

Ficción y realidad: En busca del pensamiento crítico



Universidad de Valladolid

Grado en Educación Infantil

Facultad de Educación y Trabajo Social

TFG

Curso 2017-2018

Autora: Mónica Rodríguez Hernández

Tutor académico: Luis Carlos Rodríguez García



Universidad de Valladolid

Ficción y realidad: En busca del pensamiento crítico

Mónica Rodríguez Hernández



RESUMEN

Numerosos estudios concuerdan en que las enseñanzas artísticas tienen multitud de beneficios. Sin embargo, todavía adquieren un papel secundario en el aula a la hora de ponerlas en práctica, quedando habitualmente relegadas a un segundo plano en la jornada escolar. El diseño de esta intervención didáctica pretende acercar a los niños la competencia audiovisual desde una perspectiva experimental debido al poco campo práctico explorado previamente. Esta puesta en práctica tendrá como fin que los niños de tres años diferencien los conceptos "ficción" de "realidad" a través de los efectos especiales mediante la grabación de un vídeo que les permita vivenciar los conocimientos. Los resultados de la intervención muestran cómo los niños son capaces de comenzar a cuestionarse la información que reciben iniciándose en el pensamiento crítico.

Palabras clave: Enseñanzas artísticas, competencia audiovisual, alfabetización audiovisual, ficción, realidad, efectos especiales, pensamiento crítico, educación infantil.

ABSTRACT

Several studies agree on the dozens of benefits that artistic education has. However, they still play a minor role in the teaching context, since they usually take a back seat during the school hours. The design of this didactic intervention tries to bring closer to children the audiovisual competence from an experimental perspective due to the few investigations in the practical field. The objective of this practical implementation will be to make three-year-old children able to differentiate between the "fiction" and "reality" concepts through special effects by the means of a video recording that allows them to experience the knowledge. The results of the practical implementation show how children are able to start questioning about the truthfulness of the information they receive, initiating themselves into the critical thinking.

Key words: Artistic education, audiovisual competence, audiovisual literacy, fiction, reality, special effects, critical thinking, childhood education.



ÍNDICE

Introducción.....	6
Objetivos.....	7
Justificación.....	9
1. Fundamentación teórica.....	11
1.1 Legislación que respalda la educación artística en materia audiovisual.....	11
1.2 El currículo de Infantil y la Educación Artística.....	13
1.3 Expertos y autores.....	16
1.4 Educar para el desarrollo del pensamiento crítico.....	18
1.5 Cómo construyen la realidad los niños.....	19
2. Intervención didáctica.....	22
2.1 Título.....	22
2.2 Justificación.....	22
2.3 Estudio del aula donde se llevará a cabo.....	24
2.4 Objetivos.....	25
2.5 Contenidos.....	25
2.6 Metodología.....	25
2.7 Vídeo para la toma de contacto.....	26
2.8 Vídeo grabado con los niños.....	27
2.9 Secuencia de actividades.....	28
2.9.1 Toma de contacto: ¿Qué son los efectos especiales?.....	28
2.9.2 Grabación.....	29
2.9.3 Visualización en el aula.....	30
2.10 Recursos materiales.....	30
2.11 Organización del espacio.....	31
2.12 Organización del tiempo.....	31
2.13 Evaluación.....	31
2.14 Experiencias y contratiempos durante la puesta en práctica.....	31
2.15 Conclusiones obtenidas de la intervención.....	34



3. Conclusiones obtenidas del trabajo de fin de grado.....	37
4. Referencias bibliográficas.....	39
Anexos.....	42
Anexo 1: Dimensiones e indicadores de la competencia mediática.....	42
Anexo 2: Cuadro explicativo sobre la construcción de la realidad.....	47
Anexo 3: Instalaciones de grabación y visualización.....	48
3.1 Sala de grabación.....	48
3.2 Aula donde se llevaron a cabo las visualizaciones.....	49



INTRODUCCIÓN

Este trabajo pone en práctica una intervención didáctica diseñada con el fin de que los niños aprendan a diferenciar los conceptos de “ficción” y “realidad” para desarrollar un pensamiento crítico con la información que reciben de los medios. De forma transversal, se busca también iniciar a los niños en el lenguaje audiovisual.

La intervención didáctica se pone en práctica en el aula de 1ºB del segundo ciclo de educación infantil; y los destinatarios serán veinticinco niños de tres años de edad, con mucha diversidad cultural.

Partiremos de una breve fundamentación teórica con las siguientes partes diferenciadas:

- La legislación que respalda la educación artística en materia audiovisual: Donde recalcaremos la importancia y la necesidad de llevar los contenidos audiovisuales al aula y la obligatoriedad de hacerlo que recomiendan las autoridades vigentes.
- Expertos y autores que recalcan la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y trabajar desde la motivación y la creatividad del alumnado.
- La necesidad de educar para el desarrollo del pensamiento crítico detallado más en profundidad.
- Cómo con los procesos cognitivos de construcción de la realidad en la edad que nos compete.

A continuación, se detallará la intervención didáctica que constará de los apartados necesarios para la organización de cualquier puesta en práctica así como el estudio del aula donde se llevará a cabo y las experiencias y contratiempos surgidos que nos invitan a la reflexión posterior. Por último, se extraerán las conclusiones oportunas y se expondrá una conclusión final del trabajo.



OBJETIVOS

DEL TFG:

- Poner de manifiesto la adquisición a lo largo del grado el conjunto de competencias asociadas al título de maestra de educación infantil.
- Ofrecer una herramienta para evaluar los conocimientos y capacidades adquiridos mediante el diseño y puesta en práctica de una intervención didáctica.
- Demostrar la aplicación de los conocimientos de forma profesional mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro del área de estudio de la educación.
- Ser capaz de emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales a través de la interpretación de datos derivada de las observaciones y la posterior reflexión de los mismos.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO:

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.



- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- Desarrollar la capacidad para analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, así como las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
- Saber abordar el análisis de campo mediante metodología observacional utilizando las tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.
- Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Ser capaces de realizar experiencias con las tecnologías de la información y comunicación y aplicarlas didácticamente.
- Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- Ser capaces de analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.
- Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
- Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.



JUSTIFICACIÓN

Educar la mirada es un proceso fundamental que tiene como fin dar herramientas a los niños para que sean capaces de generar una opinión propia y cuestionar la información que reciben del exterior. Esto les ayudará a ser más críticos en el futuro y formarse en materia audiovisual otorgándoles una nueva forma de expresión.

Hoy en día se da poca importancia a las asignaturas relacionadas con la creatividad y esto puede conducir a la desmotivación en el aula. Coll, Marchesi y Palacios (2004) La falta de motivación se traduce en el desinterés por los contenidos, la dificultad para aprender y el absentismo escolar e impone una barrera entre los estudiantes y el conocimiento que, con el paso de los años, va siendo más difícil de solventar.

Son numerosos los expertos que cada vez tratan de concienciar más de la importancia de despertar la curiosidad y el interés como eje principal del aprendizaje. Sin embargo, esto rompe con la escuela tradicional que hemos heredado tal y como la conocemos y con su ya arraigada forma de proceder donde el alumno es un mero oyente que no participa activamente en su aprendizaje.

A la hora de seleccionar un tema para el trabajo de fin de grado, es importante crear una intervención donde el niño realmente tenga la oportunidad de ser el verdadero protagonista de su aprendizaje y pueda vivenciar los contenidos que se le desean transmitir.

Las enseñanzas artísticas se han estudiado desde diferentes enfoques y, actualmente, es innegable su importancia. Sin embargo todavía es escasa su aplicación práctica en el aula, donde todavía es necesario explorar este campo.



Universidad de Valladolid

Ficción y realidad: En busca del pensamiento crítico

Mónica Rodríguez Hernández



1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 LEGISLACIÓN QUE RESPALDA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MATERIA AUDIOVISUAL:

Las autoridades vigentes como son la UNESCO; el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España; la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; y el currículo de Castilla y León recomiendan llevar los contenidos audiovisuales al aula, aunque rara vez se consigue, ya que (habitualmente) estos se ven relegados a un segundo plano por otras materias que se consideran más importantes (las denominadas materias troncales como matemáticas, lengua, filosofía...).

Por ello, las enseñanzas artísticas como la ed. Musical o de. Plástica y Visual, no han tenido la aplicación que se considera necesaria en el aula, a pesar de que estas enseñanzas tienen multitud de beneficios.

Sarlé, Ivaldi y Hernández (2014: 22) citan ventajas de la educación artística relacionada con la información multimedia y la tecnología, como son el desarrollo de la agudeza de los sentidos, el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, la estimulación sensorial y audiovisual, la fijación de la atención, la concentración y la memoria y la identificación de signos y símbolos.



Legislación vigente:

- En primer lugar, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recoge de forma explícita la obligatoriedad del profesorado de formarse en competencias audiovisuales. Esta labor de formación comprende modalidades de libre acceso, comunidades profesionales, bibliotecas digitales, centros de recursos y herramientas de uso público disponibles en Internet.
- Asimismo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España concreta que un docente debe que adquirir unas determinadas competencias digitales. Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado [INTEF) (2017), Marco Común de competencia digital docente, un docente debe adquirir las competencias de:

“1. Información y alfabetización informacional

- a) Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital.
- b) Evaluación de información, datos y contenido digital.
- c) Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.

2. Comunicación y colaboración:

- a) Interacción mediante tecnologías digitales.
- b) Compartir información y contenidos.
- c) Participación ciudadana en línea.
- d) Colaboración mediante canales digitales.
- e) Netiqueta.
- f) Gestión de la identidad digital

3. Creación de contenidos digitales:

- a) Desarrollo de contenidos digitales.
- b) Integración y reelaboración de contenidos digitales.
- c) Derechos de autor y licencias.
- d) Programación.

4. Seguridad

- a) Protección de dispositivos y de contenido digital.
- b) Protección de datos personales e identidad digital.



- c) Protección de la salud y el bienestar
- d) Protección del entorno
- 5. Resolución de problemas
 - a) Resolución de problemas técnicos.
 - b) Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas
 - c) Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.
 - d) Identificación de lagunas en la competencia digital.” (INTEF, 2017)
- En el Boletín Oficial del Estado español (BOE), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación enumera en su artículo 3º las enseñanzas que ofrece el sistema educativo, entre las que se encuentran, de forma explícita, las Enseñanzas Artísticas, considerándose enseñanzas de régimen especial.

1.2. EL CURRÍCULO DE INFANTIL Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Por otro lado, se hace patente la demanda del mismo currículo (BOCyL: Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León) de impartir contenidos audiovisuales en el aula; concretamente en el tercer área de aprendizaje: Lenguajes: comunicación y representación; donde se constituye que “El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, partiendo de una cuidada selección de recursos y materiales, inicien a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada”

- Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.



Contenidos:

- Iniciación en la utilización de medios tecnológicos como elementos de aprendizaje, comunicación y disfrute.
- Comprensión de las ideas básicas en textos descriptivos y narrativos (juegos, rutinas, canciones, cuentos...) en lengua extranjera, con ayuda de imágenes y otros recursos de la lengua escrita, así como de medios informáticos y audiovisuales.
- Utilización apropiada de producciones de vídeos, películas y juegos audiovisuales que ayuden a la adquisición de contenidos educativos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Discriminación entre la realidad y el contenido de las películas, juegos y demás representaciones audiovisuales.
- Utilización de los medios para crear y desarrollar la imaginación, la creatividad y la fantasía, con moderación y bajo la supervisión de los adultos.

Objetivos:

- Manipular las herramientas tecnológicas que tiene el centro de forma apropiada y emplear materiales (audiovisuales, multimedia...) adecuados a su edad.

No obstante, aunque el currículo de Educación Infantil recoge de forma explícita la importancia de los contenidos audiovisuales en la tercera área de aprendizaje, la educación artística aparece también de forma transversal en el resto de apartados, áreas y artículos de esta normativa que rige la Ed. Infantil. A continuación señalaré aquellos que considero más importantes:



En el artículo 3º *Finalidad* encontramos:

- “Descubrimiento de características físicas y sociales del medio” Vivimos en un mundo intercomunicado que utiliza la tecnología para desempeñar actividades cotidianas y transmitir información.
- “En el segundo ciclo se atenderá progresivamente a las manifestaciones de comunicación y lenguaje.” El lenguaje audiovisual se trata de una de esas manifestaciones de comunicación y lenguaje que dota a los niños de nuevas fórmulas de expresión.

Estas dos menciones se relacionan directamente con aquellos que encontramos en el artículo 4º *Objetivos*:

- “ d) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.”
- “ f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.”

En el artículo 5º *Áreas* encontramos otra referencia:

“4. Se fomentará una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación”

En los *Principios metodológicos generales* se recalca la importancia del ordenador como uso didáctico y la necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula.

“Además, la presencia del ordenador en el aula como recurso didáctico, consecuencia de la plena incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad, exige un tratamiento específico por parte del docente para conseguir que el niño



y la niña hagan de él un instrumento útil en su aprendizaje.” También se destaca la importancia de que el docente conozca su uso y cómo transmitirlo.

1.3 EXPERTOS Y AUTORES

De acuerdo a Ferrés (2014), Cambio de paradigma en la educación mediática: cuatro razones y una conclusión, existen cuatro razones por las que se precisa un cambio de paradigma entre las que destacan:

- Que la emoción mueve al ser humano en lugar de la razón; donde cita al neurobiólogo portugués Antonio Damasio: “el sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón. Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad” (A. Damasio, 1996: 9-10) y a J. Lehrer: “La razón sin emoción es impotente. La emoción, en cambio, moviliza por sí misma para bien o para mal.” (J. Lehrer, 2010: 26)
Esto radica directamente en la atención y captación de conocimiento, afianzamiento de recuerdos y aprendizajes y, por supuesto, en la creatividad.
- Los procesos inconscientes condicionan los procesos conscientes, por ello no podemos aceptar una educación mediática que margine la mayor parte de la mente. “La conciencia sólo podrá ser comprendida si se estudian los procesos inconscientes que la hacen posible” (Joseph LeDoux, 1999)

El aprendizaje está ligado a las emociones y por ello debemos incorporar el conocimiento a través de las mismas, utilizando la creatividad. Son necesarias las asignaturas donde la creatividad tenga cabida; y esas son, sin duda, las enseñanzas artísticas.

Posteriormente, Piscitelli y Ferrés (2012) reúnen las opiniones de cincuenta reconocidos expertos de diferentes nacionalidades en torno a la nueva educación mediática desde la revisión de sus parámetros y donde su novedosa y principal aportación



es la incorporación de competencias de análisis y expresión que nos resultan útiles para concretar qué debemos conseguir con la educación artística. (Disponibles en el Anexo 1)

Potenciando esta idea, el doctor y experto en Neurociencia Mora (2013), expone también este enfoque de que “el cerebro solo aprende si hay emoción”, si hay interés, si hay curiosidad. Habla de redes neuronales que codifican la curiosidad y que debemos alimentar con los estímulos adecuados. Debemos alejar la síntesis a la que se reduce el llamado “libro de texto” y comenzar a investigar, a explorar todas las posibilidades para llegar al verdadero interés y al aprendizaje.

Aparici (2010), define el término “educomunicación” como el encuentro del campo de la educación y de la comunicación de manera interdisciplinar e intradisciplinar. Este término existe desde hace décadas, pero todavía no está demasiado arraigado en el mundo que conocemos. Los educomunicadores son personas formadas tanto en el campo de la educación como en el de la comunicación. Este autor define cuatro modelos diferenciados de educomunicadores:

- El primer modelo en el que prima la enseñanza de la tecnología y los medios de tal forma que convierte a los alumnos en meros operadores técnicos.
- El segundo modelo utiliza el “rol playing”. Los alumnos realizan simulacros de ocupar un determinado rol profesional relacionado con la comunicación.
- El tercero aboga por focalizar el trabajo en el análisis de medios. Alumnos críticos del contenido que consumen.
- Y el cuarto y más completo es la unión e incorporación de todos y cada uno de los anteriores en un mismo modelo.



1.4 EDUCAR PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO:

Probablemente sea objeto de debate el si es realmente necesario educar en edades tan tempranas acerca de la veracidad o la ausencia de esta que nos brindan los medios; o si no sería más práctico esperar a que estos contenidos se adquieran de forma transversal más adelante. Si bien, no debemos obviar que este conocimiento no llega por sí mismo con el tiempo, ni tampoco es un conocimiento innato.

Matilla (2015) afirma:

Todo conocimiento se adquiere desde un pensamiento crítico. Un error habitual es llegar a creer que la información y la comunicación generan por sí mismas conocimiento. (...) La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo ofrece los instrumentos para: Comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación. (p. 1)

El pensamiento crítico favorece la correcta interpretación de los medios de comunicación e impide ceder ante la manipulación. Sin embargo, las enseñanzas sobre las técnicas del terreno de la comunicación, a menudo han eclipsado los procesos de comunicación y la contextualización de estos. Esto se debe a que a los organismos superiores no les interesa que los alumnos desarrollen capacidades para cuestionar la información y no se conformen con las respuestas preconcebidas de los medios de comunicación.

Matilla (2002) asevera que quién no accede a la información tampoco accede al mundo intercomunicado. La información es sinónimo de poder y los medios de comunicación están saturados de interferencias que nos alejan de la sociedad del conocimiento.



A esas interferencias las denomina “ruidos” y el mayor de todos ellos, es la desinformación (Considerándose el conjunto de técnicas utilizadas para manipular la información conservando su verosimilitud con el fin de influenciar sobre la opinión y las reacciones de sus gentes.)

También especifica que la televisión es la única fuente de información para gran parte de la ciudadanía, y esta fuente ofrece una visión parcelada y fragmentada de la realidad. Para poder establecer un pensamiento propio y ser críticos ante la información recibida mediante este medio, es necesario formar a los ciudadanos en una triple vertiente:

- Análisis crítico de medios
- Conocimiento de las técnicas de información y comunicación
- Una verdadera alfabetización visual y multimedia

Solo así se alcanzará la diversidad de opiniones, la riqueza y, en última instancia, la democracia.

Por lo tanto, la formación del alumnado va a dotar a este de herramientas para combatir la desinformación y adquirir una reflexión crítica de los contenidos televisivos y otros medios de comunicación. A estas herramientas, las denomina mecanismos, y también son las encargadas de motivar la ilusión por aprender.

Para despertar el proceso de aprendizaje, es fundamental que el alumno encuentre la necesidad de conocer y los beneficios que eso conlleva; y la profesionalidad de los educadores fomenta que el niño aprenda desde la globalidad.

1.5 ¿CÓMO CONSTRUYEN LA REALIDAD LOS NIÑOS?

Desde que nace, el niño pasa a formar parte de una sociedad, estableciendo una relación bidireccional entre su bagaje cultural y sí mismo. Desde ese primer momento va construyendo una realidad propia, subjetiva, acorde a sus experiencias personales. Este proceso es complejo y necesita ser estudiado para comprender su desarrollo psicológico e integral.



Pintos (1990) recalca la preocupación por entender la construcción de lo real a lo largo de la Historia, y su evolución desde la comprensión de la realidad como un concepto absoluto y común a todos los seres humanos hasta el entendimiento de la realidad como algo relativo y personal de cada sujeto.

Por ello, el estudio de la construcción de la realidad ha tenido diferentes enfoques a lo largo de los siglos. (Cuadro explicativo disponible en el Anexo 2.) En primer lugar, ha sido estudiada por la Teología y por los filósofos ilustrados, desde la visión de una realidad única común a todos los seres humanos. Posteriormente, la sociología crítica instaaura por primera vez la creencia de que existe más de una realidad; y no es hasta el constructivismo sistémico cuando se da visibilidad al concepto de “policontextualidad” o “multirrealidad. Este concepto defiende que ninguna realidad es absoluta y considera que es el ámbito de la comunicación el que modifica la realidad propia y personal de cada sujeto.

Según el constructivismo sistémico, el niño se relaciona con el mundo, lo percibe desde su visión personal y construye relaciones con este. Durante ese tiempo, va descubriendo nuevos puntos de vista y dando una explicación personal a todas las preguntas sobre mundo y los fenómenos. A medida que pasa el tiempo, el niño crea representaciones mentales de lo que va conociendo. Tras esas representaciones mentales, formará conceptos que definirán su realidad particular.

La unión de las percepciones de cada individuo en su propia realidad, constituye lo llamado “imaginario social” de un determinado grupo humano y su función consiste en proveer a ciertos fenómenos sociales la visión de “realidad” frente a lo “ficticio” o “apariencia.”

Por ello, aunque la realidad es íntima y personal propia de cada individuo, esta se ve directamente afectada y se modifica a través de la interacción con otros, con la comunicación de los medios y con la cultura a la que pertenece.

La construcción de lo real y de la cognición fueron temas también tratados en profundidad por el epistemólogo, psicólogo y biólogo Piaget (1985) que detalla que el niño construye esquemas para asimilar el mundo y cuanto, más numerosos son los vínculos que se establecen entre estos sistemas de asimilación, más desaparece la



subjetividad en el sujeto hasta alcanzar la comprensión y la deducción propiamente dichas.

Para Piaget el aprendizaje no está solo en el entorno, sino principalmente en el sujeto y en su curiosidad. El aprendizaje es un proceso constante de reorganización de esquemas derivado de la adaptación. Según la Teoría del Aprendizaje de Piaget, el aprendizaje se produce en situaciones de cambio y de reorganizar los susodichos.

Siguiendo estas teorías de la construcción de la realidad, no cabe duda de que el niño comienza a formar su propia realidad desde el nacimiento. Considerar que el niño no va conformando su idea del mundo hasta que no desarrolla cierta cognición, es quizá, perder tiempo y oportunidades para aprender y moldear su pensamiento. Asimismo, el constructivismo sistémico nos indica que podemos considerar que el niño precisa de información externa para modificar y construir su pensamiento. Si bien, necesita de diferentes enfoques, puntos de vista y canales para conseguir la objetividad. Es necesario que se cuestionen y se vuelvan críticos, que filtren la información.

Piaget establece por primera vez una división cronológica de las etapas del aprendizaje organizada por estadios. La etapa que nos ocupa es el que abarca de los dos a los siete años y es el denominado estadio preoperacional. Esta etapa se conoce por el desarrollo de la empatía, la capacidad de desempeñar roles ficticios y utilizar objetos de carácter simbólico. Aún realiza asociaciones simples y conserva dificultades para acceder a pensamientos y reflexiones relativamente abstractas.

El hecho de que en esta etapa el niño comience a poder desempeñar roles y a disfrutar del juego simbólico, nos otorga una oportunidad para realizar intervenciones donde el niño vivencie y exprese al máximo esas nuevas capacidades.



2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

2.1 TÍTULO

“Nos convertimos en superhéroes”

2.2 JUSTIFICACIÓN

Como ya se ha comentado previamente, es necesario que los niños participen activamente en la construcción de su aprendizaje y lleguen a ser capaces de obtener un pensamiento crítico respecto a la información que reciben de los medios audiovisuales.

Este no es un aprendizaje innato, ni tampoco se desarrolla por sí mismo con el paso de los años. Por ello, es fundamental dotar al niño de herramientas y competencias partiendo de sus propias vivencias.

Dichas vivencias se obtienen a raíz de experimentar en el aula; de modo que debemos generar estrategias de aprendizaje que resulten motivadoras y atractivas.

Esta intervención didáctica se trata de un trabajo experimental para y con los alumnos. Este tipo de metodología presenta un formato novedoso ya que, como viene siendo habitual en la mayoría de las escuelas, el número de horas reales en el aula dedicadas a la educación artística es inferior al que determina la legislación. Así se refleja



en el artículo 6º distribución de competencias, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

“Para el segundo ciclo de Educación Infantil, las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan.” Artículo 6º distribución de competencias.”

Debido a ello, los niños se ven privados de poner en práctica la gran mayoría de ventajas que nos ofrece la E. Artística y las técnicas audiovisuales.

Eisner (2002) aporta un nuevo enfoque distinto a cómo se ha ido entendiendo la enseñanza artística hasta el momento. Apoya la idea de que la educación es la que puede aprender de las artes sobre la misma práctica educativa, hasta ahora solo basada en soportes científicos. El arte habitualmente surge como una vía de escape, un último recurso y una fuente poco fiable a la hora de programar. Pero la ciencia, la racionalidad, nos impulsa a la uniformidad, a las estadísticas y la comodidad de evaluar dentro de unos baremos preestablecidos; baremos que crean individuos también uniformes, sesgando todo su potencial.

Es necesario buscar nuevas visiones, valores y, especialmente, nuevas prácticas de la educación donde se formen personas capaces de desarrollar sus ideas, sensibilidades, habilidades y la imaginación. Las artes enseñan a actuar y juzgar en ausencia de reglas, confiando en el sentimiento, evaluando las consecuencias de las elecciones y revisando el trabajo realizado para tomar decisiones nuevas.

Necesitamos ayudar a los estudiantes a aprender a preguntar no solo sobre el resultado de una pieza artística, sino a desglosar cómo se ha construido dicha pieza. Realizar actividades curriculares relacionadas con la percepción de todos los campos que enseñamos.

Según este autor, tampoco la programación debiera ser tan inflexible. En las artes, los fines pueden aparecer posteriormente a los medios. Uno puede actuar y del acto mismo pueden aparecer nuevos fines. El mismo trabajo genera pistas sobre lo que uno persigue.



Si solo nos ceñimos en lo que podemos predecir, jamás podremos experimentar ni descubrir más allá de lo que ya conocemos y controlamos.

No solo es importante el contenido, sino que la forma de transmitirlo y los medios con que se hace. Los medios nuevos traen consigo nuevos pensamientos.

En definitiva, las artes no solo generan la emoción de la belleza, sino que estimulan el aprendizaje y nuestro deseo de aprender para que los niños puedan seguir formándose por sí mismos cuando terminen la escolarización.

2.3 ESTUDIO DEL AULA DONDE SE LLEVARÁ A CABO

El aula donde procederemos se encuentra en el C.E.I.P Narciso Alonso Cortés, situado en el barrio de los Pajarillos Altos, al este de Valladolid. Se trata de un barrio en pleno crecimiento y dotado de urbanizaciones nuevas que contrastan con la estética rural que mantenía el barrio anteriormente y que, a su vez, fomentan el aumento de población joven y la tasa de natalidad.

En los pajarillos altos, existe un gran porcentaje de población inmigrante y de etnia gitana debido a la localización y las características de las viviendas. Dados dichos contrastes culturales, el colegio ha llevado a cabo programas de atención a la diversidad que integran y facilitan el aprendizaje a alumnos con necesidades de compensación educativa y alumnos con NEE (Necesidades educativas especiales.)

El barrio limita con, barrios con características similares: Las flores, los Santos Pilarica y Vadillos.

No pasa desapercibido el aumento de ratio que han experimentado este año las aulas, palpable especialmente en el periodo de adaptación. El periodo de adaptación es una etapa dura e inestable en sí misma, los niños acuden al centro por primera vez con realidades familiares y psicosociales radicalmente diferentes. Las condiciones de diversidad del aula acentúan estas diferencias y, sumado al enorme ratio de 25 niños que teníamos en el aula, han hecho una puesta en práctica de la intervención muy ardua, especialmente las tres primeras semanas.



Además, hay claras diferencias en el género del alumnado, que cuenta con tan solo ocho niñas y diecisiete niños.

Por todo ello, algunos de los problemas que han dificultado el desarrollo de las actividades son la barrera del idioma, los problemas de conducta (En algunos casos concretos), el enorme ratio y el período de adaptación.

2.4 OBJETIVOS

- Aprender a diferenciar entre “ficción” y “realidad”
- Establecer una primera toma de contacto con el lenguaje audiovisual.
- Ser capaces de adquirir un rol e interpretar un papel.
- Aprender las diferencias en el antes y el después de la edición.
- Comprender la trama del vídeo.

2.5 CONTENIDOS

- Ficción y realidad.
- Medios tecnológicos
- Efectos especiales.

2.6 METODOLOGÍA

Esta intervención combina la teoría con una práctica activa y participativa de los niños, permitiendo vivenciar y obtener aprendizajes a través de la experiencia. Esto genera que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.



Se trata de una intervención experimental con pocos antecedentes y referentes conocidos, por lo que supone la reinvención constante de las formas de proceder. También implica vencer los obstáculos que se plantean asumiendo y solventando los errores.

Esta intervención va de un conocimiento general y avanza hacia lo específico partiendo de un vídeo realizado previamente donde se exponen efectos especiales. A raíz de ahí se irán desglosando las partes del proceso de creación para ponerlo en práctica con ellos. Tras la grabación de los niños y la edición, se dará paso a una visualización final que permitirá a los alumnos verse a sí mismos y recordar cómo fue su grabación y qué cambios ha experimentado tras el proceso de edición y montaje.

Toda esta propuesta estará enmarcada en la disposición por rincones a la que los niños se han habituado previamente para organizar correctamente las grabaciones, instaurando así un nuevo rincón: el rincón audiovisual.

2.7 VÍDEO PREVIO PARA LA TOMA DE CONTACTO:

Enlace del vídeo: <https://vimeo.com/261545671>

Descripción: Este primer vídeo reúne algunos efectos especiales sencillos y llamativos. Se trata de la primera toma de contacto que tendrán los niños con la intervención. En él aparecen dos personajes (Uno de ellos, es interpretado por mi hermana y el otro por mí) en un duelo de poderes mágicos.

Fase preparatoria: Para la realización de este vídeo fue necesario un guion previo con la selección de aquellos efectos que fueran más vistosos y al mismo tiempo sencillos de realizar y de entender. Decidimos utilizar solo un plano general para no desviar la atención de los niños y que de este modo pudieran concentrarse mejor en la trama.

Lo ensayamos antes de comenzar a grabar. Es importante tener una proyección mental de qué causará cada efecto y cómo podemos darle más impacto y realismo durante la grabación. (Por ejemplo: Si la imagen va a ponerse de lado, no tendría sentido que nuestros cuerpos permanecieran estáticos, por lo que deberíamos inclinar nuestros cuerpos tanto tiempo como dure ese efecto especial.)



Objetivos previos:

Despertar el interés de los niños en la intervención.

Establecer una primera toma de contacto con el lenguaje audiovisual.

Generar un contraste entre la ficción y la realidad.

Expectativas: Dado que los niños no tenían una experiencia previa en el lenguaje audiovisual, consideraba difícil que entendieran a la primera lo que trataba de enseñarles. Por ello, reproduje el vídeo editado varias veces, pausándolo para preguntarles qué había ocurrido. Y, por último, mostrándoles la realidad del vídeo sin editar.

Con ello no aspiraba a que comprendieran del todo lo que esperaba de ellos, pero sí a desglosar el vídeo y ayudarles a interpretarlo.

Resultados: Aunque al principio la mayoría de los niños parecían no comprender del todo lo que trataba de enseñarles, despertaron un interés enorme en los “súper poderes”. Todavía era un ámbito desconocido y completamente nuevo para ellos, pero estaban indudablemente motivados y tenían ganas de grabar

2.8 VÍDEO GRABADO CON LOS NIÑOS.

Enlace del vídeo: <https://vimeo.com/261544142>

Fase preparatoria: Antes de la grabación diseñé un guion completo que experimenté diversas modificaciones. En primer lugar, supuse que podría realizar la intervención con niños más mayores, donde los niños se presentaban y hablaban a la cámara. Al destinarme el aula de primero de infantil, descarté esta opción y barajé la posibilidad de una “voz en off” que hablase por ellos. No obstante, tampoco fue posible debido a que sus actuaciones son cortas y muy pautadas, apenas daba tiempo a superponer la voz en sus escenas. Por último, decidí aparecer en el vídeo hablando por ellos antes de la actuación de cada niño. También fue necesario preparar todo al detalle: Saber a qué niños tenía que grabar cada día, qué materiales precisaba, dónde colocar el trípode, cámara, luces... Así como qué esperaba de ellos en su escena, cómo debían actuar para que saliera bien y cómo explicárselo.



Si bien, la trama original del vídeo se mantuvo pese a las modificaciones: los niños serían aspirantes a un “cásting” de súper poderes donde realizarían una breve exhibición de los mismos y yo adquiriría el rol de jueza para elegir un ganador.

Objetivos previos:

Aprender a diferenciar entre “ficción” y “realidad”

Establecer una primera toma de contacto con el lenguaje audiovisual.

Ser capaces de adquirir un rol e interpretar un papel.

Expectativas: Con la intervención esperaba que los niños disfrutasen aprendiendo y grabando sus escenas. Por encima de todo, quería mostrarles el lenguaje audiovisual como una herramienta para desarrollar la creatividad y expresar ideas y sentimientos; y que puede ser también lúdica si se le da el enfoque adecuado.

También esperaba poder aclarar durante la práctica aquellas dudas y confusiones que surgen ante lo desconocido y cumplir con los objetivos propuestos.

Resultados: En su gran mayoría, los niños comprendieron satisfactoriamente tanto la trama del vídeo como el contraste entre lo que habían grabado ellos y lo que podíamos visualizar una vez editado el vídeo. Sabían decir qué era real de aquello que aparecía en el vídeo y qué no lo era.

2.9 SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

La intervención educativa se llevará a cabo en tres partes diferenciadas:

2.9.1 Toma de contacto: ¿Qué son los efectos especiales?

En esta primera etapa, se parte de un vídeo previamente realizado que los niños visualizan en la asamblea. En el vídeo salimos mi hermana y yo realizando una serie de efectos especiales sencillos, con la excusa de que tenemos “un duelo de poderes mágicos”. Durante este vídeo, cada vez que una de las dos da una palmada, ocurre algo:

A veces la imagen se vuelve en blanco y negro, otras suena una música, nos teletransportamos...



Tras la visualización del vídeo, se realizan algunas preguntas:

-¿Sabíais que tenía poderes mágicos? ¿Vosotros tenéis? ¿Qué sabéis hacer? ¿Podéis enseñárnoslo? A ver: vamos a dar una palmada todos juntos, puede que pase algo.

Posteriormente, vuelve a reproducirse el vídeo, esta vez parando después de cada uno de los efectos especiales y llamando a algún niño para que trate de realizar el efecto mágico en el aula. Comprobaremos que no pasa nada aunque aplaudan: Las luces no varían, la imagen no se modifica, no suena ninguna música... Se va comprobando niño por niño que efectivamente: ninguno de ellos tiene poderes especiales.

De nuevo, se ofrece un breve Input:

-Si ninguno de vosotros tiene poderes, ¿creéis realmente que mi hermana y yo los tenemos? (Dejamos que respondan y elaboren sus teorías.)

A continuación se vuelve a reproducir el vídeo: Esta vez sin editar. Los niños comprueban que aplaudimos y actuamos como si estuvieran apareciendo nuestros poderes, pero en realidad esta vez no es así. No está pasando nada. Nuestros poderes esta vez, no responden a la palmada.

-Os voy a contar un secreto: No tenemos poderes. (Se demuestra dando una palmada) En el vídeo de antes sí, ¿y sabéis por qué? Porque son efectos especiales. ¿Queréis que aprendamos a hacerlos?

2.9.2 Grabación:

Es muy importante la forma de proceder durante esta segunda fase porque es la más complicada. Siempre es bueno facilitar el interés y la participación de los niños, y por ello es recomendable establecer una rutina de grabación lo más inflexible que se pueda conseguir. De este modo los niños podrán anticiparse a lo que va a suceder y se sentirán más seguros.

En este caso, los niños estaban habituándose todavía al aula porque se encontraban en pleno periodo de adaptación, por lo que decidí hacerlo a modo de rincón, ya que ya estaban familiarizándose con esta metodología. De modo que, junto al rincón de la cocinita, las construcciones, la plastilina y los dibujos, se establece el rincón audiovisual.

A este rincón acuden los niños cada día para grabar sus propios efectos especiales.



Los efectos especiales pasan por una selección previa: Deben ser llamativos y sencillos; fáciles y rápidos de explicar; y se destinarán aquellos más difíciles de realizar para aquellos niños más implicados en la tarea o mejor adaptados al colegio.

Para que sea más interesante y motivador se aúnan los efectos especiales de todos los niños otorgándole una trama al vídeo: Una especie de *cásting de superhéroes* donde los niños parten todos del mismo escenario y demuestran sus súper poderes.

Después de cada grabación, se enseñará al niño el vídeo que acaba de realizar sin editar, explicándole lo que pasará cuando esté editado para que sea capaz de imaginar el resultado.

2.9.3. Visualización en el aula.

En último lugar se realizará un visionado del vídeo ya editado en el aula, donde todos los niños puedan verse realizando sus respectivos efectos especiales y los de sus compañeros.

Este proceso se grabará en audio para apreciar los comentarios de los niños y poder reflexionar posteriormente sobre ellos.

2.10 RECURSOS MATERIALES:

- Trípode
- Cámara
- Reproductor de vídeo.
- Programa de edición.
- Los diferentes objetos cotidianos que requiera el súper poder de cada niño.



2.11 ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO:

Las grabaciones se realizarán en una sala cercana al aula donde se disponen mesas, sillas y diferentes materiales que pueden ser útiles durante la grabación. (Anexo 3)

2.12 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO:

La intervención tendrá un tiempo de duración flexible, pero durará en torno a 10-15 días. Es imposible ser preciso debido a las condiciones del aula en el que se lleva a cabo.

2.13 EVALUACIÓN

La evaluación se realizará mediante la observación directa de los niños y se recogerán las anotaciones de sus intervenciones más relevantes. Del mismo modo, se destacarán los contratiempos y posibles mejoras de cara al futuro detalladas en el apartado 2.14.

Al finalizar la intervención, se grabarán en audio sus comentarios finales en la visualización del vídeo para la posterior reflexión y la obtención de conclusiones.

2.14 EXPERIENCIAS Y CONTRATIEMPOS DURANTE LA PUESTA EN PRÁCTICA:

Me ha sorprendido gratamente el ver que los niños despertaban un interés en el tema desde el primer día. Enmarcarlo en la temática de “súper poderes” fue un acierto, ya que muchos me preguntaban cuándo grababa con ellos y cuál sería su súper poder.

Sin embargo, cabe destacar también una serie de experiencias y contratiempos durante las grabaciones que han complicado el desarrollo de la intervención y ha supuesto la necesidad de reinventarme y solventar problemas.



- En primer lugar, la necesidad de adaptar la intervención a los tiempos disponibles dentro de una rutina versátil y cambiante, ha generado bastante desconcierto en los niños. Esto en algunas ocasiones, ha impedido que los niños pudieran anticiparse al momento de grabar y se preparasen para ello. Hubiera sido mejor dedicar un tiempo todos los días a la misma hora, pero ha existido una discontinuidad debido a la necesidad de adaptarse a la rutina escolar.
- En un principio, me planteé trabajar con varios niños en la sala al mismo tiempo, el subgrupo completo. Sería más útil para su aprendizaje porque, de esta manera, no solo presencian su actuación, sino que ven a algunos compañeros hacerlo. Sin embargo, esta forma de proceder es más realista con niños algo más mayores, capaces de esperar su turno y mantener silencio. Desde el primer día tuve que limitarme a grabar al subgrupo completo de ese día, pero grabando uno por uno.
- Tener a mi disposición un lugar para grabar que contara con mesas, sillas e incluso un espejo para realizar los efectos especiales fue extraordinario. Sin embargo, también había multitud de juguetes y materiales, ya que sirve también como almacén de los mismos, y esto invitaba a la distracción de los niños. Aprendí a utilizarlo como recompensa y motivación: “Si grabas lo mejor posible tu súper poder, podrás jugar un ratito.”
- No existe tiempo para dudar: Con niños de tres años no hay opción de repetir una toma hasta que sale bien. Los niños suelen exigir la inmediatez o se aburren rápidamente, por ello era totalmente necesario saber qué niños tenía que grabar, qué necesitaba cada uno, cómo explicárselo y dónde y cómo debía colocar el trípode, la cámara y las luces de antemano. Por lo general, nunca tuve terceras oportunidades.
- No todos los niños venían todos los días. En multitud de ocasiones tuve que retrasar el grabar a ciertos niños porque habían faltado al colegio. Por falta de tiempo, tuve que anticipar a otros y, en alguna ocasión, esto suponía también improvisar su escena. Por ejemplo, creé un croma aprovechando el azul de la



puerta porque tenía que grabar a una niña en lugar de al niño que tenía pensado grabar porque faltó al colegio.

- Errores de racord, flicker y sonido: Aunque el fin de la intervención no es obtener un vídeo perfecto sino un vídeo que sirva para que los niños diferencien ficción de realidad, es inevitable destacar que en ocasiones me he sentido frustrada con las condiciones.

Los fluorescentes creaban flicker en la imagen y la luz natural generaba demasiadas sombras: En efectos con recorte como duplicar a los niños o en los cromas, el flicker destrozaba por completo los efectos. Tuve que paliarlo con edición, pero el resultado no fue como esperaba.

Respecto al sonido, tuve que grabar con la cámara en casa sin generar ningún ruido, (ya que mi cámara crea un sonido por defecto casi imperceptible) y superponerlo a los clips de los niños, debido a que las clases estaban al lado y se oyen gritos del resto de niños, puertas que se abren, maestros hablando...

También existen errores de racord con las perspectivas, con el número del imperdible de cada niño...

- Uno de los mayores problemas con los que me topé fue el dar un sentido lógico a la trama. Mi intención inicial era que fueran los mismos niños quiénes establecieran los diálogos con la cámara, pero el primer día comprendí que era una idea completamente ambiciosa. No solo por la diversidad del aula y la complejidad de la edad con la que iba a grabar, sino porque los niños no actúan con espontaneidad y naturalidad delante de las cámaras. Tardé en solucionar este problema pero acabé por incluirme en el vídeo: primero como voz en off, pero pronto comprendí que los niños estaban demasiado poco tiempo delante de la cámara realizando sus efectos como para dar lugar a mi diálogo; por lo que finalmente opté por crear un escenario y grabarme también, como si interactuara con ellos.

Descarté en un principio esta forma de trabajar porque cobro más protagonismo en el vídeo del que debiera y no quería relegar a los niños a un segundo plano, pero en cierto modo es algo más que aportar al proceso de edición: Los niños



saben que yo no estaba hablando con ellos en ese momento, pero en el vídeo ven que sí.

- Durante la grabación sentí que el primer día había ciertas taras en cuanto a que se trataba de unas pautas demasiado dirigidas, con demasiadas directrices que los niños no llegaban a comprender. Orden-acción. No me conformaba con eso. Me hubiera gustado recibir un feedback algo más espontáneo, por lo que decidí incluir algunas preguntas y explicaciones durante la grabación del segundo grupo.
¿Por qué hacemos esto? ¿Se te ocurre algo para hacer este efecto? ¿Cómo podemos hacer para que haya otra niña como tú si solo hay una? Las propuestas han sido diversas, algunas bien encaminadas, lo que me sorprendió gratamente dentro de la dificultad que supone partir de la falta de conocimientos audiovisuales.
- ¿Cómo incluir a todos los niños en el vídeo para que ninguno se sienta desplazado? Constantemente me he hecho esa pregunta. No tenía tiempo ni manera de grabar a los veinticinco y darles un efecto especial a cada uno. La intervención se estaba alargando demasiado. Finalmente llegué a la conclusión de que grabaría al resto al final en la cola de aspirantes esperando para entrar.

2.15 CONCLUSIONES OBTENIDAS DE LA INTERVENCIÓN

Llevar a cabo actividades relacionadas con el lenguaje audiovisual con niños tan pequeños y con las condiciones adversas de las características del alumnado, al principio supuso un reto. No tenían ninguna toma de contacto previa con este tipo de contenido, aunque nacieran inmersos en la sociedad de la información y los medios tecnológicos.

Si bien, el interés y la acogida que tuvo mi propuesta nos sorprendió, tanto a mi tutora de las prácticas, como a mí.

La primera parte de la intervención se interpretó de forma algo difusa. Prácticamente todos los niños estaban confusos y no terminaban de entender demasiado bien qué estaba pasando. Pero al mismo tiempo se mostraban interesados, sorprendidos y motivados por



el llamativo formato de los súper poderes. Esto me llevó a ratificar que es determinante enmarcar las actividades en una temática atractiva y sugerente.

Según fueron avanzando los días, los niños se fueron ubicando y entendiendo lo que se esperaba de ellos y, cuando se interrumpían las grabaciones por requisitos de la jornada, los niños extrañaban y demandaban la actividad. Algunos de ellos se mostraban impacientes por grabar y preguntaban cuándo era su turno y cuál sería su súper poder. Y aquella demanda era contagiosa a otros que, en principio, parecían algo más indiferentes a la práctica.

Si bien, no todos los casos dieron una respuesta tan gratificante. Uno de los grandes desafíos de cualquier intervención es hacer partícipes a todos los niños, incluso aquellos que presentan dificultades de comprensión o escucha. En estos casos sí que he logrado más participación de la esperada, pero lo cierto es que he tenido que adaptar y concretar mucho lo que esperaba de ellos y explicárselo varias veces.

El momento crítico de la intervención fue la tercera y última parte de la secuencia: el visionado del vídeo. Temía que los niños permanecieran indiferentes a los cambios o no hubieran logrado entender el fin de todo esto. Aunque el proceso de edición y tratamiento de los vídeos no se hubiera realizado frente a ellos por ser demasiado complejo, me interesaba focalizar el aprendizaje en el “cambio” de lo que cada uno de ellos grabó y cómo se veía ahora con el efecto realizado.

Ahora todos eran capaces de discriminar que lo que se veía no era cierto en cuanto a luces de color, desapariciones, duplicados de imagen... Pero sí sabían aquello que era real: ellos mismos, el pupitre que estaba allí, los objetos que sostenían y con los que interactuaban en el momento de grabar...

La mayoría de los comentarios que hicieron fueron bastante triviales: La ilusión de reconocerse y decirle al compañero de al lado “¡Eres tú! ¡Y ese soy yo!”, “El perrito que sale es el peluche de la profe de inglés”, “¡Eres el hada del otoño!” Fueron algunas de sus intervenciones.

Pero si establecemos un filtro entre todas aquellas respuestas espontáneas, encontrábamos los comentarios más importantes que daban sentido a la intervención, todos ellos resumidos en: “No es un súper poder son efectos especiales”



Al final del vídeo tiré del hilo de aquellas intervenciones que me habían interesado y les pregunté qué les había parecido y si yo tenía entonces poderes o no. Todos estuvieron de acuerdo en que no tenía poderes, sino que sabía hacer efectos especiales en el ordenador. Aprendieron a diferenciar lo que era “real” de lo que era “ficción”, al menos en su propia producción y a cuestionar producciones ajenas.

Esa diferenciación dotó a la intervención del sentido que quería darle y me confirmó que efectivamente, no era demasiado ambicioso trabajar estos temas con niños de primero de infantil, aunque yo misma lo cuestioné en los inicios de la puesta en práctica, como supongo que siempre sucede al abarcar temas pioneros.



3. CONCLUSIONES OBTENIDAS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Es importante nunca subestimar las capacidades de los niños por considerarlos demasiado jóvenes para expresar todo su potencial. De la manera correcta y adaptando los contenidos, pueden llegar a interiorizar conceptos que por su aparente dificultad se deciden posponer en el sistema educativo.

Como ya se ha demostrado a lo largo del trabajo, el lenguaje audiovisual juega un papel importante a la hora de interpretar a los medios de comunicación y desarrollar un pensamiento crítico. Por esta razón, debe tener, como mínimo, la misma relevancia que el resto de materias que se imparten, ya que los niños se ven inmersos en la sociedad de la información y la era de las tecnologías desde su nacimiento. Aunque a edades tan tempranas es misión del adulto el filtrar aquello que los niños ven, los niños no saben diferenciar por sí mismos si la información que reciben es veraz o no.

Educar su pensamiento y su mirada, ha sido un trabajo increíblemente gratificante. El hecho de conocer la necesidad de dar visibilidad a las enseñanzas artísticas —recogida en el currículo de Educación Infantil y la normativa vigente, y reflejada en la propia motivación del alumnado— y tener la oportunidad de aportar mi modesta intervención, ha resultado ser una pieza motivacional clave para poder elaborar este trabajo.



Aunque supone cierto desconcierto explorar un campo que apenas se ha tratado anteriormente, también me he sentido con más libertad de proceder y eso, al mismo tiempo, ha potenciado mi creatividad.

He disfrutado y aprendido viviendo la experiencia de transmitir un contenido tan creativo y divertido, pero sobre todo de sembrar el interés en el alumnado para que el primer contacto con el lenguaje audiovisual sea lo suficiente llamativo y les preste las herramientas suficientes como para continuar con su aprendizaje futuro.



4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amar, J. y Abello, R. (2006): *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla, Ediciones Uninorte.

Aranda, D. Creus, A. y Sánchez-Navarro, J. (2014): *Educación, Medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona, UOC.

Aparici, R (2010): *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona, Gedisa.

BOCYL. Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

BOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. pp. 33 a 36.

Coll, C. Marchesi. A y Palacios. J (2004): *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Psicología y educación, Madrid, Alianza Editorial.

Eisner, Elliot W. (2002) "¿Qué puede aprender la educación de las artes sobre la práctica de la educación?", *La enciclopedia de la educación informal*

Ferrés, J., Piscitelli, A (2012): La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*. v. XIX (38) pp. 79-81.

García, A. (2017): *Iniciación del lenguaje audiovisual en Educación Infantil*. Facultad de Educación y Trabajo social, Valladolid.

García Matilla, A (2002): *Una televisión para la educación en el siglo XXI. Mucho más que un servicio público esencial*. Madrid, Máster de Televisión Educativa y Corporación Multimedia.

García Matilla, A (2015): *Educomunicación en el siglo XXI*.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado (2017) *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

Mora, F (2013): *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza Editorial.

Piaget, J. (1985): *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona, Crítica.

Piaget, J. e Inhelder, B. (2015): *Psicología del niño*. Madrid, Morata.



Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (2004): *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias*. OEI, Madrid.

UNESCO. (2016) *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.



Universidad de Valladolid

Ficción y realidad: En busca del pensamiento crítico

Mónica Rodríguez Hernández



ANEXOS

ANEXO 1

Competencias de análisis y expresión que reúnen Piscitelli, A. y Ferrés, J. (2012):

3.1 Lenguajes

b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación.
- Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.
- Capacidad de modificar productos existentes, confiriéndoles un nuevo sentido y valor.

3.2. La tecnología

b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.
- Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
- Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.



3.3. Procesos de interacción

a) Ámbito del análisis

- Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables
- Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.
- Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones: tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan, según los casos, emociones positivas y negativas.
- Capacidad de discernir y de gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.
- Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción.
- Conocimientos básicos sobre el concepto de audiencia, sobre los estudios de audiencia, su utilidad y sus límites.
- Capacidad de apreciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural en un período de medios transfronterizos.
- Capacidad de gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en oportunidad para el aprendizaje.

b) Ámbito de la expresión

- Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno.
- Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.
- Capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.
- Conocimiento de las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual, y actitud responsable ante estas situaciones.



3.4. Procesos de producción y difusión

a) Ámbito del análisis

- Conocimiento de las diferencias básicas entre las producciones individuales y las colectivas, entre las populares y las corporativas, y, en el ámbito de estas últimas, si es el caso, entre las elaboradas por instancias de titularidad pública y privada.
- Conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de toda industria.
- Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión.
- Conocimiento de los códigos de regulación y de autorregulación que amparan, protegen y exigen a los distintos actores sociales, y de los colectivos y asociaciones que velan por su cumplimiento, y actitud activa y responsable ante ellos.

b) Ámbito de la expresión

- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo.
- Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales.
- Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.
- Capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias.
- Capacidad de manejar la propia identidad online/ offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos.
- Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, actitud responsable ante los derechos de propiedad intelectual y habilidad para aprovecharse de recursos como los «creative commons».
- Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y actitud comprometida ante ellas.



3.5. Ideología y valores

a) Ámbito del análisis

- Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas.
- Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite.
- Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.
- Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ellos.
- Actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento.
- Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias.
- Capacidad de analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural que ejercen los medios.
- Capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como potencial mecanismo de manipulación o como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias.
- Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas.

b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.
- Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.



- Capacidad de aprovechar las herramientas de nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.

3.6. Estética

a) Ámbito del análisis

- Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica.
 - Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética.
 - Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.
 - Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.

b) Ámbito de la expresión

- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad.
 - Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.



ANEXO 2

Cuadro explicativo sobre la construcción de la realidad:

	Códigos	Programas	Medio	Forma
Programas exclusivos (una realidad)				
Teológicos	Inmanencia/ trascendencia	Pecado original, encarnación, salvación	Fe - creencia	Revelación
Filosóficos ilustrados	Real/racional	Sujetos autónomos, totalidad/ necesidad/ libertad, ciencia positiva	Teoría	Razón
Programas inclusivos (más de una realidad)				
Sociológico crítico	Ideología/ ciencia	Crítica de la ideología, modernización, opinión pública	Praxis	Diálogo- argumentación
Constructivismo sistémico	Relevancias/ opacidades	Diferenciación funcional, equivalentes funcionales, policontextualidad	Comunicación	Imaginario sociales
Elaboración propia: Juan Luis Pintos				

Amar, J. y Abello, R. (2006) *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla, Ediciones Uninorte.



ANEXO 3

3.1 Sala de grabación



Sala de grabación de las escenas



3.2 Aula dónde se llevaron a cabo las visualizaciones:



Aula y zona de visualización de los vídeos