

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

El lenguaje audiovisual a través del Aprendizaje
Basado en Proyectos: una experiencia en un
aula de 5º de Educación Primaria

Visual language through Project Based
Learning: an experience in a 5th grade Primary
Education classroom

Autor

Sandra Martínez Maluenda

Director

Víctor Murillo Ligorred

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

RESUMEN

Los avances tecnológicos del s. XXI han implicado un cambio en la sociedad y por ende, en nuestros estudiantes. La escuela debe proporcionarles herramientas para que aprendan a desenvolverse en un mundo cada vez más visual del que son espectadores.

Por ello, se ha realizado una investigación sobre la necesidad y pertinencia de formar alumnos competentes y críticos en materia audiovisual, así como un recorrido por la situación de este lenguaje dentro del contexto de la enseñanza, tomando como fuentes de información los propios libros de texto y docentes. Además, se ha indagado sobre el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para la educación audiovisual.

Como propuesta didáctica se presenta una experiencia concreta realizada de manera satisfactoria durante el curso 2016/2017 en un colegio de Educación Pública de Zaragoza, y donde, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, los alumnos aprendieron creando un cortometraje democrático.

Tras la investigación se ha llegado a la conclusión de que es posible mejorar la situación de la enseñanza audiovisual en las aulas aplicando innovaciones metodológicas que acerquen la realidad cotidiana a la escuela.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje audiovisual, Aprendizaje Basado en Proyectos, Educación Visual y Plástica, TIC, Educación Primaria.

ABSTRACT

Technological advances of the 21st century have involved a change in society, and therefore, in our students. The school should provide them the tools to learn how to cope in a world more and more visual where they are spectators.

For this reason, an investigation has been carried out on the need and appropriateness to form competent and critical students on the audiovisual issues as well as a study of the situation of this language within the context of teaching taking as information sources the text books and teachers. On the other hand, it has been looked into the use of Project Based Learning as a methodology for the audiovisual education.

As a didactic proposal, we present a concrete experience made in a satisfactory manner during the 2016/2017 academic year in a public education school in Zaragoza, where using the Project Based Learning, the students created a democratic short film.

After the investigation, it has been concluded that it is possible to improve the situation of audiovisual teaching in the classroom applying methodological innovations that bring everyday reality to school.

KEYWORDS

Visual language, Project Based Learning, Visual and Plastic Education, ICTs, Primary Education.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	4
2. INTRODUCCIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. Una sociedad espectacular	9
3.2 Contexto educativo actual: la asignatura de plástica	13
3.3 La formación del docente y el estado actual de la didáctica audiovisual	16
3.4 El libro de texto en el aula de plástica	20
3.5 La necesidad de una educación audiovisual	22
3.6 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el desarrollo de una educación audiovisual	27
3.6.1 Definición, resultados de aprendizaje y limitaciones del ABP.	27
3.6.2 El uso del ABP para la enseñanza Audiovisual	29
3.6.3 El trabajo cooperativo al servicio del APB.	31
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	33
4.1 Contexto escolar: Antecedentes del proyecto	34
4.2 Proyecto de Centro: El cine	35
4.3 Aportaciones al Proyecto de Centro	36
4.4 El aula de 5º de Educación Primaria	37
4.5 Los objetivos de la propuesta didáctica planteada	38
4.6 Actividades, metodología y recursos necesarios	39
4.7 Evaluación	45
4.8 Conclusiones y resultados de la propuesta práctica	49
4.8.1 El cortometraje “Las cenizas del pasado”.	51
5. CONCLUSIONES	54
6. BIBLIOGRAFÍA	57
ANEXOS	59
ANEXO I: ENTREVISTAS A LOS DOCENTES SOBRE SU FORMACIÓN Y PRÁCTICA	59
ANEXO II: DIARIOS META COGNITIVOS PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS	65
ANEXO III: EXPERIENCIA PERSONAL DURANTE LA REALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	71
ANEXO IV: PRESENTACIÓN Y ESTRENO DEL CORTOMETRAJE RESULTANTE “LAS CENIZAS DEL PASADO”	73

1. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo es una reflexión crítica sobre la situación actual de la Educación Visual y Plástica en las aulas de Educación Primaria, orientada hacia el tratamiento del lenguaje audiovisual como una herramienta didáctica que potencia el pensamiento crítico en los alumnos. Para ello, situaremos un punto de partida en el que quede patente la pertinencia del uso del audiovisual en los colegios, dada la importancia que ha adquirido la imagen en el s. XXI, incidiendo en las exposiciones que tienen los alumnos al universo audiovisual pero la falta de educación en el mismo.

Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado queremos resaltar la importancia de educar a los estudiantes en la cultura visual haciéndoles partícipes del proceso, de modo que puedan extraer aprendizajes relevantes para enfrentarse a su día a día, cada vez más mediatizado por la imagen.

Por otro lado, hemos considerado que es importante destacar la compatibilidad de la enseñanza del lenguaje visual con metodologías participativas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, donde los propios intereses de los estudiantes y la motivación extra que supone el hecho audiovisual favorecen un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

La elección de esta temática responde a la experiencia concreta en un aula de 5º de Educación Primaria donde se pudo constatar la posibilidad de utilización del lenguaje audiovisual de una manera práctica. Así mismo, la experiencia propia que poseo en el campo de la imagen me ha ofrecido una perspectiva de estudio que parte de la vocación y se aleja del tradicional menosprecio a la disciplina artística tal y como hemos podido observar a lo largo de nuestra propia escolaridad y práctica docente.

2. INTRODUCCIÓN

El presente documento compone la memoria del Trabajo de Fin de Grado cuyo tema principal es la necesidad de la enseñanza del audiovisual en las escuelas dada su relevancia en propuestas metodológicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Estamos en el s.XXI y todos tenemos en el bolsillo un teléfono móvil, disponemos de ordenadores, televisiones en alta definición, medios de transporte que hacen que el mundo parezca pequeño. Somos plurales, diversos, multiculturales. Estamos concienciados con el medioambiente, la pobreza y los derechos de los animales.

Cualquiera que nos mirara desde el pasado podría afirmar que somos una sociedad avanzada, civilizada y moderna. Sin embargo, esa realidad cambia cuando atravesamos el umbral de la puerta de un aula. Contenidos y metodologías anticuadas reproducidas a lo largo del tiempo por profesores abrumados ante los distintos perfiles de un alumnado inmerso en la tecnología.

Es innegable que nos hallamos dentro de un mundo dominado por el lenguaje visual. Toda nuestra vida gira en torno a la imagen, desde la publicidad a las películas. Los estudiantes se sientan por las tardes en el sofá de su casa y asisten a un proceso de recepción pasiva de imágenes y contenidos de carácter visual que les bombardean.

Este lenguaje propio de la educación artística es el que la diferencia de otras materias (Acaso, 2006) y pone en relieve su valor como disciplina escolar.

No obstante, la Educación Visual y Plástica en el aula de Primaria está sujeta a la falta de innovación y al aprendizaje mecánico. Volumen, color y formas. Los docentes entregan libros para colorear a estudiantes que suben cada día fotos a su Instagram esperando cumplir los 45 minutos a la semana destinados al *arte*.

No existen contenidos dedicados al análisis de este lenguaje visual, ni se incide en nuestro papel como espectadores críticos. El mundo ha sustituido el texto por la imagen pero la Escuela sigue anclada en las manualidades.

Ante este macro desarrollo visual, surge la necesidad de enseñar a nuestros alumnos a desentrañar la imagen, a componerla de acuerdo a sus mensajes y a reflexionar de manera crítica sobre la dicotomía realidad-ficción.

Este trabajo nace de la experiencia concreta en un aula de 5º de Primaria de un colegio de Zaragoza.

A través de las Prácticas II de la carrera de Magisterio en Educación Primaria pude observar de primera mano como la Educación Artística quedaba de nuevo reducida al producto artesanal con fin decorativo mientras se ponían vídeos en clase e incluso los alumnos confundían realidad con ficción a través de la pantalla.

Sentí la necesidad como docente de trabajar el lenguaje audiovisual, materia con la cual estoy íntimamente ligada debido a mi trabajo como fotógrafa y videógrafa, como una asignatura más en el colegio.

La libertad del centro me permitió desarrollar mi labor en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde la creación de un corto de terror fue el hilo conductor para estudiar lengua, matemáticas, música, interpretación, etc.

Se pudo observar la capacidad tanto individual como colectiva para gestionar el trabajo bajo la guía de las profesoras, actuando como mediadoras entre el aprendizaje y los estudiantes.

Mediante esta puesta en práctica, tanto docentes como estudiantes pudimos comprobar en nuestra propia piel el poder transformador del lenguaje visual en la escuela, ya no solo mediante la elaboración propia de una pieza visual con intención artística, sino con el aprendizaje sobre el propio proceso y las fases necesarias a seguir en todo producto audiovisual que cada día consumimos en nuestros hogares.

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado no es otro que mostrar la pertinencia de una enseñanza artística digna y de calidad, dado el mundo visual en el que nuestros estudiantes bucean a diario, dotándoles de las herramientas para ser críticos y poder desenvolverse en la realidad hipervisual en la que vivimos.

Posteriormente, la experiencia concreta de la enseñanza del lenguaje audiovisual en un aula de Educación Primaria pone de manifiesto que es posible otra educación en la que se incluya de manera útil este lenguaje sin dejar al margen el resto de materiales escolares cuyo peso a nivel académico debiera ser ecuánime.

El modo en el que se enseña la Educación Visual y Plástica en los colegios, así como la utilización de los medios audiovisuales en el aula desde una perspectiva de producción por parte del alumnado requiere ser analizada.

Este trabajo se divide en dos apartados. En el primero de ellos, se profundiza en la pertinencia de una enseñanza artística de calidad dado el momento político, social y tecnológico en el que nos encontramos. Así mismo, se pone de manifiesto la situación actual en el aula con las carencias observadas en el Currículum Oficial de Aragón.

El Aprendizaje Basado en Proyectos nos ofrece un modelo metodológico en el que es posible incluir el producto audiovisual como una creación nacida en los alumnos y alumnas.

Mediante esta forma de trabajo, todas las asignaturas pueden condensarse y desdibujar sus fronteras hasta llegar a un proceso de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes se adueñan de las clases y elaboran un producto siguiendo sus intereses y motivaciones.

Por otro lado, la propuesta didáctica contempla la realización de un cortometraje de terror elaborado mediante Trabajo Basado en Proyectos en un aula de 5º de Educación Primaria en un colegio público de Zaragoza.

Dicha propuesta se materializó durante las Prácticas Escolares II del Grado de Magisterio de Educación Primaria.

Los estudiantes de 5º que acudían al Aula de Desarrollo de Capacidades (ADC) aprendieron el proceso de creación de una película desde guión hasta montaje, integrando las diferentes disciplinas escolares. Además, se trabajó la dicotomía realidad-ficción incorporando tecnología propia del cine como el *Chroma Key*.

Gracias al esfuerzo y dedicación tanto de los alumnos como de las profesoras involucradas en el aula, el cortometraje recibió un premio especial en el concurso para escolares “Participa Méliès” que organiza la fundación de CaixaForum.

En definitiva, esta memoria quiere poner de relieve con resultados empíricos que es posible otra enseñanza del arte en las escuelas, incluyendo metodologías y medios propios del tiempo en el que viven nuestros estudiantes.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Una sociedad espectacular

*“Todo lo que antes era vivido directamente
se ha alejado en una representación.”*

Guy Debord, La sociedad del espectáculo.

Atravesamos una época como sociedad donde la imagen domina todos los aspectos. Somos receptores de un bombardeo tecnológico centrado en lo visual, desde el consumo a la producción.

Nuestras costumbres han sido modificadas en torno a un proceso de alta tecnificación que además de hacernos una vida más cómoda, nos ha situado en el epicentro de la apariencias.

La alta exposición a la imagen nos ha convertido en una representación de lo que somos. Esta es una condición de todas las sociedades modernas, donde la realidad se despliega en una acumulación de espectáculos (Debord, 1967: 8). Esta concepción de espectáculo no hace referencia a las imágenes en conjunto, sino a la relación que establecen las personas influidas por el contexto de la imagen.

“El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes. El espectáculo no puede entenderse como el abuso de un mundo visual, el producto de las técnicas de difusión masiva de imágenes” (Debord, 1967:9).

Los espectáculos y las representaciones de las cosas que antes se vivían en primera persona atraen nuestra atención desde la falsa conciencia, reafirmandonos en las apariencias y viviendo a través de las pantallas. Como el espectáculo es global, este se superpone a los hechos de la historia, elaborando su propia realidad en la que el espectador es un mero receptor pasivo, y por tanto manipulable (Debord, 1967).

Dado que el espectáculo se antepone a la cultivación del conocimiento y los valores, para comprender nuestro momento actual precisamos de un pasado visible, un relato observable de los hechos que nos han traído hasta aquí y nos tranquilice sobre el futuro.

“De este modo, por todas partes vivimos en un universo extrañamente parecido al original —las cosas aparecen dobladas por su propia escenificación, pero este doblaje no significa una muerte inminente pues las cosas están en él ya expurgadas de su muerte, mejor aún, más sonrientes, más auténticas bajo la luz de su modelo, como los rostros de las funerarias” (Baudrillard, 1978: 24).

Debord (1967) y Baudrillard (1978) conceptualizan así la visión de la realidad en desdoblamientos: lo real y lo imaginario, lo que vemos y lo que nos cuentan, lo que hacemos y lo que exhibimos, la historia y el museo. Pero una sociedad que no comprende su pasado ni su presente, no está preparada para abordar un futuro cambiante.

Por ello, necesitamos de pruebas que nos permitan establecer una base sobre la que construir el presente, donde el arte, en su concepción más pura de trascendencia, se convierte en el objeto que necesitamos para reconstruirnos como sociedad. Olvidamos, repetimos, recolocamos y transformamos la historia desligándola de su contexto. “De esta manera, mediante el exterminio simbólico de las cosas, vivimos en un universo parecido al original donde la escenificación de las mismas, nos convierte en un simulacro de nosotros” (Baudrillard, 1978: 19).

El ejemplo perfecto de escenificación queda presente en el uso de las redes sociales, en las que nuestros estudiantes participan desde la más pronta infancia. Se espera de nosotros como usuarios del sistema que produzcamos objetos, si bien esto queda subordinado a la producción de la imagen de los objetos (el espectáculo). Cobra más importancia la fotografía que publicamos del último libro que hemos adquirido que si hemos leído el libro o no. Ya no importa el ser, sino el tener y la capacidad para exhibir que lo tengo.

Es obvio que la era de las redes sociales ya ha llegado a las aulas. La exposición de los alumnos a Internet influye en la formación de su identidad, dado que cada mensaje visual enviado y recibido repercute en el individuo. El contexto informal en el que se educan (Freedman, 2006: 26) para el uso en ellas es insuficiente dado que al tratarse de una situación al margen de las instituciones educativas, quienes imparten esa educación informal (padres, otros alumnos de mayor edad...) también beben de la desinformación en el sistema. Contra esta educación por parte de la imagen en sí misma y amparada en

contextos informales, solo la escuela puede dar las respuestas, educando en competencias que permitan desentrañar la maraña del lenguaje audiovisual.

Podemos afirmar que nos encontramos en un momento de la historia donde el lenguaje visual se ha hiperdesarrollado (Acaso, 2009: 26). Recibimos tanta información de origen visual que nos vemos inmersos en una existencia pasiva donde la única manera de coexistir en sociedad es buscar el placer en la producción y exhibición de más imágenes. De esta forma, mediante la provocación constante de los individuos que no dejan de crear contenido, se construye una telaraña de estímulos que nos satura pero de la que no podemos escapar. La contemplación privada se ha convertido en exhibición pública (Debord, 1967 cit. en Acaso, 2009: 32).

Debido a esta alta exposición al mundo visual donde somos el centro de la imagen, el hiperdesarrollo de este lenguaje usado como mecanismo de alienación, y el acceso inmediato a la información es sus múltiples vías de origen, nos hace espectadores vulnerables. La frontera entre realidad y mentira es difusa, puesto que ahora, cualquier producto es susceptible de ser manipulado y distribuido como verdad.

A su vez, la política y economía como ejes del orden, se polarizan hacia un autoritarismo que bebe de la indefensión de la población. La violencia y el despotismo están a la orden del día, valiéndose de los mensajes manipulados para configurar una sociedad altamente informada pero de un modo tan masivo e inmediato que es complicado detectar los límites del engaño.

En esta línea, no podemos obviar los medios de comunicación como elementos sinérgicos que configuran la realidad. El modo en el que se trata la información incide directamente en cómo la procesamos, volviéndonos susceptibles al engaño. La agitación que nos produce la superposición de elementos informativos nos convierte en espectadores aparentemente documentados pero sin posibilidad de discernir los elementos importantes del discurso (Steyerl, 2018).

Pero esta capacidad de recibir y procesar información es una capacidad adquirida mediante procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dado que la Postmodernidad implica una sociedad en continuo movimiento y cambio, las teorías educativas, tienen que avanzar en consonancia, adaptándose y respondiendo al cambio social que se está produciendo. En palabras de Marín, “lo que hace y aprende el alumnado en las aulas no puede estar desconectado o desfasado de lo que sucede en el campo profesional, ni en los debates sociales” (Marín, 2003, p. 39).

La enseñanza del lenguaje audiovisual ofrece al profesorado un marco en el que trabajar contenidos transversales con los alumnos como la ecología o el feminismo. Temas sobre la evolución de la sociedad en su conjunto que fomente el desarrollo íntegro de nuestros estudiantes. También permite seleccionar las temáticas de trabajo y personajes relevantes en la historia, solventando así las desigualdades que pudieran observarse en libros de texto entre la aparición de artistas masculinos y femeninos.

En el caso concreto de nuestro país, podemos observar la fuerte separación que existe entre el arte y la sociedad, convirtiéndolo en un producto de consumo para los estratos intelectuales y sin contemplar su valor para el desarrollo integral de la persona.

“Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una incompreensión de las importantes funciones que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incompreensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la Educación” (Eisner, 1992:15).

La manera es la que el arte es comprendido por una sociedad determina su importancia en la misma. De esta forma, una población ajena al lenguaje artístico formará a sus estudiantes en un Currículo aséptico donde la imaginación, el pensamiento divergente, la creatividad y el uso crítico del intelecto para mirar lo que nos rodea no estarán presentes (Eisner, 1992).

Actualmente, el valor del arte y la cultura clásica reside en su carácter sin ánimo de lucro. Existe una visión preservacionista de las artes y humanidades ligada a la concepción filosófica del idealismo del ocio en tiempos donde trabajo y disfrute están claramente diferenciados (Garcés, 2017). El arte se aprecia como una actividad esencialmente lúdica, para el gozo de los sentidos. Ir a una exposición, escuchar una sonata, pintar un cuadro, etc. son actividades que se observan como accesorias,

realizables únicamente por placer. Por el otro lado, si su realización o no se considera supeditada a los gustos personales, el arte pierde su noción de herramienta para la transformación social.

En defensa del arte como motor del cambio Marina Garcés explica:

“el compromiso con las humanidades tiene que ser hoy del mismo tipo: no son un patrimonio a conservar sino un ecosistema en el que nos jugamos aspectos fundamentales de nuestras vidas, especialmente los menos ricos y por tanto más sujetos a las transformaciones del actual sistema de reproducción social. Lo que está en disputa hoy no es si hay más o menos asignaturas de letras en los currículos, sino qué sentidos de la experiencia humana podremos compartir y elaborar en condiciones de igualdad y de reciprocidad” (Garcés, 2017: 11).

Es necesario superar la concepción elitista y accesorio del arte. Con el exacerbado uso de la imagen como fórmula de poder se demuestra la necesidad de reflexionar con nuestros alumnos sobre las implicaciones de la exposición visual. El espectáculo nos domina al igual que la economía y política, ya que es el reflejo de los sistemas. Inculcar el pensamiento crítico respecto a lo visual implica la mirada crítica hacia nuestra sociedad, un valor imprescindible para el futuro de los estudiantes.

3.2 Contexto educativo actual: la asignatura de plástica

En el libro *Educación Plástica en la escuela*, Marina Spraykin dice que:

El desarrollo del lenguaje visual comienza mucho antes de que los niños ingresen a la escuela. La vida cotidiana constituye la primera fuente de estímulos y aprendizajes, tanto en lo relativo a la construcción de imágenes como a su comprensión y decodificación. Los niños, desde muy pequeños y en forma espontánea entran en contacto con su propia capacidad de “hacer imágenes” e interpretarlas y esto les brinda placer, curiosidad y asombro (Spraykin, 1997: 17).

El mundo visual, tan omnipresente y poderoso en las infancias de nuestros estudiantes, modela la construcción de la identidad mucho antes de que los alumnos lleguen a la escuela. Mediante el continuo uso de tabletas, Internet y el visualizado de dibujos animados, películas, etc. los niños conforman una imagen del mundo sustentada en la propia cultura en la que están inmersos.

Sin embargo, la escuela aborda la enseñanza de la Plástica desde una perspectiva poco conectada con la realidad de las vidas de los alumnos. Las actividades relacionadas con el arte aparecen desligadas de todo pensamiento intelectual, y se encaminan a reproducir de manera manual y mecánica técnicas artísticas (Acaso, 2009: 86).

En este sentido, surge una necesidad de valorar la Plástica escolar como una asignatura con el mismo peso y relevancia que las demás, ya que implica en nuestros alumnos aprendizajes igualmente importantes como la atención visual, el registro de percepciones sensoriales, la capacidad de generar imágenes mentales, pensamiento simbólico, etc. (Spravkin, 2000).

Sin embargo, los cuarenta y cinco minutos a la semana que se dedican en la mayoría de escuelas para la enseñanza del arte, se aplican en su mayoría, a la producción de manualidades.

Como señala María Acaso, podemos atribuir a las manualidades las siguientes características:

“Objetivo: realización de manualidades, por lo tanto, procesos manuales encaminados a la producción. No se contempla la producción artística como un proceso intelectual. Dichos productos han de ser bellos, bonitos, decorativos. Lo visual se produce para ser ornamental. Contenidos: (...) Desarrollo del mayor número de técnicas. El estudiante ha de cultivar la pericia técnica y el desarrollo de su sentimiento y expresión” (Acaso, 2009: 91).

En el proceso de creación artística en el aula todo está marcado por una serie de pautas que los alumnos tienen que reproducir. No se indaga en el proceso porque la enseñanza está encaminada a imitar el modelo lo más fiel posible y respetando criterios estéticos que les han sido dados.

Como puede verse en el Currículo de la Educación Plástica visible en el BOE del 1 de marzo de 2014, esta aparece junto a la Educación Musical englobada en lo que se conoce como Educación Artística. Aquí podemos encontrar una de las primeras carencias, y es la falta de identidad que posee como asignatura.

Las artes se desligan del resto de materias por la noción existente entre el cuerpo educativo, y sociedad en general, de que lo artístico no es una materia educativa de verdad como pueden ser las matemáticas o los idiomas. Hablamos de una jerarquización de los saberes dentro del sistema educativo (Young, 1971; Forquin, 1987, cit. en Akoschky et. Al. 1998: 12) de modo que hay disciplinas que se considera que tienen un lugar accesorio.

Eisner asocia la incomprensión de las artes en el hecho educativo a cinco creencias:

“(…) la necesidad del lenguaje para el pensamiento, la afirmación de que la experiencia sensorial es de un bajo nivel, el planteamiento de que la lógica es un ingrediente necesario en la configuración de la inteligencia, la valoración que se da a la no implicación personal y a la distancia en la promoción del entendimiento, y que la ciencia es el único camino válido para generalizar” (Eisner, 1992: 27).

En este sentido, los estudiantes salen perjudicados en tanto que las posibilidades que les ofrece el hecho artístico para su aprendizaje a lo largo de la vida no están presentes en ninguna otra materia. El arte da valor a las aportaciones personales utilizando como vehículo la imaginación, demostrándoles a los alumnos que existen otras vías de pensamiento.

“Si ayudamos a los alumnos a ponerse de pie frente a un cuadro y mirarlo de una manera cuestionadora y cuidadosa, para observar los detalles de la superficie, permitir (...) integrarlos (...) a un todo complejo (...) pueden descubrir algo nuevo sobre el pensamiento, los sentimientos y la imaginación que nunca antes hubieran sospechado” (Greene, 1994: 206).

Atendiendo de nuevo a la legislación vigente, encontramos que la Educación Plástica está dividida en tres bloques:

- Educación Audiovisual.
- Expresión Artística.
- Dibujo Geométrico.

En primer lugar, resuena la separación entre bloques, donde se coloca a la Educación Audiovisual como una materia con identidad propia, desligándola de manera artificiosa del sentido de expresión.

Por otro lado, el bloque de Expresión Artística gira en torno a la producción de bienes artísticos explorando técnicas, dejando de lado todo tipo de creación (comic, fotografía, obras audiovisuales) que aparecen exclusivamente en el primer bloque.

Además, cobra gran importancia el referente al Dibujo Geométrico, ocupando un tercio del currículo. Se convierte en una mera destreza instrumental al servicio de las materias troncales, en este caso matemáticas ("desarrollar desde el punto de vista gráfico, los saberes adquiridos desde el área de matemáticas").

Podemos extraer que el Currículo aplica una concepción formalista de la enseñanza del arte, centrado en la alfabetización visual más simple y formulando unos estándares de aprendizaje evaluables mecánicos que dejan poca libertad para los estudiantes.

Sin embargo, según el mismo, la Educación Artística involucra aspectos emocionales, sensoriales, sociales y afectivos, que permiten desarrollar capacidades en los estudiantes que aseguran una educación integral (BOA 65, 2007, p. 8805). Si el fin último de la Educación Artística es que los alumnos desarrollen atención, percepción, inteligencia o memoria, encontramos relevante señalar la falta de coherencia entre dicho fin y el planteamiento curricular.

3.3 La formación del docente y el estado actual de la didáctica audiovisual

Si en la jerarquización de las materias, la destinada al lenguaje audiovisual es de las más perjudicadas, no llama la atención que los docentes encargados de impartirla no precisen de una formación específica en la asignatura como sería en música o los idiomas. Esta falta de competencias por parte del profesorado se sustenta, además de en la propia incompreensión del hecho artístico como aprendizaje relevante (Eisner, 1992), en el uso del libro de texto. Mediante esta forma de trabajo basada exclusivamente en la reproducción de láminas o en la elaboración de manualidades, el profesor siente que no necesita desarrollar sus habilidades para enseñar la plástica.

Salgado (2013) reseña el desinterés generalizado que provoca la Educación Plástica en los docentes en formación, algo que podría solventarse si se impulsaran aprendizajes significativos donde quedase clara la conexión arte-educación-cultura.

Los docentes, antes de serlo, también fueron estudiantes. Estas experiencias previas en la enseñanza tradicional son condicionantes para su visión de la enseñanza actual. Por ello, la mayoría se sienten desmotivados hacia las clases de plástica y recurren a los libros de texto.

Para conocer la opinión de los profesores encargados de impartir clases de Educación Plástica se elaboraron cuestionarios de preguntas (ver Anexo I) que permitieran establecer una comparativa. Estas encuestas se realizaron durante mis Prácticas III en el C.E.I.P Cortés de Aragón en Zaragoza, tomando en cuenta las percepciones de los docentes de Tercer Ciclo. Resultaba relevante averiguar las apreciaciones y juicios del cuerpo de maestros respecto a la Educación Plástica ya que estas inciden directamente en los modelos de docencia.

Analizando las respuestas obtenidas sobre los enunciados referentes a la preparación previa para impartir la docencia de la Plástica (*Me considero preparado para dar clases de Educación Plástica / Me he formado adicionalmente en materias relacionadas con el arte / Creo que la asignatura no requiere una formación docente específica*) se puede observar que existe cierto optimismo respecto al nivel de preparación.

El 83'33% de los maestros encuestados sentía que su formación para la asignatura era correcta y suficiente. Esto contrasta con que de ese porcentaje, el 100% contestaba que no se había formado específicamente. Estas percepciones del cuerpo de maestros nos indican que se mantiene la concepción de que el arte es una asignatura complementaria, y que la mínima preparación parece suficiente para dar clase.

Respecto a la necesidad de una formación docente específica los maestros añadían en un 66'66% que no era necesaria dicha preparación adicional y concreta en el área. Tan sólo un 16'66% manifestaba su acuerdo a la necesidad de aprendizajes específicos por parte de los profesores.

Así mismo, se les preguntó por el origen de los materiales en los que se basan para impartir clase (*Elaboro mis propios materiales para las sesiones de Plástica / Utilizo el libro de texto / Prefiero utilizar el libro de texto a preparar materiales extra.*).

El 50% de los profesores encuestados reconoció haber preparado actividades motu proprio para el área de Plástica. Atendiendo a las observaciones recogidas en los propios cuestionarios se pudo comprobar que dichos materiales atendían a ocasiones especiales (actividades para la semana cultural, concursos del barrio, día de la Paz...) Por lo que, pese a ser actividades que se salían del libro de texto al que están acostumbrados los estudiantes, seguían siendo sesiones en las que la Plástica quedaba reducida a un trabajo instrumental con el fin de producir un objeto bello.

Respecto a la utilización del libro de texto, existe unanimidad.

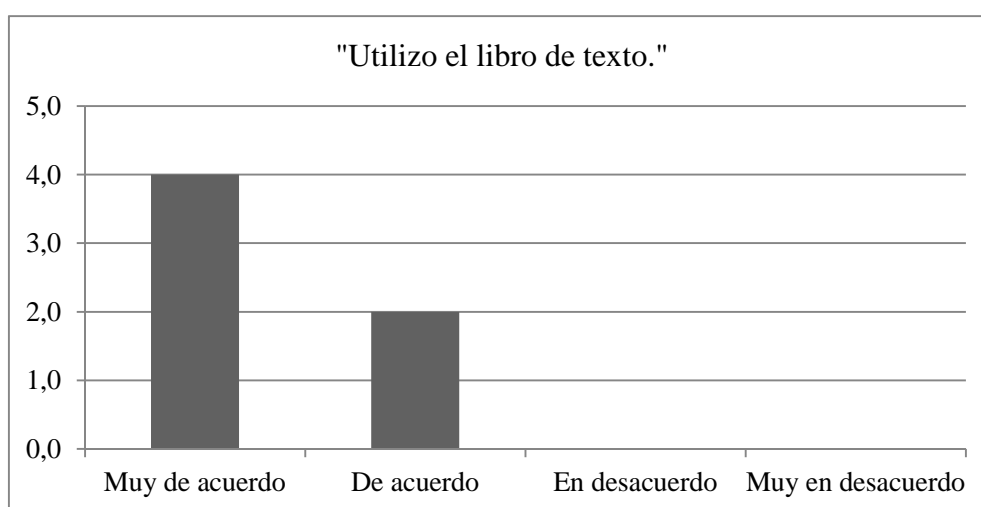


Figura 1. Gráfico de elaboración propia con los datos obtenidos en los cuestionarios a profesores de Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Todos los profesores fundamentaban su práctica profesional en el área de Educación Plástica en el libro de texto. Dicho libro, que se utiliza a lo largo de todo el tercer ciclo de Educación Primaria, se compone de láminas con distintas actividades que involucran la creación artística, la composición o la reproducción de clásicos del arte, siempre en términos bidimensionales y sobre el propio cuaderno. Los maestros excusan este uso en la necesidad de seguir un orden respecto a los contenidos ya que los profesionales que componen el tercer ciclo se reparten las horas de docencia de la Plástica. No obstante, las fichas no son la manera más indicada para trabajar la plástica en el aula puesto que sesgan el conocimiento al limitar las actividades a procesos manipulativos y además, dejan poca libertad para que los alumnos desarrollen la creatividad y pongan en práctica su imaginación.

Por tanto, podemos decir que el abuso del libro de texto se fundamenta en la falta de recursos formativos por parte de los docentes para dar las clases. Resulta más fácil y asequible para los profesores girar en torno a un cuaderno de actividades que indagar en otros recursos sin tener las herramientas para discernir si son actividades de calidad o no.

J. Caja, M. Berrocal, J.C. Izquierdo et. al. (2001) hablan de la deformación profesional del docente de artes. Proponen como solución inculcar la necesidad de la enseñanza artística en el aula, tratando de cambiar su propia mentalidad respecto al concepto tradicional de *rellenar* las horas de esta materia en vez de ocuparlas con actividades relevantes y significativas.

Otras cuestiones que destacan en las respuestas de los maestros son las relacionadas con la importancia de la Plástica dentro del cuerpo de asignaturas (*Si por motivos de organización de centro se pierde la clase semanal de Plástica la recupero / Si necesito más tiempo para asignaturas troncales, suprimo sesiones de Plástica / Pongo música en el aula de manera más frecuente en sesiones de Plástica*).

El 50% de los profesores reconoce adaptar la programación del aula a los imprevistos propios de la organización del centro recuperando las sesiones de plástica perdidas. Sin embargo, en situaciones próximas a exámenes o por problemas derivados de la programación, una asignatura troncal requiere de más tiempo, el 66'66% no presenta problemas para suprimir la Plástica.

Estas respuestas reafirman la jerarquización existente entre las disciplinas escolares, situando a la Educación Plástica en una posición accesoria y complementaria.

No nos llama la atención que el 100% afirme poner música a sus alumnos en sesiones de plástica, siendo impensable en otras áreas como Historia. Las características propias de la enseñanza del arte como son la autoexpresión, el componente lúdico de realización de productos artísticos y la motivación que le supone al alumnado suponen un hándicap a la hora de valorar la asignatura. La música, aunque encaja con la creación plástica y puede ayudar a los estudiantes a relajarse durante la clase, denota un tratamiento distinto de las clases de plástica respecto a otras del currículo.

Por último, y atendiendo de manera más profunda al Currículo, se les preguntó por actividades referidas a los tres bloques en los que este se divide para la enseñanza de la Plástica (*He elaborado propuestas de contenido audiovisual con mis alumnos / He elaborado propuestas de elaboración de piezas artísticas con mis alumnos / He elaborado propuestas de realización de actividades de dibujo geométrico*).

El 100% de los profesores encuestados afirmaba haber trabajado el dibujo geométrico y la elaboración de piezas artísticas (dibujos, murales, composiciones...). Sin embargo, solo el 16'66% había realizado propuestas de contenido audiovisual.

Pese a que uno de los bloques del Currículo se titula “Educación Audiovisual” y este debiera ser un contenido a trabajar en las aulas, en la mayoría de colegios se deja en un segundo plano, desligándolo de la plástica. El enfoque metodológico tradicional reduce la enseñanza a de las artes a prácticas artísticas simplistas (Fontal, O. Marín, S., García, S., 2015: 76) que no interactúan con el contexto político y social en el que se encuentran nuestros alumnos, y es ahí donde el audiovisual se perfila como una herramienta didáctica de gran valor para educar en pensamiento crítico y que cumple con las necesidades naturales de expresión que los alumnos poseen.

Ante la afirmación de que la plástica es hacer manualidades, se constató que el 100% de los docentes encuestados en el centro opinaban que la asignatura implicaba la realización de manualidades.

El pensamiento de los docentes encuestados refleja la necesidad de cambiar los modelos educativos en los que se forman. Constatada la importancia de la Educación Visual y Plástica, resulta paradójico que los docentes no estén formados en ella y se acorrale, como viene siendo tradicionalmente, a la elaboración de manualidades con fines únicamente ornamentales.

3. 4 El libro de texto en el aula de plástica

Como indica Ricardo Marín (1997: 147) para la enseñanza artística, el maestro debe poner en práctica una metodología basada en la producción de obras, la singularidad de las expresiones particulares de los alumnos y la creatividad.

Las palabras de Marín quedan en entredicho con el uso del libro de texto como único eje constructor de las sesiones de Educación Plástica ya que, en su utilización, se pierden los componentes de individualidad, creatividad y singularidad propia de cada estudiante. Mediante la reproducción de láminas y ejercicios sin relevancia para el aprendizaje del arte se suprime el gusto por la creación artística, además de las posibles aportaciones de los alumnos puesto que deben ajustarse al modelo.

En una revisión de los principales libros de texto utilizados en el Tercer Ciclo de Educación Primaria se ha podido constatar que la mayoría de contenidos, respetando el Currículum Oficial, están encaminados a la exploración y combinación de técnicas que permitan la elaboración de producciones artísticas. Así mismo, se incide en los aspectos plásticos y visuales del entorno (las formas, colores, volúmenes y los espacios) y su representación bidimensional sobre el papel.

Todas las actividades que aparecen son de carácter manipulativo e implican la realización de manualidades o producciones artísticas sacadas de contexto. La aparición de actividades que impliquen el audiovisual queda reducida a actividades extra de creación de cortometrajes carentes de fundamento y encaminadas hacia la diversión más que al aprendizaje del proceso de elaboración de una película.

Otro de los contenidos que aparecen en estos libros es el estudio de pintores famosos. Los nombres de Picasso, Van Gogh, Monet, Rembrandt y Miró se repiten a lo largo de los mismos. Por el contrario, la aparición de mujeres artistas es nula.

Resulta sorprendente que en pleno s. XXI donde los Movimientos Feministas y en pro de los derechos de la mujer sean tan potentes en nuestra sociedad, los libros que nuestros alumnos estudian reproduzcan contenidos arcaicos donde la figura de la mujer ha sido suprimida.

Una de las actividades que más me gusta desarrollar con los alumnos de tercer ciclo durante mis prácticas en centros escolares es un juego, aparentemente inofensivo, en el que los estudiantes van anotando nombres de personalidades famosas en la pizarra (pintores, escritores, escultores). Se les comienza preguntando por el género masculino, donde los nombres fluyen sin problemas. Cuando se les pregunta por mujeres, la tarea

se vuelve mucho más compleja. Esta actividad propone una profunda reflexión, ¿por qué los libros siguen ocultando las figuras de las mujeres?

Los proyectos sobre mujeres artistas abundan entre los Proyectos de Centro, pero siempre dependen de la voluntad de los profesores para llevarlos a cabo. Dentro del mundo del arte es especialmente significativo hacer referencias al papel de las mujeres, ya que se puede comprobar paseando por cualquier museo que la presencia femenina aparece mayoritariamente como musa del artista.



Fig. 2 Obra del colectivo Guerrilla Girls que dice: “¿Las mujeres tienen que desnudarse para exponer en el Museo MET? Menos del 5% de artistas en las secciones de Arte Moderno de los museos son mujeres. Sin embargo, el 85% de los desnudos son femeninos.”

Contra esta situación en el aula, solo queda confiar en la labor del docente a cargo de la Educación Visual y Plástica para elaborar sus propias propuestas educativas, ligadas con la realidad de los alumnos y basándose en medios atractivos y plurales, superando así el uso generalizado de los libros de texto.

Sin embargo, esta visión contrasta con la realidad en las aulas donde la acusada falta de formación en el área de Educación Visual y Plástica y el desinterés por las artes repercute negativamente en la puesta en marcha de actividades significativas.

3. 5 La necesidad de una educación audiovisual

“Si hay algo de lo que podemos estar seguros es del predominio de la imagen sobre la

palabra en los años próximos” (Moreno, F.M., 2001: 125).

A lo largo del s.XXI, la sociedad ha experimentado una serie de cambios que han puesto a la imagen en el centro de todo. Esto se aplica, por ende, a las estrategias educativas que se ponen en práctica.

Los educadores y pedagogos hablan de la necesidad de educar a los estudiantes en el mundo de la imagen, educar en lo visual para reducir la aparición de lo que se conoce como *analfabetos visuales* (Caja, J., Berrocal, M., Izquierdo, J.C. et. al., 2001). Este concepto hace referencia a la proliferación de una población indefensa ante el bombardeo masivo de información en forma de imagen, siendo así más susceptibles a la manipulación.

“(...) debido a que la comunicación se conduce en la actualidad a través de nuevos textos y medios, (...) la alfabetización tiene lugar ahora a través de medios visuales, auditivos y gestuales, (lo que) hace necesario un giro en lo que se considera y en cómo se enseña la alfabetización” (Matthews, 2005, cit. Hernández, 2009).

En este sentido, crece la necesidad de educar en el mundo visual fundamentado en un pensamiento crítico para eludir la manipulación por parte de aquellos que poseen los medios de comunicación.

Los seres humanos contamos con una parte racional y otra emocional. Para que nuestra parte más lógica pueda funcionar, necesitamos ser competentes en cuando a la gestión de nuestras emociones. No puede haber un empoderamiento sin esta capacidad (Ferrés, 2014). A su vez, las pantallas a las que estamos conectados se perfilan como escenarios para las luchas de poder, donde aluden al componente emocional para conquistar al público.

En esta realidad visual donde nuestras emociones nos hacen susceptibles y favorecen nuestra propia alienación, es sumamente importante aprender sobre la forma en la que la comunicación visual nos afecta.

Pero la transición del mundo textual al visual implica una reformulación del proceso de enseñanza, un cambio de conciencia. Las imágenes tienen una mayor repercusión en nuestras emociones, lo que se traduce en que las personas que han sido enseñadas en un contexto de imagen, es decir, un contexto más emocional, van a tener más dificultad para realizar el esfuerzo de abstracción que supone la comprensión y crítica de un texto. La manera en la que procesamos el conocimiento, ya sea de manera consciente o inconsciente cobra importancia cuando se trata de hacer frente a la experiencia de interactuar con la imagen. (Ferrés, 2014).

Debido a que el lenguaje audiovisual incide directamente en nuestro ser más emocional es complicado adoptar posiciones críticas y autónomas respecto a él. El propio mecanismo nos moldea indefensos atacando en nuestra parte más irracional de modo que continuemos de manera pasiva recibiendo el mensaje.

Respecto a la enseñanza de la comunicación audiovisual en el aula de Educación Primaria resulta contradictoria la importancia que le dan las familias, así como los propios alumnos, a los medios de masas como la televisión o el cine y la presencia que estos poseen en el Currículo. Cuando los estudiantes pasan sus tardes viendo la televisión y jugando con las tablets, las familias se interesan por el contenido, ponen filtros parentales, gestionan las horas de uso, etc. Sin embargo, no parece preocupante la falta de información que tienen los alumnos. A menudo tiende a confundirse el saber usar la tecnología con el saber descifrar de manera crítica el mensaje audiovisual que nos llega. Se tiende a creer que formar a los estudiantes en el lenguaje audiovisual implica el manejo de ordenadores, cuando lo que verdaderamente implica es un ejercicio de pensamiento metacognitivo en el que se analice el porqué de las cosas.

El alumnado parte de unos conocimientos previos antes de llegar al aula, entre ellos, el manejo de la tecnología con la que han crecido. Actualmente, la mayoría de estudiantes posee tablets, ordenadores y teléfonos móviles con los que juegan, crean contenido en redes sociales y navegan por Internet. De este modo, la función de la escuela no debe estar destinada al manejo de los dispositivos, sino que debe transmitir un uso responsable de los mismos. Como profesores, tenemos que evidenciar los peligros del uso de la red, los engaños inherentes a la imagen, la facilidad que existe

para aparentar lo que no se es. Está en nuestra mano inculcar un pensamiento crítico respecto a los mensajes de carácter visual tan presentes diariamente.

Además, el audiovisual es una forma de comunicación específica, con una entidad propia y bien diferenciada de lo que supone el lenguaje verbal, por lo que debería de gozar de la misma importancia. Si educamos en pensamiento lógico a través de la ciencia, en las características de nuestro lenguaje verbal y escrito a través de los idiomas, ¿acaso no es necesario educar en el audiovisual con sus particularidades que lo diferencian de cualquier otro lenguaje? A pesar de ello, la escuela no incide en el análisis de los mensajes que recibimos a través de la imagen.

Ser competentes en la decodificación de los mensajes audiovisuales que nos rodean es esencial para comprender el entorno, es decir, la propia sociedad en la que nos desenvolvemos, y nos permite desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la responsabilidad como individuos en sociedad, etc. (Caja, J., Berrocal, M., Izquierdo, J.C. et. al., 2001: 176).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) pueden ser nuestra gran aliada educativa dada su relevancia en la enseñanza del audiovisual. Las herramientas digitales permiten la construcción de contenidos que reflejen la expresión de los alumnos, así como la posterior difusión de los productos elaborados, de modo que los estudiantes observen la repercusión de los mismos. Además, al tratarse de herramientas que los estudiantes asocian a tiempo lúdico, podemos generar en ellos la motivación necesaria para que se dé el aprendizaje de manera óptima.

La producción artística de vídeo implica un ejercicio de contracultura al evitar la reproducción de los modelos expresivos televisivos, publicitarios y cinematográficos. (Caja, J., Berrocal, M., Izquierdo, J.C. et. al., 2001: 179). Darle un uso alternativo a la televisión convencional a la que nuestros alumnos están tan acostumbrados supone un acto con cierto toque subversivo que puede ayudarles a entender con una visión crítica los procesos implicados en la producción audiovisual (Pérez Ornía, 1991). Es decir, desde el aula, los alumnos generan su propia expresión, arte, que va más allá de lo que el Currículo plantea. Por medio de esta creación, los alumnos abordan realidades en las que antes no habían reparado: una película es un acto cooperativo donde cada persona

realiza una función distinta, y sin esa división y coordinación, el trabajo no saldría adelante. El profesor, por su parte, tiene que equilibrar su práctica docente entre ser un mediador y apoyo para los estudiantes, y mantener el orden de la clase. Ha de realizar un proceso de reflexión que le permita establecer un equilibrio entre tomar las riendas del aula y permitir que los alumnos trabajen de manera horizontal, como un grupo cohesionado que toma decisiones en común y se apoya.

María Acaso define las micronarrativas visuales o microrrelatos como “el discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual” (Acaso, 2009: 139). Las producciones audiovisuales de nuestros estudiantes forman parte de estos microrrelatos que tradicionalmente se han venido ocultando en pos de contenidos artísticos generales alejados de la vida próxima de los alumnos. Mediante la elaboración de contenidos audiovisuales propios, los niños experimentan un proceso transformador encaminado a que sean dueños de su aprendizaje, que se muestren críticos, participativos, en definitiva, alumnos activos de una educación vehículo.

Un ejemplo concreto es la creación de un cortometraje amparada en el cine democrático, un concepto de producción audiovisual sin autoría donde los alumnos, en asamblea, deciden la temática, escenas, personajes. Todo el proceso se supedita a decisiones grupales. Hablamos de una producción donde los estudiantes se empoderan y utilizando las artes, crean una película sin director (ya que todos los estudiantes participan por igual) que refleja contenidos presentes en el Currículo así como intereses de los propios alumnos, generando aprendizajes significativos. El término democrático hace referencia al modelo de toma de decisiones, donde se tiene en cuenta la opinión de cada integrante del grupo, y el maestro actúa como mediador.

Al ser una película nacida de los propios estudiantes, sus centros de interés quedan reflejados, quedando únicamente en manos del docente el añadir contenidos del Currículo para elaborar un aprendizaje significativo.

En un mundo hecho imagen donde las posibilidades educativas son infinitas gracias a la tecnología, la enseñanza a través del audiovisual como medio para la comprensión del entorno permite a los estudiantes apropiarse del aprendizaje, aprender a tomar

decisiones, cooperar para llevar a cabo un producto conjunto, desarrollar un espíritu crítico, y sobre todo, generar arte hecho exclusivamente para ellos mismos.

3.6 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el desarrollo de una educación audiovisual

3.6.1 Definición, resultados de aprendizaje y limitaciones del ABP.

El aprendizaje es un proceso acumulativo, autorregulado, dirigido, colaborativo e individual (Van den Bergh et. al., 2006 cit. Rodríguez-Sandoval et. al., 2010: 1) que implica la ampliación y/o modificación de las estructuras de pensamiento en el estudiante.

Inicialmente, este tenía un papel pasivo, de mero receptor de conocimientos que venían dados por un tutor-instructor experto en la materia. El alumno, en mayor o menor grado, desentrañaba la información y la iba incorporando a sus experiencias y conocimientos previos.

Sin embargo, con el avance de las investigaciones en materia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se han venido desarrollando nuevas estrategias que colocan al estudiante en el centro del proceso, convirtiéndolo en un sujeto activo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un conjunto de tareas basadas en la resolución de problemas que el alumno debe resolver de forma relativamente autónoma empleando procesos de investigación, y que culmina con la presentación de un producto final (Sánchez, 2013). Con esta metodología, el alumno toma la iniciativa diseñando y planificando su aprendizaje para dar respuesta a las incógnitas planteadas por el adulto.

Esto implica un cambio de roles dentro del aula. El profesor ya no puede situarse como eje central de la clase, asumiendo que es el experto y transmitiendo la información. Tiene que convertirse en un mediador entre las preguntas planteadas, el aprendizaje, y los alumnos involucrados (Reverte, Gallego, Molina, y Satorre, 2006). La función del docente dentro del ABP es la de acompañar a sus estudiantes y guiarlos, dejando que sean ellos mismos quienes lleguen a las soluciones. Estos, por su parte, toman el control y participan activamente, aprendiendo no sólo de las conclusiones del proyecto, sino del proceso en sí mismo. Se fomenta en ellos un pensamiento

metacognitivo que les haga preguntarse qué aprenden y por qué. Además, se tiene muy en cuenta su opinión durante el proceso, de tal forma que el docente puede ir adaptando las tareas a sus alumnos, centrándose en ellos.

Para poder hablar de Aprendizaje Basado en Proyectos es necesario plantear actividades que se encuentren dentro del Currículo (Thomas, 2000. cit. Sánchez, 2013.) y giren en torno a él. Estas han de encaminarse a la resolución de una cuestión o problema, y no pueden centrarse exclusivamente en contenidos de enriquecimiento o actividades periféricas. El objetivo del ABP es que los estudiantes aprendan los contenidos estipulados pero sin el carácter instructivo de la educación tradicional, es decir, cambiar la forma en la que se presentan los contenidos, dotándoles de significado para la vida fuera de la escuela al enmarcarse en un proyecto.

En cuanto a las ventajas de esta metodología encontramos una mejor preparación de los alumnos para situaciones reales que abordarán en su futuro profesional, así lo indican las investigaciones de Willard y Duffrin (2003) cit. Rodríguez-Sandoval (2010). Mediante la resolución de los ejercicios planteados, el estudiante no solo aprende sobre las materias académicas trabajadas, sino que adquiere habilidades y competencias en resolución de conflictos, empatía, dinámicas grupales, creatividad... Así mismo, al enfocar la enseñanza en torno a un proyecto atractivo y motivador, los estudiantes están más dispuestos al ejercicio de las tareas, mejoran su atención y por tanto, profundizan más en los conocimientos. Además, trabajar en equipo y asumir la posición del maestro como un igual que les guía ayuda a la convivencia dentro del aula y mejora las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor.

Sin embargo, los docentes también encuentran retos y dificultades al aplicar el ABP. Las más comunes hacen referencia a la falta de tiempo para llevar a cabo todo lo programado, el manejo y control de la clase y la evaluación (Rodríguez Sandoval, 2010).

Respecto a la organización del tiempo en el aula, el profesor se enfrenta a una gestión totalmente diferente a la de una clase tradicional. Permitir que los alumnos trabajen por su cuenta en equipos implica la necesidad de otorgar más tiempo para la realización de la actividad. También pueden cometer errores en la programación de

actividades, queriendo abordar demasiados objetivos sin tener en cuenta el perfil de la clase, sus fortalezas y debilidades. Esto está íntimamente ligado con otro de los problemas: la gestión del aula. El docente debe mantener una postura firme y de orden, pero también ha de ser capaz de dar libertad a sus alumnos para la conversación y el movimiento durante las tareas. Por último, al tratarse de actividades que implican un proceso de aprendizaje y adquisición de competencias, los instrumentos de evaluación deben elegirse con precisión y atendiendo a todo el desarrollo, no exclusivamente al producto final.

3.6.2 El uso del ABP para la enseñanza Audiovisual.

“(…) No consiste en utilizar más artistas en la clase ni en mezclar los contenidos tradicionalmente considerados artísticos con, por ejemplo, las matemáticas: se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema” Acaso, (2017: 141).

La vida no está dividida en asignaturas, y por ello, la enseñanza audiovisual puede servirnos como herramienta para enlazar conocimientos a través del ABP. Las artes son, por tanto, las aliadas del docente para la construcción de actividades significativas basadas en los contenidos del Currículo, construyendo la base que sustenta todo el proceso además de constituir un producto final que motive al alumnado.

Partiendo de que la educación es una producción cultural en la que tanto docentes como estudiantes son los creadores (Acaso, 2017) podemos conectar el mundo de la imagen con el ABP. Para poner en marcha este sistema metodológico en el aula precisamos de una incógnita a resolver. La creación de una película democrática nos abre un horizonte de posibilidades en las que incluir contenidos del Currículo, permite cuestionar a los alumnos sobre el proceso de realización, la narrativa visual, los personajes, guiones y decorados. Con la culminación del proyecto, los estudiantes tendrán ante sí un cortometraje realizado por ellos mismos, reflejando sus intereses y aspiraciones en el que habrán aprendido sobre el proceso de producción, algo que les resultará útil a la hora de afianzar un espíritu crítico ante la contemplación de otros contenidos visuales.

Por otro lado, una de las consignas del ABP es la implementación de un proyecto que resulte atractivo para el alumnado, de modo que la resolución de las incógnitas

planteadas y los conocimientos adquiridos calen en ellos. Enseñar el lenguaje audiovisual mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos es especialmente relevante puesto que en palabras de Vigotsky la representación teatral amparada en la creación infantil le gusta a los niños, básicamente, porque la acción realizada por los propios alumnos conecta del modo más fácil y cercano la creación artística con la vida, además de lo estrechamente vinculado que está con los juegos (Vigotsky, 1990: 85).

Ellos son los que componen, improvisan y montan las escenas que luego formarán parte de la película. Ensayan los papeles que ellos mismos se han asignado mediante castings en grupo, y finalmente, crean su película preparando los vestuarios, maquillajes y decorados. De este modo, el artista, el espectador, el autor, el decorador, el encargado del maquillaje, el guionista, etc. están unidos en una misma figura, dando el carácter de síntesis a la creación del estudiante (Petrova cit. Vigotsky, 1990).

El lenguaje audiovisual, así como el arte en general, tiene que servirnos como marco de acción para el desarrollo del trabajo en el aula, donde el ABP responda como metodología. No podemos aislarlo únicamente como producto final o medio, tiene que impregnar toda la educación para poder extraer conclusiones útiles que hagan relevante su enseñanza. Despertar el interés en los alumnos por medio de enunciados sorprendentes, actividades que provoquen extrañamiento o un simple cambio de dinámica respecto a la posición de las sillas determina el paso entre un estudiante pasivo y otro que se hace dueño del proceso.

Uno de los ejemplos de esta dinámica corresponde a la propuesta didáctica que se detalla a continuación. Como elemento extraño, en las sesiones previas a la puesta en práctica del proyecto, acudí al aula disfrazada siguiendo las consignas del guión de terror que los estudiantes estaban escribiendo. Gracias a esta ruptura de la rutina, los alumnos se interesaron por la actuación, y se despertó su interés por el teatro y la interpretación.

A la hora de evaluar el resultado del Aprendizaje Basado en Proyectos donde los estudiantes se han dedicado a la expresión y producción artística hay que atender a un principio básico del arte infantil: el valor no está en el resultado, sino en el proceso para llegar al resultado final. Lo verdaderamente importante es que los estudiantes sean los

creadores, ya que de esta forma, estarán adquiriendo habilidades y competencias útiles para sus vidas. En esta parte final del proyecto, el rol del maestro es determinante, pues ha de infundir autoestima en sus alumnos, orientándoles para que mejoren pero sin olvidar todos los esfuerzos que han realizado para obtener el resultado final.

3.6.3 El trabajo cooperativo al servicio del APB.

Romper las dinámicas del aula a las que los alumnos están más que acostumbrados sitúa al docente ante un problema de gestión de la clase.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es la forma de trabajar cooperativamente más completa, ya que integra en su proceso todos los elementos del aprendizaje cooperativo. Por eso, es importante comprender que el trabajo cooperativo además de una forma de trabajo óptima que permite desarrollar proyectos otorgándoles a los alumnos el rol activo que precisan, es una forma de aumentar la motivación por el aprendizaje; dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social (ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, tomar decisiones y negociar...); desarrolla el pensamiento crítico, lo que implica la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel; fomenta el autoestima y la confianza en sí mismos; potencia la construcción del conocimiento; y además, hace que los estudiantes se sientan más valorados dentro de su diversidad. Por estas razones, es un elemento imprescindible para lograr aprendizajes significativos dentro de la clase (Vilches, Gil, 2011).

Íntimamente ligado con la filosofía de trabajo del Aprendizaje Basado en Proyectos, por el prisma del trabajo cooperativo, el aprendizaje se contempla como una actividad abierta y creativa, orientada por el profesor que también actúa como mediador.

Utilizar el trabajo cooperativo en pequeños grupos como recurso didáctico sirve a su vez para que los alumnos interioricen este aprendizaje en equipo como una dinámica atractiva y útil, pudiéndolo poner en práctica a lo largo de su vida.

Aunque en la praxis el Aprendizaje Basado en Proyectos y el trabajo cooperativo puedan parecer metodologías similares, es necesario construir una base de funcionamiento en grupos cooperativos dentro del aula para poder llevar a cabo todas las tareas que constituirán el producto final del ABP. Es decir, para lograr con éxito la

implementación del proyecto, el docente ha de tener en cuenta la elaboración de grupos funcionales que desarrollen las tareas de manera estimulante.

El trabajo cooperativo debe ponerse en práctica desde estos elementos: interdependencia positiva, interacción estimuladora y gestión y evaluación interna del equipo (Cohen, 1994). La interdependencia positiva hace referencia a la experimentación por parte de los alumnos de que su trabajo beneficia a los demás integrantes del grupo además de a sí mismo. La interacción constituye uno de los pilares para el éxito del proyecto, ya que la estimulación y los vínculos generados entre los integrantes del equipo es determinante para el trabajo. Cada equipo debe tener claros los roles de sus integrantes, aprendiendo a respetar los turnos de palabras y llegando a conclusiones comunes. Es necesario inculcar el espíritu crítico sobre lo realizado a través de procesos de reflexión metacognitiva.

Además, al organizar el aula en estos pequeños grupos de trabajo, el docente puede gestionar mejor su manera como mediador. Los grupos, a su vez, constituyen sus propias reglas de funcionamiento, procurando el respeto entre todos los integrantes. En el caso de que se den problemas, los alumnos aprenden a resolver conflictos básicos que observarán en su vida adulta, haciéndolos más asertivos y empáticos.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Tras el desarrollo del marco teórico donde se pone de manifiesto la necesidad de incluir en los contenidos del aula la enseñanza del lenguaje audiovisual dada la importancia que ha adquirido en los últimos años para la sociedad en su conjunto, se va a detallar la experiencia concreta llevada a cabo en un aula de 5º de Educación Primaria en el C.E.I.P Puerta de Sancho en Zaragoza.

Dicha experiencia tuvo lugar durante mis Prácticas Escolares II, donde además de observar el Aula de Desarrollo de Capacidades, puse en práctica una sesión referente al área de Educación Visual y Plástica donde se culminó el proyecto planteado por el centro: el rodaje de un cortometraje utilizando la técnica del *chroma key*.¹

La razón por la cual me decidí a poner en práctica esta propuesta didáctica en el marco del Proyecto de Centro que se venía realizando desde principios de curso es que observé la oportunidad para acercar el mundo audiovisual a los estudiantes desde una perspectiva lúdica. Además, el *chroma key* se perfilaba como una herramienta para ayudarles a desarrollar el sentido crítico, enseñándoles a través de nuestro cortometraje que no todo lo que ven es cierto.

Durante el proyecto se llevaron a cabo numerosas actividades en las que participé activamente, sin embargo, para la realización de este Trabajo de Fin de Grado se tendrán en cuenta exclusivamente aquellas en las que mi papel fue relevante.

1. *Chroma Key*. Técnica audiovisual que consiste en extraer un color de la imagen y reemplazar el área que ocupaba por otra imagen.

4.1 Contexto escolar: Antecedentes del proyecto

El C.E.I.P Puerta de Sancho, en el barrio zaragozano de La Almozara, participa desde el curso 2007-2008 en el Programa de Desarrollo de Capacidades. Desde entonces, las actividades del Programa se han desarrollado de manera satisfactoria curso a curso, ganando cada vez más la implicación de toda la comunidad educativa.

Este Programa pretende dar respuesta a los alumnos considerados como Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAEs) por sus altas capacidades intelectuales y de alto rendimiento. De esta forma, el centro se convierte en una escuela inclusiva que trata de desarrollar al máximo las capacidades de todos los alumnos.

El Programa no solo beneficia a los alumnos con estas características, sino que lo hace a todo el alumnado a través de las inclusiones (actividades que se coordinan en todas las aulas) y a la comunidad educativa a través del Proyecto de Centro.

Los objetivos propuestos para el Programa de Desarrollo de Capacidades del curso 2016/2017 versaron sobre:

- Ampliar y enriquecer la atención educativa al perfil del alumnado con elevado rendimiento escolar por sus capacidades o talentos especiales, o calificado como de altas capacidades favoreciendo el desarrollo de todo su potencial.
- Contribuir al desarrollo de una personalidad equilibrada y una mejor participación social en el grupo clase.
- Proporcionar actuaciones diversificadas y ajustadas al alumnado que por sus estilos cognitivos pudiera manifestar desinterés por las actividades, contemplándose el riesgo de abandono escolar.
- Contribuir a la mejora de la respuesta educativa del centro a la totalidad de su alumnado, incorporando las innovaciones metodológicas oportunas.
- Facilitar y favorecer la reflexión sobre la práctica docente y la cooperación con el profesorado del propio centro y con el de otros centros participantes.

Para la elección de la temática del Proyecto de Centro del curso 2016/2017 se realizó una encuesta de evaluación al profesorado y a los alumnos que asisten a los talleres globales que componen el Programa de Desarrollo de Capacidades.

Se decidió que el tema sería el Aprendizaje Basado en Proyectos como forma más compleja de aprendizaje cooperativo, titulando el Proyecto de Centro “Intraconectados: Juntos multiplicamos resultados.”



Fig. 3. Logo de elaboración por el centro para el proyecto “Intraconectados”

4.2 Proyecto de Centro: El cine

Dentro del carácter general del proyecto, se decidió que el tema sobre el que se iba a trabajar fuera el cine, convirtiéndose en el eje vertebrador y elemento motivador para el alumnado, dando respuesta a sus necesidades. Algunas de las razones que motivaron la elección del cine fueron: el fuerte carácter atrayente, la diversidad de géneros cinematográficos existentes, su lenguaje propio (lenguaje audiovisual) y porque actúa como medio-recurso didáctico para el desarrollo conjunto de las competencias básicas.

Los estudiantes pertenecen a una generación marcada fuertemente por la imagen. Según considera el centro, el lenguaje cinematográfico debería formar parte del Currículo ya que integra múltiples saberes: arte y técnica, lengua e imagen, fantasía y realidad. Además, transmite valores éticos y culturales de una forma impactante. Por ello, surge la obligación moral de formar espectadores críticos que se sepan defender de la manipulación de la imagen (Acaso, 2010).

El fin del proyecto es enseñar a los alumnos a comprender todas las fases del proceso creativo de elaboración de un producto audiovisual, desde su génesis hasta el análisis de lo ya visualizado.

Desde el inicio de curso hasta mi entrada en el aula se llevaron a cabo diversas actividades como visionado de películas y análisis posterior de las mismas; explicación de vocabulario referente al mundo audiovisual; descripción de personajes. Estas actividades pretendían marcar un punto de partida para el proyecto e integraban las diversas asignaturas (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales...).

4. 3 Aportaciones al Proyecto de Centro

Como parte del trabajo para la asignatura de Prácticas Escolares II se demandó a los estudiantes la observación y puesta en práctica de una sesión de Educación Visual y Plástica en el aula de referencia.

Dadas las condiciones específicas del aula de Desarrollo de Capacidades (menor ratio de alumnos, un único día a la semana para trabajar con cada grupo...) y mi experiencia en el campo de la imagen, opté por poner en práctica varias sesiones que culminaron en la actividad final del proyecto, la elaboración del cortometraje.

Esencialmente, trabajé con los alumnos la creación del guión y sus personajes (escritura, descripción...) así como la interpretación de emociones. Mi mayor aportación fue la inserción de un *chroma key* de fabricación propia que se utilizaría posteriormente en una de las sesiones finales, siendo el elemento central.

Para los alumnos, supuso un elemento motivador y atrayente, puesto que su puesta en práctica, como se explicará más adelante, se hizo ofreciendo a los alumnos la oportunidad de averiguar para qué servía, favoreciendo así un proceso metacognitivo.



Fig. 4. Elaboración del chroma key en horas de docencia.

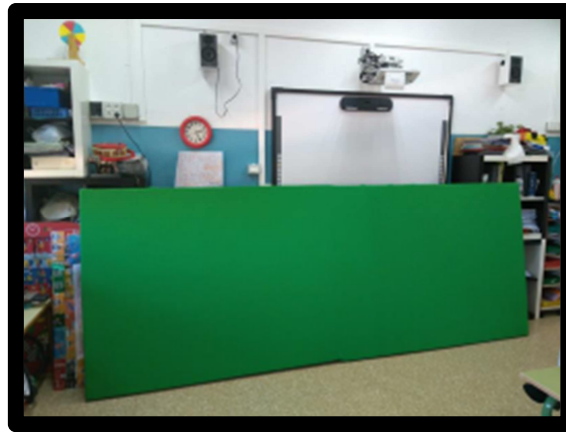


Fig. 5. Chroma key finalizado para la sesión de Educación Visual y Plástica.

4.4 El aula de 5º de Educación Primaria

Los alumnos que asisten al Aula de Desarrollo de Capacidades cumplen al menos uno de estos criterios: alumnos identificados como Altas Capacidades, alumnado con Talentos (también denominados talentosos) y alumnado con alto rendimiento.

El taller global de 5º se compone de 10 estudiantes con perfiles heterogéneos. Todos pertenecen a las tres distintas clases que componen el curso de 5º, observándose diferentes grupos correspondientes a las aulas de origen.

Se decidió llevar a cabo la actividad con este curso debido al nivel madurativo y cognitivo en el que se encuentran los alumnos, ya que la explicación teórica del efecto *chroma key* podía ser difícil en otros rangos de edad.

El número reducido de estudiantes, así como la buena convivencia entre ellos, permitió plantear de manera satisfactoria el desarrollo de la actividad, incluyendo los diversos aspectos problemáticos que esta contenía (disfraces, uso de instalaciones del centro, cámaras y micrófonos, etc.)

Cabe resaltar el perfil heterogéneo de los alumnos que formaban el aula, ya que cada uno presentaba destrezas y carencias en ámbitos muy diversos. Utilizando estos perfiles dispares, los estudiantes construyeron personajes que se asemejaran en algún aspecto a su forma de ser, de manera que pudieran sentirse cómodos en una actividad a la que no estaban acostumbrados.

En todo momento se tuvieron en cuenta los centros de interés de los alumnos, ajustando las actividades y orientando la metodología para cubrir sus necesidades de la mejor forma. Dado que los alumnos necesitan ser escuchados para desarrollarse como personas en sociedad, trabajar con un cortometraje solo tenía sentido si partía de sus intereses. En este caso y dada la proximidad de la festividad de Halloween, se decidió que la película sería del género de terror.

4.5 Los objetivos de la propuesta didáctica planteada

Para llevar a cabo la propuesta didáctica en la que un grupo de alumnos de 5º de Primaria iba a encargarse de realizar su propia creación audiovisual democrática se establecieron una serie de objetivos que iban íntimamente ligados con los propuestos en el Proyecto de Centro. Son:

- Trabajar cooperativamente para sacar adelante una película nacida de sus propias ideas.
- Conocer técnicas cinematográficas basadas en las TIC que utilizan todas las películas que ven en el cine.
- Desarrollar el espíritu crítico respecto a lo que ven en pantalla.
- Aprender a manejar un *chroma key* desde una visión muy básica, conociendo su composición técnica.
- Explorar sus propios límites respecto a la expresión corporal y la interpretación.

- Aprender a planificar el proceso de producción de una obra desde el elemento más básico (como dibujar su personaje) a la ejecución en pantalla de una parte de su película, así como una valoración crítica del proceso.

Con estos objetivos se pretende que los alumnos adquieran una conciencia crítica de su proceso creativo. Son capaces, con ayuda, de elaborar una película desde sus cimientos, y ahora, podrán añadir efectos especiales como los de las películas que ven. Es una herramienta que les da valor como agentes activos de su aprendizaje a la vez que desarrollan la imaginación.

Además, se trabajará la competencia lingüística en todo lo referente al guión de la película y vocabulario nuevo; la competencia lógico-matemática por medio de los efectos especiales y el uso del *chroma key*; el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor así como aprender a aprender al dejar que sean ellos los que guíen su aprendizaje; competencias sociales y cívicas en el trabajo cooperativo ya que la suma de todos sus esfuerzos da una película.

Los objetivos, al enmarcarse dentro de un gran proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos como es el cine, abarcan todas las inteligencias múltiples: visual-espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal, musical, lingüístico-verbal y lógico matemática.

Así mismo, se abordan conceptos más allá del Currículum Oficial de Aragón puesto que son los propios alumnos los que investigan, exploran y proponen. Los contenidos transversales se ponen al servicio de la creación artística y son los propios estudiantes los que pueden incluir temáticas, preocupaciones, etc.

4.6 Actividades, metodología y recursos necesarios

Como propuesta didáctica se planteó una secuenciación de actividades para llevar a cabo durante uno de los talleres globales a los que asistió el curso de 5º. Estos talleres globales tienen una duración de hora y media antes del recreo y cuarenta y cinco minutos después del mismo. En total, 175 minutos lectivos.

La secuenciación llevada a cabo fue la siguiente:

- Repasar entre todos el guión completo de la película (que previamente fue escrito por los estudiantes en otras sesiones) para que todos tengan un mapa mental del corto.
- Elegir una escena para representarla en clase. Cada uno tendrá que pensar cómo actúa su personaje y acordarse del diálogo.
- Se grabará la escena que han representado. Por razones evidentes, ya que es la primera vez que se colocan delante de una cámara, se espera por parte de los docentes que el resultado sea malo.
- Se les cuestionará a los alumnos por qué ha salido mal. Finalmente, se les orientará hasta que se den cuenta de que uno de los problemas es el fondo de la escena.
- Detectado el problema, se les introducirá el *chroma key*. Ellos tendrán que investigar cómo creen que funciona. Por qué es de color verde chillón, etc. Una vez hayan ofrecido sus respuestas, se hará una pequeña introducción teórica al uso de este efecto especial. Esta introducción constará de una presentación en PowerPoint en la que podrán observar distintos ejemplos de uso.
- Finalmente volveremos a rodar la escena. El material se editará fuera del horario lectivo y se analizará el resultado en gran grupo.

La secuenciación de las actividades está planteada de modo que los alumnos vayan descubriendo poco a poco sus carencias y cómo pueden solventarlas. El uso del *chroma key* les abre una ventana de posibilidades hacia el cuestionamiento de las imágenes que consumen. Si nosotros en clase con nuestros medios reducidos podemos inventar un fondo falso, ¿qué no se hará en las grandes producciones que se ven en el cine?

En la primera parte de la sesión antes del recreo se alteró ligeramente la dinámica que se seguía en el aula aludiendo a la falta de tiempo para llevar a cabo el proyecto. Los alumnos respondieron de forma positiva y se mostraron intrigados por la actividad que se iba a llevar a cabo.

Durante la lectura del guión surgieron los primeros conflictos grupales respecto a las líneas que debía decir cada personaje. Finalmente, los propios alumnos optaron por improvisar los textos durante la escena. La decisión de la escena a representar se eligió

de forma democrática (a mano alzada) y contó con una pequeña guía por parte de los profesores, excluyendo aquellas escenas de exterior ya que se pretendía poner en práctica el *chroma key*.

En las primeras tomas del cortometraje surgieron fallos respecto al guión, la interpretación y los turnos de palabra. Algunos alumnos se frustraron con sus compañeros y hubo que actuar para mediar el conflicto. Tras concluir esta primera parte, se reunió a los estudiantes en asamblea para analizar siguiendo procesos metacognitivos cuáles habían sido los errores cometidos.

Cuando se les presentó el *chroma key* a los estudiantes, se pudo comprobar que era un conocimiento totalmente nuevo, aunque sí que fue relacionado rápidamente con los decorados del cine. Se les plantearon preguntas sobre su color, uso o función. Tras dejar unos minutos para que pensasen conjuntamente se procedió a explicar qué era. Como apoyo, se realizó una presentación en PowerPoint en la que se comparaban fotogramas de películas que conocían con imágenes de cómo se hicieron.



Fig. 6. Explicación del uso del chroma key a los alumnos durante la sesión.

De vuelta al rodaje, los estudiantes, ampliamente motivados, se reunieron para contrastar la información nueva con los problemas detectados, improvisando en las escenas y preguntando dudas sobre vocabulario técnico (planos, secuencias, encuadre).

Para finalizar la sesión, se realizó una asamblea en la que los alumnos pusieron en común su experiencia. La conversación se guio de modo que sirviese como un repaso de

todo lo aprendido y como método de evaluación para comprobar el grado de adquisición de los objetivos planteados.



Fig. 7. Asamblea realizada al final de la sesión.

La metodología que se siguió en todas las actividades que componen el proyecto es el Aprendizaje Basado en Proyectos, respetando el trabajo cooperativo. Al tratarse de una película, es necesario el esfuerzo individual de cada uno para que el cortometraje salga adelante.

Durante el desarrollo del Proyecto de Centro en el primer trimestre del curso (de septiembre a diciembre) se llevaron a cabo numerosas sesiones que constituían retos previos a la elaboración del producto final, la película. El grado de especificación de las actividades respecto al tema del cine se fue intensificando a medida que avanzaban las semanas y los estudiantes aprendían conceptos nuevos. Algunas de estas sesiones fueron:

- Visualización de vídeos sobre el aprendizaje cooperativo. Los alumnos, en asamblea, observaron cortos en los que el esfuerzo de muchas personas era vital para conseguir el objetivo. El objetivo era que comenzasen a reflexionar sobre la necesidad de trabajar en equipo aunando esfuerzos para conseguir sacar las tareas adelante.

- Análisis de cortometrajes. Se presentó a los estudiantes varias películas realizadas por otros colegios y directores noveles y se les cuestionó sobre cómo estaban realizadas. El docente y yo, como alumna en prácticas, fomentamos la participación haciendo preguntas. Los estudiantes, en grupos, elaboraron una lista de todo lo que era necesario. Este fue un paso previo al inicio de nuestro cortometraje puesto que era necesario hacerles comprender la cantidad de pasos que existen para realizar una película.
- Clases de interpretación. Cuando se decidió el tema de la película, se trabajó sobre cómo actuar para dar miedo. Los alumnos buscaron información en Internet, y trabajaron conmigo en pequeños grupos haciendo improvisaciones de teatro. Pretendíamos que tomaran conciencia de la necesidad de una adecuada expresión corporal para transmitir sentimientos y acciones en la gran pantalla.
- Escritura del guión. Para esta actividad, se elaboraron fichas pautadas que les guiaran en la escritura. En pequeños grupos de cuatro alumnos, estos decidieron sus personajes, escenarios y trama. Finalmente, los distintos guiones se pusieron en común haciendo presentaciones en las que debían poner en práctica sus habilidades sociales y se eligió democráticamente uno de ellos.
- Aprendizaje de vocabulario y adjetivos. En estas sesiones, trabajaron con diccionarios tratando de darle forma a sus personajes. Se buscaba que indagaran en adjetivos más complejos para describirse.
- Elaboración de *atrezzo*. De nuevo, en pequeños grupos, los estudiantes buscaron información en vídeos de Internet sobre maquillajes, vestuarios, y usos de objetos para conseguir que su cortometraje fuera de verdadero terror. Se llevó a cabo una manualidad en la que los alumnos creaban un efecto visual donde parecía que su cabeza estaba dentro de un frasco.



Fig. 8. Fotograma del cortometraje resultante en el que se observa el uso del atrezzo creado por los alumnos.

Como actividad final, se realizó la grabación del cortometraje con la utilización del *chroma key*, poniendo en práctica todo lo aprendido en sesiones anteriores.

Al ser una clase compuesta por diez alumnos, estos en su totalidad constituyen el grupo cooperativo. Durante el proceso de elaboración del corto (desde la idea inicial al vestuario) los roles se asignaron de manera democrática, distribuyendo el mando de manera horizontal.

Los docentes y yo, como alumna en prácticas, asumimos el rol de mediadores en los conflictos y como guías del aprendizaje, elaborando cuestiones y planteando dudas para que los estudiantes fuesen descubriendo por sí mismos.

Los alumnos, por su parte, se sintieron cómodos en la forma de trabajar, y aludieron posteriormente en sus diarios de autoevaluación los avances que habían hecho aprendiendo a respetar los turnos de palabra.

Como dificultades previstas, se hizo referencia al problema que les supondría a los alumnos colocarse delante de la cámara y actuar. Por ello, se intentó en todo momento animarles a participar y a probar aunque se equivocasen. De este modo, los docentes pueden usar a su favor los errores cometidos en las primeras tomas, utilizándolos como pretexto para introducir el *chroma key* de una manera lógica.

En cuanto a los materiales para la realización de la sesión contamos con el ordenador y proyector del aula, una cámara de fotografía con opción de vídeo, disfraces que los alumnos trajeron de sus casas previa petición y el *chroma key* de fabricación casera.

Pese a que los materiales para la fabricación del *chroma key* necesarios son realmente especiales, cuando la tutora del aula se enteró de mi dominio en vídeo y fotografía (a título personal y profesional) adquirió la tela verde para poder desarrollar esta sesión durante mis prácticas en el centro. En conclusión, el presupuesto para la realización de este cortometraje fue muy reducido porque se contó con medios de los que ya disponía el centro así como de otros materiales reciclados.

4.7 Evaluación

Al tratarse de un Proyecto de Centro con una duración anual, la evaluación que se va a detallar a continuación corresponde exclusivamente a lo relativo a la propuesta didáctica de grabación del cortometraje que aquí se explica.

Utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos como medio para aprender implica tener en cuenta el proceso educativo en su totalidad para poder evaluar. Desde el inicio, pasando por el desarrollo y el producto final, es necesario atender a todas las dimensiones del estudiante tanto en su faceta personal como social y de desempeño de las tareas demandadas.

En lo relativo a concebir el aprendizaje como un flujo continuo y observándose la necesidad por tanto de evaluar a lo largo del proceso, dicha evaluación se realizó en tres momentos:

- Al inicio de la sesión, cuando los estudiantes desconocían el proceso de grabación de un corto, así como su lenguaje y funcionamiento del *chroma key*.
- Durante el transcurso de la mañana, observando su desempeño ante los retos propuestos.
- Al final del día, como conclusión del trabajo realizado.

También se tuvo en cuenta el cortometraje como producto final, aunque el resultado tuviese menos importancia que el desarrollo de la clase en sí misma, ya que los objetivos propios de la sesión no incluían el realizar una pieza perfecta.

Los agentes involucrados en la evaluación fueron los docentes y los alumnos. Se pretendía que estos últimos alcanzasen los objetivos mediante un proceso de reflexión, culminado en la puesta en común que se realizó al final de la sesión. Debido a esto, se consideró importante su participación en el proceso de valoración de resultados, dotándoles de la voz necesaria para reflejar su experiencia, comentar los pros y los contras de la sesión y dar *feedback* al profesor.

Una de las máximas del proyecto fue procurar la autonomía necesaria para que los estudiantes crecieran a nivel personal, desarrollando su autoestima y autoconcepto de manera positiva hasta alcanzar las competencias necesarias para el éxito en sus vidas. Se llevó a cabo mediante la herramienta del diario metacognitivo. De esta forma, los alumnos podían recoger de manera libre sus impresiones respecto a las clases, explicar sus miedos y frustraciones y razonar el porqué de las actividades que habían llevado a cabo. A su vez, el diario servía de herramienta al profesor para comprobar el grado de adquisición de los objetivos así como las dificultades que podían haber surgido en la sesión. Por consiguiente, el diario metacognitivo puede utilizarse de manera doble: como sistema de evaluación para el docente pero también como proceso de reflexión para el alumno.

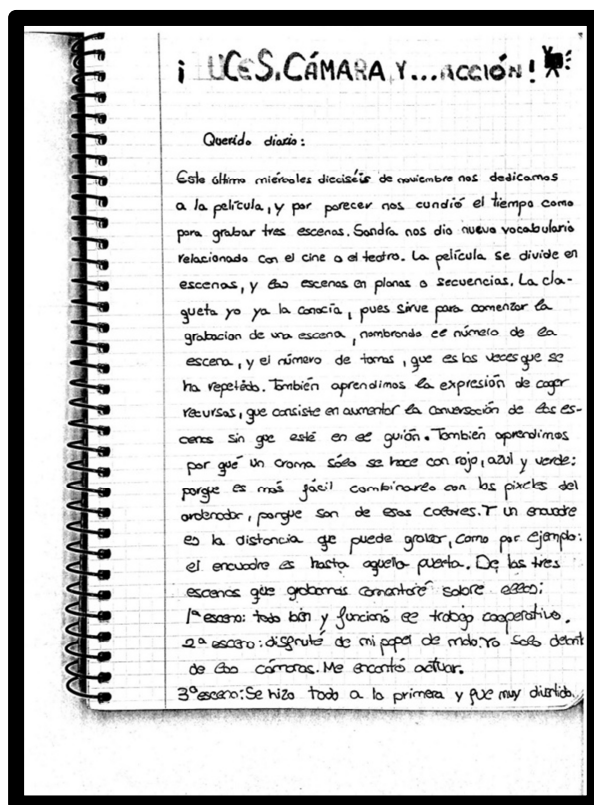


Fig. 9. Ejemplo de diario metacognitivo donde se reflejan los aprendizajes adquiridos durante la sesión.

Los alumnos de 5º de Educación Primaria comprenden el uso del diario e intentan dar sentido a sus aprendizajes. Posteriormente, los diarios se leen en voz alta y se comentan con el docente. De esta manera, los estudiantes aprenden a expresarse mejor y se refuerza la idea de que aquello que piensan tiene relevancia en el mundo de los adultos.

Por otro lado, el docente se vale de la observación para evaluar el proyecto. Dada la disparidad de tareas que lo componen, se consideró que la forma más óptima de calcular el éxito o fracaso del trabajo llevado al aula era mediante una tabla de ítems.

En ella se recogieron las especificaciones que los alumnos debían alcanzar para dar la sesión por satisffecha, siendo estas meras orientaciones para el profesor, tratando de establecer criterios comunes para todos los alumnos.

Se tuvieron en cuenta tres aspectos básicos: la dimensión personal del alumno, su relación con el grupo y la ejecución de la tarea. A cada aspecto se le asignaron unas

competencias que aparecían desglosadas en ítems más concretos para facilitar la observación.

Esta tabla estuvo presente a lo largo de la sesión, y permitió establecer una valoración del proceso.

Dimensión personal	Autonomía Responsabilidad Autoestima Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra iniciativa en las actividades propuestas. ▪ Muestra puntualidad e interés. ▪ Toma decisiones acorde con la tarea y planifica su actuación. ▪ Supervisa su propia conducta (autorregulación). ▪ Afronta la situación de forma asertiva y sin bloqueos. ▪ Valora positivamente su esfuerzo y reconoce sus errores.
Relación con el grupo	Participación Empatía y respeto Gestión de conflictos Adecuación a las normas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha las intervenciones de los demás y mantiene el turno de palabra. ▪ Participa en los diálogos valorando las aportaciones de los demás. ▪ Mantiene una actitud cordial con el grupo. ▪ Verbaliza sus intereses sin supeditarlos al grupo. ▪ Comprende la diversidad y la abraza. ▪ Cuida y respeta el material. ▪ Aprecia el resultado del esfuerzo conjunto.
Ejecución de las tareas	Gestión de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto su rol asignado y cumple sus funciones.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza el trabajo que se le demanda puntualmente. ▪ No duda en ayudar a sus compañeros.
--	--	---

Fig. 10. Tabla de elaboración propia adaptada bajo criterios evaluativos para el Aprendizaje Basado en Proyectos para la FB Básica propuesto por el Gobierno de Navarra (2017).

Además de la recogida de información mediante la tabla de observación durante el proceso, se tuvo en cuenta la actividad inicial en la que los estudiantes ponían en práctica sus conocimientos previos para realizar el cortometraje. Tal y como se ha comentado antes, el diario metacognitivo y la asamblea constituyeron la evaluación final.

4. 8 Conclusiones y resultados de la propuesta práctica

Atendiendo a los objetivos que se plantearon al inicio de la experiencia y tras haberse sometido al proceso de evaluación se han alcanzado los siguientes resultados:

- Todos los alumnos salieron del aula con la sensación de que su trabajo a título grupal había sido bueno gracias al esfuerzo de todos. Poco a poco fueron creando una conciencia grupal que favoreció que el cortometraje saliera adelante. Así mismo, todos intentaron mimetizarse con su personaje en la película por el bien de la misma, afrontando situaciones de miedo al fracaso o timidez.
- Como se pudo ver reflejado en los diarios, los alumnos asimilaron el vocabulario nuevo, así como el uso del *chroma key*. En algunos de los mismos, los estudiantes profundizaron en las definiciones para recordar posteriormente todo lo aprendido.
- Después de mostrarles el uso del *chroma key* con el apoyo de medios audiovisuales, los alumnos se sorprendieron. Nunca habían pensado en la posibilidad de que lo que aparece en la televisión y el cine no es cierto: los decorados son falsos, los vestuarios premeditados, el guión escrito por personas

ajenas a la escena, los actores interpretan... Por primera vez, muchos de ellos tuvieron conciencia de la dicotomía realidad-ficción visual, construyendo así las bases para un pensamiento crítico.

- El *chroma key* fue el eje central de la sesión por su novedad y vistosidad. Los alumnos eran incapaces de imaginar que el color verde se debía al código RGB del ordenador, sin embargo surgieron teorías de todo tipo mientras activaban mecanismos de pensamiento divergente y creatividad. Cuando descubrieron su uso se mostraron interesados en buscar más información, algo que los docentes valoramos positivamente.
- Dado que nunca habían actuado, todos sus esfuerzos por mejorar la interpretación fueron visibles. Consiguieron adentrarse en sus personajes, respetaban el turno de palabra, improvisaban movimientos, frases y diálogos... En general, el progreso de la primera escena a la última fue muy grande.
- Los alumnos supieron valorar con resiliencia y asertividad su proceso dentro de la película. Así mismo, se mostraron críticos para indicarnos a las profesoras aquellas cosas que les hubiera gustado hacer de otra manera.

Con esta propuesta práctica se quería demostrar la posibilidad real de trabajar el lenguaje audiovisual en un aula de Educación Primaria con medios al alcance de todos los docentes. Tras realización se observó que no existían barreras respecto a los medios técnicos empleados y que la puesta en marcha del proyecto dependía exclusivamente de la voluntad de los docentes para implicarse en las actividades.

Como aspectos negativos cabe destacar la falta de tiempo lectivo para llevar a cabo la actividad en un único día. Hubo actividades en las que no se pudo profundizar lo suficiente dada la limitación temporal con la que se contaba. Así mismo, rodar ciertas escenas supuso un problema para la convivencia en el centro escolar puesto que realizar las actividades en las zonas comunes (hall, pasillos...) provocó molestias a otros grupos que se encontraban dando clase.

Debido al éxito y satisfacción de profesores y alumnos, la sesión se llevó a cabo con las clases de 2º, 3º y 4º de Educación Primaria durante los talleres globales del Aula de Desarrollo de Capacidades, dando lugar a tres cortometrajes completamente diferentes.

Respecto al cortometraje resultante con el grupo de 5° de Primaria, se decidió presentarlo al concurso “Participa Méliès” de la Fundación La Caixa dada su compatibilidad con el mismo. El vídeo resultó premiado con una videocámara que se donó al centro para la continuación de las actividades audiovisuales.

4.8.1 El cortometraje “Las cenizas del pasado”.

El resultado final del proyecto fue la creación del cortometraje “Las cenizas del pasado”. El género elegido fue terror, dado que cuando se comenzó con este proyecto, el centro estaba organizando la fiesta de *Halloween* y los alumnos estaban realmente motivados.

La sinopsis, el guión y los personajes fueron inventados por los estudiantes, consultando cada decisión durante el proceso al grupo.

El cortometraje aborda la historia de un grupo de alumnos que descubren por accidente que años atrás hubo un gran incendio en el colegio que acabó con la vida de un alumno y una profesora. Deciden buscar más información en los documentos oficiales del centro pero se quedan encerrados al no oír la sirena. Durante su encierro comienzan a ocurrir cosas muy extrañas: fantasmas, desapariciones de alumnos, mentiras y apagones de luz. Finalmente se descubre que Sandra, la profesora de prácticas, se estaba echando una siesta mientras corregía diarios del Aula de Desarrollo de Capacidades y había tenido un sueño muy raro, ¿o no?

Durante la grabación del corto, los estudiantes decidieron darle un giro al final, convirtiendo la película de terror en un sueño de su profesora. Así mismo, incluyeron su propia melodía de terror al final, convirtiendo la producción en un discurso totalmente apropiado.



Fig. 11. Samuel, en un fotograma del corto interpretando la canción inventada con la flauta.



Fig. 12. Fotograma del final inesperado en el que el espectador descubre que todo ha sido un sueño.



Fig. 13. Fotograma del corto en el que se aprecia el uso del chroma key.

La película resultante tuvo una duración de nueve minutos y se presentó a los alumnos del tercer ciclo en un evento en el salón de actos donde los propios creadores del corto, los estudiantes de 5º, pudieron explicar el proceso.

Para adaptarnos a las bases de participación del concurso de cortometrajes “Participa Méliès”, la película se acortó a tres minutos. Así mismo, se reeditó como cine mudo, ajustando ligeramente el guión. A este nuevo cortometraje se le tituló “El Intruso”.



Fig. 14. Fotograma del cortometraje “El Intruso”.

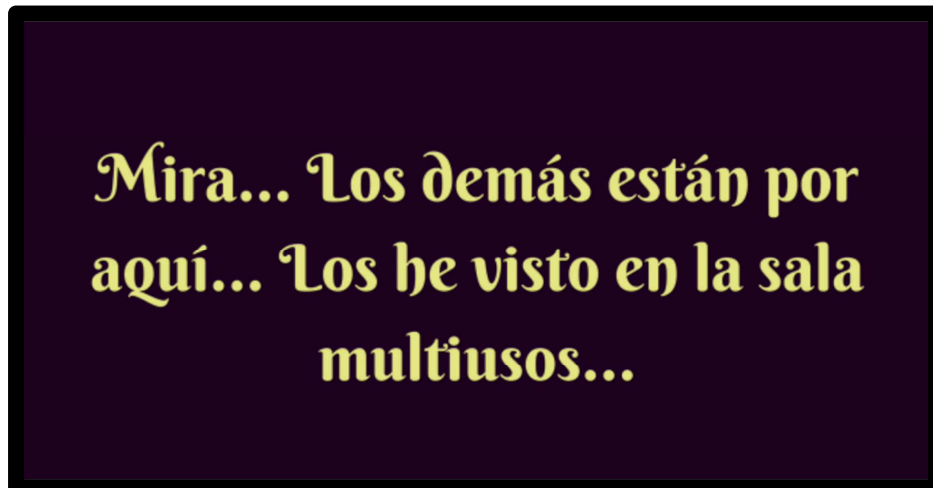


Fig. 15. Fotograma del cortometraje. Al ser una película muda, el guión se adaptó para aparecer en pantalla.

5. CONCLUSIONES

*“Amo la historia. Pero ese amor no es
recíproco, siempre que la llamo me
atiende un contestador que dice:
“Inserte su logo aquí”. ”*

Hito Steyerl, Arte Duty Free.

Internet, la imagen, la tecnología. La tecnología como modelo, la imagen como modelo, Internet como modelo. Estamos sobre estimulados por la realidad visual que lo impregna todo. El mundo avanza a toda velocidad y el pensamiento parece anulado por la inmediatez de la cosas. La percepción del mundo ha cambiado, sin embargo, la consiguiente reflexión sobre el proceso de cambio parece llegar tarde.

Por su parte, la escuela, actuando como modelo en miniatura de la sociedad en la que está inmersa, premia el aprendizaje repetitivo, memorístico, vacío de significado real y que conecta poco o nada la realidad con las escuelas. Siguiendo las palabras de Hito Steyerl, la mediatización de las cosas a través de la imagen y la publicidad abre como único camino el uso del arte para crear conciencia. El arte nace como producto subversivo que cala en los estudiantes, dándoles una herramienta para expresar, conocer y difundir aquello en lo que verdaderamente creen.

Como docentes tenemos que proporcionar actividades y proyectos que desafíen el adiestramiento y la instrucción, mostrando el camino para que los alumnos descubran la realidad de las cosas a través de su relación con ellas, cuestionándose el orden a través de la propia creación.

Se demuestra entonces, por medio del análisis teórico de la situación educativa actual respecto a la Educación Visual y Plástica que esta requiere de un impulso que la sitúe en las necesidades reales de los estudiantes. De nada sirve una asignatura desligada del contexto vital en el que están inmersos quienes la aprenden.

Con el estudio descrito en este Trabajo de Fin de Grado se han podido comprobar las carencias de la asignatura de Educación Visual y Plástica respecto al universo de la

imagen y como existe una falta de preparación por parte de los docentes para adecuar los contenidos a la realidad.

Queda patente la pertinencia del lenguaje audiovisual en la escuela del s. XXI en tanto que es por medio de este lenguaje que podremos conectar con los alumnos, formándoles en un sentido crítico que les haga cuestionar aquello que ven.

Para lograrlo, los profesores y educadores necesitan embarcarse en un proceso de modificación de sus estructuras de pensamiento, buscando alternativas a los libros de texto e investigando en metodologías cooperativas como el Aprendizaje Basado en Proyectos dada su eficacia demostrada.

Mantener las clases atractivas para los alumnos debe ser otro de los retos a los que tiene que enfrentarse la escuela. Solo mediante la escucha activa de los alumnos y atendiendo a sus intereses podrá lograrse la aplicación de medidas educativas que resulten satisfactorias, solventando así problemas como el fracaso escolar.

Dándoles a los estudiantes contenidos atractivos, por medio de canales que les hagan preguntarse el porqué de las cosas y desarrollando en ellos competencias más allá de lo puramente académico, conseguiremos formar a personas que sabrán desenvolverse en un mundo cambiante.

Con la puesta en práctica de la experiencia, se puso de manifiesto que los alumnos demandan, desde la más pronta infancia, acercar la era digital en la que vivimos al aula. Por otro lado, también piden ser escuchados. Por medio de la creación de sus propios productos a través del lenguaje audiovisual, los adultos podemos comprender la realidad infantil.

Si podemos afirmar desde los modelos teóricos que la exposición visual nos domina de igual forma que la economía y la política, las artes deben equipararse a la enseñanza de las matemáticas o los idiomas ya que precisamos de la formación necesaria para analizarlas y comprenderlas.

En el proceso de realización de este trabajo he podido comprobar de primera mano cómo los estudiantes disfrutaban ante el proceso de creación amparados en metodologías cooperativas; como buscaban información por su cuenta, se cuestionaban,

creaban e imaginaban; como se ayudaban los unos a los otros, intentando solventar los conflictos. He de reconocer que me sentí optimista respecto a los resultados y que se ha despertado en mí un interés por seguir investigando en el cambio del lenguaje visual.

Pero para mí, sin duda, lo más importante del proceso ha sido descubrir que todos los avances que iba realizando partían de una certeza: mi vocación por la fotografía y el mundo de la imagen. No hay nada más positivo para un alumno que aprender de un maestro que disfruta realmente de lo que está haciendo.

Y por último, considero que este trabajo aporta a la didáctica audiovisual y artística en el contexto del s. XXI en su segunda década una nueva forma de entender las producciones audiovisuales de los alumnos, así como una constatación real basada en la experiencia de que las clases tradicionales pueden moldearse para incluir otro tipo de saberes tan necesarios hoy en día. Cuando los estudiantes producían un corto en el aula, este respondía a actividades lúdicas, de creación libre que no profundizaban en el proceso o en lo que va más allá como los efectos especiales. Considero importante el darle sentido a la creación explorando todas sus vías, integrando otros saberes, cometiendo errores y resolviéndolos para aprender del camino recorrido. Un cortometraje también es susceptible de ser una actividad vacía de contenido si no se aborda su creación y lenguaje propio con el alumnado. Así mismo, ha quedado demostrado que es posible alterar las bases metodológicas de la educación tradicional en beneficio de los alumnos, insertando la curiosidad y el extrañamiento en las clases y dejando que sean ellos quienes vayan edificando poco a poco el discurso de su aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso López, M. (2006). *El lenguaje visual*. Madrid, España: Paidós Estética.
- Acaso López, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Acaso López, M. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid, España: Akal.
- Acaso López, M., Megías Martínez, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Alsina, P. (2012). *7 Ideas clave: la competencia cultural y artística*. Barcelona, España: Graó.
- Balada Monclús, M. & Juanola i Terradellas, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Caja Francisco, J., Berrocal Capdevila M. et. al. (2007). *La educación visual y plástica hoy*. Barcelona, España: Graó.
- Eisner, E. (1992). *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. Revista Española de Pedagogía, Vol. 50, 191, 15-34.
- Ferrés i Prats, J. (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona, España: Octaedro.
- Fontal Merillas O., García Ceballos, S., & Marín Cepeda, S. (2015) *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid, España: Paraninfo Universidad. Colección Didáctica y Desarrollo.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Madrid, España: Anagrama.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. España: Pearson Education.
- Martínez García, L. M., Gutiérrez Pérez, R. (1998). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Ornia Pérez, J. R. (1991). *El arte del vídeo: introducción a la historia del vídeo experimental*. Barcelona, España: El Serbal.

- Reverte, J., Gallego, A., Molina, R., & Satorre, R. (2007). *El Aprendizaje Basado en Proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas Groupware*. XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI'07, Teruel, Julio 2007 : libro de acta (págs. 285-292). Madrid: Thomson Paraninfo.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E., & Luna-Cortes, J. (2010). *Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”*. Educ.Educ. Vol. 13, Nº 1, 13-25.
- Sainz, F. (1931). *El método de proyectos*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Sanchez, J. (10 de marzo de 2013). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. Recuperado el 3 de mayo de 2013, de actualidadpedagogica.com: http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- Sanchez, S., Brahim, C., & López, V. (2013). *El proceso del aprendizaje a través de un pensamiento complejo*. Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity (págs. 1-8). Cancún: Eleventh LACCEI Latin American and Cari.
- Spravkin, M. & Alemany, G. (2000). *Cuestión de imagen: el sentido de la educación plástica en la escuela*. España: Editorial CEP.
- Steyerl, H. (2018). *Arte Duty Free. El arte en la era de la guerra civil planetaria*. Madrid, España: La Caja Negra.
- Ventura, M. & Hernández Hernández, F. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. España: Octaedro.
- Vilches Peña, A., Gil Pérez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. Aula de Innovación Educativa 208, 41-46.