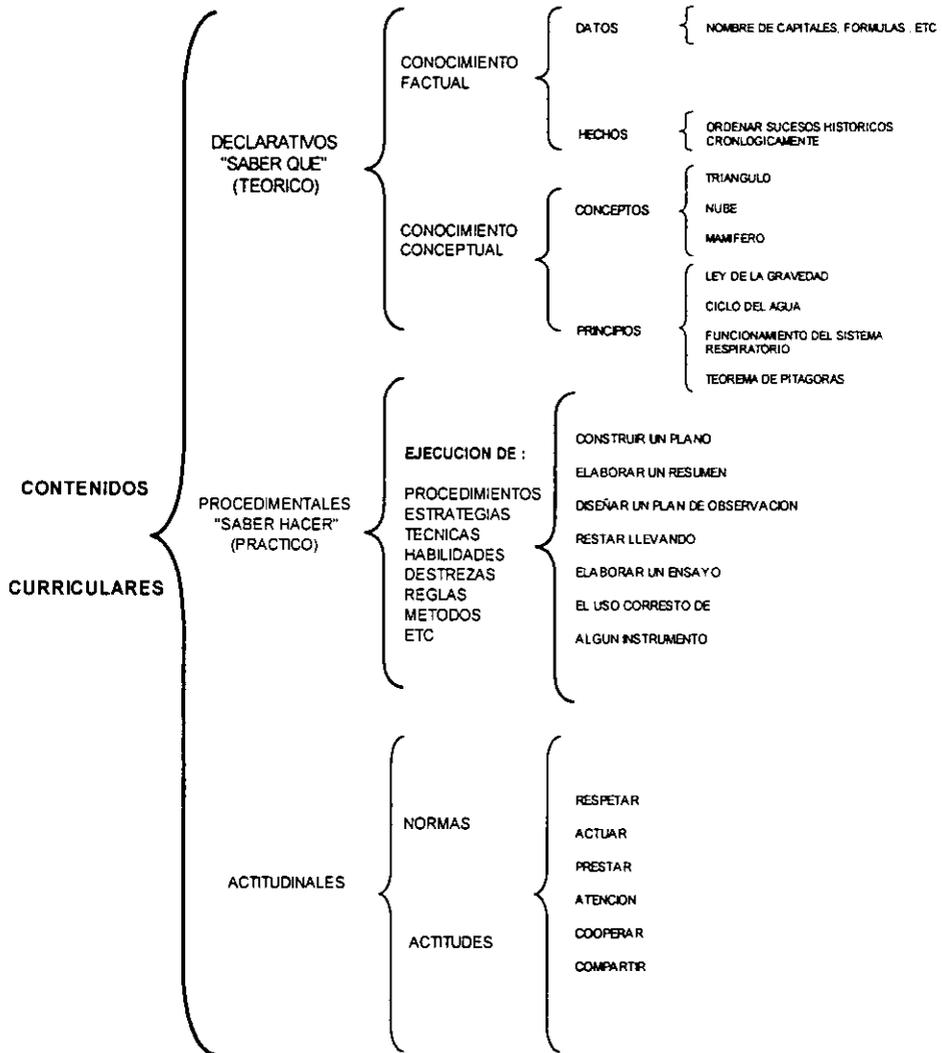
Los contenidos procedimentales.- El saber hacer o el saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc.

Podría decirse que a diferencia del saber qué, que es del tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico porque se basa en la realización de varias acciones u operaciones.

Los procedimientos pueden definirse como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada.

Contenidos actitudinales.- Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto actitud puede mencionarse aquella que sostiene que son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas por tres elementos básicos un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual.

A manera de resumen, el siguiente cuadro refiere la taxonomía de contenidos de la propuesta constructivista:



Cuadro 2.

En todo caso, en el guión didáctico los contenidos se organizarán preferentemente para activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso generarlos cuando no existan. La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido; para conocer lo que ya saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Tenemos el fundamento teórico para construir una estructura didáctica, sin embargo, como bien dice Padron Guillen; por su naturaleza audiovisual, el video exige del realizador conocimientos del lenguaje audiovisual, es así como en el próximo capítulo conoceremos una forma de elaborar videos.

CAPITULO 4

PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS PARA LA PRODUCCIÓN DE UN VIDEO

PREÁMBULO

PREPRODUCCIÓN

- La idea
- El tema
- Los objetivos
- El perceptor
- La sinopsis

EL GUIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DEL VIDEO

- ¿En que consiste un guión?
- El guión literario
- El guión técnico
- El guión gráfico (STORY BOARD)

PRODUCCIÓN

- Los principios generales de la cámara de video
- Características de la cámara de video

LA GRABACION

- Las tomas, los encuadres y movimientos de cámara
- Códigos de la lectura y significación
- El sistema sonoro
- La iluminación

POST-PRODUCCIÓN

- La edición
 - Los títulos en televisión
-

PREÁMBULO

Entre tantos formatos y procedimientos de cómo elaborar un video, seleccionar el más adecuado, depende muchas veces de la disposición, tiempo, etc., de quien pretende hacerlo.

Este capítulo tiene particularmente la idea de mostrar una forma de realizar videos, tal vez no sea la más sencilla, empero después de haber realizado una búsqueda más o menos considerable de las experiencias que nos han legado algunos profesionales del video, incluso aficionados, podemos sugerir llevar a cabo el procedimiento que más adelante indicamos.

Es recomendable que en un primer intento de realizar el video hagamos la selección del tema, para lo cual proponemos los criterios que se verán en las primeras páginas de este capítulo. En orden secuencial los objetivos, es decir qué se pretende lograr con él; en este mismo orden de ideas considerando que es de suma importancia la planeación, se presentarán los elementos mínimos necesarios que requiere esta actividad.

Es indispensable que en el proceso de la elaboración de un video tengan su justo y preciso lugar las ideas, para lo cual hacemos una breve reseña del camino que estas deben recorrer.

Y como es de suponerse es conveniente luego entonces, saber que es un guión y cómo construirlo; para tal efecto manejamos al interior de este capítulo un ejemplo de cómo se construye un guión.

Todavía , más concretamente especificamos en que consiste un guión literario y un guión técnico.

Concluyendo este capítulo con una serie de formatos que nos guiarán para la producción de nuestro video.

Es así como este capítulo recopila la parte técnica de la elaboración del video. Hay que hallar el medio de que toda cosa digna de ser conocida puede ser fácilmente “imbuida en la mente”.

COMENIO

¿Es posible contar con un método sintético capaz de enseñar todo a todos?

Comenio, dice que la dificultad de aprender proviene del hecho de que las cosas no se enseñan a los alumnos por visión directa, sino mediante descripciones tediosas, a través de las cuales se imprime la imagen de las cosas en el intelecto; tan débilmente penetra en la memoria que se desvanecen con facilidad o se comprende de forma distinta a la adecuada. Ante tal problema se trata de dar respuesta a esta interrogante a través de la aplicación de métodos que propicien un aprendizaje significativo y que éstos, en propias palabras de comenio suenan así: ofrecer al educando todas las cosas por visión directa, haciéndolas presentes a los sentidos (las cosas visibles a la vista, las cosas tangibles al tacto, las cosas gustables al gusto).

Y en efecto, con ver una sola vez un elefante, o al menos la imagen de un elefante, su apariencia quedaría fija en la mente con mayor facilidad y de modo más duradero que se si hubiese descrito el animal diez veces. Es evidente que la vista es el más fundamental de nuestros sentidos, pues ver es lo primero que hacemos.

Ante tal situación intentamos probar que las imágenes de un video puede representar el medio sintético que precisamos para enseñar de una manera objetiva a los estudiantes.

Ciertamente, disponemos hoy de múltiples medios técnicos para reproducir imágenes y sonidos; sin embargo nosotros, hombres del siglo XX, no podemos, por ahora, aplicarlos a la visión directa de la cual nos habla Comenio. Durante varios milenios, la especie humana se ha consagrado a la práctica y perfeccionamiento de su invención fundamental: la palabra. Desde el amanecer de los tiempos, nos hemos habituado a traducir inmediatamente todas nuestras observaciones y nuestros procesos mentales en palabras. También es cierto que en la actualidad disponemos de medios técnicos, bastante refinados, para registrar y reproducir imágenes, movimientos y sonidos. Pero como la estructura de nuestro pensamiento por hábito es verbal, las imágenes que registramos son complementos ornamentales de nuestro sistema tradicional de expresión, por medio de la palabra, y se limita a ilustrarla. Y la ilustración es algo muy distinto de la visión directa, la ilustración es simplemente auxiliar de la palabra, que es demostrativa por naturaleza.

En los tiempos primitivos, cuando el hombre no sabía hablar, empezó a instruirse mirando para conservar, catalogar y comunicar lo que había observado, sin embargo, como le era imposible registrar imágenes, tuvo que inventar símbolos, esto es de sonidos desarticulados al lenguaje. Y la utilización del lenguaje se desarrolló luego al mostrar la realidad inmediata.

A D V E R T E N C I A

La configuración de un programa didáctico en soporte video es una labor que requiere antes que nada de la comprensión de los fenómenos del aula, por esta razón insistimos en la reflexión previa del docente, una reflexión que parta naturalmente de la experiencia, pero considere también la explicación teórica de la práctica educativa. Hacer a un lado estas reflexiones e iniciar el trabajo de producción es renunciar a la posibilidad de proporcionar a los estudiantes verdaderas experiencias de aprendizaje.

Mucho del trabajo de una producción de video está detrás de lo que pueda verse en la pantalla de un televisor. El programa es producto de una anticipada planeación cuidadosa de la intencionalidad didáctica, del ordenamiento de los contenidos y en nuestro caso de la selección, revisión y planeación detallada de la producción audiovisual, labor ardua que va del papel a las situaciones problemáticas que el realizador pueda enfrentar en el transcurso de la grabación.

El video como tecnología puede convertirse en una gran tentación, Joan Ferrés expresa esta actitud como una especie de magnetismo que la mayoría de las personas sienten al tener en sus manos una cámara “si se dispone de una cámara, es difícil sustraerse al impulso de ponerse inmediatamente a grabar, a jugar, a experimentar, a ensayar tomas cada vez más sofisticadas”⁴⁸ y esto es una tentación porque un programa didáctico no puede hacerse sin un laborioso trabajo previo. Por lo tanto Joan Ferrés sugiere al educador imponerse voluntariamente un plazo inicial de ayuno tecnológico.

Sin duda alguna, “arrastrar el lápiz” ayuda a ser preciso, a reflexionar y a corregir si es necesario. Trabajar sobre papel permite al realizador formular su propósito de manera clara, explícita, y sin ambigüedades.

⁴⁸ Joan Ferrés, *op.cit.*, p. 128.

COMO REALIZAR UN PROGRAMA DE VIDEO

Realizar un programa de video es un proceso complejo porque son muchos los factores que entran en juego y notables las variantes según el género y el estilo que se adopte. En el cuadro que aparece a continuación se puede observar gráficamente este proceso.

PROCESO DE REALIZACION DE UN PROGRAMA DE VIDEO

Actividades básicas	Actividades complementarias	Actividades organizativas
DELIMITACION DEL PROYECTO Tema Objetivos	BUSQUEDA DE DOCUMENTACION Fichas de contenido	PREVISION DE NECESIDADES Posibilidad y limitaciones
SINOPSIS Contenidos Estructura Tratamiento		
GUION LITERARIO Contenidos Estructura Desarrollo	Notas Observaciones Apuntes	
GUION TECNICO		PLAN DE REALIZACION
REALIZACION		
POSREALIZACION Editaje Sonorización		

Tomado de Joan Ferrés

PREPRODUCCIÓN

El proyecto de realización de un programa de video comienza necesariamente seleccionando un área concreta y dentro de ella, un tema y unos objetivos. A esta primera etapa se le conoce como pre-producción y en ella se define lo que se quiere hacer y se preparan además todos los elementos necesarios para realizar las tomas.

LA IDEA

La idea es el punto de partida de la producción televisiva. Debe estar vinculada a los intereses del guionista y puede derivarse de una necesidad. En el terreno educativo surge como una alternativa de solución a un problema. El grabar una visita a un sitio arqueológico o turístico, una grabación de un experimento de química o física para que los alumnos entiendan mejor el tema, la demostración de cómo aprender a nadar o simplemente grabar una clase o un evento escolar, una conferencia, mesa redonda o un festival.

La idea de un principio puede ser de carácter general, pero poco a poco irá delimitándose y afinándose.

El videoasta se convierte en un educador guionista pues debe adentrarse en el tema, conocerlo, hacerlo suyo.

Uno deberá preguntar al escoger la idea del guión:

¿Por qué escogí esta idea y no otra? ¿Cuál es su importancia? ¿Qué quiero decir, probar o demostrar? ¿A quien? ¿Cómo? ¿Con qué objetivo?. La idea es el alma de la videograbación y en principio tiene un aspecto general pero de ella se derivan las ideas secundarias.

Las ideas deben ser aprobadas. La persona con una idea, debe saber impulsar hacia aquellos con el poder para aprobarla. Estas personas pedirán un documento-escenario, tratamiento, el libro o la historia de donde se toma algo, lo que sea.

La idea luego, tiene que ser investigada y el guión tiene que escribirse.

Toda producción nace de una idea. La idea de una producción es la que dará unidad, interés, profundidad y originalidad al programa.

La idea es el punto de partida de una obra audiovisual, es el hilo conductor que originará la obra, la sustentará, normará su desarrollo y fijará su final.

En el proceso creativo, la idea existe en el tema y el tema sólo existe con la idea, ambos en íntima relación, por lo que no será posible separarlos.

La fuente de una idea puede ser un libro, una anécdota, un fenómeno natural, un personaje, un decorado, una noticia de periódico, una experiencia, un problema social, político, económico, cultural. La idea no puede ser inmediata, sin apoyo en la realidad. Surge de la reflexión; es un reflejo de ella.

Debe la idea proporcionar el desarrollo de una película o de un diaporama, de un programa de T.V., o las posibilidades de lo que se quiere enseñar, demostrar o documentar.

Debe generar una estructura audiovisual, tener o suponer los elementos visuales y sonoros que la hagan susceptible de realización en términos de tiempo y espacio.

Debe estar vinculada a las necesidades de un perceptor concreto, pero también puede salir de una necesidad más general, de un perceptor heterogéneo.

De esto se desprende que el guionista debe conocer, investigar, estudiar el o los temas que derivan de su idea.

EL TEMA

La idea va unida intrínsecamente al tema. Una vez que se tiene delimitada la idea, es relativamente sencillo escoger el tema. Se sugiere que éste tenga un nombre interesante, motivador y que cause impacto. Por ejemplo, si vamos a hacer un video sobre el petróleo, podemos enunciar el tema "El oro negro". Para el tema sobre la televisión educativa el video podría titularse "La caja mágica" ó "Una caja llena de sorpresas".

Seguidamente se debe recabar la información pertinente al tema mediante alguna(s) de la(s) acciones siguientes:

- ◆ La búsqueda bibliográfica en libros, revistas, informes, estadísticas, (tanto en documentos que uno posea o en publicaciones que existen en bibliotecas y centros de documentación especializada)
- ◆ Entrevistas a personas que saben del tema. Estas pueden realizarse en forma directa o vía telefónica.

SELECCIÓN DEL TEMA

Los criterios que se utilizan para la selección de los temas que van a ser desarrollados en video son:

1. Adecuación al medio. Se excluyen los temas que puedan realizarse a través de otros medios sin que el video facilite, en mayor medida el aprendizaje del alumno.
2. Viabilidad en relación con la disponibilidad de recursos humanos, económicos y tecnológicos.
3. Integración. Es aconsejable programar videos que formen parte de un proyecto pedagógico más amplio, que incorpore materiales impresos, sonoros, visuales, audiovisuales, etc.

DELIMITACIÓN DEL TEMA

Una vez que uno se adentra en el tema y que se ordenan y sistematizan los datos, se descubre que existen muchas facetas e informaciones que uno desconocía, este es el momento de determinar los aspectos específicos que se deberán abordar.

Es muy frecuente que al profundizar sobre el tema, el guionista descubre una gran cantidad de información y entonces pretende incorporar muchos aspectos investigados. Hay que cuidar de no caer en esta tentación, por lo que habrá que revisar los objetivos para delimitar solo aquellos aspectos necesarios para alcanzar los objetivos deseados en la presentación del video.

COMENTARIO

Para planear obras audiovisuales es necesario saber específicamente que se va a presentar. Para esta planeación se necesita hacer una búsqueda de información que permita orientar el desarrollo del contenido y la explicación del fin que se propone lograr.

Con frecuencia en todo tema que se desea realizar hay diversos puntos que atraen nuestro interés. Algunos más importantes, otros menos y, finalmente ciertos aspectos esenciales.

Podríamos imaginar una obra audiovisual, cuyo tema es la prevención de la deserción escolar. Un análisis superficial nos permitiría establecer enseguida algunos aspectos más importantes: el entorno escolar donde se presenta el fenómeno, las medidas educativas, la planta docente, las campañas realizadas, la trascendencia en el ámbito educacional por otro lado los antecedentes de esta problemática en otras escuelas, a nivel nacional: Que se ha hecho al respecto para controlar o bien erradicar la deserción escolar; y otros.

Podemos ver que los objetivos en torno al tema de la prevención de la deserción escolar puede girar en torno a:

- a) Divulgar masivamente los medios para prevenir la deserción escolar.
- b) Desarrollar estrategias para evitar, a través de la motivación, la deserción.

Para poder cumplir con este objetivo en la obra audiovisual es necesario buscar información que permita un conocimiento mínimo del tema. Posteriormente habrá que ordenar y sistematizar los datos para tomar los que se requieren en la obra audiovisual.

LOS OBJETIVOS

El enunciado de los objetivos es uno de los elementos que delimitan a una producción educativa del video, ya que se trata de que la producción tenga un impacto educativo o cultural en las personas que van a ver el video.

Un objetivo es la expresión de lo que se desea alcanzar, en ocasiones enunciamos objetivos muy generales o ambiciosos. Por ejemplo, "Educar a la población sobre el peligro de la

contaminación ambiental” ó “Promover el espíritu crítico y reflexivo del niño ante los programas de T.V.”.

Es mejor enunciar objetivos más concretos y alcanzables como “Sensibilizar al auditorio sobre el peligro de la contaminación” ó “Dar a conocer la influencia de los programas de T.V.”.

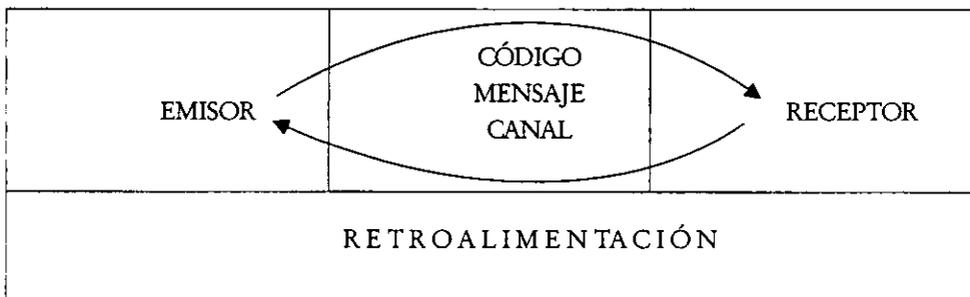
En esta fase es preciso:

1. Definir los objetivos del tema.
2. No se puede seleccionar un aspecto determinado sin saber que se quiere lograr con el.
3. Fijar a quien va dirigido el programa; precisando el nivel de información que el perceptor posee sobre el tema.

EL PERCEPTOR

Se denomina perceptor al individuo, grupo, audiencia o institución al cual va dirigido el mensaje.

¿Por qué se le denomina perceptor?. En el esquema de comunicación tradicional existen los siguientes elementos: (*cuadro 1*)



Cuadro 1

En este programa, el emisor (guionista) impone en forma vertical y autoritaria el mensaje, sin dar oportunidad al otro polo de la comunicación para reflexionar sobre el contenido.

En la concepción moderna el proceso comunicativo del receptor debe asumir un papel activo y no ser sujeto terminal.

El perceptor debe ser concebido como una persona perteneciente a determinada clase social, con sus propios intereses y necesidades.

La descodificación o desciframiento que haga el perceptor es muy importante por lo que el emisor debe cuidar la intencionalidad.

Para que el video sea exitoso es necesario conocer bien las características y rasgos de los perceptores a quienes está destinado el mensaje.

Recomendamos tomar en cuenta lo siguiente:

- ◆ Tamaño de la audiencia
- ◆ Lugar de habita
- ◆ Edad promedio
- ◆ Nivel educativo
- ◆ Conocimiento de la obra audiovisual
- ◆ Situación económica, política y social del medio en que habita
- ◆ Situación laboral, etc.

Tomando en cuenta estos elementos, asumiremos la posición de que el perceptor es aquel que interpreta un determinado mensaje desde su comprensión inmediata de la realidad y mediante el conocimiento del código utilizado.

En consecuencia, en el proceso audiovisual no se debe percibir al perceptor como una persona aislada sino como un grupo inserto en determinadas clases sociales; por tanto los perceptores no pueden ser tomados como una clase social homogénea, porque además, se diferencia por los grupos propios de cada clase.

El perceptor puede ser conceptualizado en dos maneras como sujeto terminal y como ente participante. En el primero está obligado a cumplir lo que indica el emisor y su respuesta consistirá en la adhesión a una ideología y/o en la adquisición de tal o cual mercancía. El

perceptor participante es por el contrario un ser reflexivo, con capacidad de criterio y emisión, condición necesaria para los procesos de ruptura, especialmente en el campo educativo.

Lo anterior implica dos tipos de lectura. Al perceptor terminal le corresponde la decodificación automática. Al perceptor participante la decodificación crítica.

Así debe tenerse claro que no hay perceptores únicos o uniformes y en consecuencia no podrá haber un mensaje único. Las obras audiovisuales pueden fracasar si no se investiga previamente al perceptor.

En la obra audiovisual, la investigación acerca del perceptor nos permitirá lograr una evaluación del mismo: en una el guionista prácticamente define de manera un tanto arbitraria a la población a la que se dirige; en la otra determina a un tipo de perceptor a partir de las coordenadas de una encuesta específica previa.

LA SINOPSIS

Cuando la idea ha sido formulada es necesario desarrollarla en una sinopsis, o sea darle una estructura global a la obra audiovisual que deberá contener la línea general de lo que podrá ser el programa en su acción, ambiente y contenido ajustándose siempre a la idea. No es necesario presentar a los personajes con plenitud de rasgos psicológicos, no se describen ambientes con pormenores ni detalla el tiempo y el espacio donde se desarrolla la acción.

La sinopsis es pues, un trabajo previo al guión, contiene la presentación resumida del proyecto de programa, su tema, así como las líneas generales de su desarrollo y tratamiento. Consta además de tres operaciones esenciales: selección de los contenidos a transmitir, estructuración básica de los mismos y elección del tratamiento más adecuado.

EL GUIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DEL VIDEO

El guión se ubica en la primera etapa de la producción y representa el punto de partida de toda obra audiovisual. “ Ya en alguna ocasión un emérito productor mexicano de televisión indicaba: “ No hay árbol sin semilla, ni programa sin guión”.⁴⁹

¿EN QUE CONSISTE UN GUIÓN?

En el guión o libreto se indican por escrito las imágenes que se van a presentar, el tiempo de las mismas, el espacio, la forma, el ritmo y la continuidad. Asimismo, en el guión aparecen escritas las anotaciones de la narración y los sonidos, ruidos o música que se van a escuchar y que darán sentido a las imágenes.

El guión es lo que se va a videograbar, cómo y con qué recursos.

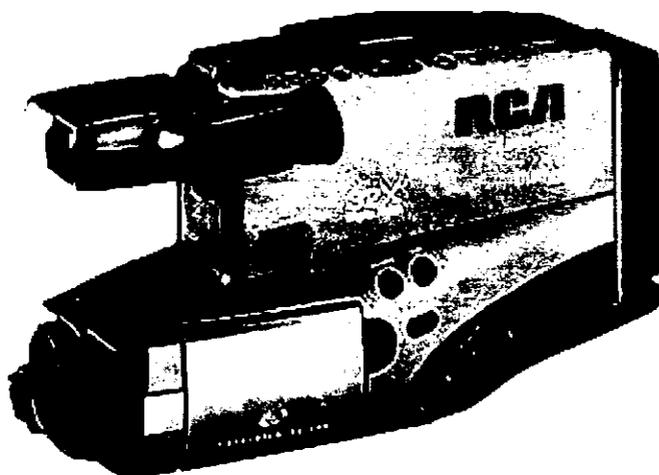
Hay tres clases de guiones, el guión literario, el guión técnico y el guión gráfico o storyboard.

Para la construcción del guión, a lo largo de la historia de cine y la televisión se ha acostumbrado la escritura de un texto literario previo a la realización de una película, el cual de llama usualmente “libreto” para la televisión y “guión” para el cine. El video, dado su carácter relativamente independiente y por su producción no seriada, es decir, de películas únicas que duran desde pocos minutos hasta una hora y media o más (largometrajes) ha ido adoptando con el paso del tiempo el guión literario más que el libreto, aunque esencialmente las formas descriptivas de la narración y los diálogos sean iguales. Al término de este capítulo se encontrarán modelos de guiones de cine escritos por autores de renombre y que pueden aplicarse directamente al video aficionado en su aspecto formal.

La elaboración del guión no es patrimonio exclusivo de las producciones profesionales, dotadas de equipos completos. Con una cámara de video 8 ó de media pulgada (ver dibujo), sin lámpara tal vez sin grabadora de sonido (solo con sonido incorporado), el guión sigue siendo útil

⁴⁹ Noguez Ramírez Antonio. Diplomado en video educativo.

para quien trata de superar el simple “registro” casero o familiar que los videistas aficionados están acostumbrados a grabar.



Hay dos clases de aficionados de videos: los que escriben guiones para sí mismos y los que escriben para otros. En el primer caso, el realizador-guionista puede amañar a su antojo las descripciones de las escenas, de los lugares, vestuarios y personajes, como también los diálogos, ya que él es quien va a realizar la historia; en el segundo caso su oficio es solamente el de guionista y debe ser más sintético a la hora de elaborar las descripciones y los diálogos, pues estos son generalmente cambiados o transformados por el director durante el rodaje.

Partiendo de estos dos tipos de aficionados de videos retomaremos sus experiencias y enseñanzas para realizar nuestros videos educativos con equipo casero.

EL GUIÓN LITERARIO

El guión literario presenta la narración del contenido del video.

Generalmente es escrito por especialistas o es el resultado de la investigación documental y de campo que se realiza.

En el guión literario se redactan los contenidos seleccionados.

En la redacción del guión literario hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Seleccionar la información que se va a ofrecer mediante la palabra hablada y la que se va a transmitir a través de imágenes.
2. Debe darse una configuración de imagen y sonido que no se obtiene por la suma de ambos, sino mediante una combinación que da forma al sistema audiovisual.
3. La palabra no debe explicar lo que la imagen por si misma dice.
4. La imagen debe tener contenido en si misma, no puede utilizarse como simple referencia a un texto hablado.

Al describir el ambiente se toman en cuenta elementos tanto físicos como psicológicos. Los aspectos físicos son los que indican lugar, vestuario, objetos de escenografía, etc. Los psicológicos representan situaciones de tensión, calma, confusión, alegría, etc. En la descripción solo se deben considerar los elementos que ayuden a evocar el ambiente.

La estructura de la obra audiovisual esbozada en la sinopsis, toma forma de relato descriptivo-narrativo en el guión literario. Esta etapa es clave en la planeación audiovisual.

Toda la creatividad que el guionista pueda vertir en ella se verá reflejada en una producción igualmente creativa y de calidad técnica.

La narración del locutor y personajes (si los hay) no se describen textualmente, es decir, no se relata lo que diría al pie de la letra, pues al hacerlo se daría mas peso al aspecto sonoro, de la información tanto sonora como visual.

Las acciones se refieren a desplazamientos de los sujetos u objetos.

Es importante que esta etapa refleje la integración de la idea, los aspectos relevantes del tema, del perceptor y el tratamiento, en un desarrollo coherente del discurso audiovisual. No se debe incluir en el, información que implique contradicciones con respecto a la idea central o que disminuya la importancia del tema, ni que deje de lado las características del perceptor. El guión literario tiene que ver única y exclusivamente con la trama de la obra, no incluye especificaciones técnicas de imagen y sonido como por ejemplo: “CLOSE UP”, “FADE IN”, estas convenciones cumplen funciones particulares en el tratamiento formal del contenido y solo son atribuciones del guión técnico.

La redacción debe ser sencilla, muy descriptiva de las acciones características físicas de las personas y objetos, estados de ánimo y ambiente.

La lectura del guión literario debe evocar las imágenes visuales y sonoras narradas, como cuadro, por ejemplo, alguien nos “platica” el argumento de una película y la vemos “visualizando” con claridad.

Con frecuencia la obra audiovisual se toma de un ensayo, un texto científico o didáctico sin modificaciones sustanciales, por limitaciones de tiempo y desconocimiento del lenguaje audiovisual. Esa improvisación se refleja en la escasa calidad técnico retórica de la obra.

Es preciso insistir en que independientemente del género, toda producción requiere de la adaptación del contenido al lenguaje audiovisual.

Por ejemplo, a veces se dan soluciones fáciles tales como hacer un texto, una narración o guía explicativa, donde la imagen sirve simplemente como ilustración.

Se habla, por ejemplo, de los grandes problemas para traer agua a la ciudad de México y la imagen muestra los ríos y tuberías, luego se comenta la injusta distribución del líquido vital y la imagen nos muestra a un hombre tirando chorros de agua sobre su auto y a un grupo de mujeres humildes haciendo cola ante un camión cisterna. En efecto ésta combinación es audiovisual, puesto que utiliza elementos sonoros e imágenes, pero es poco creativa y el resultado será pobre.

Ahora bien, cuando un guionista va a adaptar un texto, debe tener en cuenta que es lo que quiere. En el caso de una obra de ficción, puede hacer una adaptación literal, tomar elementos anecdóticos, una parte de la obra, una situación, un personaje secundario, etc. Si adapta un documental, la obra tomada puede ser la base de la producción o puede servir sólo para reformar la tesis o la explicación del proceso que se está documentando.

El guión literario de la obra audiovisual, debe estar escrito en presente, porque utilizar este tiempo verbal es ya un primer paso en la visualización dado que la imagen es siempre presente, aún cuando la trama se refiere al pasado.

“El oso, abrazando a los gemelos contra su regazo, seguía tristemente a la mujer con los ojos. La veía afanarse alrededor del fuego. Luego los gitanos se instalaban y comían en silencio.

Este es un escrito literario. Un primer paso (sólo un primer paso) de adaptación al lenguaje audiovisual daría el siguiente resultado.

“El oso abraza a los gemelos contra su regazo, sigue a la mujer con los ojos. Hay tristeza en su mirada. La ve avivar el fuego. Los gitanos se instalan y comen en silencio”.

Se trata pues de un tipo de escritura directa, sin ningún trabajo literario sobre el lenguaje, sin adornos, imágenes o figuras literarias, símiles, etc. Por ejemplo, puede ser completamente inútil describir así: “La luz de la luna deja ver tenuemente lo tortuoso e irregular de las callejas y proyecta la sombra de sus edificios”.

Ciertamente, en algún caso, especialmente cuando se trata de ficción, la primera descripción puede ser útil para el realizador como acotación en tanto que sugiere el clima, la atmósfera requerida en esa imagen. Solo en este caso puede ser válido el lenguaje literario.

Concretando, en el guión literario se trata pues, de simplificar y poner las cosas en el lenguaje más sencillo posible, con la descripción más simple. “Esto no quiere decir que el lenguaje audiovisual renuncie a las figuras de estilo, sino que deberán ser figuras retóricas audiovisuales, pero éstas no tienen nada que ver con la metáfora literaria”.⁵⁰

⁵⁰ Taller de guionismo para la imagen fija y en movimiento. ILCE, México, 1986.

EJEMPLO DE GUIÓN LITERARIO

El cuento de Gabriel García Márquez “La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada”, en que la escritura literaria del autor colombiano se sitúa, por su barroquismo, en el polo opuesto de lo que sería la escritura de un guión audiovisual. Esto no quiere decir que la escritura de García Márquez no tenga o proponga imágenes, al contrario, en pocos ejemplos se podría encontrar tantas imágenes cotidianas, insólitas, fantásticas, maravillosas. Pero son imágenes específicas e irreductiblemente literarias.

Por otra parte, el caso es doblemente extremo porque García Márquez lo escribió originalmente como un guión cinematográfico. Al no hacerse película durante varios años se convirtió en cuento y el original en forma de guión terminó perdiéndose. Al reconvertir el cuento a guión hubo que partir del cuento. Tomemos un trozo sin diálogos para ejemplificar más claramente.

Cuando acabó de bañarla, llevo a la abuela a su dormitorio. Era tan gorda que sólo podía caminar apoyada en el hombro de la nieta, o con un báculo que parecía de obispo, pero aun en sus diligencias más difíciles se notaba el dominio de una grandeza anticuada. En la alcoba compuesta con un criterio excesivo y un poco demente, como toda la casa, Eréndira necesitó dos horas más para arreglar a la abuela. Le desenredó el cabello hebra por hebra, se lo perfumó y se lo peinó, le puso un vestido de flores ecuatoriales, le empolvó la cara con harina de talco, le pintó los labios con carmín, las mejillas con colorete, los párpados con almizcle y las uñas con esmalte de nácar, y cuando la tuvo emperifollada como una muñeca más grande que el tamaño humano la llevó a un jardín artificial de flores sofocantes como las del vestido, la sentó en un poltrona que tenía el fundamento y la alcurnia de un trono, y la dejó escuchando los discos fugaces del gramófono de bocina.

Mientras la abuela navegaba por las ciénegas del pasado, Eréndira se ocupó de barrer la casa, que era oscura y abigarrada, con muebles frenéticos y estatuas de césares inventados, y arañas de lágrimas y ángeles de alabastro, un piano con barniz de oro, y numerosos relojes de forma y medidas imprevisibles.

Un tratamiento de este texto, una primera visualización daría como resultado más o menos:

“Eréndira acaba de bañar a la abuela. La lleva a su dormitorio, es tan gorda que tiene que apoyarse en el hombro de su nieta, pero aun así se nota su gran estatura.

En la alcoba que, como toda la casa, está decorada de forma excesiva y un tanto extraña, Eréndira empieza a arreglar a la abuela.

Le desenreda el cabello por partes y poco a poco, se lo perfuma y se lo peina. Le pone un vestido de flores grandes y llamativas. Le empolva la cara con talco, le pinta los labios con carmín, las mejillas con colorete, los párpados con almizcle y las uñas con esmalte de nácar. La abuela está muy adornada, parece una muñeca de tamaño humano.

Eréndira la lleva a un jardín artificial de flores iguales a las del vestido, la sienta en una gran silla en forma de trono, y la deja escuchando discos en un gramófono de bocina. La abuela se queda silenciosa y lejana oyendo la música.

Eréndira empieza a barrer la casa que está oscura y apretujada: muebles barrocos, raras estatuas, lámparas de cristal, ángeles de alabastro. Hay también un piano con barniz de oro, numerosos relojes de formas y medidas caprichosas”.

Como se ve, el texto fue simplificado y puesto en presente, se evitaron adornos e imágenes puramente literarias para describir acciones.

Así, el relato audiovisual se desarrolla en su tiempo y espacio y sólo si el tiempo que se tarda es muy importante trataremos de utilizar más adelante un procedimiento técnico que señale el tiempo entre cada acción: le desenreda el pelo, se lo perfuma, se lo peina, le pone un vestido de flores, etc.

Cuando se relata que la nieta lleva a su abuela a un jardín con flores artificiales, en el texto literario se dice que es de “flores sofocantes como las de su vestido”. A menos de tener muy clara la imagen de que son “flores sofocantes”, basta con acotar de que son iguales a las de su vestido.

Lo mismo sucede con las palabras “fundamento y alcurmia de la patrona” que funcionan como imagen literaria. Aquí, es suficiente poner que la silla tiene forma de trono. Y cuando señala que la deja oyendo discos, es inútil apuntar que esos discos son “fugaces”.

También tenemos que renunciar a bella metáfora literaria, según a la cual la abuela “navega por las ciénegas del pasado” para traducirla a una expresión más llana: la abuela oyendo música, completamente abstraída, con expresión de lejanía. Por último, cambiamos el adjetivo “imprevisible” (relojes de formas y medidas imprevisibles) por el de “caprichosas” que descriptivamente es más concreto y preciso.

Sin salir del ejemplo: “... y la dejó escuchando los discos fugaces del gramófono de bocina, mientras la abuela navegaba por las ciénegas del pasado...” La adaptación incluyendo la metáfora diría lo siguiente: “Y la deja escuchando discos en un gramófono de bocina. La abuela sobre una barca navega en un lago de aguas oscuras, en las que se reflejan rostros, casas, un caballo, la figura de un hombre”.⁵¹

EL GUIÓN TÉCNICO

El guión técnico es la adaptación del guión literario para tenerlo listo para realizar la grabación. En este guión aparecen las especificaciones de los componentes tales como las locaciones, los movimientos de cámara, los encuadres y otros detalles necesarios.

Se llama guión técnico a:

“Un guión técnico es aquel donde se describen los planos (tamaños, encuadres, color, iluminación), los tipos de movimiento de la cámara, los personajes que participan, las palabras con que se abre y cierra un diálogo (no hay que escribir todo el diálogo, como en el guión literario) y el tiempo de duración de la escena, de un plano. A veces se colocan datos que pueden pasar inadvertidos como por ejemplo, que un actor lleva un cigarrillo en la boca, o que tiene una

⁵¹ Taller de guionismo para la imagen fija y en movimiento. ILCE-SEP-OEA, p. 100.

cicatriz y detalles así. Un guión técnico, por guión técnico o matemático que sea, no deja de ser algo subjetivo, una interpretación personal de la visualización que se hace de una película”.⁵²

CONSIDERACIONES PARA EL GUION TÉCNICO

El tema que se ha seleccionado y desarrollado en el guión literario transcurre en:

1. un espacio
2. un tiempo
3. Con personas que realizan acciones completas.

La construcción del mensaje audiovisual estará basada en la reflexión sobre estos elementos.

- a) Reproduciéndolos en forma semejante a como se dan en la realidad.
- b) Alternando el desarrollo en todos o algunos elementos de la realidad y produciendo nuevas significaciones.

La elección de una y otra forma estará basada en la mejor adecuación a la percepción y comprensión del perceptor. Los procedimientos audiovisuales con los que debemos operar son: de carácter espacial y de carácter temporal.

ELEMENTOS ESPACIALES

El tipo de plano: a la hora de seleccionar el fragmento de la realidad que queremos incluir en el video (realizados por nosotros mismos o que nos venga impuesto por la realización de otros) debemos conocer que existen diferentes tipos de planos que, a grandes rasgos, pueden identificarse con tres grandes FAMILIAS: los planos generales (P.G.) o planos largos presentan un predominio del espacio sobre la figura humana dentro del encuadre y los planos (P.P.) dan un protagonismo absoluto a la figura humana. En el caso de los planos detalle (P.D.) este protagonismo lo adquieren los objetos o las personas que desean mostrarse en cada momento. (ver anexo 1. Sec. B.)

⁵² López Bedolla, Juan Guillermo. Manual de producción de video. ILCE, p. 83.

En el medio cinematográfico los primeros planos son considerados como más expresivos que los planos generales que son considerados, a su vez, más informativos que los planos cortos o primeros planos.

Estos juicios son válidos, a priori, hasta cierto punto, en el medio cinematográfico en donde las grandes dimensiones de la pantalla permiten una diferente valoración de lo informativo y de lo expresivo, pero no pueden ser válidos cuando nos planteamos la utilización del plano dentro de un medio como el video. Las dimensiones del plano en el video vienen limitadas por unas condiciones de proyección o visionado en las que la imagen cuenta con inferior definición que el cine y con un marco físico también mucho más reducido.

Por tanto todos los principios anteriores referidos al cine se trastocan en parte. La utilización de los planos más cortos no es una necesidad expresiva sino informativa. La primera regla consiste en que la imagen se vea, y comunique luego lo que pretende comunicar.

ANGULACIÓN: Además del tipo del plano podemos referirnos a la angulación o posición de cámara tomando siempre como referencia la altura del ojo humano.

Según esto definiremos tres tipos de ángulos; el normal, cuando la cámara se sitúa a la altura del ojo; el picado, cuando se sitúa por encima y el contrapicado, por debajo.

Existen dos angulaciones extremas: al picado máximo se le denomina cenital y al contrapicado más extremo nadir. También podemos hablar de ángulo aberrante cuando se rompe con la horizontalidad del encuadre con el fin de enfatizar. (ver anexo 1. Sec. C.)

La posición y el movimiento de cámara son también en video, instrumentos que juegan a favor de un lenguaje específico de la imagen en movimiento. Nosotros podemos optar porque los objetos pasen ante nuestra cámara inmóvil testigo de la realidad, o podemos ir a su encuentro para descubrir sus tres dimensiones. Tanto el cine como el video tienen la gran limitación de ofrecer una imagen plana de las cosas.

El movimiento de la cámara permite suplir las limitaciones de este medio y sin alterar las relaciones espaciales del mundo exterior, poder mostrarlo con una mirada curiosa y dinámica.

La panorámica presenta el movimiento más elemental de la cámara, sobre su propio eje. Puede ser un movimiento horizontal, de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, o vertical, de abajo arriba (ascendente) y de arriba abajo (descendente). (ver anexo 1. Sec. C)

La panorámica puede utilizarse para describir un movimiento real (seguimiento de la trayectoria de un objeto, personaje, etc.) o puede inventar un movimiento en torno a personajes inmóviles (la descripción de imágenes de la fachada de una iglesia puede sintetizarse en un recorrido de panorámica, desde su base, hasta el punto más alto de la misma) la panorámica puede desarrollar también una función de transición cuando la realizamos a gran velocidad. En este caso la denominamos barrido y podemos utilizarla como un efecto de paso de tiempo o como salto a un espacio distinto.

Cuando la cámara se mueve sobre un soporte móvil podemos hablar de diferentes movimientos. El travelling permite un movimiento horizontal lineal o circular, de atrás hacia delante (avance) o de delante hacia atrás (retro). También puede darse el caso de travelling verticales de abajo hacia arriba (ascenso) o de arriba hacia abajo (descenso). La realización de un travelling requiere que la cámara vaya montada sobre una plataforma móvil; el carrito que se mueve ve sobre unos rieles, un automóvil o el propio cuerpo del operador, etc. En este último caso el operador de cámara puede llevar un simple soporte sencillo que le permite mover la cámara con mayor comodidad, o tecnologías más complejas como el steady-cam (invención de patente inglesa que permite al operador portar la cámara, sujeta a cualquier parte de su cuerpo por un sistema de rodamientos y contrapesos balanceados hasta el punto de permitir una carrera del operador con la cámara sujeta, por ejemplo, a sus pies). En la grabación no se notará vibración alguna.

El travelling es sustituido muchas veces por el objetivo de focal variable (zoom), pero su utilización presenta el inconveniente de trastocar las porciones, aplastar los primeros y segundos términos y crear, en ocasiones, efectos sumamente antiestéticos.

La grúa o dolly son, en más grande y más reducido tamaño, respectivamente, soportes que permiten dotar a la cámara de todos los movimientos posibles: horizontal, vertical, avance, retroceso, ascenso y descenso.

Lo importante para quienes se inician es tener conciencia de que casi todos los movimientos fundamentales de cámara pueden abordarse sin grandes medios tecnológicos. El aportar movimiento a series de fotografía a base de panorámicas, barridos o zooms bien medidos está al alcance de cualquier persona; se puede también realizar un movimiento de aproximación o retroceso tomando como motivo, por ejemplo, una escultura y asegurándose previamente de poner el zoom de la cámara en una posición angular para que las posibles vibraciones no se noten en la grabación final.

En cuando a la profundidad de campo, la técnica de jugar con el progresivo desenfoco de los diferentes términos del encuadre es, en ocasiones muy útil para resaltar los elementos fundamentales que queremos destacar en el mismo. La elección de uno u otro objetivo va a determinar de forma decisiva los términos que saquemos a foco en un determinado plano.

La iluminación. El video no admite grandes contrastes de iluminación (diferentes notables entre luz y oscuridad). El video es un medio en el que es más fácil iluminar de forma homogénea las superficies (iluminación total).

ELEMENTOS TEMPORALES

El tiempo viene condicionado por la duración del plano, la duración relativa de los planos que forman una secuencia y los procedimientos de transición; corte directo, fundido, encadenado, cortinillas, y otros efectos.

La duración del plano: en el campo educativo hemos de imponer que el plano debe permanecer en pantalla el tiempo suficiente para que pueda ser percibido, conscientemente por el espectador. Atendiendo al tiempo que el plano permanece en pantalla podemos establecer diferentes duraciones: los de corta duración en los que el caso extremo será el de aquel plano que no pudiera ser percibido por el ojo humano (imagen subliminal) u otros que aún siendo percibidos pueden tener una duración que va, por ejemplo, desde décimas de segundo hasta 1 ó

2 segundos (planos flash). Los de duración media son los más usuales en cualquier narración que no precise un ritmo rápido, de corte de plano cada pocos segundos, o de un ritmo lento, que plantee una larga duración temporal de cada plano. Los de larga duración, que se recrean en la descripción de escenarios, objetos y personajes. El caso extremo de este tipo de planos es el plano-secuencia. En él, toda la secuencia queda resuelta en un único plano.

Una de las características de la televisión es que puede usar varias cámaras de manera simultánea, por lo que la obra audiovisual debe presentar coherencia y continuidad.

Estos elementos se prevén desde la planeación de la obra y se plasman en el guión técnico. Aquí los planos, escenas y secuencias tienen que estar previstos y perfectamente visualizados porque una vez que se lleva a cabo la etapa de producción esta coherencia y continuidad, plasmada en el guión técnico deben ser evidentes. (*ver anexos*)

EJEMPLO DE UN GUIÓN TÉCNICO

Guión técnico de la película HASTA MAÑANA (video), realizado en Medellín en diciembre de 1986.

Guión técnico: Juan Guillermo López Bedoya.

Duración: 20 minutos.

Dirección: Reynaldo Rodríguez Ospina (Medellín, Colombia)

Cámara: Betamax (1/2 pulgada)

ESCENA I. NOCHE

1. Estática. Calle del barrio. Composición 10 minutos.
2. Close up. Zoom out. Paneo desde un bar hasta Amanda y su novio.
3. Plano medio estático y corto, de los niños jugando balón.
4. Luz o juego de luces con un extra. Enfoque, desenfoque, enfoque personaje a luz.
5. Seguimiento a Amanda y novio en plano medio a 20 grados.
6. Paneo diagonal luna hasta plano general de Amanda y novio, quienes caminan.

NOVIO.

Esta mañana me hicieron una entrevista, en una fábrica de mertiolate, el tipo tenía cara de cura... creo que no la paso. No tengo manos fuertes...

AMANDA.

En el hospital de blanca necesitan un ayudante de farmacia ¿ Porqué no vas?

Cámara estática en plano general hasta que el novio sale de cuadro. Amanda se queda mirando y luego la siguen en paneo. Él bota un cigarrillo ya empezado.

7. Close up, back lite a Amanda y novio (plano medio). Beso
8. Close up, Amanda: hasta mañana.
9. Reversivo o Reverse Angle: ella sale de cuadro. El novio asiente complacido. Saca otro cigarrillo.
10. Amanda camina a casa. Plano general.

ESCENA II. NOCHE

1. Morrito y farol. Amanda baja.
2. Cámara en las escaleras recibe a Amanda y la acompaña hasta que abre la puerta. En OFF se oye la entrada de la llave a la chapa.

ESCENA III. NOCHE

1. Paneo desde los pies sigilosos hasta el rostro asustado
zoom out. Amanda se acerca, hasta la cámara en plano medio a nivel horizontal.
En OFF la madre dice "Amanda". Esta demora en responder "... y luego no pasaba ninguno".

ESCENA IV. NOCHE

1. Plano americano o wide de Amanda que se asoma a la puerta.
2. Contraplano a la madre desde el punto de vista de Amanda. Se ve la ventana. La madre dice: "podrías haber...".

3. Close up. Amanda baja la vista OFF madre: “estuve muy mal hoy...”, se abre ángulo. Amanda suelta cartera encima mesa 1. Se ve un poco a la madre. Esta dice: “no, es amargo y me da...”.
4. Plano medio de Amanda: “por eso te sientes mal”. Suelta la cartera un poco brusco.
5. P. americano de Amanda y madre. Amanda se acerca a la mesa de noche y enciende la lámpara. Se sienta en el borde de una silla y le da el remedio a la madre. Se incluyen varios diálogos durante la entrega del remedio, hasta cuando vomita.
6. Amanda toma un trapo de la consola. Viene a cámara y limpia el vomito.
7. Amanda termina de limpiar. Se para, deja el trapo y recoge del nochero un pañuelo, que unta con alcohol.
Plano americano largo. Jadeo. Silencio.
8. Extremo o primerísimos planos de la escena: cuello, manos y rostro.

ESCENA V. DIA

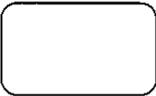
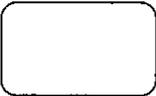
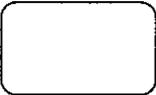
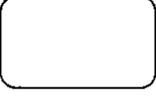
1. Plano medio de Amanda desayunando de pie en la cocina. (vestuario 3)
2. Balcón. Zoom out. Iglesia a Amanda que toma el sol (vestuario 4)
3. Amanda pone inyección a la madre. Plano medio, cerrado a 45 grados, de espaldas y en contraluz a la ventana del cuarto. (vestuario 5).
4. Amanda se quiere ir, la señora no la deja, pero al final Amanda se va. Plano medio (vestuario 5)
5. Tres tomas de Amanda cerrando ventanas de la casa. (vestuario tres)
6. Amanda telefona desde biblioteca u oficina. 1er ángulo. Plano medio a nivel horizontal.
7. Cambio de ángulo. Biblioteca u oficina. (vestuario 5)
8. Atrio de la iglesia: Amanda se atraganta. Plano medio a 45 grados. (vestuario 5)
Amanda telefona desde biblioteca u oficina. Plano medio a nivel horizontal (vestuario 6)
Plano medio Amanda y madre Amanda se declara culpable.
9. Amanda telefona desde biblioteca u oficina. P. medio a nivel horizontal (vestuario 6)
10. P. medio Amanda y madre Amanda se declara culpable.

EL GUIÓN GRÁFICO (STORY BOARD)

El story board es un guión gráfico que consiste en una serie de dibujos, fotografías o recortes, con sus descripciones de imagen y sonido.

Es una ilustración de los planos y secuencias de la historia a narrar. El arreglo y disposición de estos dibujos, fotografías o recortes constituyen el orden de la obra audiovisual.

La realización de story board facilita el paso del guión literario al guión técnico. (*cuadro 2*)

FOTOGRAFIA DIBUJO RECORTES	PLANOS	TEXTO RESUMEN
		
		
		
		
		

Cuadro 2.

PRODUCCIÓN

La producción consiste en los elementos mismos en que se llevan a cabo las tomas de video, las cuales obedecen a un orden previamente establecido.

LOS PRINCIPIOS GENERALES DE LA CÁMARA DE VIDEO

En la grabación con la técnica video puede ser necesario un guión. Todo dependerá de lo que se desea hacer. Si se está grabando una obra escenificada con una cámara portátil, se precisará lógicamente para preparar detalladamente los tipos de planos necesarios, su sucesión, los detalles que procede incluir en el escenario, etc. Un guión escenificado requiere la determinación previa de todos los pormenores. Habrá incluso hacer ensayo con quienes vayan a ser los interpretes, para que aprendan a actuar y a moverse con naturalidad. Todo deberá estar previamente preparado.

Pero es más común emplear la cámara de video en situaciones espontáneas y naturales, teniendo algunas ideas concretas sobre la reacción de la gente, las características de la iluminación y las actividades que se van a realizar durante la grabación. Las cualidades básicas del productor de video son la previsión y la improvisación. Tiene que estar en condiciones de preparar un esquema básico de grabación, que indique con que personas va a hablar y que preguntas va a formular, que información desea obtener y que situaciones pretende grabar. Con este esquema, estará en condiciones de preparar la lista de material y equipo necesario para cada situación concreta.

Una vez en el lugar de la grabación, tendrá que valerse de lo que este a su alcance e improvisar con respecto a todo lo demás. Con los ojos abiertos y los oídos atentos podrá determinar inmediatamente cuáles son las actividades y los comentarios, puede ser necesario obtener las reacciones y las retroinformaciones correspondientes.

El elemento básico en lo que se refiere al contenido de la cinta es el tema, ¿de qué va a tratar exactamente la cinta? La respuesta a esta pregunta dará el sentido general al esquema básico de actividades que se prepara en torno a este tema. (ver anexo 1. Sec. A)

CARACTERÍSTICAS DE LA CÁMARA DE VIDEO

Las cámaras caseras o de uso “amateur” son ideales para registrar en video toda clase de eventos.

El tamaño de la cámara está determinado por el tipo de casete que se utilice. Los principales formatos son los de 8, Hi8, VHS y VHS-C (este último se coloca en una videgrabadora VHS)

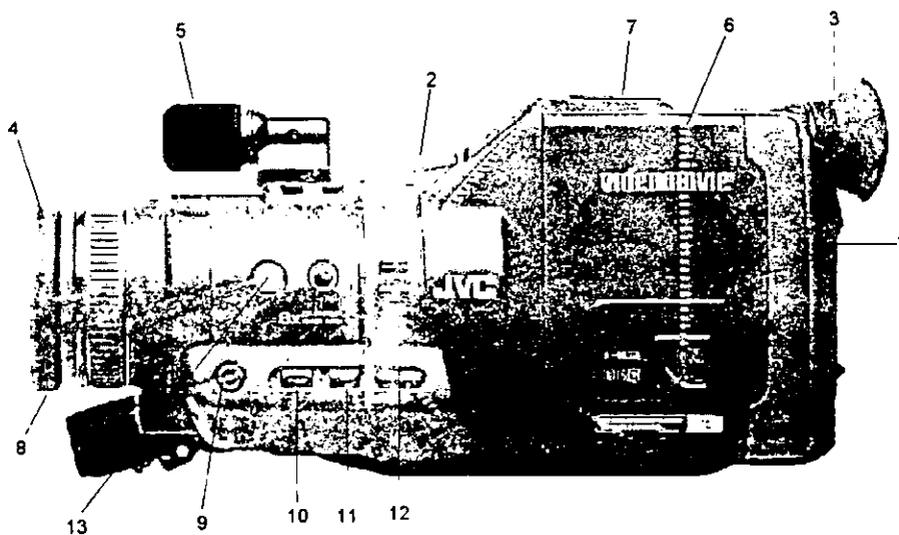
Aunque el manejo de una cámara de video casera es muy sencillo y hasta es posible que un niño pequeño pueda manipularla, es mejor conocer en primer lugar sus características físicas.

En toda cámara existen fundamentalmente varias partes principales.

1. Un botón para comenzar a grabar y detener la grabación
2. Un mecanismo para operar el Zoom
3. Un visor que permite ver los que está captando en una pequeña pantalla
4. Un lente que puede ser movido manual o automáticamente
5. Un micrófono “omnidireccional” incorporado al cuerpo de la cámara (existe la posibilidad de conectar otro micrófono cuando sea necesario)
6. Un mecanismo que permite la inserción del cassette video
7. Una serie de pequeños botones que permiten controlar que el casete avance rápidamente hacia delante, (fast forward) o hacia atrás (rewind), que se pueda ver lo grabado (play) o que se detenga el motor (stop)
8. Operación del lente macro para captar objetos pequeños a corta distancia.
9. Control para el desvanecimiento de la imagen (fader)
10. Control para atenuar la luz posterior (back lighth)
11. Control para colocar la fecha y la hora en la grabación

12. Control manual de iris

13. Control para ver la última escena que se grabó



LA GRABACIÓN

En primera instancia, probablemente el peso de la cámara portátil solo tenga un peso de aproximadamente 2.6 kg. lo cual no planteará problemas de transporte, pero su manejo ininterrumpido durante largo tiempo puede provocar molestias.

No estamos en posibilidades de aconsejar un modo óptimo de sostener la cámara. Las necesidades y la comodidad personal de cada uno determinará el mejor modo de hacerlo. Hay quienes prefieren quitar la empuñadura y sujetar simultáneamente la cámara en una mano sosteniéndola con la otra cerca del visor. Otros prefieren utilizar la empuñadura sin separar los codos del cuerpo o apoyándose la cámara en el pecho con la otra mano, colocada cerca del visor, se contrarresta el peso. Cuando estamos cansados, una pared, un árbol, un poste, un mueble pueden servir de apoyo.

También se puede utilizar por supuesto pies y tripies. El pie sirve para sostener la cámara en el suelo o, acostándolo, simplemente contra el pecho. El inconveniente de este procedimiento es que el pie tiende a transmitir los movimientos respiratorios, y además de oscilar de un lado a otro mientras se ésta manejando la cámara, lo que puede mover la imagen y marear a los perceptores.

Los trípodes son la solución ideal cuando se va a trabajar durante mucho tiempo en una posición fija. Se pueden emplear también con una plataforma rodante, gracias a la cual la cámara puede desplazarse. Por supuesto resultará útil cuando sea plano. En los demás casos será necesario transportar la cámara y el trípode de un lugar a otro.

EDICIÓN DESPUES DEL VIDEO

El método más normal de edición es efectuar un dubbing (proceso de regrabación). Para esto se eligen las secciones de la grabación original que se desea incorporar a la grabación definitiva, y mientras se produce, se graba una copia en una cinta nueva.

Las regrabaciones de cinta original se pueden efectuar en cualquier orden, eliminando las tomas no deseadas o repitiendo partes interesantes. Se pueden variar las velocidades de reproducción; se pueden efectuar pausas o congelados, se puede reproducir la cinta al revés. Si se utiliza un mezclador, se pueden efectuar cortes, mezclas y efectos en las salidas de dos o más cámaras, insertar material en directo de una cámara (por ejemplo, títulos y gráficos) o de una computadora.

Las cámaras caseras (aficionados) reproducen las películas con mayor pérdida en la calidad de la imagen. En el peor de los casos el ruido de la señal de video es muy elevado, los detalles disminuyen, el color tiende a enturbiarse, aparecen rayas horizontales, se producen errores de color y los límites de los objetos quedan difuminados.

Al editar mediante regrabación (dubbing), la copia compuesta que resulta es una segunda generación, y la calidad de la imagen será peor con cada generación posterior.

LAS TOMAS, LOS ENCUADRES Y MOVIMIENTOS DE CÁMARA

Hacer una toma o encuadre significa enmarcar aquello que queremos videograbar dentro del visor de la cámara. A los encuadres también se les denomina tomas, planos o "shots".

Existen diversos tipos de tomas o planos, a los cuales se les ha clasificado por la relación que guardan los objetos o personas captadas con la superficie total del recuadro.

La diversidad de tomas existentes no tienen un carácter inflexible ya que se puede variar el espacio que se está enmarcando se "abre" o se "cierra" la toma. O sea que el que está grabando puede iniciar una secuencia con algunas de las tomas y acercarse o alejarse un poco según sea necesario.

También se puede anotar en el guión técnico el tipo de toma o encuadre considerando el número de personas que se captan en la lente.

Seleccionar las tomas con cuidado nos ayudará a mostrar escenas con un sentido artístico. Las tomas amplias nos ayudan a que el perceptor identifique el lugar en que se desarrollan los hechos: una calle, una escuela, un hogar, un bosque, una sala de juntas, una aula, etc. (ver anexo 1. Sec. B)

Los planos medios son quizá los más comunes pues ofrecen detalles de los personajes. No muestran los detalles de las acciones en general. Los planos “cerrados” o cortos ayudan a ver los detalles de las acciones y tienen un valor expresivo o dramático. Sirven para atraer nuestra atención hacia determinados detalles.

La duración de las tomas se considera que está determinada por el propósito que se desea alcanzar.

Resulta importante preguntarse antes de escoger un determinado tipo de toma o encuadre:

- a) ¿Cuál es mi propósito?
- b) ¿Qué es lo que deseo mostrar?
- c) ¿Se relaciona el plano satisfactoriamente con los anteriores y posteriores?

CÓDIGOS DE LA LECTURA Y SIGNIFICACIÓN

Las videgrabaciones contienen dos elementos: el icónico y el verbal.

El primero está representado por las imágenes y el segundo por la narración, música y efectos sonoros.

La imagen puede tener elementos escritos (mensajes lingüísticos), ya que es necesario aclarar nuevos términos o los nombres de los participantes y su ocupación.

Hay ocasiones en que las imágenes contienen textos de “anclaje” lo que significa que debe haber unión y aclaración de lo que se está observando con ciertos nuevos vocablos o terminología. Por ejemplo, al mostrar un esquema, este se acompaña con letreros de sus partes.

El mensaje denotado es aquel que el perceptor capta con sus sentidos los elementos que muestra la imagen. Por ejemplo, en una imagen en donde sale la cara de una persona sonriente, la denotación es simplemente conocer que se trata de una cara alegre, morena, de cabello oscuro, con ojos expresivos y grandes.

El mensaje connotado, por su parte, es aquel que está teñido por la experiencia y sensibilidad del perceptor.

En el caso de la imagen mencionada con anterioridad, la cara de la persona puede evocar diversas connotaciones: se sacó la lotería, se graduó, etc.

EL SISTEMA SONORO

El sonido o audio representa una parte importante en las videograbaciones. Las videograbadoras caseras tienen incorporado un micrófono monoaural o estereofónico, dependiendo del modelo. En todos los casos este micrófono es omnidireccional y capta los sonidos de todo el entorno.

Hay que cuidar el audio tomando en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ◆ De ser posible hay que acercarse lo más cerca de la fuente sonora: personas que hablan, conferenciante o acercarse cerca de las bocinas.
- ◆ El camarógrafo no debe hablar, pues su voz se grabará en la videograbación.
- ◆ El lugar donde se realiza la videograbación deberá estar libre de interferencias sonoras (en lo posible)
- ◆ Si le es posible, utilice un micrófono adicional. Todas las cámaras de video tienen un orificio en donde se puede enchufar este.

El micrófono de “solapa” tipo lavalier, es muy útil para grabar rítmicamente la voz en entrevistas o conferencias. Hay también micrófonos inalámbricos que apoyan en los casos anteriores y que requieren de ciertos accesorios que hay que adquirir.

CLASIFICACIÓN DE LAS FUENTES SONORAS PARA VIDEOGRABACIONES

Sonido real o sea el del ambiente: voces, cantos, ruidos, etc.

Sonido artificial, ruidos y efectos sonoros. En el primer caso están los sonidos de la naturaleza, truenos, balazos, pitazos, etc. Estos sonidos pueden ser producidos por las personas o bien pueden utilizarse grabaciones sonoras de ellos.

La música: puede provenir de una fuente real, por ejemplo, al interpretar una canción usando instrumentos musicales o también puede originarse en grabaciones en disco, casete o disco compacto.

Es común que en las producciones se incorpore música de fondo o en puentes musicales.

Se deberá tener mucho cuidado al escoger la música pues ayudará a realizar lo que dicen las imágenes. Hay varios tipos de música:

- ◆ Música descriptiva
- ◆ Música dramática
- ◆ Música folklórica o vernácula
- ◆ Música típica de algún país o región
- ◆ Golpes musicales.

LA ILUMINACIÓN

La gran ventaja de las videocámaras portátiles es en la mayor parte de las ocasiones no se necesita iluminar las personas u objetos, ya que cuenta con un mecanismo automático para abrir y cerrar el iris de la cámara y en esa forma las imágenes de captan con bastante claridad aún en condiciones de iluminación deficiente.

La importancia de la iluminación reside en que gracias a ella se logra nitidez en las imágenes o en algunos casos el efecto dramático o artístico requerido. Ayuda a crear sensación de espacio, tamaño, forma y distancia.

GRABACIONES EN EXTERIORES

Para estas grabaciones el propio sol nos proporciona la iluminación necesaria solo que hay que cuidar lo siguiente:

- ◆ Colocar los objetos y personas de manera que el sol les dé en posición de frente y no por la espalda.
- ◆ Cuando el sol está en el zenit, las personas se muestran con sombras debajo de los ojos, nariz y barbilla. En este caso hay que recurrir al apoyo de sencillos reflectores para que nos proporcionen una luz difusa sobre la cara. Esto se logra con la ayuda de una cartulina blanca, una sombrilla también de color blanco o una superficie cubierta con papel aluminio.
- ◆ El uso de una lámpara sobre la cámara de video, también ayuda a atenuar esas sombras.

GRABACIÓN EN INTERIORES

Cuando el local en donde nos encontremos tiene buena iluminación artificial (apoyada por la luz de las ventanas), no hay ningún problema. Sin embargo, hay que tener las siguientes precauciones:

- ◆ El reflejo que dan las ventanas ocasiona que si estamos videograbando a personas cerca de ellas, éstas se verán como siluetas negras, por lo cual hay que ubicar a los objetos o personas que vamos a videograbar en otro lugar, preferentemente en donde hay una pared no blanca o cortinas de color en la parte posterior.

Aquí también es recomendable el uso de la lámpara. Colocación de las fuentes luminosas para lograr un efecto “profesional”.

Es importante tomar en cuenta que una buena iluminación se logra con tres fuentes:

1. Luz clave o dura. Se obtiene colocando los reflectores el frente de los sujetos (esta luz es similar a la que da el flash de las cámaras fotográficas). Esta luz sirve para destacar la forma y figura de las personas.
2. Luz de relleno o luz suave. Se logra colocando reflectores a la derecha e izquierda de los sujetos (aquí es donde se pueden emplear los reflectores de papel). Esta luz suave es difusa y sirve para reducir los contrastes muy fuertes y que haya detalles sin sombra.
3. Luz posterior o backlight. Ayuda a crear una dimensión corpórea de los sujetos y como su nombre lo indica se coloca en la parte de atrás.
4. Luz de efectos especiales. Se coloca debajo de la cara de los sujetos para crear efectos dramáticos o artísticos según las exigencias del guión. (fig. 6)

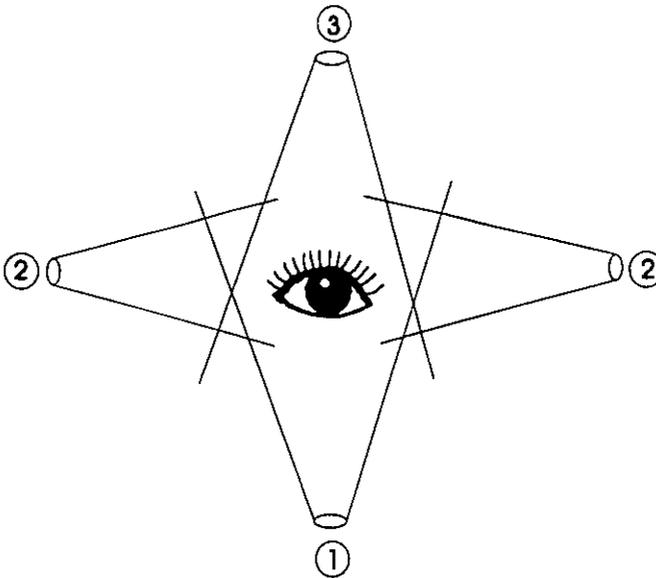


Fig. 6

POST-PRODUCCIÓN

La post-producción se lleva a cabo para unir los elementos captados en imagen y sonido, darles un orden y añadir la música o letreros necesarios.

LA EDICIÓN

La edición comienza con el ordenamiento y la organización del material disponible, más o menos en el siguiente orden:

1. Selección de las tomas necesarias
2. Orden y duración de las tomas
3. Puntos de corte
4. Transmisión entre tomas
5. Creación de la continuidad adecuada

SELECCIÓN DE LAS TOMAS

Regularmente se efectúan más tomas de las que se necesitan en realidad. Al reproducir lo grabado puede encontrarse con lo siguiente:

- ◆ Tomas de buena calidad, que son las que se van a utilizar
- ◆ Tomas no utilizables, dañadas por defectos o errores de varios tipos, como sobreexposiciones o subexposiciones, malas actuaciones, ruidos indeseables, mala composición, etc.
- ◆ Tomas repetidas
- ◆ Tomas redundantes, demasiado similares a otras que se van a emplear

- ◆ Tomas de inserción, que se utilizarán sólo en ciertos casos; por ejemplo para dar variedad visual a un monólogo demasiado largo o a una entrevista realizada en el estudio.

La primera etapa de la edición, será ordenar las tomas útiles y las inútiles, formado una lista adecuada. Por eso es de gran ayuda tomar nota sobre los detalles de cada toma, desde la grabación de la misma, o si no habrá que hacerlo al reproducir la cinta.

Se puede identificar cada toma mediante los siguientes elementos:

- ◆ Visualmente (“personaje se asoma a la ventana”)
- ◆ Grabando previamente una pizarra
- ◆ Insertando datos electrónicos en la imagen, al principio de cada toma, datos que puedan conseguirse bien ya sea en la grabación o en la edición.
- ◆ Mediante el código de tiempos, que es una señal temporal continua que hay en la cinta, y que sirve para saber en que punto se efectúa cada grabación.

Posteriormente se deduce el orden de colocación de las tomas.

ORDENAMIENTO DE LAS TOMAS

Para editar correctamente será necesario imaginarse asimismo en la situación del público, que vera una serie de tomas, una tras otra, por primera vez.

Cuando aparece cada toma el perceptor la interpretará y la relacionará con las demás, ya que estén ubicadas antes o después. Si las tomas saltan hacia delante o hacia atrás, el resultado puede ser muy confuso, esto quiere decir que la significación que el editor le dé a las tomas será definitivamente a la hora de apreciar la película y que no pueda haber dos tomas con el mismo significado.

Cuando se une un grupo de tomas cortas, la rapidez con que se sucede el programa puede ser claro o crear confusión. Uno de los principales problemas de los videoclips es que la duración de las imágenes es con frecuencia demasiado corta, por lo cual al perceptor, se le dificulta captar las imágenes. Es mejor utilizar un ritmo más lento, con temas de mayor duración, que proporcionen un ambiente más tranquilo y por lo tanto dan mas tiempo para que el

perceptor pueda comprender el tema. Es claro que el tiempo de duración de cada plano estará determinado por los intereses de la historia que se va a contar, y que algunas veces un primer plano puede durar 3 segundos, pero en otras ocasiones pueden durar 10 segundos o 15 minutos.

CORTES

El momento seleccionado para efectuar un corte puede afectar la suavidad con que se pasa de una toma a otra. Existen diversas opiniones acerca de si el corte se debe hacer antes o después del movimiento. La suavidad de la escena puede variar con la situación. Pero estos casos de edición artística son muy discutibles.

En ocasiones se puede “perder tiempo” deliberadamente, emitiendo parte de la acción. Por ejemplo, alguien aparece sobre la cama semidormido y justo después de la enfoca en la regadera bañándose. Nunca se le vio en el desplazamiento de la cama al cuarto de baño, ya que es irrelevante. Esta técnica de temporización fílmica (o de video) elimina los tiempos potencialmente aburridos sin interés en el relato.

Se supone que el perceptor sabe que va a suceder y comprende lo que está pasando; por ello, este método es eficaz para no perder tiempo en el relato de la historia.

Esta misma técnica de “estirar el tiempo” deliberadamente se puede emplear para crear un efecto dramático.

Ejemplo:

(dibujo)

(toma 1)

Un sujeto que va a entrar a la habitación con la intención de sorprender y robar.

(toma 2)

Las caras de las personas que se encuentran en la habitación.

(toma 3)

Se enfoca al sujeto, a punto de cometer el ilícito

(toma 4)

El sujeto es descubierto por la policía

LOS TÍTULOS EN TELEVISIÓN

Los títulos son indispensables en las presentaciones de videos, se pueden realizar de muy varias formas de acuerdo con las posibilidades de quien realiza el video.

Los títulos o letreros nos permiten:

- ◆ Presentar los créditos de entrada y salida
- ◆ Identificar el nombre de los lugares en donde se lleva a cabo la acción
- ◆ Conocer el nombre de las personas que intervienen como presentadores o entrevistados
- ◆ Para la aclaración de términos, etc.

Hay varias formas de presentar títulos de manera sencilla y atractiva.

1. Elaborando “cartones” o láminas con letreros. Ya sea dibujando las letras a mano o con la ayuda de letras adheribles del tipo “letraset” o con la ayuda de una computadora que puede proporcionarnos letreros de excelente calidad y además se pueden incluir viñetas variadas.
2. Con el apoyo de una tituladora o generador de caracteres que ofrece una amplia gama de letreros de diversos tamaños, estilos y colores.
3. Con el auxilio de una computadora que tenga un aparato especial que permite que los letreros producidos se graben directamente a una videograbadora VHS.

RECOMENDACIONES EN RELACIÓN A LOS LETREROS

Recuerde en primer término que no es recomendable presentar demasiado texto escrito. Límitese a 6 renglones y a 25 letras máximo por renglón.

Coloque los letreros (si se van a superponer en una imagen previa) en un lugar en donde tengan un contraste adecuado. Recuerde cómo en las películas por televisión cuando hay subtítulos blancos sobre un fondo blanco no se ven muy bien.

RECOMENDACIONES PARA GRABAR LA NARRACIÓN

Cuando haya necesidad de grabar voces fuera de cuadro (en off) se recomienda tomar en cuenta lo siguiente:

1. La grabación debe hacerse en un lugar silencioso, donde no se haga ruido externo que pueda interferir. De preferencia, se puede grabar por la noche pues menos interferencia de ruidos indeseables.
2. Dos personas, un hombre y una mujer, harán la narración menos cansada.
3. El guión debe estar a máquina y a doble espacio para facilitar su lectura. Se recomienda que los narradores lo lean dos o tres veces en silencio para compenetrarse en el contenido y si es necesario, se pueden hacer pequeñas correcciones de estilo de última hora.
4. Los narradores deben vigilar su dicción, entonación y articulación. Articular significa dar a cada letra y palabra su valor completo. Se articula haciendo uso de los órganos de fonación especialmente la boca y la lengua. La entonación se logra respetando los signos de admiración e interrogación y dando el tono correspondiente a la intención del contenido de cada párrafo.
5. No es conveniente mantener la música de fondo todo el tiempo porque si hay alguna equivocación se debe retomar el guión desde el principio. Entonces, lo conveniente es que haya espacios en la narración sin música para aprovecharlos en caso de haber errores en la pronunciación o entonación del texto.

CAPITULO 5

CONFIGURACIÓN DE UN PROGRAMA DE VIDEO COMO RESULTADO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

MARCO INICIAL

UNA REFERENCIA QUE ILUSTRA LA REALIDAD DEL VIDEO

¿POR QUÉ EL VIDEO?

¿POR QUÉ ESTE TEMA EN VIDEO?

GUIONIZACIÓN

- a) Guión didáctico
- b) Guión literario
- c) Guión técnico

PRODUCCIÓN

POST-PRODUCCIÓN

ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACION DEL VIDEO EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

MARCO INICIAL

En los capítulos precedentes se han expuesto y relacionado entre sí una serie de elementos teóricos y técnicos que el profesor puede utilizar como referente en el momento que decida diseñar sus propios videos, naturalmente, siempre es posible introducir los cambios más convenientes de acuerdo a los objetivos educativos y al propio entorno.

Las derivaciones didácticas del enfoque sociocultural, el aprendizaje significativo, el planteamiento constructivista del aprendizaje escolar, así como las consideraciones pedagógicas de los capítulos II y III, finalmente en este capítulo se interrelacionan a la lógica audiovisual del video para configurar la estructura didáctica. La reflexión sobre los procesos educativos de los enfoques teóricos y el análisis integral de los elementos que intervienen en la enseñanza, es decir, el análisis didáctico del contexto educativo, ahora se articulan en una forma concreta de hacer video.

En correspondencia con la base teórica que hemos venido trabajando, la configuración de la estructura didáctica precisa de la reflexión de los fenómenos educativos que se suscitan en el aula, solo así será posible que el docente elabore videos acordes a sus necesidades educativas y haga uso consciente de ellos “Siempre será imprescindible que el profesor mediante una serie de cuestiones y tan sólo tras un proceso reflexivo estará en condiciones de emprender el trabajo de producción”.⁵³

El proceso de reflexión puede iniciar preguntándose si el video es el medio más apropiado para el tratamiento de los contenidos que desea transmitir. Esta observación, la hacemos porque no todos los temas son válidos para elaborar un programa didáctico en soporte video. Por ejemplo, para saborear la música de Mozart no sirve lo mismo la página de un libro en que se describe esta música que un buen equipo de alta fidelidad que la reproduzca o para hacerse la idea de un volcán en erupción no sirve lo mismo la descripción verbal del profesor que un reportaje con imágenes en movimiento de igual forma para hacerse una idea de lo que son líneas

⁵³ Schmidt, Margarita, Cine y video educativo: selección y diseño, España, Ministerios de Educación, 1987, p. 172.

paralelas no sirve lo mismo una descripción escrita que una explicación ilustrada con un dibujo en el pizarrón.

Podría decirse que a cada contenido le corresponde un medio de expresión, y a cada medio unos contenidos. Luego entonces, sólo habría que realizar un programa de video cuando se está convencido de que con ningún otro medio se le podrá sacar al tema en cuestión un provecho mejor.

Otro punto sobre el cual debe reflexionar el profesor es sobre su propio contexto educativo, es conveniente meditar sobre las características de la institución desde la que se imparte la docencia. El análisis de cuales son los objetivos de esta institución, cuáles son los recursos humanos, técnicos y económicos con que cuenta así como cuál es la expectativa que mantiene con respecto a la utilización de los medios audiovisuales (el video) ofrecerá al profesor criterios básicos para la toma de decisiones.

Es frecuente que las expectativas y objetivos del profesor no coincidan total o parcialmente con los de la institución “tengamos en cuenta que los medios técnicos introducen en cualquier organización factores de cambio y en muchos casos, y por diversas razones, resistencia al mismo”.⁵⁴ Este hecho obliga al profesor a definir sus propios objetivos y su estrategia teniendo en cuenta las restricciones marcadas por el entorno.

Un aspecto estrechamente vinculado a las características de la institución lo constituyen, por supuesto, los alumnos perceptores del presunto discurso audiovisual. Aquí el profesor conocedor de sus alumnos sabrá valorar las particularidades de los posibles perceptores atendiendo a:

- Edad y curso
- Nivel de conocimientos y aptitudes
- Motivación hacia la adquisición de conocimientos
- Condicionamientos económicos y familiares
- Expectativas ante la utilización de los medios audiovisuales en el aula

⁵⁴ Idem.

La estimación de estas variables unida a los conocimientos de los contenidos de enseñanza y al tiempo disponible, esbozan el contexto educativo y brindan al profesor criterios amplios y realistas para establecer los objetivos didácticos y sus propias expectativas ante la realización de discursos audiovisuales en el aula.

Las ideas hasta aquí expuestas recapitulan el cuerpo teórico pero creemos conveniente recordarlas porque son el fundamento de la propuesta que desarrollamos en páginas subsecuentes.

La configuración del video que realizamos comienza con una breve referencia sobre las expectativas y usos de este medio en la institución educativa para la cual se diseñó el programa. En seguida se presentan de manera sintética las posibilidades del video en la enseñanza, lo que da pie para analizar si el tratamiento audiovisual es el más factible para el tema que deseamos abordar.

A manera de justificación, aparecen después, el tema y los motivos que nos llevaron a optar por el video como medio didáctico.

Lo que sigue es la guionización, en ella se consideran tanto los aspectos didácticos como los de orden técnico. El guión didáctico contempla el diseño curricular mediante un breve análisis que involucra objetivos institucionales, ubicación del programa en la currícula, datos y unidades temáticas de la materia, y naturalmente, objetivos del tema a tratar en lo audiovisual. En este guión se consideran también las capacidades a desarrollar en el estudiante, la idea, el receptor y la sinopsis.

Los guiones literarios y técnicos sintetizan y ordenan la secuencia del programa.

Lo correspondiente a las etapas de producción y post-producción describen como se lleva a cabo el proceso de grabación y edición. Advierten las limitantes más comunes que nos encontramos en el campo técnico y proporcionan una serie de sugerencias prácticas.

Aunque pareciera muy reiterativo mencionar a cada instante lo ya tratado en capítulos anteriores y por algún momento se tenga la impresión de redundar sobre el mismo, debe quedar claro que la idea primordial del capítulo es articular lo didáctico y lo audiovisual de manera ordenada.

Es importante señalar que el tema del video y el título no se mencionan desde el inicio porque no queremos dar inclinación alguna, ni anteponer una temática. De la misma forma que se eligió el tema que aquí desarrollamos, pudo haber sido cualquier otro, la propuesta es aplicable a las necesidades educativas concretas del docente. Si partimos del nivel real de desarrollo y de los conocimientos previos de los perceptores, entonces, tanto el área de conocimientos como el nivel académico no son limitante alguna.

En este capítulo se incluyen también algunas orientaciones para la incorporación del video en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues mucho del carácter didáctico del video se define en las acciones del docente.

Por último, creemos pertinente subrayar que esta propuesta no debe seguirse como un conjunto predeterminado de reglas estrictamente definidas ni aplicarse mecánicamente, pues la práctica educativa es un proceso complejo y dinámico en el que siempre es posible recrear.

UNA REFERENCIA QUE ILUSTRA LA REALIDAD DEL VIDEO

Por su capacidad expresiva y facilidad de uso, el video es uno de los medios audiovisuales que suele tener mayor presencia en los sistemas educativos. Generalmente el profesor aprovecha este medio, utilizándolo tal como llega del realizador o adaptándolo a sus necesidades concretas de enseñanza. De cualquier forma, en palabras de Aparici, “la imagen del video es una de las que más expectativas ha despertado entre los docentes” y en muchos casos, puede observarse también, una inquietante fascinación por tener cintas propias, es decir, hechas por ellos mismos.

Un reflejo de las inquietudes e intereses de los docentes respecto al video y a la elaboración del mismo, se puede ver en una encuesta que se aplicó a 70 profesores de Nivel Medio Superior.* (ver Anexo 2.)

Este breve pero sustancioso sondeo, viene a demostrar una vez más que en un mundo permeado por tecnología, el video ya no es un mito sino una realidad a la que el profesor sabe puede recurrir para apoyar su clase.

Entre los resultados más significativos de la encuesta con relación a nuestra propuesta, llaman la atención, los siguientes aspectos:

El 56% de los profesores encuestados ha utilizado el video, cuando menos una vez como apoyo en su clase. Mientras que el 44%, no lo utiliza.

Por otra parte, el 57% reconoce que el video facilita su quehacer docente y el 31%, lo considera como medio atractivo, pero difícilmente encuentra videos adecuados para las temas que desea abordar.

Finalmente, el 87% manifiesta su deseo por elaborar sus propios videos, el 7% no mostró interés y el 6% prefirió no contestar. (ver anexo 3.)

Lo anterior, como lo señalamos inicialmente, no es más que un reflejo de la realidad, pero son indicios que nos motivan con mucha mayor razón a presentar una alternativa en la que el docente participe y de respuesta a sus necesidades educativas más inmediatas.

* (Subsistema Educativo DGETI. Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios (CETIS) planteles 42 y 54 en el D.F.)

¿POR QUÉ EL VIDEO?

El extraordinario desarrollo tecnológico del mundo actual y las crecientes e imperiosas necesidades educativas de una sociedad de masas abren una infinidad de posibilidades de comunicación insospechadas e ilimitadas en la creación de medios audiovisuales en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es así como, en no pocos casos, las técnicas audiovisuales asumen hoy un rol que supera en mucho la mera función de recurso, tal es el caso de video educativo que, de ser un simple recurso; hoy toma las características de medio didáctico, ofreciéndonos, entre otras, las siguientes ventajas:

En primer lugar, la imagen audiovisual puede transmitir y repetir información de forma organizada. Efectivamente, mediante la planificación de procesos cognitivos, el profesor puede enriquecer la calidad de la comunicación en el contexto del aula.

En segundo lugar, la imagen y el sonido ofrecen al profesor la posibilidad de acercar a los alumnos fenómenos de la naturaleza, hechos científicos, etc., que, por razones de tiempo o espacio, resulten para ellos inaccesibles. Es más, estas imágenes pueden evitar en muchos casos la necesidad de una explicación verbal, siempre de más larga duración y menos precisión que la imagen entendida como analogía de la realidad. Esta posibilidad también favorece el enriquecimiento de la comunicación en el contexto educativo, ya que la imagen representa actualmente una parte importante del entorno visual, tanto de profesores como de alumnos.

Por último, la imagen audiovisual es un medio idóneo para motivar el interés de los alumnos hacia el conocimiento, despertar actitudes críticas, etc. Será el profesor quien, con su habilidad, encause la motivación hacia los campos más provechosos en cada momento.

¿POR QUÉ ESTE TEMA EN VIDEO?

La inquietud de acercar al estudiante a una de las formas de expresión que más emplea el hombre, nos llevó a ver en la “expresión oral” un tema interesante no sólo por su naturaleza sino también por ser un eje temático en la formación escolar de los estudiantes. “La expresión oral tiene como objetivo exponer todo lo que somos capaces de percibir, desde los más íntimos sentimientos y pensamientos hasta nuestra explicación y forma de contemplar el universo. La expresión oral además de esto, nos permite corregir, pulir, y acrecentar nuestra lengua, nos relaciona con los principales aspectos de la comunicación, nos sociabiliza al darnos a conocer e identificarnos con los demás, enriquece nuestras imágenes, nos obliga a aprender de los otros, vincularnos con todos, en una palabra: tener un claro conocimiento de los hombres y del mundo que nos rodea”.⁵⁵

Según Francisco J. de la Torre y Silvia Dufóo,⁵⁶ la comunicación verbal está estrechamente vinculada con la expresión escrita, por lo que comparten muchos problemas, tales como la claridad, la precisión, el correcto uso del lenguaje, el orden, etc., que son detalles que pueden afectar tanto a la expresión escrita como a la comunicación verbal.

En la vida escolar y en el entorno mismo, la mayoría de los estudiantes tienen serias dificultades para expresarse. Sin embargo no le dan importancia, ni reparan en sus carencias verbales hasta que se les presenta como un objeto de estudio.

Cuando la expresión oral se presenta como contenido temático, suele despertar sentimientos de angustia y ansiedad e incluso puede ser causa de fastidio o apatía, esto se explica en gran parte por el temor que muchas personas experimentan al hablar en público.

Entre otras, estas fueron algunas de las razones que nos motivaron a realizar un programa de video. Inicialmente pensamos en tratar las condiciones objetivas y subjetivas de la expresión oral, empleando para ello, un programa de estructura narrativa pero llegamos a la conclusión que nuevamente recurriamos a la forma tradicional de enfocar el tema. Se trataba más bien, en palabras de Ausubel, de presentar al estudiante vivencias y/o experiencias de su entorno.

⁵⁵ Ayala Leopoldo. “Formas de la expresión oral” en: Taller de lectura y redacción, México, COSNET, 1986, p. 239.

⁵⁶ Francisco J. de la Torre Z. y Silvia Dufóo Maciel. Taller de lectura y redacción, México, McGraw Hill, 1995.

El lenguaje audiovisual le da al estudiante la posibilidad de identificar y reconocerse así mismo en situaciones prácticas que requieren el manejo de la expresión oral. La riqueza educativa de las imágenes y los sonidos, consiste en mostrar al perceptor aspectos físicos y emotivos de la realidad, es decir, un mundo que conoce, objetos que alguna vez ha palpado, situaciones que ha experimentado, etc.

Uno de los principios constructivistas señala que la significatividad del aprendizaje, está muy relacionada con la funcionalidad de lo aprendido, o sea, puede ser efectivamente utilizado cuando las circunstancias en que se encuentra el alumno lo exijan.

Por lo anterior, el programa de video, puede actuar como un medio motivador para que el estudiante desmitifique la expresión oral, y deje de verla como exclusiva de figuras públicas (políticos, empresarios, actores, cantantes,...) es también posible que muchos descubran sus capacidades y logren el desarrollo potencial de sus habilidades comunicativas para afrontar las situaciones que suelen presentarse en su entorno: exponer sin temor ideas, pensamientos o sentimientos, hacer valer sus derechos, la seguridad de expresarse frente a un grupo al exponer un tema y en el futuro, afrontar continuos requerimientos verbales (una entrevista para conseguir empleo, la dirección de personal, etc.).

GUIONIZACIÓN

Propiciar al aprendizaje a través de imágenes y sonidos, no es una labor sencilla, pues se requiere de una planificación cuidadosa tanto de la coherencia del contenido a tratar como de la ordenación del lenguaje audiovisual.

La construcción de un guión, ayuda en mucho a plasmar y preveer por escrito las necesidades de producción en un mapa de trabajo. El guión o guía, generalmente es útil para detallar por escrito la historia a construir (guión literario) y las escenas a grabar (guión técnico). No obstante, la configuración de un programa de género didáctico, además y previamente a los guiones literario y técnico, debe construirse a partir de una planeación lógica de los contenidos, los intereses de los estudiantes, sus niveles de aprendizaje y su desarrollo psicológico. A este proceso de análisis le llamamos “guión didáctico” y en él se contemplan además de los elementos anteriores: el tema, la idea, el perceptor y la sinopsis, así como la reflexión y las consideraciones didácticas, lo cual, le da al docente como realizador, la posibilidad de construir desde una perspectiva distinta a la tradicional el tratamiento del discurso pedagógico. No debemos perder de vista que en toda producción educativa, subyace una manera de concebir la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, etc.

Otro aspecto igualmente importante a considerar en el guión didáctico es la institución educativa, pues unos contenidos corresponden a un programa y éstos a su vez a un plan de estudios y lógicamente a un diseño curricular determinado; aspectos que proporcionan una visión más amplia y real para diseñar el discurso didáctico audiovisual.

Según sea la intencionalidad del programa (organizador, presentador de información, motivador, recuperador de experiencias, de análisis, etc.), el docente deberá también hechar mano de todos los recursos que considere útiles para dar el tratamiento más adecuado a los contenidos que desea proyectar (cuadros sinópticos, fichas, mapas conceptuales, fotografías, dibujos...)

A) GUIÓN DIDÁCTICO

En la configuración del guión didáctico para el tema de expresión oral, al cual titulamos “Bienvenido ... ¡ Hoy te toca hablar !”, fue necesario, en primer término, ubicar la intencionalidad del programa, para esto, comentamos nuestra experiencia docente al impartir el tema en cuestión y concluimos que a la mayoría de los estudiantes no les resulta muy grato hablar en público y menos aún cuando los programas señalan como productos finales la presentación del discurso, una disertación, un debate o una entrevista.

Por lo anterior, decidimos presentar situaciones prácticas, a través de un programa que actuara como motivador y sensibilizara al estudiante para ver en la expresión oral una forma de comunicación con la que vive cotidianamente y siempre es posible perfeccionar.

El video se diseñó para la materia de taller de lectura y redacción del plan de estudios del tronco común del bachillerato tecnológico del subsistema educativo DGETI. Dicho programa se divide en tres grandes unidades: lectura, expresión escrita y expresión oral.

En las siguientes páginas mostraremos los elementos que consideramos para la realización del programa “Bienvenido ... ¡ Hoy te toca hablar !”.

Inicialmente presentamos los objetivos institucionales con la finalidad de dar una visión integral y relacionar la ubicación del programa en la currícula del bachillerato técnico, posteriormente aparece el programa sintético, las ideas, la sinopsis, el perceptor, lo que da lugar a la configuración del guión literario y técnico.

*LA DGETI EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MEXICANA**

La Secretaría de Educación Pública, órgano del ejecutivo federal, a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Subsecretaría de Educación e Investigación

Tecnológica opera a la vez dos modalidades federales de educación tecnológica industrial de nivel medio superior a nivel nacional una bivalente(propedeútica y terminal) y otra

* María de Ibarrola. Industria y escuela técnica: dos experiencias mexicanas. Lecturas de educación y trabajo No 1, México, 1993.

exclusivamente terminal; las dos modalidades abarcan los grados 10-12 de escolaridad y entre ambas ofrecen formación en 100 especialidades o carreras.

La modalidad actual con la que opera se originó desde 1971, como parte de la reforma educativa impulsada por el presidente Luis Echeverría.

OBJETIVOS GENERALES DE LA DGETI

El objetivo general de la DGETI es “propiciar una formación con mayor atención en el dominio de los contenidos científicos y tecnológicos que permitan al egresado adquirir conocimientos y habilidades que faciliten su incorporación a la actividad laboral, así como la profundización de los estudios en sus áreas de especialidad” (SEP, SEIT, DGETI, modelo académico 14) y “Ampliar la cobertura de atención a la demanda educativa mediante opciones de educación formal y abierta” (Ibidem).

EL BACHILLER TÉCNICO

A través de los Bachilleratos Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) la DGETI otorga una formación bivalente, a la vez propedeútica y terminal. En la dimensión propedeútica, los CETIS ofrecen la formación común del bachillerato mexicano. En el modelo general de este último, la enseñanza se diversifica en el último grado conforme a seis áreas académicas. Los CETIS ofrecen orientación propedeútica hacia tres de ellas: las de físico-matemáticas, químico-biológicas y contable-administrativo (las otras áreas son sociales, humanidades y bellas artes). Al finalizar los tres años de estudios otorgan el grado de bachiller técnico, lo que da al egresado el derecho a ingresar a instituciones de educación superior (universidades tecnológicas) en las carreras afines.

LA FORMACION DEL BACHILLER TÉCNICO EN LA DGETI

La formación del bachiller técnico en sus diferentes especialidades se organiza en dos grandes áreas: a) el bachiller tecnológico, que conlleva una orientación propedeútica hacia las áreas de físico-matemáticas, químico-biológicas y económico-administrativo; b) la especialidad terminal, que como se menciona, se abre en 48 especialidades diferentes.

El bachillerato tecnológico abarca aproximadamente del 60 al 65 del peso curricular total (según la especialidad terminal). En principio se imparte en los primeros semestres pero algunas asignaturas se colocan en los últimos. La proporción de horas prácticas es de alrededor del 30 %.

El tronco común del bachillerato tecnológico tiene su formación general en disciplinas matemáticas, física, química y biología. Mientras que la formación humanística se compone de un curso de filosofía, tres de ciencias sociales, dos de lectura y redacción y dos de métodos de investigación. Además de los cursos de idiomas (generalmente inglés).

UBICACIÓN DEL PROGRAMA DE TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN EN LA CURRICULA DEL BACHILLER TÉCNICO

En el ámbito educativo con frecuencia enfrentamos situaciones graves, en las que los estudiantes tienen serias dificultades para expresarse correctamente en forma oral y escrita; incluso interpretar los mensajes recibidos en ambas formas.

En la enseñanza básica y media básica se han incorporado nuevas metodologías para la enseñanza de nuestra lengua nacional, empero los resultados no demuestran resultados atractivos.

Al establecerse el tronco común del bachillerato tecnológico independientemente de la carrera técnica que deban cursar, se considera indispensable una asignatura que permita sistematizar los conocimientos que sobre el lenguaje posee el estudiante apoyándose elementalmente sobre las bases teóricas y metodológicas que ofrece la lingüística.

La asignatura de taller de lectura y redacción se fundamenta en los siguientes objetivos:

- Desarrollar en el alumno la capacidad de informarse y de utilizar el material escrito de manera eficiente, con el fin de expresarse con claridad y precisión.
- Desarrollar el gusto por la lectura de obras clásicas contemporáneas de la literatura y de la ciencia.
- Analizar los textos leídos, ubicándolos en el contexto social en que surgen y relacionándolos con su realidad.
- Enfatizar el empleo de la lengua tanto escrita como oral en el contexto del estudiante.

La materia “Taller de lectura y redacción” proporciona servicios a todas las demás y, a su vez recibe servicios de éstas. Si consideramos que la lectura, la expresión escrita y la expresión oral son los recursos a través de los que se manifiesta el estudiante en todo su contexto, manejándolos adecuadamente logrará calidad como ser social.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Área	Lenguaje y comunicación
Materia	Taller de lectura y redacción
Clave	TR 1 C 1 4 (1º curso) TR 2 C 1 4 (2º curso)
Carga horaria total mínima y máxima	90/120 horas
Carga horaria para las dependencias de la SEIT (CETIS)	120 horas

**CENTRO DE ESTUDIOS TECNOLÓGICOS
INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS**

Primer semestre:

Taller de lectura y redacción I

Primera unidad	Lectura
Segunda unidad	Expresión escrita
Tercera unidad	Expresión oral

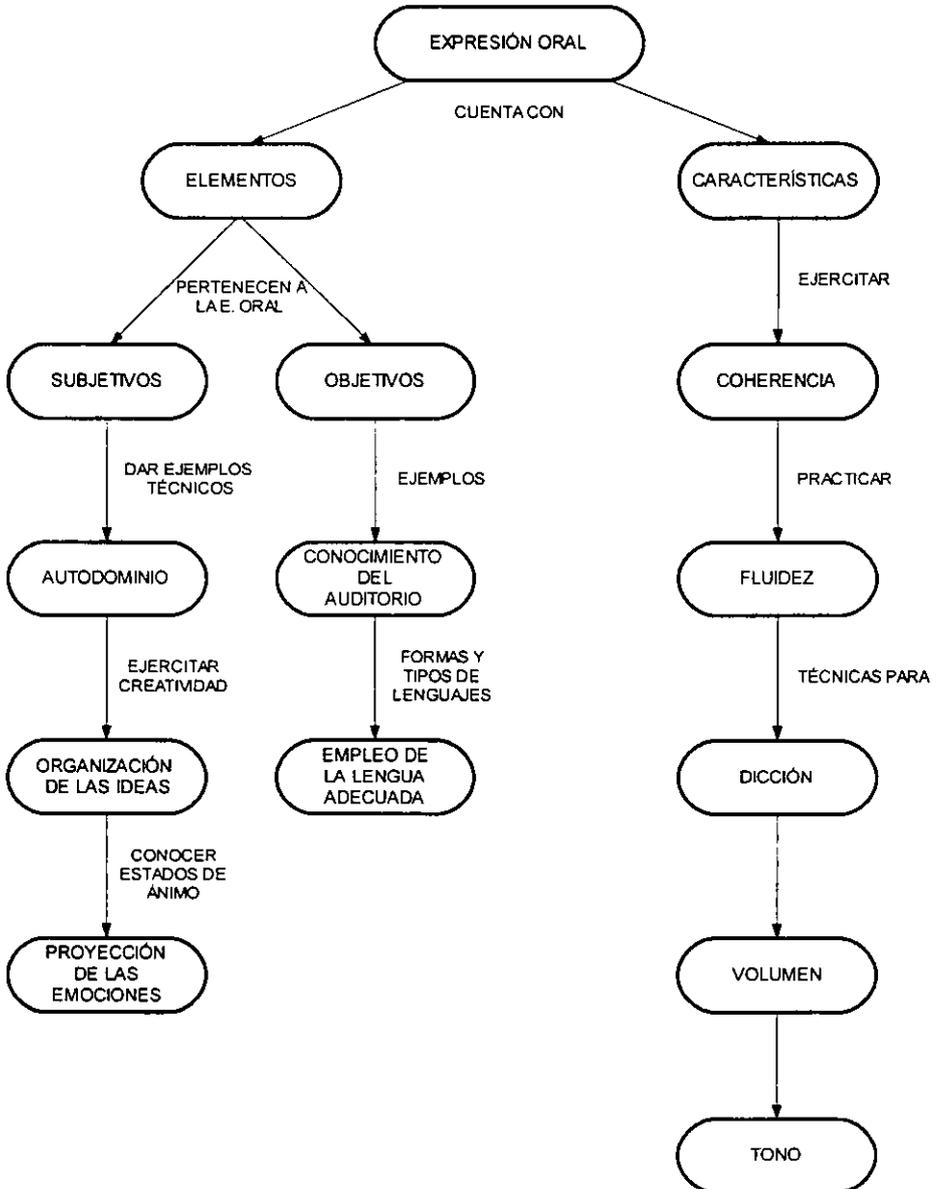
UNIDADES TEMÁTICAS (Grandes bloques de contenido) Y OBJETIVOS ASOCIADOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVOS
1. LECTURA	Adquirir diversos elementos para conocer, reflexionar e interpretar, a través de la práctica constante, textos de carácter informativo, científico y literario con el fin de aumentar su acervo cultural y desarrollar su capacidad de análisis. Esta unidad se divide para el 1er. Y 2do. semestre.
2. EXPRESIÓN ESCRITA	Contar con los elementos suficientes para redactar los diferentes tipos de escritos requeridos en su vida cotidiana, a partir del uso preciso de los vocablos, el conocimiento de la estructura de la lengua, el manejo adecuado de las funciones sintácticas y recurriendo constantemente a la ortografía y a la puntuación. Esta segunda unidad se divide para el 1er. y 2do. semestre.
3. EXPRESION ORAL	Expresarse con soltura en forma oral, creando hábitos, habilidades y destrezas mediante la práctica constante que le permitirá utilizar con propiedad el habla en su vida cotidiana.

PROGRAMA SINTÉTICO

TRONCO COMÚN	ÁREA: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	REJICULA DE: TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN	CURSO: 1	CARGA HORARIA MINIMA Y MAXIMA POR CURSO: 60/81 HRS.
MICRO REJICULA	1 LECTURA	2 EXPRESION ESCRITA	3 EXPRESION ORAL	
MESO REJICULA	1.1 COMPRENSION DE LA LECTURA	2.1 ORTOGRAFIA Y SINTAXIS FUNCIONAL 2.2 ASPECTOS LEXICOS SEMANTICOS DEL ESPAÑOL	3.1 CUALIDADES DE LA EXPRESION ORAL	3.2 FORMAS DE EXPRESION ORAL
E/E SECUNDARIO	USO SOCIAL DE LA LENGUA			
MICRO REJICULA	1.1.1 PROCESOS DE COMPRENSION DE LA LECTURA 1.1.2 PARAFRASS 1.1.3 RESUMEN 1.1.4 SINTESIS 1.1.5 CUADRO SINOPTICO	2.1.1 USO CORRECTO DE GRAFIAS 2.1.2 ACENTUACION 2.1.3 PUNTUACION 2.1.4 CONCORDANCIA 2.1.5 ANALISIS FUNCIONAL DE ENUNCIADOS	3.1.1 DICCION 3.1.2 VOLUMEN 3.1.3 FLUIDEZ 3.1.4 RITMO 3.1.5 EMOTIVIDAD	3.2.1 DIALOGO 3.2.2 ENTREVISTA
E/E DE EVALUACION	EJERCICIOS DE LECTURA ELABORACION DE DIVERSOS TIPOS DE FICHAS	EJERCICIOS DE VOCABULARIO Y ELABORACION DE UN GLOSARIO	PRACTICAS ORALES DE LAS CUALIDADES	PRACTICAS DE DIALOGOS Y ENTREVISTAS EN FORMA ORAL
LIBRO SEMESTRAL	1	1	1	1
UNIDAD	1	2	3	3
TEMAS	1	2	2	2
CARGA H. MAXIMIN	5/10	13/18	4/8	4/8
SURTIEMAS	5	9	5	2

MAPA CONCEPTUAL



FRASES CÉLEBRES

*"Por dos cosas no hablamos
por timidez o
por ignorancia"*

*"Hay una sola cosa a la que
debemos temer:
el miedo a hablar"*

Montaigne

*"Nunca es tan difícil hablar bien
como cuando se tiene vergüenza
de hacerlo"*

La Rochefoucauld

*"El hombre se encuentra cuando
hace uso de la palabra"*

CAPACIDADES A DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE

- Confrontar su esquema tradicional de comunicación verbal con el reconocimiento de nuevos elementos de la expresión oral
- Identificar las situaciones en las que de manera similar alguna vez ha enfrentado
- Motivar al estudiante para que tenga iniciativa en la participación de diversos eventos y actitudes (teatro, declamación, oratoria, etc.)

CASOS PRÁCTICOS DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE

- Exposición de temas escolares (física, biología, etc.)
- Manejo de situaciones imprevistas (festejo por cumpleaños, solicitar empleo)
- Propiciar las relaciones humanas (hacer nuevas amistades)
- Mostrar que la timidez puede ser motivo de fracasos

IDEA PRINCIPAL

Desarrollar una producción videográfica que muestre casos prácticos de la expresión oral para que el perceptor identifique y concientice sus carencias.

IDEA SECUNDARIA

Presentar situaciones que requieren del manejo adecuado de la expresión oral en el contexto del estudiante de bachillerato y de su vida cotidiana.

SINOPSIS

En el programa didáctico se presentan casos prácticos que ejemplifican el empleo de la expresión oral, con el fin de confrontar, identificar y motivar a los estudiantes para el desarrollo de estas capacidades en su contexto social, cultural y académico.

PERCEPTOR

Este video ha sido planeado para ser empleado como medio didáctico en el tema expresión oral que corresponde a la tercera unidad del programa de la materia de taller de lectura y redacción 1, y que se imparte a los alumnos de primer semestre del bachillerato tecnológico del subsistema DGETI, cuya edad promedio oscila entre los 14 y 16 años.

Las características generales de los alumnos, con respecto al tema son:

Por la naturaleza de su estructura cognitiva y su nivel académico reúnen las características mínimas necesarias para abordar el tema, en otras palabras, elementos como la coherencia, el volumen, tono, voz, etc., se han tratado previamente al menos teóricamente como contenido en los niveles básicos (primaria, secundaria). Además, el estudiante del nivel medio tiene más facilidad de convertir sus pensamientos en palabras y sus nuevas exigencias sociales dan pauta para la búsqueda del perfeccionamiento de sus habilidades comunicativas.

CONSIDERACIONES PSICOLÓGICAS

Provocar el interés y la actividad

Aumentar la significatividad

Aumentar la concentración

Reforzar la atención

Evitar rechazos hacia el tema

B) GUIÓN LITERARIO

Cierto día de la vida académica, un grupo de jóvenes se vieron en la necesidad de tener que exponer algunos temas de materias que cursan en su bachillerato tecnológico.

Rigoberto.- preocupado por los temas que deberían exponer ante el profesor de biología y la profesora de métodos de investigación, desde luego en presencia de todos los integrantes del grupo- empieza a cuestionar a sus compañeros integrantes del equipo, respecto de ¿cómo realizar tales exposiciones?.

Sin darles una sugerencia concreta de cómo llevar a cabo la exposición, se limita a rogar a los demás que lo vayan pensando.

Grupo de amigos.- inquietos por retirarse, para prepararle a Rigoberto una fiesta sorpresa (porque ése día era su cumpleaños) no le dan importancia a la tarea que debían preparar para sus materias.

Aparentando despedirse de Rigo, se alejan de la escuela.

Rigoberto.- es el último en salir de la escuela, un tanto preocupado y desanimado. Horas más tarde Rigoberto está en su casa, recostado en su cama pensativo y a la vez nervioso,; por su mente tal vez, imaginaba pasajes de otras exposiciones que había realizado y que no habían tenido buenos resultados.

Mamá.- su madre interrumpe sus pensamientos cuando le participa que lo buscan.

Rigoberto.- se sorprende al encontrar en la sala de su casa a todos sus amigos (equipo) había olvidado que ese día era su cumpleaños. Recibe felicitaciones y algunos presentes de parte de sus amigos.

Todo iba más o menos bien, hasta que llegado el momento de pedirle que dirigiera algunas palabras, no pudo controlar su nerviosismo y se desvaneció.

Amigos y familiares preocupados por lo acontecido ayudan a que se recupere y siga la fiesta.

Héctor.- es un joven egresado de la misma escuela donde Rigoberto estudia, ellos conservan una amistad de tiempo atrás. Rigoberto y Héctor tiene una peculiar característica, son un par: de tímidos, claro Rigoberto en este caso con un poco de ventaja porque “se encuentra en su casa”. Llega Héctor a saludar a Rigoberto porque alguien le informó que festejarían al amigo en común.

Con aspecto de despistado y tímido todo el tiempo Héctor, no logra integrarse a la fiesta.

Mamá.- pregunta a Héctor si tiene algún problema, este responde que fue a solicitar empleo y que en la entrevista que llevo a cabo se sintió muy inseguro y que es probable que no consiguiera ese trabajo, puesto que no contestaba acorde a lo que le preguntaban y se tardaba mucho contestar y titubeaba.

Héctor cuando fue presentado ante Norma una chica extrovertida no consiguió relacionarse con ella y mejor se ausenta de la fiesta arrinconándose ensimismado en su timidez.

Al reflexionar la señora Lorena con respecto a lo acontecido a su hijo, con el amigo de su hijo no repara en invitarlos a escuchar algunas de sus experiencias en donde tuvo que echarle coraje al asunto para salir adelante.

Tiempo después, Rigoberto y su equipo realizan con éxito sus exposiciones.

C) GUIÓN TÉCNICO

TOMA	DIÁLOGO	MÚSICA	OBSERVACIONES
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	Letrero	Fondo musical	
Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza	Letrero	Fondo Musical	
Presenta	Letrero	Fondo Musical	
Bienvenido 'Hoy te toca hablar'	Letrero	Fondo Musical	
Cualquier semejanza con la realidad es mera coincidencia	Letrero	Fondo Musical	
Dos personas hablando Two close up			
Personas hablando en diferentes ámbitos Very long shot		Musica	En parque, en la calle, en el metro, oficina, patio
Prof. terminando un clase Very long shot		Musica	En el aula
Estudiantes saliendo del aula Long shot		Musica	
Estudiantes bajando por las escaleras. Ángulo de contrapicado. Con zoom			En las escaleras
Equipo de alumnos Group shot	¿Qué onda? ¿cómo le vamos hacer para las exposiciones?		Considerar a los actores (Alumnos)
Un alumno Medium shot	Para la de Biología, lo de la célula		Cara de preocupado
Otro alumno Big close up	Y, lo de sistemas de información para la maten de métodos de investigación.		Hacer algun ademan de molestia
Otro alumno Two shot + Close up	Hay pues yo voy a sacar el libro y Leo, o trago mi acordeón.		Hacer ademanes
Otro alumno Medium shot	¡Oigan pero se dieron cuenta que los dos maestros nos dijeron que a leer!	Pasaramos	Hacer muecas y comentarios.
Otro alumno Group shot	Hay si pero al fin ni les hacemos caso, ¿a ver como sale?		Varios murmuran
Otro alumno Close up	Cual es el problema, cada quien un cachito de memoria		
Alumno Medium shot	Tampoco que no ven que los maestros dicen que hay que decir lo que comprendimos		Se quedan pensativos
Equipo de alumno Very long shot + Paneo (Izq.-Der.) Close up + Paneo(Der - Izq.)	Expresiones (efectos)		Expresiones

TOMA	DIÁLOGO	MÚSICA	OBSERVACIONES
Dos alumnos Medium shot	1) Bueno que onda 2) Hay vayante pensando		Se despiden al estilo moderno
Alumno (Col) Long Shot		Musica	Se retira de la escuela pensativo (desvanecer imagen)
Alumno (Col) Long Shot		Musica	Abriendo la puerta de la casa
Alumno (Col) Long Shot	Ya llegué mamá		Solo se oye la voz de la mamá que lo contesta -si hijo-
Alumno (Col) 3/4 shot, flash back			Recostado con las manos en la cama se oye la voz de su mamá que le dice que lo buscan
Mamá Long Shot Alumno (Col) Medium shot	Te buscan hijo, hay ya, voy		Alumno (Col) contesta desganado
Alumno (Col) Long shot + Close up	¿Que paso ¿Que día es hoy?		Alumno (Col) sorprendido
Grupo de amigos Group full shot	Sorpresa felicidades bullicio	Las mañanitas	Bullicio no te la esperabas
Alumno Medium close up	Felicidades		Le entrega un pastel
Alumno (Col) Medium shot. Grupo de alumnos Group medium shot	Que hable, que habla, di algo		Se nota que el Alumno (Col) se empieza a poner nervioso
Alumno (Col) Medium shot + Zoom in	Bueno es que yo, es que este, bueno si, no se	Musica	Alumno se desvanece dar algun efecto Cámara lenta
Alumno (Col) Long shot Grupo de amigos Long shot Mamá de (Col) Long shot	¿Qué te pasó?, oye despierta, señora ¿Qué tienes hijo?, voy por alcohol		
Alumno (Col) Medium shot Grupo de amigos Medium shot	Es que no se que me pasó, me puse muy nervioso, no supe que decir		Todos alrededor del festejado, jugándole bromas
Mamá de (Col) Long shot	Bueno sigan divirtiéndose	Musica para bailar	La mamá se retira.
Alumno Close up	Aqui no pasó nada, vamos a seguirla, ya oyeron a la señora	Musica de fiesta	Continuan bailando, cuchicheando
Alumno egresado Alumno (Col) Two shot	Felicidades mano, buena onda que estas aqui Que te avisaron estos		Se saludan, se abrazan
Alumno egresado Two shot	¿Como te la estas pasando?		Timido
Alumno (Col) Medium shot	Bien, aunque luego te cuento, acabo de hacer un oso que bueno Oye ven te voy a presentar a una chava		Pasan entre los que estan bailando
Alumno egresado Close up	No, no esperame, oye es que		Ligan con la chica que le va a presentar
Alumno (Col) Alumno egresado Alumna Tree shot	Esta chava es muy buena onda E!ta es Y el es Pat!quen Asi: hola Vamos a bailar		Tratar de mostrar la timidez de Alumno egresado

TOMA	DIÁLOGO	MÚSICA	OBSERVACIONES
Alumno egresado Close up	Oye ven esperame, es que ¿Cómo ¡ah sí! Ahonta		Se mueve torpe, esquivando la mirada de la chica
Two shot egresado y alumna			Ella lo deja y busca con quien bailar. El regresa a su lugar sin notar que la mamá de Col. lo observa
Mamá de Col. y egresado Medium shot	Oye te noto distraído, preocupado ¿te puedo ayudar en algo?		
Alumno egresado Close up	Lo que sucede es que tuve una entrevista para ver si me contrataban en un trabajo y la verdad senti que no la hice me preguntaban algo y tardaba en contestar me senti inseguro y no creo obtener el empleo		Angustia en sus palabras y timidez en su rostro
Mamá Close up	No te preocupes todos hemos pasado por una situación similar lo importante es que te diste cuenta de los errores que cometiste ahora trata de mejorar no te angusties ya tendras otra oportunidad, y estoy seguro lo haras mejor.		
Alumno y señora Two medium shot	Gracias señora		Continua sentado
Señora Close up (flash back)	Recuerda la escena de desmayo, la actitud de Héctor (egresado) al evitar a la chica y finalmente la experiencia del mismo chico en relación al trabajo	Fondo musical	Cuadro que simula el recuerdo. Su expresión denota comprensión de la situación general de los tres casos
Group shot, paneo	Comenzan a retirarse		Se despiden
Alumno (Col)	¡Hasta luego! Gracias No se les olvide la exposición		
Letrero tiempo después			
3/4 shot		Fondo musical	Se observa la exposición del equipo
Group very long shot			Aplauso del grupo
Letreros de cierre del programa			

PRODUCCIÓN

Para tener una idea más clara del proceso que seguimos para realizar el programa de video "Bienvenido... ¡Hoy te toca hablar! es conveniente recordar que la fase de producción, realización o grabación es un conjunto de operaciones mediante las cuales se convierten en imágenes y sonidos todo lo previamente planificado sobre el papel.

Pasar del guión a la grabación, generalmente lleva al realizador a vivir momentos de expectación e incertidumbre porque en el plano real pueden surgir imprevistos de cualquier naturaleza. El hecho de tener una planeación minuciosamente detallada no siempre es garantía de éxito, por esta razón, el guión queda abierto para permitir una retroalimentación que favorezca un producto final más evaluado y depurado.

El resultado de nuestra experiencia en el trabajo de producción, lo describimos a grandes rasgos considerando tres puntos que a nuestro parecer son los más significativos: la grabación con sus diferentes momentos, las limitantes que enfrentamos y algunas sugerencias que el docente puede tomar en cuenta a fin de evitar el mayor número de equivocaciones posibles.

LA GRABACION

Antes de iniciar la grabación nos aseguramos de disponer de los recursos mínimos necesarios:

- Cámara de video (VHS, v8)
- Videocassetes (VHS, v8)
- Un tripie
- Una extensión de 10 mts.
- Un micrófono ambiental
- Un televisor (para revisar las tomas preliminares)

La estructura del programa requirió la participación de un grupo de actores, naturalmente, seleccionamos a varios alumnos que consideramos podían representar sin mayor dificultad a cada uno de los personajes de la historia (guión literario).

Inicialmente trabajamos con un grupo de 6 alumnos y con ellos seguimos el guión tal cual se diseñó, sin embargo en el transcurso de la grabación los mismos jóvenes aportaron ideas que nos movieron a reflexionar sobre el guión que originalmente habíamos planeado.

Aunque en un principio los muchachos se mostraron entusiastas de participar como actores, el ánimo no duro mucho porque en la medida que el tiempo transcurrió menguó su disposición, lo que dificultó básicamente la realización de tomas secuenciales.

Entre otros, éstos fueron algunos factores que nos llevaron a pensar en una segunda grabación, pero ahora con otro grupo de estudiantes.

El segundo grupo tuvo la oportunidad de ver el video que se realizó en la primera grabación y recibieron además una orientación previa sobre la importancia de su participación y conocieron también los beneficios de llevar al salón de clases programas de video en los que pudieran participar ellos mismos. Este fue un elemento que ayudó para que su colaboración fuera más consciente, atinada y precisa, permitiendo además agilidad en la grabación.

LIMITANTES

- No conocer detalladamente las funciones y la composición de la cámara de video retrasó el tiempo de grabación (repetición constante de tomas)
- La falta de práctica en el manejo de la cámara de video y la poca experiencia y dominio del lenguaje audiovisual nos llevó a confundir algunas tomas, encuadres y movimientos de cámara. En ocasiones incluso olvidamos grabar
- Se presentaron algunos imprevistos técnicos (la falta de un cable, la descarga de la pila, una descompostura de la cámara)

- En la grabación directa, al aire libre, las limitaciones fueron de orden físico: iluminación, el traslado de un lugar a otro, el ruido, etc.
- Trabajar con personas siempre resulta complejo y a veces lo es más cuando se trata de jóvenes y adolescentes. Los problemas más notorios y curiosamente tienen que ver con el objetivo del programa de video (el manejo de expresión oral) fueron los siguientes:
 - ◆ El volumen de la voz
 - ◆ Dicción
 - ◆ El autodomínio
 - ◆ La dificultad para expresar emociones

Una actitud imprevista la observamos en la escena de la fiesta al no haber consenso para elegir la música (ocurrió en ambos grupos).

SUGERENCIAS

- Dar a conocer el guión a los actores anticipadamente
- Durante la grabación y en todo momento, el docente debe llevar consigo ambos guiones (literario y técnico) para no perder la secuencia lógica en la caracterización de los personajes (en caso que el género del programa así lo requiera), los movimientos de cámara, los encuadres, etc.
Sin embargo el guión no debe considerarse determinante, ya que siempre es posible hacer cambios sin alterar la idea original
- Ensayar los diálogos las veces que sea necesario antes de grabar
- Revisar previamente el equipo y vigilar se encuentre en óptimas condiciones para la filmación
- Auxiliarse de personas que tengan conocimientos y experiencia en el manejo de la cámara
- Fomentar entre los estudiantes actitudes de camaradería e integrar un verdadero equipo de trabajo

POST-PRODUCCIÓN

La operación final del programa que realizamos fue la edición para lo cual empleamos el sistema de ensamblaje, técnica que consistió en ir grabando sobre una cinta virgen uno tras otro los planos, conforme al orden previsto en el guión.

Para llevar a cabo la edición se necesita forzosamente de recursos técnicos, en una producción no profesional como la nuestra se pueden utilizar los aparatos de casa, bastará ofrezcan nitidez de imagen, aunque si se tienen recursos más sofisticados este es el momento de hacer uso de ellos.

A continuación relacionamos y sugerimos al mismo tiempo el equipo y los instrumentos más adecuados para editar:

- 2 videograbadoras formato VHS (preferentemente de 4 cabezas)
- Un televisor
- Un equipo de audio
- Tres videocassetes
- Tres audiocassetes
- 2 cables RCA para audio y video
- Un multicontactos
- Un convertidor
- Dos cables coaxiales
- Cables con entrada de audifonos para dar salida al audio
- Computadora (si se cuenta con ella)

Al editar tomamos en cuenta el material grabado previamente, seleccionamos los planos mejor realizados y le damos una secuencia conforme al guión técnico. Enseguida se crean los títulos y finalmente se hace el ensamble de todos los elementos que integran la post-producción para obtener como resultado final “el programa”.

En forma general la edición sigue siempre el mismo curso por lo que ahondar en detalles sería redundar sobre lo mismo, más bien queremos señalar aquellos aspectos en los que de acuerdo a la experiencia obtenida, el realizador debe cuidar.

Cuando no se tiene experiencia en trabajos de esta naturaleza son múltiples las situaciones físicas, técnicas y humanas que complican el proceso y retrasan la culminación del producto final.

La idea de obtener un trabajo de calidad acompaña constantemente al realizador pero una vez hecha la grabación es poco lo que se puede hacer, el material recopilado en la fase de producción se convierte ahora en el material vital y es un elemento determinante para lograr un trabajo que satisfaga las expectativas iniciales.

De lo anterior, el consejo es procurar hacer las tomas lo mejor posible para evitar acudir a enmendaduras que muchas veces ya no son posibles o realizar en el peor de los casos nuevamente la grabación.

Nos sucedió al editar que algunas de las tomas mejor realizadas se grabaron varias veces, por así decirlo teníamos exceso de material, mientras que aquellas que no reunían condiciones óptimas de presentación eran mínimas y resultó imposible grabar otra vez porque los alumnos que participaron en la grabación ya no disponían de tiempo.

También hay que tener cuidado en el ritmo, es decir, en la duración de cada uno de los planos y las conexiones entre ellos, suele ocurrir por la tensión de realizar bien los cortes no reparar en los tiempos.

Sugerimos también el apoyo técnico de una o varias personas a quienes pueda consultar, de ser posible le auxilié de manera directa.

Es frecuente dejar los letreros y la música hasta el final, pero le recomendamos haga un espacio para ver detenidamente sus planos y pensar si la música es la apropiada a sus objetivos (sin perder de vista las características del perceptor).

Por último queremos instarle a no desesperarse ni perder la calma sobre todo cuando no tiene experiencia. Es natural que tenga que regresar una y otra vez sobre la misma cinta. Si las

condiciones así lo permiten acondicione un lugar especial a manera de estudio para evitar distracciones que aumenten la ansiedad.

Nunca está de más sugerir realice un visionado experimental antes de proceder a su utilización definitiva. Posiblemente ya no habrá tiempo para modificaciones sustanciales, pero las deficiencias observadas pueden subsanarse mediante alguna indicación hecha en la introducción que preceda al visionado o incluyendo alguna actividad especial en el trabajo posterior.

ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACION DEL VIDEO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cuando el tema a tratar requiere o incluye movimiento o cuando no basta la exposición verbal o el tema es muy árido, el video puede ser un excelente elemento motivador. Pero un programa de video por muy bien elaborado que esté, será un simple transmisor de información si en el momento de trabajar con los estudiantes, el profesor lo presenta como cualquier programa televisivo comercial.

Una adecuada utilización didáctica del video exige un cambio en las estructuras pedagógicas, para lo cual se requiere un cambio completo, tanto en la concepción del docente (en el sentido de desarraigar los mitos tales como no sustituye al profesor ni a los demás medios audiovisuales) como en su empleo, pues el carácter didáctico del medio se lo confiere no solo su estructura o la manera en que se concibió, sino también y en gran parte, la forma en que el docente lo incorpora al proceso enseñanza-aprendizaje, de ambas condiciones depende que los estudiantes logren aprendizajes significativos. No hay que olvidar que el programa de video, es en gran medida, lo que el maestro hace de él.

Según Nérici, muchos critican el empleo de los recursos audiovisuales diciendo que tornan pasivos a los educandos, principalmente cuando están delante de una pantalla de televisión. Dicha crítica, puede ser verdadera cuando los programas de video o T.V. no han sido dosificados y utilizados adecuadamente o si las clases se desarrollan únicamente frente a un televisor. Esto ocurre cuando el programa se proyecta de manera improvisada, sin ningún objetivo de enseñanza, pero si la utilización del medio se planea y la clase se prepara previamente, difícilmente los alumnos serán pasivos “el profesor deberá preparar la clase antes de las sesiones, a fin de captar el máximo de elementos de los programas”.⁵⁶

Otro aspecto de la utilización didáctica consiste en que el profesor tenga cuidado de que el mensaje o la enseñanza contenidos en el medio audiovisual sean adecuadamente apprehendidos

⁵⁶ Nérici, op.cit. , p. 304.

por los estudiantes, pues aunque el programa sea el mismo para todos, cada alumno lo recibirá de una manera distinta, en función de su personalidad y de la riqueza de sus experiencias anteriores. En lo que respecta a la situación de enseñanza-aprendizaje o la clase en la que se incorporará el programa audiovisual, podemos distinguir dentro de la planeación didáctica además del contenido temático, objetivos, actividades, etc.; tres momentos fundamentales para abordar el programa: introducción, desarrollo y conclusión “La introducción despierta el interés de los destinatarios; el desarrollo es el propósito del tema, que puede ser informativo, puede tratar de persuadir para que se realice un cambio de conducta o plantear un problema, etc.; la conclusión es un resumen o consecuencia sobre el desarrollo y está encaminada a la proposición de soluciones o acciones”.⁵⁷

Los tres momentos anteriores A. Mattos,^{*} los traduce como normas prácticas para proyectar películas instructivas con fines didácticos y son los siguientes:

- a) Examinar previamente el contenido del programa
- b) Presentarlas a los alumnos con una explicación preliminar
- c) Guiar, durante la proyección, la observación de los alumnos hacia los puntos más importantes.
- d) Interrogar posteriormente a los alumnos sobre la película proyectada y dirigir la discusión hacia los puntos más significativos.
- e) Pedir a cada alumno una redacción sobre la película, en que consten sus observaciones, sus dudas y su apreciación crítica.

En Nérci encontramos también un esquema para guiar la proyección audiovisual, mismo que puede resumirse así “durante las sesiones el profesor podrá, entonces dirigir la atención de los educandos hacia las partes fundamentales y en la fase final, deberá estimular la reflexión acerca de los datos recogidos”.⁵⁸

⁵⁷ Antología UPN. op.cit , p. 310.

^{*} A. Mattos, op.cit.

⁵⁸ Nérci, op.cit. , p. 305.

Una de las alternativas que consideramos como la más viable para guiar la proyección de un programa de video es la de Joan Ferrés, ya que él dice, que si bien no hay una metodología única o exclusiva para usar el video en el aula por lo complejo del proceso educativo, si es posible dar algunas "orientaciones" generales y estas pueden ser aplicables a toda clase de programa didáctico.

La propuesta de Joan Ferrés se estructura en cuatro líneas o fases:

Preparación previa, sugerencias para antes del visionado, indicaciones para el visionado y sugerencias para después del visionado.

PREPARACIÓN PREVIA

Esta primera fase comienza con un visionado previo del programa en la que el profesor toma nota de todos los elementos para el trabajo posterior con los alumnos.

Define también los objetivos que pretende alcanzar con el programa, las necesidades de aprendizaje, tiempo que dispone, así como los materiales complementarios que podrá utilizar.

Esta fase es esencial porque se contempla el momento más adecuado para la inserción del programa, y el listado de cuestiones, actividades y preguntas pensadas en función del tema, los objetivos individuales y del grupo concreto con el que se va a trabajar (número de alumnos, edad, nivel escolar, nivel cultural o de aprendizaje).

ANTES DEL VISIONADO

Es conveniente iniciar con una breve introducción, resultaría contraproducente hacer introducciones que superen en tiempo la duración del propio programa. Una buena introducción según Ferrés, se propone normalmente ambientar, crear un clima, situar en un contexto educativo, crear expectativas.

En los programas que la comprensión exija aprendizajes previos, convendrá que la introducción no sea exclusivamente oral. Se puede recurrir a otras experiencias de aprendizaje como pueden ser ejercicios individuales o en grupo, documentación complementaria etc.

EL VISIONADO

Una comunicación exige que las condiciones técnicas del visionado sean adecuadas. Lo ideal es que el alumno no tenga que desplazarse de su aula para visionar un programa de video, ya que con este hecho el alumno le deje de considerar un espectáculo, para considerarlo un elemento más de la dinámica escolar.

Suele ocurrir en esta etapa que el profesor adopte una serie de actitudes y comportamientos que repercuten en la eficacia didáctica, puede observarse desde el profesor que se ausenta del aula durante el visionado hasta el que tratando de aprovechar el tiempo, charla con otro profesor o con algún alumno o permanece en un rincón leyendo, o el que se pasea nervioso esperando a que finalice el visionado.

Contrariamente a estas acciones la tarea del profesor es observar las actitudes de los alumnos: su implicación en el programa, el grado de interés y de comprensión, las lagunas que pueden producirse como consecuencia de accidentes imprevistos, las reacciones de grado y desagrado.

En suma, el profesor mostrará por el programa tanto o más interés que los propios alumnos, aunque lo haya visionado, ya que una falta de interés por falta del profesor puede redundar en una pérdida de credibilidad del programa.

DESPUÉS DEL VISIONADO

El primer objetivo a conseguir, inmediatamente después del visionado, es que afloren todas las reacciones. Un programa suscita reacciones de todo tipo; intelectuales, estéticas, racionales, afectivas, ideológicas, éticas, etc.

La continuidad con el visionado exige que en esta fase se privilegien más los elementos afectivos que los racionales. Las preguntas más adecuadas pueden ser:

¿Qué les pareció el programa?, ¿Qué sensación les ha producido?, ¿Qué sintieron al contemplarlo?, ¿Qué es lo que más les ha gustado?, ¿y que lo menos?, ¿Qué es lo que más ha llamado la atención?, ¿Qué imágenes o sonido les ha impactado más?, ¿Qué reacciones les han provocado los personajes, las situaciones, los fenómenos mostrados por el programa?

No se trata de confrontar ni de discutir, se trata sencillamente de exponer, de comunicar, de opinar. A partir de las aportaciones de los alumnos, el profesor podrá elaborar una estrategia de trabajo.

Este también es el momento del diálogo, del debate, de la confrontación, de la búsqueda, de la investigación, de la reflexión. El profesor inicia a partir de la comunicación espontánea realizada por los alumnos avanzados de la espontánea afectividad hasta la reflexión crítica.

Se trata de introducir gradualmente elementos reflexivos y críticos, el objetivo de esta fase consiste en reforzar los conocimientos previos o los que han sido perfectamente comprendidos o asimilados, corregir errores, cuestionar actitudes, etc.

Se valora también, la situación del grupo ante el programa: qué contenidos se han retenido, y cuáles han pasado desapercibidos, qué elementos han quedado confusos, qué actitudes manifiestan los alumnos ante determinados aspectos.

Esta evaluación no la realizará el profesor sólo a partir de lo que los alumnos digan sino también de lo que callen “los silencios son siempre significativos, pueden ser indicios de falta de comprensión o de saturación en la recepción de mensajes. Tanto los comentarios como los silencios ponen en evidencia una actitud ante la vida, ante las cosas, ante las relaciones humanas, ante la sociedad”.⁵⁹

Las preguntas y las actividades que el profesor había preparado previamente deberán ser utilizadas en este momento, pero no dando la sensación de proponer un cuestionamiento prefabricado, sino respetando el dinamismo que se haya creado espontáneamente en el grupo.

El diálogo abierto tras el visionado habrá dado respuesta a muchas interrogantes pero habrá abierto también interrogantes nuevas. Si el profesor ha previsto la utilización de materiales complementarios, será este el momento oportuno para que los alumnos investiguen, amplíen conocimientos, entren en contacto con documentos y testimonios o verifiquen el aprendizaje.

El esquema básico que propone Joan Ferrés es solamente una guía, pero el profesor puede introducir todas las variantes incorporando técnicas y recursos audiovisuales a fin de suscitar la participación de los alumnos.

Corresponde al docente seleccionar en cada momento la técnica más adecuada y aplicarla a la fase más oportuna del proceso de aprendizaje. (ver anexo 4.)

⁵⁹ Joan Ferrés. op.cit , p. 114.

CONCLUSIONES

El video es en estos momentos un medio imprescindible de comunicación educativa, aunque muchos educadores por desconocimiento de sus potencialidades como medio didáctico, todavía lo utilicen como un recurso para agotar el tiempo de la clase y algunos otros se muestran reacios a su empleo por el infundado temor de verse desplazados de un lugar privilegiado durante siglos.

Lo cierto es que la técnica del video a pesar de estos y más obstáculos cada día gana terreno en los espacios escolares. La mayoría de los docentes, cuando menos saben de la existencia del video y un elevado número lo ha utilizado alguna vez motivado quizás por la curiosidad, porque su programa de estudios así lo marca o tal vez por la sugerencia de un compañero.

De cualquier forma, el video ha despertado múltiples expectativas. Una de ellas es la reciente inquietud de algunas instituciones por capacitar al personal docente en las técnicas del video.

Por diversas circunstancias tuvimos la oportunidad de cursar el diplomado de capacitación orientado a la producción televisiva que promueve el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Fue ahí que nos percatamos del gran peso que se le asigna al aspecto técnico de producciones destinadas a la enseñanza.

En parte, lo anterior nos movió la búsqueda de un sustento pedagógico didáctico. Sabemos que una producción de video no puede prescindir de la orientación técnica, pero cuando se piensa implementar una determinada tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje debe hacerse con criterios pedagógicos que permitan al docente actuar con conocimiento de causa. Si hacemos de lado esta consideración, posiblemente se continuará la reproducción de videos de carácter comercial, es decir, muy bien acabados pero sin utilidad didáctica o seguiremos realizando programas de estructura similar a la del pizarrón o la del texto escrito.

Somos conscientes que en la práctica, realizar una producción no es una labor tan sencilla como parece a simple vista, sobre todo cuando pensamos al video como un instrumento simbólico que permite la apropiación social del conocimiento.

Tratando de abreviar la experiencia que obtuvimos en la configuración de un programa de video con la propuesta constructivista, solamente presentaremos los puntos que a nuestra consideración pueden ser de utilidad cuando el docente tenga que afrontar un trabajo concreto de realización.

Hemos dicho que lo técnico no debe prevalecer por encima de lo didáctico, con esto no queremos decir que no sea importante, por el contrario, el lenguaje audiovisual tiene una dialéctica propia y es importante que el docente aproveche la riqueza del medio para cuidar los planos en los que se desea, centre su atención el estudiante.

Entonces, las elecciones del realizador tendrán como punto de referencia, la articulación de los didáctico y lo audiovisual, sólo así podremos hablar de un **“discurso audiovisual didáctico”**.

En el terreno propio de la producción, el docente debe hacer una continua revisión y análisis de la intencionalidad didáctica, de la lógica de los contenidos y revisar además, la secuencia de la obra audiovisual para no perder de vista la idea principal del programa; sin renunciar claro está, a las posibilidades de cambio, pues detallar con precisión cada uno de los guiones ayuda a pasar del plano abstracto al concreto pero no son estructuras rígidas que deban seguirse al pie de la letra. De la sensibilidad del docente y de las circunstancias dependen, en caso de ser necesaria, la reestructuración de una o varias partes del argumento original.

La práctica nos demostró que el tiempo, la disposición, la paciencia y el contar con los recursos técnicos mínimos necesarios son elementos indispensables que ningún realizador puede pasar desapercibidos, aún cuando tenga experiencia como productor en cualquier otro género. Lo complejo del fenómeno educativo le da a la técnica del video un matiz distinto; más que encuadres, planos, movimientos de cámara, efectos especiales, técnicas o equipos sofisticados de grabación, la enseñanza a través de lo audiovisual debe ser el fruto de la reflexión pedagógica, de las experiencias en la tarea docente, de una realidad educativa, en otras palabras: una necesidad educativa meditada desde las propias situaciones de enseñanza aprendizaje que a diario vive el docente con los estudiantes.

Aunque lo recomendable para un docente que se inicia en un trabajo de esta naturaleza es conjuntar a su experiencia educativa, el conocimiento y la práctica de las técnicas de preproducción, producción y postproducción más usuales.

El video es una tecnología compleja, por lo que resulta muy sano reunir un equipo con docentes, alumnos e incluso conocidos; la creatividad, habilidades y experiencias de los miembros pueden ser de gran ayuda.

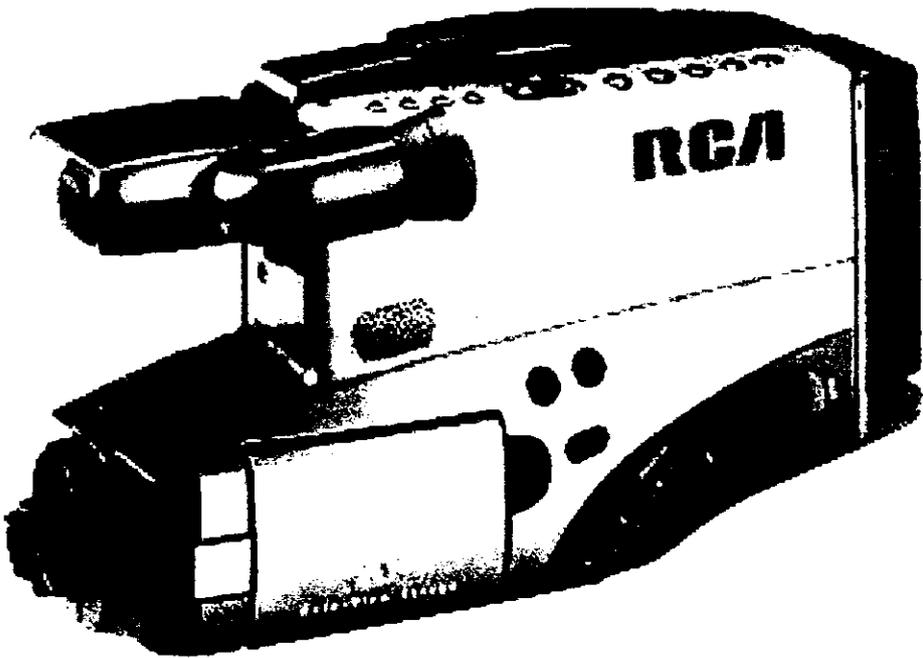
Con el video es posible idear y/o construir realidades o fantasías, valiéndose para ello de diversos recursos: dibujos, fotografías, posters, filminas, fragmentos de películas, maquetas, entrevistas, edificios, actuación de personajes, escenarios naturales, efectos sonoros, música, etc., pero la construcción del discurso didáctico, nuevamente insistimos, es una tarea difícil y aunque no hay fórmulas, tanto Vygotsky como Ausubel al analizar los procesos de enseñanza aprendizaje y coincidir en su complejidad nos dan una sólida base: partir de las vivencias y experiencias del estudiante.

No quisiéramos concluir sin antes mencionar que las nuevas tecnologías en la enseñanza son un desafío para el pedagogo, el ineludible compromiso es adentrarnos en la estructura y dinámica de nuestra época mediante un análisis crítico, sólo así nos será posible conocer las necesidades de formación.

Los aspectos que aquí tratamos, en relación al video, no son sino sugerencias mínimas, porque las experiencias nunca son iguales, sino que cada realizador enfrenta situaciones a veces completamente diferentes según los recursos materiales, sus experiencias y las circunstancias particulares en las que se desarrolla la docencia.

Al igual que otras tecnologías, el video da pauta a múltiples enfoques y variadas formas de trabajo. Lo que presentamos a lo largo de estos cinco capítulos, es tan solo una de muchas experiencias “una propuesta”, por lo tanto no esta exenta a la crítica, sin embargo creemos, puede aportar indicios para realizar nuevas investigaciones.

ANEXOS



GÉNERO Y ESTRUCTURA

GÉNEROS EN TELEVISIÓN

Pueden considerarse los siguientes: promocionales, cápsulas, teledramas, noticieros, de concurso, miscelánea, musicales, deportivos, documentales, de difusión, mesas redondas o paneles, cómicos de “sketch”, series, didácticos e infantiles.

PROMOCIONALES

Sus características principales corresponden a su duración, que varía de 10 a 60 segundos (motivo por el cual también se les conoce con el nombre de “spots”), y al lenguaje utilizado, que debe ser directo, claro y atractivo. Cuando estos spots se usan para la difusión de servicios se les llama promocionales; cuando sirven para promover el consumo se llaman comerciales.

CÁPSULAS

Tienen una duración mayor a los spots (entre 1 y 10 minutos); son programas unitarios o partes de una serie.

TELEDRAMAS

Son adaptaciones de la literatura dramática, con un tratamiento visual y auditivo específico: voz, música, ambientación, efectos sonoros. El melodrama es la modalidad más usual. Aquí se inscriben el teleteatro y la telenovela.

TELETEATRO

A partir de obras dramáticas originalmente escritas para teatro, retoma sus situaciones, actos, escenas, etc. Los procesa con su potencialidad técnico-retórica. Deben mantenerse el estilo y el “aire” teatral.

TELENOVELA

Se basa en la novela o el cuento, con todos sus elementos literarios.

Una característica fundamental de la telenovela corresponde a su desarrollo en episodios o capítulos seriados.

La mayoría de los capítulos presentan una situación de clímax, y en la parte final una situación de suspenso que puede ser coincidente con el clímax.

NOTICIERO O INFORMATIVO

La televisión, al igual que la radio, toma de la prensa escrita sus géneros: reportajes, entrevistas, artículos de fondo, editorial o caricatura. Sin embargo, aquí la redacción de una noticia se concibe para ser vista y oída: pocas palabras y variada imagen.

DE CONCURSO

Se transmiten en “vivo”, con la participación del público en el estudio como concursante y espectador; los concursos o competencias llevan implícita una recompensa proporcionada por los patrocinadores del programa o por la estación.

MISCELANEA

Formado por fragmentos o pequeñas partes cuyo hilo narrativo está determinado por un tema, una actividad o simplemente por un conductor, recurre a los otros géneros para su desarrollo. Así, un mismo programa puede incluir en su estructura, noticias, mesa redonda, documental, dramatización, números musicales, etc.

MUSICALES

El elemento principal de su estructura es una expresión musical, un autor, una época, un estilo, así como uno o varios intérpretes.

DIDÁCTICOS

Este tipo de programas se utiliza para la difusión de conocimientos escolares o académicos y pueden ser: de información general, de capacitación, y con conductor y material complementario.

INFANTILES

Quedan condicionados por el público a quien van dirigidos y utilizan un lenguaje directo y sencillo. Para lograr una mayor identificación con el perceptor, los personajes son en su mayoría de la misma edad de los niños para quienes se produce el programa.

DEPORTIVOS

El deporte-espectáculo encuentra en la televisión su principal medio de difusión. Como el evento puede ser captado por varias cámaras, se logra una gran fidelidad de los acontecimientos en el mismo momento en que suceden.

Los comentaristas de televisión, a diferencia de los de radio, se encargan de complementar la información visual.

Estos programas quedan comprendidos dentro de los llamados eventos especiales, y son realizados fuera de los estudios.

DOCUMENTALES

Toman los elementos, estructura, lenguaje y géneros del cine documental.

DE DIFUSIÓN

Son aquellos programas de información específica, por ejemplo, los llamados “culturales”, “educativos”, “científicos”, etc. Normalmente son concebidos para su público de amplio espectro.

MESA REDONDA (PANEL)

Este tipo de programas cuenta con la participación de especialistas en un tema. La mayoría de las veces se apoya en un conductor quien funge como moderador.

CÓMICOS O DE “SKETCH”

De los géneros teatrales menores, la televisión toma algunos elementos para desarrollar los programas cómicos con base en chistes o “gasg”, integrados generalmente a través del estilo personal del cómico, comediante o actores participantes en un programa.

DE REVISTA

Como los programas cómicos, tienen su origen en el teatro y se estructuran de igual forma al teatro de revista (números musicales, chistes, cantantes, bailes, etc.). Es, en cierta manera, un programa de miscelánea.

SERIES

Desde su inicio, la televisión su prolífica en programas seriados cuya estructura se determina a partir de personajes, situaciones, géneros dramáticos o temas.

La característica principal de estas series (filmadas o grabadas) corresponde a la solución unitaria (por programa) de las situaciones temáticas o dramáticas.

GÉNEROS DE CINE

El cine por su parte permite la interpretación y recreación de temas históricos, novelas, cuentos, obras teatrales e historias originales. Estas posibilidades, generan dos grandes corrientes: el cien documental, llamado también testimonial “cine verdad” y el cine ficción”.

DOCUMENTAL

Es, en esencia, el registro de acontecimientos tomados de la realidad, desarrollado con base en técnicas de investigación, documentación, selección y clasificación de diversos procesos y elementos, con un orden lógico y natural.

En este caso, el discurso cinematográfico tiene como trama, testimonios directos o una narración, dependiendo del tema, contenidos, intención, público al que va dirigido y posibilidades y recursos para realizarlo.

Un documental puede ser temático o cronológico. Por ejemplo, el cine científico que tiene carácter analítico y rigurosa novedad científica. Utiliza un lenguaje dirigido a los especialistas de la disciplina correspondiente. Cuando el tema es tratado con un lenguaje sencillo destinado al público en general, se trata de cine de divulgación científica. Se puede aplicar a otras actividades de disciplinas (tecnología, arte, turismo, etc.) también se le llama cine de difusión.

Cuando el tema corresponde a la vida de personajes, núcleos sociales o lugares, donde los factores cronológicos determinan el desarrollo del documental se llama cine histórico o biográfico.

Cuando el documental plasma situaciones únicamente informativas de eventos relevantes acontecidos en un momento histórico determinado, se llama noticiero o actualidades.

Cuando el cine documental se utiliza para fines didácticos, pedagógicos o de apoyo a programas institucionales de enseñanza, se le conoce como cine educativo o de capacitación.

Otra forma de realizar un documental es aquella que usa exclusivamente imágenes de archivo ("stock shots").

CINE FICCIÓN

Se fundamenta en la recreación de la realidad y desarrolla su propio discurso con planteamientos dramáticos; esto obliga al conocimiento de la literatura dramática para la creación de historias y argumentos y facilita la adaptación de obras escritas originalmente para teatro.

Además, el teatro, el cuento y la novela son fuentes tradicionales del cine ficción. Si en estos géneros literarios las historias se plasman a través del recurso verbal y el teatro en el hilo narrativo, en el cine el discurso se integra con los elementos del lenguaje audiovisual.

Si bien el cine se nutre de otros medios y géneros, también produce sus propios “géneros”. Es decir, concibe con propiedad sus argumentos y de esta manera, ejerce una influencia en los otros medios, además de que aporta a las artes su manera de interpretar la realidad.

ANIMACIÓN

Por su característica técnica que permite la descomposición del movimiento en tantos “pasos” como se quiera la animación al filmarse cuadro por cuadro, requiere para su composición dibujos, fotografías, volúmenes, recortes, micas o acetatos.

ELEMENTOS DE LA IMAGEN

CÓDIGO DE ELABORACIÓN, PLANOS DE LA IMAGEN Y MOVIMIENTOS DE CÁMARA

VERY LONG SHOT, plano general largo (PGL). También conocido como toma abierta o stablishing (toma para establecimiento), donde el sujeto ocupa menos de 1/3 de la pantalla. Es usada generalmente para orientar al espectador, ubicándolo en el lugar donde se desarrolla la acción, sin minimizar al sujeto.

Destaca más el ambiente. (*Fig. 1*)

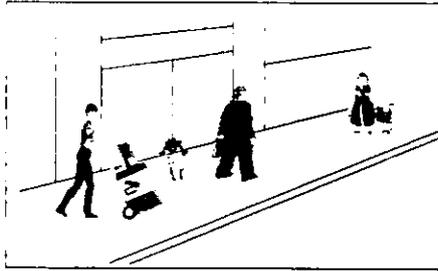


Fig. 1

LONG SHOT, toma larga, plano general (PG). Parecida a la anterior, pero donde el sujeto ocupa de 1/3 a 3/4 de la pantalla; abarca el espacio y determina la acción. Pretende situar al perceptor en el ambiente de la escena. (*Fig. 2*)

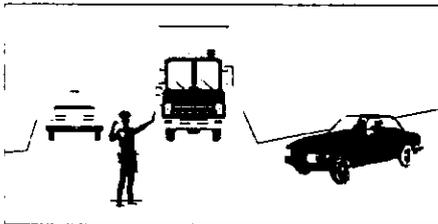


Fig. 2

FULL SHOT, toma completa, plano entero. En ésta, el cuerpo del sujeto ocupa casi la totalidad de la pantalla. Muestra acciones específicas, las reacciones faciales no son tan importantes como la acción corporal. (Fig. 3)



Fig. 3

$\frac{3}{4}$ SHOT, toma de $\frac{3}{4}$, plano medio largo. Usada también para destacar la acción, se le ha llamado plano americano. Muy común en los westerns (permite observar por ejemplo, la acción de sacar la pistola). Facilita observar la acción de los brazos, especialmente si el sujeto está de pie. (Fig. 4)



Fig. 4

MEDIUM SHOT, toma media, plano medio. Abarca de la cintura a la cabeza. Está toma acentúa la atención en el sujeto al hacer secundario el fondo. Se observa por ejemplo, la acción de los brazos del sujeto sentado frente a una mesa o escritorio. (Fig. 5)



Fig. 5

MEDIUM CLOSE UP, primer plano largo. Con este tipo de encuadre se puede observar más plenamente la expresión facial, aminorando la acción de brazos y manos cuyos detalles hay que cuidar para evitar que entren cortadas en la toma. El PPL incluye la parte media del tórax a la cabeza. (Fig. 6)



Fig. 6

CLOSE UP, primer plano. Se le usa para detallar todavía más que la anterior las expresiones faciales, en especial reacciones. Intenta penetrar en lo que el sujeto piensa y muestra a través del lenguaje facial. En esta toma se incluye parte de los hombros, digamos de 5 cm debajo de la corbata y toda la cabeza. (Fig. 7)



Fig. 7

BIG CLOSE UP, primer plano corto. Este tipo de encuadre tiene mayor fuerza, predominio facial, incluye desde la barba hasta el movimiento del pelo sobre la frente. (Fig. 8)

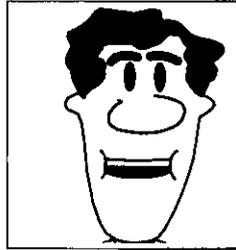


Fig. 8

EXTREME CLOSE UP. Muestra algún detalle de la cara; cuando se toma algún objeto se le llama TIGHT SHOT, y funciona precisamente para observar el detalle mínimo o alguna acción muy sutil, un gesto, un guiño. (Fig. 9)

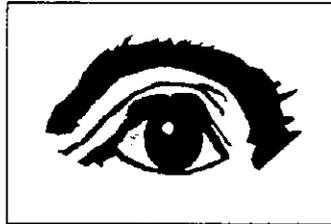


Fig. 9

TWO SHOT, toma de dos sujetos. Se antepone el término a los diferentes planos para indicar hasta donde debe cerrarse, es decir, TWO MEDIUM SHOT, TWO FULL SHOT, etc. Si fueran tres sujetos sería THREE SHOT; cuando son más de tres se dice GROUP SHOT. (Fig. 10)

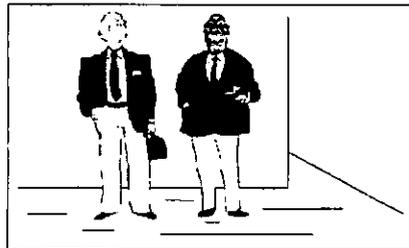


fig. 10

MOVIMIENTOS DE LA CÁMARA

La cámara de televisión es simplemente un instrumento electrónico que produce imágenes registradas a través de su objetivo.

El trabajo profesional de operador de cámara es una habilidad que se adquiere con la práctica. La forma en que se utilice la cámara reflejará la intencionalidad del emisor por medio de las tomas y movimientos particulares que se decidan emplear en la transmisión de un mensaje determinado.

Es estudios pequeños es común encontrar las cámaras montadas en tripiés ligeros de ajuste mecánico. Debido a su escaso peso tienen poca estabilidad, por lo cual hay que tomar en cuenta ciertas precauciones al moverlas, tales como:

- Las ruedas deben estar apuntando hacia donde se quiere hacer el movimiento
- El piso debe estar completamente liso y limpio para evitar brincos

El movimiento de la columna de la cámara sirve para lograr flexibilidad y efectos dramáticos.

La columna de una cámara puede elevarse hasta 2 metros y descender a unos 60 centímetros sobre el suelo. Todo depende de la estructura interna de la columna.

Las cámaras más sencillas poseen una columna que se acciona manualmente, éstas son de operación lenta y deben ajustarse nuevamente cuando la cámara ha terminado de efectuar la toma.

Las cámaras más modernas poseen una columna que utiliza mecanismos hidráulicos o neumáticos para su equilibrio. Un anillo alrededor de la columna permite que la cámara pueda ser elevada o bajada.

Una vez que la columna de la cámara ha sido equilibrada, el movimiento que se haga con ella será suave y fácil. La altura puede alterarse durante la toma sin que nadie se dé cuenta de ello.

El empleo principal de los cambios en la elevación de la columna de la cámara consiste en ajustar la altura para dar un punto de vista sobre el sujeto.

La altura de la columna se puede cambiar para arriba o para abajo, pero esto debe hacerse con intencionalidad dramática específica y no para una simple variación visual.

Empujar la columna de la cámara hacia delante o atrás con una mano, y con la otra mantener el enfoque sobre el sujeto, se llama DOLLY. Si el recorrido es hacia delante es un DOLLY IN, y si es hacia atrás, DOLLY BACK.

El DOLLY se efectúa con total libertad cuando los pisos del estudio están bien pavimentados.

Los desplazamientos laterales de la columna de la cámara reciben el nombre de TRAVEL. Cuando se trata de un movimiento lateral a la derecha es un, TRAVEL DERECHO; o a la izquierda, TRAVEL IZQUIERDO.

Finalmente, cuando se mueve sólo el cabezal de la cámara, se denomina TILD y puede ser, hacia arriba: TILD UP, o hacia abajo: TILD DOWN.

También puede moverse el cabezal de la cámara hacia la derecha o la izquierda sin mover la columna. A este desplazamiento se le denomina PANEÓ (PANEÓ A LA DERECHA o PANEÓ A LA IZQUIERDA).

ELEMENTOS DE LA IMAGEN

COMPOSICIÓN

OBJETIVO

Familiarizar al estudiante con los elementos técnicos básicos de: composición de la imagen, equilibrio, forma y ángulo de toma.

Se llama composición de la imagen a la armónica distribución de los objetos – convenientemente iluminados y en determinada escala y ángulos- dentro del cuadro, donde la cámara fotográfica, de televisión o de cine construirán la imagen.

Dado que la obra audiovisual se integra con unidades, constituidas por el encuadre de un plano, es necesario analizar la composición de la imagen individual en ese marco.

El encuadre es una unidad suficientemente completa que pretende mostrar al perceptor un objeto o un suceso. Es un elemento de tránsito, fugaz, porque pasa de uno a otro debido a que así lo exige la limitación del cuadro de la cámara que es como una ventana que sólo deja ver una parte de todo aquello que deseamos y necesitamos ver.

Para una adecuada composición de la imagen es necesario saber que, además de las funciones del encuadre con respecto al conjunto de la obra, se persiguen objetivos de carácter descriptivo, narrativo, expresivo y simbólico.

Hay una finalidad descriptiva cuando con el encuadre se pretende presentar la realidad tal como es, objetivamente.

Los encuadres descriptivos usan planos generales y pueden recrearse en los tramos de belleza de un paisaje, partes de un monumento, y deben tener la duración suficiente para que el perceptor aprehenda toda la imagen que se pretende mostrar.

Se habla de finalidad narrativa cuando se busca dar al perceptor los elementos necesarios para que se comprenda la acción. Su duración está determinada por los requerimientos de la narración.

Cuando se busca introducir con profundidad al perceptor en los hechos narrados o transmitirle lo que siente el emisor, se dice que el encuadre tiene finalidad expresiva.

Y hay un fin simbólico cuando en el encuadre se imponen elementos que subrayan, explican o dan significados psicológicos a la acción, personajes u objetos presentados.

FINALIDADES DE LA COMPOSICIÓN

El fin de la composición de la imagen en el encuadre es que la mirada del perceptor se pose con rapidez y precisión en el objeto central que se pretende destacar y que le encuentre significado. En otras palabras, la composición debe establecer un centro de atención, poco menos que cautiva; se trata de que el perceptor vea un objeto en especial, sin que su atención sea desviada, obstruida o dispersada.

Valiéndose del foco, la iluminación y la composición del encuadre, se condiciona al perceptor a fijarse concretamente en unos elementos con más atención que en otros, durante el breve lapso en que permanece un plano en pantalla.

Ese extremo no se da, por ejemplo, en una representación teatral, donde se permite una mayor libertad de mirada, dado que el perceptor puede observar a un tiempo los decorados, movimientos de los actores, etc.

Generalmente los que más llama la atención en un encuadre de cine y televisión, son por lo general, las figuras u objetos ubicados en una perspectiva favorable, aquello que está más cercano a la cámara, zonas o motivos iluminados u oscuros, pero rodeados de impactante claridad, las figuras u objetos en movimiento.

EQUILIBRIO DE LA COMPOSICIÓN

Un aspecto importante de la composición es atender el equilibrio de líneas, superficies y volúmenes y espacio en torno al centro de atención; aunque en cine y televisión por razones

dramáticas, expresivas o simbólicas, se busque componer una imagen con un desequilibrio intencionado.

El equilibrio puede corresponder a:

1. La composición interna del encuadre y,
2. La sucesión de encuadres en el montaje o edición.
3. En este caso se dan las siguientes variantes básicas:

a) **CENTRAL O SIMÉTRICO.** La simetría de la imagen se establece en torno a la mediatriz vertical del cuadro. Por ejemplo, se presenta simultáneamente a dos sujetos dispuestos armónicamente con relación a la mediatriz, de manera que las dos áreas producidas pesen visualmente lo mismo (principio de la balanza). Este tipo de equilibrio refuerza el valor descriptivo de la imagen. (Fig. 11)

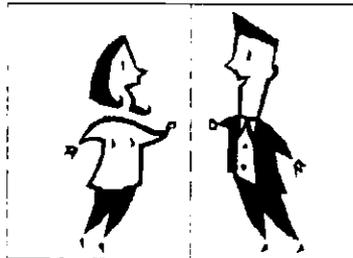


Fig. 11

b) **DESCENTRADO O ASIMÉTRICO.** La simetría se obtiene equilibrando dos pesos desiguales colocándolos a distancias también desiguales de la mediatriz (principio de la romana). Está regulado por leyes de composición geométrica sobre la disposición de las masas con respecto a la mediatriz. Es el equilibrio que deja más margen a la interpretación.

Cuando los sujetos están en posición asimétrica son interpretados visualmente con base en tal posición, pero adquieren valor expresivo y simbólico. Por ejemplo, una figura humana colocada en la parte superior del cuadro parecerá lejana; situada de otra manera, cerca del margen inferior, parecerá cercana, y, por lo tanto, llamará más la atención. (Fig. 12)



Fig. 12

- c) CON MOVIMIENTO DE CÁMARA. Se usa en cine y televisión, pero también es conveniente adaptar el principio que rige este equilibrio a imágenes fotográficas de diaporama. Por ejemplo, tres personajes están encuadrados en torno a una mesa, en plano medio (3/4 shot o plano americano), dos están sentados, y el tercero de pie, en el centro. (Fig. 13)

El que está sentado a la derecha se levanta. La cámara hace un movimiento vertical ascendente (till up) para equilibrar en una composición oblicua. (Fig. 14)

Se marcha este personaje y sale del campo visual de la cámara, la cual, entonces, deberá hacer un desplazamiento hacia la izquierda (paneo a la izquierda) para que la mediatriz vertical quede entre los dos personajes restantes. (Fig. 15)

Finalmente, la cámara hará un acercamiento (zoom in) y se detendrá cuando logre la compensación de la escala de los personajes. (Fig. 16)



Fig. 13

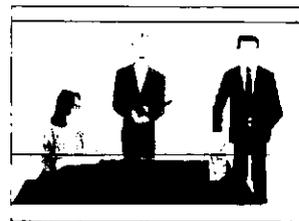


Fig. 14

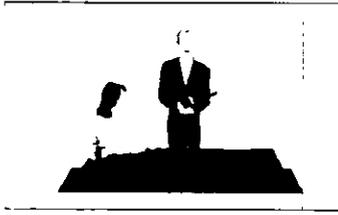


Fig. 15



Fig. 16

2. La segunda clasificación de equilibrio está íntimamente ligada a los principios de secuencia y a la edición o montajes de secuencias.

a) EQUILIBRIO DE ENCUADRES SUCESIVOS POR EDICIÓN O MONTAJE. Los desequilibrios de un encuadre se corrigen editando o montando a continuación otro encuadre también desequilibrado, aunque en sentido inverso. Ejemplo, si el peso de la composición en el encuadre recae a la izquierda, el del encuadre montado o editado a continuación lo hará hacia la derecha. (Fig. 17)

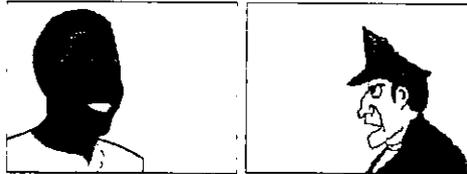


Fig. 17

Otro ejemplo es que un encuadre con determinado movimiento de cámara (hacia la izquierda o hacia la derecha) se equilibrará montando o editando otro encuadre en el mismo sentido. (Fig. 18)

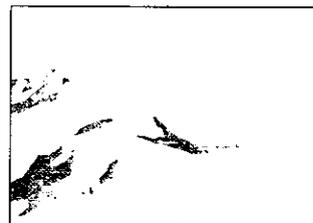


Fig. 18

- b) **DESEQUILIBRIO DE ENCUADRES SUCESIVOS POR EDICIÓN O MONTAJE.** Se usa por razones dramáticas y expresivas, cuando se desea un efecto de choque entre dos sujetos u objetos. Se produce al editar o montar dos encuadres con desequilibrios en la misma zona del cuadro, o dos encuadres con movimiento de cámara contrarios. (Fig. 19)

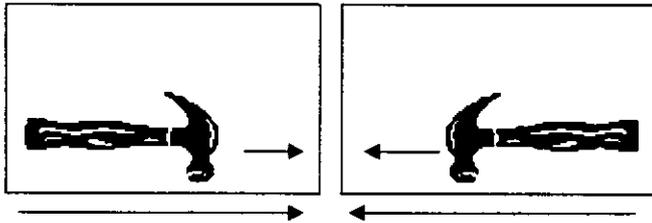


Fig. 19

FORMAS DE COMPOSICIÓN EN EL ENCUADRE

Como herencia de la pintura, la búsqueda del equilibrio en la composición en fotografía, cine y televisión ha originado diversas formas de organizar los elementos de la imagen en el encuadre. Estas formas llevan al ojo del receptor a recorrer las imágenes para descubrir en sucesión sus partes esenciales.

Estas líneas de composición, que constituyen la estructura de la imagen, como en la pintura y el dibujo, obligan a cierto orden de lectura que difiere con frecuencia de la dirección formal de izquierda a derecha. Podemos describirlas así:

- a) **TRIANGULO.** Se emplazan los objetos de tal modo que forman más o menos un triángulo con el vértice en el margen superior y la base sobre el marco inferior del encuadre. (Fig. 20)



Fig. 20

- b) **TRIANGULO DOBLE.** Los objetos se colocan formando dos triángulos cuyos vértices coinciden en un punto, digamos central, y las bases se apoyan sobre los márgenes laterales del encuadre. (Fig. 21)

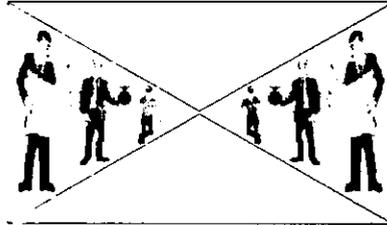


Fig. 21

- c) **VERTICAL.** En esta estructura se conduce al ojo del perceptor hacia arriba o abajo, según el ángulo desde donde se realice la toma.

En ambos casos, las sensaciones comunicadas son diferentes: en una es de enaltecimiento y en otra de opresión. (Fig. 22 y 23)



Fig. 22



Fig. 23

- d) **HORIZONTAL.** El sujeto u objeto ocupa el encuadre en toda su amplitud y hace que el ojo atraviese lentamente toda la imagen sin esforzarse en la lectura. Puede haber en este orden una línea quebrada o recta. Por ejemplo, varios personajes de pie, o bien la estructura de un puente que atraviesa un río, etc. (Fig. 24 y 25)



Fig. 24

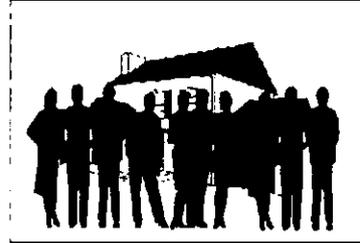


Fig. 25

- e) **CÍCLICA.** Por su estructura, la línea curva comunica dentro del encuadre la sensación de movimiento; a menudo se encuentra en la naturaleza con un perfecto rigor geométrico, pero también puede ser creada con la ordenación de los sujetos en este sentido.
- f) **DIAGONAL.** Las líneas de composición y perspectiva recorren la imagen siguiendo planos inclinados en un sólo sentido a uno u otro lado de la diagonal del encuadre. Las figuras dan la impresión de subir o bajar. (Fig. 26)

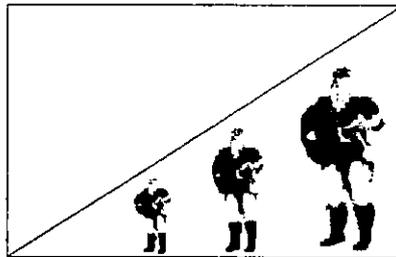


Fig. 26

ÁNGULO DE TOMA

Otro aspecto que tiene relación con el equilibrio de la composición es el lugar que ocupa el sujeto con respecto a los márgenes del encuadre. Esta posición está determinada por lo que se denomina ángulo de toma, que es la posición de la cámara con respecto al sujeto que se va a imprimir en la imagen.

La elección del ángulo de toma puede hacerse en función de las características del sujeto, porque a menudo conviene que éste quede colocado de diferentes maneras con respecto al recuadro para presentarlo desde distintos puntos de vista.

También se seleccionan los ángulos según los efectos dramáticos, simbólicos o expresivos que se deseen provocar. Estas posiciones del sujeto dentro del recuadre son las siguientes:

- a) TOMA FRONTAL. Destaca las características expresivas del sujeto, pero posee también un notable poder descriptivo; se trata de la opción más frecuente. (Fig. 27)
- b) PERFIL. Tiene fines más estéticos, aprovechando el juego plástico de ciertas líneas de un perfil y el acoplamiento de luces y sombras; no se adapta a todos los sujetos. (Fig. 28)
- c) TRES CUADROS. Tiene un valor intermedio entre los dos anteriores y es el compromiso al que se recurre generalmente para insertar un rostro en un encuadre equilibrado. (Fig. 29)



Fig. 27



Fig. 28

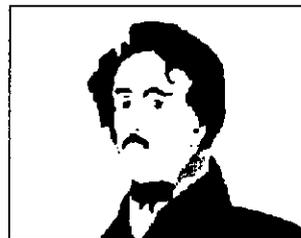


Fig. 29

Ninguno de estos tres primeros elementos revelan nada de particular si son poco utilizados.

- d) PERSPECTIVA VERTICAL ASCENDENTE (PLANO EN CONTRAPICADO). Da la impresión de ascenso y estabilidad, tanto en el espacio como en el tiempo. La mirada es impulsada hacia arriba y con ella las sensaciones del observador. Es el caso de una estatua vista desde el pedestal. En el caso de sujetos para los cuales esta perspectiva es anormal

(como puede ser el de un hombre visto al ras del suelo), comunica una sensación de poderío e importancia. (Fig. 30)

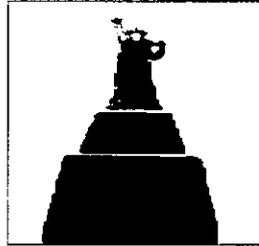


Fig. 30

- e) PERSPECTIVA VERTICAL DESCENDENTE (PLANO EN PICADO). Comunica una sensación de profundidad, especialmente cuando es muy acentuada. La mirada, al seguir las líneas de fuga, se pierde en el punto focal. Los objetos tomados con esta angulación quedan minimizados u oprimidos. Un edificio fotografiado desde arriba queda como achatado contra el suelo. (Fig. 31)

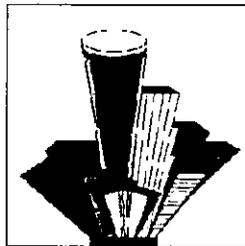


Fig. 31

- f) PERSPECTIVA LATERAL. Si tenemos en cuenta que el ojo está acostumbrado a leer, de izquierda a derecha, resultará evidente que en una perspectiva en este sentido permitirá una rápida lectura de la imagen. Una serie de árboles o columnas en perspectiva rasante hace que el ojo atraviese rápidamente la imagen para encontrar en seguida el punto focal. En consecuencia, un sujeto situado en esta posición será inmediatamente localizado e identificado.

Asimismo, una hilera de árboles en una perspectiva apenas sugerida obliga al ojo a pasar de árbol en árbol y de obstáculo en obstáculo, con lo que merma considerablemente la rapidez de la lectura. (Fig. 32)

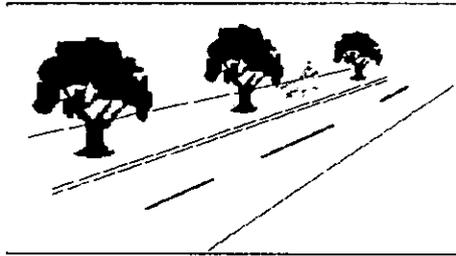


Fig. 32

MODELO DE CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer el empleo que tiene el video en la educación.

Le rogamos su colaboración contestando a las siguientes preguntas, (los datos que se obtengan en esta encuesta serán confidenciales y con fines de estudio, por lo que no se requiere su nombre).

Fecha: _____

1. Anote su perfil profesional. _____
2. ¿Cuándo tiempo tiene ejerciendo la docencia?
 - a) Años. _____
 - b) Meses. _____
3. ¿Cuántas materias ha impartido en los años que lleva ejerciendo la docencia?
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) 6
 - g) Mas de 6
4. ¿Con qué frecuencia emplea el video como medio de apoyo en su clase?
 - a) Generalmente
 - b) Algunas veces
 - c) Nunca

5. De las siguientes opciones , marque la que más se apegue a su forma de pensar acerca del video.
- a) Facilita mi labor docente
 - b) Dificilmente se encuentran videos adecuados a los temas
 - c) He notado que no son de interés para los alumnos
 - d) No es necesario
6. ¿Le gustaría elaborar sus propios videos para apoyar las materias que imparte?.
- a) Si
 - b) No
7. Escriba los conocimientos que usted considera deba tener un profesor para realizar videos educativos.

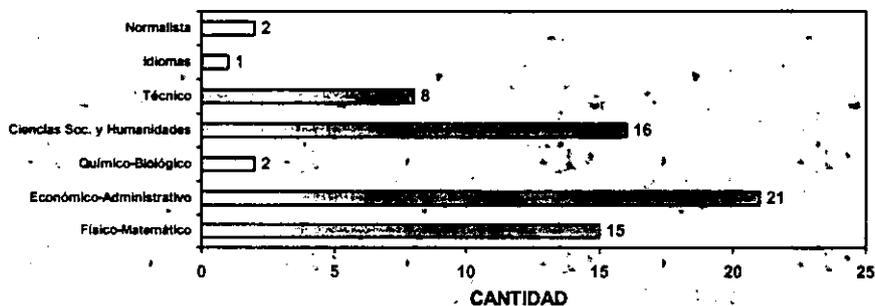
Gracias por su colaboración

RESPUESTA 1

PERFIL PROFESIONAL	CANTIDAD
Físico-Matemático	15
Económico-Administrativo	21
Químico-Biológico	2
Ciencias Soc. y Humanidades	16
Técnico	8
Idiomas	1
Normalista	2

NO CONTESTARON CINCO

PERFIL PROFESIONAL

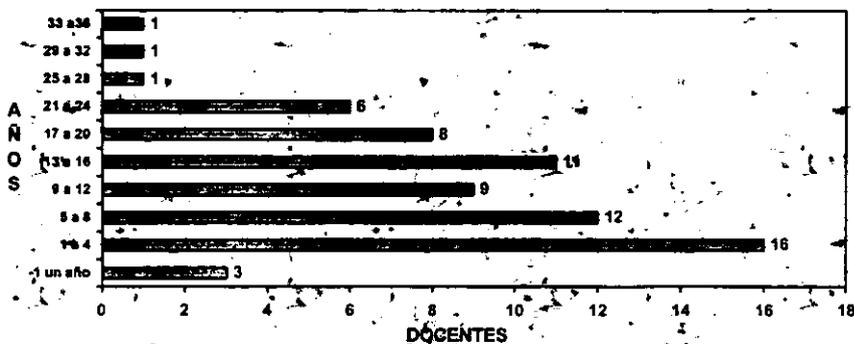


RESPUESTA 2

ANOS	DOCENTES
-1 de año	3
1 a 4	16
5 a 8	12
9 a 12	9
13 a 16	11
17 a 20	8
21 a 24	6
25 a 28	1
29 a 32	1
33 a 36	1

OBSERVACIONES: 3 PROFESORES TIENEN 3 MESES DE EJERCER LA DOCENCIA. NO CONTESTARON DOS

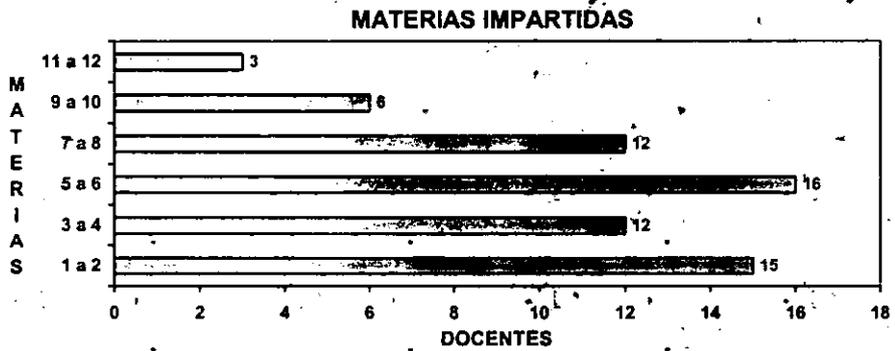
TIEMPO DE DOCENCIA



RESPUESTA 3

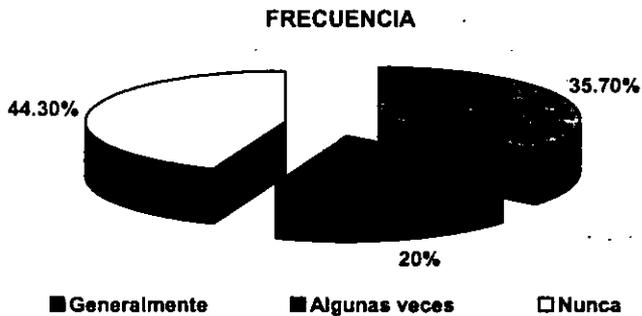
MATERIAS	DOCENTES
1-2	15
3-4	12
5-6	16
7-8	12
9-10	6
11-12	3

NO CONTESTARON SEIS



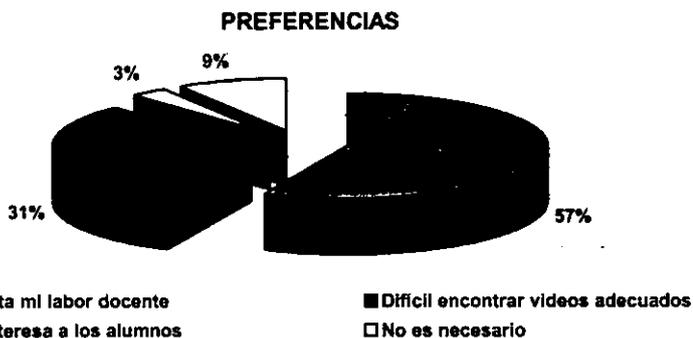
RESPUESTA 4

FRECUENCIA	%	PERSONAS
Generalmente	35.70 %	25
Algunas veces	20 %	14
Nunca	44.30 %	31



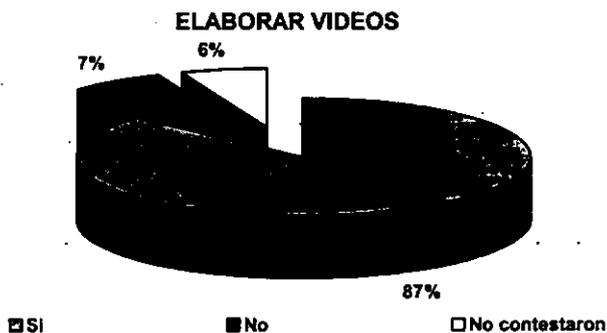
RESPUESTA 5

PREFERENCIAS	%	PERSONAS
Facilita mi labor docente	57 %	40
Difícil encontrar videos adecuados	31 %	22
No interesa a los alumnos	3 %	2
No es necesario	9 %	6



RESPUESTA 6

PREFERENCIA	%	PERSONAS
Si	87 %	61
No	7 %	5
No contestaron	6 %	4



Algunas respuestas de la pregunta 7:

- Sólo manejar la cámara de video. Lo demás no es difícil si se tiene interés
- Debe saber elaborar un guión. Debe saber técnicas de sonido, luz, fotografía, etc.
- El conocimiento del tema
- Conocimientos pedagógicos y de publicidad
- Saber sobre fotografía
- Conocimientos generales y de recursos audiovisuales
- De carácter técnico
- Para que sea un video de calidad debe tener conocimientos
- Debe tener los conocimientos suficientes para poderlo hacer (respuestas textuales)

EJERCICIOS COMPLEMENTARIOS

Se ofrece en este apartado un listado de ejercicios que puedan realizarse indistintamente antes del visionado del programa, inmediatamente después o en el trabajo en profundidad que se realice con posterioridad. Son ejercicios variados. Algunos incorporan técnicas y recursos audiovisuales.

Otros son técnicas de dinámica de grupo. En todos los casos lo que se pretende es suscitar la participación de los alumnos, motivarlos para la expresión, facilitar un aprendizaje activo.

No todas las técnicas son válidas para todas las áreas de la enseñanza. Corresponde al profesor seleccionar en cada momento la más adecuada y aplicarla a la fase más oportuna del proceso de aprendizaje.

Se ofrecen en forma de mosaico. Es decir, sin ningún orden ni criterio de preferencia.

Lluvia de palabras. El profesor anuncia públicamente una palabra-clave relacionada con el tema que está en un estudio. Los alumnos deben escribir de inmediato las palabras que acudan espontáneamente a su mente relacionadas con la palabra pronunciada por el profesor. Inmediatamente después se realiza una apuesta en común. Se trata de detectar la sensibilidad del grupo ante el tema. O el nivel de conocimientos sobre el mismo. Si el ejercicio se realiza dos veces, al iniciar y al finalizar el trabajo, podrá evaluarse si ha habido realmente aprendizaje.

Fotolenjuage. Se invita a los alumnos a seleccionar, individualmente o en pequeños grupos, la imagen o imágenes que mejor reflejen su actitud ante el tema, su reacción ante el programa, las distintas fases que componen un proceso, las distintas dimensiones de un problema... En una puesta en común posterior o cada pequeño grupo presenta las imágenes elegidas y justifica su elección.

En su caso, el ejercicio puede realizarse también a principio y al final del estudio de un tema o del trabajo con un programa.

Entrevista a un especialista o a un testimonio. Hay programas, sobre todo los informativos, que pueden enriquecerse con la aportación de un especialista. Otros, por ejemplo los que hacen referencia a experiencias, se enriquecerán con las aportaciones de un testimonio. A los alumnos suele resultarles sugerente y estimulante la realización de entrevistas. Pueden

realizarlas el profesor o ellos mismos. Pueden realizarse con la cámara de video o simplemente con un audiocasete.

Grabación de encuestas. Pequeña variante del ejercicio anterior. La encuesta se distingue de la entrevista en que no se habla con una única persona y en profundidad, sino con un abanico de personas y buscando respuestas breves y variadas.

Se trata de confrontar diversos puntos de vista en torno al tema. Los encuestados pueden ser especialistas en el tema, testimonios o personas de la calle.

Manipulación de objetos. Cuando el programa hace referencia a objetos concretos, tanto por su valor real como por su valor simbólico, pueden trabajarse estos objetos en el aula. El profesor puede invitar a los alumnos a que lleven estos objetos al aula o puede llevarlos el mismo. Los alumnos entrarán en contacto con ellos. Lo tocarán, los manipularán, los pesarán, los analizarán, dialogarán sobre su funcionalidad real o su valor simbólico. El ejercicio puede hacerse antes del visionado del programa y/o después.

Palabras clave. Después del visionado del programa se invita a los alumnos a que escriban en un papel las palabras que resuman los conceptos fundamentales expresados en el mismo o, en su caso, las palabras que expresen su actitud personal ante el programa. Se hace luego una puesta en común.

Título o frase clave. Es una variante del ejercicio anterior. Cada alumno debe improvisar un título adecuado al programa que acaban de visionar, o resumir en una frase clave el concepto fundamental que han retenido, o su reacción ante los contenidos vertidos. El ejercicio finaliza también con una puesta en común.

Resumen objetivo. Individualmente o en pequeños grupos, los alumnos hacen un resumen objetivo de los contenidos del programa. En la puesta en común posterior se trata de descubrir los elementos a los que más importancia se ha concedido y aquellos que han pasado desapercibidos.

Rehacer la historia en grupo. Cuando el programa es narrativo, se invita a un alumno a que reconstruya públicamente la historia. Los demás alumnos escriben los elementos que el primero olvida. Luego se hace una puesta en común. Una variante puede consistir en hacer aportaciones directamente en público, sobre la marcha. En cualquier caso se trata de evaluar el nivel de comprensión, los elementos que han retenido y los que no...

Dibujo libre. Se invita a los alumnos a que expresen libremente mediante el dibujo su reacción ante el programa.

Se trata de recrear los contenidos o expresar una actitud personal ante los mismos.

Expresión en cómic. Pequeña variante del ejercicio anterior. Los alumnos traducen en un cómic su valoración personal de los contenidos del programa. En todos estos casos no se trata de copiar, sino de hacer una aportación personal:

Recrear los contenidos, reaccionar ante ellos...

Escribir una carta. Cuando el programa lo permite puede indicarse a los alumnos que escriban una carta a un personaje del mismo. Es un recurso apropiado para conseguir que tomen partido, que expresen su actitud o su opinión o que pongan de manifiesto el grado de comprensión o de asimilación de los contenidos. El ejercicio puede concluir con la lectura pública, total o parcial, de las cartas.

Comunicación por parejas. Se forman parejas. Cada alumno explica a su compañero su particular visión del programa, lo que más le ha impresionado, los contenidos que ha descubierto... luego se intercambian los papeles. Finalmente, en una puesta en común o en gran grupo, cada alumno explica lo que le ha aportado su pareja.

Interpelación por parejas. Adecuado sólo para grupos en los que exista confianza entre todos los miembros y con programas que hagan referencia a actitudes. Se forman parejas. Cada alumno indica a su compañero como le ve en relación con las actitudes de las que hablaba el programa, con qué personaje se identifica, que evolución ve en él. Puede haber o no puesta en común. Si la hay, se trataría de que se confortaran las opiniones dadas por el compañero con las que tienen los demás miembros del grupo.

Expresión corporal. Antes o después del visionado del programa se invita a los alumnos, distribuidos en pequeños grupos, a que den su visión sobre el tema o sobre el programa mediante la expresión corporal. Si el ejercicio se realiza después del visionado, no se trata de decir lo mismo que el programa mediante una forma de expresión (algo que sólo se justificaría en el área de expresión corporal), sino de dar una visión personal del tema.

Carteles y trabajo en grupo. Se distribuyen por las paredes del aula carteles con dibujos alusivos a personajes, situaciones o conceptos clave del programa. Puede invitarse a los alumnos a que expresen su opinión sobre ellos. Después del visionado se les invita a que se coloquen bajo el cartel que represente le personaje o situación que más les ha atraído, con el que más se han identificado o que más les gustaría trabajar. Se forman así grupos de trabajo. Cada grupo profundiza en la situación, el personaje o el concepto representado en su cartel. Luego se realiza la consiguiente puesta en común.

Fotografías de entorno. La aparición en el mercado de cámaras fotográficas cada vez más simplificadas y económicas permite que los alumnos puedan tener fácilmente acceso a ellas. Individualmente o en pequeños grupos los alumnos pueden realizar fotografías o diapositivas en su entorno más inmediato (el pueblo, el barrio) para ver como se dan en este entorno las situaciones de las que hablaba el programa. A partir de las diapositivas o fotografías, puede hacerse luego un trabajo en profundidad.

Elaboración de un dossier. Individualmente o en pequeños grupos los alumnos deben elaborar un dossier que incluya toda clase de materiales relacionados con el tema del programa: textos, poemas, gráficos, fotografías, cómics, chistes... mediante estos materiales, los alumnos han de hacer aportaciones personales al tema.

Variaciones en el programa. El video es una tecnología sumamente versátil, de manera que no resulta difícil introducir variaciones en un programa. Bastará un micrófono y un magnetoscopio o una cámara con audio-dub para realizar una banda sonora alternativa. Si se dispone de dos magnetoscopios, se puede alterar el editaje, añadir o suprimir imágenes, modificar el final... en definitiva, dar una visión distinta del tema o hacer aportaciones que lo complementen desde otra perspectiva.

Creación de un nuevo programa. La versatilidad del video permite que los alumnos puedan expresarse fácilmente mediante él. Se les puede sugerir que creen con la cámara un programa íntegramente nuevo o que lo elaboren a partir de materiales preexistentes: montando imágenes procedentes de otros programas didácticos o de la televisión. Se trata de ofrecer un nuevo programa que complemente el anterior o que dé respuesta a las cuestiones que en él quedaron abiertas.

Confrontación con los medios de masas. Se trata de que los alumnos busquen en los medios de masas del día o de la semana noticias que sirven de complemento de las informaciones del programa o que las traduzcan a la actualidad cotidiana. Se puede trabajar con recortes de periódicos y revistas, grabaciones en audiocassete de programas radiofónicos, informaciones grabadas de programas televisivos, fragmentos de espacios dramáticos o de entretenimiento, spots publicitarios de la televisión o anuncios de la prensa escrita... en cualquier caso, lo que se pretende es conectar el aprendizaje con la vida cotidiana, tanto personal como social.

Tribunal y juicio. Cuando el tema tratado por el programa es conflictivo, el aula puede convertirse en un tribunal. La mitad de los alumnos interpreta el papel de fiscal y la otra mitad el de abogado defensor, adoptando posiciones contrapuestas en torno al tema. Cada alumno puede intervenir cuando lo desea, pero siempre respetando el rol que le ha sido asignado. Si el profesor lo que oportuno, cuando el debate esta avanzado y el ambiente caldeado, puede invitar a que los grupos intercambien sus papeles. Se trata de que los alumnos aprendan dialogar, sepan valorar la fuerza de los argumentos del interlocutor y descubran que la realidad es compleja.

Creación de un mural. Individualmente o en pequeños grupos, los alumnos deben elaborar un mural sobre el tema tratado por el programa. Se trata siempre de que ensayen una visión personal y nueva del tema. Por ejemplo, buscando las causas y/o las consecuencias de las informaciones representadas en él.

Realización de un collage. Es una pequeña variante del ejercicio anterior. El collage nace de la yuxtaposición de elementos plásticos tomados de realidades diversas, como fotografías,

periódicos o grabados a fin de establecer relaciones ideológicas o poéticas sorprendentes. El collage permite a los alumnos expresarse creativamente.

Video-apoyo. Después del visionado del programa por parte de toda la clase, un pequeño grupo lo vuelve a visionar atentamente, investiga sobre el tema y finalmente hace una exposición pública de los resultados de su estudio sirviéndose de las imágenes, pero convertidas ahora en video- apoyo. Es decir, los alumnos pueden suprimir la banda sonora, comentar sólo algunas de las secuencias, alterar el orden... la conversión del programa en imágenes de apoyo puede realizarla también el profesor. Cabe también la posibilidad de suprimir la banda sonora en un segundo visionado e invitar a los alumnos a que vayan haciendo comentarios espontáneos sobre las imágenes.

Evaluación escrita. En un segundo visionado, esta vez sin banda sonora, el profesor va deteniendo las imágenes e invita a los alumnos a escribir comentarios libres. Aparte de despertar la observación y la creatividad, los escritos servirán para que el profesor evalúe el grado de comprensión de las imágenes o el nivel de asimilación de los contenidos.

Ejercicio de disco-fórum. Se trata de seleccionar una serie de canciones que complementen, maticen o cuestionen los contenidos temáticos o estéticos de programa del programa del video. Si las canciones no son cantadas por los alumnos, sino escuchadas la audición de los discos desembocará en un debate abierto que ampliara las informaciones transmitidas por el programa. Aunque la selección de canciones puede hacerla el profesor la motivación será mayor si se delega en los alumnos.

Phillips 66. Se conoce con este nombre una técnica de dinámica de grupos que puede aplicarse al análisis de un programa de video. Consiste en formar pequeños grupos de seis alumnos que, a lo largo de seis minutos, comentan los contenidos del programa. En una aplicación rigurosa de la técnica cada miembro del grupo dispone de un minuto para hacer sus aportaciones, que los demás no pueden interrumpir ejercitándose así el que habla en la capacidad de síntesis, y los demás en la capacidad de escucha. Al final de realiza una puesta en común. Un miembro de cada pequeño grupo presenta al gran grupo de aportaciones más significativas, las más coincidentes o las más novedosas de su grupo.

Aportaciones y rechazos. Cada alumno que lo desea se levanta y escribe en la pizarra una palabra o una frase relacionada con el tema del programa visionado, una palabra o una frase que exprese una preferencia, una actitud, una respuesta o sencillamente un contenido a destacar. En una segunda fase los alumnos pueden volver a levantarse de uno en uno para marcar con un signo aquella palabra o frase con la que más se identifica. En una tercera fase el signo es distinto e indica la aportación que más se rechaza. Concluida esta fase, consta en la pizarra la actitud del grupo ante el tema o el grado de conocimiento alcanzado.

Mosaico de actividades. El profesor dispone de una serie de materias que permiten investigar el tema planteado por el programa: documentación escrita, diapositivas, un nuevo programa de video, croquis o esquemas complementarios... Cada grupo trabaja a fondo uno de estos recursos. El ejercicio concluye con una puesta en común.

Búsqueda del tesoro. Es un ejercicio parecido al anterior pero esta vez son los alumnos, individualmente o en pequeños grupos, los que deben buscar los mejores subsidios para profundizar en el tema expuesto por el programa.

Cabe la posibilidad de darles sugerencias, e incluso facilitarles la dirección de entidades que pueden ofrecerles documentación escrita o materiales audiovisuales en torno al tema.

Primer visionado mudo. En el primer visionado del programa se suprime la banda sonora. Luego se solicita a los alumnos que expongan (por oral o por escrito, individualmente o en pequeños grupos) lo que han comprendido. Se estimula así su participación activa su intuición, su creatividad. Luego se confrontan sus aportaciones con la obra original, incluyendo la banda sonora.

Interrupción del visionado. Se visiona un programa, interrumpiéndolo antes de que se ofrezcan las soluciones o se dicten las conclusiones. Se pide entonces a los alumnos que formulen, por oral o por escrito, sus propias conclusiones.

Luego se confrontan con las que ofrece el programa.

Visionado invertido. En un primer momento se visiona tal sólo el fragmento final de un programa donde aparezcan las consecuencias, las conclusiones o el resultado de una acción. Se

pide a los alumnos que imaginen las imágenes procedentes. Las aportaciones se contrastan con las del autor visionando el programa completo.

Explicación truncada. Después del visionado íntegro de un programa y del trabajo posterior, el profesor vuelve a emitir las imágenes, pero esta vez en forma de video-apoyo e introduciendo en su explicación diversos errores. Los alumnos deben detectar todos los errores y aportar informaciones que el profesor haya olvidado deliberada o involuntariamente.

Confrontación de clasificaciones. Se pide a los alumnos que clasifiquen individualmente por orden de importancia las cinco ideas fundamentales que contenía el programa. Posteriormente se hace una puesta en común para confrontar las diversas clasificaciones.

Visionado privado. El programa didáctico en soporte video, que ya ha sido visionado y trabajado por el gran grupo, queda a disposición de todos aquellos alumnos que desean volver a visionarlo privadamente, en la propia escuela o incluso en sus domicilios particulares. El profesor puede haber preparado una guía e estudio o un cuestionario escrito para facilitar el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ampuero, Javier. *Los medios si pueden educar*. Asociación de comunicadores sociales CALANDRIA, Lima-Perú, 1992.
- Antología medios para la comunicación. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1986.
- Aparici, Roberto y García Mantilla, Agustín. *Imagen, video y educación*. México, FCE, 1987.
- A. P. Spenser, Rosa. *Evaluación del material didáctico*. México, Hermes, Sudamericana.
- Apuntes de educación: *Nuevas tecnologías*. Madrid, eds. Anaya, No 41, abril-junio, 1991.
- Atiienza, Ioreta J. *La video de pequeño formato y su utilización*, UNESCO, 1979.
- Ausubel, D.p., Novak, J.D y Hanesian, H. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2º ed. México, Trillas, 1983.
- Axotla Muñoz, Víctor Luis. Auxiliares de la comunicación "*Hacia una verdadera comunicación en la enseñanza*" México, ENEP ARAGON - UNAM.
- Ayala, Leopoldo. *Taller de lectura y redacción*. México, Porrúa.
- Ayarza Elorza, Hernan. Et.al. "*Producción, uso de medios, calidad y eficiencia de la educación superior en América Latina y El Caribe*". Revista Tecnología y comunicación educativas, ILCE - México, año 8, No 26, oct. - dic., 1994.
- Bedoya Gutiérrez, Ma. Teresa. *Educación, comunicación y lenguaje*, México, ENEP ARAGON - UNAM.
- Bedoya López, Juan Guillermo. *Manual de producción de video*. Guía para aficionados. Colombia, eds. Kinetoscopio, 1991.
- Castañeda Yáñez, Margarita. *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*. México, Trillas, 1978.
- Cavelo Ríos, Manuel. "*Video nueva herramienta de campo*". Revista chasqui, No 21, Enero - Febrero, 1987.
- Cebrian Herreros, Mariano. "*La información audiovisual en el aula*" en: *Apuntes de educación*. Nuevas tecnologías, Madrid Anaya, No 34, Julio - Septiembre, 1989.
- Coll César, *Psicología y currículum*. México, Paidós, 1991.
- Cremoux, Raúl. *¿Televisión o prisión electrónica?* México, F.C.E.
- Crovi Druetta, Delia. "*De la televisión al Ciberespacio*". Revista Tecnología y comunicación educativas: TV y educación. ILCE - MÉXICO, año 10, No 26. Enero - Junio, 1996.
- Díaz Barriga, Ángel. *Tarea docente*. México, Nueva imagen.
- Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc.Grae-Hill, 1998.

- Dieuzeide, Henri. "Comunicación y educación". La educación en materia de comunicación. París, UNESCO, 1984.
- Dufóo Maciel, Silvia y Torre Zermeño, Francisco. 2º ed. *Taller de lectura y redacción I*. México, Mc.Grae-Hill, 1995.
- Escamilla Salazar, Jesús y Pérez Buján Rafaela. *Didáctica general II*. Antología de la ENEP ARAGÓN, México, UNAM, 1993.
- Fainholc, Beatriz. *La tecnología educativa propia y apropiada*. Buenos Aires, Hvmantas, 1990.
- Ferreiro Gravie, Ramón. "Lev Semionovich Vygotsky" (segunda parte) Revista mexicana de pedagogía. México, año VII, No 27, Enero - Febrero, 1996.
- Ferreiro Gravie, Ramón. "Lev Semionovich Vygotsky" (tercera parte) Revista mexicana de pedagogía. México, año VII, No 28, Marzo - Abril 1996.
- Ferrés Joan. *Video y educación*. México, paidós, 1992.
- Fundamentos del video*. México, Universidad de Guadalajara, 1991.
- Furlán, Alfredo. *Aportaciones a la didáctica de nivel superior*. ENEP I UNAM.
- García Matilla, Agustín. "La calidad de la información en video" en: Apuntes de educación. Nuevas tecnologías. Madrid Anaya, No 34, Julio - Septiembre, 1989.
- García Rodríguez, Ricardo. *Estrategias de aprendizaje*. (Material impreso del diplomado en orientación educativa) UNAM, México.
- Getino, Octavio. *Impacto del video en el espacio audiovisual latinoamericano*. Lima, UNESCO, 1990.
- Gómez, Ricardo. *Puntadas para un sueño: El movimiento de video en Colombia y América Latina*. Bogotá, Colombia, Videocombo, 1993.
- González Castro, Vicente. *Video*. La Habana, Cuba, P. de la torriente, 1987.
- Ibarrola, Maria de. *Industria y escuela Técnica: Dos experiencias mexicanas*. México, Lectura de educación y trabajo No. 1, 1993.
- Imídeo, Nérci. *Hacia una didáctica general dinámica*. 10º ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- Lasser, Wolfram. "La concepción de videos" en: Pereyra, M. Francisco. La educación a distancia en América Latina tomo I. Venezuela, UNA, 1987.
- Lomelí Ortíz, Rigoberto. "Video educativo". I Encuentro Internacional de Educación Abierta y a distancia aportes y retos (del 4 al 6 de Diciembre de 1992) Memoria. Universidad de Guadalajara, 1992.
- Martínez Palau, Esperanza. *Taller de lectura y redacción*. (Antologías). México, COSNET, 1986.
- Mattos, Luis Alves de. *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- Medina Liberty, Adrian. *La dimensión sociocultural de la enseñanza: La herencia de Vygotsky*. México, ILCE, 1995.

- Meléndez Crespo, Ana. *Et.al. Taller de guionismo para imagen fija y en movimiento*. Proyecto multinacional de tecnología educativa. ILCE-SEP-OEA, 1988.
- Moreno y García, Roberto y López Ortíz, María de la Luz. *La enseñanza audiovisual*. México, Patria, 1982.
- Najera corvera, René. "El video en el aula". Con palabras propias (CAM-DF) año 2, No 3, Verano 1997.
- Noguez Ramírez, Antonio. Material impreso para el diplomado "Capacitación en comunicación educativa con énfasis en T.V." Manual del participante, ILCE, México, 1996.
- Noguez Ramírez, Antonio. *Los medios de comunicación colectiva en la educación mexicana*. México, Universidad de Colima, 1981.
- Padron Guillen, José. *Un enfoque ampliado de los materiales instruccionales en video-tape*. La concepción no audiovisual del audiovisual en: Informe de investigaciones educativas. Venezuela, UNA, ILE, vol. III, No 2, 1989.
- Pansza, Margarita. "Los medios de enseñanza". Perfiles educativos. México, CISE - UNAM, No 3, Enero - Marzo, 1979.
- Pérez Gómez, Ángel. "Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" (Antología) Corrientes pedagógicas contemporáneas, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994.
- Pierre, Albert y Andre - Jean Tudesq. *Historia de la radio y la televisión*. Traduc. Diana Irene Galak. México, FCE, 1985.
- Poloniato Musumeci, Alicia. *Géneros y formatos para el guionismo en televisión educativa*. ILCE - México.
- Poloniato Musumeci, Alicia. (comp.) *Programa de educación para los medios*. 3º ed. México, ILCE, 1993.
- Quintana Estela, Beatriz. *Didáctica problematizadora e integradora*. México, UNAM ENEP ARAGÓN, 1993.
- Revista MUY INTERESANTE. "Lo último para grabar y reproducir: videos de primera". México, año XV, No 3, 1998.
- Roger Gilbert. *Las ideas actuales en pedagogía*. Traduc. Lotti Guessner Winkler. México, Grijalbo, 1977.
- Ruiz Acosta, José Antonio. *Pedagogía integral*. México, ed. Imprenta casas, 1972.
- Secretaría de Educación Pública. *El video en el aula: Acervo y usos didácticos de la videoteca escolar*. México, 1996.
- Schmidt, Margarita. *Cine y video educativo: selección y diseño*. España, ministerios de educación, 1987.
- Tomachewski. *Didáctica general*. México, Grijalbo, 1966.
- Vacchieri, Ariana (comp.). *El medio es la T.V.* cuadernillos de género, Buenos Aires, 1992.
- Varela Acosta, Daniel. *Fundamentos del video*. Universidad de Guadalajara, México.