

Video y televisión en la escuela

4



Autoridades

Presidente de la Nación

Néstor C. Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Daniel Filmus

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Educación Tecnológica

María Rosa Almandoz

Director Nacional del Centro Nacional de Educación Tecnológica

Juan Manuel Kirschenbaum

Especialista en contenidos

- Alejandra Santos

serie/educación con tecnologías

Títulos

1. Gestión de recursos tecnológicos en la escuela
2. Multimedia educativa
3. Comunicación visual para docentes –Recursos para la producción de material didáctico–
4. Video y televisión en la escuela

Índice

El Centro Nacional de Educación Tecnológica	7
La serie <i>Educación con Tecnologías</i>	9
• ¿De qué vamos a ocuparnos en <i>Video y televisión en la escuela</i> ?	10
1. El lenguaje audiovisual	
• Componentes del lenguaje audiovisual	18
• Algunas consideraciones acerca de la teoría de la percepción	21
2. Los componentes técnicos de un video	
• Evaluación de videos	34
3. El video educativo	
• ¿Cómo trabajar, según los casos? Los videos para toda la clase	42
• Algunas hipótesis de trabajo	45
• Ahora, consideremos la utilización del video para el aprendizaje individual	47
• Guías para el trabajo con videos	49
• Pensar el video como recurso acostumbrado: Una videoteca	50
4. No nos olvidamos de la televisión	
• ¿Video o televisión?	55
• Televisión con fines didácticos	56

El Centro Nacional de Educación Tecnológica

**Generar valor con equidad
en la sociedad del conocimiento.**

La misión del Centro Nacional de Educación Tecnológica –CeNET– comprende el diseño, el desarrollo y la implementación de proyectos innovadores en el área de la educación tecnológica y de la educación técnico profesional, que vinculan la formación con el mundo del trabajo.

Acorde con esta misión, el CeNET tiene como propósitos los de:

- Constituirse en referente nacional del Sistema de Educación Tecnológica, sobre la base de la excelencia de sus prestaciones y de su gestión.
- Ser un ámbito de capacitación, adopción, adaptación y desarrollo de metodología para la generación de capacidades estratégicas en el campo de la Educación Tecnológica.
- Coordinar, mediante una red, un Sistema de Educación Tecnológica.
- Favorecer el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas, a través del sistema educativo.
- Capacitar en el uso de tecnologías a docentes, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad, profesionales, técnicos y estudiantes.
- Brindar asistencia técnica.
- Articular recursos asociativos, integrando los actores sociales interesados en el desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica.

Desde el CeNET venimos trabajando, así, en distintas líneas de acción que convergen en el objetivo de reunir a profesores, a especialistas en Tecnología y a representantes de la industria y de la empresa, en acciones compartidas que permitan que la Educación Tecnológica se desarrolle en la escuela de un modo sistemático, enriquecedor, profundo... auténticamente formativo, tanto para los alumnos como para los docentes.

Una de nuestras líneas de acción es la de **diseñar, implementar y difundir trayectos de capacitación y de actualización**. En CeNET contamos con quince unidades de gestión de aprendizaje en las que se desarrollan cursos, talleres, pasantías, encuentros, destinados a cada educador y a cada miembro de la comunidad que desee integrarse en ellos:

- Autotrónica.
- Centro multimedial de recursos educativos.
- Comunicación de señales y datos.
- Cultura tecnológica.
- Diseño gráfico industrial.
- Electrónica y sistemas de control.
- Fluídica y controladores lógicos programables.
- Gestión de la calidad.
- Gestión de las organizaciones.
- Informática.
- Invernadero computarizado.
- Laboratorio interactivo de idiomas.
- Procesos de producción integrada. CIM.
- Proyecto tecnológico.
- Simulación por computadora.

Otra de nuestras líneas de trabajo asume la responsabilidad de **generar y participar en redes** que integren al Centro con organismos e instituciones educativos ocupados en la Educación Tecnológica, y con organismos, instituciones y empresas dedicados a la tecnología en general. Entre estas redes, se encuentra la que conecta a CeNET con los Centros Regionales de Educación Tecnológica –CeRET– y con las Unidades de Cultura Tecnológica instalados en todo el país.

También nos ocupa la tarea de **producir materiales didácticos**. Desde CeNET hemos desarrollado cinco series de publicaciones:

- *Educación Tecnológica*, que abarca materiales (uni y multimedia) que buscan posibilitar al destinatario una definición curricular del área de la Tecnología en el ámbito escolar y que incluye marcos teóricos generales, de referencia, acerca del área en su conjunto y de sus contenidos, enfoques, procedimientos y estrategias didácticas más generales.
- *Desarrollo de contenidos*, nuestra segunda serie de publicaciones, que nuclea fascículos de capacitación que pueden permitir una profundización en los campos de problemas y de contenidos de las distintas áreas del conocimiento tecnológico (los quince ámbitos que puntualizábamos y otros que se les vayan sumando) y que recopila, también, experiencias de capacitación docente desarrolladas en cada una de estas áreas.
- *Educación con tecnologías*, que propicia el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como recursos didácticos, en las clases de todas las áreas y espacios curriculares.
- *Educadores en Tecnología*, que focaliza el análisis y las propuestas en uno de los constituyentes del proceso didáctico: el profesional que enseña Tecnología, ahondando en los rasgos de su formación, de sus prácticas, de sus procesos de capacitación, de su vinculación con los lineamientos curriculares y con las políticas educativas, de interactividad con sus alumnos, y con sus propios saberes y modos de hacer.
- *Documentos de la escuela técnica*, que difunde los marcos normativos y curriculares que desde el CONET –Consejo Nacional de Educación Técnica– delinearon la educación técnica de nuestro país

A partir de estas líneas de trabajo, el CeNET intenta constituirse en un ámbito en el que las escuelas, los docentes, los representantes de los sistemas técnico y científico, y las empresas puedan desarrollar proyectos innovadores que redunden en mejoras para la enseñanza y el aprendizaje de la Tecnología.

Buenos Aires, septiembre de 2003.

Tecnologías de la información y de la comunicación –TIC–

La información cultural a la que accede un ser humano involucra el conjunto de saberes que posee una sociedad en un determinado momento histórico y depende, en gran parte, de la organización y modos de producción, almacenamiento y difusión de la información a través de los sistemas educativos, de comunicaciones, informáticos y científicos tecnológicos del país, para asegurar a sus habitantes el acceso al conocimiento. Las TIC son un componente de la cultura socialmente aceptado; el mundo se está “encogiendo” a medida que la información es de más fácil acceso y la comunicación más eficiente. La habilidad de utilizar la tecnología para acceder, analizar, filtrar y organizar fuentes multidimensionales de información y medios de comunicación se incluye como una competencia imprescindible a desarrollar por los alumnos y alumnas de la EGB. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1995. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.)

La serie Educación con tecnologías

La presencia de TIC –Tecnologías de la información y de la comunicación– en el aula, plantea una transformación en los roles docentes y en las modalidades de trabajo, instalando la necesidad de cambios en la organización educativa.

Esta integración plena de las TIC en el proceso didáctico no resulta un proceso sencillo; implica sucesivos ajustes en los modos de ver y pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Porque, en el sistema educativo, el uso adecuado de los recursos tecnológicos requiere de cambios correlativos en las prácticas de los docentes, quienes debemos:

- adquirir nuevas competencias que nos permitan profesionalizarnos en el uso de estos recursos, que cumplen un papel valioso en el proyecto de una educación de calidad para todos;
- integrar al proceso didáctico las posibilidades pedagógicas de las TIC, valorando su potencialidad para mejorar y enriquecer los aprendizajes de los alumnos.

La utilización de los recursos tecnológicos parte del supuesto del desarrollo de nuevas estrategias metodológicas: debemos pensar no sólo en integrarlos para mejorar las tareas que maestros y profesores conocemos y realizamos a diario, sino en utilizarlos para el desarrollo de nuevas propuestas y modalidades de enseñanza y de aprendizaje que todavía no conocemos.

En este marco de necesidades educativas, los recursos tecnológicos son dispositivos que facilitan el acceso a la información y a la participación de profesores y alumnos en proyectos cooperativos y colaborativos; son herramientas que podemos incorporar para potenciar los procesos de aprendizaje; como recursos didácticos en el aula, abren nuevas posibilidades al conocimiento, a la vez que propician competencias docentes diferenciales para que los alumnos los integren y utilicen como instrumentos al servicio de su propia formación.

Para acompañarlo en el diseño de respuestas a estas prioridades y desafíos, hemos desarrollado desde el CeNET, la serie de publicaciones *Educación con tecnologías*¹.

Gestión de recursos tecnológicos en la escuela, el primer material de esta serie, tiene como propósito el de:

- Asesorar a directivos y docentes para la gestión y la utilización de los recursos tecnológicos en sus escuelas.

Multimedia educativa, nuestra segunda publicación, se organiza en función del objetivo de:

- Presentar los elementos globales de multimedia –interactividad, comunicación audiovisual, argumento, metáfora, diseño de interfaces, estructura, ma-

¹ Los materiales que integran esta serie se encuentran disponibles en el sitio web del Instituto Nacional de Educación Tecnológica:

- www.inet.edu.ar

- Opción “Materiales de capacitación”

- Opción “Serie: Educación con tecnologías”

nejo de contenidos, guión– y sus componentes –texto, hipertexto, sonido e imagen– para la producción de este tipo de recursos didácticos educativos.

Los propósitos de **Comunicación visual para docentes –Recursos para la producción de material didáctico–** son:

- Ayudar al educador a analizar los elementos de sintaxis visual –tipografía, imágenes, color– que le permitan seleccionar o producir recursos didácticos comunicativamente eficaces.
- Presentar a la selección de la tipografía, al uso del color, a la detección e integración de imágenes y al manejo del espacio en el campo gráfico, como elementos imprescindibles de considerar por un educador, cuando encara la construcción de mensajes visuales.

Y, en estrecha vinculación con estas tres producciones iniciales, presentamos **Video y televisión en la escuela**, el material de capacitación que usted está comenzando a leer.

¿De qué vamos a ocuparnos en Video y televisión en la escuela?

Ninguno de nosotros, docentes, ha decidido acerca de la llegada de los avances tecnológicos a nuestras aulas. Sin embargo, llegaron; y, aún bajo protesta, aquí están y algo debemos hacer con ellos.

Ahora:

¿Por qué los docentes usamos tan poco la televisión y el video en las aulas?

Respuestas para esta situación parecen surgir desde dos puntos de vista: el que analiza nuestra tarea de educadores como individuos y el que considera perspectivas institucionales.

Si pensamos en los educadores, podemos decir que la televisión y el video no están integrados habitualmente en nuestras clases porque no sabemos para qué sirven y porque estos recursos tecnológicos nos requieren un esfuerzo mayor para realizar nuestra tarea de enseñanza.

Si pensamos desde el punto de vista de la institución, la respuesta puede ser la de que no hay remuneración económica que cubra el tiempo extra necesario para capacitación e implementación, o la de que no hay equipos y materiales suficientes.

La realidad es que no se han cumplido las expectativas puestas en la televisión y el video como recursos didácticos.

Desde el ILCE² se nos plantean algunas razones:

- Falta de capacitación de los docentes en lo que hace al conocimiento de las posibilidades de la televisión y del video en las aulas.
- Falta de sistemas de mantenimiento de ese equipamiento.

Recurso tecnológico

Refiere a la utilización de determinados medios –con base en el conocimiento de sus atributos y de sus condiciones de utilización, mediante un diseño metodológico– para intervenir en determinados tipos de aprendizaje. (Barbeito, Andrea. 2002. *Gestión de recursos tecnológicos en la escuela*. Centro Nacional de Educación Tecnológica. INET. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.)

² El ILCE es el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa; su sitio web: - <http://www.ilce.edu.mx/>

- Una vez acabados los pocos materiales producidos, ya no se supo qué utilizar.
- Escasa o nula difusión de una justificación teórica que sustente su utilización.

Hoy, algunas de estas cuestiones han sido superadas, como las que tienen que ver con el mantenimiento, con la disponibilidad de equipamiento (tanto la TV como las reproductoras son elementos de uso corriente en casi todas las casas) y con los materiales para la proyección. Sin embargo, esta superación no se ha dado respecto de la capacitación y de la justificación para la utilización de materiales en video; porque, si bien está instalada la discusión acerca del uso de estos medios –reflexiones acerca de su vinculación entre cultura, comunicación y televisión que permiten llegar a conclusiones medianamente sostenibles en cuanto a los rasgos que deben cumplir las producciones para televisión educativa–, el debate parece no haber incluido a los docentes ni incidido en sus aulas.

Lo cierto es que, en el territorio escolar, algunas herramientas se imponen mucho más que otras, ya sea por el impacto que implica su costo de inversión, como por ser “más famosas” en cuanto a su aceptación social. A nuestro entender, ese es el caso de las “computadoras” –que llegan acompañadas, además, de las promesas de Internet–. En este ingreso triunfal de los laboratorios de informática, se relegan las videocaseteras, los televisores y la posibilidad de utilizar video y TV con propósito educativo, recursos que, en muchas escuelas, quedan sólo como el as en la manga reservado para aquellos días en que hay que buscar actividades particulares para salvar alguna complicación –como, por ejemplo, la ausencia de los docentes–, o circunstancias esporádicas. Y, en esta situación de forzada antinomia, parece resultar más conveniente justificar el uso de unos miles de pesos que el de unos cientos.

Consideramos que por éste, entre otros motivos, la enseñanza mediante el uso del video y de la televisión resulta avasallada y queda obsoleta antes, incluso, de haber podido estudiarse todas las posibilidades formativas que estos dos medios brindan.

Sin embargo:

- Se calcula que alrededor del 90% de los hogares en el mundo tiene, por lo menos, un televisor.
- Cerca del 88% lo tienen en color.
- De estos últimos, el 75% tiene, por lo menos, un reproductor de videocasetes.
- La media de los niños ve televisión (o videos) entre 3 y 4 horas diarias, y le dedica (también hablando en términos de media) cerca de 1 o 2 horas a interactuar con una computadora.

Frente a estas cifras, la pregunta es:

¿Qué es lo que nos impide utilizar el soporte de la imagen de la TV y del video como herramientas educativas?

Es posible que, en unos pocos años más, el soporte VHS³ comience a andar el camino del desuso y que sea reemplazado por tecnologías de imagen digital –primero, en los hogares y, luego, en las escuelas– como el miniDV o el DVD⁴. Pero, aún siendo así, la visión de películas no se transforma en obsoleta; por el contrario,

³ VHS –Video Home System–, patentado por JVC, es un formato de video analógico que es usado en la mayoría de los equipos de grabación y de reproducción caseros.

⁴ DVD –Digital Video Disk o Digital Versatile Disk–. La capacidad de un DVD va desde los 4,7 Gb (una cara, una capa) hasta los 17 Gb (doble cara, doble capa).

cuando esta tecnología vaya imponiéndose, será necesario integrar en la escuela nuevas formas y estrategias para su visionado⁵.

Es importante que podamos separar el recurso tecnológico de su soporte. Este deslinde nos permite tratar herramientas que, por ahora, son de carácter analógico con posibilidades digitales y en distintos soportes.

Desde **Video y televisión en la escuela** tratamos de compartir algunas de las posibilidades que aún son vigentes, acerca del uso de estos medios con fines educativos.

Y, ¿cuáles son esas posibilidades? Antonio Bartolomé⁶ introduce el tema del uso del video en el aula, planteando que es un problema de “mondones” –una combinación de mando y botones– que consiste en resolver quién tiene la decisión en relación con la utilización del medio.

El primer actor que surge como dueño del “mondón” es el docente. Muchos docentes vencen la barrera del temor y comienzan a plantearse que “si el medio existe, algo podría hacerse con él”; estos educadores consideran que los chicos llegan al aula más familiarizados con la pantalla (ya sea la de la TV o la de la computadora) que con una persona ubicada frente a ellos que trata de transmitirles conocimientos a todos al mismo momento y a todos con la misma intensidad. Sin perjuicio ni disvalor de la clase convencional en el aula, estos maestros y profesores advierten que una alternativa didáctica que incluya otras propuestas –las de la TV y la del video, por ejemplo–, resultaría bastante atractiva. (Lo invitamos a destacar que el término usado es “alternativa” y no “reemplazo”).

Pero, sucede que el uso de un medio audiovisual en clase exige que los educadores generemos un ámbito propicio para su aprovechamiento. Porque, si pensamos que el video es para “entretenir a los alumnos”, potenciamos dos pensamientos erróneos:

- la penosa sensación de que el docente da por sentado que, en sus clases, los alumnos se aburren; y
- que no podemos esperar más del video que “pasar el rato de forma distinta”.

A lo largo de nuestro módulo, intentaremos plantear de otro modo las posibilidades del video y de la televisión en la escuela.

¿Nos acompaña?

Actividad 1

- ¿Utiliza, usted, videos o programas de TV en sus clases?
- Si ya los ha integrado: ¿Qué aprendizajes propician a sus alumnos que resultaría complejo promover sin estos recursos tecnológicos?
- Si no forman parte de su proyecto de trabajo, lo invitamos a que –por ahora; luego seremos más ambiciosos– detecte un video o un programa televisivo que usted conozca y que se vincule con los contenidos que usted enseña. Pueden ser películas que remitan a una temática curricular determinada, aún cuando no necesariamente sean productos generados como material educativo. ¿Qué aprendizajes supone usted que este recurso podría ayudar a generar en sus alumnos?

Convergencia tecnológica

Las personas pasamos una parte importante del día realizando tareas que tienen que ver con el intercambio de información: contacto con los medios masivos de comunicación (televisión, radio, medios gráficos), uso del teléfono (muchas veces, celular), uso de computadoras, Internet y correo electrónico. El concepto de convergencia tecnológica tiene que ver con que este intercambio de información –tal vez de una forma invisible a las partes interesadas– se realiza cada vez más utilizando tecnologías digitales. Ciertamente es que, todavía, éstas conviven con tecnologías analógicas; pero, la migración hacia las digitales es cada vez mayor, hasta el punto en que, en alguna bibliografía, este mismo concepto es planteado como *convergencia digital*.

⁵ Tal vez le resulte extraña la expresión «visionado». Sin embargo, es por la que opta la Real Academia Española para la acción de «ver imágenes cinematográficas o televisivas, especialmente desde un punto de vista crítico o técnico». Diccionario 2002. (www.rae.es).

⁶ Bartolomé, Antonio; Ferrés, Joan. 1991. El video, enseñar video, enseñar con el video. Gustavo Gilli. México.

1. EL LENGUAJE AUDIOVISUAL

Antonio Bartolomé⁷, al introducir el tema de la televisión en las escuelas, hace referencia a la historia de...

Un científico que, a finales del siglo XIX, decide congelarse durante un siglo, para ser revivido cien años después. Cuando llega ese momento y despierta, el choque de cultura que vive es brutal y su desconcierto en cuanto a las formas de vida es casi insoportable. Afortunadamente para él, buscando un lugar que lo remita a su tiempo, visita una escuela; y esta visita le devuelve la confianza en que las cosas no han cambiado tanto.

El mismo autor relata una experiencia realizada en Costa de Marfil –1985– que permitió desarrollar un sistema de enseñanza alternativo al tradicional escolar de nivel básico, sustentado en contenidos transmitidos por televisión a grupos de alumnos y alumnas acompañados de un instructor que organizaba las actividades. El programa contó con un financiamiento externo y tuvo continuidad hasta que se obtuvieron las primeras promociones de egresados. Fue entonces cuando se comprobó que era dificultoso integrar a estos alumnos al sistema convencional de enseñanza escolar de nivel medio y, por no contar con fondos para que los estudiantes continuaran su escolaridad con los mismos medios, el programa se canceló.

A partir de esta experiencia –que contó con una cohorte completa de egresados– fue posible establecer algunas comparaciones⁸ entre los alumnos que cursaron su nivel primario en el sistema tradicional y los que lo hicieron en el **sistema televisivo**:

Alumnos de escuela tradicional	Alumnos de escuela televisiva
Mayor sentido de la jerarquía, de la disciplina y de la obediencia.	Más curiosos y despiertos.
Vocabulario más preciso (entre los mejores alumnos).	Facilidad para expresarse.
Mejores resultados en el campo de la escritura, la composición, la lógica conceptual, la gramática y el análisis. Más curiosos y despiertos.	Mejor resolución de problemas.
	Activos, emprendedores, creativos.
	Poseedores de un saber global (sin distinciones entre asignaturas).
	Menor diferenciación en relación con el maestro.
	(Aquellos con capacidades más lentas se pierden en el aprendizaje)

Surgen a primera vista algunas consideraciones respecto de esta tabla comparativa.

Los alumnos de la escuela tradicional parecen mejor adaptados a las pautas del mundo propio de la sociedad industrial, en el que las tareas son diferenciadas, específicas, jerárquicas. Los formados en el sistema televisivo alternativo, en cambio, parecen tener mejores aptitudes y actitudes para desenvolverse en el mundo aso-

⁷ Bartolomé, Antonio. 1999. Nuevas tecnologías en el aula. Guía de Supervivencia. ICE. Universitat de Barcelona. Graó. Barcelona.

⁸ Babin, Pierre; Koulomdjian, Marie France. 1985. Nuevos modos de comprender. SM. Barcelona.

ciado con la revolución tecnológica, donde se espera de la persona una mejor capacidad emprendedora, menor demanda respecto de las tareas repetitivas y mejor adaptación a los cambios permanentes.

De esta situación inicial surgen algunos interrogantes:

- Los docentes, ¿percibimos con claridad cuál es nuestra responsabilidad respecto de uno y otro mundo?
- ¿Advertimos que nuestros alumnos están acostumbrados y se manejan con mayor propiedad en la cultura mosaico –aquella cultura audiovisual en la que cada parte por sí sola, separada del resto, no tiene sentido propio, pero sí lo tiene en el conjunto–?
- ¿Reconocemos que el exceso de información y del desarrollo del conocimiento nos superan? ¿Entendemos, por tanto, que deben existir instancias escolares y no escolares de formación alternativa, entre las que podríamos considerar aquellas centradas en el lenguaje audiovisual?
- ¿Cuántos de nosotros participamos de situaciones en las que nuestros alumnos tienen más manejo de algunos conocimientos que nosotros mismos?

Si éstas son nuestras preguntas, podríamos comenzar a pensar si con los medios audiovisuales nuestros alumnos aprenden mejor.

Porque, a través del medio audiovisual no perseguimos los mismos objetivos de aprendizaje que con los medios tradicionales. Deberíamos olvidarnos –por lo menos, por un momento- de pretender utilizar un video como si fuese un sustituto de la explicación de un docente o reemplazando el lugar didáctico de un libro.

Para ejemplificar esta diferenciación, nos parece interesante aclarar a qué nos referimos cuando hablamos del video como **recurso óptimo**. Pensemos, por ejemplo, en una clase referida a los volcanes; podemos hipotetizar que:

los alumnos, viendo imágenes y escuchando testimonios, van a construir una comprensión más precisa, profunda y extensa acerca de qué es un volcán.

Es probable que hablar de un volcán o ver fotografías de volcanes, no les permita contar con componentes conceptuales de la misma calidad que si proyectamos un video de alguna zona volcánica en el que se muestra el color de las tierras, que esquematiza la forma en que asentamientos poblacionales se distribuyen en la cercanía, que reseña testimonios en los que los expertos en seguridad y climatología relatan los tipos de planes de emergencia que tienen ante posible erupciones, que presenta acciones de volcanes que aún están en trabajo y de otros que están extinguidos. Otro ejemplo de uso óptimo podría ser una serie de programas referida a la muerte de Tutankamón; estos programas muestran cómo con distintas tecnologías se simulan aspectos tanto históricos como culturales que remiten a las épocas del rey, datos a los que sería imposible acceder sin la posibilidad de ver el programa, producido por un equipo de científicos cuya tarea no podría mostrarse de otra manera que con lenguaje audiovisual.

En estos casos, la integración de la TV y el video con criterios de oportunidad, conveniencia y pertinencia, parecen permitirnos propiciar mejores procesos de aprendizaje.

Ahora bien, también es posible el uso del video **como sustituto** de una explicación y no como recurso óptimo. Esto es mucho más fácil de imaginar. Supongamos que el docente encuentra materiales en video que tratan temáticas que él suele abordar en su clase. Utilizar este material en lugar de realizar el trabajo real –en una clase de matemática se muestra el video de un docente enseñando matemáticas– es un ejemplo claro de sustitución. No decimos que no es correcto, sólo marcamos que no es el uso recomendable. ¿Por qué? Porque, si aspiramos a los mismos resultados, estamos dando por supuesto que con distintos medios se propicia el mismo proceso de aprendizaje.

En síntesis:

La utilización del video es recomendable cuando queremos presentar objetos de conocimiento que no podrían verse en contacto con la realidad.

Destacamos que no es recomendable utilizar este medio sólo por lo novedoso o distinto, sino por lo que realmente agrega a las clases. Se trata de la complementación e integración de conocimientos, no sólo de la complementación e integración de medios; se trata de utilizar en nuestras clases la posibilidad del video y de la TV para revertir la tendencia de que los alumnos adquieran sus conocimientos de forma fragmentada, desorganizada e inconexa, y de generar en ellos las capacidades para conectar, integrar, adaptar y dar sentido a los conocimientos escolares.

No estamos dejando de lado los riesgos del lenguaje audiovisual. Imaginamos que usted, en este momento, puede estar pensando:

- ¿Quién enseña valores?
- ¿Quién filtra la información errónea –o superficial o exagerada– de los medios?
- ¿Quién evita que en la escuela predominen los rasgos del discurso televisivo –diversión, pasatismo, generalización– con desmedro del discurso educativo?
- ¿Quién ayuda a profundizar en esos contenidos débiles –que no son gestados desde la escuela sino desde el medio–?

Nuestra respuesta a estas inquietudes es que la responsabilidad sigue siendo de los docentes. De ningún modo propiciamos desde aquí que la responsabilidad de la enseñanza se traspase de los educadores a los medios. Sí consideramos que:

Conocer, reconocer, entender y comprender los mensajes del discurso audiovisual nos permite avanzar en formas didácticas más eficaces.

Unos párrafos atrás, le proponíamos separarnos del sistema tradicional por un momento; usted podrá advertir, ahora, lo momentáneo del distanciamiento. Para transitar ese espacio entre la enseñanza tradicional y la enseñanza que integra medios audiovisuales es necesario reconocer los inconvenientes, precisar el “mientras tanto” –al que nos referiremos varias veces en este módulo–, identificar el camino que hay que andar. Así planteamos a **Video y televisión en la escuela**: como un camino que trata de generar etapas de avance, instancias de reconocimiento de estos medios y estrategias para adoptarlos. No se trata de hacer apología del audiovisual; se trata de sumarlo al trabajo cotidiano, con ciertas pautas de confianza, y de manejo y

control; reconociendo que, en este proceso de integración del lenguaje audiovisual, los educadores necesitamos capacitación.

¿Por qué la actualización docente en el uso de la informática educativa –CD-ROM, Internet, *e-learning*– está generalizada y no la referida al lenguaje audiovisual, al video o a la televisión educativa? Una primera respuesta remite a una cuestión de obsolescencia. Lo que decíamos al comienzo... Parece ser que los laboratorios de informática “mataron a las videocaseteras”. Y nos animaríamos a aventurar un segundo motivo: La educación en informática se monta –aún por sobre todos los avances tecnológicos– en el **lenguaje escrito**: El hipertexto, por ejemplo, es *hiper*, pero es texto; su soporte es electrónico, pero remite a la cultura de lo escrito; navegando un hipertexto, el conocimiento se adquiere a través de la lectura: el alumno, en un medio que conoce y que le resulta atractivo –el de las computadoras–, accede, finalmente, a contenidos que están escritos en algún lugar, que su profesor conoce, con los que, por otra parte, está familiarizado y que le resultan atractivos.

Por supuesto que el uso de las computadoras y de sus múltiples aplicaciones, causa innovaciones y nuevas formas de pensamiento; podríamos decir que son un interesante paso intermedio entre la cultura de lo escrito y la cultura audiovisual.

En este contexto, parece bueno recordar que –por lo menos hasta el 2000–, en los países industrializados:

- la tercera actividad de las personas es ver televisión (después del sueño y del trabajo),
- en los adolescentes es la segunda actividad,
- mientras –como remarcábamos al comienzo de nuestro módulo– el 90% de los hogares tiene televisores, el 60%, computadoras, y de este 60 sólo el 35% tiene acceso a Internet.

Pero, aún cuando estos últimos porcentajes aumenten, seguro no será en desmedro de la utilización del lenguaje audiovisual.

Componentes del lenguaje audiovisual

Consideramos que es momento de poner en tela de juicio la idea de que, como el lenguaje audiovisual está presente en nuestra cotidianeidad, no es necesario que sea objeto de estudio de la escuela.

Tenemos que enseñar a nuestros alumnos a comprender el lenguaje audiovisual. Para esto, en este título de **Video y televisión en la escuela**, vamos a analizar en qué consiste este lenguaje, de características diferentes al hablado y al escrito.

Para componer un material de tipo audiovisual se recurre a distintos elementos que convergen en un proceso complejo de producción que integra diferentes tiempo y secuencias, y que implica la composición con distintos lenguajes (escrito, musical, sonoro, de imágenes).

Así, encontramos:

- una etapa del lenguaje escrito (tratamiento del tema, escritura del guión, plan de trabajo),
- una etapa de selección (lugares de filmación, selección de actores),
- una etapa de preparación (preparación de actores –maquillaje, vestuarios, ensayos–, decorados),
- una etapa de producción (técnicas de iluminación, técnicas de audio ambiente o real, técnicas de grabación de imágenes –manejo de cámaras–) y
- una etapa de postproducción (doblaje de diálogos, sonorización, montaje o edición de las imágenes, efectos de imágenes y sonido, agregados de texto y/o animaciones, y/o efectos de colorización).

El lenguaje audiovisual, entonces, integra un complejo proceso de composición, proceso que no caracteriza –en general– al lenguaje hablado.

Algunas de las cuestiones que juegan en las composiciones audiovisuales y que tienen una estructuración distinta que en el lenguaje hablado o escrito, son:

- relato,
- diálogos,
- espacios,
- provocación de sensaciones.

El **relato**, generalmente, se basa en el juego de imágenes y sonidos. La historia es diferente según si se utilizan distintos encuadres, si la secuencia de imágenes es una u otra, si se seleccionan unas u otras tomas, si se le agrega un tipo u otro de sonido o ninguno. Así, las **frases audiovisuales** no se “escriben” cuando se realizan las tomas, sino en el momento de la edición o montaje. Gracias a este montaje se puede hacer que un personaje que nunca estuvo en un lugar, lo esté; que dos personas que no se conocen, cenén juntas, entre otros incontables trucos. Hay una realidad de la realidad y una realidad del relato que es necesario que ayudemos a nuestros alumnos a comprender (Un ejemplo claro es cómo se cuenta una persecución en una película: el personaje que está más tiempo en pantalla es el que saca más ventaja; así, entonces, si se trata de la persecución de un bueno a un malo –por ejemplo, un policía a un ladrón–, si queremos que el malo escape, lo mostramos más tiempo que al bueno; por el contrario, si queremos que el malo sea alcanzado, mostramos más tiempo al policía. Policía y ladrón no aparecen juntos en la imagen; sin embargo, la sensación del espectador refleja claramente estas situaciones.) Nuestros alumnos, ¿saben registrar estos mecanismos de armado de un relato audiovisual?

Los **diálogos** no siempre responden al tiempo y espacio en que se ven y escuchan. Es bien sabido que se puede hacer decir a alguien algo que nunca dijo y, sin embargo, mostrarlo claramente en cámara. Esto también se agradece al trabajo en la edición (Un ejercicio típico para realizadores es generar distintos lenguajes y distintas secuencias –por tanto, distintas “realidades”– con el mismo puñado de imágenes y sonidos).

Los **espacios** contruidos para el producto no siempre son reales; y, si lo son, es porque el producto lo requiere, no porque lo requiera el lenguaje utilizado. Un ejemplo: Nadie cuestiona si la “Ciudad Gótica” de la saga de Batman existe o no; se da por aceptada –aunque se sepa que ni siquiera es sólo una maqueta construida para tal caso– y se acepta como espacio donde transcurre la historia. Tampoco se pregunta acerca de si es cierto o no, que un actor realmente recorrió el mundo, como lo muestra el film; se da por aceptada su veracidad en el marco de la historia que se relata. Otro ejemplo conocido es “Plaza Sésamo”: los niños no se preguntan dónde

está la plaza, si existe o no; la dan por sentada, saben que ese es el lugar donde están Lucas, Abelardo, Pancho y Lola, lo toman como un espacio propio de esa historia.

Una cuarta característica relevante del lenguaje audiovisual es la **provocación de sensaciones** en los espectadores. En esta característica se pone en juego una técnica conocida como *elipsis*; esto es, contar una historia con lo que no se muestra. Es posible reconocer elipsis de imagen o de tiempo. En el caso de elipsis de imagen, podemos remitirnos a situaciones en la que se trabaja con datos que sabe el espectador pero no los protagonistas (Esta es la base de lo que conocemos como "suspense": los espectadores sabemos que sucederá algo grave; pero no los protagonistas); otra forma es mostrar sólo una parte de la imagen: la que sugiere pero no muestra. Las elipsis de tiempo tienen no sólo que ver con la sensación hacia el espectador sino también con contar la historia ahorrando tiempo real; es el caso de técnicas que hacen, por ejemplo, a desplazamientos: subir una escalera, ir de un pueblo a otro; en ellas se muestra la primera escena, las del medio y la última. Esta es una técnica interesante y bien propia del audiovisual; en ocasiones se utiliza para contar relatos simultáneos (esto se llama "montaje paralelo"). Ningún espectador soportaría que contemos toda la historia en tiempo real, por lo que acepta como válido que se le sugiera la idea que sostiene la acción.

Estas cuatro características permiten que el relato audiovisual se configure con los elementos claves de **ritmo, progresión y unidad**.

- **Ritmo:** Está asociado al ritmo musical. Con las mismas imágenes podemos generar sensaciones de calma, o de nerviosismo y desasosiego. El ritmo es la relación entre imagen, duración de la exposición, música y contexto previo.
- **Progresión:** Relaciona el orden en el que van sucediendo las diferentes partes del relato. Aún con todas las técnicas que enumeramos, es necesario que el espectador arme una sucesión tiempo-espacio propia del relato.
- **Unidad:** Es lo que nos hace percibir que el relato está completo. Es la relación entre personajes, música, espacios, situaciones, que da veracidad a la historia. Normalmente, el concepto de unidad queda sellado en el final de la película, cuando en el relato audiovisual "no quedan cabos sueltos"; el espectador percibe, entonces, que nada de lo que se le mostró fue innecesario y puede cerrar su percepción de la historia.

Tal vez usted esté pensando que éstos son componentes del lenguaje audiovisual a tener en cuenta para la realización. Sin embargo, cuando usamos un video o un programa de TV en nuestras clases damos por sentado que nuestros alumnos son competentes para percibir las características enumeradas y tomar una posición crítica respecto de ellas, lo que no siempre es así.

Actividad 2

- Le proponemos detectar aquellas cuestiones que en los medios –la televisión, en particular– están ocupando el interés de sus alumnos. Consulte con ellos acerca de la fuente de información (canal de televisión, horario, duración, temática). Vea esos programas de televisión y extraiga conclusiones respecto del manejo que en ellos se hace del relato, de los diálogos, de los espacios y de la provocación de sensaciones.

- También le sugerimos realizar un análisis similar pero respecto de una película o de un programa de TV vinculados con la asignatura que usted coordina.

Tenga presente que estas tareas tienen la intención de que usted evalúe su competencia respecto del lenguaje audiovisual y, recíprocamente, que considere cómo puede enseñarles a sus alumnos a operar con el lenguaje audiovisual de los materiales curriculares de su materia.

Algunas consideraciones acerca de la teoría de la percepción

Según Wolfram Lasser⁹, se aprende solamente después de percibir. Podríamos agregar a este principio que sólo se comprende después de percibir lo aprendido, es decir, de avanzar en una segunda etapa de percepción.

Pensemos el caso de un grupo de alumnos viendo con su profesor una película que remite a la temática que el docente desea tratar.

- El visionado puede tener una introducción (o puesta en tema) a cargo del educador, acerca de lo que va a ver, a continuación, el grupo, una especificación de cuál es el nudo argumental o una señalización de qué partes del film son más interesantes que otras para sus objetivos educativos.
- Otra estrategia es que el docente participe como sus alumnos en la visualización, sin realizar recomendaciones previas.
- Existe una tercera forma, la de interrumpir la proyección cada vez que el profesor considere que alguna parte es de destacar.

Pongamos un ejemplo de cada caso en particular:

Caso 1: Visualización con pautas previas. Supongamos que el tema a tratar tiene que ver con Ecología y que el docente se propone encuadrar el tema del reciclado de materiales. La sugerencia inicial es la de promover que los alumnos expliciten sus conocimientos previos acerca de cómo se recicla un determinado material. Luego de la proyección, el intercambio de ideas se centra en cómo han avanzado los alumnos en la comprensión de esta actividad, a partir de la integración de los contenidos del video.

Caso 2: Visualización sin pautas previas. En la clase se proyecta el video “Proyecto ecológico en el aula”¹⁰; en él es posible apreciar la tarea de tres maestras que trabajan con sus alumnos en la rehabilitación de una laguna próxima a su escuela generando, a partir de ese proyecto, muchos más: huertas, trabajos de forestación, red de relaciones comunitarias y familiares. En este caso, una vez visualizada la película –que no requiere de una presentación conceptual ni de alertas previas–, se plantea un abanico de actividades optativas que refieren a distintas temáticas abiertas a partir del video. Porque, aquí, para el docente, lo importante es poder trabajar con lo que más les impactó a los niños: para algunos es la historia de las maestras,

⁹ Lasser, Wolfram. 2000. «La concepción didáctica de la producción de videos». Universidad de Hagen, Alemania.

¹⁰ Corresponde a la producción del Ministerio de Educación de la Nación: Premio Paulo Freire 1999 al Mejor Maestro del año.

para otros el tratamiento ecológico, para otros las imágenes o la música (más allá de lo que relatan). En este caso, las pautas previas de visionado no aparecen como necesarias.

Caso 3: Visualización con interrupciones. Se utiliza, en particular, para el caso de alumnos de niveles educativos superiores, porque se supone que tienen mayor capacidad para seguir varios relatos a la vez: uno que tiene que ver con lo que ven en el video y otro constituido por el guión de la clase. Pensemos en una clase para docentes acerca del uso del video en el aula. Para este contexto resulta perfectamente funcional la interrupción de un programa y también la mezcla de fragmentos de distintas películas; porque, para mostrar partes criticables o destacables de una producción, no es necesario visualizar todo el material –lo que sería tedioso–, como así tampoco es necesario mirar todo un film para marcar condiciones técnicas correctas; si se trata de evaluar la locución del video, por ejemplo, no parece útil considerar todo el material: con unos pocos minutos va a resultar suficiente. Distinto es el caso si estamos hablando del relato del video, en el que ver la producción en su totalidad es absolutamente necesario.

En cada uno de estos casos, la percepción de los cursantes es guiada de un modo distinto.

Parece necesario, entonces, que nos adentremos en los rasgos de esa percepción que se desencadena cuando utilizamos o cuando tenemos la posibilidad de emprender la realización de un video con fines educativos.

Existen pautas –marcadas por la teoría de la percepción– en cuanto a cómo perciben las personas un producto filmográfico¹¹, porque la percepción es:

- **Más relativa que absoluta.** Pensemos en las películas; éstas suelen comenzar, en general, de dos maneras: o bien con una combinación de imagen y sonido fuerte o estridente, que conmociona y saca al espectador de la situación inicial de espera; o bien, de una forma intencionalmente tenue –en cuanto a imagen, sonido y relato– que exige al espectador salir de esa misma situación inicial, pero no por conmoción sino por motivación –interés para poder entrar en el relato–. Cada tanto, surgen estos efectos que tienen como finalidad, justamente, mover de lugar la atención del espectador y, por tanto, ponerlo en actitud para la percepción. Porque, la curva de atención sube y baja en función de la temática y del tiempo. Todo buen producto –entendiendo por buen producto aquel que mantiene la atención del espectador– es aquel que maneja en forma dinámica tiempo, relato y efecto de impacto. Es destacable considerar que cuando los “golpes de efecto” se suceden uno tras otro en forma constante, generan un bombardeo que lleva a la baja atención.

Este mismo rasgo del espectador de adentrarse en el relato que se le está mostrando, se da en nuestros alumnos en el aula. Para generar su atención debemos provocar en ellos un estado de disposición previa para la visualización. Por otra parte, este estado de atención disminuye a medida que pasa el

¹¹ En esta caracterización de los mecanismos perceptivos damos por descontado que el alumno cuenta con disposición voluntaria para ver la película; así, consideramos las resistencias que pueden originarse en la obligatoriedad del visionado. También descontamos el interés por la temática a tratar y consideramos que el alumno sólo se ocupa de ver la película, con lo cual ponemos entre paréntesis otras instancias de resistencia que tienen que ver con la distracción o con lo que podríamos llamar la posibilidad de fragmentar su capacidad de atención.

tiempo; entonces, si estamos mostrando un video muy extenso, es bueno que el material dispare golpes de “reajuste de la percepción”. Y, si nos remitimos a casos de videos educativos, cada tres o cuatro minutos éstos deben cambiar la intensidad o la forma del relato. ¿Cómo? Pasando a instancias de ejemplificación, o a instancias de integración, o a momentos de corte de la historia—que, luego, es retomada—. ¿Con qué dispositivos se reajusta la percepción? Con cambios de imagen, con cambios de voz de los relatores, con efectos visuales.

- **Selectiva.** Las personas, por nuestra condición física, registramos determinada cantidad de información; por tanto, parcializamos los mensajes que se emiten por varios canales. Si la imagen es muy rica o “densa”, es recomendable que intentemos que el audio que la acompañe sostenga la información —casi la redunde— y no agregue otra, porque esto podría inducir a perder contenidos, al no ser percibidos en su totalidad. Se trata de evitar la divergencia en los contenidos para facilitar la convergencia: audio e imagen deben completarse uno con otro, y no superponerse o interferirse.

Para ejemplificar, tomemos casos bien disímiles.

Pensemos en una película de género musical —“Carmen”, por ejemplo—. En ella, la máxima importancia está en el sonido. Resultaría, entonces, una divergencia, que se ilustrara la música con actuaciones que no remitieran en absoluto a tal letra; el espectador no sabría si seguir el relato de la música o el de la imagen.

En cambio, en un film en el que se hace mucho hincapié en los objetos —la filmación de una novela histórica o de una novela costumbrista; piense usted, por ejemplo, en “La edad de la inocencia”—, vemos que la banda sonora es muy liviana y tiene la finalidad de generar un acompañamiento de las imágenes, ya que son éstas los componentes más importantes del mensaje audiovisual. Si la música fuera muy estridente, otra vez se daría un caso de divergencia.

En otro tipo de películas se da un caso intermedio: durante su transcurso hay momentos en los que es necesario priorizar el lenguaje de la imagen y otros en los que la historia se cuenta con música. Es éste el caso de “La Misión” o de “La naranja mecánica”.

Hagamos el intento de trasladar este rasgo de la selectividad a videos educativos...

Si estamos contando un relato —ya sea con imágenes o con locución en off—, la música no debe ser más que un acompañamiento para cubrir las pausas. Si fuera muy fuerte, la selectividad de percepción de nuestros alumnos se centraría en la melodía y sería muy difícil que sucediera lo mismo con las imágenes. La cultura del video clip se monta justamente en este concepto: si la música es muy fuerte o “levantada”, la sucesión de imágenes —aún siendo fuerte también— pasará sólo semiadvertida. Por el contrario, si se opta por “contar la letra con imágenes”, las secuencias con predominio visual son largas, respaldadas por una historia que resulta comprensible aún sin música.

Unos párrafos atrás nos referíamos a un video que planteaba el saneamiento de una laguna. En él, cuando “habla” la laguna, la música es muy baja y las

imágenes refieren a la laguna misma, estableciendo convergencia entre texto, imagen, relato y música. En cambio, cuando los niños cantan una canción compuesta para sus maestras, el volumen de la música se convierte en protagonista junto con la imagen de ellos cantando. En ambas escenas se ha cuidado la convergencia y, por ende, la capacidad de percepción selectiva de la que hablamos: el espectador puede seleccionar qué es lo destacable del relato, ayudado por la relación entre los elementos del video.

- **Estructurada.** Es recomendable establecer estructuras visuales –por ejemplo, ciertos gráficos patrones o diferentes colores– o estructuras auditivas –como señales acústicas ligadas a patrones establecidos–.

Si nos remitimos al campo del cine, podemos recordar, por ejemplo, las películas de Hitchcock en las que el aumento del suspenso va acompañado con música *in crescendo*, a medida que aumenta la tensión del espectador.

Un buen ejemplo de esta estrategia de ayuda a una percepción estructurada es la serie de videos realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, después del “Operativo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza”, en 1999. En cada serie –Lengua, Matemática...– se utilizaron “separadores” distintos, comunes a cada tema. Para la serie de Lengua, de un color, y con un fondo, formato y dinámica determinados. Esto permitía que, una vez vista la primera parte del primer programa, el espectador pudiera comprender que, cuando aparecía ese separador, se trataría otro tema o se pasaría a otra instancia (repaso, nueva unidad, fin del programa). Aún siendo los “separadores” distintos para cada serie, se conservó su lógica de uso para todos los videos, lo que iba permitiendo que el docente espectador tuviera una idea previa y estructurada acerca de qué iba a ver a continuación

- **Tiende a permanecer constante.** Un objeto permanece constante a la percepción; por tanto, aún cambiando de ambiente, sigue remitiendo al mismo significado.

Pensemos en las películas donde aparece casualmente un cuchillo o cualquier arma; cuando se vuelve a mostrar tal objeto, remite a la sensación de que “algo pasará con él”. Lo mismo sucede con un actor que está instalado como “bueno” o como “malo”: mantiene tal imagen frente al espectador sea cual fuere el film. Algo equivalente pasa con aquellos actores que siempre participaron en filmes relacionados a un género: les cuesta más instalarse en otro y, generalmente, para lograr este desplazamiento, tienen que reemplazarlo por un género opuesto.

- **Agrupar objetos o imágenes parecidas entre sí.** Por ejemplo, figuras con figuras; o, en el caso del cine, “buenos con buenos, malos con malos”.

A partir de estas características, podemos empezar a pensar en la utilización de videos educativos, teniendo en cuenta cómo significarán la percepción sus destinatarios.

Actividad 3

Lo invitamos a que visualice distintas películas o producciones pensadas para la educación, y que intente reconocer en ellas estos rasgos de:

- relatividad,
- selectividad,
- estructuración,
- constancia,
- agrupamiento.

Luego, habiendo corroborado en usted mismo estas características, intente seleccionar materiales que podría proyectar a sus alumnos y que faciliten la percepción integrando estos recursos de guía.

2. LOS COMPONENTES TÉCNICOS DE UN VIDEO

A lo largo de este título vamos a sugerirle el ejercicio de detectar y valorar determinados componentes en materiales en video, ya se trate de la evaluación del medio que usted tiene entre manos para utilizar en su labor docente o –aunque parezca más lejano– frente a la posibilidad de que usted forme parte de algún equipo de realización y producción de un material educativo de este tipo.

Esta propuesta de ejercitar el cambio de lugar, de usuario a productor de videos, tal vez pueda resultarle ingenua o innecesaria. Sin embargo –ya verá–, resulta un ejercicio de muy buenos resultados; porque, cuando estamos acostumbrados a evaluar producciones, detectamos algunos defectos que nos saltan a la vista; pero, a la hora de la producción, son esos errores los más fáciles de cometer. El más fuerte de los motivos de error es que son muy pocas las ocasiones que tenemos de participar en la realización de una producción; por tanto, el entusiasmo y la falta de lugares comunes reconocidos como propios, producen que sea fácil olvidar aquellas recomendaciones que tanto resaltábamos a la hora de evaluar materiales producidos por otros. Por otra parte, a la hora de la producción, la temática nos entusiasma y, por esto, nos resulta difícil poner límite a lo que queremos contar, y caemos en una suerte de engolosinamiento con los contenidos, olvidando los criterios que sosteníamos al evaluar un video de autoría externa.

Entres los componentes de un video, consideramos:

- duración,
- relatos o locución en off,
- locución en cámara,
- juegos de cámara,
- música de fondo,
- efectos de sonido, doblaje, sonido ambiente,
- imagen,
- efectos generadores de imágenes y de textos.

Detengámonos en ellos.

Duración:

Decíamos que la percepción humana es relativa, que no es constante: tiene momentos en que se encuentra “al tope” y, luego, comienza a decaer. Por tanto, debemos utilizar o generar producciones que no duren más que el tiempo que una persona pueda mantener su atención en estado receptivo. Este tiempo se considera de alrededor de entre diez y quince minutos. (Fíjese usted que, en el lenguaje cinematográfico, los “golpes de atención” de un film se realizan en intervalos de esta duración).

Este tiempo no es poco. Calculemos que un segundo de imagen es de 24 *frames* – imágenes fijas– y que la lectura de una página de tamaño A4 de unas 60 líneas requiere, aproximadamente, entre 50 y 70 segundos. Estos parámetros nos muestran que no es tan poco el tiempo recomendado, si uno tiene claro cómo contar lo que quiere contar. Pensemos el costo, en tiempo y en elaboración de contenidos, que implica generar un escrito de veinte páginas aproximadamente. ¡Cuánto más si es necesario tener en cuenta la convergencia de lenguajes –escrito, visual, sonoro–!

Relatos o locución en off:

Llamamos relato o locución en off, a una voz que se escucha sin que quien habla esté en imagen.

Una de las distorsiones más comunes en un video –y no sólo en los didácticos- es que, cuando se está mostrando algo, se relate lo mismo. Así, a través de los distintos lenguajes se está transmitiendo el mismo contenido, al mismo tiempo. De más está aclarar la inoportunidad de esta técnica, que resulta aburrida y que subestima al espectador.

La locución:

- es un complemento, si el relato recae en la imagen; en cambio,
- es la herramienta utilizada para relatar el concepto, si la imagen tiene efecto complementario.

Un elemento de fundamental importancia es cómo elegir la voz. De la dicción, el tono, las posibilidades multicordes de quien relata depende, en gran medida, cómo es percibido el concepto que se refiere. La voz debe ser clara –se la denomina “redonda”–, con buena vocalización y además, por supuesto, sin problemas de dicción en cuanto a seseos o falta de eses al final de las palabras. Además, se requiere un “buen decir”: un manejo correcto de las pausas, comas, puntos, relatos principales, relatos secundarios... Esto, aunque obvio, es de gran importancia; muchas veces –en particular, en los videos didácticos– los relatos son asumidos por personas que no son profesionales, sólo elegidas por su voz fuerte o por estar acostumbradas a hablar en público.

Normalmente, para evitar el tedio, los videos requieren dos voces. Así como más adelante nos referiremos al cambio o juego de cámaras, aquí trataremos el tema del cambio de relato. Una de las técnicas más recomendadas para realizar estos cambios es que una parte del contenido relatado sea tomado por una voz masculina y otra, por una voz femenina. La voz masculina tiene rasgos que la hacen resultar más perceptible que la femenina; por tanto, es deseable que el contenido sea relatado por la voz del hombre y, lo que hace a un comentario o una instancia de repaso, relatado por la voz de la mujer. Es interesante realizar este cambio de voz varias veces durante el video, con una frecuencia de entre 3 a 5 minutos.

Locución en cámara:

En este caso, el locutor se encuentra en pantalla. A los rasgos que consideramos para la locución en off, debemos agregarles los que hacen a la imagen que da el locutor en cámara.

Este recurso puede utilizarse con distintos objetivos; pero, suelen ser dos los casos más ilustrativos:

- la presentación del video a cargo de un locutor y
- la exposición del tema a cargo de un especialista.

Es importante que la persona que tiene a cargo esta tarea cuente con algunas pautas, en lo que hace a:

- guión,
- vestimenta y
- actitud.

Tanto para presentadores como para especialistas, es recomendable conocer, previamente, el texto que han que decir, el **guión**. Esto va a permitirles tener seguridad en las

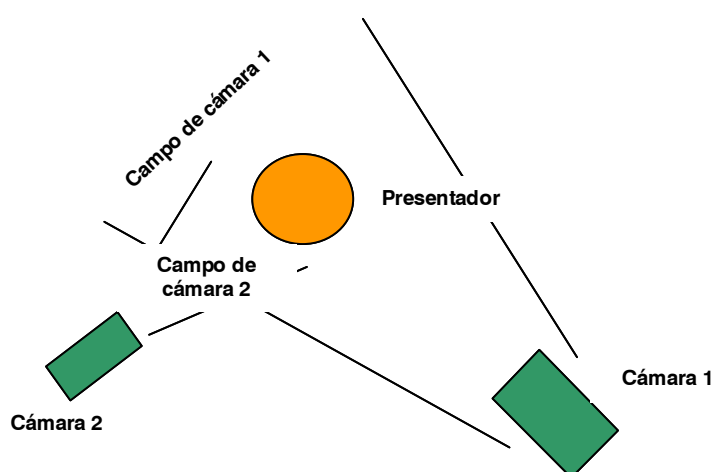
palabras a pronunciar y ajustar la duración de lo que digan. Los ensayos –que, en la jerga profesional se denominan “pasadas”– implican tanto la lectura individual como la medición de los textos leídos.

Es recomendable que la **vestimenta** del presentador sea de colores neutros o tierra, evitando los negros puros, los colores estridentes, y los estampados pequeños o escoceses.

La **actitud** del presentador debe ser distendida; debe mirar a cámara y es recomendable que transmita interés. El especialista que desarrolla un contenido –el cual es posible que no esté acostumbrado a realizar este tipo de producciones–, tal vez requiera del apoyo de algunas técnicas que lo distiendan en esta tarea; por ejemplo, saber qué hacer con las manos (tenerlas ocupadas con un lápiz, un papel o un señalador, para evitar gestos que distraigan al espectador). De ser posible, es recomendable evitar que esté parado. Resulta atractivo que el plano sea de aproximación, desde un plano como mínimo; también es deseable que se eviten los primerísimos primeros planos. Estas incomodidades pueden evitarse si existe la posibilidad de grabar al especialista en su ámbito normal de trabajo o con una escenografía que lo emule –como puede ser un escritorio, un aula, una oficina– en la que se completa la imagen con una serie de objetos; a sensación a transmitir es que el presentador se siente cómodo y en su ámbito de normal de desempeño. Otro detalle es que el presentador no mire directamente al lente de la cámara, sino unos centímetros por encima.

Juegos de cámara:

Si la exposición del especialista es extensa, resulta oportuno plantear alguna instancia de juego de cámaras. Esto es, que el especialista pueda dirigirse a dos posiciones de cámara distintas (una, cuando mira hacia la izquierda, por ejemplo; otra, cuando lo hace hacia la derecha). Para estos casos es recomendable que, además de ser distintas las posiciones de las cámaras, lo sean los planos; podemos pensar un plano medio –más general– y un primer plano –o plano más cerrado– en el que sólo el hablante esté en pantalla.



En este caso, se realiza cada cambio de cámara cuando varía la intensidad en el trato del tema, cuando se pasa de exponer a ampliar, o cuando se pasa de una explicación a un ejemplo. Es recomendable, entonces, que el cambio de cámara, acompañe o se origine en un cambio de perspectiva en el relato.

Música de fondo:

El uso de este recurso es de variadas implicancias. Por lo general, lo que perseguimos con el uso de música de fondo es acompañar el relato; en este caso, es necesario que la música no se destaque por sobre la imagen, lo que podría generar el efecto contraproducente de distracción, en el espectador.

Para seleccionar el tipo de música existen algunas técnicas:

- En el caso de que los contenidos remitan a disciplinas que tienen correlato musical, podemos seleccionar temas ilustrativos. En el momento del relato en off, el volumen debe ser muy bajo, el que puede aumentarse cuando sólo haya imágenes en pantalla –sin relato–, para potenciar la atención de un solo efecto al sentido de la audición.
- En el caso de que los contenidos no remitan de forma directa a alguna cuestión que pueda ilustrarse musicalmente, recurrimos a bandas sonoras clásicas que cumplan esta sensación de acompañamiento. En el momento de la imagen única, también se sube el volumen o se cambia el género musical. Las consideraciones para el volumen son las mismas que para el caso anterior.

Efectos de sonido, doblaje, sonido ambiente:

Los efectos de sonido resultan interesantes si remiten a la ilustración del contenido desarrollado o si se utilizan para causar un efecto de “reclamo de atención” (esto ocurre más en el caso de películas o documentales que en el caso de un video pensado con fines educativos –al no ser demasiado extensos, no resulta necesario este tipo de acciones–).

Los recaudos que es necesario tomar para el uso del sonido ambiente son muchos. Es frecuente insertar en un video educativo algunas grabaciones en video tomadas de situaciones en vivo; cuando se realiza la “mezcla” o la edición del video es necesario cuidar que el sonido de esta parte insertada sea de buena calidad y que la diferencia entre lo grabado en estudio no resulte notoria. Para salvar este defecto en el producto, el cuidado del sonido debe realizarse en el momento de las grabaciones.

Si bien es cierto que, en la isla de edición, puede mejorarse en algún grado la calidad del sonido, si el original o master es defectuoso, es muy difícil poder lograr un sonido de buena calidad. Esta referencia al cuidado del original en las grabaciones en exteriores, se aplica también a la calidad de la imagen.

Imagen:

En cuanto al tratamiento de la imagen, podemos hacer las siguientes consideraciones:

- **Incorporación de imagen de exteriores:** Aquí destacamos la necesidad de la calidad en el momento de la toma de las imágenes, tal como expresamos respecto del sonido en vivo. Cuando hablamos de calidad, nos referimos al resguardo de las características técnicas de definición y conceptuales de pertinencia. Algunas veces, insertar imágenes testigo¹² puede ser muy atractivo por la riqueza que éstas proporcionan; pero, si no están referidas al concepto

¹² Cuando hablamos de **imágenes testigo** nos referimos a aquellas que muestran situaciones determinadas. Son las imágenes de distintos testimonios –relatos o acciones– que se toman en exteriores.

central que estamos desarrollando en el video, ocasionan la pérdida del hilo del relato: se termina justificando desde el relato la inclusión de las imágenes no pertinentes mostradas, lo que sólo desvía la atención del espectador.

Cuando decimos que una imagen testigo no es pertinente, nos referimos a que –por más fuerte que pueda ser esta acción o relato– no ilustra ni suma al tema que se quiere tratar. Esta recomendación de pertinencia puede resultar obvia; pero suele suceder que, en el momento de pensar o realizar un video o programa de televisión, estemos ante imágenes que son atractivas por su fuerza pero que no tienen sentido en el contexto y, en algunos casos, confunden al espectador al desviar su seguimiento del relato. Un ejemplo de esto podría ser que estemos hablando de ciertas cuestiones que remitan a situaciones de aprendizaje y mostremos sólo imágenes de escuelas de zonas desfavorecidas; estaríamos insertando imágenes con contenido potente pero sesgando la atención del espectador: *¿Estamos refiriéndonos a situaciones de aprendizaje o a escuelas pobres?*

- **Actuaciones o simulaciones:** Éste es el caso en que se quiere mostrar una situación y se la graba como si fuera un testimonio, pero simulándola (por ejemplo, escenificamos una clase en la que actúan alumnos y docentes). Lograr buenos resultados en las simulaciones suele ser realmente dificultoso; pasa con frecuencia que resulta obvio que las situaciones son generadas intencionalmente para la grabación. Por supuesto que, a veces, resulta necesario incorporar este tipo de situaciones artificiales; lo que debemos intentar, entonces, es evitar la sobreactuación, el lenguaje impostado, las situaciones exageradas, el ambiente fingido y limitarnos en la extensión a la situación que queremos mostrar. Es importante que quien actúa un papel no mire directamente a la cámara, sino a unos 15 centímetros por alguno de los costados.

Cuando, por lo artificiales, las actuaciones se convierten en situaciones imposibles de creer, generan en el espectador un efecto no deseado muy difícil de remontar: el de sentirse subestimado. Esta subestimación hacia el espectador puede darse por suponer que éste entiende el mensaje aún cuando no nos preocupemos por presentarle un producto cuidado o que va a “creer” la situación mostrada sea cual fuere su calidad. En estos casos, la atención del espectador queda estancada en el descuido en él y deja de lado el contenido del video producido.

- **Testimonios:** Se utilizan testimonios cuando se trata un tema en que la opinión de un experto o de un personaje “real” aporta fuertes contenidos a la temática desarrollada. En algunos casos, no sólo se busca a alguna persona que pueda aportar desde el saber, sino desde el protagonismo: expertos que hablan sobre una temática porque son especialistas en ella, relatos de personas involucradas en sucesos particulares –por ejemplo, un hecho histórico– o con vinculación con el personaje del que trata el video –participantes en un movimiento cultural o en uno histórico, amigos o parientes de tal o cual persona destacada–.

Suele dar buenos resultados, grabar estos testimonios en el ambiente propio del entrevistado, siempre que se puedan cuidar las opciones técnicas: de este modo, el entrevistado se encontrará más distendido y, si es importante por su protagonismo, es posible que en su lugar se localicen imágenes que ilustren lo que dice (si el relato remite a la amistad con una personalidad, algún objeto que lo refiera; si el relato alude a una situación o lugar real –una

laguna saneada, un laboratorio específico–, las imágenes de estos lugares serán las que realcen el testimonio).

Efectos generadores de imágenes y de textos:

Este componente incluye todos aquellos tratamientos técnicos que podamos darle a las imágenes y al texto que integran el video: imágenes de fondo, texto al pie o sobre la imagen –*videograph*–, dibujos o fotografías, fijas o en movimiento.

Es deseable que estas herramientas se utilicen de forma tal que no generen sobreabundancia: Si se está diciendo algo, pueden reforzarse los conceptos principales escribiéndolos en pantalla mediante *videograph*; pero, si se utiliza esta técnica, entonces no es recomendable ilustrar estos conceptos con imágenes de fondo. La redundancia no es recomendable en el lenguaje del video porque también conduce a la subestimación del espectador. Podemos decir lo mismo con distintas herramientas; pero, no es recomendable decir lo mismo reiteradas veces o al mismo tiempo.

En cuanto al tiempo en pantalla, resulta adecuado que el texto esté en la pantalla el tiempo suficiente que demora en ser leído, más uno o dos segundos –que es el margen de demora que se da al espectador para poner su atención en ello–.

En cuanto a las imágenes fijas o en movimiento, es necesario que, si van acompañadas de algunos efectos de animación en pantalla, éstos no resulten demasiado “pesados”: Si mostramos fotos con algún ejemplo, que el efecto no demore mucho tiempo y llegue a producir aburrimiento; si generamos palabras en pantalla, que el efecto de formación de éstas no sea tan extenso o complicado como para que produzca desinterés.

En la utilización de los efectos vuelve a surgir el criterio del sentido común. El efecto es una técnica para evitar el tedio o para ayudar a integrar y comprender conceptos; si se redundo o se presta demasiado tiempo a los efectos, sucede que predominan por sobre el mensaje y, por tanto, resultan contraproducentes (Por supuesto que es difícil encontrar la justa medida; pero, en esto radica el trabajo del realizador y el nuestro al descartar videos que no se ajustan a estos criterios).

Evaluación de videos

Hasta ahora hemos desarrollado una caracterización de los distintos componentes de un video: duración, relatos o locución en off, locución en cámara, juegos de cámara, música de fondo, efectos de sonido, doblaje, sonido ambiente, imagen, efectos generadores de imágenes y de textos. Es momento, entonces, de sugerir un instrumento –a modo de protocolo de chequeo de componentes mínimos– para evaluar aquellos materiales que usted dispone para utilizar en sus clases.

Advertirá que este protocolo remite a cuestiones técnicas y en cómo éstas favorecen o dificultan la comprensión de los contenidos por parte del espectador, y que dejamos en sus manos la evaluación de la pertinencia del material en relación con los contenidos que enseña.

Título					
Autor – Producción:					
Temática:					
Duración:					
Fecha:					
Norma:					
Observaciones:					
Componente	Pautas de evaluación	Poco conve- niente	Conve- niente	Muy conve- niente	Observaciones
Duración	<p>En relación con la caracterización de la percepción, califique la duración del material –este tiempo se considera de alrededor de entre diez y quince minutos–.</p> <p>No olvide que, según la temática, puede ser necesaria la visualización completa; si éste es el caso, piense en estrategias que mantengan la atención. Señale esto en la columna “Observaciones”; será una forma de ir armando un perfil de uso del material del que dispone.</p>				
Relatos-locución off Como complemento del relato Como herramienta para el relato Dicción Alternancia de voces	<p>Evalúe, en este caso, los distintos aspectos tratados acerca de la locución.</p> <p>A medida que realiza este análisis, en “Observaciones” complete una aclaración en relación con la calificación realizada.</p>				
Locución en cámara Guión Vestimenta Actitud	<p>Evalúe cada uno de los aspectos de los locutores.</p> <p>Intente ponderar cómo influye en la comprensión del contenido aquella parte del video en la que el locutor está en cámara.</p> <p>En “Observaciones” complete si es necesario o no sopesar desventajas, si este ítem no fuera del todo satisfactorio.</p>				
Juegos de cámara	Evalúe cómo resulta: si son simples, si son demasiados o tediosos.				
Música de fondo	Evalúe –y, si le resulta de utilidad, complete en “Observaciones”– si la música de fondo resulta grata				

Componente	Pautas de evaluación	Poco conveniente	Conveniente	Muy conveniente	Observaciones
	y permite el acompañamiento de la historia, o se percibe como interferencia en cuanto al relato.				
Efectos de sonido, doblaje, sonido ambiente Efectos de sonido Doblaje Sonido ambiente	Evalúe si estos efectos acompañan la visualización o la distorsionan, para cada uno de los casos.				
Imagen De exteriores Actuaciones Testimonios	Evalúe si las imágenes son contundentes para el relato. Considere si están bien seleccionadas o si se superponen o divergen respecto del discurso del relato general. Evalúe si es necesario que usted prevea alguna estrategia en particular en relación con las imágenes que serán proyectadas. ¿Qué estrategia sería esa?				
Efectos generadores de imágenes y de textos	Evalúe si estos efectos son necesarios, resultan redundantes, aportan al relato o distraen.				

Con esta grilla usted puede lograr una evaluación técnica del material en video que posee, para:

- saber que, para obtener mejores resultados, tal vez sea necesario ajustar estrategias –explicación inicial o posterior de imágenes confusas, reconstrucción de una locución poco clara...–,
- buscar nuevos videos para reemplazar a éste que, tal vez, aún siendo un producto útil, no tiene un buen tratamiento del lenguaje audiovisual.

Actividad 4

Le proponemos que realice este ejercicio de evaluación con un material de video que usted seleccione.

En función de los resultados obtenidos, lo invitamos a generar o a ajustar sus estrategias docentes para su utilización.

3. EL VIDEO EDUCATIVO

Podemos hacer muchas caracterizaciones o clasificaciones de los videos utilizados con fines didácticos. Hemos optado por:

TIPOS DE VIDEOS	Según sus contenidos	Videos temáticos. Videos disparadores. Videos monoconceptuales o de temática única.
	Según su utilización	Videos que incluyen actividades de enseñanza y de aprendizaje. Videos en los que la enseñanza y el aprendizaje se organizan como momentos posteriores.
	Según su contexto	Videos proyectados para toda la clase. Videos para ser vistos por subgrupos de la clase. Videos para ser vistos individualmente.

Según sus contenidos

Podemos reconocer:

- **Videos temáticos.** Son conocidos también como videolecciones o videoclases, o videos de carácter ilustrativo. Estos videos son los que abordan contenidos conceptuales, abordaje que es sostenido con las herramientas del lenguaje filmico: sonido (efectos-música), relato de textos, imágenes fijas y en movimiento. Son pensados como se piensan las lecciones, clases o exposiciones temáticas clásicas; por tanto, resultan productos que revelan una estructura determinada y son organizados en partes, para cumplir tal estructura de información. En muchos casos, incluyen sugerencias en cuanto a actividades a realizar por los alumnos. Algunos de ellos, en particular los editados comercialmente por editoriales dedicadas a la educación, están acompañados por una serie de recomendaciones dirigidas al docente abarcando las estrategias para el trabajo del video en la clase.
- **Videos disparadores.** Conocidos como videoimpactos, videos para la discusión o videos referenciales, son aquellos que no desarrollan toda una temática sino que toman una parte importante y presentan, a partir de allí, una serie de ideas globales que la refieren. Suelen ser vistos como más divertidos o atractivos porque, generalmente, se separan de una estructura supuesta, tratan de no ser lineales en su construcción y mezclan distintos efectos en el montaje. Son producciones que si bien tratan temáticas de interés y que forman parte de los contenidos curriculares, no son realizadas con finalidades didácticas; por tanto, no suelen ser publicadas por editoriales que proveen recursos educativos sino por editoriales que editan materiales de interés general, tales como contenidos culturales, documentales, series enciclopédicas, entre otros. En estos casos, no existen las guías para el trabajo del docente; por tanto, es el mismo educador quien debe generar herramientas para la integración de estos materiales a las clases. Es interesante advertir cómo los docentes que integran material en video como herramienta para el desarrollo de sus clases, relatan que comenzaron sus prácticas en este sentido utilizando, primero, videos temáticos –con sus guías de trabajo- y, luego, comenzaron a utilizar más los de tipo disparador.

- **Videos monoconceptuales o de temática única.** Estos programas en video son predecesores de los anteriores. Son programas de duración breve –no más de 2 o 3 minutos– que tratan un solo tema y a través de sola mirada de sus contenidos, y, normalmente, se remiten a conceptos abstractos del área de matemática o de la lógica. Hoy, este tipo de video ya no se realiza tanto; pero sí sigue vigente su concepción de visualización: Es común y, a veces, muy recomendable, utilizar un fragmento de duración muy corta de una producción mayor, para utilizar como disparador de un tema en particular, o como apoyo o introducción a una clase determinada que pueda ser luego desarrollada con mayor detalle. Una buena estrategia resulta la de utilizar fragmentos breves de distintos videos como apoyo para discutir algún concepto complejo. En el caso de contenidos con más involucramiento de componentes sociales, es bueno generar un clip con distintas visiones, para dar entrada a una discusión en clase acerca de tales perspectivas, lo que puede favorecer la consideración de distintos modos de entender un mismo suceso.

Actividad 5

Le proponemos ir armando una base de datos de videos, organizándolos de acuerdo con estos tres tipos de planteamiento de sus contenidos, en correspondencia con los saberes que su espacio curricular abarca.

Como segunda invitación, le sugerimos que se detenga a pensar cómo va a utilizar en sus clases algunos de esos videos incluidos en su base de datos.

Según su utilización

Resulta necesario aclarar que la forma de utilización del video no tiene relación directa con el tipo de video en cuanto a contenidos.

Según su utilización, podemos reconocer:

- **Videos que incluyen actividades de enseñanza y de aprendizaje.** El aprendizaje ocurre durante la visión. En este caso, se utilizan materiales con fuerte presencia de contenidos que queremos que el alumno comprenda; por tanto, estos programas suelen ser estructurados, muy claros y referir, específicamente, a tales contenidos. Así, las facilidades para el seguimiento del programa están incorporadas en él. Esta posibilidad refiere fundamentalmente a videos temáticos –aún sin ser excluyente–.
- **Videos en los que la enseñanza y el aprendizaje se organizan como momentos posteriores.** Aquí, los contenidos del video se relacionan con una presentación del tema que intenta generar en el alumno inquietudes para profundizarlo con otros medios y otras fuentes. Se trabaja con la suposición de que la presentación es, por un lado, motivadora y, por otro, precisa.

En ambos casos, es el docente quien determina el ajuste de la forma de trabajo. En el primer caso, planteando pautas claras respecto de qué hacer durante la proyección. En el segundo, desarrollando guías o instancias de trabajo que faciliten el

acompañamiento al alumno para indagar y profundizar acerca de la temática tratada en el programa, luego de la proyección de éste.

Según su contexto

Esta última clasificación tiene que ver con los entornos de trabajo en que se desarrolla la actividad de visionado del programa.

Un primer contexto de uso está definido por la clase plena: asiste a la proyección y al análisis el grupo total de alumnos que conforma la clase normalmente. Sin embargo, existen diferentes alternativas en este sentido: generar un contexto para que el material sea visto en forma individual o armar grupos de trabajo –parejas de alumnos o subgrupos de la clase–.

Por supuesto, para realizar esta última distribución de sus alumnos, el profesor debe tener prevista una serie de estrategias que aseguren la integración de las temáticas por todos sus alumnos. No siempre es necesario que “todos vean todo”; pero, sí que todos participen de los mismos conocimientos.

Conocidos los tres criterios, podríamos plantear una asociación básica:

Videos temáticos → Aprendizaje durante la visión → Aptos para pequeños grupos o para el trabajo individual

Videos disparadores → Aprendizaje posterior a la visión → Aptos para trabajo de la clase en conjunto

De acuerdo con los rasgos cognitivos de los niños, estos videos presentan particularidades. Pensemos, por ejemplo, en producciones destinadas a niños de nivel inicial:

- Respecto de las temáticas, los videos destinados a estos niños plantean conceptos básicos y bien precisos, con inclusión de no más de una o dos ideas a la vez (Un claro ejemplo de estos rasgos es “Plaza Sésamo”, que se caracteriza por la presentación de una letra, de un número, de un estructurante espacial –arriba-abajo, adentro-afuera–por programa emitido).
- Como técnicas de transmisión, suelen utilizarse la repetición, además de la redundancia; al redundar, se tratan de distinta forma los mismos conceptos; al repetir se dice lo mismo varias veces.
- El programa “Bing y Bong. Pequeños planetas”, por ejemplo, es una serie animada de tratamiento digital que responde al mismo formato; tiene una estructura constante que muestra distintas formas de un problema (el reconocimiento de un timbre, por ejemplo), plantea cómo los protagonistas arriban a la solución y, finalmente, incluye un relato que cuenta cuál es esa solución.
- En las dos series citadas, como en muchos otros programas infantiles, se verifican las características del lenguaje audiovisual: los niños dan por sentado que las acciones ocurren en un lugar que no cuestionan (Plaza Sésamo “es” ese escenario que vemos; en ella, los títeres interactúan con los niños. Y, en el otro programa, los protagonistas “son” seres de otros planetas).
- Las imágenes de estos videos son atractivas. Esta atracción está dada por el color, por la extrañeza, por los movimientos, por el tamaño.
- Es común que integren imágenes también reforzadas: los protagonistas son

enormes o pequeñísimos, tienen un lenguaje particular, alternan su relación con personas y con “otros seres”, son personajes animados, muchas veces del reino animal (Barney el Dinosaurio, Abelardo el Papagayo¹³).

¿Cómo trabajar, según los casos? Los videos para toda la clase

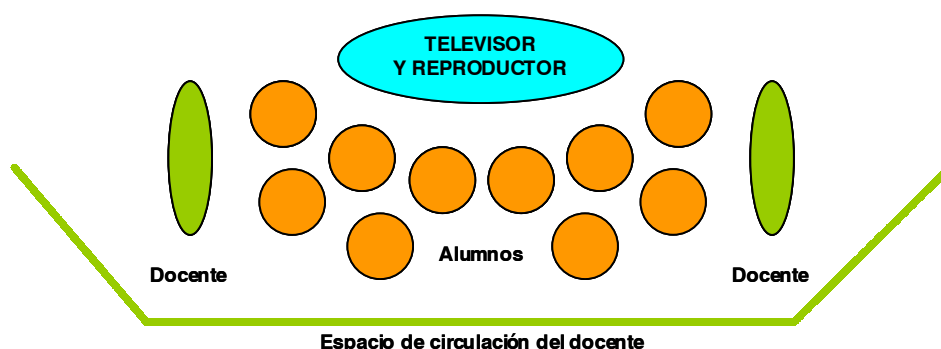
Cuando los programas son vistos por un alumno o por un pequeño grupo, las posibilidades de visualización son más amplias que si la proyección es para toda la clase: los alumnos pueden detener la cinta, rebobinarla, chequear las respuestas a preguntas previas... Para el caso de la proyección a toda una clase, las estrategias didácticas son diferentes (es impensable, por ejemplo, detener la cinta ante la necesidad de cada alumno).

Considerémoslas...

Supongamos que nos encontramos en una clase conformada por veinticinco alumnos que trabajan en un aula dispuesta en *posición teatro* –todos los pupitres miran hacia el profesor que, en el frente, puede observar a los alumnos ubicados en ellos–.

Para utilizar video en el aula, ¿es correcta esta disposición? La respuesta es que no, por varios motivos: porque los alumnos que están detrás no pueden visualizar el video adecuadamente –si éste está ubicado en el lugar donde se para el docente–; y porque, si el profesor opta por mirar la película (situado en el fondo o al lado de algún alumno), no va a poder percibir las reacciones de sus alumnos (si están atendiendo, si dormitan, si demuestran interés, si demuestran tedio).

La mejor de las configuraciones para el visionado de videos y programas de TV resulta la de anfiteatro, con el docente ubicado en alguna de las puntas y contando con posibilidades de desplazarse de uno a otro extremo.



Si queremos optimizar esta configuración, es recomendable que el televisor esté ubicado a unos dos metros de altura, ya sea mediante un dispositivo colgante o una mesa elevada.

Resulta interesante que el docente tenga control remoto, tanto del reproductor como del televisor. Esto le evita tener que desplazarse por delante de sus alumnos para utilizar cualquier comando que haga a la visualización.

¹³ Note usted que los programas con los que ejemplificamos, si bien admiten ser usados como video, son programas de canales de cable o de aire, y que, aún cuando están pensados como entretenimiento, integran contenidos claramente educativos.

Es necesario que, de ser posible, el docente chequee previamente si conoce el manejo del televisor y de la videocasetera, además de controlar también que la película funcione. Es muy frecuente que el docente controle el equipo recién en el momento de la clase y es igual de frecuente que no encuentre el canal, que no esté conectado algún cable o que no se trate de la norma de video necesaria. Y, después de estos percances, ya resulta muy difícil “levantar” la atención de la clase.

Aún cuando opte por no presentar el video, sí es importante que genere un clima de atención y de interés. En la medida de lo posible, ha de procurar que no sea necesario dejar el aula con luz demasiado tenue; seguramente, será necesario bajar su intensidad, pero es importante que el aula no quede en penumbras. Esto para evitar la falta de atención; pero, además, para que el profesor pueda ver cómo van reaccionando sus alumnos respecto del video.

Otro factor importante es que el profesor sepa que cuenta con el tiempo suficiente para que la clase continúe, por lo menos, de diez a quince minutos más después de terminada la película. Este tiempo es necesario para un primer debate, y para que los alumnos expresen sus opiniones iniciales y los docentes puntalicemos las directrices introductorias.

En el ámbito de la tecnología educativa hay algunas discusiones instaladas, sin solución aparente, acerca del momento en el cual la disposición de la atención de los alumnos es óptima. En esta discusión se plantean consideraciones tales como que las primeras horas de la mañana son las más convenientes para trabajar con videos y que los momentos óptimos para hacerlo durante la tarde se alcanzan recién en la tercera hora de clase. Por supuesto, se trata de recomendaciones relativas: el docente –en su vida cotidiana en las instituciones educativas– no puede determinar libremente cuáles son los horarios en que los que desarrolla sus clases, integre o no videos.

Por último, si bien alentamos el uso del video y de la televisión en el aula, es muy importante destacar que su inclusión como recurso didáctico no tiene sentido si no es en el marco de una estructura de enseñanza y de aprendizaje planificada; por tanto, es fundamental que no establezcamos una sobreutilización de visualizaciones tal que lleve a los alumnos a pensar que sólo “miran la tele”.

Actividad 6

Le proponemos ahora dos tipos de actividades, según utilice usted videos en el aula o no los haya integrado aún a sus tareas de enseñanza.

- **Si los utiliza:** Lo invitamos a que considere si estas recomendaciones le parecen suficientes. Por otra parte, le proponemos que revea la configuración del entorno de trabajo en su aula, que repase si para usted es fácil desplazarse en el momento de la proyección, y si le resulta posible seguir la visualización y estar atento a las reacciones de sus alumnos.
- **Si no los utiliza:** Le proponemos que evalúe las condiciones de visionado de su aula y que prevea los ajustes que sería necesario realizar en ella.

Ya hemos considerado las distintas clases de video existentes, las diferentes instancias para su proyección y las variaciones en cuanto al grupo de alumnos que ve el programa, e intentamos plantear que la optimización de los recursos no reside únicamente en el soporte sino en las estrategias que el docente desarrolla en el momento de la utilización. Por eso vamos a realizar, ahora, un zoom hacia estrategias didácticas más específicas para el trabajo con ese video.

Porque, sea del tipo que fuere el video, existen algunas condiciones didácticas que exceden las prestaciones del programa y que es necesario considerar para su proyección a toda la clase. Por ejemplo, en el momento de visionado, el grupo debe contar con buen nivel de concentración y de disposición; también es imprescindible que los materiales a proyectarse sean cuidadosamente seleccionados, ya que esta discriminación inicial va a permitir al docente contar con un video atractivo que, si bien, puede exigir de los estudiantes un alto nivel de concentración, está fuertemente sostenido en el interés que despierta.

El docente no puede escapar a los análisis de pertinencia, oportunidad y conveniencia, a la hora de seleccionar los materiales; tampoco, a la consideración de las estrategias de trabajo previas, simultáneas y posteriores a la proyección, y a la forma de trabajo con sus alumnos.

Veamos algunos casos en los que las estrategias en que se utiliza el video en clase para el grupo completo de alumnos no resultan acertadas:

- **Utilizar un material demasiado extenso en el que el tratamiento central del problema que se quiere desarrollar ocupa sólo parte del video.** Algunas veces, porque el relato es interesante o porque la visualización completa es atractiva, proyectamos el material en su totalidad. Esto no resulta eficaz porque corremos dos riesgos: uno, el de generar aburrimiento o falta de atención en cuanto a la larga duración del material; otro, el más preocupante, que por ser la historia completa tan atractiva se pierda de vista el contenido a tratar. En este caso, lo recomendable es acotar la proyección al contenido curricular que nos interesa y, si los alumnos se mostraran interesados en ver el material completo, recomendarles acceder a él en otro momento.
- **Planificar el tiempo en forma desacertada.** Supongamos que en nuestra escuela es necesario realizar la visualización en una sala en especial porque no puede trasladarse el equipo al aula; en este caso, si prevemos proyectar un material muy breve sin contar con la posibilidad de implementar estrategias de trabajo posteriores a la visualización en el salón de proyecciones, tal vez sea útil analizar si se justifica el tiempo y la distracción en el traslado de los alumnos o si podemos implementar otros modos de trabajo –proyectar una serie de videos y pautar distintas formas técnicas de análisis de información, previas o posteriores a la visualización, por ejemplo–.
- **Pasar por alto las reacciones de los alumnos en el momento de la visualización.** Supongamos que el video a proyectar, si bien desarrolla un tema de interés, lo hace insertándolo en una historia que puede ser muy graciosa o muy dramática. En una situación como ésta, es posible que el interés de los alumnos quede diseminado en el total de la historia. En este caso, es recomendable que el docente advierta el trabajo que los alumnos deben realizar con el video, direccionando la tarea y, por ende, la atención. Para estos casos,

es necesario que el docente tenga una idea previa de la tipología de sus alumnos, en cuanto a qué situaciones pueden desviar su interés, y ponderar si esa situación distractora incluida en el film justifica su inclusión o marca la conveniencia de desecharlo.

- **Presentar una temática redundante.** En este caso hablamos de situaciones en las que se utiliza material en video para ejemplificar o mostrar temáticas que ya han sido tratadas con otras herramientas, lo cual constituye una pérdida de tiempo.

Actividad 7

¿Qué otras recomendaciones didácticas agregaría a las que le hemos planteado?

Algunas hipótesis de trabajo

La cuestión principal es tratar que los videos sean generadores del aprendizaje.

En contra de lo que muchos autores sostienen, consideramos que la potencialidad educativa del video está siempre en manos del docente. Así, un video no puede calificarse como “bueno” o “malo”, sino como conveniente y oportuno para el objetivo propuesto, o no. De hecho, un mismo video, en distintas situaciones de visionado, con distintos grupos de alumnos y con distintas guías para el aprendizaje, favorece competencias que también son distintas.

Puede surgir de la lectura de este material la pregunta: *¿Otra vez el docente?* Este escrito, ¿no comenzó diciendo que los docentes subutilizábamos este recurso? Parece ser que hay una brecha entre todas las recomendaciones antedichas y la situación actual, y dos de las causas que aparecen con más evidencia son:

- Los educadores solemos enseñar conocimientos de la misma forma y a través de los mismos medios con que los adquirimos. Y, si pensamos que ninguno de nosotros aprendió utilizando el lenguaje del video, podemos arribar a una primera justificación en cuanto a la reticencia o a la desconfianza hacia su inclusión en nuestras clases. Por supuesto que esto no es la aseveración de una circunstancia de fatalidad, imposible de franquear; tal vez, la forma de avanzar en este sentido, tenga que ver con aceptar esta realidad de falta de integración de la televisión y del video en nuestra tarea. La incorporación de lenguajes audiovisuales implica, además, otro costoso cambio de puesta en foco del docente: en muchos casos, nuestros propios alumnos saben más que nosotros acerca de estos recursos.
- Tampoco se ha generado suficiente capacitación para el avance en la utilización de los materiales en ajuste con las estrategias de trabajo docente. Se ha difundido mucho material –que, por lo general y paradójicamente, es escrito– sobre las potencialidades del video como medio educativo, considerando que los niños se encuentran más a gusto en el manejo del lenguaje audiovisual

que inmersos en la cultura de “lo escrito”; pero, poco se ha dicho acerca de qué hacer en el “mientras tanto” que los docentes enfrentan cada día en sus aulas.

La intención es que este trabajo no se quede en ese camino; por eso, a continuación, hablaremos de distintas estrategias para el uso del video, entendiendo que el docente se familiarizará o se amigará con esta tecnología a medida que la utilice y que comience a hacer camino (Muchos de nosotros superamos el miedo a integrar lenguajes audiovisuales, una vez que empezamos a trabajar en un sentido crítico y habitual con la televisión y el video).

Sostener que el docente infiere posibilidades en cada programa editado y en los resultados alcanzados, mediante su utilización crítica, permite postergar la conclusión –bastante generalizada– de que no hay productos buenos (en el sentido de pertinencia, profundidad, enfoque) disponibles en el mercado de las realizaciones de video con fines didácticos, para avanzar en la hipótesis –a nuestro criterio, mucho más acertada y esperanzadora– de que, a medida que los docentes podamos criticar, evaluar y decidir sobre los programas que utilizamos, también estaremos preparados para generar materiales acordes con las necesidades reales conocidas para el aula y para proponer las recomendaciones del caso a los grupos realizadores.

Inicialmente, es posible pensar en dos alternativas tranquilizadoras:

- no es necesario utilizar en su totalidad el video o la serie de videos seleccionados,
- podemos integrar con fines didácticos cualquier tipo de video, aún los que no fueron producidos para tal fin.

Esto nos libera de las ataduras de las recomendaciones de uso de tal o cual programa, y nos permite utilizar el video de acuerdo con nuestro buen criterio docente.

Es posible que usted esté preguntándose en este momento si desconocemos las complicaciones que para “ejercer algunas libertades” tienen los docentes en su clase, en relación con la institución donde trabajan o con los contenidos que se espera que aborden en el transcurso del año. Conocemos esas limitaciones y podemos asegurar que la mayor parte de las estrategias de integración de los medios al aula, si bien consumen tiempo, no van en desmedro de las metas anuales esperadas. Además, no hace falta ser absolutamente vanguardista para saber que algunas innovaciones pueden generarse en el aula sin atentar con las reglas institucionales establecidas.

Sostenemos que, aunque se desarrollen desde las editoriales miles de productos que sean “demostradamente” aptos para el tratamiento de contenidos curriculares o aunque existan prescripciones desde instancias gubernamentales del sistema educativo que sostengan la conveniencia de la utilización de este tipo de herramientas o, aún, planteándose una demanda –real y probada– de los niños en cuanto a su preferencia y familiaridad con los lenguajes multimediales, nada puede hacerse si no se piensa que es una decisión que debe tomar el profesor desde su escuela y en forma gradual. Hay un “paso a paso” y un “mientras tanto” para llegar a la aceptación, que deben ser transitados por el sistema escolar en general.

Actividad 8

Propóngase alguna forma de evaluación de impacto del uso de video en el aprendizaje de sus alumnos: ¿Cómo puede usted darse cuenta que sus alumnos aprenden mejor con videos que sin ellos?

Implementarla puede ser una instancia esclarecedora.

Ahora, consideremos la utilización del video para el aprendizaje individual

Es bastante común y muy aceptado que los alumnos, tanto en la escuela como en los hogares, tengan una cantidad de tarea para realizar de forma individual, y que ésta se sustente en leer ciertos textos para, luego, poder realizar los “deberes”. Estas actividades remiten, casi exclusivamente, a la cultura de lo escrito.

Ahora, ¿por qué no pensar que tal material previo pueda ser soportado en video, en lugar de serlo en papel? Una primera respuesta tiene que ver con asociar este material de aprendizaje a su “seriedad”; otra explicación se relaciona tan sólo con “lo acostumbrado” en las escuelas (aunque los niños estén, por su parte, “acostumbrados” a recibir información con tecnologías audiovisuales y de comunicación multi-medial, a modo de cultura mosaico). Tal vez, sea momento para poder generar, por lo menos en algunas instancias, situaciones de aprendizaje que, partiendo del estilo mosaico, conformen espacios de tratamiento de esa información fragmentada que permitan avanzar, luego, en la composición significativa de tales fragmentos, según sean los conocimientos, valores y destrezas que se determinen como objetivo a alcanzar.

Pues bien, en este apartado veremos cómo el docente puede generar herramientas para que el alumno realice tareas de aprendizaje individual utilizando programas en video como material de estudio. Así...

Intentaremos analizar que es posible acostumbrar a la escuela al lenguaje y a la percepción del alumno.

Para esto, es posible utilizar materiales en video, tanto de tipo temático como de impacto. Integrar estos materiales de trabajo, sin detrimento de la lectura, permite enriquecer la utilización de referencias visuales, activar las posibilidades de percepción e integración de los alumnos, y fomentar la comunicación escrita y oral. Alternar entre el lenguaje visual y escrito facilita al alumno el desarrollo de mecanismos de expresión que se enriquecen en tal alternancia y que generan, para el docente, la posibilidad de contar con el espacio y con la ejercitación que le permita pasar de trabajar desde un medio más conocido a otro que no lo es tanto, pensando en las estrategias intermedias que le permitan avanzar en ese “mientras tanto” antedicho.

La visualización individual se utiliza en la enseñanza presencial; pero, mucho más para la enseñanza a distancia. En las instancias presenciales, se piensa como una parte del proceso de aprendizaje que permite ajustarse a los distintos ritmos que presentan los alumnos. Cada vez más –y, en particular, con lo que está sucediendo en nuestras aulas, en las que la cantidad de alumnos crece en lugar de decrecer,

como sería recomendable—, la generación de este tipo de instancias de aprendizaje permite atender a los alumnos que no cumplen con el ritmo de aprendizaje esperado y a los que son particularmente avanzados¹⁴.

En este sentido podemos, según Antonio Bartolomé, reconocer tres funciones en las que es posible utilizar el video como facilitador del aprendizaje. Estas tres funciones son:

- **Como complemento de los aprendizajes realizados, tanto individuales como en las sesiones de clase.** En este caso, es conveniente seleccionar material en video que permita a los alumnos articular los conocimientos curriculares de su materia, a través de programas que los refieran, aunque no se trate de producciones que tratan ese tema específicamente. La tarea del docente es la de plantear una guía de trabajo que induzca a los alumnos a relacionar los contenidos que están visualizando con una finalidad educativa. Esto no sólo entrena al trabajo con imágenes, sino que —si, además, se combina con la utilización de otros medios: libros, CD-ROM— permite superar la línea de la cultura mosaico de la que hablábamos.

Pensemos, por ejemplo, en alumnos de nivel medio que están tratando los procesos históricos del país que condujeron a la redacción de la Constitución Nacional de 1853. ¿Qué materiales audiovisuales sería conveniente utilizar en este caso? Podrían ser, por ejemplo, materiales televisivos que enfoquen temas electorales. La operatoria didáctica consistiría en pedir a algunos alumnos que visualicen tales videos y que realicen, ya en el entorno de la clase, algún tipo de presentación, a través de afiches o de otro tipo de herramientas, de una selección de sus planteamientos generales.

Esta forma de integración del video fomenta competencias para “visualizar materiales” y para “realizar producciones de conocimiento” de forma individual.

- **Como ampliación, para alumnos especialmente aventajados.** Como instancia de ampliación, tiene la característica de verse a modo de premio. El estudiante aventajado no sólo tiene una tarea específica para realizar en el tiempo en que terminó antes sino que, además, cuenta con la posibilidad de realizar una tarea diferente. Estos alumnos suelen tener un alto grado de motivación, lo que permite promover otras formas de aprendizaje, en las que el trabajo responsable sea una de las metas a alcanzar; normalmente, a esta responsabilidad se aúna un alto grado de autonomía, por lo que —si contamos con un aula que pueda incluir un reproductor de videos y un televisor— este ejercicio puede realizarse en clase, en un espacio apartado o con uso de auriculares.

Para la realización de este trabajo en la clase, hay algunas pautas de trabajo que podemos recomendar:

- Realizar guías de visualización y de trabajo para distintos niveles de desempeño, clasificando las tareas en difíciles, medias y fáciles, y permitiendo que sean los alumnos quienes decidan el tipo de tarea y la

¹⁴ A partir de los ocho años de edad, si el alumno no tiene ningún tipo de problemática especial, puede utilizar —de hecho, lo vemos en los hogares— los equipos de reproducción de video; lo que suele suceder es que no cuente aún con otras capacidades cognitivas como para trabajar solo. Por tanto, si se decide utilizar esta modalidad para niños pequeños, es necesario pautar —tal vez en demasía— el trabajo que deben realizar en la visualización; lo que resulta una opción que no parece acertada, por las mismas aptitudes que se relacionan con la edad en cuanto a la lectura.

complicación. Si lo que queremos es impulsar el trabajo responsable, debemos dejar a cargo de los alumnos la elección de nivel, sin propiciar instancias de competencia entre los estudiantes.

- Plantear un trabajo que pueda realizarse entre dos o tres alumnos juntos.
- Permitir que este trabajo tenga continuidad en las distintas clases, lo que da ocasión de interrumpirlo, cuando es necesario que estos niños retomen el ritmo con el resto de sus compañeros.

- **Como recuperación, para alumnos que no alcanzaron los niveles previstos.** Hasta ahora, la estrategia más común para trabajar con estos niños era la de utilizar, reiteradamente, los mismos materiales presentados en el momento de plantear los contenidos ¿Por qué suponer que sí les resultarán útiles en este segundo intento en el que, además, ya perdieron la característica de novedosos y, por tanto, resultan desmotivadores, tendientes al aburrimiento y conectados con el fracaso anterior? Se presenta como un poco más esperanzador suponer que los alumnos podrían comprender los contenidos si utilizan otro tipo de medios, por lo que la inclusión del video aparece como una estrategia conveniente.

Para este caso, podemos hacer las siguientes recomendaciones:

- Preparar materiales que traten los contenidos en los que es necesario profundizar, de forma clara y directa. Debemos tener en cuenta que los destinatarios son alumnos con menor motivación y que saben que este agregado de tarea es consecuencia de algunas dificultades de comprensión; por tanto, los videos deben hacer más fácil su acceso al contenido.
- Evitar que resulten más atractivas las instancias de recuperación, por el uso de medios alternativos.
- Preparar guías accesibles, actividades fáciles de resolver en forma individual, concretas y puntuales; en general, es recomendable que las tareas sean muchas y breves, en lugar de pocas actividades interrelacionadas.

El video también es útil en instancias colaborativas en las que los alumnos más avanzados analizan videos con aquellos de sus compañeros que necesitan comprender mejor determinados contenidos.

Guías para el trabajo con videos

Describiremos algunas características que deberían contemplar las guías que acompañan la tarea de los alumnos cuando visualizan videos:

- **Operatividad.** Es recomendable que las guías sean producidas por el propio docente. La intención es que sean operativas, que no se extiendan demasiado en consideraciones previas, ya que se supone que tanto alumno como docente conocen el entorno en que se desarrolla la tarea de ver el video; por tanto, deben ir al punto en cuestión que ha de trabajar el alumno. La lectura de la guía no debería constituir para el alumno una tarea más, sino una pauta para organizar su integración de los contenidos del video.
- **Brevedad.** Una guía no debería tener una extensión mayor a una página o dos. En el caso de que el material en video sea tan rico como para permitir distintos enfoques en la recepción del mensaje, es recomendable que para

cada enfoque se realice una guía particularizada. En cambio, cuando alcanza con visualizar sólo una parte del video, no tiene sentido la lectura de una guía extensa y, mucho menos, la proyección completa.

Una guía para el trabajo con videos debería contener:

- **Referencia al videocasete y al programa.** Esto hace a la localización física del video en sí, a partir de la indicación de su número en la videoteca, por ejemplo, y a la provisión de los datos del programa, título, autor, distribuidora.
- **Pauta.** Se denomina así a la determinación por escrito de la localización del material a visualizar. Esto es, contando desde el inicio del programa, a qué altura –expresada en minutos y segundos– está el comienzo de lo que se recomienda ver. De la misma manera se pauta la finalización de la parte del video que interesa presenciar.
- **Puesta en contexto.** El docente comunica el objetivo que persigue, el motivo por el cual la visualización es conveniente. Este momento de la guía se asemeja a la presentación en la clase presencial donde plantea el tema e intenta despertar el interés del alumno por ser un partícipe activo de su tratamiento.
- **Actividades.** Se detallan todas las actividades a realizar por el alumno, tanto durante la visualización –por ejemplo, atender a tal o cual temática, detener la cinta y rever tal escena– como con posterioridad a ésta –entregar determinado informe escrito o preparar una explicación para los compañeros–. Si el docente ha previsto actividades opcionales que no son muy extensas, puede plantearlas en este punto; de lo contrario, las dejará para una instancia posterior. Para el diseño de estas actividades resulta fundamental considerar que el alumno está utilizando lenguaje audiovisual; por tanto, si el educador tiene previstas actividades que se generaron pensando en material impreso, es imprescindible que realice su ajuste al lenguaje del nuevo medio.
- **Evaluación.** Pueden incluirse instancias de autoevaluación que le permitan al alumno controlar por sí mismo si cuenta con una adecuada comprensión de lo visto, en función de lo esperado por el docente. También, alguna instancia de evaluación por parte del alumno en cuanto a su opinión del uso del video. Es recomendable que el docente realice esta práctica, por lo menos el primer tiempo en que empieza a trabajar con material audiovisual, con la intención de generar ajustes en el planteo de la nueva estrategia.

Actividad 9

Le proponemos que vuelva a su base de datos de videos, que tome el primero que haya incluido en ella y que diseñe una guía de trabajo destinada a organizar la tarea de sus alumnos.

Pensar el video como recurso acostumbrado: Una videoteca

No parece demasiado lejano o improbable integrar el uso del video como un recurso cotidiano. Por supuesto, el trabajo decisivo que nos permita llegar a ese momento está en manos de ese profesor que detecte, utilice y evalúe ese material en video.

Ahora... Si proponemos a nuestros alumnos integrar videos a su aprendizaje, debemos pensar en facilitarles la disponibilidad de un mínimo necesario de material y de

Centro de recursos tecnológicos

Cuando hablamos de un *Centro de recursos tecnológicos*, hacemos referencia a la creación de un espacio en el que docentes y alumnos puedan desarrollar nuevas propuestas de enseñanza y de aprendizaje. La organización de este Centro asegura la permanencia y la continuidad de una concepción dinámica y renovada de la educación, siempre que sea: muy activo, abierto, integrado a un proyecto. Asimismo, un Centro de Recursos Tecnológicos aspira a ser un ámbito de servicio a la comunidad educativa que implemente la utilización y producción de materiales que incluyan los recursos tecnológicos. (Irurzun, Laura. 2001. "Centro de recursos tecnológicos". Conferencia durante el Primer Encuentro Regional; Proyecto CREA –Centro de Recursos de Enseñanza y de Aprendizaje–. Buenos Aires.)

equipamiento. No olvidamos que el recurso de video reproductor y de televisor en las aulas aún no está muy difundido; pero, no por esto queremos dejar de lado esta posibilidad de trabajo. Si bien hay restricciones que hacen al equipamiento de cada institución educativa, no es apropiado que dejemos de pensar en distintas estrategias de trabajo.

Resulta altamente conveniente, entonces, integrar una videoteca a nuestro **Centro de recursos tecnológicos**¹⁵.

Es inevitable pensar que una videoteca es a los videos, como una biblioteca es a los libros. Nos puede resultar útil, entonces, remitirnos a las características de una biblioteca, para diseñar una videoteca acorde a las necesidades y prestaciones en las que hasta aquí pensamos para el material en video.

Si bien lo deseable es tener, en cada aula, un espacio para la visualización de videos que cuente con todos los materiales necesarios para esto, resulta posible diseñar una solución intermedia: crear una videoteca compartida por todas las aulas, los alumnos y los docentes.

Según sea la disponibilidad espacial con que contemos, los **lugares de visualización** pueden estar en el aula, en un espacio apartado, o en alguna sala o en alguna parte de la biblioteca.

El **equipo mínimo** necesario es un reproductor de videos conectado a un televisor, con posibilidad de hasta cuatro auriculares (existen fichas que permiten la multiplicación de la salida), para que el sonido no perturbe las otras actividades que se desarrollan en el ámbito donde se están viendo los videos. Otro punto a tener en cuenta es el uso de los controles remotos; es recomendable que aunque el equipo tenga control remoto, no esté disponible junto a los aparatos de proyección.

Por otra parte, no debemos olvidar las **normas de seguridad** que resguarden de robos y del uso por parte de personas no autorizadas; este tipo de cuestiones tiene mucho peso en las instituciones educativas y suele presentar problemas a la hora de plantear un espacio para mirar videos.

En cuanto al **uso y resguardo** de las cintas:

- Es recomendable que los videos sean entregados, así como lo son los libros, a pedido del alumno. Esto evita la pérdida de materiales, su innecesario retiro o su destrucción.
- Las cintas VHS suelen sufrir mucho desgaste. En este sentido, es recomendable que los equipos tengan un buen mantenimiento ya que, una vez que la cinta se ha dañado, es casi imposible repararla. También hay que cuidar el lugar donde se almacenan las cintas, que debe estar lejos del calor y contar con cajas para depósito.
- Normalmente, existe un resguardo legal que prohíbe las reproducciones; pero, en algunos casos, las instituciones educativas tienen permisos especiales para realizar reproducciones de ciertos materiales originales.

¹⁵ Usted puede aprender más acerca de este Centro de Recursos Tecnológicos, consultando: Barbeito, Andrea. 2002. Gestión de recursos tecnológicos en la escuela. INET. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

La versión digital de este material se encuentra en:

- www.inet.edu.ar

- Opción "Materiales de capacitación".

- Opción: "Serie: Educación con tecnologías".

- El material que se presta a través de la videoteca debería ser copiado, reservándose el original para realizar otra copia, cuando la primera está dañada.

Como todo tipo de cambio de modalidades de trabajo, resulta una buena recomendación que la inclusión de materiales en video para la enseñanza se realice en forma gradual, tanto para el acostumbramiento de alumnos como de docentes. Por tanto, no se pretende que de un día al otro se cuente con una videoteca con una amplia cantidad de títulos.

Es recomendable que el docente, a la hora de recomendar materiales para la visualización, los conozca en profundidad, y tenga una ficha o pauta de cada uno de ellos. Esta ficha también puede ser parte del archivo donde se guardan los videos. El alumno, al retirar la cinta, retira también la ficha del programa.

Según sea la asiduidad con que se utiliza este tipo de materiales en la institución, podrá avanzarse en clasificar los videos por niveles (aulas, edades de los alumnos) o por temáticas (según contenidos curriculares). En cualquier caso, es necesario que la forma en que están organizados estos materiales sea de público conocimiento entre alumnos y docentes.

4. NO NOS OLVIDAMOS DE LA TELEVISIÓN

¿Video o televisión?

En el título de nuestro módulo de capacitación reunimos a ambos medios. Sin embargo, existen particularidades para la integración del video y de la televisión en el aula.

La diferencia fundamental reside en que el uso del video es absolutamente independiente de horarios de transmisión y de las posibilidades de conexión en el aula con canales de aire o de cable. Pero, más allá de esta diferenciación que puede resultar obvia, podemos remitirnos a cuestiones más puntuales acerca de las particularidades en el uso didáctico de los productos televisivos y de video.

Para el caso de la **televisión**:

- La duración del programa está acotada a la que pautan los canales: un programa pautado en media hora va a tener tres bloques y una duración total de veintidós minutos, aproximadamente; si es de una hora, cinco bloques y una extensión aproximada de cuarenta y ocho minutos. Al profesor se le impone, entonces, ajustar la estructura de su clase a esa distribución de tiempos.
- A no ser que detectemos la proyección por televisión de alguna película que ya hemos visto, el visionado de programas nos plantea una dificultad didáctica: no podemos saber a priori cómo va a ser el desarrollo de los contenidos. Por tanto, resulta complicado armar una pauta estratégica detallada, previa a la proyección del programa.
- Para superar este segundo rasgo –que opera como limitación didáctica– integramos los programas de TV de un modo distinto:
 - Discusión de programas ya vistos. Si sabemos de antemano que por un canal de aire se proyecta algún programa en particular cuya discusión posterior nos interesa tratar en el aula, recomendamos a los alumnos que lo vean y, luego, desarrollamos una estrategia didáctica con relación al tema. Si se trata de un programa por canal de cable, resulta necesario saber cuántos de nuestros alumnos cuentan con este recurso y, además, ser claros en la recomendación pues –como sabemos– de una empresa de servicios de cable a otra se presentan cambios en la identificación de proyecciones, con lo cual es posible generar confusión respecto del programa a ver.
 - Tratamiento de temáticas que llegan al aula a través de los medios. Por ejemplo, discutimos en el aula la noticia del día; pero, también, cuando existe alguna problemática particular en una telenovela, tomamos ese interés que tienen los alumnos para encauzar el análisis de alguna problemática conectada con el desarrollo curricular de nuestra asignatura. Esta estrategia, además, suele tener el efecto extra de que los niños sientan que el docente los acompaña con una opinión formada, en temas cotidianos que son de su interés.
 - Grabación del programa emitido y uso como video.

Para el caso de los **productos en video**:

- Podemos proyectarlo cuando, de acuerdo con nuestra programación didáctica, nos resulte conveniente.
- En cuanto a la duración, ésta es absolutamente dependiente del video. Si bien hay recomendaciones para hacer en este sentido –sobre todo en el caso de producciones realizadas con fines educativos–, es necesario ajustarse a la

extensión pautada en el video, aunque es posible que de éste extraigamos sólo la parte que consideremos pertinente para la visualización.

- Tenemos la posibilidad de conocer a priori los contenidos del video, cuáles serán puestos en juego en la visualización y hasta los del segmento con el que vamos a trabajar. Por tanto, podemos prever trabajos para la visualización, para el trabajo previo y para la tarea posterior a la proyección.
- En cuanto a las particularidades del lenguaje, excepto para el caso de visualizar películas generadas como productos cinematográficos, los videos que compartimos con nuestros alumnos tienen las particularidades del tipo documental o del tipo educativo, que suelen incluir una presentación, un desarrollo y una integración de los contenidos tratados y, en algunos casos, también instancias de repaso y de evaluación.

Televisión con fines didácticos

Cuando hablamos de televisión con fines didácticos, tenemos que pensar en las características especiales de la televisión como medio.

Si hacemos un poco de historia (tomamos para esta caracterización una investigación de Hebe Roig¹⁶), podemos definir tres momentos destacados en la televisión educativa en nuestro país:

Primera etapa. Las instituciones educativas intentan ingresar en la televisión con sus contenidos curriculares:

Los primeros intentos de transmisión por televisión de programas ligados a la educación se remiten a propuestas atinentes a temáticas “cultas” y, en lo exclusivamente educativo, a los contenidos del currículum escolar.

Desde el ámbito educativo se critica a la televisión de carácter comercial que no desarrolla temáticas “serias”. Esta recriminación, hoy por hoy, sigue sin cerrarse, y es muy común escuchar acerca del mal uso o de los excesos en el uso del lenguaje por parte de televisión y que en ella sólo se tratan temas livianos. Algunos sostienen que esto es porque la televisión tiene llegada masiva y que esta masividad está enfrentada con la posibilidad de ejercer discursos “constructivos y sólidos” que refieran a cuestiones educativas. La única vista para superar esta discusión, actualmente, está dada por la incorporación de la cultura popular en el ámbito televisivo, aún cuando estos programas están supeditados –aún– a emisiones de interés general o de tipo documental con cierto éxito, que muestran situaciones diferentes, particulares y hasta curiosas o anecdóticas.

Pero, volvamos a los inicios de la televisión educativa...

En un principio, se realizan programas en los que hoy podríamos decir que la escuela convencional se reproduce a sí misma a través de la televisión; se desarrollan producciones en las que la escuela llega a la TV para, luego, desde la TV, arribar a los hogares. En estos programas, el maestro –telemaestro– da clases frente a una cámara como si estuviera hablándole a los alumnos.

¹⁶ Roig, Hebe. 2000. “Un análisis comunicacional en la escuela”. En Litwin, Edith (comp.) Tecnología educativa. Política, historia, propuestas. Paidós. Buenos Aires.

Ferrante, Adela. 2000. Cátedra Tecnología Educativa. Maestría en Educación. Universidad del Salvador. Buenos Aires.

Ferrés, Joan. 1994. Televisión y educación. Paidós. Barcelona.

Otra propuesta de este primer modelo de TV es la de generar lo que da en llamarse “enriquecimiento por TV” que se utiliza, en particular, en las universidades: por circuito cerrado se emiten complementos de las clases o de los materiales escritos.

La “TV del telemaestro” y la “TV del enriquecimiento bibliográfico” tienen en común que, si bien se dirigen a distintos sujetos de aprendizaje, la escuela “llega” a los alumnos por medio de ellas.

Usamos con toda intencionalidad la expresión “llega” porque, en ninguno de los dos casos, se tienen en cuenta cuestiones que hacen a la comunicación. Se supone que la señal –lo dicho, lo transmitido– es recibida por los alumnos tal como si la expresara el profesor, se ignora el intercambio que el docente realiza con el alumno; se pasa por alto la necesidad del docente de evaluar cómo está transcurriendo su clase, su sensibilidad para hacer hincapié en un concepto más que en otro o para generar la atención de los alumnos cuando ésta está decaendo. Además, se soslaya la posibilidad de la pregunta de los alumnos al profesor y se ignoran los “ruidos comunicacionales”, suponiendo la igualdad entre el mensaje emitido y el recibido.

En este modelo no se prevén las particularidades que la comunicación representa para la comunicación humana; se pasa por alto que la transmisión de información de una persona a otra implica procesos de construcción del significado. La comunicación es concebida aquí sólo como transmisión de información, por lo que la tarea educativa radica, entonces, en tratar que el mensaje sea el adecuado.

En este primer modelo de TV educativa no se reconoce que la comunicación implica, además de lo explícito, la intencionalidad con que se ejerce, ni se entiende la transmisión de la información como sustentada en procesos de construcción del significado. Se piensa en la clase televisiva como una suerte de ventana desde donde se puede ver directamente la realidad y, por tanto, se ignoran las particularidades que implica comprender la imagen y aprender a través del lenguaje audiovisual.

Porque, en el lenguaje audiovisual se puede tratar deliberadamente que el receptor tenga la impresión de mirar por la ventana; pero, también se puede construir una realidad de imágenes que no reproduce dicha realidad sino que la reconstruye y la interpreta, mediante el montaje que estructura, ordena y encadena las imágenes grabadas, presentando otra realidad, que puede ser similar o muy distinta.

Sintetizando... En esta primera etapa se ignoran todas las mediaciones comunicacionales que entran en juego al aprender a través de un programa de TV.

Segunda etapa. La televisión influye en los proyectos educativos:

Aún siendo la televisión educativa fuertemente criticada al no haber podido solucionar los problemas de distribución del conocimiento de la forma esperada –se aguardaba de ella que abriera el futuro a la educación–, es importante entender que el fracaso de la primera etapa radica en la forma de implementación, pero no el recurso en sí.

A partir de estas experiencias iniciales surgen opiniones que sostienen que el fracaso se debió a que la información que circulaba por televisión educativa no coincidía con las necesidades de la población. Porque, ¿cómo podía ser que si la televisión comercial captaba tantos grupos de personas, no lo hiciera la televisión educativa?

Con la creación del CENTE –Centro Nacional de Televisión Educativa– se inicia en Argentina la ejecución del “Proyecto Multinacional de Televisión y Tecnología Educativa” impulsado por OEA. Desde este proyecto se plantea la meta de realizar cambios en las estructuras educativas clásicas para incluir el uso de medios audiovisuales, asumiendo responsabilidades en la capacitación de profesionales para la integración educativa de los nuevos recursos. Uno de los proyectos que se lleva a cabo es el de “Módulos de apoyo para la labor docente”, destinado a mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El material didáctico que permite concretar este proceso de capacitación docente está formado por un material impreso y por emisiones televisivas de quince minutos de duración cada una de las cuales responde a un momento del proceso didáctico –incentivación, desarrollo, integración y síntesis– y utiliza distintos tipos de recursos audiovisuales. Desde estos módulos, los docentes son invitados a ajustar sus planificaciones a la propuesta del sistema.

La evaluación de resultados de este proyecto permite arribar a las siguientes conclusiones:

- Se presenta dificultad para implementar un mismo proyecto –el encerrado en los módulos de capacitación docente– en todos los grupos escolares.
- El proyecto encierra un innegable enriquecimiento de la labor docente, en cuanto a una revisión de los contenidos y metodologías de enseñanza.
- Sin embargo, aún cuando los docentes sienten que las actividades son atractivas y novedosas, argumentan un aumento en su tarea docente.
- La inclusión de medios audiovisuales es estimulante para los alumnos de zonas desfavorecidas.
- Se registran desfases entre ritmo de aprendizaje de los niños y la programación sugerida desde el proyecto.
- La realización de los programas merece muchas críticas.

Esta nueva etapa de propuestas televisivas educativas respeta el lenguaje del medio, evitando la técnica de “las cabezas parlantes” propia de la primera etapa. En esta línea surge el programa “Plaza Sésamo” que, si bien no es un producto pensado por el sistema educativo, sino por el comercial, tiene un cuidado especial en educar a la audiencia. Varias discusiones surgen a partir de este programa en cuanto a los aprendizajes obtenidos; pero, los resultados, como es de esperar, dependen de tantas situaciones externas al medio en sí, que es casi imposible generar un juicio universal acerca del recurso mismo de la TV; otro rasgo de este producto tiene que ver con la ideologización de la audiencia y las propuestas para desarrollar una comunicación participativa en oposición a la unidireccionalidad frecuente de la televisión de la primera etapa.

Tercera etapa. La televisión y la escuela como mediadoras del conocimiento:

En la actualidad, cuando pensamos en televisión educativa, ya no lo hacemos remitiéndonos a emisiones por canales de aire, porque esta modalidad encierra complicaciones de organización de la recepción –en lo que hace a horarios y a ajuste a los ritmos de estudio y aprendizaje– que la escuela no puede ni debe asumir. Por esto, en el ámbito escolar recurrimos más al video educativo, que no nos presenta complicaciones relacionadas con los tiempos de la televisualización. Por supuesto, podemos integrar al video como soporte del medio televisivo, así como podemos asociar el CD-ROM a la Internet, superando todas las complicaciones que surgen de “estar en línea”.

En nuestro país, la producción de materiales educativos en video tiene ventajas adicionales: la concepción de segmentación del destinatario, en cuanto a franjas etarias, temáticas de interés y hasta, en algunos casos, problemáticas regionales.

La producción de programas de TV es continua. En cuanto a los productos que siguen siendo televisados, le proponemos familiarizarse con algunos canales de cable que tienen especificidad educativa. Normalmente, estos canales transmiten en horarios restringidos como parte de la señal de otros canales, tal es el caso de EDUCABLE.

Otro caso que podemos nombrar como interesante, en particular porque soluciona el problema de la transmisión en línea, y el de la difusión y llegada a las escuelas es el de ATEI –Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana–; se trata de una señal educativa satelital que establece convenios con distintos países de Latinoamérica y en ellos asienta las antenas y los equipos receptores. Los organismos convenientes, por su parte, se comprometen a grabar la programación y a asegurar la distribución en las instituciones educativas.

En esta tercera etapa, los estudios sobre la comunicación marcan el eje en la recepción, entendiendo a ésta como un proceso cultural y una práctica social. Este eje posibilita la formulación de nuevas preguntas; en lugar de cuestionarnos por la influencia, nuestra pregunta actual es cómo la gente usa los medios con fines distintos a los propuestos por los emisores, integrando en un lugar decisivo la cultura del destinatario, sus procesos, su heterogeneidad y la variedad de escenarios que se construyen alrededor del contenido de un programa.

Este cambio de perspectiva es la que nos permite ver a la televisión y a la escuela como instituciones culturales, que tienen discursos, retóricas, lenguajes y contenidos propios y, a la vez, espacios compartidos o superpuestos.

Sin embargo, esta confluencia entre la TV y los espacios educativos institucionales no es simple. Los problemas principales que plantea la televisión a la educación escolarizada tienen que ver, fundamentalmente, con el reconocimiento de las formas de transmisión del conocimiento: Se sostiene que la televisión desarrolla aprendizajes analógicos y fragmentados, antes que lógicos y secuenciales.

Y también se genera una dura escisión: la de suponer que la escuela es el lugar del saber y la televisión el del placer. Esta brecha –como sucede con todo prejuicio– tiene gran peso a la hora de pensar cómo generar interés en la escuela, porque nos lleva a suponer que el alumno sólo **se divierte** con un video y sólo **aprende** cuando su profesor está frente a clase explicándole.

Un modo de superar este antagonismo infructuoso es dejar de ver la televisión como el enemigo de la educación y dejar de pensar que influye en nuestros alumnos de modo negativo. Es cierto que influye; pero... ¿por qué no intentar buscar el tinte positivo a esta influencia?

Actividad 10

Le proponemos incluir en su base de datos aquellos programas de TV vinculados con el contenido de la asignatura que usted enseña.

Tal vez, como paso previo, le convenga echar una mirada a las revistas a través de las cuales las empresas proveedoras de servicios de televisión por cable promocionan sus programas, detectar una o dos ofertas y analizar las propuestas educativas de esos programas a través de su mirada docente, sustentándose en un instrumento similar al que utilizamos para considerar la pertinencia formativa de un video.