



Medios audiovisuales, comunicación y educación

Mtro. Gonzalo Zavala Alardín

Titular de la Dirección Educativa de la Universidad Loyola de América (Cd. de Cuernavaca)
Autor de *La Sociedad Informatizada: ¿una nueva utopía?* (Trillas, 1988) y *Las posibilidades de la democracia: algunas reflexiones para escuelas en búsqueda* (Plaza & Valdés, 2008).

Asesor- consultor de diversas instituciones educativas y facilitador de diversos talleres y diplomados.

Resumen

En el ámbito de la educación escolarizada, y con mayor frecuencia en el nivel de educación superior, los medios audiovisuales son utilizados de manera relativamente indiscriminada, tendiendo a reproducir modelos y esquemas de instrumentación didáctica propios de la educación tradicional y de la tecnología educativa. Estas prácticas de utilización coinciden también, cuando menos parcialmente, con la movilización de procesos de comunicación de carácter unidireccional o en gran medida limitados al nivel interpersonal.

La reorientación de las prácticas de uso de dichos medios audiovisuales y de comunicación, en forma acorde a los modelos teórico-metodológicos representados por la didáctica crítica y al enfoque sociocultural, y de manera más concreta, en apoyo a programas y propuestas orientadas a la gestión del aprendizaje -como el método de casos-, permitirían potenciar su capacidad para impactar de manera más clara y radical sobre la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje que tienen lugar en las instituciones educativas.

Palabras clave: medios audiovisuales, comunicación, didáctica tradicional, tecnología educativa, didáctica crítica, secuencia didáctica, planificación didáctica, teorías de la acción mediada, enfoque sociocultural.



El extensivo uso y consumo de los medios y mensajes audiovisuales en las sociedades contemporáneas -especialmente en el contexto urbano-, es un hecho ampliamente documentado, particularmente en lo que respecta a la televisión.

El campo educativo no ha escapado a esta fascinación. Si bien el uso intensivo del video en las aulas ha sido una tendencia *in crescendo* en al menos las últimas tres o cuatro décadas del siglo pasado, la temprana presencia en las mismas de otras herramientas portadoras de imágenes o sonidos (algunas de ellas ya en desuso), es un buen indicador de la positiva valoración que desde hace mucho tiempo los docentes han dado a los medios audiovisuales -en su acepción más amplia-, dentro del proceso educativo.

Una visión retrospectiva del repertorio de estas herramientas (Universidad de Alcalá, s/f), puede resultar ilustrativa. La necesidad de explicar algunas de ellas es síntoma de su uso limitado o decreciente, al menos en determinados contextos.

- 1) Pizarrón (de gis, o su variante, denominada pizarra blanca o pintarrón).
- 2) Franelógrafo (tablero forrado de fieltro o franela que permite adherir objetos poco pesados a los que se ha colocado fieltro o lija en la parte posterior).
- 3) Magnetógrafo (tablero ferromagnético en el que se pueden colocar objetos magnetizados o a los que se les ha pegado un imán en el reverso).
- 4) Clavijero (panel con perforaciones en filas e hileras que permite la colocación de objetos con clavijas en la parte posterior).
- 5) Rotafolio o papelógrafo (hojas de gran tamaño unidas por un extremo y a menudo fijadas a un soporte de cartón y que pueden rotularse con plumones).
- 6) Fotografía.
- 7) Cartel.
- 8) Mural.
- 9) Mapa.

10) Objetos didácticos (objetos no diseñados sino retomados del medio ambiente y que sirven para fines demostrativos o didácticos).

11) Objetos simbólicos (objetos artificiales que representan un objeto o concepto).

12) Material de laboratorio e instrumental.

13) Libro y otros materiales impresos.

14) Proyección de opacos (aparato que permite proyectar la imagen de un objeto opaco, como un libro).

15) Retroproyector.

16) Diapositivas (imágenes transparentes fijadas sobre película).

17) Diaporama (diapositivas con sonido).

18) Película (cinematográfica).

19) Radio.

20) Televisión.

21) Carta.

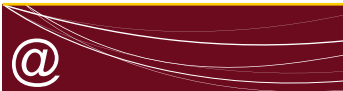
22) Teléfono (para la resolución de dudas a distancia).

23) Grabaciones sonoras.

24) Video.

Es interesante tomar nota, en este breve recorrido, de la notoria importancia que ha tenido el interés por diversificar, particularmente, las herramientas visuales en apoyo directo a las exposiciones, explicaciones y demostraciones que el docente ofrece a sus grupos.

Puede arriesgarse así la afirmación de que el docente promedio considera que los estímulos y apoyos audiovisuales contribuyen significativamente a hacer sus exposiciones más atractivas y claras, potenciando el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, los desarrollos recientes generados por la neuropsicología y las teorías de la modularidad de la inteligencia, parecen



confirmar el hecho de que, cuando menos una parte importante de los alumnos (aquellos cuya inteligencia visual y verbal está más desarrollada), han encontrado y siguen encontrando en dichos estímulos y medios una vía de comunicación y aprendizaje privilegiada.

En la actualidad, es un hecho que los centros escolares destinan recursos importantes para dotar a sus aulas de cañones y equipo que permita el uso intensivo de diapositivas (PPT) y videos sonorizados. Esta tecnología todavía se ve complementada por algunas de las herramientas reseñadas anteriormente, tales como los retroproyectores y grabadoras.

Las nuevas tecnologías de comunicación e información (TIC'S) no han hecho sino llevar a un nuevo nivel la forma e intensidad con que los medios audiovisuales participan del hecho educativo. Las imágenes y los videos viajan hoy por internet con la misma facilidad y velocidad que los mensajes de texto, y se insertan en la dinámica de producción, uso y reciclaje propia de las redes.

Desde el punto de vista educativo, las TIC's han facilitado enormemente a todos los actores que participan en estos procesos (incluyendo de manera decidida a los estudiantes), la producción, almacenamiento, recuperación, exhibición y distribución de mensajes audiovisuales, y su inserción en procesos interactivos que, con frecuencia, trascienden las fronteras. Las comunidades virtuales de aprendizaje han incluso llegado a replantear el lugar, la función y el sentido de los centros escolares en los procesos educativos contemporáneos, formando parte estratégica de lo que algunos denominan "la sociedad red" (Gordó, 2010).

Como corolario al reconocimiento de la importancia y ubicuidad de los medios y mensajes audiovisuales en los procesos educativos contemporáneos, valga la referencia a dos de sus recientes desarrollos, uno perteneciente a la modalidad de educación mixta y otra a la modalidad de la educación a distancia.



En el primer caso, sirva de ejemplo el caso de las aulas digitales móviles (Camarda, Paula, 2012). ¿Qué particularidades, diferencias e implicaciones tienen los medios audiovisuales en este caso?

Un Aula Digital Móvil es un nuevo formato para la integración de tecnologías de última generación en las escuelas. Se trata de una modalidad que se adecua con mayor facilidad a las condiciones edilicias existentes...(…) y resulta susceptible de articulación con otros formatos preexistentes... (…)[Consiste] en un grupo de terminales (computadoras portátiles y computadora portátil del docente y periféricos (dispositivo de proyección e impresora) que pueden circular por los distintos espacios de la escuela. Se trata de un conjunto de equipos capaces de funcionar en forma aislada, en red local y también conectados a internet.

Un Aula Digital Móvil puede definirse como un dispositivo tecnológico de estructura modular. La diversidad de equipos y la posibilidad de que funcionen en forma autónoma o interconectada hace que pueda adquirir distintos formatos a partir de la combinación de sus distintos componentes. De allí que un Aula Digital Móvil está en condiciones de adecuarse a la diversidad de propuestas pedagógicas que pueden plantearse en el Nivel Primario. Su flexibilidad de configuración permite tanto planificar un trabajo simultáneo con los alumnos bajo la modalidad "uno a uno" en un aula, como también organizar tareas colectivas con un ordenador por mesa en distintos cursos al mismo tiempo o recurrir exclusivamente al dispositivo de proyección conectando la computadora portátil, entre otras alternativas. (Camarda,P., 2012, 19-21).

El segundo desarrollo tiene que ver con el giro que se viene intentando dar al uso de las plataformas virtuales de gestión del aprendizaje (como Moodle) en la educación a distancia. Más allá del hecho, en sí mismo significativo, de que los procesos educativos que en ellas tienen lugar están soportados permanentemente por "tecnología visual", es interesante destacar los esfuerzos que se vienen haciendo en el sentido de que se capitalice de mejor forma el potencial que tienen como vehículo de experiencias audiovisuales significativas, y no únicamente como novedosos portadores de texto, como a menudo parece haber ocurrido. La creciente importancia que tiene el diseño, uso y diversificación de los denominados "objetos de aprendizaje", da testimonio de esta tendencia.

Así las cosas, parece fuera de duda que los medios audiovisuales constituyen un potente aliado en la educación. Sin embargo, en el rápido recorrido que se ha hecho, se puede alcanzar a detectar la presencia de una dimensión de análisis de carácter estratégico.

Podemos ayudar a focalizar dicha dimensión a través de las siguientes interrogantes: ¿qué función juegan los medios audiovisuales en el hecho educativo?, ¿cumplen una misma función? Y de ser variadas dichas funciones: ¿cuáles son los usos que más frecuentemente tienen en los procesos educativos de nuestros centros escolares y cuáles son las ventajas y desventajas de que ello sea así? Por otra parte, ¿quién decide cómo, cuándo y dónde han de usarse dichos medios, con base en qué criterios y bajo qué circunstancias?

La experiencia acumulada por el que suscribe el presente trabajo (en todos los niveles pero en mayor medida a nivel de educación superior, especialmente en la formación continua de docentes), es concluyente a este respecto: no se puede analizar y evaluar el uso que se hace de los medios audiovisuales, sino en el contexto de la secuencia didáctica en la cual participan y de la función específica que juegan en ella. Por otra parte, resulta difícil valorar la idoneidad de la secuencia didáctica en cuestión, si no es en función del aprendizaje que ésta pretende garantizar y de la competencia que dicho aprendizaje, ya logrado, habría de estimular. Finalmente, para su valoración es indispensable analizar y reflexionar acerca de los aprendizajes efectivamente construidos, de su significatividad y relevancia.

Dicho sea de paso, este análisis puede proseguirse hasta alcanzar niveles superiores de significación, como lo pueden ser el programa de estudio, el plan y el proyecto educativo, y así hasta alcanzar todos los niveles de concreción curricular que resulte pertinente considerar. Al mismo tiempo, es claro (como se refiere en el párrafo anterior), que los citados análisis pueden hacerse no sólo con relación a la tarea de planificar, sino también con relación a lo que de hecho ocurrió en el momento de la implementación de lo planificado, ello como parte de un ejercicio de recuperación y sistematización de la práctica.

La problemática a la que apuntamos es: ¿qué tan a menudo como docentes, formadores, asesores o supervisores, hemos logrado identificar esos usos y reflexionar sobre ellos? ¿Hasta qué punto la falta de análisis y previsión a este nivel, puede dar origen a un uso

indiscriminado de los medios audiovisuales en los procesos educativos?

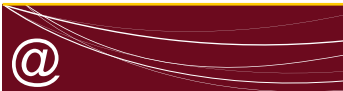
Así las cosas, es necesario advertir que las funciones que pueden tener los medios audiovisuales al interior de un determinado proceso formativo pueden ser diversas, como se muestra a continuación:

- a) Como detonantes del interés.
- b) Como soporte y apoyo de la exposición del docente o del alumno.
- c) Como soporte y vehículo de la información a la que se desea el alumno pueda acceder.
- d) Como recursos para la problematización y el análisis.
- e) Como recursos para la profundización en una dirección determinada.
- f) Como apoyos para la organización de lo aprendido.
- g) Etc.

La importancia y variabilidad de las funciones que los citados medios pueden tener y de hecho tienen (aunque a menudo sin plena consciencia por parte del docente), en un proceso formativo en particular, puede hacerse más patente con el siguiente ejemplo.

Tomemos el caso de una película de antaño conocida y muy utilizada en el medio educativo, particularmente en la formación inicial o continua de docentes: "La sociedad de los poetas muertos" [Thomas. T & Junger W, Paul & Haft, S (productores) & Weir, P. (director), 1989].





En la planificación didáctica de un formador de docentes, dicha película puede: a) servir como detonante para generar el interés de un grupo de maestros noveles, en lograr un adecuado nivel de comunicación con sus estudiantes en práctica; b) secuencias muy específicas de la misma película pueden ser utilizadas para apoyar la exposición o explicación de un docente con respecto a las estrategias y tácticas específicas más adecuadas para lograr dichos niveles de comunicación; c) como fuente o evidencia acerca del imaginario educativo de un cineasta de una región y época en particular; d) como recurso para explorar ángulos polémicos no incluidos en una etapa de estudio previa acerca de la importancia de la comunicación docente-alumno; e) como un recurso para profundizar al respecto de los posibles efectos de la transformación de las prácticas comunicacionales entre docentes y alumnos en el contexto de una institución educativa de corte tradicional.

Se habrá notado que en los casos anteriores no se ha ejemplificado el uso de esta película como apoyo para la organización de lo aprendido, ello debido a su carácter eminentemente narrativo. Sin embargo es claro que otro tipo de fuentes, como un documental que presente en forma resumida y atractiva lo trabajado *in extenso* de manera previa, o algún organizador gráfico en diapositiva, podría cumplir holgadamente con dicha última función y servirnos de ejemplo.

Muy probablemente, especialmente a nivel de educación superior, lo que prevalece es un uso básicamente intuitivo de los medios audiovisuales, con un escaso nivel de conciencia acerca del papel que deberían tener en cada caso, o que de hecho están teniendo. Se introduce entonces el recurso como una herramienta para potenciar el interés de los estudiantes (lo que en muchos casos momentáneamente se puede lograr), pero con un discernimiento insuficiente acerca de qué función precisa debe cumplir dicho recurso, y además, sin un diseño claro de las actividades previas y posteriores que amarren o aseguren el aprendizaje esperado. (Es conveniente aclarar que, sin dejar de reconocer que determinados medios son especialmente atractivos para ciertos fines, la lógica que debe permear su elección es la contraria: es la función particular que se requiere al interior de una secuencia didáctica y el aprendizaje esperado, lo que ha de determinar u orientar la búsqueda del medio audiovisual adecuado a utilizar).

Como en otros ámbitos profesionales, en educación también ocurre que a menudo las decisiones

basadas en la intuición abren la puerta a la reproducción inconsciente o mecánica de las concepciones y esquemas de acción que el docente ha interiorizado a lo largo de su formación escolar. Sabemos de sobra que en nuestro país dichas concepciones y esquemas (especialmente a nivel de educación superior), no han sido otros sino los propios de lo que conocemos como "educación tradicional", esquemas desde los cuales el acento está puesto en el quehacer del docente más que en la acción del estudiante, es decir, se trata de prácticas educativas centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje.

No nos extrañemos entonces de que la función que más frecuentemente juegan los medios audiovisuales en las aulas sean la de servir de apoyo a la labor expositiva, explicativa y/o demostrativa del docente, tiempo durante el cual el rol que se reserva al estudiante es el de espectador (tele-vidente). ¿Cuántas veces hemos presenciado en las aulas la visión de un documental o película, después de la cual sigue una improvisada actividad de discusión (a menudo prematuramente interrumpida por falta de tiempo), de la cual no se generan productos concretos de aprendizaje a los que se de seguimiento? Más aún: ¿cuántas veces ocurre que, a decir de los supervisores, dichos medios (especialmente documentales y películas) acaben cumpliendo una función de entretenimiento? (Puede añadirse dicha función en la lista de funciones referida páginas arriba).

Si admitimos que la función pretendida o efectivamente otorgada a los medios audiovisuales en el proceso educativo, está condicionada por la concepción educativa del docente y de las prácticas prevalecientes en la institución escolar en cuestión, resulta entonces de interés revisar cuáles son algunos de los modelos teórico-metodológicos más comunes a las que dichas concepciones y prácticas pueden adscribirse.





Una forma, entre otras, de abordar esta cuestión es tomar como referencia las denominadas "corrientes de instrumentación didáctica". Antes de la emergencia del aprendizaje basado en competencias, algunos especialistas (Morán, P. & Pansza, M. & Pérez, E, s/f), ya identificaban básicamente tres corrientes fundamentales: la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica, mismas que se describen a continuación de manera sucinta:

A. Didáctica tradicional.

En la didáctica, y más ampliamente en la educación tradicional, se maneja un concepto receptivista del aprendizaje porque se le concibe como la capacidad de retener y repetir información. (...) Respecto al método, se advierte (...) que en este tipo de enseñanza no existen variantes significativas; por el contrario, el profesor se limita en términos generales al uso de la exposición. Es el predomnio de la cátedra magistral, del secular "magister dixit", de la clásica lección, donde el alumno asume fundamentalmente el papel de espectador. El extremo de esta práctica se da cuando se cae en el verbalismo, considerado como el mecanismo a través del cual esta educación oculta la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida (Morán, P. & Pansza, M. & Pérez, E, s/f, 8-10).

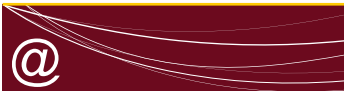
B. Tecnología educativa.

[Se trata de una corriente apoyada en las nociones de progreso y eficiencia]. En este contexto, la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase. Esta corriente didáctica se convierte así en un espacio donde convergen e interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin que haya una reflexión mayor sobre ellas, con lo que se cae en un practicismo inmediatista. (...) Una de las premisas de la tecnología educativa es el replanteamiento del rol de poder del profesor con respecto al alumno; pero lo que en realidad sucede es que el poder del maestro cambia de naturaleza, en el sentido de que su autoridad ya no reside tanto en el dominio de los contenidos, como sucedía en la didáctica tradicional, sino en el dominio de las técnicas, condición que le sigue

permitiendo el control de la situación educativa.(...) La sistematización de la enseñanza, como una de las expresiones de la tecnología educativa, reconoce como punto de partida de la programación didáctica, la especificación de los objetivos del aprendizaje, los cuales se definen como la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a [un] tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área, etc. (...) De ahí que en la tecnología educativa el maestro idóneo es el ingeniero conductual, no el especialista en contenidos. (...) Para la tecnología educativa la enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje...(...)...como apunta Esther Carolina Pérez (...) el profesor dispone de eventos si es posible muy específicos para lograr la conducta deseada y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir de él. El alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él, (...) a los instrumentos de enseñanza; libros, máquinas, procedimientos, y técnicas; en pocas palabras, al discurso ideológico del individualismo y la neutralidad. (Morán, P. & Pansza, M. & Pérez, E, s/f, 11-13)

C. Didáctica crítica.

La didáctica crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica, [se plantea], con carácter urgente, dos cosas: A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación. B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección, o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno. (...) La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que se plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. [A diferencia del énfasis de la tecnología educativa en objetivos



conductuales muy precisos, autores como Bruner consideran que los objetivos] se deben plantear de manera más general y no específica...[Además, Bruner concibe] la formulación de objetivos en relación directa con la solución de problemas. Destaca sobre todo la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones. [Desde la didáctica crítica las actividades de aprendizaje deben tener un carácter integrador], y su selección debe apegarse a ciertos criterios...[entre ellos]: incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc. [Entre ellas también es preciso incluir] formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias. (...) En la perspectiva de la Didáctica Crítica donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento (Morán, P. & Pansza, M. & Pérez, E, s/f, 15-21).



Como puede advertirse, probablemente las corrientes que más han permeado en la forma en que se utilizan los medios audiovisuales en nuestro país han sido y siguen siendo la didáctica tradicional y la tecnología educativa, observándose, entre otras cosas, la falta de un decidido enfoque crítico hacia el rol controlador del docente y al carácter reproductor del estatus quo de la institución escolar. Históricamente, es en la tecnología educativa que los medios audiovisuales adquieren una importancia sin precedentes y con una aspiración a alcanzar mayores niveles de efectividad, sin embargo, las más de las veces no ha venido sino a cambiar las formas, más que las prácticas de fondo.

Es entonces desde la perspectiva de la didáctica crítica que con mayor probabilidad puede darse un giro cualitativo a la función que juegan los medios audiovisuales en el proceso educativo, dejando de ser recursos que en la práctica contribuyen de manera más eficiente a mantener el rol pasivo del estudiante, para comenzar a ser recursos que verdaderamente faciliten procesos de aprendizaje constructivos, autogestivos, colaborativos y en red, y con un impacto potencial más favorable al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y en general, de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, vistas éstas desde un enfoque de complejidad (Tobón, S., 2008).

Hablando de corrientes de instrumentación didáctica, y pensando particularmente en el momento en que el docente diseña su planificación (didáctica), es de gran ayuda plantearse las siguientes dos preguntas: ¿planifica el docente pensando en lo que él (o ella) va a hacer para enseñar? ¿O planifica pensando en lo que el alumno va a hacer para aprender?

De igual manera cabría hacerse las siguientes preguntas: ¿planifica el docente pensando en cómo los medios audiovisuales ayudarán a hacer más receptivos a los alumnos hacia su exposición y prestigio como docente? ¿O planifica pensando en qué podrían hacer los estudiantes con los medios audiovisuales, en beneficio de su aprendizaje?



Es bajo esta última perspectiva que podemos acercarnos de manera más certera y clara al potencial que actualmente pueden tener los medios audiovisuales en la educación del siglo XXI, si por ésta queremos entender una educación que verdaderamente contribuya a formar profesionistas competentes, y personas más comprometidas con el desarrollo y bienestar de sí mismos y de su sociedad, es decir, verdaderos agentes de cambio. Desde luego no se trata de "entrenar" a los estudiantes para que ahora ellos sean los encargados de hacer exposiciones más atractivas, que no es más que desplazar de lugar la función transmisiva y enajenante de la educación y de los medios (y a menudo incluso con peores resultados dada la falta de experiencia y formación pedagógica de los alumnos), apreciación que también puede ser de utilidad para el comunicólogo, el educador popular, o el promotor social, o cualquier otra profesión en el que la formación o capacitación, incluida la célebre "capacitación en cascada", tenga un lugar relevante.

Se trata más bien de diseñar escenarios de aprendizaje en el cual los estudiantes puedan ensayar múltiples trayectorias, personales y colectivas, en búsqueda de aprendizajes y situaciones que les lleven a movilizar todos sus recursos en la resolución de problemas y desafíos plenos de sentido, y también pertinentes y relevantes en su formación social y profesional.

¿Cómo hacerlo?

En este punto, probablemente hayamos ya caído en la cuenta que el complemento a la afirmación de que "lo que cuenta es no el medio audiovisual en sí mismo, sino la función específica en un determinado proceso de aprendizaje", es la siguiente afirmación o apuesta: lo que está al centro no es el medio, sino lo que el alumno hace con él (física, afectiva, social, mentalmente) y del impacto que éste "hacer" tiene sobre su aprendizaje. Un marco teórico pertinente para pensar esta cuestión la proporcionan las teorías de la acción, de la acción mediada y el denominado "enfoque sociocultural" del paradigma constructivista, así como los desarrollos afines a éstos dentro del espectro del enfoque basado en competencias.

Bajo estas perspectivas, el énfasis está puesto en el aprendizaje como actividad de resolución mediada de problemas (Rogoff, B., Correa-Chávez, M., Angelillo, C., Paradise, R., & Mejía, R., 2003), al interior de un contexto cultural específico. Gracias a esta mediación, que es también de naturaleza social e histórica, son facilitados

los procesos de construcción social del conocimiento (Martínez M., 1999), desarrollo de habilidades y asimilación de valores y/o actitudes. Entre los nortes de este proceso, destaca la construcción colectiva de la autonomía del individuo y la participación social de individuos y comunidades como elementos fundamentales para la transformación social y cultural, a favor de un mundo en donde las necesidades de todos, y la valoración de la diversidad, estén mejor resueltas.



¿Cómo pueden llegar a concretarse las prácticas de uso de los medios audiovisuales, cuando están imbuidas de las perspectivas teórico-metodológicas antes descritas?

Si admitimos que: (1) el uso de los medios como apoyo a la labor expositiva del docente constituye un primer nivel o escenario; (2) y que en un segundo nivel o escenario, dichos recursos estarían más al servicio de la labor constructiva de los estudiantes; es en este último caso en el que los medios audiovisuales, en vez de servir fundamentalmente de apoyo a la exposición del profesor (o como vagos detonadores del interés), servirían más frecuentemente a las intenciones de que los estudiantes exploren, construyan, problematicen, profundicen, argumenten, identifiquen y valoren sus diferencias, organicen lo aprendido, etc.

Evidentemente, esto último haría necesario que el profesor incorpore una gama más amplia de medios audiovisuales a su práctica educativa, con énfasis en aquellos que permitan a los estudiantes representar por sí mismos sus modelos mentales, incluidos sus modelos de conocimiento teórico y práctico. Ello, sin lugar a dudas, constituiría un avance cualitativo y supondría el desafío de que el profesor profundice permanentemente en su comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que si el cambio se detiene ahí, en este punto todavía el control del diseño



de las situaciones de aprendizaje tiende a estar "del lado" del profesor. Ésta es, como se ha visto, una crítica que frecuentemente se hace a la tecnología educativa, pues lo que se observa en ella es que, en vez de que el profesor mantenga el control a través de los contenidos, lo mantiene ahora a través del diseño vertical de las actividades de aprendizaje. Esta tendencia se puede identificar con relativa facilidad en las propuestas del diseño instruccional, estrechamente emparentadas con dicha corriente de instrumentación didáctica.

En un tercer nivel o escenario, un giro copernicano, desde la acción del profesor hacia la acción mediada del estudiante, haría migrar dichos medios para pasar a ser fundamentalmente recursos puestos a disposición de los estudiantes, lo que complementado con el dominio creciente de los procesos de aprendizaje por parte del profesor, podría tener un impacto más profundo y radical en la calidad efectiva de dichos procesos, y de sus resultados.

En este punto es ya insoslayable la importancia de la dimensión comunicativa en un proceso auténticamente formativo.

Bajo un esquema expositivo, lo que está al centro es el mensaje unidireccional del profesor hacia los estudiantes. Sin duda dicho mensaje podrá tener efectos de significación de diverso calibre en sus estudiantes, más pronunciados en aquellos de perfil más auditivo (y visual si el docente se apoya en medios audiovisuales) y altamente motivados para aprender, gracias a procesos de comunicación intrapersonal.

Es previsible sin embargo (especialmente tomando en cuenta el perfil actual de nuestros alumnos), que una parte importante del estudiantado no logre mantener la atención. Y dado que la atención del profesor está centrada en gran medida en sí mismo y su exposición, con una escasa interacción real con los estudiantes, es también previsible que el docente no logre entrar en contacto con los procesos de elaboración mental que desarrollan los mismos durante y después de su escucha.

¿Cuántas veces, situados desde esa perspectiva de "comunicación unidireccional" los docentes hacen preguntas a sus alumnos sin apenas poner atención a sus respuestas o al significado de sus silencios? ¿Se trata acaso de una especie de simulación o pseudocomunicación? Podemos afirmar entonces que, bajo un esquema expositivo o tradicional, los procesos de comunicación enfrentan limitaciones y obstáculos importantes.

Pasando al segundo escenario antes descrito, en el que el profesor ya contempla actividades y medios para proporcionar a los estudiantes ayudas específicas que brinden soporte a sus procesos de construcción cognitiva, afectiva y social, tienen lugar procesos de comunicación más intencionados.

Se trata en este caso de un docente "que ha salido de sí mismo" y se interesa genuinamente en lo que está pasando en las mentes, afectos y cuerpos de sus estudiantes durante el proceso educativo, y que además, en el mejor de los casos, se ocupa de ajustar su propia actuación para ir ayudándoles a superar los obstáculos que se les van presentando (mediaciones).

Se interesa así en que sus estudiantes logren establecer relaciones significativas entre lo que va a aprender y sus aprendizajes previos (comunicación intrapersonal), se ocupa de que los aprendizajes propuestos sean relevantes y plenos de sentido para sus alumnos, se ocupa de establecer un diálogo permanente que le permita identificar y aclarar sus dudas, les solicita producciones que les ayuden a fortalecer el sentido y la apropiación de lo que van aprendiendo, toma sus producciones como evidencia de sus procesos internos y les ofrece interpretaciones que les puedan ser útiles para autorregular sus propias estrategias de aprendizaje, etc.

Es decir, desde muchos ángulos y dimensiones, en un proceso educativo de este tipo se movilizan las competencias comunicacionales de los docentes y alumnos, en gran medida intra e interpersonales (aunque no únicamente de tal tipo), en apoyo a los procesos de aprendizaje, y con cierto énfasis en los componentes **c o g n i t i v o s**. **C m a p T o o l s** (<http://www.thinkbuzan.com/uk>), para la elaboración de mapas conceptuales y mentales; y **JClic** (<http://clic.xtec.cat/en/jclic/>) o **Scratch** (<http://scratch.mit.edu/>), para la elaboración de actividades de aprendizaje poco usuales -como crucigramas-, o el diseño de programas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, respectivamente; son algunos de los programas de libre acceso útiles al interior de este segundo escenario (aunque no únicamente en él).





En el tercer escenario lo que está al centro, sin embargo, es la movilización del deseo de los estudiantes por aprender por sí mismos (¿qué mayor logro para un docente que el de contribuir a acrecentar en sus estudiantes la pasión por aprender, y por seguir aprendiendo toda la vida?), por aprender de y con los demás, y el creciente desarrollo de sus competencias para gestionar proyectos y trayectorias de aprendizaje (aprendizaje autorregulado).

En este escenario cobran vida y sentido una serie de prácticas, algunas ya utilizadas por el docente en los casos anteriores, pero de usualmente fragmentada, aislada y ocasional. Se trata de prácticas como:

- ☞ La elaboración de un programa personalizado de la asignatura por parte del docente, mismo que expresa su interés y compromiso por apropiarse del mismo y darle un sentido personal.
- ☞ El enriquecimiento y adecuación del programa personalizado del docente, a través de las aportaciones de los propios estudiantes, como parte de un proceso de negociación de significados.
- ☞ La consideración de los contenidos del programa como puntos de partida o de llegada, es decir, como marco para generar, con la mayor flexibilidad posible, trayectorias personales construidas por los estudiantes con el apoyo del docente (a la manera de un programa personal del estudiante), dando cabida a un diálogo interno y colectivo al respecto de lo que se quiere y necesita aprender.
- ☞ La capitalización de las propuestas de aprendizaje orientadas a proyectos, como expresiones de la voluntad personal y colectiva.
- ☞ El impulso a la conformación de redes de comunicación/aprendizaje, rompiendo los límites del aula, la escuela y de las fronteras políticas y culturales (interculturalidad).
- ☞ El trabajo colaborativo y las redes de comunicación como entornos propicios para aprender conversando.
- ☞ La inversión sistemática de esfuerzos para el desarrollo de las competencias para el trabajo colaborativo.
- ☞ La evaluación como un proceso continuo de

comunicación pluridireccional al respecto de las conquistas, dificultades y necesidades de los participantes en el proceso educativo.

☞ Etc.

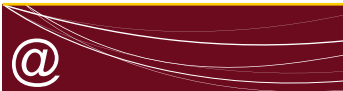
Ejemplos de medios audiovisuales útiles desde esta perspectiva y de libre acceso son: *Team Speak*, para chat en audio y video (<http://www.teamspeak.com/>); *Audacity*, para la creación de guías auditivas (<http://audacity.sourceforge.net/>); *Word Press*, orientado a la creación y gestión de blogs (<http://wordpress.com/>); el propio *Facebook* y las herramientas para la conformación de comunidades virtuales que ofrece *Google +*; la plataforma *Moodle*, para la creación y gestión de proyectos formativos a distancia; y *DIA*, para la gestión autónoma de proyectos individuales o colectivos (<http://projects.gnome.org/dia/>).

Es claro que en todos estos casos, los procesos de comunicación son de naturaleza también intrapersonal, interpersonal y colectiva, potenciando y vehiculizando procesos de aprendizaje autosustentables y complejos.

Muchos más elementos podrían irse integrando en esta fértil relación entre medios audiovisuales-comunicación-educación.

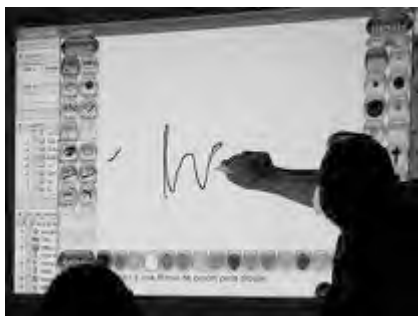
Es importante en este punto, sin embargo, hacer el señalamiento de que los tres niveles o escenarios anteriormente tipificados y además relacionados (flexiblemente) con otros tantos niveles de comunicación no son excluyentes ni autosuficientes (a manera de ejemplo, la exposición por parte del docente sigue siendo un recurso valioso en tanto tal). Lo que permite reconocer en cada uno de ellos una funcionalidad-valor propio, permitiéndonos identificar que en ciertos momentos y contextos, todos ellos son necesarios y adecuados (nuevamente, en función del aprendizaje esperado y de la competencia a desarrollar). Sin embargo, es claro que el segundo nivel tiene un mayor énfasis que el primero, y que la dirección del proceso-proyecto educativo recae en mayor medida sobre el tercero de ellos.

Para finalizar, pudiera ser interesante analizar brevemente los méritos de propuestas para la gestión del aprendizaje como el "método de casos" de Harvard, introduciendo la recomendación de que el caso sea elegido en la medida posible con la participación de los estudiantes, en un proceso previo de exploración-deliberación.



Siguiendo a Wassermann, S. (s/f), los casos son el vehículo por medio del cual se lleva al aula una porción de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen con detalle, constituyendo en sí mismos una narrativa acerca de los complejos problemas que se les presentan a personas/profesionalistas reales, narrativa que es apoyada/complementada y complejizada a través de una amplia variedad de medios-evidencias: fotogramas, videoreportajes, documentales, grabaciones de audio, artículos de periódico, expedientes clínicos/legales, artículos de investigación, etc.

Dado el interés ejemplar que reviste para este propósito y para coadyuvar a que el lector construya una visión más concreta del mismo, se refieren a continuación fragmentos clave y significativos de la descripción elaborada por Wassermann para presentar los pasos del método.



1. - Elección e integración del caso.

Un caso incluye información y datos: psicológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además del material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derechos, negocios, educación y psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios...(…) Un buen caso es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar..." (Wassermann, S., s/f).

2. - Preguntas críticas o interrogatorio.

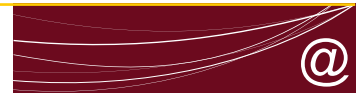
Al final de cada caso hay una lista de "preguntas críticas", es decir, tales que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la

forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas. La redacción de buenas preguntas para el estudio, no menos que la redacción de buenos casos, es un arte. Lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión. Más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuando analizan datos y cuando proponen soluciones.

Preguntas como "¿Cuál es para usted la explicación de esa conducta?, ¿Qué hipótesis sugeriría?", reemplazan a las que piden mencionar "las tres razones que explican la conducta de Lady Macbeth". En el primer ejemplo, lo que se demanda a los alumnos es que generen hipótesis basadas en su lectura de la obra y en el modo como procesaron la información. En el segundo se les indica implícitamente que deben mencionar las razones, es decir, nombrar las razones que el profesor ha determinado que son las "correctas". La diferencia en la calidad del pensamiento que se requiere para responder a uno y otro tipo de preguntas hace que en ocasiones se las denomine "preguntas de orden superior" y "preguntas de orden inferior" (Wassermann, S., s/f).

3. Trabajo en pequeños grupos.

...lo principal es que los alumnos que integran los grupos tengan la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase. Es en las sesiones de los pequeños grupos donde los alumnos examinan las cuestiones por primera vez. Allí ponen a prueba sus ideas en un ámbito exento de riesgos. Los grupos de estudio dan el puntapié inicial en el campo de juego del pensamiento inteligente sobre las cuestiones que plantea el caso. El trabajo en los grupos prepara a los alumnos para la discusión más exigente, que se producirá posteriormente con participación de toda la clase...(…) Los datos que se obtienen observando el funcionamiento de los grupos son muy valiosos para



los docentes que desean conocer mejor la forma de pensar e interactuar de sus alumnos; ese conocimiento les permite proporcionarles una ayuda individualizada. (Wassermann, S., s/f).

4. Interrogatorio sobre el caso.

Aunque la calidad de un caso es fundamental para despertar el interés de los alumnos por los problemas que en él se plantean, la condición esencial en este método de enseñanza es la capacidad del maestro para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda. Es en particular esta característica la que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza con casos. A esta etapa del método, denominada en Harvard "enseñanza de la discusión", la llamaremos aquí "interrogatorio sobre el caso" [debriefing a case].

Al final de la sesión dedicada al interrogatorio, los problemas están lejos de haber sido resueltos. Los alumnos dejan la clase sabiendo que las cuestiones complejas no se prestan a soluciones impecables. Los casos no son como las telenovelas, con sus respuestas triviales y simplistas. En la vida real la gente lucha con problemas, tiene que atribuirles un significado y solucionarlos por sí misma. El proceso que produce ese resultado se llama pensamiento. Los alumnos no conocen la opinión de la profesora sobre el caso. Al promover el análisis crítico de los alumnos, la profesora se abstiene de intercalar sus propios pensamientos a fin de que no influyan en el pensamiento de los alumnos ni lo obstaculicen.

El interrogatorio requiere que los docentes den la mejor de sí mismos. Ellos no se limitan a presentarse en el aula, sacarse el saco y comenzar el interrogatorio. Christensen, que ha enseñado con casos durante más de cuarenta años en la Escuela de Negocios de Harvard, aún emplea "varias horas" para prepararse, aunque se trate de un caso que ya ha enseñado muchas veces. El interrogatorio requiere habilidad para escuchar a los alumnos y comprender lo que quieren decir, para resumir sus ideas en una concisa paráfrasis, para formular preguntas que conduzcan a un examen inteligente de las cuestiones

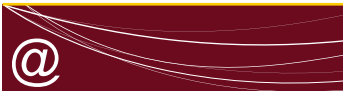
fundamentales, para organizar la discusión de modo tal que las ideas de todos los alumnos sean respetadas y ninguno de ellos tema exponerlas, para mantener la discusión bien encaminada, evitando que se desvíe a causa de la introducción por los alumnos de anécdotas personales y cuestiones no pertinentes. Es preciso que los docentes se abstengan de indicar a los alumnos lo que deben pensar, eviten juzgar las ideas de los alumnos.

Hasta un juicio tan inocuo como "eso es interesante" podría poner fin a una discusión muy animada. El interrogatorio requiere también que los estudiantes den lo mejor de sí mismos. Nadie está exceptuado de reflexionar tan a fondo como le sea posible sobre las cuestiones en debate. En el curso del semestre, los estudiantes aprenden a apreciar lo importante que es esforzarse en esa tarea.

Los resultados del examen riguroso al que se someten las ideas durante el interrogatorio se traslucen en el nivel más elevado que alcanza el análisis crítico en el trabajo de los pequeños grupos, como también en el foro de la clase en pleno. La preparación previa a la clase está mejor orientada y el hábito de reflexionar comienza a desarrollarse.

Los interrogatorios exitosos son electrizantes. La mente de los estudiantes bulle durante horas, a veces incluso después que han pasado varios días, mientras tratan de hallar su propia solución a partir de la red de dilemas. Un interrogatorio llevado a cabo con eficacia desarrolla sus hábitos mentales e incrementa su capacidad de reconocer y apreciar las complejidades, de razonar a partir de los datos y de mantener el juicio en suspenso.

El secreto de un interrogatorio logrado reside en el modo como el profesor interactúa con los alumnos. Una discusión eficaz de un caso pone de manifiesto las características fundamentales de ese proceso interactivo. El profesor, aunque sea inflexible en su requerimiento de que los alumnos reflexionen a fondo en todo momento, siempre muestra respeto por ellos y por sus ideas; los alumnos, en consecuencia, las expresan sin temor. Las respuestas y las preguntas del profesor les



proporcionan algo más con que trabajar y los ayudan a alcanzar nuevos niveles de comprensión y a mantener centrada su atención en los problemas bajo estudio. Al participar en el examen de las complejas ideas básicas mientras el maestro se esfuerza por ayudarlos a aprehender significados, logran apreciar mejor las complejidades y ambigüedades del caso y perfeccionan su comprensión de los problemas. La tolerancia de la ambigüedad aumenta, al igual que la capacidad de convivir con la incertidumbre. Logros, por cierto, nada pequeños. (Wassermann, S., s/f).

5. Actividades de seguimiento.

Algunos casos incluyen una amplia lista de actividades de seguimiento. A veces los maestros recurren a su propio archivo de referencias: libros de texto, artículos de periódicos y revistas, tablas y gráficos con datos primarios, informes de investigaciones, editoriales y otros comentarios, así como diversos tipos de información escrita. También las novelas son un buen medio de conocer puntos de vista sobre las cuestiones y constituyen un importante recurso. Las películas, tanto comerciales como documentales, son una fuente vital de información y ofrecen puntos de vista novedosos.

Los alumnos pueden realizar estas actividades de seguimiento en forma individual o colectiva. Las pueden incorporar a las tareas del aula como complemento de las discusiones sobre casos. Sean cuales fueren las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones como la que acompaña al interrogatorio y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los problemas, con introducción de nuevas perspectivas. A través de este proceso, el examen reflexivo y crítico que hacen los alumnos de los problemas importantes evoluciona continuamente. (Wassermann, S., s/f).



¿Qué función desempeñan, en una propuesta metodológica como la anterior, los medios audiovisuales y la comunicación?

Como puede verse, lo que está al centro en este método no es el decir unidireccional del maestro con respecto a un contenido, o la fascinación por el medio audiovisual, sino el alumno de cara a un desafío relevante, desafío que le incita a movilizar todos sus recursos para intentar resolverlo (el caso elegido).

La labor del maestro, de grandes dimensiones en la etapa de preparación del caso y, sobre todo, en un diálogo intencionado que nos recuerda a la mayéutica socrática, está orientada a problematizar las resoluciones tentativas de los estudiantes a través de un diálogo-interrogatorio, sin la compulsión de cerrar el diálogo (y el proceso de aprendizaje) a través de conclusiones que en vez de incitar la continuación de la búsqueda, la frenen, a la manera de una "tapadera".

Pero sobre todo, vale destacar el protagonismo que en este escenario cobra la voluntad del estudiante por aprender individual y colectivamente, por construir, por utilizar de manera crítica todos los recursos a su alcance (incluidos los acercados por el docente) para alcanzar generar relaciones de sentido o impugnadoras de sentidos (pensamiento convergente y divergente), que, con un poco de suerte, devengan en saberes, presentes y futuros.

Y es en un contexto como éste (aunque desde luego no el único), en el que, los medios audiovisuales juegan, con toda claridad, el papel que les corresponde en la educación: la de ser primordialmente medios útiles al alumno, para resolver problemas y desafíos significativos, y generar así nuevos conocimientos, relevantes para sí mismos y también, de manera directa o indirecta, para la sociedad.

Referencias bibliográficas

Camarda, Paula (2012). *Primaria digital. Aulas digitales móviles. Manual general introductorio*. Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. España, Graó.

Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. Revista electrónica de investigación educativa, 1 (1).

Morán, P. & Pansza, M. & Pérez, E. (s/f). Unidad III. Instrumentación didáctica. En: (s/d). México, UNAM.
Rogoff, B., Correa-Chávez, M., Angelillo, C., Paradise, R., & Mejía, R. (2003). Aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.

Thomas. T & Junger W, Paul & Haft, S (productores) & Weir, P. (director). (1989). *La sociedad de los poetas muertos* (cinta cinematográfica). Estados Unidos: Touchstone Pictures.

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ed.

Universidad de Alcalá, (s/f). *Tecnologías educativas anteriores a las TIC*. España.

Wassermann, S. (s/f). *La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general*. México: ANUIES.

