



EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Evolución y usos del vídeo en el aula

Video as a tool for art education
Evolution and uses of video in the classroom

CRISTIAN GRADÍN CARBAJAL¹, ICIAR EZQUIETA LLAMAS²

¹ Universidad de Vigo, España

² Universidad de Vigo, España

KEYWORDS

Video
Art
Education
Educational tool
Media Literacy
Active Methodologies
Digital

ABSTRACT

Video is a medium with great potential in the classroom as a gathering tool for different curricular contents, due to its motivational ability and as a vehicle for cooperative work. Its didactic integration in Spain has gone through a long journey in which the initial efforts aimed towards technology have been replaced for other more focused on media literacy and its application to active methodologies, favored by the new digital environment and portable devices.

PALABRAS CLAVE

Vídeo
Arte
Educación
Recurso didáctico
Alfabetización
Audiovisual
Metodologías Activas
Digital

RESUMEN

El vídeo es un medio con gran potencial en el aula como integrador de diferentes contenidos curriculares, por su capacidad motivadora y como vehículo para trabajos cooperativos. Su utilización didáctica en el contexto español ha pasado por un largo recorrido en el que las problemáticas iniciales enfocadas hacia la tecnología han dejado paso a reflexiones más centradas en la alfabetización audiovisual y en su aplicación a metodologías activas, favorecidas por la digitalización y los nuevos dispositivos móviles.

Recibido: 11/ 04 / 2022

Aceptado: 22/ 06 / 2022

1. Introducción

El presente artículo surge de la documentación paralela a la preparación y desarrollo de dos experiencias didácticas en la Universidad de Vigo, la docencia en dos materias de los grados de Educación Primaria e Infantil, Educación Artística y Didáctica de las Artes Plásticas, respectivamente. El vídeo supone una importante herramienta en la enseñanza artística, no sólo como elemento de apoyo sino también como medio creativo capaz de aunar las artes plásticas y visuales, las sonoras y la expresión corporal. Resulta fácil, e incluso tentador, caer en enfoques centrados en la tecnología cuando se trabaja con un medio como el vídeo. Sus técnicas y terminología aportan una pátina de profesionalidad que puede resultar deslumbrante y si la economía es favorable, la compra de las últimas novedades del mercado una tentación que nos distraería de pararnos a reflexionar qué es lo que queremos enseñar con su uso. Desde su entrada en las aulas, los medios audiovisuales han sido vistos desde perspectivas cambiantes, como una tecnología educativa destinada a mejorar la eficiencia en el aula, una versión tecnificada de los tradicionales libros de texto, un instrumento para la alfabetización audiovisual o un medio favorecedor de metodologías activas. El uso que experimentamos los que fuimos alumnos durante su etapa de mayor expansión, los años 80 y 90, no fue, en cambio, ninguna de esas cosas, y muchas veces nos quedamos con la sensación de que era utilizado como un entretenimiento para mantenernos distraídos o rellenar horas muertas, una percepción que pudimos corroborar a través de testimonios recogidos por López-Arenas y Cabero (1990). Una utilización que carecía de una planificación docente y de una intención motivadora, sin una presentación anterior al visionado ni una dinámica posterior asociada a los contenidos del mismo, cuando no consistía directamente en la reproducción de cualquier película comercial aleatoria. Como ya sentenciaba Faura, (1990) “un videograma en el aula nunca debe ser un mero recreo audiovisual, sino una motivación para el análisis y la reflexión” (p. 36).

El prejuicio del vídeo como entretenimiento que no exige esfuerzo intelectual alguno es tan pernicioso o más que el del vídeo como medio puramente técnico, ya que al menos este último tiene un valor procedimental. El vídeo puede servir tanto para la enseñanza de la imagen como para enseñanza con imágenes, como apuntan Aparici y García (1987), puede ser tanto medio como objeto, enseñar procedimientos (su propio uso), contenidos (ser un vehículo para diferentes temas del currículo) y actitudes (transmitiendo valores o ejercitando la lectura crítica de los medios de masas). Además de suponer, para los que trabajamos desde la didáctica de las artes plásticas, una herramienta creativa idónea para generar dinámicas grupales colaborativas.

2. Objetivos/Hipótesis

Este texto supone una revisión de la literatura publicada en el contexto español sobre el tema tratado con la cual pretendemos trazar una trayectoria del uso del vídeo en el aula en general y de su aplicación a las enseñanzas artísticas en particular. Buscamos con ello no sólo definir la evolución de este, sino también enumerar sus distintas funciones, que van más allá de sustituir al docente o al libro de texto. Queremos mostrar como los aspectos técnicos, que han sido tanto un reclamo como un obstáculo, han cedido paso progresivamente a debates más centrados en el lenguaje audiovisual, así como en la aplicación de las herramientas a distintos planteamientos didácticos. Otro de nuestros objetivos es vincular los cambios en las tecnologías y su accesibilidad a estos usos y funciones, definiendo como ha afectado a la práctica y a la teoría la aparición del vídeo en primer lugar y la digitalización y la aparición de las redes sociales en segundo lugar.

Creemos que el vídeo es, además de una herramienta idónea para la globalización y la integración de contenidos transversales, algo que hemos intentado demostrar en las experiencias didácticas que presentamos al final de este artículo, un medio que permite hacerlo desde la educación plástica y visual, tanto a través de la creación de recursos didácticos como del planteamiento de propuestas que impliquen a los alumnos a través de metodologías activas. Un contexto educativo en el que tanto los discentes de las primeras etapas educativas como los universitarios son ya nativos digitales y las tecnologías necesarias para producir y distribuir vídeo están relativamente al alcance de todos debería de permitir un uso creativo del medio. El docente puede ser un productor cultural que se vale del medio vídeo en sus programaciones didácticas, dotado de competencias tanto para la selección como para la creación de recursos propios.

3. Metodología

Hemos planteado este texto como una reflexión teórico-práctica, en las que estas dos vertientes han seguido un camino paralelo. La revisión de los textos aquí tratados nos sirvió no sólo para complementar algunos aspectos de las clases teóricas, sino también para dar forma a nuestros planteamientos y secuencias de programación didáctica. La revisión bibliográfica, que abarca alrededor de siete décadas de publicaciones centradas principalmente en el ámbito español, nos ha servido para establecer un trayecto en el que las esperanzas, los intereses y las actitudes suscitados por el uso educativo de los medios audiovisuales han ido oscilando en consonancia con los cambios tecnológicos, políticos y sociales, junto con el auge y los relevos de las diferentes teorías que han fundamentado las distintas corrientes pedagógicas a lo largo de este tiempo. El marco geográfico de la revisión también nos enfrenta a una serie de características que distan de las que podemos encontrar en el ámbito angloparlante o

incluso en Europa, como veremos a lo largo del artículo. Pese a que muchos de los textos tratados podrían haberse contagiado de la idea de tecnología obsoleta que rodea a muchos de los aparatos que presentaban en sus páginas, gran parte de sus planteamientos siguen teniendo vigencia en la actualidad, pudiendo aplicarse a actividades actuales de enseñanza-aprendizaje. Entender estos condicionantes tanto tecnológicos como sociales nos ayuda a comprender muchos de los usos actuales de la tecnología y a abordarlos de una manera más crítica y personal, así como para acometer futuros cambios de tendencias y herramientas. Estas lecturas nos han servido para configurar las experiencias docentes recogidas en la parte final del artículo, en las que se buscó no sólo fomentar las competencias digitales y la alfabetización audiovisual del alumnado, sino también aplicar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos.

4. Discusión

La utilización del film como medio didáctico fue, como señala Román, (2014) un fenómeno relativamente tardío, frente a países como Estados Unidos o Gran Bretaña, en los que las primeras películas educativas distribuidas comercialmente se remiten a la primera década del siglo XX. Atendiendo a las reflexiones de Freinet (1976), en la década de los 60 todavía había un desfase escuela/sociedad en lo que respecta a la aplicación didáctica del audiovisual:

Este desorden cultural persistirá mientras la escuela pretenda educar a los niños con instrumentos y sistemas válidos hace cincuenta años, pero desbordados por la técnica contemporánea. Subsistirán, por una parte, en la escuela, las lecciones, los brazos cruzados, las memorizaciones, los ejercicios muertos, y fuera de la escuela la borrachera de imágenes, de ilustraciones y de cine. (p. 19)

Santos Guerra (1984) se expresaba en términos similares al afirmar que “la escuela está invirtiendo cada vez más tiempo en preparar para un mundo que no existe” (p. 149). Ferrés (1988) y Corominas (1994) prosiguieron esta línea de pensamiento, si el primero demandaba de la escuela “una coherencia entre la sensibilidad de nuestro tiempo, los medios de que se dispone y el propio sistema cultural” (p. 18), el segundo denunciaba la barrea entre el sistema educativo y la comunicación audiovisual en un momento en el que esta se definía como uno de los medios de comunicación más potentes en nuestra sociedad.

Son varios los factores a los que podemos atender a la hora de explicar esta resistencia de la escuela a lo audiovisual, tanto de tipo económico como técnico o humano, y es en relación a estos últimos de donde surge una observación recurrente: la amenaza de sustitución del maestro por la máquina. “La TV sustituirá al maestro. Ésta es la amenaza que pesa sobre el próximo futuro de nuestra enseñanza. Sustituirá simplemente a los manuales que hoy usan los maestros siguiéndolos al pie de la letra”. (Freinet, 1976, p. 121). Esto nos lleva a preguntarnos a qué tipo de docente puede sustituir el vídeo, como observaba Mallas (1979), el profesor “condenado a insistir siempre en el mismo tema, reproduciendo el mismo paradigma, en análoga situación de enseñanza-aprendizaje y en general al mismo tipo de alumno, resistente al aprendizaje, sea cual sea la causa, se parece más a una máquina que a un educador” (p. 23). El vídeo, en todo caso, liberaría al profesor de las tareas más repetitivas, permitiéndole centrarse en otras más específicas como pueden ser motivar, orientar, aclarar dudas o atender a la diversidad. En palabras de Ferrés (1988): “En estas tareas el maestro es insustituible. En las otras las máquinas pueden hacerlo mucho mejor que él” (p. 39). Como señala Corominas (1994), no sería tanto una sustitución como un cambio del papel del profesor.

El criterio a la hora de usar los medios audiovisuales exige una preparación técnica “en el sentido pedagógico más que en el mecánico” (Navarro y Mallas, 1969, p. 8). Según estos autores, la utilización de los medios audiovisuales en el aula planteaba una serie de problemas tanto pedagógicos como aplicativos y de personal. Dentro de los pedagógicos estarían la adecuación a diferentes situaciones y públicos, la coordinación con los programas la coordinación entre los propios medios así como la necesidad de vincularlos a actividades complementarias previas, simultáneas o posteriores. Los problemas aplicativos se referían a la necesidad de acondicionar espacios específicos como “aulas de medios audiovisuales”, su disposición para ser utilizados sin demasiados preparativos así como la facilidad para un archivo sistemático. Respecto al personal describían toda una cadena de individuos implicados desde el personal directivo hasta los técnicos, los realizadores y los docentes. Encontramos, tanto en *Las técnicas audiovisuales y el aprendizaje* (1967), como en *Tecnología audiovisual y educación* (1969), manuales firmados por Navarro y Mallas, entre otros, una serie de consideraciones que van a ser constantes en las publicaciones venideras sobre el tema, tales como su valor de medio dentro de una programación didáctica o la crítica a su uso como reemplazo del docente. Pese a estas reflexiones, la propia novedad de gran parte de los aparatos y tecnologías abordados hace que estos centren el grueso de la publicación, desde los elementos plásticos hasta los aparatos de proyección y de sonido, pasando por las instalaciones necesarias, tales como los elementos eléctricos y espaciales. Los propios autores abordan la dificultad que puede implicar a nivel económico la incorporación de todo este aparataje a gran parte de los centros, a lo que se suma la falta de disponibilidad y el coste de los entonces llamados materiales de paso: diapositivas, películas, documentos sonoros magnéticos o en disco, entre otros.

4.1. Iniciativas no formales e institucionales de integración del audiovisual

Resulta difícil desvincular el uso de las herramientas audiovisuales en el aula de la integración curricular del lenguaje audiovisual ya que, si bien son dos temas independientes y por derecho propio, veremos que han confluído en más de un momento. A lo largo de este trayecto se presentaron cuestiones como la de la formación técnica, la profesionalización práctica y teórica para el sector audiovisual o las que afectan al total de la población, la de la lectura crítica y la alfabetización audiovisual. Roberto Aparici (1996) repasó tres décadas de experiencias de incorporación de los medios audiovisuales a la enseñanza, caracterizadas por la dispersión y una visión parcelada del papel que estos pueden desempeñar en el ámbito educativo. Su recorrido abarcó desde la entrada del cine en la universidad en los sesenta, precedida en la década anterior por la aparición de los primeros cine-clubs, pasando por las cooperativas e iniciativas privadas de los 70 como el SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares), que se transformaría en ESCO (Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación) en 1975. Ya bajo esta denominación fue pionera en su propuesta curricular para la educación en los medios de masas, *A general Curricular Model for Mass Media Education* (1978), realizada por encargo de la UNESCO. Estas propuestas cada vez más formalizadas desembocarían en las iniciativas institucionales de la década de los 80, entre las que destacó el Proyecto Mercurio en 1985.

Antes que este, surgieron varios proyectos coincidiendo con el auge del vídeo y el nacimiento de las cadenas de televisión autonómicas. El pionero tiene lugar en Cataluña en 1980 con el Plan de Incorporación del Vídeo (PIV), germen del Plan de Medios Audiovisuales (PMAV) de 1982. Como apunta Aparici (1996), este “da prioridad a una formación del profesorado que pone énfasis en el diseño y producción de vídeo, sin que interese como objetivo prioritario la innovación en la enseñanza” (p.439). Partiendo de un proceso de formación que reunía a profesionales de la imagen y docentes de cara a la producción de vídeo, en una segunda fase serían los segundos los encargados de generar estos materiales. El PMAV se encargó de coordinar la dotación tecnológica, los programas formativos y la creación de los materiales didácticos, llegando a producir más de 150 títulos entre 1985 y 1989. El Seminario Internacional sobre medios audiovisuales en el sistema educativo, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia, que tuvo lugar en junio de 1981, incluía entre sus conclusiones la inexistencia de una formación del profesorado para el uso de los medios audiovisuales en el aula, lo cual hacía inefectiva la política de dotación de medios, siendo esta la causa principal de su infrutilización.

El Proyecto Mercurio fue puesto en marcha por la Comisión de Medios Audiovisuales del Ministerio de Educación y Ciencia de España en 1985. Surgió como un proyecto experimental de una duración limitada, cinco años en los que se intentaría comprobar las posibilidades del vídeo en la enseñanza básica y media. Pretendía ir más allá de la dotación de tecnología a los centros y estudiar las posibilidades de innovación de los medios audiovisuales, para ello los docentes han de conocer su lenguaje pero también saber relacionarlos con el currículo. La integración curricular de los medios audiovisuales sería el proceso que garantizaría el uso correcto de estos. Los centros experimentales adscritos al programa recibirían, además de una dotación de materiales y recursos, formación al profesorado no sólo para su uso e integración en el currículo sino también para la creación de materiales didácticos propios, desde videogramas hasta guías didácticas. Uno de los problemas derivados de este nuevo papel del docente como creador de contenidos fue señalado por Antonio Campuzano (1992), y es que “en los primeros años del Proyecto Mercurio el profesorado se lanzó a producir vídeos, pero pronto se vio que el esfuerzo no resultaba rentable, ya que se necesita un tiempo y unos equipos de los que generalmente no se dispone” (p. 116).

“A Imaxe na Escola” fue una de las iniciativas que tuvieron lugar en las escuelas gallegas en 1984, con Luis Álvarez Pousa como Director General de Cultura y bajo la coordinación de Manuel González. El recorrido de esta experiencia fue breve al verse interrumpido por cambios en el gobierno autonómico. Otra de las iniciativas destinadas a promover la incorporación de la imagen en la enseñanza en la comunidad sería “Pé de Imaxe”, el Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen, que Vázquez Freire (1995) describió como “un intento de ofrecer un lugar de encuentro a cuantos educadores, pese al desinterés de la administración educativa, continuaban experimentando con la imagen en las aulas” (p. 124).

4.2. Nuevos enfoques pedagógicos del vídeo en el aula

Se da en este momento un giro en las publicaciones sobre vídeo y aula, frente a los primeros manuales, más centrados en presentar una serie de aparatos y sus usos, se empieza a teorizar sobre estos propios usos y los lenguajes a los que sirven de soporte. Este giro refleja no sólo la entrada del audiovisual y los medios de masas en la universidad sino también la creciente importancia de este en la sociedad española. Luis del Blanco (1989) enumera en su artículo sobre el Proyecto Mercurio algunos de los resultados del mismo, entre los que está la producción de recursos para las aulas. La publicación de libros de la serie “Colaboraciones”, relacionados con la investigación y la reflexión sobre medios, es un ejemplo. Encontramos entre estos *Cine y video educativo. Selección y diseño*, de Margarita Schmidt. Esta autora propone una serie de funciones del cine y el vídeo en el aula, basadas en las categorías desarrolladas por Jakobson y la ampliación de las mismas propuesta por Rodríguez (1977), entre las que destacan la función redundante y la motivadora. Así mismo, diferencia entre tres tipos de discurso audiovisual,

partiendo de las teorías de Gagne, Bandura y Bruner, como representantes de los polos conductista y cognitivista en la educación. Estos serían el discurso audiovisual de carácter instructivo, el discurso audiovisual de carácter cognoscitivo y el discurso audiovisual de carácter modelizador. El primero busca la eficacia en la consecución de unos objetivos, para lo cual serían de especial importancia las funciones referencial y comunicativa. El discurso audiovisual de carácter cognoscitivo buscaría la “motivación hacia el pensamiento y, por tanto, conocimiento reflexivo del entorno” y oscilaría entre las funciones referencial y emotiva. El discurso audiovisual modelizador propondría modelos de conducta social, estimulando patrones de conducta e inhibiendo otros.

Imagen, video y educación, de Aparici y García Matilla (1987), es otra muestra de cómo los manuales pasan a centrarse más en los aspectos pedagógicos que en la maquinaria, al fin y al cabo más efímera que los objetivos a los que tiene que servir. Ya no se centra tanto en las tecnologías como en los códigos, en los aparatos como en los lenguajes que permiten articular. Así, aunque también hacen un repaso de los medios fotográficos, videográficos y sonoros, lo hacen teniendo en cuenta las funciones de los medios de comunicación visual en la enseñanza. Otro de los manuales más citados de esta época y cuyos planteamientos siguen vigentes es *Video y educación*, de Joan Ferrés i Prats (1988). Ferrés, uno de los autores que, junto con Santiago Mallas más ha trabajado el tema del audiovisual en la enseñanza a lo largo de su carrera. Su intento de sistematización de las modalidades en el uso didáctico del vídeo se tradujo en la enunciación de seis modalidades de uso: la vídeo-lección, el vídeo-apoyo, el vídeo-proceso, el programa motivador, el programa monoconceptual y vídeo interactivo. La vídeo-lección y el vídeo-apoyo se corresponderían con un uso más vinculado a la enseñanza tradicional, siendo la primera el equivalente de una clase magistral en la que el vídeo ocupa el lugar del docente en cuanto a la tarea de exponer unos contenidos estructurados, el segundo sería el equivalente en movimiento de las diapositivas, serviría de apoyo a la exposición oral del docente. El vídeo-proceso y el programa motivador estarían en cambio en el otro polo, el de la escuela activa. El vídeo-proceso pone el foco en el propio desarrollo de la actividad, en su dinámica más que en el resultado final, con un enfoque más creativo y participativo que da voz al alumnado. Sirve tanto para actividades de dinamización como de investigación, de evaluación, lúdicas, creativas o como registro de otras actividades artísticas como pueden ser el teatro o la danza. El programa motivador funciona como desencadenante de situaciones, fomentando una pedagogía del después frente a la pedagogía del durante de la vídeo-lección. El aprendizaje tiene lugar en el trabajo posterior al visionado.

La escasez de recursos didácticos audiovisuales, o materiales de paso según la terminología de la época, junto con la dificultad para acceder a estos fue una de las grandes preocupaciones durante las décadas de los 70 y 80, es por ello que gran parte de los esfuerzos de iniciativas como el mencionado Proyecto Mercurio se centraron en formar al profesorado de cara a la creación de sus propios vídeos. Aparici y García Matilla (1987) ya daban indicaciones en su manual de cómo elaborarlos, prestando especial atención a la programación y estructura de los guiones. Faura (1990) hará lo propio en *El Vídeo en el Aula. Las Guías Didácticas*, en el que las guías didácticas se presentan como el instrumento mediador que facilita la integración curricular de las propuestas de vídeo.

Los manuales de Aparici y García Matilla (1987), Ferrés (1988), Faura (1990) o Campuzano Ruiz (1992) son fruto de tanto de la reflexión como de la práctica docente y sus consejos y propuestas de uso siguen siendo aplicables en gran medida pese a los importantes avances y cambios en las tecnologías. Esto viene a confirmar la temprana afirmación de Navarro y Mallas (1967) de que el criterio a la hora de usar los medios audiovisuales exige una preparación técnica “en el sentido pedagógico más que en el mecánico”. Otros textos como *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*, de Julio Cabero Almenara (1989), son muestra de la madurez teórica alcanzada en cuanto a las reflexiones académicas sobre el medio y su potencial educativo.

Las publicaciones sobre el audiovisual en el aula también se hicieron eco de la praxis, si esta ha de vincularse a una enseñanza activa, la alfabetización audiovisual no atenderá sólo a la lectura sino también a la “escritura” de imágenes. Así, encontramos experiencias como las reflejadas por Erausquin y Matilla (1990). Los “Talleres de cine” del curso 84-85, dentro del programa “La imagen en la escuela” de la Dirección General de la Comunidad de Madrid, implicaron a los escolares de dos pueblos de esta. Se dividieron en dos etapas, la primera planteada como una toma de contacto con la imagen fija y en movimiento y la segunda que consistió en la realización de un cortometraje por los propios niños y niñas. Según los autores, estas actividades sirvieron en uno de los pueblos, gracias a la implicación del profesorado para integrar y estimular distintas áreas de aprendizaje a través del trabajo cooperativo. Los alumnos del otro encontraron en sus vecinos la colaboración que les faltó en el centro escolar, cumpliendo así también la función de llevar el aprendizaje al entorno cotidiano. La intervención de los coordinadores fue mínima, lo que permitió a los participantes experimentar de primera mano con la tecnología, priorizando el proceso y la expresión a los resultados.

La propuesta descrita por Izal y Gastón (1991) se centró en la integración del vídeo en el currículo escolar a través de la realización de un documental. Las salidas culturales realizadas a lo largo de los años por el Colegio Público Los Arcos en Navarra, en las que se trabajaban temas relacionados con las Ciencias Naturales y Sociales, sirvieron como pretexto para plasmar en un soporte videográfico lo que venían haciendo como trabajos escritos. El vídeo funcionó así como “una buena herramienta de trabajo, un instrumento creativo, un buen comunicador de resultados, un medio para trabajar coordinadamente en equipo con autonomía, creatividad y responsabilidad individual” (p. 118).

Benjamín Salgado Gómez (1998) aplicó en los talleres de vídeo en educación infantil desarrollados en el C.E.I.P.S. de Fonte-Díaz, en Touro el modelo propuesto por Graviz y Pozo (1994). A través de 25 sesiones introdujeron al alumnado al uso de diferentes aparatos audiovisuales, empezando con una serie de actividades lúdicas pensadas para promover la reflexión infantil sobre la imagen para terminar generando ellos mismos una “película”. El autor coincide con Matilla en resaltar la relativa facilidad con la que los niños se adaptan al uso de las tecnologías, y también deja constancia del interés que despertaron estas actividades en el alumnado.

María-Dolores Arcoba (2020) se valió del videoensayo para trabajar, a través de metodologías artísticas, el tema de la identidad en una clase de enseñanza secundaria. A lo largo de cuatro sesiones, se planteó, grabó y editó un ejercicio en el que los alumnos realizaron *performances* ante una cámara fija frente a la cual realizaban acciones cotidianas que resultaban significativas para cada uno, configurándose así una especie de autorretrato.

4.3. Del audiovisual a las TIC. La tecnología vuelve al centro del debate

La lenta pero imparable introducción de los medios informáticos se reflejará tanto en la producción teórica como en la terminología en el centro de las propuestas pedagógicas. El término audiovisual fue cediendo paso al de nuevas tecnologías (Pablos Pons, 1998) hasta la consolidación institucional de las siglas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), presentes en los actuales planes de estudio. La coincidencia en el tiempo de los proyectos Mercurio y Atenea ya había apuntado a esta confluencia, que Ferrés (1988) ya había incluido en su tipología del vídeo educativo a través del vídeo interactivo, en el que confluían lo audiovisual y lo computacional. La interactividad, como también señalará Pablos Pons (1998) marcará una transformación del papel del usuario, que pasa de la lectura secuencial a la selección de trayectos que permite la navegabilidad. La expansión tanto de los equipos informáticos domésticos como de Internet desde mediados de los noventa favoreció así mismo una nueva percepción del vídeo, en palabras de Bartolomé (2008): “no se está ante el *viejo audiovisual digitalizado* sino que realmente ha nacido un nuevo concepto audiovisual, con su lenguaje, su industria, sus profesionales y sus espectadores” (p. 25). La cámara digital, el ordenador personal y el vídeo en la web, completan la integración del vídeo en las tecnologías numéricas. Las nuevas cámaras, fotográficas, de vídeo o webcams, permiten “grabar con calidad, con facilidad y a bajo coste” (p. 31), el ordenador permite editar esas imágenes e internet permite distribuir esas imágenes de modo inmediato y con un coste relativamente nulo. El mismo autor enumera y presenta los elementos técnicos, tanto de *software* como de *hardware*, necesarios para introducirse en la práctica del vídeo digital, en un ejercicio que nos retrotrae al de Navarro Hilguera y Mallas Casas a finales de los 60. Esta transición a lo digital, marcada por el crecimiento de un mercado mucho mayor que el de las tecnologías audiovisuales en las décadas anteriores, repitió en cierto modo la implantación discontinua y desigual de aquellas (Trujillo, 2015), con planes institucionales como el de Escuela 2.0, que se vería truncado por la crisis económica del 2008. Las diferencias entre comunidades según sus competencias en educación que ya se habían mostrado durante la época del Proyecto Mercurio se repitieron aquí, según el trabajo de Meneses et al. (2014), citado también por Trujillo, la digitalización en la escuela en España es “un buen ejemplo de introducción desordenada de las TIC, con un claro acento en la dotación de infraestructuras y una menor atención a las necesidades y capacidades del contexto educativo” (pp. 82-83).

Es en este punto en el que, con unas escuelas en las que las pizarras convencionales han sido sustituidas por sus equivalentes digitales y los proyectores de transparencias o de diapositivas por otros conectados a un ordenador, la tecnología que ha cobrado un papel crucial está presente en la mayor parte de los hogares, independientemente del poder adquisitivo: hablamos de los *smartphones* y, en menor medida, de las *tablets*. Como bien señala Trujillo, “la portabilidad es fundamental porque las competencias son importantes para la vida, no para la escuela. En este sentido, el uso de dispositivos *anclados* al espacio de la educación formal presupone una ruptura cuando el estudiante acaba su trabajo en la escuela; por el contrario, con los dispositivos móviles el aprendizaje a través de herramientas digitales no se interrumpe, pues el aprendiz *lleva* a casa el mismo recurso tecnológico con el que aprende en la escuela”. Ya no estamos hablando de aparatos relegados a un aula específica del centro educativo, sino de elementos tan cotidianos y domésticos como lo pudieron ser la radio y la televisión en décadas anteriores y con una capacidad semejante, sino mayor, de modelar el día a día y los hábitos tanto de padres como de alumnos. Como apuntaban Aparici y García (1987), la principal referencia audiovisual para los espectadores hasta la década de los sesenta fue el cine, mientras que después pasó a serlo la televisión. El panorama de las últimas décadas, marcado por la web 2.0 y las redes sociales, nos deja un lenguaje audiovisual que ya no se vincula de forma estrecha y unívoca a un solo medio sino que ha visto difuminados sus límites con otros lenguajes como los de la programación y el diseño gráfico, un modelo en el que del que los usuarios se perciben además como productores. Marín, Lara y Valseca (2019) extrapolan el concepto del dibujo espontáneo infantil al uso del audiovisual por parte de niños. Los nuevos dispositivos (*tablets*, *smartphones*, etc.), accesibles a un público infantil, invitan a un estudio análogo al del dibujo, a través de la categoría del vídeo espontáneo, que apunta una serie de etapas que culminarían, al igual que en aquel, en el apogeo de las influencias culturales, en la que los usuarios imitarían a las formas audiovisuales dominantes, en este caso los *youtubers*.

Estas nuevas herramientas han sido cruciales durante las fases iniciales de la reciente pandemia de Covid19, permitiendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje continuasen tras el confinamiento por decreto el 14 de Marzo del 2020. Las plataformas de teledocencia, aplicaciones de videollamada o mensajería instantánea e incluso las redes sociales supusieron un apoyo crucial para llevar el curso a buen término. El vídeo jugó un papel importante en este proceso, ofreciendo una solución a los problemas de conciliación a los que se enfrentaron muchas familias gracias a las clases asíncronas. Como muestra García Fernández (2020), la grabación de presentaciones de las clases fue una de las herramientas más valoradas por el alumnado, que, aunque no tanto como las clases en directo, presentaban la ventaja de poder ser detenidas o repetidas a cualquier hora.

4.4. Vídeo y Educación Plástica y Visual

El vídeo resulta una herramienta muy útil en el campo de las enseñanzas artísticas, no sólo porque es un medio creativo más como pueden serlo la pintura y el dibujo. Su valor documental es también evidente, ya que nos permite mostrar el interior de museos que se hayan a miles de kilómetros de distancia de nuestros centros educativos o de instalaciones efímeras que ya no existen en la actualidad, así como desentrañar aspectos procedimentales de una forma más analítica y controlada que lo haría la visita a un taller, por mucho que la experiencia directa aporte otros valores. Hoy en día no es necesario desembolsar grandes cantidades de dinero para adquirir estos materiales, sino que disponemos acceder a ellos de forma gratuita a través de diferentes sitios de internet. Así, encontramos canales de Youtube como ArtXXI o los canales de museos como la Tate, el MoMA o en nuestro país el Museo del Prado y el Thyssen-Bornemisza, que se renuevan continuamente con contenidos de calidad. Podemos aplicarlos a nuestras programaciones usándolos como más nos convenga, como una video-lección, como un video-apoyo a una explicación teórica o como elemento motivador de debate. Esto simplemente si nos ceñimos a su uso como recurso, ya que las posibilidades de utilizar el vídeo como herramienta activa por parte del alumnado dentro de una programación son mucho mayores, como pudimos ver a través de alguna de las experiencias que hemos puesto como ejemplo en los apartados anteriores. Dutra (2013) defiende el visionado de piezas de videoarte en el aula como ejercicio de lectura audiovisual en primaria, si ya vimos que los alumnos de infantil y primaria pueden crear sus propias piezas audiovisuales también podemos crear situaciones en las que estos ejerciten la lectura crítica, como pudimos ver en la experiencia descrita por Solano, Sánchez y Recio (2015).

4.5. Vídeo, arte y entorno

Las clases asincrónicas en vídeo supusieron una gran ayuda a la hora de afrontar la situación derivada del confinamiento durante el curso 2019-2020. Aunque la video-lección, siguiendo la terminología de Ferrés (1988), no es a priori la forma más creativa de utilización del vídeo en el aula, si que resulta útil para metodologías concretas como la *flipped classroom* o clase invertida, los programas monoconceptuales y otros formatos dedicados a la enseñanza de destrezas, o, en este caso, para que tanto docentes como discentes pudiésemos sortear problemas de conciliación o coyunturales. Así mismo, la utilización de software libre de imagen y vídeo digital supuso también una forma de poder seguir trabajando aspectos básicos de la plástica ante las dificultades para conseguir materiales.

El curso siguiente, en la asignatura de Educación Artística del Grado en Educación Primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo, coordinada por la profesora Iciar Ezquieta Llamas, decidimos seguir apostando por el uso del vídeo. Ya en un contexto de semi-presencialidad condicionado por restricciones temporales, no nos valimos de este para las clases teóricas, que fueron en modalidad sincrónica, sino a través de breves visionados de piezas documentales y de videoocreación relacionadas con los temas específicos de cada sesión, que sirvieron como elemento motivador, desencadenante de debates y diálogos. Además, decidimos que el último ejercicio planteado consistiese en la realización de un vídeo por parte de los alumnos en el que estos presentasen una obra artística de su entorno que fuese accesible al público, ya fuese en exteriores, espacios institucionales o de culto. Buscábamos con esto que los alumnos ejercitasen destrezas tanto de análisis como de creación mientras trabajaban aspectos del temario tales como el patrimonio como herramienta artística y de creación o el entorno, el espacio urbano y el paisaje. La metodología consistió en una serie de lecciones magistrales sobre vídeo en las que se dieron una serie de directrices para llevar a cabo el trabajo, que sería individual. Además de la sensibilización con el patrimonio local otra de nuestras motivaciones fue la de facilitar la integración de nuevos contenidos a través de lo ya conocido por los alumnos, intentamos así generar un aprendizaje significativo y mostrar como el arte está presente en nuestra vida diaria. Una de las grandes ventajas de la creación de vídeo en el aula es que nos permite expresar nuestras experiencias directas, representar nuestro entorno inmediato, por tanto nos ayuda a conseguir una educación más atractiva y más conectada con la realidad del alumno, como ya señalaba Faura (1990). Tras la selección de la obra por cada alumno y las sesiones dedicadas al manejo de las herramientas de video (software de edición y capturadores de pantalla), una vez que los alumnos terminaron sus vídeos procedimos a realizar un visionado conjunto a través de la plataforma de teledocencia, en el que los alumnos participaron dando su opinión sobre los trabajos de sus compañeros. Pudimos valorar entre todos la habilidad comunicativa de algunos de ellos, tanto a través de la

locución como de la capacidad de adaptar su discurso a un potencial público de educación primaria, en algunos casos también demostraron un conocimiento notable de los códigos audiovisuales y de determinados formatos que encontramos tanto en la televisión como en redes sociales. Entre los contras que detectamos en este ejercicio estaría la tendencia a traducir una clase convencional al formato vídeo, con un resultado final en forma de vídeo-lección en la que predominó la palabra sobre la imagen y una prevalencia de la acumulación de datos históricos frente a la construcción de un discurso propio. Esto se habría podido reconducir de una forma más eficiente en una dinámica de clases presenciales, en la que se le pudiese dar una mayor importancia al proceso de trabajo y con una interacción constante a lo largo del mismo tanto a nivel docente/discentes como entre ellos.

4.6. Vídeo y trabajo por proyectos

La segunda experiencia que vamos a tratar tuvo lugar durante el curso 2021-2022 en la asignatura Didáctica de la Expresión Plástica y Visual del Grado de Educación Infantil, en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo, coordinada por la profesora Cristina Varela Casal. En esta ocasión se optó por una metodología de trabajo por proyectos que abarcó la totalidad del cuatrimestre, ya que se diseñó un proyecto que integrase los diferentes contenidos del temario. Bajo el título *(Auto)retrato. El cuento audiovisual como recurso didáctico en educación infantil*, se planteó a los alumnos la creación de un vídeo en el que se abordaran los contenidos del currículo.

El trabajo sería grupal, buscando una implicación activa de los participantes en la resolución de la propuesta, que tuvo una duración de nueve semanas. Pudimos hacer un seguimiento de todos los proyectos, aconsejando a los alumnos sobre las soluciones plásticas, reconduciendo ideas cuando fue necesario, documentando fotográficamente la evolución de los trabajos y siguiendo la implicación grupal e individual de los alumnos a través de hojas de observación. Además de aplicar los contenidos tratados en las sesiones iniciales sobre elementos básicos del arte (punto y línea, textura, color...) el medio vídeo permitió a los alumnos trabajar aspectos como la redacción, el sonido, la iluminación o la expresión corporal. Este carácter de creación colectiva capaz de reunir distintas formas de expresión artística estuvo presente desde las clases teóricas, en las que se les presentaron distintos ejemplos del cine, la televisión y el videoarte, poniendo como precedente el concepto de obra de arte total planteado por Richard Wagner.

La secuencia de las clases prácticas fue a grandes trazos la siguiente: utilizamos modelos de representación gráfica para las primeras aproximaciones al proyecto, concretamente un mapa mental y un hexágono didáctico, que sirvieron para delimitar los conceptos que abordaría cada grupo. El segundo paso consistió en la redacción de un *storyline* (un resumen del relato en menos de cinco líneas que incluyese planteamiento, nudo y desenlace), así como un listado de planos que serviría como boceto para el tercer paso, un *storyboard* en el que los alumnos definirían la composición de cada plano. Este procedimiento, que nos puede recordar al lenguaje del cómic, tiene mucho que ver con los modelos de representación gráfica del primer paso, ya que implica tanto diseño como organización, en definitiva, un ejercicio de pensamiento visual. Un *storyboard* nos permite organizar el orden de grabación de las secuencias así como las necesidades técnicas y artísticas de cada plano, clave para el cuarto paso que sería el de la pre-producción, en el que los alumnos crearon los dibujos, muñecos, decorados y otros elementos necesarios para sus puestas en escena. Los pasos quinto y sexto serían la grabación y la edición o post-producción del material generado. La grabación se realizó con un equipo muy modesto, compuesto por aros de luz LED, trípodes para teléfono móvil y reflectores de fotografía plegables, la iluminación se complementó con flexos de arquitecto con bombillas LED, que al no calentarse permiten tamizar la luz con un material tan común como papel de horno e incluso jugar con la temperatura de color superponiendo celofán de colores. Los teléfonos móviles de los propios alumnos sirvieron como cámaras fotográficas y de vídeo, e incluso en un caso para iluminar, simulando luces puntuales en la sala de un museo en miniatura.

Como en la experiencia anterior, la última sesión se dedicó al visionado conjunto de las obras, una actividad necesaria para generar un diálogo entre los alumnos. Introdujimos además un componente lúdico realizando una votación para determinar el vídeo favorito en cada grupo. Esta puesta en común también sirvió para realizar una evaluación de los proyectos utilizando rúbricas que incluían la coevaluación entre ellos.

Consideramos que esta experiencia resultó más productiva que la anterior, no ya sólo por la posibilidad de tener nuevamente clases totalmente presenciales, sino también porque los trabajos con vídeo se benefician enormemente de procesos más dilatados a nivel temporal. A las ventajas del trabajo por proyectos, tales como aprendizaje activo, corresponsabilidad y desarrollo de las competencias organizativas, entre otras, se añade la capacidad integradora y globalizadora del vídeo, que permite presentar de manera amena contenidos del currículum a través de los lenguajes plásticos y sonoros. Por otra parte, todo proceso tecnológico tiene sus contras, en este caso aspectos técnicos como la iluminación, la colocación de los trípodes o la transferencia de datos consumen gran cantidad de tiempo que se resta a otros aspectos creativos e incluso conceptuales.

5. Conclusiones

El vídeo supone una herramienta multifacética de la que no podemos prescindir en la enseñanza actual, ya que, más allá de los cambios de usos y tecnologías (del cine a la televisión, del celuloide al video hasta lo digital, en cine o en redes) sigue siendo, en esencia, uno de los factores clave en los medios de comunicación de masas contemporáneos, además de en las prácticas de creación artística. Hemos podido comprobar a través de la revisión de distintos textos publicados en el territorio español como el vídeo puede desempeñar funciones diversas, como la creación de materiales didácticos (Aparici y García, 1987), (Faura, 1990), (Salinas, 1992), la creación artística (Alonso y Matilla, 1990), (Arcoba, 2020); la lectura crítica (Younis, 1993), la evaluación Ferrés (1988), (Cabero, 1990), (Bartolomé, 2008), entre muchas otras. La amplitud y variedad de la literatura sobre el tema refleja un trayecto largo y desigual de integración curricular del medio, pero también la calidad y la vigencia de muchas de las reflexiones que suscitó desde sus fases más tempranas, y que a día de hoy sigue resultando útil, como pudimos comprobar a la hora de realizar las experiencias que hemos descrito en la parte final de este artículo.

La primera experiencia, la creación individual de un recurso didáctico en vídeo, nos sirvió para comprobar la utilidad de las herramientas digitales para la producción de contenidos así como para facilitar plataformas de comunicación y distribución en un contexto de pandemia. La evaluación de los resultados en cambio nos mostró la necesidad de trabajar los procesos de forma presencial y más allá de una unidad didáctica, algo que pudimos rectificar en la siguiente experiencia. Esta segunda propuesta se benefició también de la aplicación de la metodología por proyectos, que se adapta perfectamente a los procesos de creación colectiva característicos de los medios audiovisuales como el cine y la televisión. El análisis del trabajo en el aula, a través de la documentación fotográfica y del uso de hojas de observación, nos aportó una información necesaria sobre los procesos de aprendizaje, así como la posibilidad de reconducir dinámicas y trabajos concretos. La autoevaluación del profesorado implicado nos sirvió también para plantear posibles vías de mejora, que implican centrar otorgar más peso al lenguaje audiovisual frente a las herramientas tecnológicas.

Referencias

- Aguaded, J. I. (1996). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación."
- Almenara, J. C. (1989). *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. PPU: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Alonso, M. & Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Ediciones AKAL.
- Álvarez, J., García, D., García, E., Miralpeix, A., Monteagudo, J., Murillo, A., Rives, M., Ufartes, G. & Trujillo, F. (2015). *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Graó.
- Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre.
- Aparici, R. & García, A. (1987). *Imagen vídeo y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Arcoba, M.-D. (2020). El videoensayo como recurso pedagógico en la búsqueda y construcción de identidades en enseñanza secundaria desde la educación artística. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13 (1), 1-13.
<http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128613>
- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo digital y educación*. Síntesis.
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Akal.
- Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Graó.
- Del Blanco, L. (1989). Proyecto Mercurio: un instrumento institucional para impulsar la introducción de los medios audiovisuales en el currículo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(1), 95-102.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126150.pdf>
- Faura, F. (1990). *El vídeo en el aula. Las guías didácticas*. Seco Olea.
- Fernández, I. M. S., Vera, M. del M. S. & Recio Caride, S. (2015). El vídeo en Educación infantil: Una experiencia colaborativa entre Infantil y Universidad para la alfabetización digital. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 181-201.
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4889>
- Ferrés, J. (1988). *Vídeo y educación*. Laia.
- Freinet, C. (1974). *Las técnicas audiovisuales*. Laia.
- Freire, M. V. (1995). Pe de Imaxe: Catro anos de pedagogía da imaxe. *Revista Galega do Ensino* 8, 123-131. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2501514.pdf>
- Gómez R. De Castro, F. (1969). Las técnicas audiovisuales y el aprendizaje. En Navarro et al. (1969). *Instrumentos para una escuela mejor: tecnología audiovisual y educación*. CEDODEP. (pp. 31-34). Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.
- Gómez, B. (1998). Taller de vídeo na Educación Infantil. *Revista galega de educación*, 31, 47-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7443051>
- Graviz, A. & Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Herder.
- Gutiérrez, J., Segarra-Saavedra, J. & Hidalgo-Marí, T. (coordinadores). (2020). *La narrativa audiovisual: del concepto a la alfabetización mediática*. Editorial Fragua.
- Hernández, J. & Martín, E. (Eds.). (2014). *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid, Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos.
- López-Arenas, J. M. & Cabero Almenara, J. (1990). El vídeo en el aula II. El vídeo como instrumento de conocimiento y evaluación. *Revista de educación*, 292, 361-376.
<http://hdl.handle.net/11441/32237>
- Mallas Casas, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. CEAC.
- Marín, R., Lara, R. & Valseca, J. (2019). Vídeo espontáneo infantil en contextos familiares y cine de animación en contextos escolares: dos investigaciones preliminares en Granada y Tegucigalpa. *Educación artística: revista de investigación*, 10, 272-285.
<http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14513>
- Martín, E. & Hernández, J. (2014). *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Meneses, J., Fabregues, S., Jackovkis, J., Rodríguez-Gómez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *ESE. Estudios sobre Educación*, 27, 63-90.
<https://hdl.handle.net/10171/37368>
- Navarro et al. (1969). *Instrumentos para una escuela mejor: tecnología audiovisual y educación*. CEDODEP. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.
- Navarro, J. & Mallas, S. (1967). *Los medios audiovisuales en la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Primaria, Centro de Documentación y Orientación Didáctica.
- Pablos, J. de & Jiménez, J. (coord.). (1998). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Cedecs.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Rodríguez, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Gustavo Gili.

Román, E. (2014). Prologo. En Hernández, J. y Martín, E. (Eds.). (2014). *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia*, Madrid, Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos.

Salinas, J. M. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.

Schmidt, M. (1987). *Cine y vídeo educativo: selección y diseño*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Educación.

Trujillo, F. (2015). De los ordenadores a los dispositivos móviles. En A. Giráldez (Ed.), *De los ordenadores a los dispositivos móviles: Propuestas de creación musical y audiovisual* (pp. 11-29.). Graó.

Younis, J. A. (1993). *El aula fuera del aula: la educación invisible de la cultura audiovisual*. Librería Nogal Ediciones.