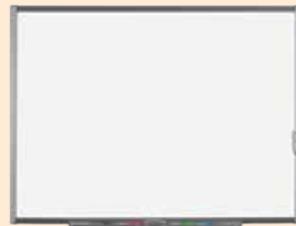




Perspectivas 2015

El uso del audiovisual en las aulas

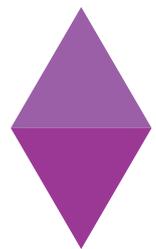
La situación en España



Gabinete de Comunicación y Educación
de la Universidad Autónoma de Barcelona



UNITWIN Cooperation Programme on
Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue



Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona

Dirección

José Manuel Pérez Tornero y Mireia Pi

Coordinación y supervisión

Santiago Tejedor

Encuestas, análisis y estudio curricular

Tomás Durán Becerra

Encuestas y análisis de la formación del profesorado

Marta Portalés

Análisis de formación del profesorado

Almudena Esteban

Aspectos legales y jurídicos

Judit Calle Gómez

Proyecto Filmed de la Comisión Europea: 2015 / 0091

Serie completa:

1. La integración de las TIC y los libros digitales en la educación.
Actitudes y valoraciones del profesorado en España (2013)
2. Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas.
El futuro inmediato en España (2014)
3. Perspectivas 2015: Tecnología y pedagogía en las aulas.
Cómo ven los profesores el futuro inmediato en las aulas (2015)
4. Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas.
La situación en España (2015)

Edición:

Centro Editor PDA

Diseño:

APS André Pessoa Studio

Maquetación:

Mizar Multimedia, S.L.

ISBN:

978-84-8335-774-3

Depósito legal:

B. 17294-2015

Índice

	Introducción	
05	El audiovisual: un nuevo lenguaje y un nuevo método para la educación	
07	Una medida de la calidad del sistema educativo	
09	Justificación y objetivo del estudio	
11	Metodología	
13	1. Por qué introducir el audiovisual en las aulas	
13	¿Qué supone la introducción de los contenidos audiovisuales?	
15	Los beneficios de la introducción del audiovisual en la enseñanza	
17	2. El uso de los contenidos audiovisuales en la enseñanza	
18	Qué contenidos	
21	Qué infraestructuras tecnológicas	
25	Qué espacios	
25	Qué fuentes	
26	Qué uso pedagógico	
30	En síntesis	
31	3. El currículo y la alfabetización audiovisual	
32	El audiovisual en el marco competencial existente	
33	El audiovisual en los contenidos curriculares	
37	Visión de conjunto	
39	4. El Marco Común de Competencia Digital Docente	
41	En qué consiste el marco común	
42	Competencias audiovisuales	
44	Visión de conjunto	
45	5. El uso legalmente responsable del audiovisual en el aula	
46	¿Cómo regula el derecho de autor la Unión Europea?	
47	¿De qué manera ha recogido España el marco legal europeo?	
47	¿Puede un profesor utilizar contenidos audiovisuales en un aula?	
48	¿Qué se entiende por «educación reglada»?	
49	¿Qué se entiende por «fragmento» de una obra?	
49	¿Debe el autor percibir una remuneración por el uso de un fragmento de su obra?	
50	¿Qué quiere decir que una obra es de dominio público?	
51	¿Qué son los recursos educativos abiertos?	
51	¿Qué tipo de licencias son interesantes para los docentes?	
52	Visión de conjunto	
53	Lagunas	
55	6. Hacia el uso sistemático del audiovisual en la educación	
56	Lo que queda por hacer	
57	Formar al profesorado	
59	Integrar las tecnologías	
60	Transformar las rutinas pedagógicas	
61	10 principios para la acción	
62	Bibliografía	





El audiovisual: un nuevo lenguaje y un nuevo método para la educación

La enseñanza y la escuela han estado ligadas tradicionalmente al lenguaje oral. De hecho, desde el tiempo de los sumerios, la instrucción escolar o, en sentido amplio, la organizada fuera de la familia, se basaba en el aprendizaje de la palabra y, fundamentalmente, de la palabra transcrita, es decir, la escritura y la numeración.

Cuando la educación se conecta con el aprendizaje de las normas religiosas, el uso de los *textos sagrados* viene a convertirse en el centro de toda la actividad escolar. Sucede así con las tres religiones monoteístas que más han influido en Occidente: el judaísmo, el cristianismo y el islamismo. Las tres han colocado, históricamente, sus textos sagrados correspondientes —la Biblia, los Evangelios y el Corán— en un lugar privilegiado del aprendizaje. Y han hecho de su lectura, escritura e interpretación, el origen de todo saber *auténtico*.

Al privilegiar el verbo y su transcripción, han potenciado un tipo de **escolarización textual** y, de este modo, han colocado en un mal lugar a la imagen. Las imágenes en general y las representaciones de la divinidad en particular eran sospechosas de sacrilegio, de profanación, de *concupiscencia mundana* o de irreverencia. Parecía que solo lo expresado verbalmente tuviera sentido y formara parte del conocimiento.

De las tres religiones monoteístas citadas, solo el catolicismo, y en una época tardía, aprovecha el poder de la imagen —esculturas e imágenes, en realidad— para difundir la *palabra* divina. Pero siempre en un contexto de divulgación, de pedagogía; reservando, eso sí, la palabra para los procesos de revelación de la divinidad.

Por esta y otras razones, la educación actual es, en su gran parte, **logocéntrica** y **escrituro-céntrica**. Tanto en las **actividades de explicación** como en las de **registro de información**, en las de **documentación**, así como

en el **estudio** e, incluso, en la **práctica, la palabra y el texto escrito dominan**. De este modo, **la alfabetización clásica se convirtió y es el centro del aprendizaje**.

Pero esta situación ha empezado a variar lentamente. Desde la segunda mitad del siglo XX y hasta el momento, **el lenguaje de la imagen y el lenguaje audiovisual han ido penetrando en la educación y la están cambiando de un modo sustancial, como ya han cambiado nuestra cultura cotidiana**.

Hasta ahora en la educación la palabra y el texto dominaban; ahora empieza a introducirse el lenguaje audiovisual.

¿Cuáles han sido las razones de estos cambios?

Hay muchas causas, pero señalaremos dos que nos parecen esenciales. La primera, de orden tecnológico; y la segunda, de orden científico y epistemológico.

En lo que se refiere a tecnología, las causas hay que buscarlas en el enorme cambio técnico que se ha operado durante los siglos XX y XXI en relación con lo icónico.

El siglo XX fue el de la revolución tecnológica de la imagen. La invención de la fotografía, el cine, la televisión, el registro magnético de la imagen, la digitalización, la animación, primero, y la animación por computador, después, así como la edición audiovisual no profesional... han creado todo un nuevo sistema de registro, conservación y manipulación de lo icónico. Hasta el punto de que puede ya hablarse propiamente del **nacimiento de la escritura de la imagen**.

Aunque hasta el siglo XX el dibujo, la pintura y la escultura habían desarrollado sistemas de codificación y representación icónica, solo en dicho siglo convergieron ya las suficientes innovaciones tecnológicas como para operar un cambio profundo en el panorama cultural.

En cuanto al orden científico, la incorporación de la imagen al estudio de la realidad se produjo también, con un salto muy significativo, en el siglo XX.

Es cierto que desde la Antigüedad y sobre todo en el Renacimiento se había venido experimentando un cambio esencial en los métodos de observación y documentación científica: ya no es la palabra, ni la lógica deductiva las que fundan la ciencia. Son los nuevos medios de observación y registro de la realidad que utilizan la imagen o facilitan la visualización los que imponen su peso. Del microscopio al telescopio; de las radiografías, pasando por las ecografías y el registro de películas para analizar el movimiento y los procesos... todos son medios de visualización esenciales en la nueva ciencia.

Y este progreso de lo visual alcanza, en el siglo XXI, hitos insospechados con la nanotecnología y con la utilización de todo el potencial de la luz para producir nuevas visualizaciones.

En todo este cambio, la aportación de la visión por ordenador y sus medios derivados ha sido extraordinaria. De aquí que es el mismo conocimiento, y su estatuto epistemológico, lo que cambia. **Ya no es «lo que se dice», ni siquiera es «la palabra» lo que tiene valor. Es «lo que se ve» y lo que se registra icónicamente lo que va adquiriendo progresivamente valor demostrativo y de evidencia.**

O sea, se trata de un cambio cognoscitivo, epistemológico y científico de primera magnitud que está íntimamente relacionado con el creciente peso de los hechos y su observación dentro de la metodología científica.

Así las cosas, es un hecho indiscutible que la utilización de las tecnologías de la imagen y el espíritu científico contemporáneo —con su énfasis en la observación y en el análisis de la realidad— se han aliado para promover una nuevo estatuto de la imagen en la ciencia y en la educación. Por tanto, puede decirse que hoy en día no hay auténtico conocimiento ni conocimiento científico que pueda prescindir del lenguaje de la imagen y de sus tecnologías. De aquí la **necesidad de incorporar el lenguaje de la imagen y el audiovisual en la educación**. A todas luces, es una necesidad ineludible que responde al desarrollo de nuestra civilización.

Es necesario incorporar el lenguaje de la imagen y el audiovisual en la educación porque es el lenguaje del conocimiento del siglo XXI.

De hecho, no cabe duda de que el lenguaje audiovisual representa un nuevo lenguaje para la educación. Pero no es un lenguaje más, no es un lenguaje optativo. Es el lenguaje del conocimiento y de la ciencia de hoy. Un lenguaje, por tanto, obligatorio.

De ahí que la alfabetización audiovisual no pueda entenderse como un simple complemento optativo de la alfabetización clásica. Porque la alfabetización audiovisual no es solo un complemento: es la alfabetización del siglo XXI. Es uno de los múltiples lenguajes y, a la vez, la mejor representación de la convergencia de lenguajes presente en el sistema educativo contemporáneo. Pero es también un cambio de sistema y de metodología educativos. **Si la imagen y el audiovisual se incorporan a la enseñanza, cambian no solo el modo de ver y analizar el mundo, sino de estudiarlo, de transmitirlo, de aprender sobre él y de interactuar con la realidad y con los demás.** Cambio, pues, de lenguaje, pero también de sistema y de métodos.

Una medida de la calidad del sistema educativo

Por tanto, el lenguaje de la imagen y su uso en la educación es tan decisivo que, muy posiblemente, una nueva medida de la calidad de los sistemas educativos actuales puede consistir en calibrar el uso que en ellos se hace del lenguaje audiovisual.

Dicho de otro modo, un sistema que utilice poco los contenidos audiovisuales y que no sea muy consciente de lo que este lenguaje representa, será un sistema educativo atrasado y caduco.

Por el contrario, **un sistema educativo con un uso del audiovisual solvente, eficaz y consciente será un buen sistema, adaptado para responder a los retos del conocimiento, la ciencia y el mundo actuales.**

De ahí la importancia que atribuimos en *Perspectivas 4* a cómo se utiliza el audiovisual en las aulas españolas. Desde nuestro punto de vista, al tratar de diagnosticar el uso de los contenidos audiovisuales en nuestras aulas, y de conocer cómo se enfoca el audiovisual en el currículo y en el contexto escolar, no estamos analizando un detalle más del sistema educativo: estamos tratando una **cuestión decisiva en la modernización y reforma de los sistemas educativos convencionales.**

Del dominio adecuado del audiovisual dependen muchos factores claves: el **desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación**; la **renovación de los métodos de aproximación al conocimiento**, tanto en sus procedimientos de investigación como en su diseminación y **comunicación**; la consideración del **lenguaje cotidiano de los estudiantes** que involucra, cada vez más, aspectos relacionados con la **nueva cultura audiovisual**; la **innovación educativa en métodos, lenguajes y sistemas**; la comunicación entre los centros educativos y la comunidad que les rodea; y hasta la **participación**



de los individuos y ciudadanos en una cultura global dominada, cada vez más, por la imagen.

Pues bien, trataremos de abordar esta problemática —amplísima, por otra parte— desde un punto de vista concreto que nos permita profundizar en el estado de cosas. Nos ocuparemos esencialmente de describir **cómo el profesorado utiliza el audiovisual en las aulas.** Es obviamente, un tema parcial, pero crucial al mismo tiempo.

¿Por qué es crucial considerar su uso en el aula? Porque el aula es un espacio adecuado para la introducción de contenidos audiovisuales. Es cierto que tales contenidos y las tecnologías que le son propias pueden extenderse a cualquier tipo de actividad y ámbito de la educación: la investigación, el estudio, la reproducción, la comunicación, etc. Pero se puede empezar, poco a poco, por la actividad expositiva en el aula. Es decir, como un primer paso para que una parte del contenido

transmitido tradicionalmente por el profesorado en las aulas pase a un nuevo lenguaje y, en consecuencia, modifique en cierto modo el rol del profesorado.

Solo con insertar contenidos audiovisuales en la exposición se abren infinidad de posibilidades. Y luego, estos pueden extenderse a otras funciones educativas y a otros espacios. Pero si la imagen ni siquiera logra penetrar en el espacio de exposición, es bastante probable que no logre incidir en otros espacios de *arquitectura* más compleja.

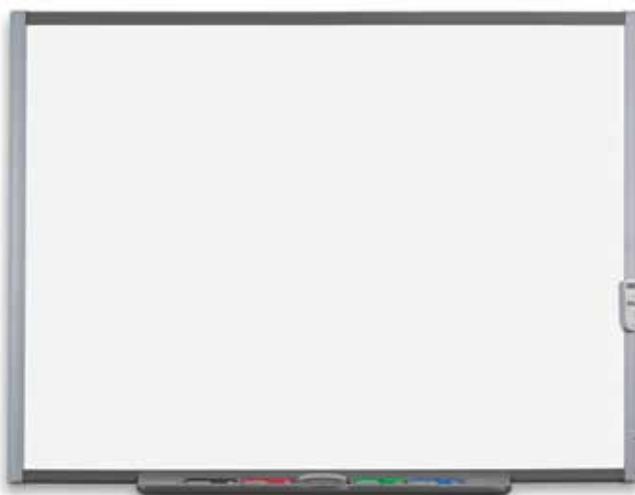
La introducción del audiovisual en el aula abre infinidad de posibilidades educativas.

Desde un principio, en *Perspectivas* aceptamos los grandes retos de transformación de nuestros sistemas educativos. Hemos visto en entregas anteriores **cómo se introducían las tecnologías en la educación** (1), cómo los expertos prevén la **entrada de nuevos dispositivos y servicios** (2), o cómo el profesorado (3) se ve a sí mismo ante los **retos de futuro**. En esta ocasión, sin salirnos un ápice de nuestra línea, tratamos de **describir las condiciones en que se usa el audiovisual en la enseñanza**. La continuidad está clara: si hasta ahora hemos descrito contextos y condiciones tecnológicas —en presente o en posible futuro—, ahora tratamos de analizar cómo un lenguaje concreto se desarrolla en estos contextos.

Estamos convencidos de que **el lenguaje audiovisual será el nuevo lenguaje de la educación**, y aportará a la alfabetización clásica una nueva perspectiva acorde con el desarrollo científico y cultural de nuestras sociedades.

Por eso, todos y cada uno de los capítulos de este texto no solo tratan de describir un estado de cosas, sino que tienden a ayudar al profesorado a usar el audiovisual en sus aulas. Y para ello, y por ello, hemos abordado la cuestión desde un punto de vista descriptivo y también explicativo. Es solo un primer paso. Estamos ante una transformación de hondo calado que no ha hecho más que empezar. Y, por tanto, necesitaremos muchos más estudios y más investigaciones. Aunque sí estamos seguros de una cosa: que en el nuevo contexto de dispositivos, los servicios digitales y las innovaciones metodológicas apoyarán el progreso del lenguaje audiovisual en las aulas. **El uso de libros de texto digitales, de plataformas educativas interactivas y de sistemas basados en Internet, que retoman las prácticas educativas tradicionales para cambiarlas, constituyen la oportunidad para la incorporación del audiovisual en la educación.**

También estamos convencidos de la irreversibilidad del proceso inverso: al **fomentar el uso del audiovisual en las clases, todos los servicios educativos digitales se potenciarán automáticamente.**



Justificación y objetivo del estudio

En anteriores estudios de esta serie de *Perspectivas* ha quedado evidenciado que:

- 1 **La mejora progresiva de las condiciones tecnológicas de los centros educativos en España favorece la integración de las TIC en la educación**, aunque **deban vencerse aún problemas de índole organizativo e institucional** para su completa integración: espacios, horarios, rutinas, formación del profesorado, etc. (*Perspectivas*, 1: 27).
- 2 En ese proceso e integración —cuando se han incorporado ya dispositivos que permiten la utilización de contenidos y servicios digitales, tales como proyectores, wifi y recursos educativos abiertos— **los principales procesos que van a transformarse en el aula son los relacionados con la exposición y presentación** (*Perspectivas*, 2: 70). Lo cual, dicho de otro modo, significa que **en el inmediato futuro serán las actividades de exposición y de estudio las que más se beneficiarán de la digitalización**.
- 3 Y, como consecuencia de esto, **el rol del profesorado se transformará profundamente** en dos vertientes decisivas: a) al apropiarse **de las nuevas herramientas de exposición audiovisual, de la interactividad y de los nuevos lenguajes**; y b) al aumentar su participación **en los procesos de creación de recursos**.

Por tanto, resulta nítidamente claro que, dados los nuevos instrumentos tecnológicos y el fortalecimiento del espacio de **exposición**¹, lo que **adquiere**

importancia a partir de ahora es el uso del contenido audiovisual en la educación.

Nuestro estudio, como se verá, pone de manifiesto que casi nada impide, desde el punto de vista curricular y tecnológico, el uso de contenidos audiovisuales en las clases, y señala cuáles son las circunstancias que, debidamente consolidadas, favorecerían su desarrollo:

- a **Un cierto cambio en los usos y costumbres de los centros y en las prácticas didácticas de muchos miles de profesores**. Cambios de ciertas rutinas de organización de los tiempos y los espacios, así como de la planificación de las clases.
- b **El mejor aprovechamiento de las posibilidades que facilita el currículo oficial** en relación con los contenidos audiovisuales.
- c **Un mejor aprovechamiento de las condiciones legales** que permiten las leyes de propiedad intelectual con respecto a los usos educativos.
- d Finalmente, **el énfasis en la necesidad de formación continuada de los docentes** en materia de competencia mediática y digital.

¹ En el que el profesorado imparte sus lecciones o los estudiantes comparten sus exposiciones. Pero en el cual se imbrican también el debate, el diálogo y la interacción.

Por esta razón, hemos querido contribuir con este estudio a describir con precisión cada uno de estos aspectos:

- a** El uso que los profesores españoles hacen del audiovisual en la actualidad.
- b** Lo que el currículo oficial determina en relación con los contenidos audiovisuales.
- c**Cuál es el marco de formación del profesorado en esta materia.
- d** Las condiciones legales en que los profesores pueden utilizar dichos contenidos audiovisuales en sus aulas.

Llegados aquí conviene una aclaración terminológica: ¿qué entendemos por audiovisual? Consideraremos como audiovisual **cualquier contenido —proveniente del cine, de la televisión, Internet u otro— que esté compuesto por una secuencia de imágenes en movimiento y elementos sonoros, esté o no acompañada de interactividades y que permitan la participación del usuario en menor o mayor medida.** Entra en nuestro concepto, por tanto, cualquier género, formato o finalidad del contenido. Y nos importa, sobre todo, su utilización en el marco del aula.



¿Qué funciones y contextos educativos son los adecuados para el uso de contenidos audiovisuales?

Digamos también, de partida, que la imagen en movimiento puede ser usada en la educación a propósito de muchas funciones y contextos: estudio, investigación, exploración, debate, presentaciones, motivación, etc. Sin embargo, aquí nos ocuparemos esencialmente del uso que se hace del audiovisual dentro de las aulas y, sobre todo, en las actividades de exposición y explicación delante del grupo-clase, las cuales nos parecen cruciales para la extensión del audiovisual en otras prácticas de aprendizaje. No obstante, no nos limitaremos a este aspecto. Incluiremos factores de contexto y, al hacerlo, iremos más allá del simple uso del audiovisual en las clases. Los capítulos relacionados con la inserción curricular del audiovisual, así como el relativo a la formación del profesorado, ampliarán la perspectiva y nos permitirán referirnos a todo tipo de usos.

Metodología

Para alcanzar estos objetivos, hemos utilizado diferentes enfoques y perspectivas que, combinadas todas, ofrecen una visión de conjunto amplia, contrastada y de gran provecho.

Hemos pretendido ser en todo momento **más descriptivos que propositivos**. Entendemos que con este enfoque empírico contribuiremos al realismo y a la concreción que son exigibles a cualquier innovación docente en la actualidad. En todo caso, dejamos el camino abierto a la realización posterior de materiales propositivos, guías y orientaciones que, partiendo de un detallado conocimiento del terreno, pueden apoyar con eficacia la innovación práctica por parte de los docentes².

En la primera parte del estudio³, tratamos de describir **cómo se usan los contenidos audiovisuales en la educación**. Hemos utilizado para ello los resultados de España en una encuesta desarrollada a escala europea⁴ sobre la actuación del profesorado en relación con los contenidos audiovisuales: **qué contenidos, qué formatos, con qué tecnologías y qué usos didácticos y pedagógicos hacían de esos contenidos audiovisuales**.

La encuesta a escala europea presenta las siguientes magnitudes:

- 42 preguntas (38 cerradas y 4 abiertas).
- 32 países europeos: los UE-28 e Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza.
- Respuestas totales: 7019.
- Respuestas válidas: 6701.
- Margen de error: $\pm 1,57$ con un nivel de confianza de 99 %.

² Está prevista próximamente la publicación de guías para el profesorado en relación con las temáticas y análisis que se han ido publicando en *Perspectivas*.

³ *Perspectivas 4: 17*.

⁴ El estudio, denominado FILMED, es fruto de un encargo de la Comisión Europea al Gabinete de Comunicación y Educación y de una serie de socios europeos. Su finalidad es describir cómo se usan los contenidos audiovisuales en las escuelas europeas, qué obstáculos encuentran los profesores y qué valoración hacen de la posibilidad de incluir la alfabetización audiovisual en la docencia.



Y los datos de los resultados de España son los que siguen:

- 42 preguntas (38 cerradas y 4 abiertas).
- Respuestas totales: 821.
- Respuestas válidas: 807.

Para describir **la situación del currículo en relación con los contenidos audiovisuales**, hemos estudiado las disposiciones oficiales que lo definen. En concreto, nos hemos ocupado, en primer lugar, de analizar **qué posición ocupan las habilidades audiovisuales dentro del enfoque por competencias**. Y, en segundo lugar, hemos señalado los **aspectos de contenidos que introducen el estudio del audiovisual por sí mismo**. Todo ello se encuentra recogido en los capítulos⁵.

En el cuarto capítulo⁶, exponemos las líneas maestras de lo que es el **marco general de competencia digital del profesorado**. Este marco, en el que están incluidas buena parte de las prácticas con los audiovisuales, ha sido el fruto de un consenso meditado y sistemático entre diferentes agentes del sector educativo (autoridades, administradores, expertos, profesores, etc.) en torno a lo que los profesores deben saber y dominar con relación a las TIC. Es, por tanto, un currículo de formación del profesorado en la materia y servirá de **referencia a cada profesor para poder valorar su grado de aptitud en relación con el uso de las tecnologías audiovisuales y de sus contenidos correspondientes**.

Finalmente, en lo que se refiere a las **condiciones legales**, hemos estudiado cómo se introduce lo que se denomina «excepción educativa» dentro de la ley más amplia que obliga a **respetar el derecho de propiedad intelectual**. Puede consultarse al respecto el capítulo⁷...

Esta excepción es lo que la directiva europea sobre la materia concede a cada Estado como espacio de decisión discrecional. Por lo que describiremos **cómo puede el profesorado hacer valer esta excepción a la hora de usar los contenidos audiovisuales**. Usaremos la forma de preguntas y respuestas para facilitar la comprensión de un tema que, de otro modo, podría resultar árido y difícil de conocer. De este modo, esperamos que el profesorado adquiera los conocimientos necesarios para **obrar con responsabilidad y respeto a la legalidad a la hora de usar audiovisuales en clase**.

Pero, antes de describir el uso del audiovisual en las aulas, y para fundamentar suficientemente nuestro trabajo, conviene exponer con cierto detenimiento qué sentido atribuimos al uso de contenidos audiovisuales en la educación y qué beneficios esperamos de este uso. A ello dedicamos el próximo capítulo.

⁵ *Perspectivas 4*: 31.

⁶ *Perspectivas 4*: 39.

⁷ *Perspectivas 4*: 45.

Por qué introducir el audiovisual en las aulas

¿Qué supone la introducción de los contenidos audiovisuales?

Pensemos en el modelo de clase convencional, es decir, la que denominamos **magistral**. Imaginémosla tal y como ha sido no solo habitual sino canónico hasta hace bien poco tiempo. En ese modelo el profesor o profesora toma la palabra para presentar **oralmente** su **lección** que, como su etimología indica, es el fruto de una **lectura**, o sea muy preparada de antemano. Además, se sirve, en la medida de lo posible, de ciertos elementos singulares: una **pizarra** en la que poder escribir y, a duras penas, dibujar; algunos **mapas** o **ilustraciones** que complementan la tarea *expositora* de la pizarra; y, solo en ciertas ocasiones, un **modelo** o una **maqueta**. Y esto ha sido así durante mucho tiempo, y lo sigue siendo en muchos casos. Pero ¿qué cambia o podría cambiar cuando se introducen nuevas tecnologías que consisten en medios de presentación, tales como televisor, vídeo, proyector o pizarra digital?

1



Lo que cambia, fundamentalmente, es **el tipo de contenido que el profesor puede introducir en sus lecciones**. Ya no se trata de textos escritos o dibujos realizados en una pizarra, ni de ilustraciones de carácter estático. Se trata de **contenidos audiovisuales**, es decir, **secuencias de imágenes acompañadas, generalmente, de música, efectos sonoros y locuciones o diálogos**.

Pues bien, de este modo son los contenidos audiovisuales los que entran en el aula. Y con ellos penetran, o mejor dicho, pueden penetrar: la **riqueza de la narración audiovisual**, los **diferentes lenguajes visuales** (icónico, abstracto, híbrido...) e, indirectamente, sus correspondientes **modos de producción** (fotografía, animación mediante dibujos o efectos de ordenador, etc.); así como sus diferentes formas de uso e interacción, desde las narraciones lineales puras hasta los **relatos hipermedia**, los **interactivos** o las **simulaciones** de mundos más complejas.

Si hemos de referirnos al tipo de cambio que esto supone, hemos de hablar, sin duda, de una **transformación semiótica, discursiva e instrumental** de considerables consecuencias para la educación. **Cambian tanto los modos de codificación y representación como la pragmática y la tecnología que les acompaña**.

Prestemos atención a un hecho: este cambio supone mucho más que una simple sustitución de un antiguo dispositivo de exposición —la pizarra, por antonomasia— por otro más versátil: la pantalla. Va más allá de lo puramente instrumental: es un cambio cultural, de la cultura de la institución educativa.

Lo audiovisual introduce, pues, una nueva dimensión cultural; una perspectiva sobre el mundo; una nueva forma de conocer; una actitud epistemológica distinta: menos discurso hablado, más cercanía y más realidad; más precisión y más concreción. También más

capacidad para captar la atención y más recursos para seducir con la narración.

El uso del audiovisual en la educación supone **descentrar el lenguaje oral, leído (*lecto*) de la lección tradicional, para abrirse al campo de los lenguajes múltiples**: es decir, a las palabras, a la música, a los diálogos, a los efectos sonoros, a las imágenes en movimiento o estáticas, a la sucesión de transiciones visuales, etc.

El uso del audiovisual capta los tipos de contenidos, da paso a los lenguajes múltiples, aumenta la riqueza discursiva y propicia nuevas prácticas de producción y expresión.

Por otro lado, son los contenidos audiovisuales los que obligan a emplear **nuevas prácticas de producción y expresión**. Todas ellas, mediadas tecnológicamente, construidas colectivamente, con necesidad de nuevos instrumentos, nuevos contextos y nuevas rutinas. De manera que cambia el **rol del profesorado** en el proceso educativo, y la transformación llega mucho más lejos.

Supone un cambio cultural en el que se implican **lenguajes y hábitos, conocimientos y prácticas**. No es exagerado entender que este cambio es algo parecido a entrar en un *nuevo mundo*.

Por tanto, para la educación, la introducción del audiovisual en las aulas puede implicar, de hecho, un giro copernicano en lo que se refiere a **metodologías didácticas**.

Pues, bien, es justamente este cambio el que tratamos de impulsar con estudios como este.

Por eso mismo, conviene desde el principio tener conciencia clara de qué puede aportar la introducción del audiovisual en las aulas.

Los beneficios de la introducción del audiovisual en la enseñanza

Desde nuestro punto de vista, hoy en día, un buen uso de contenidos audiovisuales en la educación es **imprescindible tanto para:**

- a** la **actualización de las metodologías didácticas** como para
- b** **garantizar a los jóvenes las competencias que requieren** para desenvolverse en el mundo actual.

En este sentido, vale la pena explicitar claramente los beneficios concretos que esperamos de una introducción sistemática y generalizada del uso de contenidos audiovisuales en las aulas. A saber:

- 1 Favorecer la observación de la realidad:** los audiovisuales permiten representar o registrar con precisión acontecimientos reales. Ponen el acento en los procesos empíricos y nos acercan a una epistemología centrada en hechos.
- 2 Facilitar la comprensión y el análisis:** los contenidos audiovisuales, las animaciones interactivas y los gráficos permiten no solo observar la realidad, sino visualizar estructuras, procesos y relaciones entre factores que pueden ser descritos y captados con sencillez y facilidad.
- 3 Proporcionar un elemento de motivación y atractivo para los estudiantes:** tanto por su facilidad de comprensión como por su realismo y, a veces incluso, por su espectacularidad, los estudiantes se sienten atraídos por las explicaciones y contenidos audiovisuales.
- 4 Introducir en la educación múltiples lenguajes y múltiples alfabetizaciones:** ayudan a



complementar el valor didáctico del lenguaje oral y escrito. Acostumbran a la convergencia lingüística, lo cual es propio de la mayoría de comunicaciones de nuestra época. Y permiten el desarrollo de habilidades semióticas complejas, lo que, de paso, les lleva al pensamiento complejo y al sentido crítico.

- 5 Mejorar la eficacia de las actividades docentes:** la visualización de muchos procesos y las potencialidades del relato audiovisual favorecen la mejora del rendimiento del alumnado y hacen más sencilla la tarea del profesorado en cuanto a explicación, y más eficaz en cuanto a atención a las necesidades específicas más allá de la exposición.

6 Facilitar el aprendizaje de la escritura audiovisual: en momentos en que buena parte de las actividades de presentación y de comunicación —en todos los órdenes de la vida— se halla dominada por el lenguaje audiovisual, usar contenidos audiovisuales en clase favorece la adaptación y la integración de los jóvenes en el mundo contemporáneo y, en concreto, facilita que adquieran habilidades para expresarse mediante audiovisuales.

7 Potenciar las habilidades mediáticas y la creatividad: usar audiovisuales representa, en cierta forma, hacerse cargo de nuevos sistemas de producción tecnológica, adquirir competencias de trabajo en equipo y de resolución de problemas, etc. Es, por tanto, un buen sistema para acceder al uso autónomo de las tecnologías y de ahí a la creatividad.

8 Estimular el uso y acceso a bancos de recursos compartidos: se trata tanto de los Recurso Educativos Abiertos (REA), como de los de pago y, en general, de utilización de plataformas de Internet que agilizan el uso de materiales y su compartición.

9 Favorecer la consideración del patrimonio audiovisual: esto resulta especialmente cierto en el caso del cine, a través del cual los estudiantes no solo adquieren competencias mediáticas o enriquecen su comprensión del entorno, sino que pueden apreciar valores culturales propios y ajenos. Pero es también cierto en lo referido a la televisión.

10 Permitir la introducción de criterios de valoración estéticos y creativos: el audiovisual puede ser no solo un sistema de representación de la realidad, sino de expresión artística, y los estudiantes acostumbrados a su uso desarrollan, de este modo, sus competencias estéticas y el gusto.

Esperamos, por tanto, que con este estudio se pueda ir avanzando en la consecución de estos objetivos.

La introducción del audiovisual es necesaria para garantizar que los jóvenes adquieran las competencias necesarias para el siglo XXI.



El uso de los contenidos audiovisuales en la enseñanza

Este estudio quiere ser una descripción de las principales dimensiones del uso del audiovisual en las aulas españolas. En él trataremos sobre cómo el profesorado utiliza los contenidos audiovisuales en sus clases.

Además, consideraremos la inserción curricular del estudio del audiovisual, la formación del profesorado y de los aspectos legales relacionados con el uso de contenidos audiovisuales en la educación.

Para empezar analizaremos el uso de películas y audiovisuales en los centros educativos del país.

Por un lado, se han identificado los contenidos que utilizan los profesores tomando en cuenta su género, así como la duración de los mismos. Por otro, se han considerado los contextos tecnológico y pedagógico en que se usan.

2



Qué contenidos

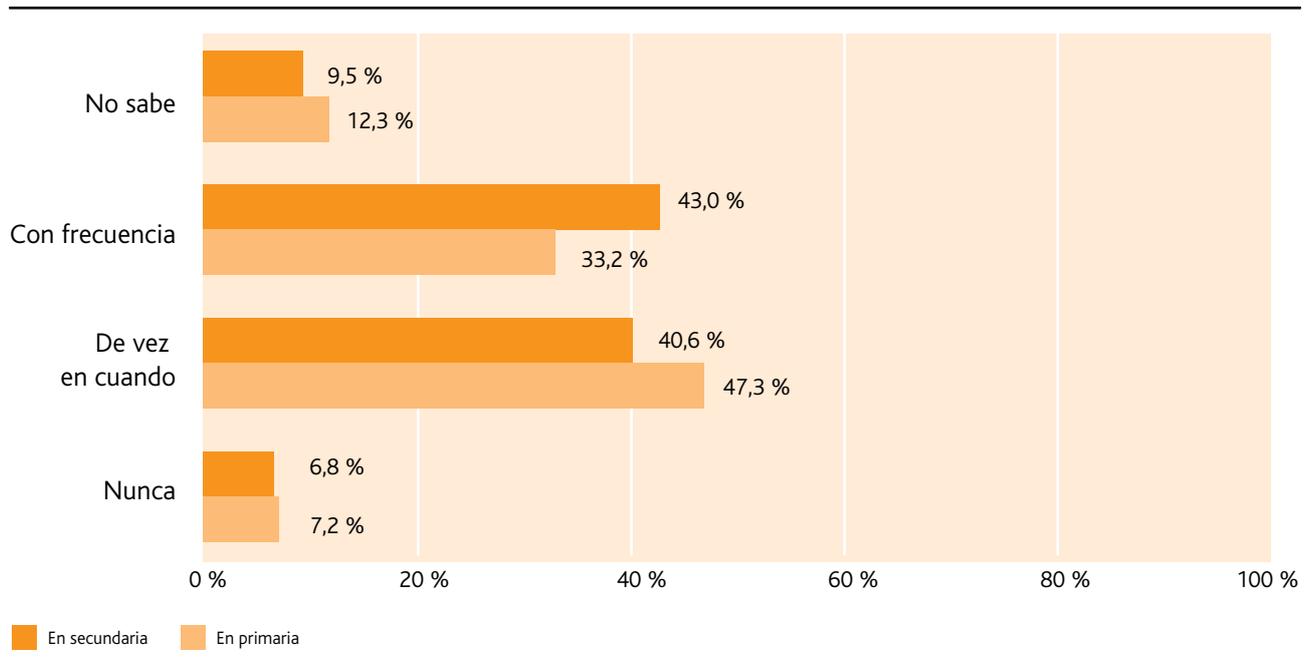
En el siguiente cuadro se aprecia que **quienes usan de vez en cuando** el audiovisual en sus clases en España es **un porcentaje de profesores que oscila entre el 40 % y el 47 % aproximadamente.**

Menos del 50 % de profesores utiliza el audiovisual en sus clases con frecuencia.

El mayor uso corresponde a los profesores de secundaria, con una diferencia de en torno a 10 puntos

con respecto a los de primaria.

Es significativo que la porción de profesores que no utiliza recursos audiovisuales para el desarrollo de sus clases, tanto en primaria como en secundaria, alcanza solo un 7 %.⁸



El género audiovisual más utilizado por el profesorado español⁹ es el **específicamente educativo**, un 75 %.

A continuación, el segundo género más usado es el **documental**: cerca del 70 % de los docentes dice usarlo. Muy distanciados quedan los contenidos estrictamente **cinematográficos** (37 %) y de **animación** (34 %).

El 75 % usa audiovisuales educativos específicamente.

⁸ Base de la pregunta: 633 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta. 13 % de los encuestados de primaria y 9 % de los de secundaria seleccionaron la respuesta *No sabe*.

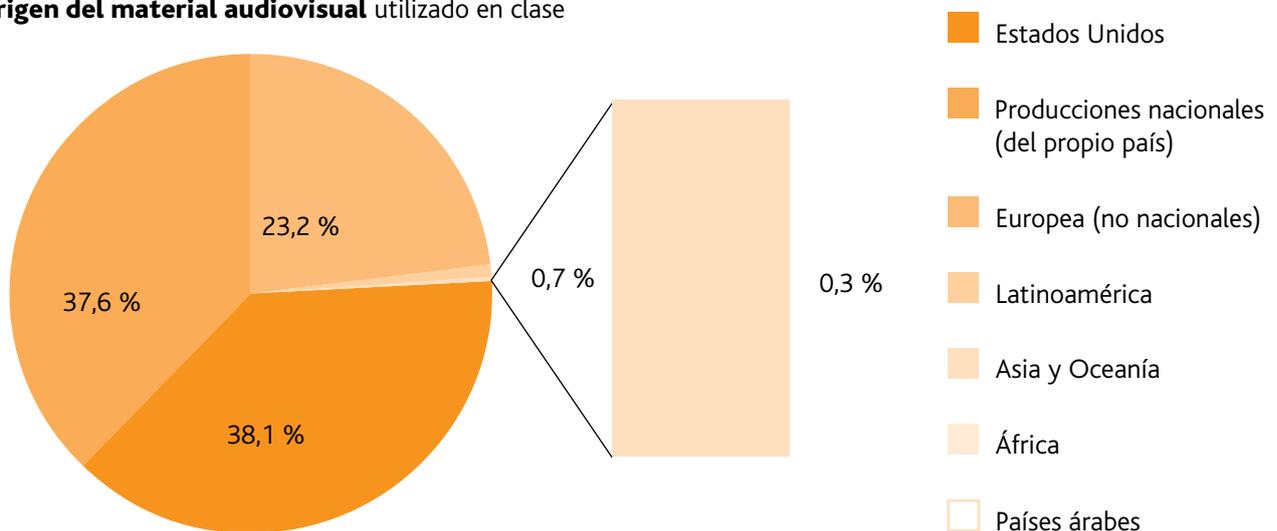
⁹ Base de la pregunta: 632 respuestas. Tipo de pregunta: multirresposta.

En cuanto al **origen del contenido**, los datos son los que siguen: el porcentaje de **producción norteamericana** es de algunas

décimas por encima del 38 %. La **producción española** representa exactamente un 37,6 %; y la **europea**, un 23,2 %. La producción

latinoamericana es solo de un 1 % y la del resto del mundo tan mínima que apenas puede tomarse en consideración.

Origen del material audiovisual utilizado en clase



Más de dos terceras partes de los profesores utilizan audiovisuales en **castellano (71 %)** o doblados a él.

muy mínimo porcentaje del 2 % utiliza audiovisuales en versión original con subtítulos en otras lenguas¹⁰.

El origen es básicamente de Estados Unidos y español.

Solo un 12 % prefiere el uso de producciones en versión original y con subtítulos.

Por su parte, el 12 % de los profesores prefiere usar material en su **lengua de origen pero con subtítulos en español**.

Solo el 10 % de los encuestados prefiere la utilización de producciones en lengua original y sin subtítulos. Y un

¹⁰ Base de la pregunta: 630 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta. 5 % de los encuestados seleccionaron la respuesta *No sabe*.

El profesorado indica en su mayoría (**51 %**) que los contenidos reproducidos en sus cursos (audiovisuales y cine) se consideran secundariamente como parte del patrimonio cultural español y europeo.

Solo un **18 %** ve como un elemento importante a considerar el valor de patrimonio cultural del cine. Cerca del **31 %** no le da importancia y cree que el patrimonio cultural transmitido a través del cine se ignora en la práctica¹¹.

Solo un **18 %** ve como importante el valor del cine como patrimonio cultural.

Finalmente, en lo que se refiere al formato del contenido, los profesores y profesoras entrevistados

utilizan elementos de corta duración —clips o extractos de películas (26 %) y cortos (24 %) ¹²— lo que, como veremos más adelante, va de la mano de la utilización de contenidos en línea. Un **41 %** suele utilizar contenidos más amplios y largometrajes.

41 % suele usar contenidos de larga duración como largometrajes.

¹¹ Base de la pregunta: 601 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.

¹² Base de la pregunta: 627 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta. 9 % de los encuestados seleccionaron la respuesta *No sabe*.



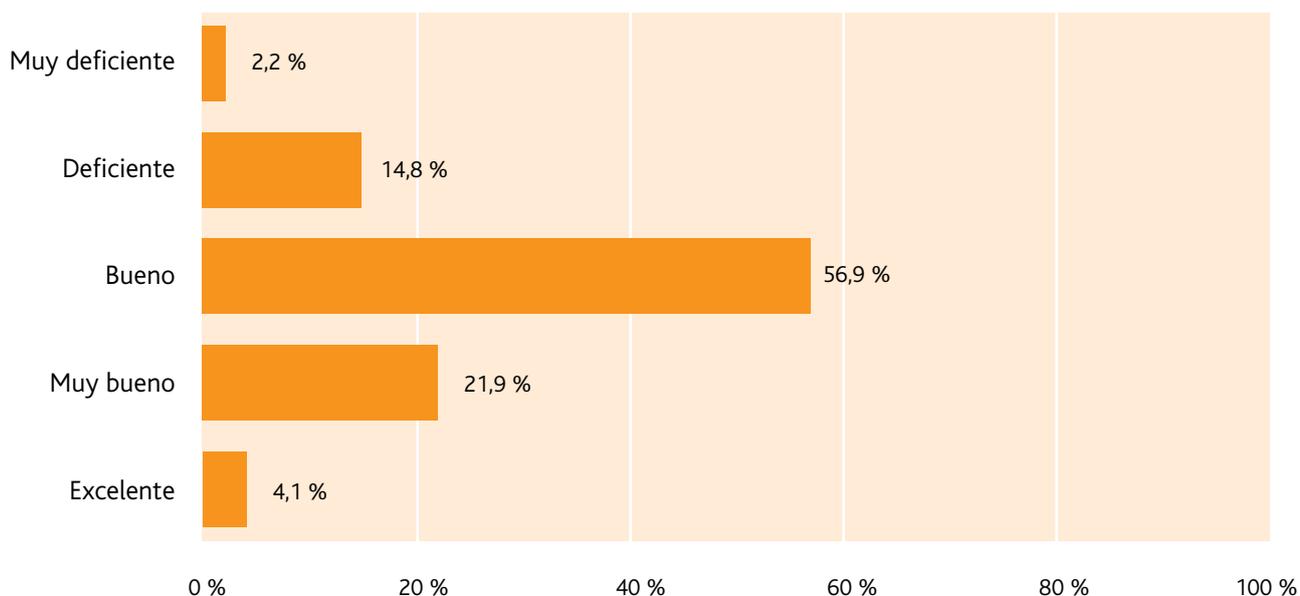
Qué infraestructuras tecnológicas

La valoración que los profesores hacen sobre la infraestructura general disponible en sus centros para el visionado y utilización de productos audiovisuales en clase alcanza una **puntuación**

media de 3,11 en una escala de 1 a 5. Esto permite deducir que los encuestados se muestran, en general, bastante conformes con los recursos que pueden emplear en sus lecciones.

Para el **60 % de los profesores, el equipamiento de sus escuelas es bueno.** Un **22 % de los docentes que participaron en la encuesta la califican de muy buena** y solo un **4 % de excelente.**

Infraestructura de las escuelas



El porcentaje de profesores que tiene una percepción negativa sobre el equipamiento de sus escuelas es minoritario: **solo un 2 % lo considera muy deficiente y un 15 % lo considera deficiente**¹³.

Esta valoración sobre la infraestructura debe, de cualquier forma, entenderse como una percepción correspondiente al bajo nivel de utilización que los profesores dan a los audiovisuales. Si el uso fuera más intenso que el que es, hay que suponer que las infraestructuras actuales no serían suficientes.

Un 25 % valora como «muy bueno» o «excelentes» los audiovisuales a su alcance. El 60 % como «buenos».

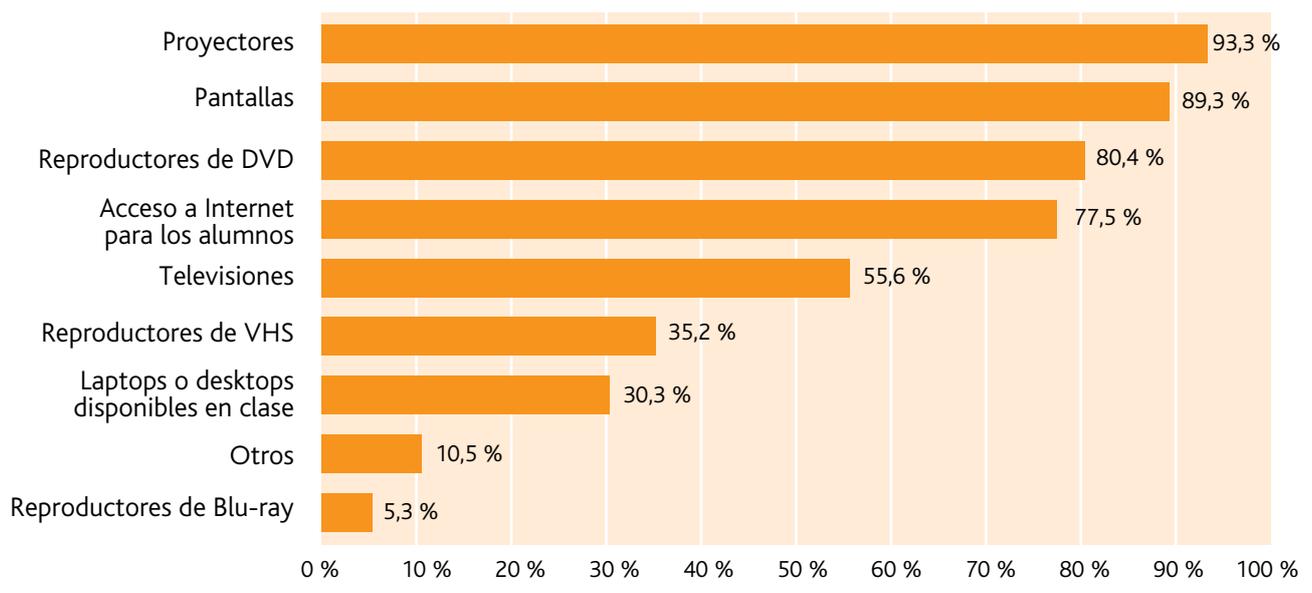
¹³ Base de la pregunta: 631 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.

Por otro lado, hay que considerar el hecho de que, en su mayoría, el profesorado usa formatos cortos y plataformas en línea para la reproducción de contenidos. Con lo cual las instalaciones más demandadas en el futuro van a ser todas aquellas vinculadas a Internet.

La gran mayoría del profesorado tiene acceso a proyectores, pantallas, reproductores de DVD y conexión a Internet. La mayoría de los centros, pues, parece contar con aulas equipadas con pantallas o proyectores (89 % y 93 %, respectivamente) para el visionado y con reproductores de

DVD (80 %), o conexión a Internet para la reproducción y búsqueda de contenidos en línea (76 %).

No obstante, los datos muestran que el acceso físico —no virtual— sigue primando, ya que **solo un 30 % de los encuestados dice tener acceso a ordenadores en sus aulas**¹⁴.



El uso de televisores es bastante frecuente: el 56 % de los profesores los utiliza. Por otra parte, la utilización de tecnologías ya atrasadas, como los reproductores de VHS, sigue siendo relativamente alta (35 %).

La mayoría de los centros están equipados con pantallas para el visionado (89,3 %) aunque no por Internet.

El acceso a tecnologías más modernas, como los reproductores **Blu-ray, es escaso: solo el 5 % de**

¹⁴ Base de la pregunta: 657 respuestas. Tipo de pregunta: multirrespuesta.

los profesores utiliza este tipo de tecnologías.

No obstante, el bajo nivel de disponibilidad de estas tecnologías para el uso en el aula puede estar determinado por la aparición de nuevos sistemas y plataformas.

En lo que se refiere a las fuentes de acceso a los contenidos, los datos son los que siguen. **La utilización de recursos propios de los profesores en la escuela es lo más frecuente, un 75 %.**

Igualmente, **el 74 % de ellos utiliza plataformas en línea como Youtube y Vimeo** para la reproducción de audiovisuales durante sus clases, un **21 % utiliza además plataformas en línea propias de las escuelas** y cerca de un escaso **6 % hace uso de plataformas VOD (Video on Demand)**¹⁵.

Por tanto, se puede decir que el acceso en línea a los contenidos audiovisuales está moldeando tanto los equipamientos tecnológicos como las prácticas didácticas. Y lo hará con más intensidad en el inmediato futuro.

El 75 % de los profesores usa recursos propios o 74 % de plataformas en línea como YouTube.

¹⁵ Base de la pregunta: 626 respuestas. Tipo de pregunta: multirrespuesta.





bread
toy
milk
house
boy

- 6. funny friend
- 7. fast soup
- 8. _____ box
- 9. _____ tree
- 10. bright car

Sometimes more than one word will describe
no adjectives to describe each noun



purple rabbit
fast tall
building furry gory
baby hungry low
purple hard
pepy tired

Qué espacios

En cuanto a dónde se produce el visionado de audiovisuales en las escuelas¹⁶, podemos decir que **los espacios más utilizados son las aulas.**

Un 80 % de los profesores señala la utilización de proyectores en clase como el medio más utilizado para la proyección de películas y otros contenidos. Sumado a esta modalidad, que ya marca una tendencia, el **24 % de los profesores utiliza también televisores en clase** y un **27 % ordenadores o tabletas**, tanto de la escuela como personales.

No obstante, **un 45 % dice utilizar también salas específicas destinadas al propósito de realizar proyecciones en la escuela** (teatros, auditorios). Sin embargo, esto no implica que se rompa la tendencia predominante a la proyección de películas dentro del aula, porque la utilización de salas especiales puede responder a un tipo de uso diferente que va más allá del habitual. Se trata, por ejemplo, de cineclubs o visionados de diversión, no ya de contenidos audiovisuales para ilustrar las clases¹⁷.

El 80 % de los profesores usa proyectores en el aula.

Veamos ahora la dotación de los centros en lo que se refiere a contenidos.

Qué fuentes

El porcentaje de profesores que dice que en las bibliotecas de sus escuelas hay **más de 50 películas disponibles es solo del 39 %**, y un **16 % indica que sus escuelas disponen de menos de 10 títulos**¹⁸.

En lo que se refiere a elementos de producción audiovisual, la situación es la siguiente. El 58 % de los profesores afirma que en sus escuelas existen cámaras de vídeo digitales que pueden ser utilizadas por los alumnos. Un 40 % de ellos afirma además que existen cámaras de vídeo analógicas, y un 49 % dice disponer también de micrófonos. Así pues, **la existencia de recursos para la filmación es general en cerca de la mitad de los centros educativos.** Sin embargo, los recursos de edición son notablemente más bajos. **Solo para el 23 % de los profesores, sus escuelas cuentan con medios técnicos para la edición.**

Casi el 50 % dispone de herramientas de producción, pero pocos disponen de fondo audiovisual escolar.

Esto implica que la producción de audiovisuales se limita a la filmación de contenidos, descuidando, probablemente, otros aspectos, como el montaje o la edición, que son importantes para la realización de productos con un mínimo de calidad o para la verdadera creación de un discurso.

¹⁶ Base de la pregunta: 643 respuestas. Tipo de pregunta: multirrespuesta.

¹⁷ Las salidas al cine dentro de los horarios escolares son normalmente fruto de la iniciativa personal de los docentes que buscan explorar nuevas formas pedagógicas o realizar iniciativas como clubs de cine o de debate (FilmEd, 2015).

¹⁸ Base de la pregunta: 643 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.



Qué uso pedagógico

Tenemos que distinguir claramente dos dimensiones del uso didáctico del audiovisual en la educación:

- a** Por un lado, **el uso de contenidos audiovisuales, cualquiera que sea su naturaleza, en cualquier actividad educativa.**
- b** Por otro, **el estudio específico y concreto del audiovisual como objeto**, sea lenguaje, cultura, tecnología, etc.

En el primer caso, el problema se presenta como un **proceso transversal** en cualquier materia curricular, asignatura o actividad pedagógica. En el segundo caso, **el audiovisual es en sí materia**, asignatura o tema de estudio.

Lo que denominaremos **alfabetización audiovisual** se refiere al conjunto de capacidades, habilidades y conocimientos que se refieren al uso del lenguaje audiovisual y sus tecnologías. Obviamente, la alfabetización audiovisual es favorecida tanto por el uso de contenidos audiovisuales (a), cualquiera que sea su incardinación en la enseñanza, como por el desarrollo de actividades centradas en el lenguaje audiovisual (b).

Es decir, con la alfabetización audiovisual sucede como con la alfabetización clásica: que se favorece practicando —al hablar o escribir— o estudiando gramática del lenguaje oral. En el caso del audiovisual se favorece *leyendo* imágenes y produciéndolas tanto como estudiando el lenguaje audiovisual propiamente dicho.

En todo caso una primera constatación es que **el uso que parece más habitual de los contenidos audiovisuales en clase es el de enriquecer, ilustrando, las explicaciones. No es frecuente que el audiovisual sea un objeto de atención por sí mismo.**



O sea, utilizando la comparación anterior, se *habla en audiovisual*, pero no se estudia su *gramática*.

El desarrollo de la alfabetización mediática se favorece con el uso y práctica de los contenidos audiovisuales.

En relación con los objetivos pedagógicos¹⁹, al utilizar cine o material audiovisual en clase encontramos una marcada tendencia al uso del audiovisual como **complemento al aprendizaje de la asignatura principal**, esto es, a ilustrar las explicaciones. **El 89 % de los profesores encuestados expresaron que ese es el propósito principal al utilizar audiovisuales en el aula.**

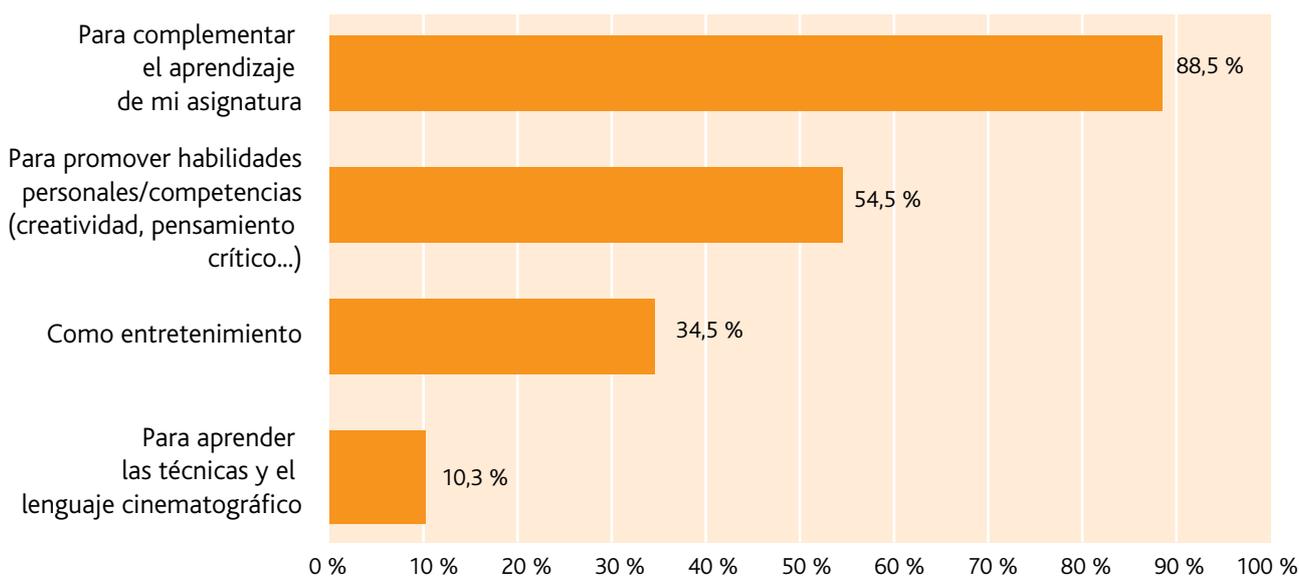
¹⁹ Base de la pregunta: 582 respuestas. Tipo de pregunta: multirresponsta.

Pese a que el uso entendido como ilustración es bastante notorio, **un 55 % de los encuestados indicó utilizar los audiovisuales también con la intención de promover habilidades personales/competencias en los alumnos (tales como el pensamiento crítico o la creatividad).**

Por su parte, un 10 % de los profesores utiliza los recursos audiovisuales para que los estudiantes aprendan sobre las técnicas y el lenguaje propios del cine. Este porcentaje, aunque no muy alto, implica un desarrollo importante, pues equivale a decir que uno de cada diez profesores

se preocupa por estos aspectos a la hora de presentar producciones audiovisuales a sus alumnos.

De igual forma, el **35 % de los participantes en la encuesta utiliza los recursos audiovisuales y el cine como una forma de entretenimiento.**



Finalmente, en lo que se refiere a la participación de estudiantes en ejercicios de producción audiovisual²⁰, el 59 % de los profesores dice que esta no es una práctica habitual. No obstante, una proporción importante dice participar en este tipo de actividades con sus alumnos (31 %), mientras que un 10 % no sabe si este tipo de actividades tiene lugar en sus escuelas.

El 88 % de los profesores usa videos para complementar el aprendizaje de la asignatura.

²⁰ Base de la pregunta: 555 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.

Por otro lado, en España, la alfabetización audiovisual no es percibida como una práctica común en los centros educativos. Para tres cuartas partes del profesorado encuestado, la alfabetización audiovisual —o cinematográfica— es una práctica solo ocasional o esporádica.

Solo para una quinta parte de ellos, la enseñanza de este tipo de alfabetización es una práctica común, y tan solo para un porcentaje cercano al 3 % se trata de una práctica muy común y generalizada²¹.

Por otra parte, el 83 %²² de los encuestados coinciden en que la alfabetización audiovisual no está incluida en el currículo obligatorio. Y preguntados de una manera más general sobre la inclusión del audiovisual como objeto de estudio, solo el 16 % de los profesores de

primaria y el 24 % de los de secundaria afirman que en esos niveles se imparten contenidos relacionados²³. Como veremos más adelante, no hay una exacta correspondencia entre la realidad del currículo y la percepción que tienen del mismo los profesores.

En España, solo una quinta parte de centros tiene como práctica común la alfabetización mediática.

²¹ Base de la pregunta: 569 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.

²² Base de la pregunta: 634 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.

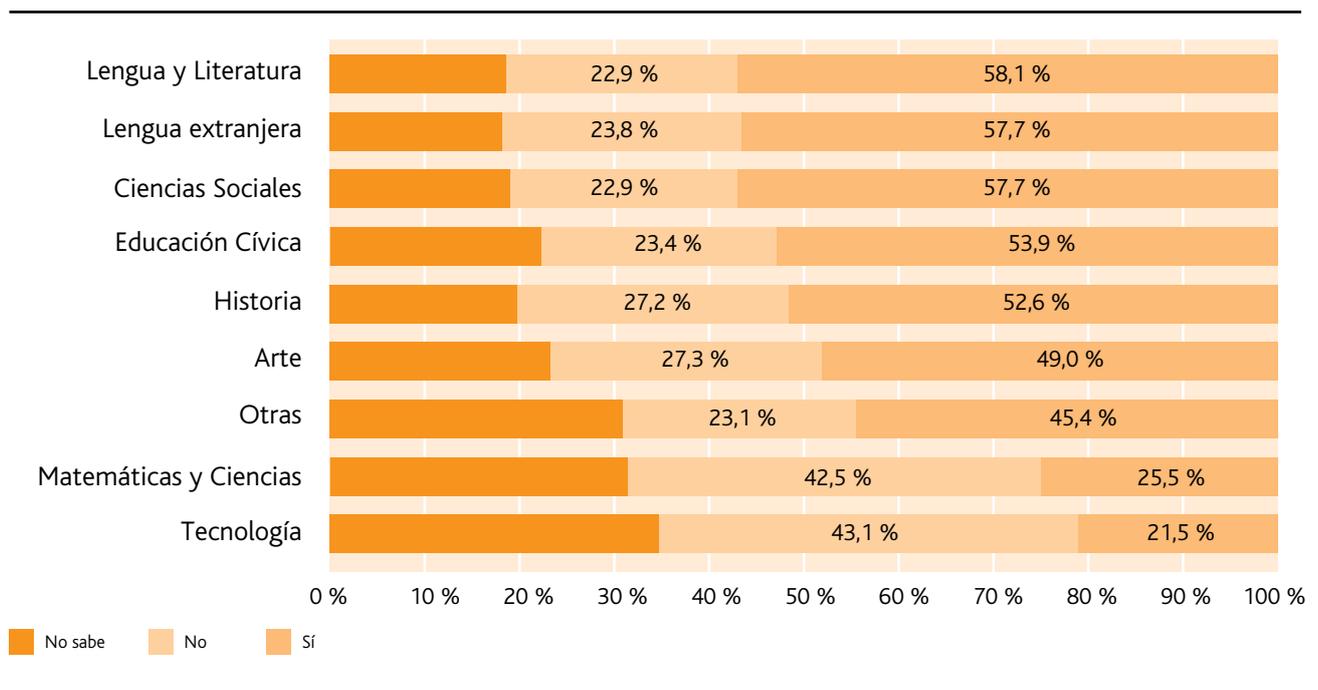
²³ Base de la pregunta: 586 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.



Cuando está presente, la alfabetización audiovisual aparece como componente transversal: un 93 % de los encuestados lo considera de esta manera. En total, sumando el 6 % que cree que se desarrolla de dos formas²⁴,

el 13 % de los profesores cree que se desarrolla en una materia específica. Conforme a las respuestas obtenidas²⁵, las asignaturas que trabajan la alfabetización audiovisual son Lengua y Literatura (58 %), Lengua Extranjera (58 %),

Ciencias Sociales (58 %), Educación Cívica (54 %), Historia (53 %), Arte (49 %), Matemáticas y Ciencias (26 %) y Tecnología (22 %). En este sentido, son las disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanidades las más implicadas.



Las ciencias «duras», por su parte, usan pocos contenidos audiovisuales en las clases: **Matemáticas y Ciencias con un 43 % de respuestas negativas, al igual que Tecnología (43 %).**

²⁴ Base de la pregunta: 443 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.

²⁵ Base de la pregunta: 522 respuestas. Tipo de pregunta: única respuesta.

En síntesis

En España, los contenidos audiovisuales se usan escasamente en la educación; la calificación adecuada sería ocasionalmente. Y cuando se hace es más por decisión autónoma del profesorado que porque haya factores que induzcan a su uso. Podríamos decir, por tanto, que hay más voluntarismo que sistema. ¿Qué factores explican este uso voluntarista?

En primer lugar, se puede afirmar sin miedo a errar que **no es la falta de recursos tecnológicos la que conduce a este escaso uso.** La infraestructura de los centros es bien valorada por el profesorado y no se advierten amplias quejas sobre deficiencias. Al contrario, hay un cierto sentimiento de satisfacción.

Los contenidos audiovisuales se usan poco en educación en España.

Sin embargo, por parte de los profesores se echa de menos el que no haya buenas colecciones de recursos audiovisuales en los centros, lo que evidencia una falta de política al respecto. Pero, hoy en día, en que se extiende el uso de Internet como sistema de acceso a contenidos, esta limitación deja ya de ser un problema. La red adquiere así una importancia que muestra el constante crecimiento de la conectividad, disponibilidad de ordenadores, tabletas y demás recursos digitales.

En segundo lugar, sí podría ser un factor influyente **la poca conciencia que tiene el profesorado de que la alfabetización audiovisual y el uso de contenidos audiovisuales están presentes en el currículo.**

Falta de recursos audiovisuales en los centros.

La mayoría de profesores piensan que es un tema y una competencia extracurricular y que, por tanto, no

tienen que incorporarla en su práctica educativa. Veremos, sin embargo, cómo esta percepción se aleja en buena parte de la realidad, lo que, en todo caso, la hace más significativa de una actitud poco proclive al discurso audiovisual. En este sentido, se entiende que **no exista en el sentimiento del profesorado la necesidad de considerar el audiovisual como objeto de estudio,** es decir, de considerarlo como un aspecto específico del currículo.

El profesorado no considera la alfabetización audiovisual como parte del currículo.

En otro orden de cosas, ¿para qué utiliza el profesorado los contenidos audiovisuales?

La mayor parte del uso de contenidos audiovisuales está relacionada con la ilustración de las clases y, por tanto, con el enriquecimiento de la función expositiva del profesorado. Y esto es más cierto en las materias relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades. Muy pocos son los que se interesan por estudiar el cine o el audiovisual por sí mismo, ni como patrimonio cultural, ni como arte, ni como lenguaje.

Tampoco está muy extendida la inserción de prácticas de producción audiovisual en los proyectos o prácticas educativas.

En definitiva, aunque el panorama es parecido al del resto de países europeos²⁶, no por ello resulta demasiado brillante. Queda aún mucho camino por recorrer.

Algunos profesores no consideran lo audiovisual o su lenguaje como objeto de estudio.

²⁶ Esta apreciación es una constante en el grupo de 32 países europeos analizados en el estudio de FilmEd (2015).

El currículo y la alfabetización audiovisual

En el capítulo anterior hemos visto que la mayoría del profesorado considera que el currículo no incluye cuestiones relativas a la alfabetización audiovisual ni a la necesidad de usar materiales audiovisuales. Muy probablemente esta falta de percepción es, en sí misma, significativa y digna de tomarse en cuenta, pero no podemos confirmar que sea exactamente precisa con la descripción de la realidad.

3



El audiovisual en el marco competencial existente



Lo cierto es que **la inclusión de la alfabetización audiovisual en el currículo español obligatorio sí existe**. Pese a que se haya hecho con nombres y terminologías diversas, hay que decir que tanto el lenguaje audiovisual como el uso de contenidos audiovisuales y, por tanto, la promoción de la competencia mediática y audiovisual sí están presentes en el currículo español.

Conviene en todo caso, analizar de qué manera están incluidos y qué consecuencias pedagógicas tiene esa inclusión.

Distinguiremos dos dimensiones del currículo, la **competencial**, por un lado, y la de los **contenidos**, por otro. Un estudio detallado de ambas dimensiones servirá para deducir la situación concreta de la alfabetización audiovisual y su extensión en el currículo.

El uso del audiovisual sí que está recogido en el currículo español.

La legislación educativa española está orientada, hasta cierto punto, al **enfoque por competencias**. Y con relación a este enfoque, **la presencia de una manera u otra de la alfabetización audiovisual es sí no destacada** sí considerable²⁷.

Un total de **siete competencias básicas** son desarrolladas de acuerdo al marco general europeo. Algunas de ellas remiten —directa o indirectamente— a la alfabetización audiovisual. Consideremos todas: **comunicación lingüística**; competencia **matemática** y competencias **básicas en ciencia y tecnología**; competencia **digital**; **aprender a aprender**; competencias **sociales y cívicas**; **sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**, y **conciencia y expresiones culturales** (Real Decreto 126/2014, art. 2.2).

Pues bien, la alfabetización audiovisual forma parte, como mínimo, de las siguientes: **competencia lingüística, competencia digital, conciencia y expresiones culturales**. Y, por supuesto, puede imbricarse también con las **competencias de aprender a aprender, sociales y cívicas y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**.



En lo que se refiere a las **competencias lingüísticas**, la conexión del lenguaje audiovisual con el lenguaje y las habilidades comunicativas es bien clara. El lenguaje —y por tanto, el desarrollo de la competencia lingüística— aparece casi siempre en contexto, y solo en muy contadas ocasiones se encuentra aislado de la imagen. Y la competencia lingüística la adquieren muchos niños y jóvenes en contacto con los medios de comunicación, no solo

²⁷ Por supuesto, es en todo caso manifiestamente mejorable.

El audiovisual en los contenidos curriculares

en el contacto cara a cara. Y hay que tener en cuenta que es la mayoría de los medios de comunicación — si prescindimos de la radio— la que usa el lenguaje audiovisual. ¿Cómo se podría, por tanto, prescindir en la educación del lenguaje audiovisual a la hora de desarrollar la competencia lingüística? De hecho, si se dejara de usar el lenguaje audiovisual en el escenario educativo, se estaría arruinando seriamente cualquier progreso en competencia lingüística de los estudiantes.



Por otra parte, es evidente que **la competencia digital incluye el uso de lenguajes audiovisuales**: ordenadores, vídeos, telefonía, etc.



Finalmente, en un mundo completamente mediado **las relaciones sociales y cívicas**, así como las laborales, tampoco existen al margen de los lenguajes, medios y contenidos audiovisuales.

Por ello, podemos afirmar sin mucho margen de error que no hay, en el contexto de la sociedad de la información, expresión cultural ajena al lenguaje audiovisual. Del mismo modo, no hay aprendizaje que se pueda separar del todo de los discursos audiovisuales.

En consecuencia, los contenidos audiovisuales tienen que entrar en la educación porque de manera transversal están en la base de muchos de los procesos relacionados con la mayoría de las competencias básicas contempladas en el currículo educativo.

El currículo español deja ver, en relación con los contenidos, diferentes desarrollos en los que estas competencias son retomadas en los descriptivos propuestos sobre los contenidos que deben ser impartidos en clase.

Se entiende en este mismo decreto²⁸ que **a lo largo de la educación primaria se deben desarrollar capacidades que conduzcan a la apropiación y utilización de diferentes formas y expresiones artísticas mediante la generación de propuestas audiovisuales** (art. 7).

Entre los elementos transversales referidos en el artículo 10 del mismo, se destacan la educación cívica y constitucional, la comprensión lectora, la expresión tanto oral como escrita, **la comunicación audiovisual y la solvencia en el uso de las TIC**.

La **Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa** (Lomce, 2013), establece algunas asignaturas, obligatorias y específicas, en las que el estudio del audiovisual forma parte de los objetivos pedagógicos de algunos cursos.

Por un lado, la asignatura **Educación Plástica, Visual y Audiovisual** aparece como materia específica en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), entre los niveles 1º y 4º. Aunque no forma parte del bloque troncal obligatorio, la probabilidad de que los alumnos opten por este curso es mayor entre los niveles 1º y 3º, ya que deben tomar cuatro de las ocho optativas específicas propuestas. En 4º de ESO, donde igualmente deben elegir un máximo de cuatro, la posibilidad de cursar esta asignatura es menor porque está entre once.

²⁸ Real Decreto 126/2014.

Sin embargo, en este nivel, aparece también como específica la asignatura **Artes Escénicas y Danza**, en la que se desarrollan elementos de lenguaje corporal y de representación que, de alguna forma, están en relación con la alfabetización audiovisual.

El mayor desarrollo del estudio del cine y los audiovisuales aparece, sin embargo, en las asignaturas específicas de bachillerato, concretamente, a través de dos: **Cultura Audiovisual I** y **Cultura Audiovisual II**.

Cultura Audiovisual I es ofrecida en 1º de bachillerato, en la especialidad de Artes, como asignatura troncal de opción, donde es obligatorio cursar solo dos de las tres asignaturas ofertadas, o sea, *a priori* con una probabilidad de ser elegida de un 66 %. La posibilidad de cursarla bajo esta especialidad, aumenta en tanto que el alumno tiene la opción de elegir dentro de las asignaturas específicas una de las troncales no cursadas, aunque la ley no especifica si de opción o no. Sucede de la misma manera en el bloque de asignaturas «de libre configuración autonómica».

Por su parte, la asignatura Cultura Audiovisual II se ofrece, igualmente, a los alumnos de especialidad en *Artes* de 2º de bachillerato bajo los mismos parámetros que Cultura Audiovisual I, esto es, como una de las tres opciones dentro del bloque, donde dos se deben cursar

obligatoriamente. Al igual que en 1º de bachillerato, el alumno tiene la posibilidad, dentro de las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, de escoger una de las troncales no cursadas hasta entonces.

Donde se desarrolla más el estudio del audiovisual es en asignaturas de especialidad de los cursos superiores.

Los cursos de Cultura Audiovisual trabajan competencias tanto técnicas como de expresión. Están divididos en bloques que desarrollan diferentes aspectos del lenguaje audiovisual, las técnicas de producción, los contextos socioculturales de creación e inserción de las prácticas y hábitos de consumo, así como del impacto y el desarrollo del audiovisual en diferentes entornos. Los cuadros que siguen exponen algunos de sus contenidos.



Cultura Audiovisual I ²⁹

<p>Imagen y significado</p>	<p>Busca comprender la evolución de los lenguajes audiovisuales. Desde una perspectiva histórica, da cuenta de la manera en que los medios han presentado/trabajado la imagen, el cine, la televisión y otros productos audiovisuales. Describe los principales cambios derivados de la introducción de productos multimedia y de las TIC. Se trabaja el enfoque estético de estudio de la imagen, así como una aproximación hacia el análisis crítico de los mensajes mediáticos. Al tratarse de una aproximación histórica, se analizan las condiciones en que surgen los diferentes dispositivos técnicos y su contexto.</p>
<p>La imagen fija y su capacidad expresiva</p>	<p>El objetivo pedagógico de este bloque es dotar al estudiante de capacidades para comprender el rol de la imagen y su capacidad para satisfacer necesidades sociales. Busca que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades en el manejo y comprensión de códigos y técnicas de transmisión de mensajes y significados a través de la imagen. Da cuenta también de los distintos formatos narrativos que han configurado el estudio de la imagen fija, como la tira cómica, las caricaturas, los pósteres, entre otros. El curso dedica también un espacio a la adquisición de habilidades digitales para la manipulación de imágenes a través de programas informáticos especializados.</p>
<p>La imagen en movimiento y su capacidad expresiva</p>	<p>Bajo ese bloque se estudian los lenguajes y narrativas de la imagen en movimiento (audiovisual). Se hace énfasis en la perspectiva estética. Da cuenta de las características y funciones comunicacionales de los productos audiovisuales y se concentra en el estudio de la animación en tres dimensiones, del cine en sus diferentes formatos y de los distintos tipos de documentales.</p>
<p>Narrativa audiovisual</p>	<p>Se enfoca en diferentes tipos de análisis sobre los trabajos audiovisuales. Cubre aspectos estéticos, técnicos y de expresión. Examina tanto las narrativas propias de la imagen como de los audios. En este bloque se trabajan elementos de enfoque, manejo de cámara, guión técnico, guión literario (libreto) e iluminación, entre otros. Se estudian los diferentes géneros de cine y trabajos audiovisuales desde un enfoque técnico (de producción).</p>

²⁹ Fuente: Elaboración propia con información del Real Decreto 1105/2014, Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 228-230.

Cultura Audiovisual II³⁰

Integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales	Tiene como objetivo estudiar las funciones expresivas del sonido , así como las características técnicas para el montaje de efectos, pausas, y demás elementos que conforman en sí un tipo específico de lenguaje . Da cuenta del recorrido histórico del cine , desde las películas mudas y el paso por la música como acompañamiento al cine —aún mudo— hasta llegar al cine moderno. Se hace énfasis en los aspectos técnicos y tecnológicos que explican los principales cambios en la producción cinematográfica. También se explica la elaboración de efectos de posproducción y se da cuenta de la importancia de los diferentes grados sonoros (volumen) como elementos narrativos.
Características de la producción audiovisual en los diferentes medios	El objetivo principal de este bloque es el de analizar las características técnicas y expresivas de los distintos tipos de medios , así como de sus posibilidades informativas, mediante la identificación de las audiencias hacia las que se dirigen —o pretenden dirigirse— las diferentes producciones mediáticas. Se aplica el método de revisión histórica con la finalidad de lograr una comprensión más amplia del alumnado sobre las técnicas, significados y lenguajes propios del audiovisual.
Los medios de comunicación audiovisual	En este bloque se propone examinar las implicaciones del acceso a los nuevos medios, así como los diferentes usos que se hacen de ellos . Se plantea una reflexión sobre los nuevos entornos mediáticos e informacionales, y sobre las necesidades comunicacionales de hoy en día. Se examina, de igual forma, el entorno audiovisual público, teniendo en cuenta las necesidades comunicacionales del Estado . Se explican, finalmente, los lenguajes utilizados en la televisión , y el papel de las autoridades frente a las emisiones abiertas y el uso del servicio público de radiodifusión .
La publicidad	El objetivo de este bloque es analizar la publicidad desde diferentes enfoques. Los principales temas que se trabajan son los de información, propaganda y seducción. Busca lograr una comprensión extendida sobre las dimensiones sociales de crear necesidades por medio de las diferentes técnicas de publicidad y mercadeo . Se examinan, igualmente, las principales teorías sobre análisis comunicacional, aplicado a los diferentes tipos de mensajes publicitarios, y haciendo énfasis en el estudio sobre la estética y la representación.
Análisis de imágenes y mensajes audiovisuales	Este último bloque tiene como objetivo analizar las imágenes y mensajes audiovisuales con el propósito de generar actitudes críticas, selectivas y creativas frente a los mensajes y canales mediáticos que los estudiantes consumen a diario . Se concentra en el estudio de las diferentes técnicas y modelos utilizados para analizar imágenes, productos audiovisuales y, en general, cualquier tipo de trabajo multimedia. Se estudia, de esta manera, la transmisión de valores y otras actitudes por medio de los diferentes tipos y géneros del audiovisual.

³⁰ Fuente: elaboración propia con información del Real Decreto 1105/2014, Núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 231-232.

Visión de conjunto

A la vista de nuestro análisis, la percepción de los profesores sobre la poca presencia del audiovisual en el currículo no se acaba de corresponder del todo con el escenario dibujado por la legislación vigente, sobre todo teniendo en cuenta la reforma a la educación trazada por la Lomce a finales del 2013 y que entró en vigor en el segundo semestre del 2014.

En cualquier caso, es de esperar que la integración de la alfabetización audiovisual en el currículo —tanto referido a la alfabetización audiovisual como a la necesidad de usar materiales audiovisuales—, vaya

apareciendo paulatinamente en la percepción de los profesores, a medida que algunas de las materias previstas logren desplegarse y que adquiera notoriedad la creciente importancia de la imagen en la cultura actual.

El escenario actual se ve, en todo caso, marcado por el cambio gradual en materia tecnológica y curricular, así como por la generación de oportunidades para el desarrollo de competencias audiovisuales. Y todo ello favorecerá las actitudes críticas y las competencias comunicativas y expresivas del estudiantado, además de la innovación en materia educativa.





El Marco Común de Competencia Digital Docente

Si algo puede acelerar la implementación de los contenidos audiovisuales y la alfabetización mediática y audiovisual en la práctica educativa de España es, sin duda, actualizar la formación del profesorado.

En general, en esta materia, los profesores no se consideran suficientemente preparados para impartir educación audiovisual³¹ o para introducir sistemáticamente los contenidos audiovisuales en sus clases.

Nuestra encuesta revela que un 27,9 % ha adquirido las competencias derivadas del uso audiovisual de forma autodidacta; solo un 4,5 % dice haber recibido una formación específica en la universidad y nada más que un 2 % tiene experiencia profesional en el cine³².

Los profesores no se consideran preparados para impartir educación audiovisual. Solo el 4 % ha recibido formación para ello.

4

³¹ Por esta razón la falta de formación es una de las necesidades que deja latente el cuestionario realizado, ya que un 52,7 % de los profesores considera que es un barrera bastante importante y un 16,6 % muy importante. Base de la pregunta: 444. Tipo de respuesta: única respuesta. Un 30,6 % considera que la falta de formación del profesorado en el campo de la alfabetización cinematográfica «No es importante».

³² Base de la pregunta: 448 respuestas. Tipo de respuesta: única respuesta. Un 65,5 % también respondieron que «No hay profesores que impartan cursos de educación cinematográfica».

Por tanto, sin un esfuerzo desde todas las instancias para la formación y orientación del profesorado es poco probable que la situación actual mejore. De ahí la importancia de las **estrategias globales de formación**.

En este sentido, hay que destacar un hito importante al respecto: la adopción de un marco competencial para el profesorado en materia digital que, por supuesto, incluye aspectos relacionados con la alfabetización mediática y la audiovisual. Analicemos sus principales características.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el marco del Plan de Cultura Digital en la Escuela de 2013, y de acuerdo con las comunidades autónomas y un grupo de expertos, ha reunido las principales competencias digitales que afectan al profesorado en el documento **Marco Común de Competencia Digital Docente**³³ (2013).

Con este se promueve el reconocimiento de las capacidades docentes en el ámbito tecnológico y se dispone así de un sólido instrumento para desarrollar actividades de refuerzo y formación del profesorado en medios y TIC.

Las competencias digitales que el profesorado debe desarrollar quedan recogidas en el **Marco Común de Competencia Digital Docente**.

Probablemente, el énfasis por la definición de las competencias del profesorado ha venido impulsado, entre otros, por estudios e informes de referencia en el ámbito como:

- *Alfabetización mediática y competencias básicas* (Bernabeu Morón, 2011)³⁴.
- *Alfabetización mediática e informacional*.



Currículum para profesores (UNESCO, 2011)³⁵.

- *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (Ferrés i Prats, 2011)³⁶.
- *Study on assessment criteria for media literacy levels* (Pérez Tornero y Celot, 2009)³⁷.

Estos y otros informes previos³⁸ sirven como punto de partida para el progreso en este campo.

³³ El documento Marco Común de Competencia Digital Docente se puede consultar en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>

³⁴ Consultar: http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/2363/mod_resource/content/1/Mediascopio.pdf

³⁵ Consultar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

³⁶ Consultar: http://ntic.educacion.es/w3/competencia_mediatica/competencia_mediatica.pdf

³⁷ Consultar: http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf

³⁸ En la línea de la definición de las competencias, está en su fase final el proyecto de investigación DINAMIC (Desarrollo de Indicadores de Alfabetización Mediática Individuales, Corporativos y Ciudadanos), que está financiado por el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011; Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España [Referencia: CSO2011-24327].

En qué consiste el marco común

El Marco Común de Competencia Digital Docente desarrolla 21 subcompetencias, que vienen acompañadas de su respectiva definición, descriptores para tres niveles de logro presentados y ejemplos de conocimientos y utilidades relacionados con cada competencia.

El marco toma como referente principal el documento preparado por el Joint Research Centre publicado en 2013, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*³⁹ (Ferrari, 2013).

El ministerio, a través del INTEF, extrae y revisa del texto citado seleccionando las siguientes áreas competenciales que agrupan las competencias mencionadas:

- a** **Información:** área que define las capacidades de saber identificar, encontrar, almacenar, organizar y analizar información digital y mediática.
- b** **Comunicación:** área que define la posibilidad de poder establecer procesos comunicativos en entornos digitales.
- c** **Creación de contenido:** área que detalla las competencias en relación a la creación, recreación y edición de nuevos contenidos (desde el procesamiento de textos hasta la edición de imagen y vídeo).
- d** **Seguridad:** área que incluye habilidades para la protección personal frente a temas de privacidad en Internet.
- e** **Resolución de problemas:** área competencial relacionada con la identificación de necesidades digitales y los conocimientos para solucionar dificultades.

Cada una de las áreas se presenta a su vez en cinco dimensiones descriptivas que facilitan su comprensión y aplicación:

- Áreas de competencia identificadas.
- Competencias pertinentes en cada área.
- Niveles de dominio previstos para cada competencia.
- Ejemplos de conocimientos, destrezas y actitudes aplicables a cada competencia.
- Ejemplos de aplicación de la competencia con fines educativos y de aprendizaje.

Las áreas competenciales y las dimensiones planteadas sirven para establecer una guía genérica sobre la que docentes, centros educativos o promotores de formación pueden regirse en la promoción de las competencias digitales, en este caso, las propias del audiovisual.

³⁹ El documento *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* se puede consultar en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>

Competencias audiovisuales

Si queremos relacionar este marco competencial con lo audiovisual, debemos tener claro, en primer lugar, qué entendemos por audiovisual.

Desde nuestro punto de vista, el audiovisual es el fruto de una convergencia múltiple de lenguajes y códigos y, por tanto, de competencias. Entra de lleno en lo que se denomina «alfabetizaciones múltiples»:

Un concepto que engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple (Consejo de la Unión Europea, 2012).

Una vez en este contexto, podemos avanzar en subdivisiones específicas. Bernabeu Morón distingue las nuevas alfabetizaciones en cuatro: informacional, audiovisual, tecnológica y mediática. «Se trata, en realidad, de un 'alfabetismo a lo largo de la vida' pues en cada momento de su desarrollo, las sociedades crean y difunden significados de diversos modos, en función de los medios y las tecnologías que van surgiendo» (Bernabeu Morón, 2013: 27). En el marco de este informe, dentro de la línea de la UNESCO, preferimos hablar de *competencia informacional y mediática* para referirnos a las alfabetizaciones múltiples que, por supuesto, incluyen las audiovisuales.

Según Ferrés (2007), las competencias relacionadas con la alfabetización audiovisual seguirían las seis dimensiones fundamentales: el **lenguaje**, la **tecnología**, los **procesos de producción y programación**, la **ideología** y los **valores**, la **recepción** y la **audiencia**, y por último, la **dimensión estética**.

La alfabetización audiovisual, por su parte, se ha convertido en una de las líneas de trabajo educativas fundamentales que está desarrollando en la actualidad el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA)⁴⁰ y, como tal, aparece recogida en el Plan Estratégico General 2012-2015 de la Secretaría de Estado de Cultura:

La Alfabetización Audiovisual persigue la formación de públicos en este campo, con especial énfasis en niños y adolescentes, a fin de lograr una adecuada recepción, interpretación y valoración de las obras cinematográficas y audiovisuales —y de los mensajes audiovisuales en su sentido más amplio—, contribuyendo al mismo tiempo a desarrollar el conocimiento y el pensamiento críticos y a favorecer el más amplio disfrute de aquellas. Para ello, se sirve del cine y el audiovisual, de sus obras y sus procesos creativos, como herramientas pedagógicas de aprendizaje⁴¹.

Respecto a las competencias exclusivamente audiovisuales, el Marco Común de Competencia Digital Docente presentado no hace referencia específicamente al término audiovisual, sino que trabaja a partir de las capacidades relacionadas con el mismo. En este sentido, el texto no menciona obras como películas, *podcast* u otros materiales audiovisuales, sino que se enfoca en los contenidos, refiriéndose a vídeo, imagen o audio.

⁴⁰ Premios de Alfabetización Audiovisual e Historia de la Cinematografía. Consultar: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/premios/otros-premios/premio-alfabetizacion-audiovisual/presentacion.html?jsessionid=5382F387788DE0AF747FED86B350894D>

⁴¹ Consultar: http://www.mcu.es/gabineteprensa/mostrarDetalleGabinetePrensaAction.do?prev_layout=notasiCAA&layout=notasiCAA&html=34322013nota.txt&howBack=false&cache=init&language=es

Las habilidades audiovisuales se desprenden de tres de las áreas competenciales propuestas: información, comunicación y creación de contenidos.

Señalamos a continuación las competencias clave en materia audiovisual para el profesorado extraídas del **Marco Común de Competencia Digital Docente**:

A. Información

Habilidades de almacenamiento y recuperación de la información

- Sé estructurar y clasificar la información y los contenidos según un esquema/método de clasificación.
- Puedo organizar la información y los contenidos digitales.
- Soy capaz de descargar/subir y clasificar la información y los contenidos digitales.
- Sé utilizar varios esquemas de clasificación para almacenar y gestionar los recursos digitales y la información.
- Soy capaz de utilizar servicios, programas y aplicaciones de gestión de la información.
- Soy capaz de recuperar y acceder a la información y a los contenidos almacenados previamente.
- Soy capaz de etiquetar contenidos.

B. Comunicación

Habilidades de interacción a través de medios digitales

- Puedo organizar, gestionar y evaluar actividades de interacción en medios digitales y
- Puedo participar mediante información acompañada de imágenes, enlaces y vídeos.

Habilidades para compartir información y contenidos

- Soy capaz de comprobar el derecho de propiedad o derecho de uso de los contenidos digitales.
- Sé cómo compartir contenido que encuentro en Internet (por ejemplo, cómo compartir un vídeo en redes sociales).
- Sé cómo utilizar las redes sociales para difundir los resultados de mi trabajo.

Las habilidades mediáticas se agrupan en 3 áreas: información, comunicación y creación de contenidos.



Visión de conjunto

C. Creación de contenidos

Habilidades de desarrollo de contenidos

- Soy capaz de usar paquetes básicos de herramientas para crear contenidos en diferentes formatos (texto, audio, vídeo, imágenes).
- Soy capaz de crear representaciones de conocimientos usando medios digitales (por ejemplo, mapas mentales, diagramas).
- Soy capaz de usar una amplia gama de medios para expresarme de forma creativa (textos, imágenes, audio, videos).
- Soy capaz de editar contenido para mejorar el producto final.

Las habilidades aquí presentadas hacen hincapié en los procesos audiovisuales, como parte de las competencias básicas de los profesores.

Como se ha detectado en el estudio, la **formación del profesorado** en competencias digitales, así como en el uso de las TIC y, específicamente, en las audiovisuales destinadas al proceso educativo, es una de las claves para la integración de las TIC en las aulas y para la innovación educativa.

En esta orientación, el **Marco Común de Competencia Digital Docente** supone un paso adelante que debe reflejarse en las estrategias de formación de las instituciones, pues en él se marcan tanto las áreas competenciales a desarrollar y el nivel de desarrollo que debe adquirirse como las competencias pertinentes a cada área y cómo evaluarlas. Debe servir, pues, como guía para la promoción de las competencias mediáticas y la estrategia de formación docente tanto de centros educativos como de instituciones de formación del profesorado.

La formación del profesorado en competencias mediáticas es la gran asignatura pendiente.



El uso legalmente responsable del audiovisual en el aula

Hasta aquí hemos considerado los hábitos del profesorado en el uso de contenidos audiovisuales, su incardinación en el currículo y en el marco de formación docente. Pero hay un elemento decisivo a la hora de promover el uso del audiovisual en la educación. Se trata de los aspectos legales que se relacionan con los derechos de propiedad intelectual y de obtención de licencias de uso.

En España, es la Ley de Propiedad Intelectual la que ha desarrollado de forma específica estos aspectos. Sin embargo, sus preceptos y normas no son suficientemente conocidos por los profesores. De ahí que, en numerosas ocasiones, el uso de películas y otros recursos audiovisuales en las aulas se lleva a cabo sin tener en cuenta que muchos de estos contenidos están protegidos por los llamados derechos de autor.

El objetivo del presente capítulo es explicar **qué posibilidades ofrece la nueva Ley de Propiedad Intelectual en España de 2014 en lo que se refiere al uso de materiales audiovisuales en los centros educativos, y tratar así de defender y promover la práctica responsable.**

5



¿Cómo regula el derecho de autor la Unión Europea?

El marco legal en virtud del cual los centros escolares europeos pueden utilizar los recursos audiovisuales en las aulas viene dado por la Directiva 2001/29/CE relativa a la armonización de determinados aspectos de los derechos de autor y derechos afines a ellos en la sociedad de la información, en adelante EUCD por sus siglas en inglés.

Esta directiva surgió de la necesidad de establecer un marco legislativo armónico entre los estados miembros de la Unión Europea que ayudase a mitigar los conflictos surgidos de las diferentes normativas nacionales, y garantizar así un escenario de seguridad jurídica en lo que a derechos de autor y otros derechos afines a este se refiere.

En lo relativo a los derechos de autor, la EUCD recoge y protege tres derechos patrimoniales fundamentales: **el derecho de reproducción**, el de **comunicación pública** y el de **distribución**.

Para el ejercicio de estos derechos, la directiva establece una serie de limitaciones, entre ellas, la excepción que **permite el uso de materiales audiovisuales en el ámbito de la enseñanza, siempre y cuando tenga por objeto el uso con fines ilustrativos y se cite la fuente, incluyendo el nombre del autor** (EUCD, 2001: arts. 5.3 y 5.4).

El uso del audiovisual en las aulas está regulado por el derecho de autor.

La directiva, sin embargo, deja a los Estados el desarrollo específico de esa limitación. Así estos pueden limitar los derechos patrimoniales de autor de un modo específico. Y es precisamente en el término «pueden» donde reside uno de los elementos esenciales de la directiva. Las limitaciones



a los derechos de autor, entre ellas, la que afecta a la enseñanza, no se configuran como obligatorias sino como opcionales, es decir, pueden o no ser establecidas por los estados miembros. Tal y como se formula en la directiva, la protección general de los derechos se constituye como una frontera que los Estados no pueden en ningún caso sobrepasar (FilmEd, 2015).

¿De qué manera ha recogido España el marco legal europeo?

En España, los preceptos de la EUCD quedaron transpuestos, es decir, incluidos en nuestro marco legal en la Ley 23/2006 de 7 de julio, por la que se modificó el texto refundido de la **Ley de Propiedad Intelectual**⁴², en adelante LPI⁴³.

A efectos prácticos, este es el marco legal de referencia a tener presente a la hora de hacer uso de materiales y contenidos protegidos por derechos de propiedad intelectual y autoría, también en lo que se refiere a su utilización dentro del ámbito de la enseñanza.

Pero ¿cómo se traduce esta normativa aplicada a la realidad cotidiana de los docentes? ¿Qué posibilidades ofrece la LPI en cuanto al uso de películas y otros audiovisuales en los centros escolares?

¿Puede un profesor utilizar contenidos audiovisuales en un aula?

Sí, el docente puede utilizar contenidos audiovisuales en un aula aunque bajo una serie de pautas y requisitos establecidos por la normativa legal.

En primer lugar, el profesorado puede utilizar y reproducir cualquier **obra completa** audiovisual, pero solicitando la autorización correspondiente de sus autores y, en consecuencia, pagando los correspondientes derechos de autor. En ello, no hay diferencia ninguna entre un profesor y cualquier otro actor social: productoras, canales de televisión, editoras, etc.

Ahora bien, el profesorado puede usar determinados **fragmentos de una obra audiovisual** en sus actividades pedagógicas sin que para ello necesite pedir autorización al autor ni efectuar ningún pago. En este caso, estaría haciendo uso de la que se denomina «excepción educativa». Pero esta excepción tiene unos términos claros y unas condiciones de aplicación precisas.

La LPI permite al profesorado de la **educación reglada la reproducción, comunicación pública y distribución de pequeños fragmentos de obras sin necesidad de autorización del autor de las mismas, cuando estos actos tengan como único objetivo ilustrar la actividad docente, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia.**

⁴² Aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y que recientemente ha quedado modificada por una nueva reforma legislativa que ha dado lugar a la vigente normativa en el ámbito de la propiedad intelectual y los derechos de autor: la Ley 21/2014 con la que se modifica la Ley de Propiedad Intelectual.

⁴³ Ley 21/2014, de 4 de noviembre, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil.

¿Qué se entiende por «educación reglada»?

Además, dichas obras **deben haber sido divulgadas con anterioridad** y se debe incluir, siempre que sea posible, el nombre del autor y la fuente (LPI, 2014: art. 32.3⁴⁴).

Los libros de texto, manuales universitarios o publicaciones similares no quedan incluidos dentro de esta regla, así como tampoco las compilaciones o agrupaciones de fragmentos de obras (LPI, 2014: art. 32.5). Por tanto, no pueden usarse sin autorización expresa o sin pagar derechos.

Estos requisitos, cumplidos de forma simultánea, garantizan al docente poder utilizar en el aula un fragmento de una película u otro material audiovisual, sin que con ello esté infringiendo el derecho de autoría.

Sin embargo, la amplitud e indeterminación de ciertos términos pueden ocasionar problemas a la hora de concretar cuándo un supuesto queda bajo la protección de este límite y cuándo no.

Se pueden usar fragmentos audiovisuales en el aula siempre y cuando se mantengan ciertos criterios.

En primer lugar, y en lo que respecta al concepto de educación reglada, esta debe entenderse como **aquella enseñanza que se encuentra dentro del sistema educativo estatal** y que permite la obtención de una titulación oficial (educación primaria, secundaria, universitaria, etc.).

En lo que se refiere al marco espacial, el primero de **los apartados hace referencia tanto a la enseñanza presencial como a distancia**. Por tanto, si un profesor proyecta un fragmento de película dentro del espacio escolar físico, se mantendrá dentro de lo que la ley permite. Lo mismo ocurre con la educación a distancia, es decir, poner a disposición de los alumnos de un programa educativo no presencial o en línea un fragmento de un audiovisual a través del aula virtual del estudio, no entra tampoco en conflicto con el derecho de autoría, **siempre y cuando ese espacio virtual sea con acceso restringido y autenticado de los estudiantes**.

Pero téngase presente que la ley se refiere siempre a **fragmentos, no a obras completas**. Entonces ¿cómo debemos entender la palabra «fragmento»?

⁴⁴ El art. 32.3 de la Ley 21/2014, de 4 de noviembre, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por R.D. Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil, será aplicable a partir del 5 de noviembre de 2015.

¿Qué se entiende por «fragmento» de una obra?

Uno de los aspectos más controvertidos de la LPI, en lo que al uso educativo de audiovisuales en el aula se refiere, es que permite el uso de «pequeños fragmentos» de obras para la ilustración con fines educativos.

A pesar de que la propia normativa trata de precisar que por fragmento de la obra se entiende una porción de la misma que en proporción al conjunto de la obra sea poco relevante (LPI, 2014: art. 32.3), sigue siendo un concepto que genera dudas en cuanto a su alcance práctico.

¿Qué se puede considerar en términos cuantitativos como porción poco relevante de una película? ¿Cuántos minutos de un material audiovisual pueden utilizarse sin entrar en conflicto con el derecho de autoría?

La respuesta a estos interrogantes se encuentra en otra práctica análoga y que también queda recogida por la LPI.

En el caso de las obras o publicaciones impresas, se permite la libre reproducción, comunicación pública y distribución con fines ilustrativos en el ámbito de la enseñanza, siempre que se trate de un capítulo del libro, revista o publicación similar a estas o de un **fragmento equivalente al 10 % del total** (LPI, 2014: art. 32.4 b).

A partir de este supuesto, que responde a la misma razón legal que el uso de materiales audiovisuales en la educación, sería posible determinar que cuando la normativa permite el uso de un pequeño fragmento de una obra audiovisual viene a significar una porción equivalente a un 10 % respecto a la totalidad de la obra. Por ejemplo, en una película de hora y media el fragmento más largo a utilizar —o quizá, la suma de fragmentos que se usen— no deberían sobrepasar los nueve minutos.

¿Debe el autor percibir una remuneración por el uso de un fragmento de su obra?

Cuando se trate de fragmentos y, por tanto, se entre en el concepto de «excepción educativa», no.

Sin embargo, es preciso que se den los requisitos establecidos por la normativa descritos en el apartado anterior: que se trate de fragmentos; que se haga en el marco de la educación reglada; que se trate de obras ya difundidas, y que estén destinados a ilustrar la enseñanza (tanto presencial como a distancia).

Insistimos, pues, en una idea formulada anteriormente: los derechos de reproducción, comunicación pública y distribución forman parte de los derechos patrimoniales pertenecientes al autor de una obra —en este caso, de una obra audiovisual—, que permiten al autor la explotación exclusiva de la misma. Como ya se ha comentado, el uso de películas y otros recursos audiovisuales con fines ilustrativos en la enseñanza está configurado como un límite a estos derechos de explotación y constituye la excepción educativa.

Pues bien, en la práctica, la limitación se traduce en que, cumpliendo los requisitos que marca la normativa, el uso de un audiovisual en el aula no requiere ni de la autorización del autor ni de ningún tipo de remuneración económica (LPI, 2014: art.32.3).

¿Qué quiere decir que una obra es de dominio público?

Una obra entra dentro del dominio público cuando puede utilizarse libremente sin tener que solicitar autorización al titular de los derechos de autoría, y sin pagar a la entidad gestora de los mismos la remuneración que correspondería.

La protección del derecho de autor solo afecta a obras que tengan menos de 70 años de la muerte de su autor. O lo que es lo mismo: **una obra deja de estar sujeta a derechos de autor y, por tanto, pasa a ser de dominio público, transcurridos 70 años de la muerte del autor de la misma** (LPI, 2014: art. 26).

Ahora bien, el **dominio público recae únicamente sobre los derechos patrimoniales o de explotación**. Además de estos, las obras están sujetas a una serie de **derechos morales** que deben considerarse siempre, tales como el respeto a la integridad de la misma o la prohibición de la omisión de su autoría (LPI, 2014: art. 14).

Una obra pasa a ser de dominio público transcurridos 70 años de la muerte del autor.

Por otra parte, la procedencia de la obra es también una cuestión importante a la hora de determinar la legislación aplicable, pues no todos los países contemplan los mismos periodos de «caducidad» de los derechos de explotación.

Por último, hay que tener en cuenta que muchas de las obras que se encuentran en situación de dominio público son utilizadas por otros autores para generar nuevas creaciones. La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) señala que «cuando una obra original es traducida, adaptada o alterada de cualquier manera, la nueva obra se denomina **obra derivada**. Las obras derivadas también están protegidas



por el derecho de autor, incluso si las obras originales de las cuales se derivan están en el dominio público. La persona que creó la obra derivada es el autor de esa obra y es dueño de los derechos de autor» (OMPI, 2008: 42).

Por tanto, es preciso asegurarse cuando una obra se usa en educación, si estamos o no dentro del dominio público, si es el caso, y es imprescindible conocer con precisión si se está en posesión del original del material en situación de dominio público, o bien ante una obra derivada, aún sujeta a derechos de autor.

¿Qué son los recursos educativos abiertos?

El crecimiento de la cultura digital ha supuesto la consolidación de un importante fenómeno: los recursos educativos digitales de libre acceso. En los últimos años, estos recursos, también conocidos como Open Education Resources (OER), han ido ganando en calidad y en cantidad —aunque presentan una gran variedad de niveles de calidad—, hasta el punto en que ya son muchos los docentes, centros escolares e instituciones públicas que trabajan en la creación, publicación y distribución de materiales didácticos destinados a toda la comunidad educativa y de libre acceso.

Los OER han sido reconocidos por la UNESCO como «materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas» (UNESCO, 2012).

En España, existen diferentes plataformas digitales a nivel estatal y autonómico que ponen a disposición de la comunidad educativa toda una serie de materiales y contenidos didácticos.

A nivel estatal destacan iniciativas promovidas por las instituciones públicas como la plataforma Procomún, creada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) a partir del Proyecto Agrega. Se trata de un repositorio de contenidos educativos destinado a docentes y alumnos, organizado según los diferentes niveles educativos y áreas temáticas.

El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC) es otra iniciativa del MECD destinado a la colaboración en el ámbito de los recursos educativos de libre acceso.

¿Qué tipo de licencias son interesantes para los docentes?

Dentro del marco de los derechos de autor, existen formas de licenciar tales derechos que han surgido con la cultura digital. Las trataremos a continuación.

Además de las obras y materiales audiovisuales de dominio público y de los recursos educativos abiertos, existen otros tipos de licencias que también deben ser tenidas en cuenta por los centros educativos y docentes, tanto a la hora de conseguir contenidos educativos para su utilización en el aula como a la hora de compartir una obra creada por el propio profesor. Son las licencias *copyleft*⁴⁵ que podríamos traducir al castellano como de «copia autorizada».

Este tipo de licencia, en sus diversas modalidades, es siempre una decisión del autor que, de hecho, cede parte de sus derechos a sus conciudadanos. Esta decisión puede afectar tanto al **derecho de copia**, como al de **modificación, fragmentación** y **reutilización** de la misma.

Licencias como *Creative Commons* o *GNU Free Documentation License* (GFDL) fomentan la puesta en común de contenidos y materiales y amplían el banco de recursos educativos disponibles en la red para profesores y alumnos.

Creative Commons «es una organización sin ánimo de lucro que quiere ayudar a los productores autónomos e independientes a compartir sus creaciones y escoger libremente qué derechos de propiedad intelectual

⁴⁵ Concepto creado como contraposición al término anglosajón *copyright* y que es aplicable a aquellas obras que permiten la copia libre de derechos de autor.

Visión de conjunto

quieren ejercer sobre ellas» (Blázquez, Mayugo y Ribes, 2010: 104).

Aplicado al ámbito educativo, las licencias Creative Commons, comúnmente conocidas como CC, permiten a los profesores publicar sus creaciones bajo diferentes combinaciones de autorización escogidas por ellos mismos, que pueden ser más o menos restrictivas.

Por su parte, las licencias GNU Free Documentation License permiten a los usuarios utilizar, copiar y modificar determinadas obras, siempre que las copias y modificaciones que resulten de este uso queden bajo la misma tipología de licencia a que está sometido el original.

La progresiva implantación del uso de materiales y contenidos audiovisuales en las aulas españolas como herramienta de ilustración y estimulación podría verse, de algún modo, obstaculizada por las dificultades que representan los procesos de solicitud de autorización y los correspondientes pagos de autor. De hecho, un profesor que quiera emitir, por ejemplo, una película íntegra en su centro, debe solicitar la autorización correspondiente y realizar los pagos pertinentes.

Sin embargo, la vigente Ley de Propiedad Intelectual, en el marco de la directiva europea, abre paso a la creación de **una excepción educativa que facilita el uso de fragmentos de obras dentro del marco de la educación.**

La LPI, en concreto, establece dicha excepción educativa y, por tanto, fija límites a los derechos de autor, siempre y cuando se den determinadas condiciones:

- a** Que se trate de fragmentos no superiores al 10 % de la obra.
- b** Que se trate de una actividad enmarcada en el ámbito de la educación reglada y dentro de ella.
- c** Cuando el uso del fragmento tenga como fin la ilustración educativa (EUCD, 2011: art. 5.3 a).

Por tanto, **es cierto que el uso de obras con fines educativos, entre ellas las audiovisuales, está contemplado en la normativa española como restricción concreta a los derechos de explotación del autor, y que, consecuentemente, bajo las condiciones ya mencionadas, se proporciona a los docentes y centros escolares la posibilidad de incluir ciertos contenidos audiovisuales como herramientas educativas de uso libre.**



Lagunas

Sin embargo, hay muchas cuestiones que quedan abiertas y que solo planteamientos flexibles y abiertos —dentro de procesos de concertación y de negociación— pueden ir resolviendo.

He aquí algunas de ellas: ¿cómo se facilita el acceso y uso de obras completas dentro de la educación, sin que ello complique la vida a los profesores o a la sostenibilidad económica de los centros? ¿Cómo en una cultura digital —donde se fomenta tanto el aprendizaje como la producción cooperativa— pueden conciliarse los derechos de autor con las nuevas condiciones de uso? ¿Cómo en un mundo en el que la educación fomenta la creatividad, la libre circulación de ideas y la transmisión crítica del patrimonio cultural se evita que la protección de los derechos de autor sea un obstáculo?

Desde nuestro punto de vista, queda mucho por hacer para responder satisfactoriamente a estas preguntas. Si bien la Directiva Europea y la LPI con la fijación de un sistema de «excepción educativa» han abierto un cierto campo de acción, queda aún mucho por desarrollar. Se trata de proponer y desarrollar sistemas, normativos o no, que protegiendo los derechos de los creadores, ofrezcan un amplio abanico de posibilidades a la hora de utilizar esas creaciones con fines educativos y otros de interés general. Señalaremos, a continuación, algunas de las vías posibles:

- El uso de recursos de libre acceso (OER) o bajo licencias de copia permitida, como las licencias Creative Commons o las GNU. Sin duda un desarrollo adecuado de estas estrategias se convertiría en un factor positivo para la educación.
- La negociación específica de procedimientos de licencia de grandes paquetes de obras audiovisuales o digitales siempre en relación con los marcos educativos. Esto facilitaría la labor del profesorado y, sobre todo, abarataría costes. Existen experiencias de este tipo de licencias colectivas en algunos países nórdicos y Gran Bretaña, por ejemplo. Allí, en algunos casos, son los poderes públicos los encargados de abonar los derechos a los gestores correspondientes.
- El fomento del desarrollo específico de plataformas en red para el suministro de obras audiovisuales para la educación. Estas plataformas pueden venir acompañadas de licencias colectivas y pueden ser financiadas o pagadas por los poderes públicos.
- La creación de bancos de recursos públicos educativos a partir de los servicios públicos de radiotelevisión. Estos tienen capacidad para abrir dominios públicos específicos y ejercer de un modo social el uso de los derechos que detentan.

En fin, todo ello debidamente desarrollado y negociado puede abrir un campo prometedor que vendría a facilitar el uso del audiovisual en la educación.



Hacia el uso sistemático del audiovisual en la educación

A través de los datos obtenidos en este estudio, disponemos ya de una visión de conjunto del uso de contenidos audiovisuales en el sistema educativo de España.

En este capítulo, trataremos de diagnosticar la situación actual señalando las lagunas y lo que queda por hacer y proponiendo estrategias generales para resolver los problemas.

6



Lo que queda por hacer

Aunque queda mucho por hacer, el panorama, como hemos visto, es positivo.

La utilización de contenidos audiovisuales en las aulas españolas es sobre todo ocasional, y su uso corresponde a menos de la mitad del profesorado. No deberíamos estar satisfechos de la situación hasta que, por lo menos, **un 70 % de profesores usara los contenidos audiovisuales regularmente.**

Por tanto, nos encontramos ante la necesidad de extender el uso a los profesores que no los emplean y, por otro lado, de facilitar y potenciar la frecuencia de uso de quienes sí los utilizan. Se trata, por tanto, de **potenciar un uso sistemático y regular.**

Es necesario promover el uso de los recursos digitales en la educación.

También el estudio ha puesto de relieve que los profesores apenas utilizan el audiovisual en su práctica expositiva, pero que también son escasos otros usos. De aquí la importancia que adquiere el hecho de que **se multiplique y se diversifique el uso de contenidos audiovisuales y que se inserten en todas o en casi todas las prácticas docentes, de manera que acompañe la renovación metodológica de un modo activo.**

Por otra parte, hemos visto que la tecnología, según la percepción de los profesores, es suficiente. Pero no nos sentimos cómodos con este diagnóstico. Intuimos que si la valoración es tan positiva es porque el uso que se hace de los contenidos audiovisuales es solo ocasional. Si, por el contrario, fuera más regular e intenso, los profesores echarían de menos mejor infraestructura. Por tanto, **es bastante probable que en los próximos años sea necesario actualizar y mejorar las infraestructuras existentes.** Esto será

especialmente necesario en lo que se refiere a la mejora de la calidad y la velocidad del acceso a Internet. En la medida en que se intensifique el uso de audiovisuales en clase, las exigencias de las actuales redes wifi aumentarán. Y será necesario mejorarlas y mantenerlas en mejor estado. En los anteriores estudios, quedaba reflejado que eran estos «dispositivos» los que se requerían por parte del profesorado en una primera fase.

Se requiere mantenimiento y actualización de las redes.

Lo que es preocupante es la escasez de fuentes de recursos audiovisuales de las que dispone el profesor. Las bibliotecas escolares disponen de pocos materiales, mientras que los centros de recursos existentes son muy pobres. En este sentido, **se impone hacer un esfuerzo importante para mejorar los recursos del sistema.** Si el sistema educativo español no se dota de fuentes eficaces de recursos, el aprovechamiento del audiovisual seguirá siendo deficiente.

Deben ampliarse y mejorarse los recursos didácticos disponibles para los profesores.

En cuanto al currículo, se ha tendido a mejorar en los últimos años en lo relativo a alfabetización audiovisual, pero no es suficiente. **Es preciso definir con mayor precisión el marco competencial actual y ajustarlo a las nuevas exigencias de lenguajes múltiples.** Por otro lado, el profesorado no se ha hecho cargo aún de la transversalidad de la alfabetización audiovisual, **lo que exigirá en el futuro una mejor concreción de estos temas en la aplicación práctica del currículo, es decir, en las programaciones y en las actividades.**

Aumentar y fomentar la alfabetización múltiple en el currículo.

Formar al profesorado

La formación de profesores es un campo en el que es preciso avanzar mucho. Parece que no hay una estrategia sistemática relacionada con el uso de contenidos digitales. Por tanto, **hay que poner en marcha una campaña intensiva de formación en el uso de audiovisuales y en alfabetización audiovisual. Esto facilitará al profesorado tanto las herramientas prácticas que le permitan incorporar sistemáticamente el audiovisual en sus clases como las herramientas intelectuales que le permitan analizar el lenguaje audiovisual y relacionarlo con las actividades cognitivas y culturales del contexto.**

Intensificar la formación del profesorado en el uso del audiovisual.

En materia de aprovechamiento de las ventajas que confiere la excepcionalidad educativa para el empleo de contenidos audiovisuales en la práctica docente, lo más llamativo es la falta de información y de conciencia del profesorado sobre la materia. **Lo que hay que hacer para solucionar este problema es lanzar una campaña de sensibilización al respecto e incorporar el tema en la formación del profesorado. También sería conveniente establecer un sistema de guías y orientación práctica en la materia.**

Sensibilizar a los profesores de la necesidad de introducir las capacidades mediáticas en el aula.

En lo que sigue, señalaremos cómo todo lo que queda por hacer puede tener tres pivotes de acción esenciales: **la formación del profesorado, la integración de las tecnologías y la transformación de las rutinas pedagógicas.**

La alfabetización múltiple, y dentro de ella la alfabetización audiovisual, suponen un doble reto para el sistema educativo. En primer lugar, se trata de alfabetizar a los estudiantes. Y en segundo lugar, hacerlo con los profesores. Sin cumplir el segundo reto, no se puede llegar a alcanzar el primer objetivo.

De la alfabetización múltiple del profesorado cabe esperar una transformación de las prácticas educativas y de la cultura de los centros. Constituye, por tanto, un elemento de transformación.

En consecuencia, es una tarea prioritaria diseñar una **estrategia adecuada de alfabetización múltiple del profesorado**. Podemos distinguir en ella varias dimensiones:



a La **dimensión pragmática**, destinada a dotar a los profesores de los conocimientos y habilidades para integrar los contenidos audiovisuales y digitales en sus clases, mediante el uso de los dispositivos, programas y servicios correspondientes. Esto incluirá el uso de herramientas, competencias de búsqueda y organización de recursos y de trabajo cooperativo, así como ciertos conocimientos sobre el marco legal y las condiciones comerciales de uso de los materiales. Se debe prestar una especial atención al uso de los recursos educativos abiertos y comerciales y de las plataformas que se van imponiendo en la educación y que van sustituyendo, paulatinamente, a los tradicionales libros de texto.

b La **dimensión intelectual**, destinada a comprender el sentido estratégico, dentro del campo educativo, del audiovisual y del digital, así como las nociones centrales de la alfabetización mediática y audiovisual. Se trata, entonces, de mejorar el conocimiento sobre el currículo educativo en la materia y su aplicación concreta en las programaciones; de disponer de la capacidad intelectual de organizar actividades y proyectos en materia de alfabetización audiovisual o con contenidos audiovisuales; finalmente, se trata de relacionar el audiovisual con las competencias críticas y de resolución de problemas, esenciales en toda práctica didáctica.

c Finalmente, **la guía, tutorización y actualización de conocimientos**. Se trata de proporcionar al profesorado, junto a sistemas de formación continua, un auténtico dispositivo de asistencia en su tarea, es decir, un servicio —que puede ser organizado a través de una plataforma digital— de acompañamiento, resolución de dudas, información permanente y referencia.

Considerando las dimensiones ya señaladas, en esta estrategia lo adecuado —si se quiere llegar a tiempo— sería establecer un plan de formación de choque en los próximos dos años que alcanzara al 80 % del profesorado, como mínimo. Y, a partir de entonces, se podrían ir desarrollando sistemas de continuidad y apoyo que asegurasen el objetivo de introducir el audiovisual en las aulas, pero de un modo sistemático y regular.



Integrar las tecnologías

Cuando nos referimos a integrar las tecnologías con el uso del audiovisual nos referimos a los siguientes planos de acción:

- 1 **La potenciación de las infraestructuras, dispositivos y herramientas:** solo una constante mejora de las mismas y su permanente actualización permitirán que el contenido audiovisual ocupe el lugar adecuado en el sistema educativo.
- 2 **La utilización de plataformas específicas para la integración de los contenidos audiovisuales en la programación didáctica:** hasta ahora el material didáctico básico en la enseñanza tradicional ha sido el libro de texto. Hoy en día, tal y como lo conocemos en su versión papel, es un objeto obsoleto. Por tanto, hay que sustituirlo o como mínimo complementarlo de modo inteligente. Los elementos adecuados son los denominados «libros de texto digitales» o, mejor aún, las plataformas de recursos audiovisuales y de creación de contenidos que permiten una completa integración del audiovisual y del interactivo —además de otras muchas funcionalidades— en la educación. Desde nuestro punto de vista, dada la trascendencia que Internet está adoptando y dada la necesidad de sistemas de recursos flexibles, adaptables e integrables curricularmente, nos parece trascendental para la renovación de la educación la utilización sistemática de estas herramientas. De ello depende, en buena parte, la innovación en los centros educativos.

- 3 **La construcción y desarrollo de infraestructuras cooperativas:** está claro que si lo que pretendemos es un uso sistemático de contenidos digitales en las aulas —y no solo con fines expositivos—, el acceso a los recursos será esencial. Pero, también está claro, que el enriquecimiento y la utilización de tales recursos tendrá que hacerse de un modo cooperativo. Por tanto, se necesitarán plataformas en Internet de recursos que permitan la cooperación entre profesores para la compartición, intercambio, coproducción o, sencillamente, clasificación de materiales didácticos. En este terreno queda mucho por hacer, tanto en sentido general como específico. Es decir, para el uso general de recursos audiovisuales en cualquier materia del currículo, como para su integración en áreas y tareas concretas como por ejemplo, para la realización de cineclubs, para potenciar la producción audiovisual, etc.

- 4 **Finalmente, es necesario incorporar tecnologías de producción audiovisual que favorezcan las nuevas escrituras y las nuevas expresiones:** como hemos visto a lo largo del estudio, la escritura audiovisual se incorporará a las prácticas educativas en cualquier caso. Cuanto antes se haga y cuanta mayor calidad tenga el proceso, mejor. Para ello, los estudiantes y los profesores tienen necesidad de contar con herramientas adecuadas para esa escritura. Estamos pensando en elementos tan simples como sencillos

Transformar las rutinas pedagógicas

sistemas de montaje audiovisual, así como sistemas de registro de audio o de imagen. Es bastante probable que los centros educativos del inmediato futuro tengan que desarrollar pequeñas unidades de producción audiovisual o laboratorios multimedia que potencien la labor de profesores y estudiantes.

En conjunto, estas cuatro dimensiones señaladas, sin ser las únicas, constituyen un paso obligado en la integración de las tecnologías en los centros educativos.

Desde nuestro punto de vista, acelerar el proceso en España es clave. La situación no es catastrófica, pero necesita un estímulo fuerte para mejorar en el futuro. La exigencias del contexto son muchas y la inclusión del audiovisual, tanto como herramienta didáctica como en lo que se refiere a alfabetización mediática, ya no puede eludirse de ningún modo. Y el aspecto tecnológico es, sin duda, esencial.

Todo lo planteado hasta el momento tiene un corolario práctico inmediato. Es preciso transformar las rutinas de los centros educativos en su programación de espacios, tiempos y actividades.

En muchas ocasiones⁴⁶ son las constricciones **espaciales** —la fisonomía de las aulas y, en general, de los centros—, así como las **temporales** —la fragmentación de las clases en unidades muy precisas que ocupan todo el tiempo disponible— las que dificultan no solo el uso de contenidos audiovisuales en las exposiciones de clase, sino sobre todo en la utilización del audiovisual para otros fines. Piénsese, por ejemplo, en la dificultad de organizar un cineclub o un debate que se alargue más allá del tiempo la clase; en ambos casos nos encontraremos con limitaciones y barreras espacio-temporales.

Pero nos referimos también a las dificultades para que los estudiantes generen y utilicen por su cuenta materiales audiovisuales, o para que los profesores adapten y compartan materiales... Todo ello se ve dificultado no solo por el espacio y tiempo escolar, en sí muy restrictivo, sino por inercias mentales y rutinarias que se imponen a la hora de planificar las actividades didácticas.

En este sentido sería muy conveniente liberar el potencial de innovación que tienen tanto las tecnologías como los nuevos métodos didácticos, pero hacerlo en consonancia con un proceso de transformación de las rutinas existentes. Sin ese proceso, muchos de los objetivos que nos podamos plantear se abortarán en sus inicios.

⁴⁶ Estamos haciendo varias investigaciones al respecto que aparecerán a lo largo de 2015.

10 principios para la acción

A partir de lo dicho, es posible resumir todo lo que se puede hacer en este campo y proponer un decálogo de principios para la introducción sistemática y regular del audiovisual en las prácticas educativas.

- 1 Crear **programaciones didácticas** que incluyan contenidos audiovisuales.
- 2 Potenciar la creación de **centros de recursos audiovisuales**.
- 3 Fomentar el uso de **plataformas curriculares de recursos educativos**.
- 4 Favorecer y mejorar el **desarrollo curricular digital**.
- 5 Desarrollar una **estrategia de formación del profesorado** y crear **sistemas de acompañamiento en la formación del profesorado**.
- 6 Desarrollar la **integración de las tecnologías mediáticas en los centros**, tanto de visionado como de producción y de colaboración.
- 7 **Potenciar la alfabetización mediática** entre profesores y estudiantes.
- 8 Estimular la **creación y producción audiovisual**.
- 9 Favorecer el aprovechamiento de las **posibilidades legales** en el uso de contenidos audiovisuales y el desarrollo de **licencias específicas** para el uso de contenidos audiovisuales en los centros.
- 10 Favorecer la **experimentación, investigación e innovación** mediante la integración de audiovisuales en el aula.



Bibliografía

- Bernabeu Morón, N., Noemí, E. R., Laura, G. H., y Ana, R. P.** (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: http://formacion.educalab.es/eva2013/pluginfile.php/2363/mod_resource/content/1/Mediascopio.pdf [Consulta: 12 de abril de 2015].
- Blázquez, A., Mayugo, C. y Ribes, C.** (2010). *Educación en Comunicación. Guía socioeducativa para la creación de materiales audiovisuales*. Pamplona: Libe. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/67100489/Alfabetizacion-Audiovisual-Guia1> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- Consejo de la Unión Europea** (2012). Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples 2012/C 393/01. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:ES:PDF> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- Directiva 2001/29/CE** relativa a la armonización de determinados aspectos de los derechos de autor y derechos afines a estos en la sociedad de la información. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Bruselas, Bélgica, 22 de mayo de 2001. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32001L0029> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- European Schoolnet, & University of Liege Psychology and Education.** (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Belgium: European Union. Disponible en: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- Ferrari, A.** (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Disponible en: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- Ferrés i Prats, J.** (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (29), 100-107.
- Ferrés i Prats, J.** (Coord.) (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid; Barcelona; Huelva. Disponible en: http://ntic.educacion.es/w3/competencia_mediatica/competencia_mediatica.pdf [Consulta: 12 de abril de 2015].
- INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado).** (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- Jakobson, R.** (1960). *Las funciones del lenguaje*. La Haya: Siglo XXI.
- Ley 21/2014** por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil. BOE, Madrid, España, 5 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/11/05/pdfs/BOE-A-2014-11404.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2015].
- MECD** (2012). Notas de prensa de cine y audiovisuales. Proyectos de Alfabetización audiovisual. Febrero, 8, 2012. Disponible en: <http://www.mcu.es/gabineteprensa/txt&howBack=false&cache=init&language=es> [Consulta: 12 de abril de 2015].

OMPI (2008). *Aprender del pasado para crear el futuro: Las creaciones artísticas y el derecho de autor*. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/0000753350aae9fa79df8> [Consulta: 12 de abril de 2015].

Pérez-Tornero, J. M. (Coord. Científico), y Celot, P. (Ed.). (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final report*. Brussels: European Commission. Disponible en: http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf [Consulta: 12 de abril de 2015].

Pérez Tornero, J. M.; Pi, M.; Caro, N.; Pérez, L. y Tropea, F. (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. Barcelona: aulaPlaneta 2013. Disponible en: http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudio-TIC.pdf [Consulta: 12 de abril de 2015].

Pérez Tornero, J. M.; Pi, M.; Tejedor, S. y Martínez, J. F. (2014) *Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato de España. Perspectivas 2014*. Barcelona: aulaPlaneta. Disponible en: <http://www.planetadelibros.com/perspectivas-2014-tecnologias-y-pedagogia-en-las-aulas-el-futuro-inmediato-en-libro-140718.html> [Consulta: 12 de abril de 2015].

Pérez Tornero, J. M.; Pi, Mireia; Tejedor, S.; Balcells, J.; Julià, A. y Diestre, V. (2015) *Perspectivas 2015: Tecnología y pedagogía en las aulas*. Barcelona: AulaPlaneta. Disponible en: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Dossier_Perspectivas2015_100dpi.pdf [Consulta: 12 de abril de 2015].

Pérez-Tornero, J.M. (Coord.) (2015). *FilmEd-Showing films and other audio-visual content in European School –Obstacles and best practices*. European Commission, Brussels. ISBN: 978-92-79-45353-3 DOI: 10.2759/168063

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, Madrid, España, Sábado 3 de enero de 2015. Disponible en: http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/aportaciones-curriculo-lomce-bachillerato.ficheros/173273-BOE-RD%201105-2014_curr%20ESO-BTO.pdf [Consulta: 12 de abril de 2015].

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, Madrid, España, Sábado 1 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2015]. <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París. Disponible en: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2015].

UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para Profesores*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf> [Consulta: 12 de abril de 2015].

aulaPlaneta 