



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA CAMPUS MARÍA ZAMBRANO

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Curso Académico 2020/2021

TRABAJO FIN DE GRADO

ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL A TRAVÉS DEL CINE INFANTIL

Una propuesta de intervención didáctica en Educación Infantil

AUTORA: PATRICIA BURGOS DE FRUTOS

TUTORA: MARÍA CRISTINA HERNÁNDEZ CASTELLÓ



Universidad de Valladolid

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.”

- Paulo Freire

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este escrito se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado surge del alcance y de la repercusión que presenta la alfabetización audiovisual en la sociedad. Esto se debe a que vivimos rodeados de imágenes y, sin embargo, somos analfabetos audiovisuales, lo que nos hace fácilmente manipulables. La propuesta de intervención didáctica que se detalla pretende proporcionar a los escolares los conocimientos básicos sobre alfabetización audiovisual que les permitan aprender a leer y a construir los mensajes audiovisuales al atender a la dimensión axiológica de la enseñanza, es decir, haciendo hincapié en la generación de actitudes y comportamientos. Para ello, se apoya sobre la cultura del pensamiento visible, en vista del poder que poseen las rutinas de pensamiento a la hora de facilitar aprendizajes significativos y duraderos en un aula de Educación Infantil al otorgar al alumnado autonomía y responsabilidades en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, este proyecto responde a una necesidad social y, como tal, debe incluirse en cualquier programación de Educación Infantil al concretar uno de sus objetivos últimos.

Palabras clave

Alfabetización audiovisual, lenguaje audiovisual, pensamiento visible, rutinas de pensamiento, propuesta de intervención didáctica, Educación Infantil.

ABSTRACT

This Final Degree Project emerges from the significance and impact that audiovisual literacy presents on the society. This is because we live surrounded by images and, despite that we are audiovisual illiterate, which makes us easily manipulated. The proposal of didactic intervention detailed is intended to provide school children the elementary knowledge about audiovisual literacy that will allow them to learn to read and construct audiovisual messages by attending to the axiological dimension of teaching, that is, emphasizing the creation of attitudes and behaviours. Therefore, it has been supported by the visible thinking culture, because of the power of thinking routines to provide meaningful and enduring learning in any Early Childhood Education classroom by giving students autonomy and responsibilities in their teaching-learning process. In essence, this project responds to a social requirement which must be included in any Early Childhood Education program when realizing one of its ultimate purposes.

Keywords

Audiovisual literacy, audiovisual language, Visible Thinking, thinking routines, proposal of didactic intervention, Early Childhood Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	10
2.1 Relación con las competencias del grado en Educación Infantil.....	11
3. OBJETIVOS.....	13
3.1 Objetivos Generales.....	13
3.2 Objetivos Específicos	13
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	14
4.1 Educación visual y audiovisual	14
4.1.1 Cultura visual y audiovisual.....	14
4.1.2 Importancia de la alfabetización audiovisual en Educación Infantil.....	16
4.2 Pensamiento visible	19
4.2.1 Cultura del pensamiento visible	19
4.2.2 Rutinas de pensamiento.....	22
4.2.3 Importancia de su aplicación en un aula de Educación Infantil	23
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	25
5.1 Justificación de la temática.....	25
5.3 Contextualización	25
5.4 Legislación educativa	27
5.4.1 Interdisciplinariedad con temas transversales	27
5.5 Objetivos.....	28
5.6 Contenidos de aprendizaje.....	29
5.7 Metodología.....	30
5.8 Recursos	31
5.9 Temporalización	32
5.10 Diseño y programación de las actividades de enseñanza-aprendizaje	32
5.10.1 Sesión I.....	32

5.10.2 Sesión II.....	34
5.10.3 Sesión III	35
5.10.4 Sesión IV	37
5.10.5 Sesión V	38
5.11 Atención a la diversidad	40
5.11.1 Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.....	40
5.11.2 Diversidad natural de aula.....	40
5.12 Evaluación	41
5.12.1 Criterios de evaluación	41
5.12.2 Modelo de evaluación.....	41
5.12.3 Técnicas e instrumentos de evaluación	41
6. ANÁLISIS Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	44
7. CONSIDERACIONES FINALES	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS.....	51
Anexo I. Matriz de rutinas de pensamiento.....	51
Anexo II. Propuesta didáctica	54
Anexo III. Escenas cinematográficas	55
Anexo IV. Recursos materiales	60
Anexo V. Rutinas de pensamiento	68
Anexo VI. Evaluación	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fuerzas culturales	20
Tabla 2. Tipos de movimientos del pensamiento	21
Tabla 3. Contenidos del Área III. Lenguajes: comunicación y representación.....	29
Tabla 4. Recursos empleados	31
Tabla 5. Temporalización del proyecto	32
Tabla 6. Rutinas de pensamiento utilizadas para la autoevaluación de los alumnos	42
Tabla 7. Rutinas de pensamiento para presentar y explorar ideas.....	51
Tabla 8. Rutinas de pensamiento para sintetizar y organizar ideas	52
Tabla 9. Rutinas de pensamiento para explorar las ideas más profundamente	53
Tabla 10. Personajes de la Patrulla Canina	54
Tabla 11. Rúbrica de observación de los alumnos	72
Tabla 12. Ficha de autoevaluación del proyecto	73
Tabla 13. Ficha de autoevaluación del rol docente	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fotogramas de Bob Esponja	55
Figura 2. Fotogramas de Peppa Pig	56
Figura 3. Fotogramas de La Patrulla Canina: La Poderosa Patrulla	57
Figura 4. Fotogramas de Tadeo Jones	58
Figura 5. Fotogramas de Vaiana	59
Figura 6. Lienzo con pintura de colores	60
Figura 7. Ventilador de mano	61
Figura 8. Figuras creadas a partir de formas geométricas	62
Figura 9. Monstruos de colores	63
Figura 10. Globos con diferentes texturas	64
Figura 11. Panel sensorial	65
Figura 12. Piezas de construcción de la película Vaiana	66
Figura 13. Rutina ‘Compara y Contrasta’	68
Figura 14. Rutina ‘Color, Símbolo e Imagen’	69
Figura 15. Rutina ‘Veo, Pienso, Me pregunto’	70
Figura 16. Escalera de metacognición.....	71

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la Historia, desde el Paleolítico hasta nuestros días, el ser humano ha sentido la necesidad de representar la realidad y, para ello, se ha servido de todos los instrumentos que tenía a su alcance y disposición. En la actualidad, todo a nuestro alrededor son imágenes. Esto tiene su razón de ser en nuestra condición como historiadores de lo cotidiano, lo que se traduce en una excesiva producción de imágenes con el fin de documentar nuestra existencia. De ahí, la repercusión de la alfabetización visual o, en otras palabras, de educar en la imagen.

Marfil-Carmona (2018) defiende que la escuela debe abordar una educación artística que tenga en cuenta las características de una sociedad prosumidora, inmersa en procesos de activa participación en redes y tendente a la infoxicación¹ o intoxicación producida por la creación y difusión masiva de imágenes (p.144). Esta visión de la educación coincide con la pedagogía seguida por Paulo Freire, quien entiende que la alfabetización no debe limitarse al conocimiento de una serie de signos, dado su poder para transformar la realidad. Por este motivo, resulta esencial apostar por una educación de calidad que permita a los individuos ser capaces de emitir juicios críticos y actuar libremente en una sociedad dominada por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a raíz del uso estratégico que ejercen sobre la imagen al utilizarla como el principal medio de divulgación de sus mensajes.

En este sentido, Acaso (2009) apunta que a causa de la omnipresencia de las imágenes en nuestro día a día, nos encontramos ante un perfil de alumnado extremadamente vulnerable. Por eso, usar la imagen como un instrumento de análisis crítico de nuestro entorno ha de convertirse en una tarea prioritaria. Por otro lado, tras considerar las imágenes como una herramienta pedagógica insistimos, nuevamente, en la necesidad de su alfabetización, pues interpretar la información visual no es una habilidad innata del ser humano, sino que es una competencia que hay que aprender a desarrollar.

En consecuencia, si nuestro desafío como docentes se alza en torno a la misión de alfabetizar visualmente a nuestros alumnos, optar por estimular su pensamiento visible conformará una línea de actuación realmente fructífera. En este marco, Ritchhart *et al.*

¹ Infoxicación: término que hace referencia a la sobrecarga o exceso de información provocado, principalmente, por la difusión masiva de contenido en Internet (Gómez-Nieto, 2016).

(2014) proponen facilitar a los estudiantes una serie de prácticas donde se trabajen, fundamentalmente, tres habilidades: cuestionar (modelar un interés por las ideas a explorar, construir comprensión y aclarar el pensamiento), escuchar y documentar. De esta manera, dirigimos su proceso de enseñanza-aprendizaje hacia dos metas claves: crear oportunidades para pensar y hacer visible su pensamiento. Finalmente, en nuestro caso, todo ello se concretará a través del cine infantil.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Si tenemos en todo momento presente que el objetivo último de la educación consiste en conseguir la formación íntegra y global de los individuos, la elección de esta temática nace tanto de un interés personal como de una inclinación educativa por dar respuesta a una necesidad patente en la sociedad. Resulta innegable que la sociedad actual demanda un nuevo modelo educativo que atienda a los desafíos que se presentan continuamente. Los constantes avances que se han producido en las últimas décadas, en especial aquellos relacionados con las TIC, han contribuido a generar un uso masivo y, en ocasiones, un tanto polémico y controvertido de las imágenes. Teniendo en cuenta que los índices de analfabetismo visual son bastante preocupantes, estimamos primordial incluir y abordar la alfabetización audiovisual en todas las programaciones y planes de estudio de nuestro país.

En vista de la concienciación y sensibilización existente en torno a los efectos que provoca un déficit en educación visual y audiovisual –tanto a nivel personal como a nivel educativo o social–, este trabajo tiene como propósito corregir dicha tendencia negativa. En consecuencia, toda persona debe poseer unos conocimientos mínimos que le capaciten para poder desarrollar una actitud crítica y reflexiva en diferentes escenarios. Luego, resulta evidente que estos aprendizajes posean su raíz en los elementos mínimos que conforman el lenguaje visual. De esta manera, se evita el riesgo o la amenaza que supone formar a personas fácilmente manipulables.

Simultáneamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener como finalidad principal dotar al alumnado de competencias útiles para su participación activa y responsable en la sociedad. De ahí que este enfoque se complete con una serie de herramientas didácticas que facilitan la inclusión de una cultura del pensamiento en el aula en la que los estudiantes son conscientes de su propio pensamiento y, por ende, tienen a su disposición los recursos que les permiten profundizar sobre él. Precisamente, de acuerdo con Ritchhart *et al.* (2014), las rutinas de pensamiento se contemplan como una de las estrategias metodológicas activas que consigue aprendizajes más significativos al enseñar a aprender a aprender tratándose, de esta manera, de herramientas educativas de un gran poder, riqueza y valor pedagógico.

2.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) contribuye a demostrar la adquisición de una serie de competencias generales y específicas que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil. Estas se encuentran reflejadas en la memoria de verificación de la titulación o Plan de Estudios del Título de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid conforme al Real Decreto 1393/2007 de 2007 y a la ORDEN ECI/3854/2007 de 2007. En concreto, se han rescatado las siguientes:

COMPETENCIAS GENERALES

1. Adquirir conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de características psicológicas y pedagógicas del alumnado: objetivos, contenidos y criterios de evaluación que conforman el currículum de Educación Infantil, principios, procedimientos y técnicas de enseñanza-aprendizaje.
2. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, analizar críticamente, argumentar y justificar la toma de decisiones en contextos educativos, e integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos.
3. Emitir juicios que incluyan una reflexión crítica sobre temas esenciales de índole social o ética acorde con el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
4. Desarrollar un compromiso ético que potencie la educación integral, garantizando la igualdad de trato y de oportunidades de mujeres y hombres, la accesibilidad universal y la inclusión social de las personas con discapacidad, y los valores democráticos propios de una cultura de paz (respeto, tolerancia, justicia y solidaridad) eliminando así, toda forma de discriminación.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

A. Módulo de Formación básica

1. Promover la adquisición de hábitos relacionados con la autonomía, la curiosidad, la observación, la experimentación, la aceptación de normas y de límites, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

B. Módulo didáctico disciplinar

2. Utilizar el juego como recurso didáctico, promover el interés por el juego simbólico como principal medio de conocimiento de la realidad y elaborar propuestas didácticas que fomenten la creatividad.

C. Módulo de Prácticum y Trabajo Fin de Grado

3. Ser capaz de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro, y abordar la observación sistemática de contextos de aprendizaje como un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y comprender críticamente la realidad al analizar los datos obtenidos.

D. Módulo de Mención “Expresión y comunicación artística y motricidad”

4. Reconocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión y comunicación artística del currículo de Educación Infantil, así como las teorías sobre la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
5. Analizar el impacto social de los lenguajes audiovisuales, así como sus implicaciones educativas, y aplicar experiencias de aprendizaje con las TIC.
6. Contribuir al enriquecimiento de la cultura artística del alumnado al reconocer y respetar las diferentes manifestaciones culturales existentes y al apreciar la influencia y los valores que transmite la expresión artística despertando, de este modo, su sensibilidad estética.

3. OBJETIVOS

Este TFG tiene como fin último la consecución de una serie de objetivos de carácter general. Además, particularmente, gracias a la propuesta de intervención educativa que en él se desarrolla, este trabajo desea alcanzar varios objetivos de naturaleza específica.

3.1 OBJETIVOS GENERALES

1. Concienciar y sensibilizar sobre la importancia de proporcionar a los alumnos una alfabetización audiovisual básica que les facilite incorporarse a la vida activa en sociedad con responsabilidad, autonomía y libertad.
2. Diseñar una propuesta de intervención didáctica que trabaje la alfabetización audiovisual.
3. Recurrir al cine infantil como medio para trabajar el lenguaje audiovisual.
4. Introducir una cultura del pensamiento en el aula.
5. Alegar la idoneidad de la propuesta de cara a su futura aplicación en un contexto educativo real a fin de determinar su viabilidad.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Otorgar al alumnado los cimientos donde se apoya la educación audiovisual.
2. Profundizar en el lenguaje audiovisual empleando el cine infantil como recurso.
3. Favorecer la valoración y conciencia crítica sobre los contenidos audiovisuales que aparecen en las películas y series de dibujos animados infantiles.
4. Utilizar las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para visibilizar el pensamiento de los estudiantes.
5. Promover actitudes inherentes al pensamiento divergente entre el alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 EDUCACIÓN VISUAL Y AUDIOVISUAL

4.1.1 Cultura visual y audiovisual

El término cultura visual fue empleado por primera vez por el historiador de arte Michael Baxandall para referirse al espectro de imágenes característico de una cultura concreta en un momento histórico determinado (Moxey, 2003, p.41). A la vista de que cada época acarrea una carga de comunicación visual propia, la cultura visual se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes de los últimos siglos. Este fenómeno es capaz de afectar a las raíces antropológicas de la sociedad, al conocimiento o a la sensibilidad humana, dado que una imagen nos ofrece una gran cantidad de información acerca del mundo. Por tanto, bajo ningún concepto debemos olvidar su gran poder de transmisión.

Actualmente, nos encontramos en una sociedad digital donde prima el consumo de imágenes, y donde cualquier imagen está cargada de una intencionalidad simbólica superpuesta sobre su función primaria, es lo que conocemos como fenómeno icónico, exclusivo de nuestros tiempos, cuyo fin último es la comunicación a través de la imagen. En este sentido, autores como Dotta-Ambrosini (2015) y Vicci *et al.* (2015 y 2016) sostienen que la cultura visual, entendida esta como el medioambiente visual en el que vivimos, donde nos encontramos expuestos día tras día a una inmensa cantidad de imágenes, ha supuesto un cambio en nuestro modelo de vida que afecta a la relación con el mundo y con las cosas.

Vicci *et al.* (2015) también hacen alusión al término Iconosfera, definida por Gubern (1987) como “el repertorio limitado de signos que componen nuestro entorno cotidiano” (p.169). Este concepto se utiliza para designar al ecosistema visual y audiovisual que nos acoge y con el que convivimos, y que, en definitiva, pretende captar nuestra atención. Se trata, por tanto, de un entorno perceptivo y un sistema de interacción entre el hombre y las imágenes. Este fenómeno, de ámbito público, se construyó a partir de la industrialización de las sociedades, esto quiere decir que las imágenes que consumimos forman parte de un sistema industrial. Según Gubern (1987), es esta visión industrial de la imagen y el entretenimiento lo que, precisamente, distingue a la cultura visual, en

virtud del innegable papel que desempeña la imagen en la publicidad, “tanto en el campo del consumo de bienes o de servicios como en el de la propaganda de espectáculos y el de difusión de ideas políticas” (p.190).

Debemos tener en cuenta, como señalan Aparici *et al.* (2013), que una imagen no es la realidad, sino una representación de carácter visual de una parte de la misma. En su creación intervienen el emisor o creador –quien representa su realidad a través de una visión subjetiva–, el receptor o espectador –quien interpreta el mensaje basándose para ello en sus conocimientos, sus experiencias estéticas previas y su contexto cultural, emocional y vital–, el mensaje que se pretende transmitir de la realidad, el canal por el que se propaga –pintura, fotografía o vídeo–, el código que emplea –lenguaje visual– y el contexto al que pertenece –época, lugar o entorno cultural–. De ahí que las imágenes nos permitan “comprender procesos sociales, políticos, económicos y artísticos” (Aparici y García-Matilla, 2008, p.20) a través del uso de unos modos de representación y unas técnicas e instrumentos que son propios de cada época o período histórico.

Simultáneamente, Vicci *et al.* (2015 y 2016) afirman que la cultura visual de masas o cultura audiovisual responde a una comunicación mediada, cuya información se encuentra elaborada a través de una tecnología determinada que, a su vez, crea una estética y un lenguaje propio, y transmite unos valores éticos concretos. Como su propio nombre indica, está dirigida al gran público, y por ello prima en su configuración la rapidez con la que se transmite la información a través de las imágenes. Gubern (1987) sostiene que los tres pilares fundamentales de la cultura audiovisual son: el cine, los comics y la radio. Sin embargo, coincide con Vicci *et al.* (2015) en que su máximo esplendor se alcanza con la televisión –entendida en sus orígenes como una síntesis de la radio y del cine–, quien nos presenta el mundo de los medios de comunicación de masas con toda su riqueza y problemática al actuar como una especie de ventana entre la realidad y la ficción, registrando así, la información más poderosa de la civilización.

Tomando como punto de referencia a Nova-Grafión (2006), el hecho de que la cultura audiovisual se alce como la cultura de masas hegemónica de nuestro siglo se debe, principalmente, al enorme poder de atracción que ejercen el cine y la televisión sobre los niños, pues se encuentran constantemente sometidos a un bombardeo indiscriminado de mensajes audiovisuales, convirtiéndose, en la mayoría de las ocasiones, en meros receptores pasivos. De ahí, la necesidad de dotar al alumnado de un mínimo

conocimiento acerca del código audiovisual que le permita afrontar con ciertas garantías de éxito el análisis crítico de la imagen audiovisual o cinematográfica.

En conclusión y de acuerdo con Vicci *et al.* (2015), la expansión visual en las sociedades contemporáneas tiene que ver con la articulación o relación estratégica que se produce entre la economía, la política y la cultura, que con frecuencia excluye a la educación. En consecuencia, en la esfera educativa se generan dos discursos: los que culpan al exceso de imágenes de la decadencia de la cultura y la educación frente a los que reconocen la dimensión mediadora de la imagen. En este sentido, Gubern (1987) defiende la necesidad social de “instituir una alfabetización icónica para hacer del niño un sujeto plenamente capacitado, tanto en su condición de destinatario selectivo y crítico de los mensajes que configuran su Iconosfera, como en su condición de productor técnicamente competente de los textos audiovisuales que protagonizan la comunicación en la sociedad postindustrial” (p.405).

4.1.2 Importancia de la alfabetización audiovisual en Educación Infantil

Tal y como ya ha sido señalado, vivimos en la sociedad de la imagen, donde la forma de comunicarse bascula hacia el mundo audiovisual, por ello, no solo debemos comprender las imágenes, sino que también debemos ser capaces de comunicarnos a través de ellas. Como cualquier lenguaje, la imagen es un medio de comunicación, por lo que su desconocimiento implica una mayor susceptibilidad o facilidad de ser manipulados. La televisión puede considerarse un medio didáctico de enseñanza no formal. Sin embargo, requiere del estudio crítico del lenguaje audiovisual, puesto que solo si lo entendemos podremos disfrutarlo completamente, al promover un goce estético. A fin de cuentas, los medios icónicos aspiran a servir como instrumento de pensamiento.

Esto, según Granado-Palma (2003), se conseguirá proporcionando las herramientas necesarias que nos permitan cultivar las habilidades requeridas a la hora de descodificar y crear mensajes audiovisuales, y emitir mensajes con y sobre imágenes. Concretamente, la Educación Audiovisual es la rama de la Educación Artística que se dedica al desarrollo de las percepciones sensoriales y a la interpretación de la información recibida a través de los medios de comunicación de masas o medios de comunicación masiva (*mass media*), y dado que contribuye a comprender el lenguaje audiovisual forma parte de la base en la que se fundamentan los procesos de

aprehensión de la realidad. En consecuencia, la alfabetización audiovisual tiene como objetivo último estimular la dimensión comunicativa y estética al enseñar a los niños a relacionarse con las imágenes para así, aprender a leerlas e interpretarlas.

En este marco, autores como Acaso (2006) o Aparici y García Matilla (2008) justifican la necesidad de que la Educación Artística asiente las bases de la representación audiovisual como lenguaje con el objetivo de crear una mirada crítica que incida en la frontera existente entre la realidad y su representación, sobre todo ante los contenidos mediáticos o imágenes digitales. Esto se debe a que Internet ha provocado un crecimiento exponencial del número de imágenes consumidas cada día, por lo que existe el riesgo a la infoxicación, estimándose necesario, de esta manera, aprender a distinguir y contextualizar la información trascendente.

Concretamente, Carretero-Mieres (2020) establece que el área de conocimiento donde se estudia la significación de los mensajes codificados a través del lenguaje visual recibe el nombre de semiótica visual y su propósito, por tanto, consiste en entender los signos visuales y sus contenidos. Comprender una imagen implica un diálogo personal e íntimo con la misma, dado que consiste en dotar de significado los estímulos generados por su contemplación. De ahí, que se diferencien dos fases: física (atiende a los aspectos formales: tamaño, forma, color, textura e iluminación) e interpretativa (se centra en la composición y la retórica visual). Además, el discurso de las imágenes no tiene por qué ser necesariamente lógico, ya que no va dirigido a la razón, sino a la emoción. Luego, el Arte es la disciplina que nos permite penetrar profundamente en el análisis de lo icónico, es decir, del mundo simbólico: imágenes, dibujos animados, cómics, carteles, anuncios, etc.

En este sentido, una de las vías de acercamiento al mundo de las imágenes que propone Granado-Palma (2003) consiste en abordar las sensaciones que suscita o transmite una imagen, en vista de que la conciencia estética es algo innato y muy subjetivo. Entender y valorar la información audiovisual requiere establecer conexiones, capacidad de análisis y comparación, y razonamiento con evidencias, entre otras cosas, por lo que no solo implica un grado de atención mayor, sino que también precisa de una intención. En otras palabras, requiere un proceso de observación, el cual va más allá de ver – entendido este como un acto fisiológico o un sentido innato–, sino que se trata de un aprendido o constructo sociocultural.

Asimismo, contribuye a formar individuos y sociedades equilibradas al promover la imaginación y la creatividad simultáneamente al desarrollo intelectual, emocional y psicológico (al contribuir a la expresión y liberación de emociones, y a la representación y comprensión del mundo). También, favorece la adquisición de una serie de destrezas clave para la vida en sociedad: pensamiento divergente (innovador y creativo), habilidades interpersonales, reflexión y análisis crítico. Evidentemente, tal y como argumenta Granado-Palma (2003), se trata de un análisis adaptado a las posibilidades, necesidades y características psicoevolutivas propias de la edad y el nivel madurativo de los alumnos. Esta última competencia conlleva el despertar de una cierta valoración y conciencia crítica de los contenidos audiovisuales que se pone en juego al compartir con los demás las experiencias estéticas y la comprensión de mensajes. Finalmente, mejora la conciencia cultural desarrollando la tolerancia, el respeto y la aceptación.

En virtud de todo ello, autores como Aparici y García-Matilla (1987) o Ferrés (1988a) justifican la inclusión del vídeo como herramienta pedagógica, gracias a su facilidad para transmitir múltiples contenidos, sentar las bases de un posterior debate, descubrir las características del lenguaje audiovisual o aprender a expresarse a través del mismo, entre otros usos didácticos. Por su parte, Nova-Grafió (2006) sostiene que el cine es un excelente y atractivo recurso educativo, pues favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos al despertar su afán por profundizar en el conocimiento de temáticas transversales, concretamente, a partir de un plano, toma o secuencia de una película. Además, también contribuye a desarrollar su capacidad de análisis y sentido crítico al identificar y valorar diferentes pautas de comportamiento profundizando, de esta manera, en la educación emocional y en la educación en valores.

Ferrés (1988b) también señala la eficacia del cine como herramienta didáctica en la difusión de conocimientos al argumentar que el lenguaje audiovisual estimula actitudes perceptivas, impulsa la imaginación e incluso transforma los procesos de pensamiento y de razonamiento al conectar con nuestra sensibilidad afectiva, por no mencionar su componente motivador y su influencia en la retención mnemónica. Partidarios de este mismo discurso encontramos a Cukierman *et al.* (2009), quienes aseguran que el uso del cine como recurso pedagógico “significa aportar realismo y dinamismo a los contenidos” gracias al lenguaje audiovisual que integra (p.248).

Del mismo modo, si nos centramos en el consumo de la creación audiovisual en la infancia, Augustowsky (2019) sugiere la posibilidad de fijar tres perspectivas o enfoques en la educación audiovisual: a) el cine como arte, b) el cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales y c) la creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos. A causa de su potencial para incidir en las prácticas educativas a la hora de moldear acciones o producir efectos significativos, Augustowsky (2017) insiste en la necesidad de que la escuela considere las películas obras de arte y de cultura. Igualmente, hace alusión a la aproximación al cine con confianza y al hecho de que se trata de un ritual cultural compartido que, por consiguiente, debe implicar diferentes actividades –tales como elegir, compartir, debatir, escuchar, organizar o repetir–, y no exclusivamente directrices como mirar sin interrupciones o guardar silencio.

Por todos estos motivos, coincidimos con Díaz-Alcaide (2011) en que las artes plásticas deben servir a nuestros alumnos para adquirir un conocimiento diferente y complementario acerca del mundo que les rodea. Esto tiene su razón de ser en que desde pequeños recibimos e interactuamos con una gran cantidad de contenidos audiovisuales –como, por ejemplo, las películas o series de dibujos animados infantiles–, en vista de que el lenguaje audiovisual está considerado un medio de comunicación de carácter universal, dada su gran facilidad de penetración. En consecuencia, debemos proporcionar a los escolares una serie de pautas, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender, descifrar, interpretar y producir dichos contenidos de naturaleza audiovisual.

4.2 PENSAMIENTO VISIBLE

4.2.1 Cultura del pensamiento visible

El estudio acerca de la cultura del pensamiento visible tiene en el Proyecto Zero llevado a cabo por la Universidad de Harvard su principal valedor. Según Ritchhart y Perkins (2008), el pensamiento es un acto cognitivo que realizamos de forma inconsciente, de ahí que sea invisible tanto para el propio individuo como para el resto de las personas. A raíz de este razonamiento, surge la necesidad de aprender a visibilizarlo con el fin de tomar conciencia del mismo y profundizar sobre él. Junto a estos autores, Tishman y

Palmer (2005) señalan que el pensamiento visible responde ni más ni menos que a un enfoque basado en la representación observable de los procesos que tienen lugar en nuestra mente, bien a través de una pregunta, un razonamiento o una reflexión. En ese caso, esta se manifiesta o exterioriza por medio de cualquier vía o recurso que sea capaz de identificar qué pensamientos se están llevando a cabo en un momento determinado – tales como la escritura, el dibujo o el propio habla, entre otros–.

Para Ritchhart y Perkins (2008), el hecho de poseer habilidades de pensamiento no es suficiente por sí solo, sino que también se debe contar con la inclinación y disposición para utilizar eficazmente esas habilidades en diferentes ocasiones. Por tanto, el desarrollo del pensamiento se ve acompañado de un esfuerzo que tiene lugar en un contexto cultural y ocurre dentro de una interacción social. La experiencia determina que estas situaciones mejoran el pensamiento individual al brindar la oportunidad de comunicar el propio pensamiento y de comprender el pensamiento de los demás.

Estos mismos autores justifican la necesidad de trabajar la cultura del pensamiento visible en el aula, desde edades muy tempranas, al enseñar a los estudiantes cómo aprender distintas maneras de pensar. Sin embargo, si queremos liberar su mente para que se involucren en un pensamiento más profundo, debemos facilitarles una variedad de herramientas externas para descargar o distribuir su propio pensamiento. Además, al hacer visible el pensamiento mediante el uso de estructuras o rutinas fomentaremos un aprendizaje más significativo al ser conscientes de qué y cómo están aprendiendo.

Finalmente, estos autores alegan que se debe potenciar el desarrollo de una comunidad educativa en la que las discusiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento sean una parte fundamental de la experiencia continua de los docentes metacognitivos, lo cual proporcionará la base para nutrir el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Ritchhart (2015) recoge las ocho fuerzas culturales, esto es, las ocho fuerzas que influyen o dan forma a la cultura del pensamiento (Tabla 1).

Tabla 1

Fuerzas culturales

Fuerzas que dan forma a la cultura del pensamiento
Expectativas: reconocer cómo nuestras creencias condicionan nuestro comportamiento.

Lenguaje: apreciar su profundo poder sutil.
Tiempo: aprender a ser su maestro en vez de su víctima.
Modelar: vernos a nosotros mismos a través de los ojos de nuestros estudiantes.
Oportunidades: elaborar vehículos para el aprendizaje.
Rutinas: afianzar y proporcionar un andamiaje para el aprendizaje y el pensamiento.
Interacciones: forjar relaciones que empoderen a los alumnos.
Ambiente físico: usar el espacio para favorecer el aprendizaje y el pensamiento.

Fuente: adaptado de Ritchhart (2015).

Para Swartz y Perkins (2013) y Tishman y Palmer (2006) la enseñanza explícita del pensamiento favorece el desarrollo de hábitos mentales, definidos como “la predisposición a comportarse de forma automática y coherente, de un modo amplio y constructivo, mientras pensamos” (Swartz y Perkins, 2013, p. 31). En consecuencia, acciones como cuestionarse, indagar o explorar nuevos puntos de vista se convierten en automáticas. Así pues, entendemos la metacognición o reflexión sobre el propio pensamiento y los procesos que tienen lugar en el mismo como una pieza clave de este mecanismo, ya que requiere que el alumnado sea consciente de su propio pensamiento y de su funcionamiento, a fin de detectar posibles errores y elegir nuevas estrategias.

Ritchhart *et al.* (2014) nos presentaron los seis tipos de movimientos del pensamiento esenciales que se encuentran involucrados en el proceso de desarrollo de nuestra comprensión, definidos por Ritchhart, Perkins, Tishman y Palmer. Además, no solo añaden dos movimientos complementarios, sino que también incluyen varios tipos adicionales de pensamiento útiles para resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios (Tabla 2). Finalmente, hacen alusión a la importancia de la curiosidad y el cuestionamiento como fuente de impulso del aprendizaje, a causa de que cuando se despierta nuestro deseo por conocer o aprender algo, nuestro compromiso se intensifica.

Tabla 2

Tipos de movimientos del pensamiento

Movimientos claves del pensamiento	Movimientos adicionales del pensamiento
1) Observar de cerca y describir qué hay ahí.	1) Identificar patrones y hacer generalizaciones.

<p>2) Construir explicaciones e interpretaciones.</p> <p>3) Razonar con evidencias.</p> <p>4) Establecer conexiones.</p> <p>5) Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.</p> <p>6) Captar lo esencial y llegar a conclusiones.</p> <p>7) Preguntarse y hacer preguntas.</p> <p>8) Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.</p>	<p>2) Generar posibilidades y alternativas.</p> <p>3) Evaluar evidencias, argumentos y acciones.</p> <p>4) Formular planes y acciones de monitoreo.</p> <p>5) Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios.</p> <p>6) Aclarar prioridades y condiciones de aquello que se conoce.</p>
---	--

Fuente: Ritchhart *et al.* (2014).

4.2.2 Rutinas de pensamiento

Según Ritchhart *et al.* (2014), las rutinas de pensamiento se pueden entender como estructuras que se presentan a disposición del alumnado –de manera individual o colectiva– con el objetivo de que este oriente, desarrolle y organice su pensamiento al tener la oportunidad de expresar sus ideas u opiniones por medio de diferentes técnicas como la discusión o la reflexión, fundamentalmente. Sin embargo, también se contemplan como herramientas, de ahí que resulte esencial seleccionar la más apropiada en función del pensamiento que queramos promover o el objetivo a cumplir. Igualmente, estos mismos autores defienden su contribución a la hora de establecer y crear guiones o patrones de comportamiento socialmente compartidos favoreciendo el desarrollo de su autonomía al contemplarlas como hábitos que favorecen y enriquecen determinadas destrezas del pensamiento.

Asimismo, se consideran como instrumentos eficaces de evaluación. En este sentido, no solo se alude a ellas a la hora de valorar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos o para conocer qué sensaciones y emociones poseen sobre una temática, sino que también se emplean con el fin de posibilitar a los alumnos un marco de autoevaluación, en el que puedan reflexionar sobre sus propios aprendizajes adquiridos. En resumen, las rutinas de aula son prácticas diseñadas para alcanzar fines específicos de una manera eficiente. Conforme aumenta su uso, se vuelven más flexibles, de manera que evolucionan a medida que se utilizan. Por esta razón, los docentes se encuentran

continuamente adaptándolas de acuerdo con lo que están enseñando en cada momento potenciando así, su funcionamiento (Ritchhart *et al.*, 2014).

Además, estos mismos autores escogieron agrupar las rutinas en tres categorías principales: presentar y explorar ideas (Tabla 7), sintetizar y organizar ideas (Tabla 8) y profundizar en las ideas (Tabla 9). Esta forma de organización es un reflejo del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que sigue el alumnado. Cada rutina se encuentra acompañada de un propósito, en el que se especifican los movimientos clave del pensamiento que desarrolla –tales como observar, describir, interpretar, organizar, planificar, tomar decisiones, conectar ideas o razonar–, además de una descripción detallada de los pasos que la conforman, así como de posibles usos y variaciones, y de una valoración final. De este modo, logran clasificar un total de veintiuna rutinas de pensamiento, las cuales, en palabras de Ritchhart y Perkins (2008), se entienden como una serie de recursos que permiten registrar y realizar un seguimiento de las ideas.

4.2.3 Importancia de su aplicación en un aula de Educación Infantil

La Educación Artística debe partir del conocimiento de las experiencias que posee el alumnado en relación con el arte, así como de los pensamientos, las emociones o los sentimientos que les provoca una imagen en particular (Hernández *et al.*, 2019). Si nos centramos en la alfabetización audiovisual, son numerosas las ocasiones en las que la comprensión de una obra se realiza rápidamente, lo que, a su vez, da lugar a que sus pensamientos sean poco profundos. Es por ello que para impedir una lectura superficial de la imagen en la que se obvia el establecimiento de conexiones, resulte indispensable registrar todas las ideas y pensamientos que les suscita dicha imagen.

En consecuencia, debemos abordar cómo podemos introducir el pensamiento visible en un aula de Educación Infantil. En este sentido, Tishman y Palmer (2006) argumentan que las rutinas de pensamiento permiten a los estudiantes visibilizar sus pensamientos, ahondar en ellos y establecer un diálogo interno con los mismos, ofreciendo el marco perfecto para reflexionar sobre las propias ideas, construir nuevos pensamientos o explorar diferentes puntos de vista en relación al mundo audiovisual. Además, combinar la enseñanza de los contenidos curriculares con el pensamiento visible origina aprendizajes realmente significativos y duraderos al generar una mayor asimilación y comprensión de los mismos. Este proceso se consigue al requerir una mayor

implicación, consecuencia del papel activo que ejercen los niños al reflexionar o justificar sus respuestas, por ejemplo. Asimismo, si queremos ofrecer una educación de calidad que forme a los alumnos para su participación responsable en la sociedad, visibilizar su pensamiento crítico y reflexivo se convierte en una necesidad vital.

Gracias a las rutinas de pensamiento los alumnos aprenden a gestionar su impulsividad, a razonar con evidencias o a sacar conclusiones, en definitiva, aprender a emplear sus sentidos para pensar (Salmon, 2016). Se consideran una herramienta vital a la hora de ofrecer a cada alumno una respuesta individualizada en función de sus necesidades, puesto que nos permiten visibilizar el pensamiento de cada alumno y con ello comprobar su grado de comprensión, posibilitando así, el desarrollo máximo de sus potencialidades. Además, la utilización de las rutinas de pensamiento fomenta la autonomía de los niños (Zabalza, 2006). Esto se debe a que se basan en la repetición de diversas actividades y ritmos organizativos. En consecuencia, para garantizar su efectividad, las rutinas de pensamiento deberán adaptarse a las características psicoevolutivas propias de la etapa educativa que nos concierne. Para ello, se partirá de lo más simple a lo más complejo (Rirchhart *et al.*, 2014).

En definitiva, resulta incuestionable la incorporación de una enseñanza explícita acerca del pensamiento dentro del aula. Por este motivo, uno de los requisitos previos del uso de rutinas de pensamiento reside en la importancia de efectuar una adecuada planificación debiendo identificar, antes de nada, las destrezas o procesos mentales que queremos desarrollar para, a continuación, elegir aquella que mejor se ajuste a los contenidos que vamos a trabajar. De ahí que tengamos que dominar cuáles son y qué movimientos del pensamiento pone en marcha cada una. De esta forma, no solo permitiremos a los alumnos aplicar las herramientas de las que disponen con el fin de realizarse preguntas, contrastar información o valorar lo que se les pide, sino que gracias a ellas evitan ignorar datos y sacar conclusiones de forma precipitada al favorecer la observación, la argumentación y la construcción de interpretaciones, superando, por tanto, el pensamiento confuso y disperso (Swartz y Perkins, 2013).

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA

La propuesta de intervención educativa que se detalla a continuación se presenta bajo el título *Descubrimos qué superpoderes tienen nuestros ojos*, debido al alcance y a la trascendencia que ejerce la temática objeto de estudio en nuestro día a día. Tal y como se ha argumentado en epígrafes anteriores, la razón principal de esta elección se encuentra en la magnitud y en la repercusión que presenta la alfabetización audiovisual en la vida cotidiana de los niños, pese a su escasa presencia en las programaciones escolares, por lo que estimamos esencial concienciar a los alumnos sobre esta realidad.

En consecuencia, gracias a la introducción del pensamiento visible en el aula, el alumnado irá adquiriendo, progresivamente, una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos que le permitirán desenvolverse de manera activa, responsable y autónoma en la sociedad, siendo este el fin último de la Educación. Del mismo modo, al trabajar los elementos del lenguaje audiovisual por medio del cine infantil conseguiremos despertar su atención, motivación y predisposición hacia la propuesta en sí misma al partir de sus necesidades e intereses.

5.3 CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta de aplicación didáctica se encuentra diseñada para una futura implementación en un aula de tercero de Educación Infantil, donde se dispone de una ratio aproximada de veinticinco alumnos. En rasgos generales, si tomamos como punto de referencia las características psicoevolutivas que presenta el alumnado a estas edades, Cañete-Pulido (2010) defiende que se encuentran en una etapa de aprendizaje, dominio y control de su propio cuerpo.

Por otro lado, de acuerdo con Piaget (1926), se hallan en el estadio preoperacional al organizar su razonamiento en base a sus experiencias personales de la realidad. Sin embargo, a veces, presentan problemas a la hora de distinguir la realidad de la ficción, lo que conlleva una cierta confusión con el mundo imaginario –infundiendo vida a objetos inanimados, por ejemplo–. Esto, acompañado de su tendencia a establecer un

lazo causal entre distintos fenómenos les conduce, en ocasiones, a conclusiones ilógicas. Asimismo, para Piaget (1926) su pensamiento concreto se caracteriza por su incapacidad para centrarse en más de una acción, dimensión o aspecto –de ahí, su dificultad para inferir o generalizar–. Otra de sus peculiaridades se encuentra al ser capaces de ordenar objetos o sucesos en función de criterios de semejanza o diferencia.

Siguiendo a Lowenfeld (1947), su actividad intelectual se estimula a través del dibujo, que se asocia a la etapa preesquemática al existir una clara intención comunicativa. Adicionalmente, pese a que diferenciamos varios niveles de expresión escrita, conforme a los criterios de reconstrucción de Ferreiro y Teberosky (1979), la mayoría de sus producciones se enmarcan en la etapa de escritura alfabético-exhaustiva –al ser conscientes de la correspondencia entre fonema y grafema–, la cual se vincula con la etapa postcaligráfica fijada por Ajuriaguerra (1981). Por otro lado, podemos diferenciar varios niveles de comprensión lectora, definidos por Pérez-Zorrilla (2005) como comprensión literal e inferencial.

Siguiendo a Cañete-Pulido (2010), su reacción ante la frustración y las situaciones conflictivas aparece ciertamente debilitada al permanecer su inteligencia emocional y su capacidad de resolución de conflictos en constante trabajo. También, sobresale la angustia que experimentan ante cualquier circunstancia que sean incapaces de controlar, la cual origina, a su vez, gritos, llantos, vergüenza, ansiedad, timidez, huida o celos. Así pues, tanto su autonomía como su autoestima –o confianza en sí mismos– permanecen en fase de progresiva adquisición –al igual que el control de sus impulsos–, por lo que precisan de la atención y de la aprobación de un adulto con quien establecen vínculos de estrecha dependencia. Sin embargo, no existe ningún tipo de apropiación de roles o estereotipos sexuales ni tienden a discriminar por razones de sexo, etnia, nivel de inteligencia o grado de habilidad motriz.

Otro de sus rasgos característicos es el egocentrismo, definido por Piaget (1926) como la inclinación que poseen los niños de dos a ocho años a considerarse el centro de atención. Esta actitud les lleva a dirigir su mirada, exclusivamente, a sus intereses, sin tener en cuenta los sentimientos o pensamientos de los demás, ni llegar a ponerse en su lugar. Por su parte, Sánchez-Rodríguez y González-Aragón (2016) hacen hincapié en que no solo precisan de un vínculo afectivo equilibrado, sino que también demandan un

marco de interacción social o ‘andamiaje’, que Bruner (1986) define como un sistema de ayuda donde el adulto actúa proporcionando un apoyo intuitivo y desinteresado.

5.4 LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Tanto la Orden ECI/3960/2007 de 2008 como el Decreto 122/2007 de 2008 que la desarrolla en la Comunidad de Castilla y León dictaminan –concretamente, en el Área III. Lenguajes: comunicación y representación– la necesidad de poner al alcance de los alumnos las diferentes formas de comunicación y representación –verbal, plástica, musical, corporal y audiovisual– al ejercer de nexo entre su mundo interior y el exterior.

Esto se debe a que la apropiación de los diferentes lenguajes posibilita no solo la representación de la realidad o la expresión de pensamientos y sentimientos, sino también la regulación de la propia conducta y las interacciones con los demás. En otras palabras, a través de su uso los niños estructuran su pensamiento, desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal y cultural, comunican libremente sus emociones y muestran su conocimiento del mundo o su percepción de la realidad, lo que favorece su desarrollo afectivo y social al contribuir a mejorar las relaciones entre sus iguales y el medio que les rodea. Por esta razón, se deben estimular al máximo todas sus posibilidades de acción y expresión.

Concretamente, el Decreto 122/2007 de 2008 recoge que el lenguaje audiovisual o de las tecnologías de la información y la comunicación –dada su constante presencia en la vida infantil– requiere un tratamiento educativo que, partiendo de una cuidada y apropiada selección de recursos y materiales, inicie a los niños en la comprensión y utilización adecuada y significativa de los mensajes audiovisuales. Por su parte, dispone que el lenguaje plástico tenga como fin despertar la sensibilidad estética, la originalidad, la imaginación, la espontaneidad expresiva y la creatividad mediante la exploración, la manipulación y la experimentación de diversas técnicas, materiales, texturas y objetos.

5.4.1 Interdisciplinariedad con temas transversales

Si atendemos a la vinculación con la normativa vigente actualmente en materia educativa, no debemos olvidarnos de las disposiciones generales que recoge la Ley Orgánica 8/2013 de 2013, la cual establece que “el aprendizaje en la escuela debe ir

dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio” (p. 1). De ahí, la conexión ineludible que posee la alfabetización audiovisual con la adquisición progresiva de la autonomía, contenido transversal de la etapa de Educación Infantil. Además, su trabajo se aborda simultáneamente al desarrollo del pensamiento visible, lo que aumenta su riqueza, valor y potencial educativo.

5.5 OBJETIVOS

Si tomamos como punto de partida el Decreto 122/2007 de 2008, de acuerdo con el Área III. Lenguajes: comunicación y representación, esta propuesta pretende contribuir a desarrollar en los niños, entre otras, las capacidades que les permitan:

1. Expresar ideas, necesidades, sentimientos, vivencias, emociones, intereses y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo con confianza aquel que mejor se ajuste a la intención comunicativa en las distintas situaciones.
2. Valorar y utilizar la lengua como instrumento de regulación, comunicación, representación, intercambio, aprendizaje, disfrute y relación social.
4. Demostrar interés por comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con respeto en las diferentes situaciones de interacción social.
10. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada.
11. Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística.

Asimismo, por medio de esta propuesta de intervención específica, se aspira a que los alumnos consigan cumplir los siguientes *objetivos didácticos*:

1. Aprender a comunicarse a través del lenguaje audiovisual.
2. Reconocer y valorar los contenidos audiovisuales que aparecen en las películas o series de dibujos animados infantiles.

3. Despertar cierta conciencia crítica que les permita comprender los mensajes ocultos implícitos en cada producción audiovisual.
4. Descubrir el medio que les rodea mediante la exploración y la manipulación de diversas técnicas, materiales y útiles, esto es, a través del uso propio, personal y creativo del lenguaje plástico.
5. Utilizar y dominar las rutinas de pensamiento como herramientas para visibilizar sus creencias y concepciones acerca de los elementos mínimos que configuran el lenguaje audiovisual.

5.6 CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

En primer lugar, si nos basamos en el Decreto 122/2007 de 2008, el Área III. Lenguajes: comunicación y representación agrupa los contenidos correspondientes a nuestro proyecto en función del Bloque al que pertenecen, como muestra la Tabla 3.

Tabla 3

Contenidos del Área III. Lenguajes: comunicación y representación

Bloque	Contenido
<p>Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación en la manipulación de medios tecnológicos como elementos de aprendizaje, comunicación y disfrute. - Utilización apropiada de producciones y representaciones audiovisuales o multimedia que ayuden a la adquisición de contenidos educativos. - Interpretación y valoración crítica tanto de los contenidos como de la estética de las películas infantiles. - Discriminación entre la realidad y el contenido ficticio de las películas infantiles.
<p>Bloque 3. Lenguaje artístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración y utilización creativa de técnicas, materiales y útiles para la expresión plástica. - Experimentación de los elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura y espacio) para descubrir nuevas posibilidades de acción o expresión.

-
- Percepción de la gama de colores primarios y complementarios. Experimentación y curiosidad por la mezcla de colores para realizar producciones creativas.
 - Interés por participar en realizaciones colectivas.
-

Fuente: elaboración propia en base al Decreto 122/2007 de 2008.

Igualmente, esta propuesta de aplicación práctica se encuentra diseñada con el propósito de trabajar los siguientes contenidos de aprendizaje:

- El cine infantil: observación de películas y series de dibujos animados. Identificación de elementos audiovisuales.
- Reconocimiento de mensajes ocultos implícitos en una producción audiovisual.
- El lenguaje audiovisual: nociones básicas, características y aplicación.
- El lenguaje plástico. Elementos que lo configuran: la línea, la forma, el color, la textura y el espacio. Exploración y experimentación de sus posibilidades.
- La cultura del pensamiento visible: las rutinas de pensamiento. Interés por comunicar ideas, sensaciones y vivencias.

5.7 METODOLOGÍA

La programación de esta propuesta de intervención educativa se sostiene sobre una línea de trabajo firme y coherente con el modelo pedagógico constructivista, en el que el alumnado se convierte en un agente autónomo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje al interactuar tanto con el entorno como con sus iguales (Bermejo, 2011). En este sentido, se ha optado por aprovechar los principios metodológicos básicos del pensamiento visible a partir de la aplicación de diferentes rutinas de pensamiento (descritas y detalladas en su sesión correspondiente) aumentando con ello la riqueza y el potencial educativo de los aprendizajes.

De este modo, se aboga por seguir un método de trabajo activo, dinámico, inclusivo, participativo y motivador, dirigido, fundamentalmente, a desarrollar actitudes como la autonomía, la responsabilidad o la capacidad de análisis y reflexión crítica en su meta

hacia la alfabetización audiovisual de los alumnos. Finalmente, si la aplicación didáctica se encuentra enfocada a desarrollar cierta sensibilidad hacia el lenguaje audiovisual, se ha de ofrecer al alumnado una serie de pautas o modelos, por lo que el docente deberá adoptar varios tipos de roles a lo largo del proyecto: instructivo, dinamizador, guía, motivador, observador, orientador y mediador del aprendizaje, entre otros.

5.8 RECURSOS

Los recursos didácticos generales y específicos empleados se encuentran clasificados en cuatro categorías: materiales, humanos, temporales y espaciales (Tabla 4).

Tabla 4

Recursos empleados

RECURSOS	
MATERIALES	En general, para la puesta en práctica del proyecto necesitaremos, o bien un panel interactivo, o bien un ordenador, una pizarra digital y unos altavoces. Por no mencionar el amplio repertorio de materiales adjunto en su sesión correspondiente.
HUMANOS	Teniendo en cuenta que esta aplicación didáctica está diseñada para su implementación ante un máximo de veinticinco alumnos, únicamente requiere la presencia de un maestro generalista de Educación Infantil.
TEMPORALES	Pese a que la duración media de las sesiones gira en torno a una hora y media, aproximadamente, el proyecto dispondrá de un horario ciertamente flexible.
ESPACIALES	No será necesario un espacio específico a excepción de la propia aula.

Fuente: elaboración propia.

5.9 TEMPORALIZACIÓN

Al ser un aspecto meramente organizativo, se ha acordado secuenciar temporalmente los contenidos de manera que la propuesta didáctica se pueda ubicar en el calendario escolar a lo largo de dos semanas lectivas, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Temporalización del proyecto

L	M	X	J	V
	Sesión I		Sesión II	
Sesión III		Sesión IV		Sesión V

Fuente: elaboración propia.

5.10 DISEÑO Y PROGRAMACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La propuesta *Descubrimos qué superpoderes tienen nuestros ojos* está compuesta por un total de cinco sesiones, de manera que en este epígrafe aparece una descripción detallada de todas y cada una de las actividades propuestas en cada sesión. Para que la descripción sea lo más exhaustiva posible, cada actividad aparece junto a los objetivos que se desean alcanzar, los contenidos que se pretenden trabajar y los materiales necesarios para su puesta en práctica. Asimismo, la estructura de sesión es la misma para todo el proyecto: secuencia audiovisual, actividad plástica y rutina de pensamiento, si bien el orden en el que se dispone cada tarea varía en función de cada sesión.

5.10.1 Sesión I

Bob Esponja

Objetivos Didácticos

- Familiarizarse con el concepto de línea.
 - Identificar y discriminar visualmente la sensación de movimiento que crean las líneas verticales y las líneas curvas o en espiral.
-

Contenidos de aprendizaje

- Elementos del lenguaje visual: la línea, una sucesión de puntos contiguos.
- Identificación y valoración de la sensación de movimiento que provocan las líneas verticales (firmeza y ascensión), las líneas curvas (dinamismo y voluptuosidad) y las espirales (giro, contracción o expansión).

Metodología

Rutina de pensamiento ‘Compara y Contrasta’.

Materiales

- Ventilador y secador de mano (de tamaño pequeño)
- Cintas de tela, cuerdas, pajitas, pinzas y reglas
- Pinturas de diferentes colores: acuarela, témpera y pintura acrílica (DIY)
 - Papel continuo y cartulinas
 - Lápices y rotuladores

Descripción de las actividades

a) Secuencia audiovisual

Lo primero será visualizar dos fragmentos de la serie de dibujos animados *Bob Esponja* haciendo hincapié en varias escenas (Figura 1). Estos son el capítulo 1 de la Temporada 1 ‘La aspiradora’ y el capítulo 41 de la Temporada 7 ‘La gran succión’.

b) Desarrollo de la actividad

Para trabajar la sensación de firmeza y ascensión que provocan las líneas verticales, utilizaremos distintos materiales y útiles a través de la técnica del soplado. Así, comenzaríamos realizando una muestra grupal por medio de un secador que incidiría directamente sobre la pintura acrílica dispuesta, previamente, en el extremo de una cartulina (Figura 6), que se encontraría, o bien colgada de una cuerda con unas pinzas, o bien apoyada sobre la pizarra. De este modo, la pintura acrílica, por la acción del aire soplado por el secador, trazará una serie de líneas en la cartulina. A continuación, los alumnos, en pequeños grupos, tendrán que soplar a través de unas pajitas colocando, en este caso, acuarela en el extremo de la cartulina (Figura 6). Otra opción sería, individualmente, utilizar una regla para arrastrar varios pegotes de témpera a lo largo

de su propio lienzo (Figura 6).

Por el contrario, para trabajar la sensación de giro, contracción o expansión que provocan las espirales o el dinamismo que sugieren las líneas curvas, realizaremos una producción plástica grupal utilizando para ello un ventilador de mano –a fin de reducir al máximo las salpicaduras–, en cuyas aspas ataremos varias cintas de tela que, posteriormente, se mojarán con témpera (Figura 7). De esta manera, conseguiremos que la pintura impacte sobre una peque na instalación de papel continuo creando una serie de ondulaciones.

c) Rutina de pensamiento

Finalmente, completaremos la rutina de pensamiento ‘**Compara y Contrasta**’, que ayudará a nuestros alumnos a establecer conexiones entre temas o conceptos de forma autónoma. En nuestro caso, cotejaremos las líneas verticales con las líneas curvas o en espiral. Para ello, se plantean una serie de preguntas a modo de guía:  en qué se parecen?,  en qué se diferencian?,  a qué conclusión llegamos, en base a las similitudes y las discrepancias que hemos encontrado?, etc. De esta forma, hacemos hincapié en los aspectos que queremos trabajar al mismo tiempo que partimos de los conocimientos previos que tienen nuestros alumnos. Esta actividad se llevará a cabo en asamblea siguiendo el modelo que aparece en la Figura 13.

Fuente: elaboración propia.

5.10.2 Sesión II

Peppa Pig

Objetivos Didácticos

- Familiarizarse con el concepto de forma.
- Reconocer e identificar diferentes formas geométricas.

Contenidos de aprendizaje

- Elementos del lenguaje visual: la forma.
- Identificación y valoración de las diferentes formas geométricas: círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo.

Metodología

Rutina de pensamiento ‘Un paso al interior’.

Materiales

- Papel celofán de múltiples colores
- Tijeras y pegamentos

Descripción de las actividades

a) Secuencia audiovisual

Antes de nada, visualizaremos un episodio de la serie de dibujos animados *Peppa Pig*, focalizando nuestra atención en varias escenas (Figura 2). Este episodio se titula ‘Baloncesto’ y pertenece a la quinta temporada de la serie.

b) Rutina de pensamiento

Para asentar los conocimientos, implementaremos la rutina de pensamiento conocida como ‘**Un paso al interior**’, que no solo ayuda a los alumnos a explorar diferentes perspectivas y puntos de vista, sino que también facilita la comprensión de conceptos abstractos al proponerles las siguientes preguntas: ¿cómo soy?, ¿qué forma tengo?, ¿de qué color soy?, etc. una vez han adoptado diferentes roles de personajes u objetos. En este caso, agruparemos a los alumnos según el personaje de *Peppa Pig* en el que les toque convertirse tras realizar un pequeño sorteo advirtiéndoles, de esta manera, qué formas geométricas constituyen a cada animal.

c) Desarrollo de la actividad

La meta de esta sesión será trasladar lo aprendido a la práctica al tener que construir nuestras propias vidrieras, ya sean figuras de animales, objetos, construcciones o elementos de la naturaleza, a partir de diferentes formas geométricas (Figura 8). Para ello, utilizaremos papel celofán de múltiples colores.

Fuente: elaboración propia.

5.10.3 Sesión III

La Patrulla Canina

Objetivos Didácticos

- Familiarizarse con el concepto de color.
-

-
- Reconocer e identificar los sentimientos y valores asociados a los diferentes colores del círculo cromático.

Contenidos de aprendizaje

- Elementos del lenguaje visual: el color.
- Significados simbólicos convencionales asociados a los diferentes colores (Anexo II).

Metodología

Rutina de pensamiento ‘CSI: Color, Símbolo e Imagen’.

Materiales

- Botes de pintura asociados a los diferentes monstruos de colores
- Témperas de color azul, rojo, verde, naranja, amarillo, rosa, blanco y negro
 - Recipientes de diferentes tamaños
 - Papel continuo
 - Pinturas y rotuladores

Descripción de las actividades

a) Secuencia audiovisual

En esta ocasión, visualizaremos varias escenas de la película *La Patrulla Canina: La Poderosa Patrulla*, las cuales se corresponden con la introducción de los personajes y la escena de la caída del meteorito en la playa de Bahía Aventura (Figura 3).

b) Desarrollo de la actividad

Antes de nada, asociaremos cada uno de los colores que representan a los protagonistas de la patrulla canina con los monstruos de colores, que, a su vez, se encuentran relacionados con las distintas emociones (Figura 9). Esto se debe a la conexión directa que existe entre el color que luce cada personaje y sus habilidades (Tabla 10). A continuación, les presentaremos varios botes de pintura y tendrán que elegir un color en función de su estado de ánimo actual, variando la cantidad según el grado en el que se presente cada emoción al proporcionarles tres tamaños diferentes de recipientes. Luego, entre todos, realizarán un dibujo cooperativo sobre toda la clase utilizando para ello, los colores elegidos previamente (los cuales están vinculados a sus emociones).

c) Rutina de pensamiento

Para concluir la sesión, realizaremos, en pequeños grupos, la rutina ‘**CSI: Color, Símbolo e Imagen**’, la cual ayuda a los alumnos a captar la esencia de un tema objeto de estudio a través de varias metáforas o conexiones visuales (Figura 14). Esta actividad nos permitirá observar y comprobar qué tipo de lazos establecen los alumnos con cada uno de los colores trabajados.

Fuente: elaboración propia.

5.10.4 Sesión IV

Tadeo Jones

Objetivos Didácticos

- Familiarizarse con el concepto de textura.
- Identificar y discriminar visualmente diferentes texturas naturales.

Contenidos de aprendizaje

- Elementos del lenguaje visual: la textura, entendida como la materia de la que está constituido un producto.
- Identificación y valoración de las calidades o cualidades en la superficie de diferentes elementos naturales: suave, áspero, duro, blando, liso, rugoso, etc.

Metodología

Rutina de pensamiento ‘Enfocarse’.

Materiales

- Globos, embudos y tapas de toallitas
 - Panel o pizarra portátil
- Múltiples elementos recogidos en la naturaleza: agua, arena, arroz, maíz, semillas (chía, sésamo, girasol o calabaza), hojas, piñas, plumas, caracolas, castañas y piedras

Descripción de las actividades

a) Secuencia audiovisual

En primer lugar, visualizaremos un fragmento de la película *Tadeo Jones*, que se

corresponde con el intervalo comprendido entre los minutos 00:42:50 – 00:51:20. Simultáneamente, haremos especial hincapié en aquellos detalles presentes, principalmente, en varias tomas o escenas (Figura 4).

b) Desarrollo de la actividad

En primer lugar, exploraremos y manipularemos diferentes texturas al introducir múltiples elementos de la naturaleza –agua, arena, arroz, maíz, semillas (chía, sésamo, girasol o calabaza) y piedras– en varios globos (Figura 10) con el propósito de jugar a adivinar cuál es cuál. Después, trabajaremos las texturas de manera visual. Para ello, intentaremos resolver un *memory* realizado en un panel o pizarra sensorial con distintas texturas naturales (Figura 11) mediante la rutina de pensamiento ‘Enfocarse’, que se acompañará de la siguiente cuestión: ¿dónde podemos encontrarlo?

c) Rutina de pensamiento

Por medio de la rutina ‘**Enfocarse**’, los alumnos ejercitan varios movimientos clave del pensamiento (describir, interpretar y preguntarse) al mostrar las partes de un todo hasta completarlo generando así, diferentes hipótesis. En nuestro caso, a la hora de trabajar el *memory* mostraremos diferentes fragmentos de un mismo elemento natural, que tendrán que reconocer y recordar.

Fuente: elaboración propia.

5.10.5 Sesión V

Vaiana

Objetivos Didácticos

- Familiarizarse con el concepto de espacio.
- Reconocer y dominar la composición relativa al primer plano trabajando, a su vez, las nociones de lejanía, cercanía, arriba, abajo, grande y pequeño.

Contenidos de aprendizaje

- Elementos del lenguaje visual: el espacio.
 - Identificación y discriminación de contrastes espaciales: lejanía o cercanía, arriba o abajo y grande o pequeño.
-

Metodología

Rutinas de pensamientos: ‘Antes pensaba, Ahora pienso...’ y ‘Veo, Pienso, Me Pregunto y Comparto’.

Materiales

- Piezas de construcción de la película *Vaiana*
 - Papel continuo
 - Lápices y rotuladores

Descripción de las actividades

a) Secuencia audiovisual

Antes de nada, visualizaremos un fragmento de la película *Vaiana* haciendo especial hincapié en varias tomas (Figura 5). Este se corresponde con el siguiente intervalo de duración: 00:16:10 – 00:20:00.

b) Desarrollo de la actividad

El objetivo de esta sesión es la creación de una pequeña instalación mediante piezas de construcción de los personajes de la película de *Vaiana* a partir de la imagen o representación de varios escenarios (Figura 12) profundizando, de esta manera, en la conexión directa que existe entre la lejanía y el tamaño de las figuras al tener que justificar su colocación en el plano. En este sentido, dispondremos de una organización en pequeños grupos y, además, contaremos con juguetes de varios tamaños.

c) Rutina de pensamiento

En este caso, combinaremos dos rutinas de pensamiento al completar la rutina ‘**Antes pensaba, Ahora pienso...**’ guiándonos en base a las premisas de la rutina ‘**Veo, Pienso, Me Pregunto y Comparto**’. Esto permitirá a los alumnos ser conscientes de cómo ha cambiado su opinión una vez se ha trabajado en el aula un determinado concepto o tema –las nociones o contrastes espaciales–. Para ello, se les pedirá que comparen los conocimientos previos que tenían sobre el tema en cuestión con las ideas que poseen ahora. Al mismo tiempo que mejoran su capacidad de observación al diferenciar entre estímulos visuales ambiguos o complejos, de manera que los alumnos deben reflexionar sobre: qué es lo que observan, qué es lo que piensan que significa y

qué preguntas les surgen al respecto. Esta actividad se llevará a cabo en asamblea, es decir, todo el grupo junto, siguiendo el modelo que aparece en la Figura 15.

Fuente: elaboración propia.

5.11 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

5.11.1 Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

En base a la Ley Orgánica 2/2006 de 2006, el colectivo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) engloba a todos aquellos que requieren una atención educativa distinta de la ordinaria por diferentes razones: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales de historia escolar. Del mismo modo, esta ley puntualiza que los alumnos ACNEE son aquellos que precisan, por un periodo de su escolarización o a lo largo de la misma, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de una discapacidad, así como de trastornos graves de conducta. Adicionalmente, la Ley Orgánica 8/2013 de 2013 dictamina la necesidad de aplicar medidas específicas que pueden implicar o no recursos extraordinarios, tales como adaptaciones curriculares significativas o una gestión singular de los apoyos educativos.

5.11.2 Diversidad natural de aula

Si nuestra meta es facilitar la formación íntegra y global de los alumnos, coincidimos con López-Pastor *et al.* (2006) en que tenemos el deber y la obligación de respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje. En consecuencia, nos inclinamos por ofrecer una educación individualizada e inclusiva dentro del aula que ponga especial énfasis en compensar las desigualdades que poseen estos de acuerdo con su entorno sociocultural. Lo que se conseguirá brindando a cada niño una respuesta lo más adecuada y personalizada posible que le permita potenciar al máximo sus posibilidades. A raíz de lo anterior, el diseño de las actividades intenta cubrir tanto las demandas ocasionadas por su nivel de desarrollo madurativo como las diversas capacidades que conviven en el aula con el propósito de que estas se adecúen a la realidad existente.

5.12 EVALUACIÓN

5.12.1 Criterios de evaluación

A la hora de ejecutar la evaluación de la propuesta se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Familiarizarse con el lenguaje audiovisual.
- Reconocer y describir los elementos audiovisuales que aparecen en las películas o series de dibujos animados infantiles.
- Asumir y valorar la necesidad y la trascendencia que posee la alfabetización audiovisual en la vida de las personas.
- Identificar y discriminar visualmente los elementos básicos que configuran el lenguaje plástico.
- Conocer y dominar una serie de rutinas de pensamiento que le permitan visibilizar sus concepciones sobre el lenguaje audiovisual.

5.12.2 Modelo de evaluación

De acuerdo con López-Pastor *et al.* (2006), si nuestro objetivo es brindar una educación de calidad, la toma de decisiones curriculares debe fundamentarse en una evaluación continua, formativa y compartida. En consecuencia, esta debe entenderse como una oportunidad no solo de valorar los conocimientos adquiridos, sino también como un escenario para reflexionar críticamente acerca de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Por ello, tenemos la obligación de abarcar todos los agentes y factores que intervienen en el proceso educativo diferenciando, de esta manera, tres niveles de evaluación: la valoración por parte del docente del trabajo desempeñado por los alumnos, el reconocimiento de los alumnos sobre su propio trabajo y la estimación del docente sobre su propia actuación (donde se valora tanto la adecuación de las actividades como el uso apropiado de los recursos y la idoneidad del rol adoptado).

5.12.3 Técnicas e instrumentos de evaluación

A la hora de valorar el trabajo desempeñado por los alumnos, hemos hecho uso de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación. En primer lugar, si nuestro propósito

es registrar las competencias adquiridas a lo largo de todo el proyecto, donde se engloba el conjunto de conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y pautas de comportamiento, resulta esencial señalar el papel que juega la observación directa al permitirnos apreciar su comportamiento natural en situaciones espontáneas –por lo que se utiliza, sobre todo, para valorar procedimientos y actitudes fácilmente detectables–. En este sentido, el diario de anotaciones o cuaderno docente se refuerza con el uso de diferentes rutinas de pensamiento, en base a los ítems acordados en la rúbrica de observación con escala verbal graduada elaborada *ad hoc* (Tabla 11).

Además, esta se complementa con el visionado de fotografía y videograbación por medio del teléfono móvil, que nos impedirá dejar escapar detalle significativo alguno. Cabe mencionar que ambas estrategias partirán del grupo entero para, posteriormente, profundizar en cada alumno de manera individual. Por otra parte, los escolares también completarán su propia autoevaluación a través de la rutina conocida bajo el nombre de ‘Escalera de Metacognición’ (Figura 16), la cual se acompañará de un ‘Titular’, tal y como detalla la Tabla 6 acreditando así, la consecución de los objetivos propuestos.

Tabla 6

Rutinas de pensamiento utilizadas para la autoevaluación de los alumnos

TÍTULO	DESCRIPCIÓN
<p align="center">‘ESCALERA DE METACOGNICIÓN’</p>	<p>Esta rutina se llevará a cabo en asamblea, una vez se ha dado por concluida cada una de las sesiones que constituyen el proyecto. Está compuesta por cuatro grandes peldaños:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primer peldaño <i>¿Qué he aprendido?</i>: se centra en tomar conciencia del propio pensamiento, es decir, de todo aquello que el niño sabe. 2. Segundo peldaño <i>¿Cómo lo he aprendido?</i>: se trata de recordar los pasos que se han seguido hasta adquirir un determinado aprendizaje. 3. Tercer peldaño <i>¿Para qué me ha servido?</i>: consiste en reflexionar sobre la utilidad de lo aprendido. 4. Cuarto peldaño <i>¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?</i>: se dirige a ser capaz de interiorizar los

	conocimientos para poder aplicarlos en otros contextos.
‘EL TITULAR’	Funciona como el titular de un periódico, de modo que ayuda a los alumnos a captar y sintetizar la esencia, esto es, lo más importante de un texto, de una exposición o, en nuestro caso, de una sesión completa. Consiste, por tanto, en proponerles que resuman en una frase la idea principal de lo que se ha trabajado, revelándose todas en una puesta en común final.

Fuente: elaboración propia a partir de Rirchhart, Church y Morrison (2014).

Adicionalmente, intentaremos advertir qué aspectos se pueden mejorar con relación tanto a la propuesta en sí misma como a nuestro rol como maestros al analizar la labor ejercida en base a una serie de competencias docentes. Por esta razón, dispondremos de varias rúbricas de autoevaluación: una ficha de autoevaluación con escala de valoración verbal (Tabla 12) y otra con escala de valoración numérica (Tabla 13), proceso que se completará con la técnica de observación directa, gracias a las anotaciones que hemos ido plasmando en nuestro cuaderno docente.

6. ANÁLISIS Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta que este TFG en su origen fue diseñado para implementarse en un aula de cinco años, correspondiente al curso de tercero de Educación Infantil, ha sido imposible recoger las limitaciones de la propuesta detallada al no disponer de la oportunidad de poner en práctica dicha intervención didáctica no pudiendo, de esta manera, abordar el análisis de la realidad educativa acontecida en el aula.

En términos generales, esto se debe a la reciente creación de grupos burbuja a raíz de la crisis sanitaria que estamos viviendo, ocasionada por la Covid-19. Por este motivo, la Junta de Castilla y León (2020) en colaboración con el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) apuntan a la constitución de grupos estables de convivencia –entre los que no existe interacción alguna al asignar a cada uno espacios y horarios específicos para su uso exclusivo– como una de las medidas clave que establece el protocolo de actuación para evitar la propagación del virus en esta etapa educativa.

No obstante, pese a que teníamos la intención de implementar el proyecto con el fin de comprobar su grado de idoneidad y adecuación, creemos que mediante esta propuesta los alumnos pueden adquirir, entre otros, los conocimientos mínimos que les permitan aprender a comunicarse a través del lenguaje visual, una vez interioricen los rudimentos técnicos necesarios, al utilizar las rutinas de pensamiento como herramienta para visibilizar su pensamiento obteniendo así, una cierta sensibilización y concienciación acerca de su alfabetización audiovisual.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Tal y como argumentábamos en el capítulo anterior, las particularidades propias de la situación en la que nos encontramos han impedido la recogida y el análisis crítico-reflexivo de los resultados, lo que, a su vez, dificulta la acción de reflejar la consecución de los objetivos planteados. Sin embargo, existen una serie de apreciaciones y valoraciones que, en definitiva, permiten destacar la multitud de oportunidades que ofrece la propuesta en sí misma. En consecuencia, pese a que resulta indiscutible hacer hincapié en la necesidad de su implementación de cara a registrar y justificar su viabilidad, esta intervención ofrece la posibilidad de poder replicarse en múltiples contextos, dado que incluye todos los detalles necesarios para su puesta en práctica.

En este sentido, estimamos incuestionable aludir a la coherencia metodológica que caracteriza a la aplicación didáctica al guiar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta se puede observar en el conjunto de objetivos didácticos, contenidos de aprendizaje y criterios de evaluación propuestos, seleccionadas conforme a las disposiciones que establece la legislación actual en materia educativa en la etapa de Educación Infantil. Además, tanto la elección de los recursos audiovisuales como el diseño de las actividades otorgan al proyecto ciertas garantías de éxito al partir de sus necesidades e intereses –donde se incluye su inclinación y atracción por el mundo audiovisual y, particularmente, por las producciones de dibujos animados–, de ahí su naturaleza dinámica y manipulativa. En virtud de ello, puede llevarse a cabo en cualquier curso académico de cualquier centro educativo, una vez realizadas las correspondientes modificaciones o alternativas que se requiriesen.

Finalmente, de cara a su prospectiva o líneas de trabajo y actuación futuras, nos gustaría profundizar más en los elementos del lenguaje audiovisual, al mismo tiempo que introducimos un nuevo eslabón al analizar el papel que ejerce la música en el cine, más concretamente, a través de las bandas sonoras y cómo este varía en función de si son originales o, por el contrario, preexistentes o adaptadas. Esto se debe tanto a su capacidad para enfatizar el mensaje que se pretende transmitir como a su poder a la hora de despertar diferentes emociones y sentimientos en los espectadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Ajuriaguerra, J. (1981). *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades* (vol. 1). Laia.
- Aparici, R. & García-Matilla, A. (1987). *Imagen, vídeo y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Aparici, R. & García-Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Aparici, R., García-Matilla, A., Fernández-Baena, J. & Osuna-Acedo, S. (2013). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gredisa.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós.
- Augustowsky, G. (2019). La creación audiovisual en la infancia. Estudio de experiencias en contextos educativos. *EARI*, 10, 235-250.
- Bermejo, B. (2011). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Pirámide.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- Cañete-Pulido, M. M. (2010). Características generales del niño y niña de cero a seis años. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (36), 1-12.
- Carretero-Mieres, A. (2020). *Aprendizaje visual en un mundo digital: la infografía como herramienta* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41239>
- Consejería de Educación de Castilla y León (2008, 2 de enero). Decreto 122/2007. *Por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la*

Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León 1.
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>

Cukierman, U., Rozenhauz, J. & Santangelo, H. (2009). *Tecnología educativa: recursos, modelos y metodologías*. Prentice Hall.

Díaz-Alcaide, M. (2011). Sobre la educación en artes plásticas y visuales. *Espacio y tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, 25, 163-170.

Dotta-Ambrosini, J. (2015). La visualidad como objeto: El giro pictórico y los estudios de la cultura visual. *Dixit*, 38 (22), 38-49.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Ferrés, J. (1988a). *Vídeo y Educación*. Laia.

Ferrés, J. (1988b). *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. CEAC.

Gómez-Nieto, B. (2016). El consumidor ante la infoxicación en el discurso periodístico. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(1), 313-327.

Granado-Palma, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 155-158.

Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili.

Hernández, C., Pinedo, R., García-Martín, N. & Rascón, D. (2019, 11th-13th March). *Pre-Service Teacher Experiences: Art And Thinking*. INTED2019, Valencia, Spain.

Junta de Castilla y León (2020, 19 de junio). *Protocolo de prevención y organización del regreso a la actividad lectiva en los centros educativos de Castilla y León para el curso escolar 2020/2021*.
<https://www.educa.jcyl.es/es/institucional/crisis-coronavirus/crisis-coronavirus-protocolos-resoluciones-guias/protocolo-prevencion-organizacion-regreso-actividad-lectiva.ficheros/1422645->

Protocolo%20de%20Prevencion%20y%20Organizacion%20del%20Regreso%20a%20la%20Actividad%20Lectiva%20V1.pdf

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., Gómez-García, J., López-Pastor, E. M., Martín-Pinela, J. F., González-Badiola, J., Barba-Martín, J. J., Aguilar-Baeza, R., González-Pascual, M., Heras-Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique-Arribas, J. C., Subtil-Marugán, P. & Marugán-García, L. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 10, 31-41.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company.

Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura* 15(1), 139-150.

Ministerio de Educación y Cultura (2006, 04 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006. De Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (2007, 29 de diciembre). Orden ECI/3854/2007. *Por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado 312. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (2007, 30 de octubre). Real decreto 1393/2007. *Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado 260. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (2008, 5 de enero). Orden ECI/3960/2007. *Por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. Boletín Oficial del Estado 5. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>

- Ministerio de Educación y Cultura (2013, 10 de diciembre). *Ley Orgánica 8/2013. Para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/dof/spa/pdf>
- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020, 17 de septiembre). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*. <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas centros educativos Curso 2020 2021 17.09.20.pdf>
- Moxey, K. (2003). Nostalgia de lo real. La problemática situación de la historia del arte con los estudios visuales. *Estudios visuales*, (1), 42-59.
- Nova-Grafión, S. (2006). El cine cómo recurso didáctico. *La Brújula*, 8.
- Pérez-Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 121-138.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking. The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational leadership*, 65(5), 57-61.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós.
- Salmon, A. K. (2016). How Visible Thinking Enhances Children's Learning. *Encouraging thinking and understanding*, 232, 15-18.
- Sánchez-Rodríguez, S. & González-Aragón, C. (2016). La asamblea de clase en Educación Infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150.
- Swartz, R. & Perkins, D. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.

- Tishman, S. & Palmer, P. (2006). *Artful Thinking: Final Report. Stronger thinking and learning through the power of art*. Project Zero.
- Tishman, S. & Palmer, P. (2005). Visible thinking. *Leadership Compass*, 2(4), 1-4.
- Vicci, G., Miranda, F., Tourinho, I., Martins, R. & Oliveira, M., (orgs.). (2015). *Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos* (vol. I). Universidad Federal de Santa María, Universidad Federal de Goiás, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.
- Vicci, G., Miranda, F., Tourinho, I., Martins, R. & Oliveira, M., (orgs.). (2016). *Educación de la Cultura Visual. Acerca de las imágenes: desafíos para pensar el arte y la educación* (vol. II). Universidad Federal de Santa María, Universidad Federal de Goiás, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.
- Zabalza, M. A. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.

ANEXOS

ANEXO I. MATRIZ DE RUTINAS DE PENSAMIENTO

Tabla 7

Rutinas de pensamiento para presentar y explorar ideas

RUTINA	MOVIMIENTOS CLAVES DEL PENSAMIENTO	NOTAS Y DESCRIPCIÓN
‘VER-PENSAR-PREGUNTARSE’	Describir, interpretar y preguntarse.	Buena para ser utilizada con estímulos visuales ambiguos o complejos.
‘ENFOCARSE’	Describir, inferir e interpretar.	Es una variación de la rutina ‘Ver-Pensar-Preguntarse’ que va mostrando partes de una imagen hasta completarla.
‘PENSAR-INQUIETAR-EXPLORAR’	Activar conocimiento previo, preguntarse, planear.	Buena para dirigir la indagación personal o grupal y descubrir comprensiones, así como concepciones erróneas.
‘CONVERSACIÓN EN PAPEL’	Descubrir conocimiento e ideas previas, cuestionarse.	Discusiones abiertas en papel: permite asegurarse de que todas las voces son escuchadas al ofrecer tiempo para pensar.
‘PUENTE 3-2-1’	Activar conocimiento previo, cuestionar, extraer y establecer conexiones a través de metáforas.	Funciona bien cuando los estudiantes tienen conocimientos previos, pero la propuesta de enseñanza los puede llevar en una nueva dirección, es decir, se puede extender a lo largo de la unidad.
‘PUNTOS DE LA BRÚJULA’	Tomar decisiones y planear, descubrir reacciones personales.	Solicita las ideas y reacciones personales del grupo ante una propuesta, plan o posible decisión.
‘EL JUEGO DE LA EXPLICACIÓN’	Observar detalles y construir explicaciones.	Es una variación de la rutina Ver-Pensar-Preguntarse que se enfoca en identificar las partes y explicarlas para construir comprensión de la totalidad, partiendo de sus partes y sus propósitos.

Fuente: elaboración propia a partir de Rirchhart *et al.* (2014).

Tabla 8*Rutinas de pensamiento para sintetizar y organizar ideas*

RUTINA	MOVIMIENTOS CLAVES DEL PENSAMIENTO	NOTAS Y DESCRIPCIÓN
‘TITULAR’	Resumir, captar la esencia.	Breves resúmenes de las grandes ideas o de aquello que se destaca.
‘CSI: COLOR, SÍMBOLO E IMAGEN’	Captar la esencia a través de metáforas.	Rutina no verbal que obliga a establecer conexiones visuales.
‘GENERAR-CLASIFICAR-CONECTAR-ELABORAR: MAPAS CONCEPTUALES’	Descubrir y organizar conocimiento previo para identificar conexiones.	Resalta los pasos de pensamiento para hacer un mapa conceptual efectivo que organice y revele el pensamiento.
‘CONECTAR-AMPLIAR-DESAFIAR’	Establecer conexiones, identificar nuevas ideas, hacer preguntas.	Síntesis de movimientos claves para manejar nueva información de cualquier forma que se presente: libros, charlas, películas y otros.
‘CDCC: CONEXIONES-DESAFÍOS-CONCEPTOS-CAMBIOS’	Establecer conexiones, identificar el concepto clave, cuestionar y considerar implicaciones.	Rutina que ayuda a identificar los puntos claves de un texto complejo para discutir.
‘EL PROTOCOLO DE FOCOREFLEXIÓN (MICRO LAB)’	Enfocar la atención, analizar y reflexionar.	Se puede combinar con otras rutinas y utilizar para promover la reflexión y la discusión.
‘ANTES PENSABA..., AHORA PIENSO...’	Reflexión y metacognición.	Se usa para ayudar a los aprendices a reflexionar sobre cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo.

Fuente: elaboración propia a partir de Rirchhart *et al.* (2014).

Tabla 9*Rutinas de pensamiento para explorar las ideas más profundamente*

RUTINA	MOVIMIENTOS CLAVES DEL PENSAMIENTO	NOTAS Y DESCRIPCIÓN
‘¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?’	Razonar con evidencia.	Pregunta que los docentes pueden entretener en la discusión para llevar a los estudiantes a ofrecer evidencias de sus afirmaciones.
‘CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA’	Tomar perspectiva.	Identificar las perspectivas existentes alrededor de un tema o problema.
‘TOMAR POSICIÓN’	Tomar perspectiva.	Ponerse en una posición y hablar desde esa perspectiva, para comprenderla mejor.
‘LUZ ROJA, LUZ AMARILLA’	Monitorear, identificar sesgos, hacer preguntas	Se utiliza para identificar posibles errores en el razonamiento o áreas que necesitan cuestionamiento.
‘AFIRMAR- APOYAR- CUESTIONAR’	Identificar generalizaciones y teorías, razonar con evidencia, contraargumentar.	Puede utilizarse con un texto o como una estructura básica para el pensamiento matemático y científico.
‘EL JUEGO DE LA SOGA’	Tomar perspectiva, razonar, identificar complejidades.	Identificar y construir los dos lados de un argumento, tensión o dilema.
‘ORACIÓN- FRASE- PALABRA’	Resumir y extraer.	Protocolo basado en un texto que busca desvelar lo que el lector encontró importante o valioso; se utiliza en las discusiones para observar temas e implicaciones.

Fuente: elaboración propia a partir de Rirchhart *et al.* (2014).

ANEXO II. PROPUESTA DIDÁCTICA

Acaso (2006) hace hincapié en que cada color se encuentra asociado a un significado simbólico convencional, esto significa que posee un trasfondo o connotación cultural y se debe a una convención social, a lo que se suma la propia experiencia. A continuación, se reflejan algunos de los significados simbólicos que, tradicionalmente, se han asociado a los diferentes colores del círculo cromático, tal y como refuerza la Tabla 10.

En este sentido, el color azul puede dar sensación de paz, confianza y tranquilidad, e infundir valentía o, por el contrario, provocar tristeza y melancolía. En cambio, el color rojo es el símbolo del fuego y de la pasión, por lo que puede provocar sensación de agobio y angustia llegando, incluso, a vincularse con el sentimiento de rabia. Sin embargo, el color verde transmite calma y esperanza al recordar a la naturaleza. A su vez, el color naranja se asemeja a la idea de creatividad al ofrecer una cierta sensación de entusiasmo. Continuando en esta misma dirección, el color amarillo es símbolo de la armonía, además, produce alegría al evocar al sol. Por otro lado, el color rosa es el símbolo del amor, por lo que se encuentra relacionado con la inocencia y la juventud. Finalmente, el color blanco es símbolo de pureza y elegancia, mientras que el color negro es el símbolo del miedo al ofrecer una cierta sensación de oscuridad y maldad.

Tabla 10

Personajes de la Patrulla Canina

PERSONAJE	OFICIO	COLOR
Chase	Policía	Azul
Marshall	Bombero	Rojo
Rocky	Reciclaje	Verde
Rubble	Construcción o reparación	Amarillo
Skye	Rescate aéreo	Rosa
Zuma	Rescate acuático	Naranja
Everest	Rescate en montaña	Blanco

Nota: Tabla comparativa que muestra la asociación existente entre el color que luce cada personaje de la patrulla canina y el oficio o tarea que desempeña.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO III. ESCENAS CINEMATográfICAS

Figura 1

Fotogramas de Bob Esponja

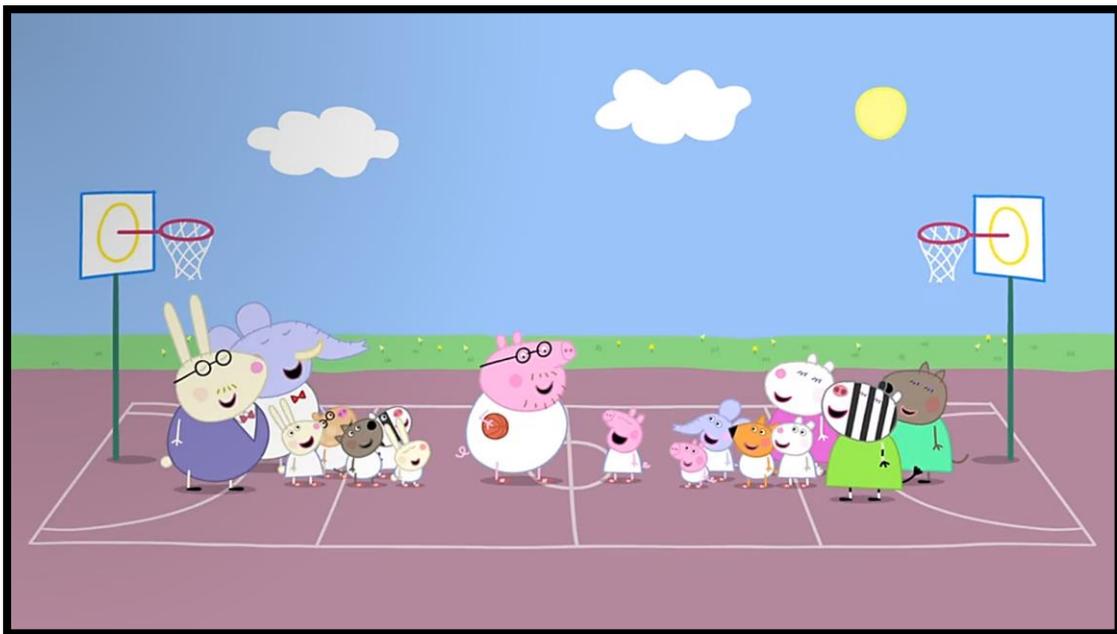


Nota: Fotogramas de *Bob Esponja* en los que aparecen reflejadas las sensaciones que transmiten tanto las líneas verticales como las líneas curvas o en espiral.

Fuente: Netflix.

Figura 2

Fotogramas de Peppa Pig



Nota: Fotogramas de *Peppa Pig* en los que aparecen reflejadas múltiples formas geométricas.

Fuente: Netflix.

Figura 3

Fotogramas de La Patrulla Canina: La Poderosa Patrulla



Nota: Fotogramas de *La Patrulla Canina: La Poderosa Patrulla* en los que aparecen reflejados los colores asociados a cada personaje de la patrulla canina.

Fuente: Nickelodeon Junior.

Figura 4

Fotogramas de Tadeo Jones



Nota: Fotogramas de *Tadeo Jones* en los que aparecen reflejadas diferentes texturas naturales.

Fuente: Netflix.

Figura 5

Fotogramas de Vaiana



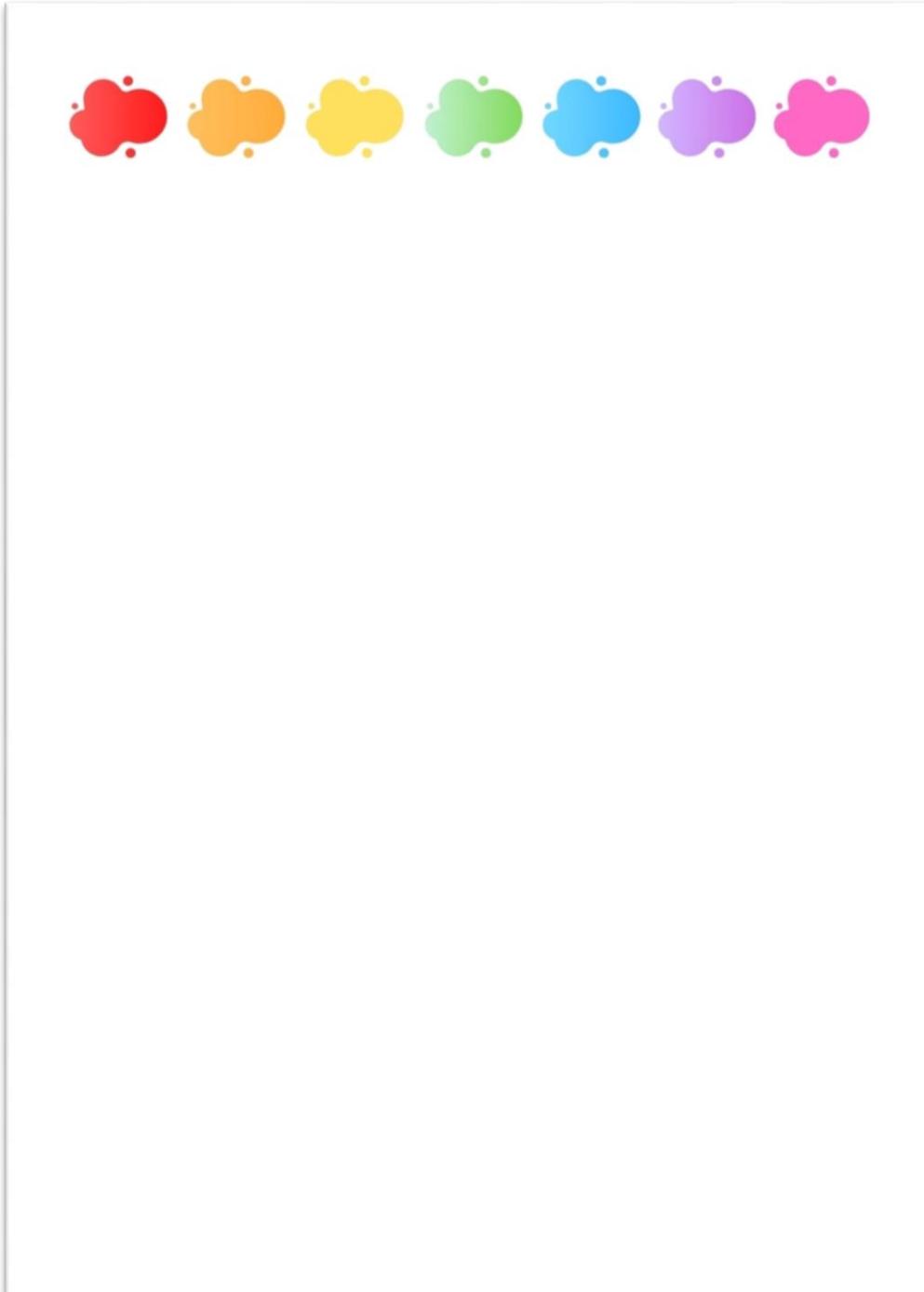
Nota: Fotogramas de *Vaiana* en los que aparecen reflejados diferentes planos.

Fuente: Disney Plus.

ANEXO IV. RECURSOS MATERIALES

Figura 6

Lienzo con pintura de colores

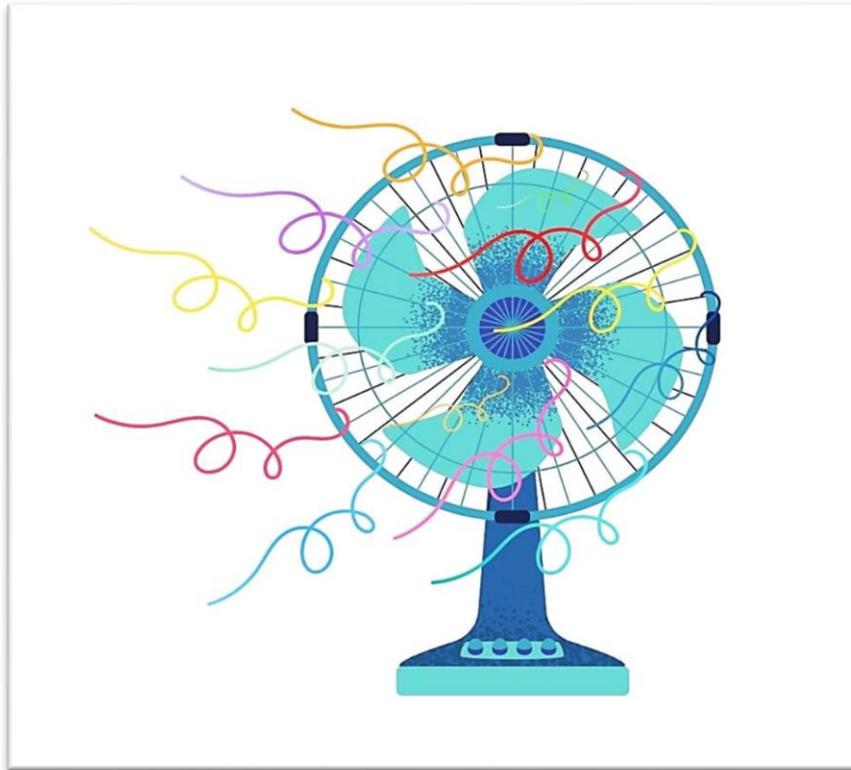


Nota: Maqueta ilustrativa de la disposición de la pintura sobre el lienzo.

Fuente: elaboración propia.

Figura 7

Ventilador de mano



Nota: Maqueta ilustrativa de la disposición de las cintas de tela impregnadas con témpera sobre las aspas del ventilador de mano.

Fuente: elaboración propia.

Figura 8

Figuras creadas a partir de formas geométricas



Nota: Muestra comparativa de algunas de las figuras (animales, objetos, construcciones o elementos de la naturaleza) que se pueden crear a partir de formas geométricas.

Fuente: Pinterest.

Figura 9

Monstruos de colores

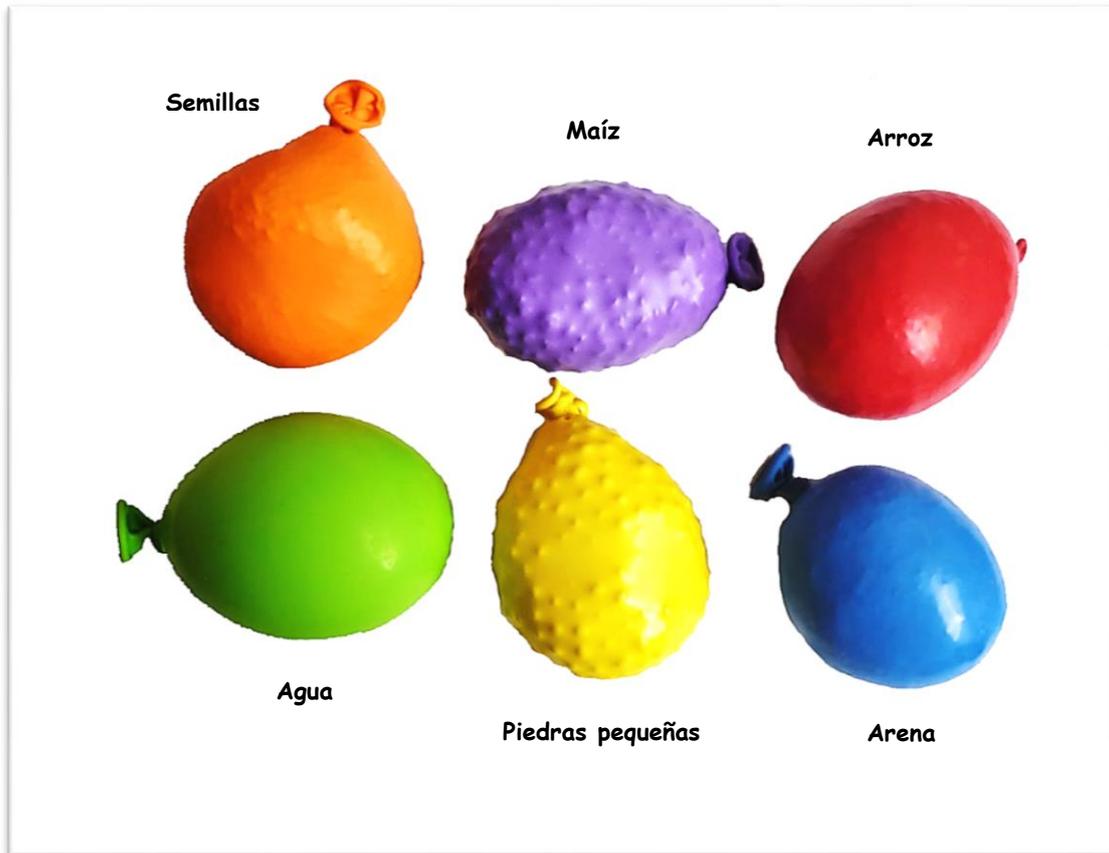


Nota: Ilustración correspondiente a los botes de pintura asociados a los monstruos de colores.

Fuente: elaboración propia a partir de Llenas (2012).

Figura 10

Globos con diferentes texturas



Nota: Fotografía de varios globos rellenos de diferentes elementos de la naturaleza.

Fuente: elaboración propia.

Figura 11

Panel sensorial



Nota: Ilustración del panel sensorial elaborado a partir de diferentes elementos de la naturaleza.

Fuente: elaboración propia.

Figura 12

Piezas de construcción de la película Vaiana





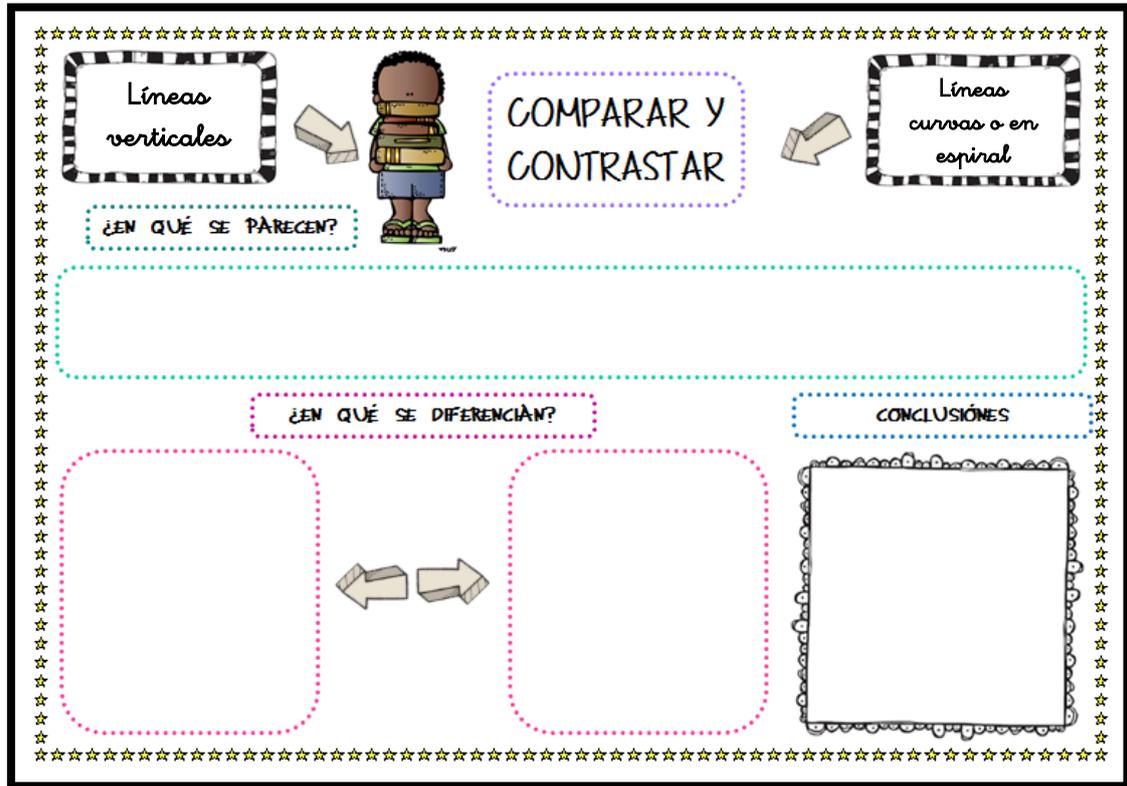
Nota: Diferentes escenarios montados mediante piezas de construcción diseñadas a raíz de la película de *Vaiana*. Estos escenarios han sido seleccionados por su composición simple, dado que responden a un plano general (al mostrar con detalle toda la información correspondiente al contexto que rodea al sujeto) y a un ángulo de visión picado (donde el punto de vista es más alto que los elementos que componen la imagen).

Fuente: Lego.

ANEXO V. RUTINAS DE PENSAMIENTO

Figura 13

Rutina 'Compara y Contrasta'

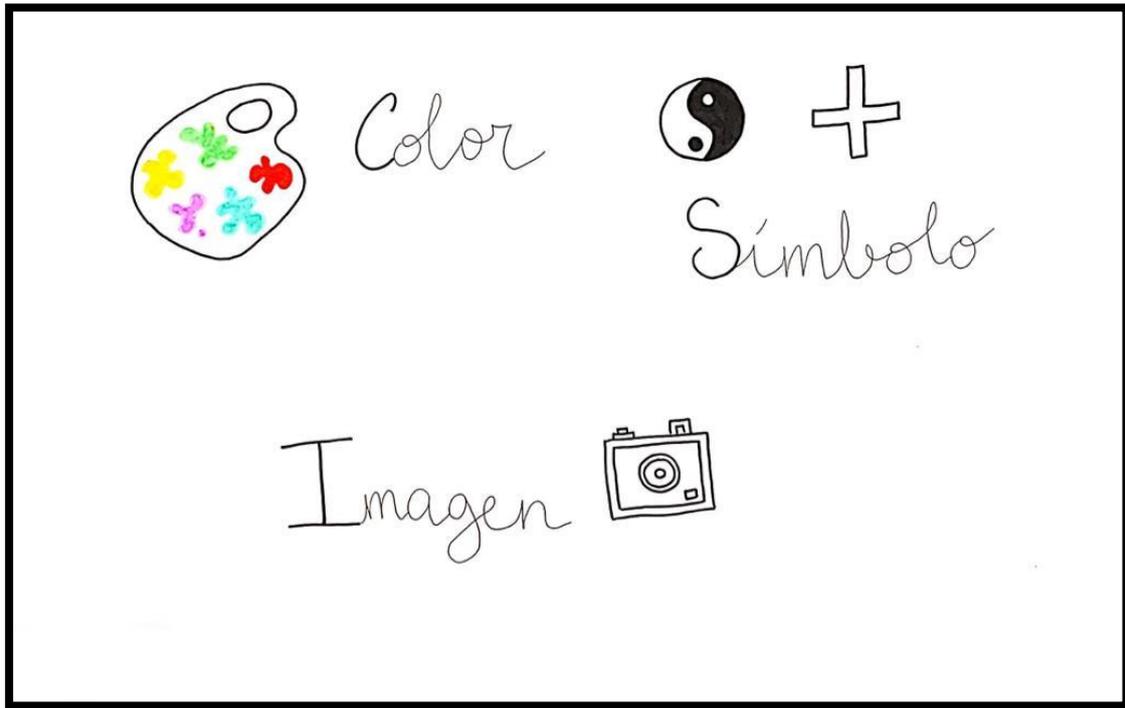


Nota: Ilustración diseñada para trabajar las similitudes y las diferencias existentes entre las líneas verticales y las líneas curvas o en espiral.

Fuente: elaboración propia a partir de Pinterest.

Figura 14

Rutina 'Color, Símbolo e Imagen'



Nota: Ilustración diseñada para trabajar los símbolos, los valores y las emociones asociadas a los diferentes colores del círculo cromático.

Fuente: elaboración propia.

Figura 15

Rutina 'Veo, Pienso, Me pregunto'

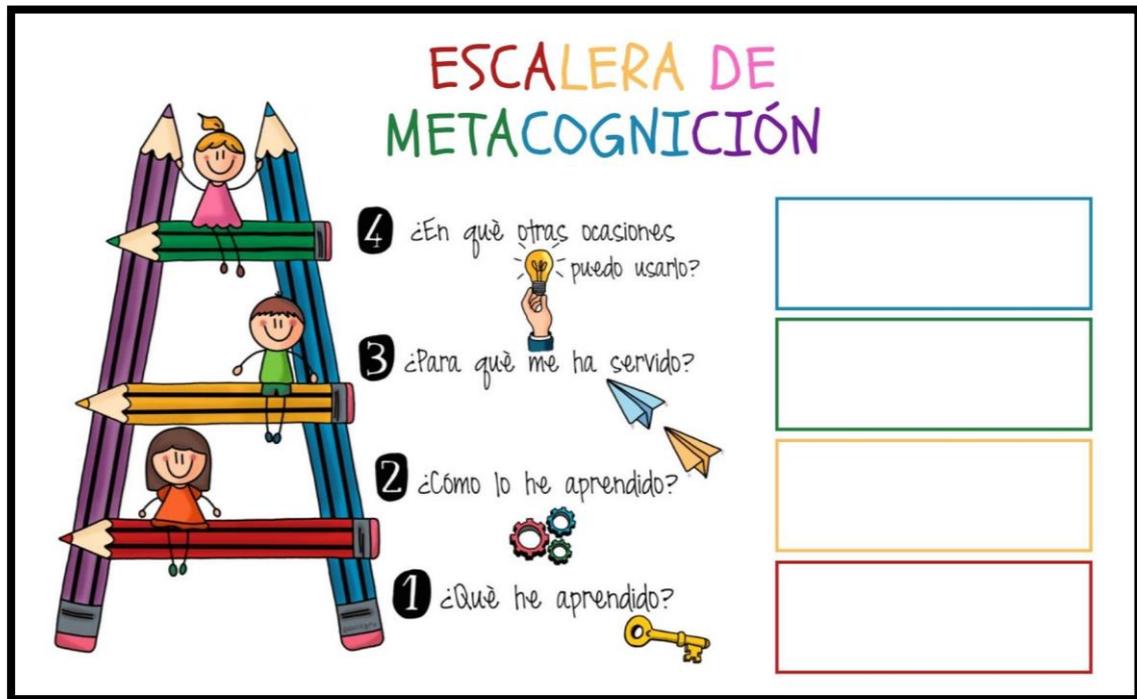


Nota: Ilustración diseñada para trabajar las nociones o contrastes espaciales.

Fuente: elaboración propia.

Figura 16

Escalera de metacognición



Nota: Ilustración diseñada para trabajar la metacognición después de cada sesión.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO VI. EVALUACIÓN

Tabla 11

Rúbrica de observación de los alumnos

ASPECTOS A OBSERVAR	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
Se encuentra familiarizado con el lenguaje audiovisual			
Identifica y discrimina visualmente los elementos básicos que configuran el lenguaje visual			
Reconoce los contenidos audiovisuales que aparecen en las películas o series de dibujos animados infantiles			
Se muestra comprometido y valora la repercusión que adquiere la alfabetización audiovisual en su vida			
Presenta curiosidad e interés por la exploración de las diferentes técnicas grafo-plásticas			
Comprende y domina las rutinas de pensamiento			
Exhibe autonomía, responsabilidad y esfuerzo en la realización de las actividades			
Muestra un comportamiento adecuado acorde con las indicaciones del maestro			
Demuestra una gran destreza, así como actitudes de cooperación en la coordinación con sus compañeros			
Participa activamente en las asambleas			
Manifiesta una actitud de respeto tanto hacia sus compañeros como hacia el maestro y el material			

Nota: Para completar esta rúbrica se utilizará una escala verbal graduada, donde se distinguen dos niveles: C (conseguido) y P (en proceso).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Ficha de autoevaluación del proyecto

ÍTEMS	VALORACIÓN Y OBSERVACIONES
Se ha proporcionado una adecuada iniciación en el proceso de alfabetización audiovisual	
Se ha logrado sensibilizar a los alumnos acerca de la magnitud que posee la alfabetización audiovisual	
Se ha posibilitado la exploración, manipulación y experimentación de diversas técnicas, materiales y útiles plásticos	
Se ha conseguido visibilizar el pensamiento de los estudiantes	
Las actividades estaban correctamente secuenciadas y han sido aptas, gratificantes y viables para todo el alumnado	
Las secuencias audiovisuales seleccionadas han facilitado el aprendizaje de los elementos del lenguaje visual	
Los recursos materiales empleados han desempeñado su función a la perfección	
Se ha permitido la demostración de los aprendizajes adquiridos	
Los instrumentos de evaluación diseñados <i>ad hoc</i> han cumplido con su misión	
Se han alcanzado el total de los objetivos propuestos	

Nota: A la hora de completar esta ficha se utilizará una escala verbal compuesta por cinco niveles: MB (muy bien), B (bien), R (regular), M (mal) y MM (muy mal); justificando, a su vez, cada valoración con un pequeño comentario.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13

Ficha de autoevaluación del rol docente

ÍTEMS	VALORACIÓN Y OBSERVACIONES
Se ha implicado al alumnado otorgándole un papel protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje (incluida la evaluación)	
Se ha facilitado el éxito en la tarea y se ha recompensado el esfuerzo y el trabajo realizado	
Ha existido un uso apropiado del espacio, del tiempo y de los recursos materiales y audiovisuales empleados	
Se ha posibilitado un ambiente de participación, cooperación y progreso personal, así como tiempos de reflexión-acción	
Ha existido un buen control de aula al crearse un clima de confianza y seguridad afectiva, motivación y respeto	
Las explicaciones han sido breves, concisas, precisas y claras	

Nota: A la hora de completar esta ficha se utilizará una escala numérica: siendo el 1 el valor más bajo (-) y el 4 el valor más alto (+), justificando, a su vez, cada valoración con un pequeño comentario.

Fuente: elaboración propia.