



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Tesis Doctoral

La enseñanza audiovisual en la Formación Profesional: evaluación de un caso de diseño y desarrollo curricular

**Doctoranda: María del Rosario Luna
Directora: Ana García-Valcárcel Muñoz Repiso**

Salamanca, Diciembre de 2008.

*Para mi madre en quien
prendió fuerte el legado de m' hijo el doctor.*

*Y para vos Miguel,
por hacerme sentir que Otro Mundo es posible.*

Agradecimientos

Quiero expresar un agradecimiento muy especial hacia mi profesora y directora Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso quien estuvo permanentemente a mi lado en este proceso de aprendizaje guiándome y dándome seguridad.

Mi gratitud también a las autoridades, profesores y alumnos del Instituto Rodríguez Fabrés de Salamanca quienes se brindaron generosamente y aceptaron sin condicionantes que su trabajo diario y personal, fuera objeto de la investigación. Sin ellos esta tesis no hubiera sido posible.

INTRODUCCIÓN

Situándonos en la perspectiva histórica de la Tecnología Educativa, encontramos que en su conformación disciplinar los contenidos relativos al cine en la escuela, luego a la televisión y al vídeo, ocupaban un lugar central. Más tarde, la carrera tecnológica llevó a que los estudios del área se ocuparan principalmente del impacto de las últimas tecnologías en el ámbito educativo, trocando así su objeto de estudio. Una revisión de las producciones académicas de los últimos tiempos da cuenta de ello: la mirada se centra fundamentalmente en los problemas suscitados en torno a la Informática educativa (Internet, Multimedia) y Teleformación.

De esta manera, los investigadores han colocado en segundo plano a la problemática de los medios audiovisuales y, en nuestra opinión, algunas cuestiones capitales referentes a su enseñanza no han sido lo suficientemente explicadas.

A esta carencia debemos sumar las continuas transformaciones experimentadas por el mundo audiovisual consecuencia de las modificaciones tecnológicas. Dicho de otro modo, la constante variación del objeto de estudio hace que los contenidos del currículum pronto se vuelvan obsoletos. Y por otro lado, también hay que tener en cuenta el cambio del paradigma educativo resultado de las transformaciones sociales y culturales. En este caso nos referimos fundamentalmente a las prácticas y concepciones pedagógicas que atañen a los retos demandados por la nueva escuela.

Precisamente, la presente propuesta pretende situarse - a modo reivindicatorio si se quiere - en una de las problemáticas fundantes de la episteme de la disciplina que nos orienta, persiguiendo el objetivo de reinterpretarla en el contexto actual. Así, el estudio llega para cubrir una falencia y para continuar una de las líneas de investigación propiciadas por el Programa de Doctorado de Tecnología Educativa de la USAL.

Al mismo tiempo, sabemos que las producciones audiovisuales tienen una presencia permanente en el mundo contemporáneo, y que se constituye en uno de los bienes de consumo cultural por excelencia. Además, su circulación también implica determinaciones en la organización económica e ideológica actuales. Ahora bien, ¿cuál es la formación que reciben los técnicos que tienen a su cargo las producciones que diariamente consumimos?

Teniendo en cuenta el panorama descripto, nuestra tarea consiste en insertarnos en un contexto educativo específico, con el objeto de estudiar cómo se produce la enseñanza audiovisual. En otras palabras, se trata de indagar las estrategias que se aplican en el proceso de formación de los futuros profesionales.

La metodología que utilizaremos para nuestro trabajo es el estudio de casos. Consideramos que este método, aplicado al ámbito de la investigación educativa, permite dar cuenta certera de la complejidad de los fenómenos que definen el campo elegido para el presente estudio. Efectivamente, dicha metodología es valorada porque permite detenerse en los fenómenos y representarlos en profundidad.

También vale mencionar que nos encontramos ante una realidad de difícil delimitación, y creemos que la técnica seleccionada nos permitirá realizar el estudio del proyecto educativo de manera significativa, atendiendo a las distintas variables que interactúan en él.

El principal objetivo del presente trabajo es estudiar cómo se produce el aprendizaje de contenidos audiovisuales en el ámbito de la formación profesional dentro de un contexto educativo específico. Nuestra tarea no consistirá en observar el modo en el que ese aprendizaje se produce en el sujeto en tanto ser racional, sino en tanto ser cultural. Indudablemente, nuestra posición busca adoptar una perspectiva antropológica que se detendrá en los intercambios del ecosistema educativo del centro.

Para ello, el estudio hará foco en las características de las distintas variables y en el modo en que se producen las interacciones. El análisis acerca del profesorado, el currículum en la práctica, el alumnado, la organización del centro y las relaciones entre los agentes será una tarea central.

En suma, el propósito último del estudio es llegar a sistematizar los distintos factores y condiciones que favorecen o desestiman el aprendizaje audiovisual significativo.

Si bien, y como es de prever, el estudio alude a situaciones y circunstancias concretas y circunscriptas a un contexto específico, una vez finalizado pretende trascender el ámbito del centro estudiado. Así, nuestra misión central es llegar a conclusiones que permitan contribuir a una construcción de los fundamentos pedagógicos de la enseñanza audiovisual.

Nuestro trabajo se propone aportar herramientas conceptuales y metodológicas, de modo que la experiencia transitada sirva como herramienta no sólo para el propio centro, sino también para que otras instituciones educativas dedicadas a la formación audiovisual la tomen como referencia para sus contextos institucionales particulares.

Partiremos, entonces, de los siguientes presupuestos, que actuarán como proposiciones directrices de nuestro trabajo de investigación:

- La enseñanza audiovisual conforma un cuerpo de saber transmisible con contenidos, estrategias y metodologías propias.

- La enseñanza audiovisual es una especialidad en construcción.
- El estudio de casos, si bien parte de una realidad singular, posibilita la ampliación de los resultados a través de generalizaciones o transferencias a entornos diferentes.

Nuestra investigación se llevó a cabo bajo la modalidad de observación participante en el Ciclo de Formación Superior en Imagen del Instituto Rodríguez Fabrés de la ciudad de Salamanca.

Para el logro de los objetivos planteados se realizó el seguimiento de un grupo perteneciente al segundo año de la titulación durante el período comprendido entre los meses de enero y junio de 2007. Específicamente, a lo largo de dicho lapso se realizaron observaciones de clases, entrevistas a autoridades profesores y alumnos y evaluaciones de aprendizajes a estos últimos.

El presente informe escrito es consecuencia de nuestra investigación y está estructurado en tres grandes bloques: Marco teórico, Diseño y resultado de la investigación y Conclusiones y propuesta de mejora.

Para llegar a dar cuenta de la enseñanza audiovisual en España desde el punto de vista histórico, en el primer bloque, y a través de un análisis bibliográfico, se establecen distintos paradigmas de la educación audiovisual como así también de sus fundamentos.

Por su parte, en el segundo bloque, se exponen el diseño de la investigación y el marco contextual de la Formación Profesional en España. Para ello presentamos las referencias históricas acerca de esta formación y el detalle de la estructura y organización del Instituto de Educación Secundaria Rodríguez Fabrés de Salamanca.

Asimismo, en este apartado se presentan los resultados obtenidos en el estudio a través del análisis del currículum de la titulación, las prácticas educativas, las formas de evaluación llevadas a cabo en el Centro, las prácticas profesionales y los aprendizajes obtenidos por los alumnos.

Finalmente, en el tercer y último bloque, se efectúa un recorrido por los ítems recién especificados, sugiriendo una serie de medidas para configurar una propuesta superadora de las problemáticas detectadas en la institución observada durante el período indicado.

I. MARCO TEORICO

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

1.1. Tecnología Educativa y enseñanza audiovisual

Antes de entrar en materia, explicaremos por qué incluimos nuestra investigación sobre la enseñanza de medios audiovisuales en el marco de un Programa de Doctorado en Tecnología Educativa. La reflexión sobre el estatuto epistemológico del término no es ociosa, ya que son notables las diferencias de concepción existentes entre los especialistas del tema; tanto es así, que a la hora de definir y determinar cuál es el ámbito de estudio de esta disciplina, algunos de ellos no reconocerían como propia la problemática abordada por nuestra investigación.

El concepto de Tecnología Educativa surge como especialidad de las Ciencias de la Educación en la década del sesenta del pasado siglo. A pesar de su corto devenir histórico, la disciplina ha vivido cambios que afectaron directamente los múltiples significados que denota el término. Esto ha llevado muchas veces a equívocos -incluso entre quienes se desempeñan en el ámbito educativo- sobre a qué nos referimos cuando hablamos de la citada disciplina.

Sin el propósito de ser exhaustivos en la referencia a las implicancias y variaciones históricas que la han caracterizado, -para ello sugerimos la publicación de Ana García Valcárcel Muñoz Repiso *Tecnología Educativa Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico* (2003)- podemos sintetizar las tendencias que han primado desde la segunda mitad del S. XX hasta el presente en dos perspectivas. Para algunos autores, la tecnología educativa se reduce al diseño de situaciones instructivas a través del uso de medios tecnológicos con fines didácticos. Para otros, en cambio, implica la integración curricular de la tecnología desde una concepción racional, crítica, no instrumentalista.

A modo de ejemplo, citaremos como representante de la primera postura a Julio Cabero (1996) quien considera:

Para nosotros el diseño de situaciones de aprendizajes, y más concretamente de situaciones mediadas, es el campo de acción de la Tecnología Educativa (...) hablar de medios desde una perspectiva didáctica es centrarse en aspectos como sus lenguajes y sistemas simbólicos movilizados, su pragmática de uso, su diseño, su utilización como instrumentos emancipatorios, su investigación, etc. (pp. 30-31)

Si bien el autor trata de separarse de la visión instrumental incluyendo la noción de "lenguaje y sistema simbólico", sigue rondando en su concepción, de modo casi

excluyente, la noción de herramienta para la enseñanza propia de la concepción asociacionista e eficientista con la que nace la disciplina. Para Cabero quedan fuera de la potestad de la Tecnología Educativa, los conceptos y problemáticas implicados en la enseñanza curricular de los medios; así queda claro en la siguiente delimitación: “Serán los dominios del diseño, el desarrollo la utilización, la organización y la evaluación de los medios y materiales de la enseñanza, los que configuren el campo de aplicación de la Tecnología Educativa” (Cabero, 1996, p. 31)

Por el contrario, incluimos la conceptualización relativa a la segunda línea mencionada más arriba dada por Manuel Area (1991), quien de este modo define a la Tecnología Educativa:

Ese espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio serían los efectos socioculturales e implicaciones curriculares que para la educación escolar poseen las tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura de los ciudadanos. (p. 56)

En similar sentido, la autora García Varcancel Muñoz Repiso (2003) anota:

Los recursos tecnológicos extendidos en nuestra sociedad que no tienen en sí mismo un fin didáctico, principalmente los medios de comunicación de masas (prensa, cine, radio, televisión, Internet, ...) tienen importantes dimensiones educativas, transmitiendo información, configurando corrientes de opinión, fomentando actitudes y valores, creando expectativas y modos de ver y estar en el mundo, etc., siendo estas de interés para la Tecnología Educativa. (pp. 166-167)

Delimitadas ambas posiciones, explicitamos nuestra adhesión a la segunda, por creerla más abarcativa conceptual –no excluye el tratamiento de los medios como recursos didácticos, o medios de expresión- e ideológicamente –se concibe a los medios como bienes simbólicos de la sociedad contemporánea-.

En efecto, creemos que si la Tecnología Educativa se limita a pensarse como disciplina que estudia el uso de los medios como recursos didácticos en las instituciones educativas, se quedará en el tiempo, atrás, muy atrás, de las necesidades que la sociedad contemporánea le plantea. De este modo, continuaría actuando como disciplina conservadora que justifica su inclusión en la escuela tradicional, situándose al margen del análisis de los requerimientos que los sujetos implicados en la enseñanza contemporánea requieren para enfrentar su vida ciudadana.

La tecnología y los medios determinan en la sociedad formas de entender y codificar la realidad; son, pues, instrumentos cognitivos. Trascienden holgadamente el mero carácter de transmisores de mensajes; los sujetos implicados en su universo cultural, participan activamente de él.

Estudiar los problemas relativos a la enseñanza curricular de los medios -sin querer por esto avanzar en el terreno de las Didácticas Específicas- nos puede brindar respuestas sobre ciertos interrogantes centrales para la enseñanza: ¿Cómo se estructura el pensamiento a través de los medios? ¿Qué procesos se ponen en marcha con la adquisición de los nuevos lenguajes? ¿Qué capacidades se desarrollan en el aprendizaje de los medios?

Por lo expuesto, nuestra investigación se orienta a la resolución de algunas de las problemáticas propias de la *episteme* de la Tecnología Educativa, según las perspectivas interpretativa y cualitativa. Para ello, se hará especial hincapié en el análisis de la enseñanza audiovisual en un contexto escolar y social preciso, a través de la consideración de las producciones audiovisuales como discursos simbólicos de la cultura de los adolescentes contemporáneos.

1.2. Cine y enseñanza: Modalidades de vinculación.

Rastrear los vínculos existentes entre el cine y la educación requiere realizar una primera delimitación. Las películas han buscado su lugar en las instituciones educativas a través de distintos caminos y modalidades cada uno de ellos con finalidades y búsquedas también diferentes:

1. **El cine como contenido conceptual específico:** el cine como otras manifestaciones expresivas cuenta con un lenguaje que le es propio y sus códigos definen modos estilísticos, narrativos y estéticos. Las películas se han realizado en contextos específicos lo que ha conformado una historia y normas de producción. Esta concepción se dedica a la transmisión de estos contenidos específicos del mundo cinematográfico con dos finalidades básicas:

- a) La formación teórica de ciudadanos críticos y reflexivos.
- b) La formación técnica práctica de realizadores audiovisuales.

2. **El cine como recurso didáctico para el abordaje y comunicación de contenidos curriculares:** las películas son concebidas como herramientas, instrumentos didácticos para la comunicación de contenidos académicos. Esto supone la conceptualización de una metodología de trabajo destinada a la utilización de las películas con fines pedagógicos.

3. **El cine como medio de recreación y socialización:** como hecho social y colectivo el cine requiere de reglas de recepción y consumo particulares. La vinculación del alumno con su entorno social y el contexto cultural a través de la asistencia a las salas cinematográficas para la adquisición de dichos hábitos o la programación de películas en el ámbito escolar para el entretenimiento, son las búsquedas centrales de esta posición.

La producción científica ha confundido muchas veces las diferentes modalidades enunciadas de modo tal que cuando se utilizan expresiones como *cine educativo*, *cine y educación*, *pedagogía de la imagen*, *didáctica de cine*, *el cine en la escuela*, se atienden indistintamente a cuestiones relativas al cine como medio expresivo, al cine como instrumento para la transmisión de contenidos o al cine como medio de recreación. Esta mezcolanza conceptual podremos verla con claridad en el repaso histórico que iniciaremos.

1.3. Educación audiovisual: criterios de inclusión.

Otra aclaración que merece ser apuntada es la denominación que hemos adoptado de *educación audiovisual*. La referencia genérica de “lo audiovisual”, locución englobadora de manifestaciones tan diversas como el cine, el vídeo y la televisión puede resultar para algunos problemática.

Tiempo atrás, el cine, el vídeo, la televisión estaban claramente delimitados por su formato técnico: Por ejemplo, el profesional dedicado a la cinematografía poseía un saber bien específico en relación con el videasta: mientras el primero dominaba la técnica de los procesos fotográficos, el segundo, trabajaba con los procesos electrónicos. Pero como consecuencia de los últimos avances tecnológicos, ambos campos se encuentran cada vez más entrecruzados. Es decir, la delimitación según un criterio técnico ya no es válida.

Hoy día un mismo aparato técnico, por ejemplo una cámara digital de alta definición, bien puede servir para producir un programa televisivo, una película destinada a ser exhibida en una sala cinematográfica o para la realización de un vídeo. La diferencia entre una y otra expresión está en el proceso de producción. Procesos diferenciados que tienen sus implicancias significativas en el ámbito de la educación profesional, hecho del que daremos cuenta más adelante. Pero en lo que a una mirada pedagógica englobadora se refiere, estas precisiones pueden ser estériles. En definitiva, la denominación educación audiovisual es la más acertada para la designación de todas las expresiones ya que permite, por un lado, una designación lo suficientemente abarcadora de los medios y sus procesos y, por el otro, lo suficientemente restrictiva en cuanto a los conceptos, estrategias y metodologías a los

que la educación audiovisual se refiere. Por ello nos hemos centrado, como se verá, en el análisis la bibliografía referida indistintamente al Cine, la TV y al Vídeo.

2. PARADIGMAS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

Desde la primera función pública de cine acontecida el 26 de diciembre de 1895 hasta el presente, desde muy distintos lugares y posiciones conceptuales, se consideraron las posibilidades pedagógicas del nuevo medio. Esto dio lugar a que profesionales del ámbito educativo esbozaran propuestas concretas en torno a cómo incluir al cine en la educación. El análisis de dicha producción científica, circunscripta específicamente a lo que ha sido publicado en el espacio español, nos ha permitido dilucidar distintos paradigmas pedagógicos sobre la educación audiovisual.

2. Paradigma exaltador, la utopía del cine educativo

El inventor del cinematógrafo fue inspirado por un ángel con fines pedagógicos.
(Baralt, citado en Blanco Castilla, 1933, pp. 54)

En su recorrido histórico las prácticas educativas han buscado a la imagen como una aliada para la explicitación de contenidos. La perfección por medios mecánicos – fotografía, aparatos ópticos- de la representación figurativa acontecida a lo largo del S. XIX fue, en consecuencia, bienvenida por la pedagogía.

Es más, hubo una vinculación directa en tanto que muchos instrumentos ópticos fueron la materialización didáctica de una teoría y utilizados luego para la difusión de las mismas o de otros contenidos. El Taumatropo¹, por ejemplo, es la demostración empírica de la teoría de la persistencia retiniana y fue utilizado más tarde como medio mnemotécnico para la enseñanza de otras materias. (Burch, 1991)

De esta manera Deslandes parafrasea a Georges Méliès:

Pensé que ese juguete podría servir para la educación y que podría ser utilizado para enseñar los clásicos a los niños. Se podrían ilustrar con la ayuda del Taumatropo la *Metamorfosis* de Ovidio y mostrar, por ejemplo, los navíos de la flota de Eneas cambiados en ninfas. (Deslandes, 1966, pp. 29)

Muchos de los aparatos nacidos en los laboratorios como desafíos científicos – Zootropo, Fenaquistiscopio, Praxinoscopio- difundidos luego popularmente bajo la denominación de juguetes ópticos, tuvieron a su tiempo un lugar en la enseñanza.

Estos vínculos didácticos se reforzaron notablemente con el advenimiento del cinematógrafo. Desde el momento de su mismo nacimiento, el cine estuvo relacionado con la educación. Los hermanos Lumière, en su afán científicista ya hablaban a fines del Siglo XIX de los beneficios que acarrearía el cine en el campo de la ciencia en general y de la medicina en particular. Existen numerosas referencias de producciones realizadas en distintos países de operaciones quirúrgicas filmadas con fines didácticos por médicos dedicados a la enseñanza.

En Francia el Dr. Doyen en el año 1898 exhibe ante sus discípulos films de sus operaciones quirúrgicas. El Dr. Commandon en 1909 lleva a la pantalla el estudio de los bacilos y de las células, película producida por la Casa Pathé. Esta modalidad pedagógica ha sido imitada por cinematografías muy distantes y diversas.

Así, por ejemplo, en Argentina, el Dr. Alejandro Posadas realiza dos operaciones quirúrgicas en el Hospital de Clínicas, institución formadora de médicos dependiente de la Universidad de Buenos Aires. No hay una datación precisa de estas operaciones pero por distintos hechos, historiadores del cine indican que acontecieron entre los años 1897 y 1900 dando lugar a los filmes *Operación de quiste hídático de pulmón* y *Operación de hernia inguinal*. Las dificultades técnicas sorteadas para la resolución de la filmación nos llevan a deducir el valor otorgado al cine como recurso didáctico. Sólo mencionaremos un detalle. A fines de siglo XIX ante la carencia de luz eléctrica, las filmaciones se realizaban con luz solar: El doctor Posadas trasladó a los pacientes al patio del hospital para poder registrar sus películas. El movimiento ondulante de la sábana que cubre la camilla y la luz cenital son prueba de ello.

Podemos presuponer que el interés de los científicos de la época por el nuevo medio se basaba en la capacidad de representación de la realidad, de la reproducción de eventos de difícil acceso y en las posibilidades de multiplicación y difusión de contenidos que el nuevo medio suponía. No ha sido un área muy explorada, pero los vínculos entre la enseñanza de la medicina y el registro audiovisual hasta el día de hoy son muy sólidos.

Asimismo, los padres del cinematógrafo evaluaron que su invento podía ser también un poderoso medio para la propagación cultural. Inmediata a la primera función pública del cine, los hermanos Louis y Antoine Lumière enviaron a operadores, empleados de su fábrica, a distintos lugares del mundo con el objeto de que registraran a gente de otros mundos para la difusión de la cultura y la vida de otros pueblos. No es casual que al nuevo aparato se lo nombrara en su época como la *máquina de imprimir la vida*.

Del otro lado del Atlántico, con una posición similar Thomas Alva Edison afirmaba en 1912 "(...) estoy gastando más de lo que tengo para conseguir un conjunto

de 6.000 películas, a fin de enseñar a 19 millones de alumnos de las escuelas de EE.UU. a prescindir totalmente de los libros” (Citado en Carmona, 1998, p. 47)

En definitiva, la valoración altamente positiva realizada por los pioneros del cine está puesta en el nuevo medio como instrumento, soporte para el almacenaje y difusión de contenidos. Entre otras cosas, por la gran ventaja que las películas conllevaban: su capacidad de llegar a las masas muchas veces analfabeta. De allí la postura extrema de Edison de querer llegar a la prescindencia de los libros.

El carácter de estas primeras consideraciones sobre las posibilidades instructivas del cine las encontramos sistematizadas en la letra de los pedagogos y debemos interpretarlas en relación con los postulados educativos vigentes en la época.

A fines del Siglo XIX las instituciones educativas comienzan a modificarse sustancialmente a raíz de la puesta en práctica de todas aquellas ideas que circulaban desde hacía más de un Siglo. De este modo, el pensamiento de Pestalozzi, Froëbel, y si nos vamos más atrás en el tiempo Rousseau, se materializaron en la Escuela Nueva. Asimismo, los principios de la filosofía de Krauss toman cuerpo en la Institución Libre de Enseñanza. Los pedagogos que tomamos como referentes del paradigma que hemos denominado exaltador – Sluys, Cellérier y Blanco Castilla- conciben al cine en el contexto de esta renovación y como consecuencia, es fácil interpretar sus propuestas conforme a dicho ideario.

Efectivamente, la obra del pedagogo belga A. Sluys *La cinematografía escolar y proyecciones fijas* original del año 1919 fue traducida al castellano y publicada en Madrid en el año 1925. Sluys ejerció desde el año 1878 la dirección de la Escuela Normal de Bruselas, fue Presidente de la Escuela Superior de Pedagogía y de la Liga de Enseñanza. Fue justamente a esta última institución hacia uno de los sitios donde miraron los hombres de la Institución Libre y la Escuela Modelo para tomarla como ejemplo.

El autor belga comienza el texto realizando un recorrido histórico sobre los medios de enseñanza utilizados desde la Edad Media hasta llegar al cinematógrafo. Considera a éste como un poderoso auxiliar de gran valor para la enseñanza colectiva. Argumenta los beneficios del mismo desglosando sus características técnicas:

- La cinematografía de los movimientos ultra-rápidos y ultra-lentos ²: La tecnología del cine permite reproducir los movimientos variando su velocidad natural. De esta manera, a través de él se pueden apreciar y estudiar movimientos que la simple vista no lo permite (por ejemplo, el crecimiento de una planta)

- El microcinematógrafo del Dr. Comandon ³ : Permite observar los microorganismo y los procesos de la vida elemental enriqueciendo las posibilidades de aprendizaje de la biología y de la microfísica.

Es evidente que el autor aprecia al cine por sus atributos técnicos e instrumentales en el contexto del pensamiento positivista. Para esta corriente el conocimiento se alcanza a través del método científico en donde la observación empírica es determinante. Los métodos y procedimientos utilizados son los de la observación, la descripción y la experimentación. En este sentido, Erwin Panofsky (1998) señala cómo la ciencia moderna escribió sus principios sobre las modificaciones acontecidas en el terreno del desarrollo de los instrumentos ópticos (telescopio, microscopio, cámara fotográfica). Principalmente porque para las ciencias descriptivas la imagen no es tanto la ilustración de lo expuesto como lo expuesto mismo .

Las posibilidades de observación de la imagen en movimiento que brinda el cinematógrafo no había sido alcanzada por aparato alguno. No es casual que Sluys se detenga en los beneficios surgidos del cine por sus atributos de aceleración, ralentizado, detención y aumento de las imágenes. En definitiva, el cine es el gran aliado del pedagogo porque permite el análisis del movimiento. Recordemos al respecto que el vocablo cinematógrafo significa escritura del movimiento.

Por otro lado, nuestro autor, para argumentar los beneficios del nuevo medio, introduce los conceptos de *ilusión y alucinación*. Poniendo en la punta de la pirámide a la inteligencia del género masculino considera que no todas las personas son influenciadas de la misma forma: Los niños más que los adultos, los ignorantes más que las personas instruidas, las mujeres más que los hombres. Afirma que la proyección animada sobre la pantalla da la ilusión de realidad ya que el espectador ve en ella seres reales.

Este efecto es potenciado por la oscuridad de la sala y lo transforma en alucinación: uno se cree transportado en el medio en que viven los personajes que se mueven en la pantalla.

La sensación no puede ser desaprovechada por la enseñanza: “Las imágenes animadas cautivan y sostienen la atención; mediante ellas, la enseñanza es fácil, rápida y eficaz” (Sluys, 1925, p. 39).

El pedagogo belga hace referencia a la impresión de realidad que provoca el cine. La tecnología cinematográfica permite, a través de una proyección, restituir lo real. Es la representación más exacta del mundo perceptual por el efecto analógico que crea y su alto nivel de referencialidad. Podemos adelantar, que esta noción a la hora de justificar los beneficios del trabajo audiovisual en el aula fue sostenida y mantenida hasta la actualidad por los distintos paradigmas educativos.

El carácter analógico de la imagen cinematográfica lo debemos relacionar también con uno de los postulados del pensamiento positivista ya mencionado: Los juicios deben tener un correlato empírico observacional. Ante la imposibilidad de la observación directa de los hechos por el grupo de alumnos, bien vale la imagen cinematográfica por su alto nivel de realismo. Los conceptos ilusión y alucinación se relacionan con el *de enseñanza intuitiva artificial* presentado por Cellérier.

El libro *La cinematografía escolar y proyecciones fijas* (1925) tiene un apéndice, tan extenso como el cuerpo del libro, en el que el pedagogo suizo L. Cellérier vuelca su parecer sobre el cine en la educación. Ni en la portada ni en el índice de la edición se hace referencia de este apartado, pero el pensamiento de Cellérier es tan sustancioso como el de Sluys.

Cellérier se refiere al cinematógrafo como el joven auxiliar de la enseñanza. Lo aprecia y rescata en el marco de la enseñanza intuitiva: ésta fundamenta la enseñanza a través de la percepción. Cuanto más viva es la imagen sensorial más vivo será su recuerdo. En este sentido, si bien siempre es preferible la experiencia directa, la imagen cinematográfica viene a convertirse en un aliado fundamental de la enseñanza, concretando lo que el autor denomina la *enseñanza intuitiva artificial*. Durante la demostración cinematográfica será imprescindible la enseñanza verbal. De esta manera lo que puede llegar a ser una exposición más o menos caótica, con la intervención del pedagogo quedará un recuerdo visual claramente fijado.

Hablábamos sobre la presencia de las ideas del pensador postkantiano alemán Karl Krause de gran acogida en España. En efecto, el Paradigma Exaltador trasluce uno de los pilares de la filosofía Krausista, el que sostiene que para la obtención de su aprendizaje el alumno debe estar en contacto directo con la naturaleza, con el mundo empírico. Pedagógicamente este principio se traduce en la apertura de las puertas de las aulas, en las salidas, en las clases experimentales, en las llamadas clases-paseo, estrategias seguidas por la Institución Libre de Enseñanza. Para Pestalozzi el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas y, a partir de ella, se forman las ideas.

En relación con la presentación de contenidos al hacerlo de manera contextual, evidenciando la relación entre los factores, el cine favorece el *aprendizaje comprensivo*. Al respecto Cellérier cita un artículo publicado por Pierce S. Fleming en el año 1911 en la revista *Pedagogical Seminary* fundada por Stanley Hall, uno de los principales promotores de la Escuela Nueva en Estados Unidos. Escribe Fleming:

¿Quién piensa todavía en nuestros días en hacer aprender de memoria las fronteras de los Estados, el curso exacto de los ríos, la

altura de las montañas, etc.? A tal gasto de tiempo y esfuerzo ¿no es preferible el estudio general de cada región, con sus principales caracteres, fauna, flora, recursos agrícolas o minerales, industria y comercio, etc.?

Solamente estas nociones ilustrarán más tarde al niño sobre las causas de los fenómenos sociales de un país, sobre el desarrollo de sus ciudades y de su evolución política. Ahora bien, estas nociones son precisamente aquellas que el cinematógrafo presenta al niño bajo la forma más impresionante y durable. A este respecto no tiene igual. (1911, p. 336 citado en Sluys, 1925, p. 100)

Una vez más la conexión con el pensamiento que cristalizó en la Escuela Nueva. Ésta propicia la implicación activa de docentes y alumnos y se manifiesta en contra de las clases magistrales, el autoritarismo y la adquisición memorística de contenidos. Por el contrario, propone una *enseñanza comprensiva*.

Ahora bien, todas estas características mencionadas hasta el momento tienen repercusiones específicas en los estudiantes. El hecho no es descuidado por nuestros autores. Sluys alude a su influencia en la inteligencia, en tanto que Cellérier nos habla de un impacto no sólo intelectual sino también emotivo.

De esta manera ponen en escena otro de los interrogantes que se han planteado a lo largo del pasado Siglo como es el de las relaciones existentes entre el conocer y el ver.

Efectivamente, en el Capítulo III de su estudio Sluys se centra en la *Influencia de las proyecciones luminosas sobre la inteligencia, los sentimientos y la voluntad*. Defiende el uso del cinematógrafo como medio didáctico argumentando que el mismo requiere de un menor esfuerzo mental. Para ello se basa en la amplia acogida que ha tenido en pueblos muy diversos ya que la proyección luminosa se dirige al cerebro por el sentido más ávido de impresiones, la vista. El cine suprime el esfuerzo de interpretación de la lengua y condensa la emoción por la vista inmediata de las cosas. “La imagen luminosa economiza el trabajo mental: hablando a los ojos, elimina descripciones y narraciones, muestra directamente la decoración, los personajes que obran y expresan sus sentimientos por el gesto” (Sluys, 1925, p. 34).

Afirma asimismo que es un lenguaje universal, en tanto una proyección sugiere cualquiera sea la lengua de los espectadores, las mismas representaciones mentales y produce las mismas emociones. En este punto cabe recordar que el autor escribe en el contexto del cine mudo y que la ingenua consideración del cine como lenguaje universal y objetivo concuerda con el pensamiento de su época. Habrá que esperar a los años 60 momento en el que la teoría de la recepción cuestione estas apreciaciones.

Por su parte Cellérier, bajo el concepto de la enseñanza intuitiva, afirma que las películas obran en los niños alternativamente en el corazón y en el espíritu por medio de la sugestión. De esta manera, el cine puede intervenir en la moral y en el desarrollo intelectual. En la moral, "Puede, al conmover, tonificar las almas, y sugiriendo el bien y el ideal, hacerlos triunfar en la lucha contra los instintos inferiores del ser humano" (Sluys, 1925, p. 90).

Para el desarrollo intelectual y la enseñanza intuitiva el movimiento, la ilusión de la vida creada por el cinematógrafo son de una potencia extraordinaria al concentrar la atención espontánea del niño.

La confianza en las posibilidades educativas del cine la manifiesta el autor al decir que no basta con que esporádicamente los alumnos presencien una proyección colectiva:

Todos aquellos que han estudiado la lección comprueban la ineficacia de las sesiones generales. Todos están acordes en recomendar, más bien el empleo del cinematógrafo como auxiliar de la lección, formando parte de ella. Cada lección debería ser completada por una demostración sobre la pantalla. (Sluys, 1925, p. 95)

Es decir que la integración del cine en la educación se debe dar en el trabajo áulico diario. Podemos presuponer que la opinión en contra de las proyecciones masivas están en consonancia también con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva para cuyos propulsores la mirada atenta del profesor, el estímulo del niño, el desarrollo de su personalidad son los puntos de partida para el intercambio educativo. Por ello proponen el trabajo con grupos reducidos.

Algunos de los problemas que describe Cellérier para el ejercicio de esta práctica son las dificultades técnicas: el costo de las películas y la falta de producciones específicas sobre temáticas escolares. Propone como solución que varias escuelas de un mismo núcleo geográfico compartan materiales. Sólo las escuelas ricas podrían tener un cinematógrafo en sus instalaciones. Habrá que esperar muchos años para que el avance tecnológico permita a través del vídeo llegar al ideal planteado por Cellérier.

En relación a los contenidos de las películas los representantes de este modelo tienen también una mirada amplia.

Sluys habla de los formatos narrativos de las películas y los rescata por sus beneficios para la educación. Sólo recomienda tener cuidado de aquellas cintas que

depravan el gusto y ejercen una influencia perniciosa, debiéndose seleccionar en cambio, aquellas que tengan un valor estético y moral:

- Las películas científicas: Abren las puertas de otros mundos y geografías, difunden costumbres y trabajos, a través de ellas se puede acceder hasta el mundo submarino.
- Las películas de imaginación: El cinematógrafo permite recrear todo tipo de historias en escenarios y con personajes muy diversos.

Destaca el trabajo con películas para ciertas disciplinas ejemplificando en su escrito con algunas producciones fílmicas: Física y Química, Puericultura, Zoología descriptiva, Botánica, Geografía, Historia, Lengua, Tecnología, Mecánica, Trabajos manuales, Enseñanza técnica, agrícola e industrial; Educación estética.

En referencia a la producción y circulación de los materiales con propósitos educativos, merece ser mencionada la labor de una institución conformada en Italia con carácter internacional. En el año 1928, se funda en Roma el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, tiene por objeto coordinar los esfuerzos realizados por distintos países en torno al cine educativo, facilitando información, aunando catálogos y difundiendo e intercambiando filmes entre las cinematografías interesadas. Cuenta con una publicación mensual dirigida por Luciano de Feo, la *Rivista Internazionale del Cinema Educatore* que se ha convertido en un importante documento sobre el cine educativo de aquellos años ya que aúna información sobre las actividades y producciones efectuadas en distintos países con el aporte de especialistas que despuntaban entonces en la materia.

Una de las metas que se propone el Instituto es la de lograr la eliminación de los cánones aduaneros en la distribución internacional de filmes culturales y educativos. Para esto el organismo alcanza a definir qué entiende por film educativo (Blanco Castilla, 1933) :

- Films destinados a la propaganda de la Sociedad de Naciones.
- Films destinados a los diversos grados de enseñanza.
- Films sobre la formación y orientación profesional y sobre la organización científica del trabajo.
- Films referentes a investigaciones científicas y técnicas.
- Films destinados a las sociedades culturales o a las instituciones científicas.
- Films sobre higiene y prevención social.

La aspiración del Instituto es centralizar la actividad y una vez clasificado el material fílmico permitir su libre distribución. Como es de prever, esta iniciativa se vio abortada ante las dificultades encontradas por los intereses de las Compañías Distribuidoras, de las Salas Cinematográficas y las particularidades de las normativas para la circulación de material fílmico de cada país.

Años más tarde a las publicaciones de Sluys y Cellérier, en el año 1933 el profesor F. Blanco Castilla edita en Madrid *El cine educativo*. Su propuesta sigue los principios de los autores belga y suizo por lo que lo encuadramos también dentro del paradigma exaltador. Resulta significativo que Blanco Castilla profesor Normal, Licenciado en Derecho, sea un funcionario del sistema educativo español desempeñándose al momento de la escritura del texto como Inspector de Primera Enseñanza. El libro pertenece además a la colección Novedades Pedagógicas lo que nos indica el interés y vigencia del tema en la época.

Ya desde el título el texto habla de su cercanía con los inicios del cine: conserva todavía el vocablo *cinema* en concordancia con el que utilizaron los padres franceses del medio. Cuando en algún trayecto del estudio Blanco Castilla utiliza la palabra cine, lo hace de manera entrecorillada.

Este autor concibe como los otros dos autores estudiados, al cine como un recurso pedagógico, un auxiliar del maestro, un instrumento para la enseñanza, el más completo y novedoso conocido hasta el momento. La noción queda patentizada en la siguiente consideración: “El cine ha venido a dar movilidad a esos cachivaches muertos que encontramos desparramados y polvorientos por las aulas” (Blanco Castilla, 1933, p. 51).

Presenta una fundamentación que el mismo denomina psico-pedagógica sobre las razones que hacen del cine el medio educativo por excelencia. Afirma que todo conocimiento se produce en tanto tiene una referencia sensible, en tanto esté basada en alguno de los sentidos. Y, la conciencia, se relaciona con las cosas por medio de los sentidos. Sabiendo esto, el educador procura apoyar sus enseñanzas con medios gráficos y plásticos, la referencia brindada por medio de una explicación, que es percibida exclusivamente a través del oído es insuficiente. En efecto, “Las impresiones de la vista son más duraderas. Se recuerda mejor lo que se ve que lo que se oye” (Blanco Castilla, 1933, p. 51).

Por ello el medio insuperable para la enseñanza es el cine. Éste ejerce un notable poder de sugestión porque convence más y reproduce mejor que ningún otro instrumento los fenómenos de la vida real, y sobre todo de la vida real en movimiento. El autor expresa el encanto y fascinación que ejercía el cine en los primeros años por el solo hecho de ser capaz de reproducir a la perfección el mundo en movimiento. Su

admiración hacia el cine al que denomina el arte joven, el arte del Siglo XX es innegable.

Destaca asimismo, argumentos que son resultado de las observaciones realizadas por él en trabajos educativos destinado a niños utilizando el cine.

- El poder de persuasión: la imagen en movimiento penetra en las almas.
- La capacidad de promover la imaginación: a través de los mundos que recrea estimula la inteligencia.
- La capacidad de robustecer y desenvolver la memoria: en tanto favorece el recuerdo de las cosas porque las presenta en forma impresionante y en los más variados aspectos.
- El robustecimiento de la memoria: a través de la sugestión e interés que genera desarrolla la observación, la curiosidad , la investigación y la búsqueda de la verdad.
- La modificación de los sentimientos y la voluntad: fortalece y anima la voluntad de los espectadores despertando por medio de sus relatos confianza y optimismo.

Brinda una clasificación de films educativos entendiéndolo por éstos a todo film que ponga en primer plano un problema cultural. Discrimina dentro de los films educativos a los escolares, de enseñanza popular, documentales y artísticos. Y, dentro de éstos, a los religiosos, Literarios y Vanguardistas (las mayúsculas son de Blanco Castilla). Presenta en su clasificación, como se aprecia, una mirada democrática en tanto no se limita a considerar exclusivamente los films producidos con fines educativos sino que incluye a las películas comerciales y a otras producciones como lo son las películas de vanguardia.

Resalta la potencialidad del cine para su uso educativo como medio de formación de gustos y hábitos de vida factible de ser utilizado para la educación de los pueblos.

Así, por ejemplo, uno de los valores rescatados en la época y buscados como propósito para la enseñanza en relación con los problemas vigentes de las sociedades es el de la higiene. Blanco Castilla defiende al cine por su influencia en el orden físico ya que aumenta la energía física de los espectadores y posibilita la adquisición de hábitos de higiene mediante la imitación.

Sugiere como metodología de trabajo la intervención del maestro antes, durante, o después de la proyección según se considere conveniente. Recomienda no detenerse en detalles insignificantes para no distraer la atención de los alumnos, como así también cree que resulta perjudicial que los niños tomen nota durante la película porque no ven la proyección completa.

El pensamiento de Sluys, Cellérier y Blanco Castilla se apoya en la confianza en el niño, la misión del maestro es alumbrar el interior del niño, estimularlo.

El protagonista del acto instructivo es el sujeto que debe aprender en un entorno educativo libre. Esta creencia antropocentrista – posición positiva respecto del niño- tiene sus orígenes en las ideas rousseauianas. Por ello, la estrategia de enseñanza a seguir por excelencia es la de fomentar el desarrollo natural y el crecimiento espontáneo del niño.

A esta altura del recorrido, parece estar lo suficientemente justificada la elección del nombre para este paradigma de la educación audiovisual. Si recapitulamos, podemos sintetizar que el núcleo de la cuestión se funda en el siguiente razonamiento:

1. El aprendizaje se produce a través de la experiencia directa.
2. El docente debe favorecer acciones en las que el niño se contacte con la experiencia directa.
3. El cine es el instrumento perfecto que viene a suplir la experiencia directa.

Como consecuencia,

El cine es el gran aliado de la educación.

Hablamos de una visión utópica y exaltada hacia el medio en tanto los defensores de esta posición abrazan al cine desde el lugar de la fascinación otorgándole un valor positivo absoluto. El cine es la panacea de la educación:

El “cine” ofrécese en formas, en movimiento, en colores, en luces, en voces, en palabras y en sonidos. Jamás un educador dispuso de elemento pedagógico de más potencia y eficacia. Con él seguimos la vertiginosa marcha de los tiempos. Vamos también en busca del “récord” de educación. Vamos hacia una motorización del pensamiento y a una superproducción de ideas (Blanco Castilla, 1933, p. 54).

La mirada exaltadora de Blanco Castilla otorga color a las películas cuando este recurso todavía no era posible en el cine y sonido cuando las películas estaban apenas balbuceando. Más adelante no duda en decir:

Las posibilidades del “cine”, en fin, son infinitas. Hace la vida feliz, útil y elevada. Logra una educación completa y armónica por el cultivo de los sentidos, por la elevación del tono moral, espiritual y estético y por la intervención beneficiosa en la parte física (Blanco Castilla, 1933, p. 20).

Por su parte Cellérier auguraba (el subrayado es nuestro):

El cinematógrafo está comenzando: poco a poco veremos perfeccionarse su funcionamiento y extenderse su empleo. *La educación celebrará algún día, gracias a él, uno de los más felices de su historia.* (Cellérier, 1925, p. 111).

Este paradigma no se limitó a estar expuesto en la letra escrita, tuvo sus implicancias prácticas. Por ejemplo Sluys lo llevó adelante en la Escuela Normal de Bruselas y se preocupó por organizar eventos divulgativos como el de la Muestra de cine Pedagógico acontecida el 23 de septiembre de 1908.

Adentrarnos en el pensamiento de estos autores nos ha permitido correr un velo y encontrar una perspectiva desconocida sobre la valoración realizada por la pedagogía hacia el cine. Cuando se ha hecho referencia a los distintos paradigmas históricos de la enseñanza audiovisual la producción científica revisada inicia su recorrido aludiendo al rechazo hacia el cine por parte del mundo educativo (Aparici, 1996; Buckingham, 2005; Ferrés, 1994; Masterman, 1980 & Perez Tornero, 1993). Postura, que nosotros sistematizaremos en el siguiente punto. Presuponemos que la omisión se ha producido por no haber incursionado lo suficientemente en las fuentes pedagógicas escritas antes de la década del treinta.

Paradigma exaltador, el cine como utopía educativa

Concepción del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Instrumento para la enseñanza ⇒ Reproduce a la perfección el mundo en movimiento ⇒ Provoca la ilusión de realidad, transporta a otras realidades ⇒ Permite el análisis y la observación minuciosa
Concepción del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Protagonista del acto instructivo ⇒ Posee facultades innatas positivas ⇒ La educación debe favorecer el desarrollo natural y el crecimiento espontáneo del niño
Concepción del docente	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Motiva, persuade, acompaña ⇒ Debe favorecer acciones en las que el niño se contacte con la experiencia directa ⇒ La palabra es insuficiente, debe apoyar sus enseñanzas en referentes sensibles, el cine es su aliado ⇒ Interviene antes o después de las proyecciones
Cómo se aprende	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ A través del mundo sensible y la percepción ⇒ Cuanto más viva es la imagen sensorial más vivo el recuerdo que produce ⇒ Se alcanzan las ideas una vez producido el contacto con el mundo empírico
Selección de películas y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Posición amplia: películas científicas, de ficción, comerciales y de vanguardia ⇒ Se pueden abordar todo tipo de contenidos
Beneficios del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Motiva, persuade, desarrolla la inteligencia y la memoria ⇒ Estimula el más poderoso y pregnante de los sentidos, la visión ⇒ Lenguaje universal: es de fácil interpretación ⇒ Fortalece el intelecto y la moral
Contexto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Educación democrática ⇒ Escuela Nueva ⇒ Institución Libre de Enseñanza

Cuadro 1. Síntesis de los rasgos definitorios del Paradigma exaltador.

2.2. Paradigma controlador, el cine para el adoctrinamiento moral

El cinematógrafo alienta una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa (Mercante, 1920, p. 110)

Así como el cine fue valorado desde sus inicios por su capacidad de representación del mundo en movimiento, paralelamente, y tal vez con mayor virulencia, fue vapuleado por el contenido de sus representaciones.

Los sectores más conservadores de la sociedad miraban con desconfianza y recelo al cinematógrafo por los eventos y las situaciones que él representaba. Es conocida la anécdota acerca de la reacción que produjo una de las primeras producciones de la historia del cine, la película *El beso* (The kiss, 1896) de E. A. Edison. En ella, encuadrados en primer plano, Raff y Gammon se acomodan, se miran y se besan.

Cuando moralistas y reformadores vieron cómo sus bocas ampliadas en la pantalla se unían en un lascivo beso, inundaron los periódicos con cartas al director y los despachos de los políticos con peticiones explícitas de que se prohibiera la película. (Carmona, 1998, p. 66)

De esta manera, casi paralelamente a la postura del paradigma exaltador encontramos voces provenientes del mundo educativo que hablan de la peligrosidad del cinematógrafo. Uno de ellos, Víctor Mercante ⁴ quien en su escrito *El cinematógrafo* (1920) , ve en el cine “Un invento maravilloso y popular, un procedimiento insuperable de instrucción. Ameno, intenso, rápido, y sobre todo exacto; más la emoción que produce el movimiento mordiente de las emociones durables” (Mercante, 1920, p. 110).

Hasta aquí bien podría ser el pensamiento de un representante del paradigma anterior. Pero si bien el cine posee sólidas posibilidades para la enseñanza es sin embargo, un medio altamente pernicioso: Las películas llevan por tierra el orden y la moral que la escuela construye introduciendo la criminalidad y la grosería. Los héroes de las películas son para el pedagogo en su mayoría “salteadores y besuqueadores” y la respuesta de los jóvenes es querer “gozar, gozar y gozar”. Efectivamente, concluye Mercante (1925) “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar* o *Lidia Gilmore* de la Paramount?” (p.23).

Tuvieron que pasar algunos años para que este discurso cobrara fuerza y se hiciera efectivo. Fue la Iglesia, en sus distintos credos, la institución que agitó las banderas en la cruzada contra el cine. Tomaremos como referente de esta postura al texto del sacerdote jesuita José Luis Micó Buchón *Cineforum, para que el cine sea formativo*, publicado en Madrid en el año 1957. El texto es una publicación realizada por la Iglesia Católica y documenta la importancia que esta institución le ha dado al cine como medio para la difusión de valores religiosos y morales. Sin embargo, debemos mencionar también que en la década de 1950 se publicaron distintas obras que adoptan la misma dirección, entre otras: *Moral y Pedagogía del cine* de Juan Manuel Vivanco (1952); *Elementos de Filmología* de Fray Mauricio de Begoña (1953) y *Un católico va al cine* de Juan Manuel Pérez Lozano (1956).

Una vistazo por la denominación dada a los capítulos que integran la publicación nos sitúan en la cuestión. El capítulo primero lleva el nombre *Difusión e influencia del cine*, el segundo, el sugestivo título *Los males del cine* e incluye los ítems *Inmoralidad; Falseamiento del amor; Relajación de vínculos familiares y sociales; Ficción, Despersonalización e inhibición*.

El Paradigma controlador se orienta hacia la formación moral y ética. El cine es concebido como un medio altamente pernicioso para la moral de los jóvenes, por eso el deber de la iglesia, es el de formarlos y advertirlos sobre los peligros que acarrea.⁵

De esta manera, en el Capítulo V titulado *Luces y sombras, bendecid al Señor*, el autor argumenta realizando un poético paralelismo a partir de las características propias de la proyección fílmica, cómo esas “luces y sombras” deberían estar al servicio de Dios. El cine puede ser luz si transmite los valores de Dios o sombra, si transmite los valores del Mal.

Hemos de ir, pues, a la conquista del cine. La cinematografía aún no ha producido, en el mundo, sus frutos verdaderos: no dejemos que los hijos de las tinieblas se apoderen del cine como medio de formación ¡para el mal!

Seamos alguna vez – ¿por qué no ésta?- los hijos de la luz los que hayamos primero empleado el cine –la luz- para la seria y rica formación humana, gracias a un sistema eficaz, sabia y técnicamente aplicado. (Micó Buchón, 1957, p. 53)

Nótese la retórica utilizada por el sacerdote para la implicación del lector mediante el uso de recursos como la interpelación directa a través de la primera persona del plural. Estrategia que denota la actitud mesiánica y el carácter salvador que se le imprime a la educación cinematográfica. La invitación a que los hijos de la luz se impliquen en la utilización del cine como medio de salvación no genera dudas.

Incluso avanza en su argumentación acerca de la nocividad del cine apoyándose en las características de lectura y el esfuerzo intelectual que éste demanda calificándolo como facilista en tanto no requiere de concentración y dedicación.

La estrategia para el trabajo propuesta por José Luis Micó Buchón es la del *cine forum*. Para la organización y conducción del mismo establece una metodología de trabajo estructurada en distintas fases:

- 1) Introducción del film, datos del director y la producción.
- 2) Visionado del film, reiteración de escenas significativas.
- 3) Valoración cultural, humanística, estética, moral a través del diálogo participante.

El principio que rige el planteo educativo es la acumulación, el aprendizaje se produce a través del almacenamiento. A medida que los espectadores reciban el entrenamiento para la valoración de los contenidos fílmicos, tendrán luego criterios para evaluarlos de manera independiente, depreciando espontáneamente las cintas sin arte, sin moral, sin humanismo.

En el contexto de este pensamiento es fácil presumir que el autor, con el fin de defender a los niños, jóvenes y adultos, sea partidario de la censura. Propone la medida extrema que en cada ciudad se cree un comité de censura que asegure la exhibición exclusiva de películas moralmente edificantes.

Creemos que lo que esconde esta postura y no termina de explicitar es que el cine es para ellos más bien un excelente medio. Lo atacan, lo critican, prohíben que los niños, jóvenes y adultos vayan a las salas arguyendo los vicios que acarrea, pero lo utilizan para la difusión de sus ideas. Ahí la paradoja: combaten el medio utilizando el medio que cuestionan, prohíben y censuran. En verdad lo consideran un recurso superior para el adoctrinamiento y la transmisión de sus propios valores y creencias. Pero sólo esos: desde una postura paternalista y autoritaria se consagran como los absolutos poseedores de la autoridad moral para decidir cuál es el cine bueno y el malo, cuál es el mejor y el peor cine.

Lo que sí demuestra con contundencia el Paradigma Controlador es que la escuela se concibe como una institución cerrada que no permite la entrada de contenidos que pueden ser peligrosos para los sujetos que se están educando. En verdad esto ocurre porque los alumnos son concebidos como seres indefensos que si se contactan con el mundo exterior - amoral y pernicioso - tienen amplias posibilidades de sufrir un contagio. Tres pilares sostienen este pensamiento: de un lado, la escuela

como ámbito inmaculado que veda la entrada de todo aquello que la enturbie, del otro los alumnos, sujetos vacíos que asimilan todo aquello que ven y en el medio los docentes custodios del sistema que deben impedir que lo pernicioso entre en las aulas. Este planteamiento educativo es bautizado por Paulo Freire con el nombre de educación bancaria.

Efectivamente, en la obra *Pedagogía del oprimido* (1970) el pedagogo Paulo Freire habla de la *pedagogía domesticadora* como aquella que transmite una conciencia bancaria de la educación: se impone el saber al educando, que permanece pasivo, sin derecho a opinar. El educando es sólo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción de su educador. El alumno es un ser inerte, desde una posición de ignorancia total asimila y adopta todo aquello que recibe. En este caso además, lo cree y lo adoptará como valor moral. Por el contrario, quien desempeña un papel activo es el docente quien es el poseedor del conocimiento y de la verdad y moviliza el acto instructivo.

El texto de José Luis Micó Buchón incluye dos discursos brindados por Pio XII a los miembros de la Industria Cinematográfica Italiana el 21 de junio de 1955 y el 28 de octubre del mismo año, el que nos sirve como indicador de cómo la Iglesia Católica se movilizaba también para influir y sentar sus intereses en un sector clave como es el de la producción.

Para quienes estén interesados en la cuestión un análisis pormenorizado de estos discursos permite situarse a la perfección en los argumentos utilizados por la cúpula de la Iglesia Católica para la defensa del cine como medio de adoctrinamiento social.

El Papa solicita a los profesionales de la Industria Cinematográfica Italiana que tengan en cuenta sus recomendaciones con el objeto de elevar al cine a la dignidad de instrumento de la gloria de Dios y el perfeccionamiento humano. Según el prelado, el afán de toda película debería ser el de convertirse en un *film ideal*:

El film ideal tiene la alta misión de poner aquella gran posibilidad de influjo que hemos reconocido al cinematógrafo al servicio del hombre y ayudarle a mantener y actuar la afirmación de sí mismo en la senda de la rectitud y del bien” (Pío XII, citado en Micó Buchón, 1957, p. 81)

Al quedar patentizado el hecho de que la finalidad de este paradigma educativo es el adoctrinamiento no podemos dejar de vincularlo con los principios que rigen al cine político producido por un Estado.

Distintos Estados, en diferentes momentos del S. XX vieron al cine como una poderosa herramienta para la difusión y el adoctrinamiento ideológico de sus pueblos. Para el logro de este objetivo, pusieron la producción y exhibición cinematográfica, a través de rígidos controles, al servicio del propósito propagandístico. Para referirnos a

un ejemplo paradigmático, podemos citar la utilización que hizo del cine la Rusia socialista en formación.

Hacia la primera década del S XX asumió como política de Estado la producción de documentales, noticiarios y películas de ficción como instrumento para la difusión de los valores políticos y económicos del país en transformación. Esto reforzado además, con medidas como la disminución del costo de las entradas a las salas o la creación de cines ambulantes para que el mensaje audiovisual alcance a todo los rincones del vasto territorio nacional.

En el cine político el régimen promotor, al igual que la Iglesia en el paradigma controlador, es consciente del valor, poderío y alcance de las imágenes en movimiento. Ambos comparten principios ideológicos amparados bajo el propósito del control social, de allí las estrategias, finalidades y métodos semejantes. Pero, la gran diferencia, está puesta en que uno está ligado a un proyecto de Estado y el otro a instituciones religiosas y educativas.

Paradigma controlador, el cine para el adoctrinamiento moral.

Concepción del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Medio dañino y peligroso para la ética ⇒ Instrumento para el adoctrinamiento moral y social
Concepción del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ser indefenso sin capacidad de discernimiento ⇒ Permeable y factible de ser influenciado por todo aquello que percibe ⇒ Objeto del proceso, padece pasivamente la acción de su educador
Concepción del docente	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sujeto activo, poseedor del conocimiento y de la verdad ⇒ Custodio de la escuela, vigila para que lo pernicioso no entre ella ⇒ Preparado para discernir entre el buen y el mal cine
Cómo se aprende	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Por acumulación ⇒ El alumno almacena los saberes que le deposita el docente ⇒ El entrenamiento solventado en la reiteración, forma alumnos con criterios propios
Selección de películas y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Exclusivamente aquellas que representan valores humanistas, morales y artísticos ⇒ Difundidas a través de la técnica del <i>cine forum</i>
Peligros del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ De fácil lectura puede transmitir cualquier contenido y ser adoptado por niños y jóvenes ⇒ No requiere de concentración y dedicación ⇒ Despierta los valores más bajos de los jóvenes
Contexto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Educación autoritaria ⇒ La escuela es una institución cerrada que prohíbe el paso de todo aquello del mundo exterior que la pueda contaminar ⇒ Educación bancaria (Freire)

Cuadro 2. Síntesis de los rasgos definitorios del Paradigma controlador.

2.3. Paradigma instrumental, el cine transmisor de contenidos.

“(…) los materiales audiovisuales, cuando se usan inteligentemente, pueden promover la más efectiva clase de aprendizaje, tanto en los adultos, como en los niños, en la escuela y en el campo profesional” (Dale, 1964, p. 3)

En este paradigma educativo el cine es concebido como un instrumento para la transmisión de contenidos curriculares. El énfasis está puesto en el estatus instrumental del medio, en las películas como recursos didácticos, en el relato audiovisual como auxiliar del planteo pedagógico del maestro.

Este patrón emerge hacia comienzos de la década de 1960 y se extiende hacia 1970. Aún en la actualidad distintos proyectos educativos e investigaciones desde perspectivas diversas, piensan a las películas como herramientas para la comunicación de contenidos educativos.

Encontramos antecedentes del modelo mucho antes en el tiempo. Hemos mencionado ya cómo ciertos sectores ligados a la producción audiovisual pionera, pensaron al cine como un medio para la enseñanza. Pero, fueron los Estados nacionales quienes aprovecharon de manera sistemática la potencialidad de transmisión de contenidos de las películas.

Particularmente el nuevo medio es valorado a comienzos del S XX en el ámbito de la Agricultura ya que se convierte en una herramienta excelente para la difusión de las modernas técnicas de cultivo en los sectores rurales de población. Así pues, el gobierno de EEUU en 1913 crea el Comité para el estudio y propaganda cinematográfica dependiente del Ministerio de Agricultura. En Francia, desde 1923 el Ministerio de Agricultura cuenta con un Servicio de Cinematografía Agrícola. Del otro lado del océano, las zonas rurales de Uruguay son recorridas desde 1928 por cines ambulantes bajo el Auspicio de la Dirección de Agricultura. Por su parte, en España en el año 1927 se crea la cátedra ambulante agropecuaria que equipada de los llamados automóviles-cines, acerca películas a los campesinos.

Nótese cómo la acción educativa está dirigida hacia sectores rurales prácticamente analfabetos. En este sentido, el cine viene a zanjear una enorme dificultad y se convierte en un significativo instrumento didáctico, centro de una política educativa de gran impacto económico como lo es la agricultura.

Uno de los referentes en el mundo hispano de esta postura es el pedagogo estadounidense Edgar Dale. Dedicado a la investigación de la enseñanza audiovisual en la Universidad Estatal de Ohio realiza distintas publicaciones sobre la temática,

pero es su obra *Métodos de enseñanza audiovisual* original del año 1954 la que diez años después es traducida y publicada al español, la que cobra impacto en nuestro ámbito.⁶

La voluminosa obra de Edgar Dale está dividida en tres partes: la primera *Teoría de la instrucción audiovisual*, la segunda *Materiales para la instrucción audiovisual* y por último *Aplicación en las sala de clases de los métodos audiovisuales*. Cada una de ellas hablan de la preocupación del autor por atender cuestiones de la teoría de la educación audiovisual, de la técnica y de la práctica pedagógica.

Podemos considerarlo como texto faro en tanto sus conceptos han servido de referencia para el mundo académico de la Didáctica y la Tecnología Educativa y han iluminado gran volumen de la producción científica. Sea tal vez su propuesta del *Cono de la Experiencia* una de las herramientas conceptuales más utilizadas por la bibliografía producida con posterioridad para pensar la taxonomía de los recursos pedagógicos audiovisuales. A través de él Dale explica gráficamente qué relaciones existen entre los materiales audiovisuales, las posiciones de los sujetos en proceso de aprendizaje, y la experiencia directa. Es decir que ofrece este instrumento para pensar las posibilidades pedagógicas de los medios en relación con las representaciones que pueden lograr, en vinculación con los alumnos. El cine se ubica en una posición de la mitad superior de la pirámide, más cercano a las experiencias abstractas que directas. La riqueza de este medio para el aprendizaje radica en su grado de realismo. Según el autor se aprenden más fácilmente las ideas y los símbolos abstractos si se los vincula con la experiencia directa.

De esta manera refiriéndose al cine como el medio de las *realidades editadas* sintetiza una serie de beneficios que acarrea su incorporación en la tarea pedagógica:

- Centra la atención porque tienen un alto grado de interés para los estudiantes.
- Intensifica la realidad.
- Trae al aula el pasado y el presente.
- Presenta sucesos que no pueden ser vistos por el ojo humano.
- Amplifica o reduce el tamaño de los objetos.
- Mejora la comprensión de conceptos y relaciones.
- Influye en el desarrollo de actitudes.
- Ofrece experiencias estéticas satisfactorias.

Al observar la incidencia creciente del cine en la sociedad de su época lo considera una manifestación que la escuela moderna no debe eludir. Realiza similar consideración hacia la televisión situándola, sin embargo, en el espacio de la investigación y experimentación, debido a su relativa cercana aparición. Al mismo

tiempo, la rescata y presenta de manera altamente positiva por los resultados obtenidos a través de distintas prácticas realizadas por la televisión estadounidense, en las que se difundieron y capacitaron en oficios a adultos teniendo en cuenta sus potencialidades en la población analfabeta. Dale enfatiza las potencialidades del nuevo medio como multiplicador de saberes. No podemos dejar de conectar esta apreciación con las experiencias que hemos mencionado tuvieron lugar durante los primeros años del cine, en relación con la agricultura.

En la tercera parte de la obra el investigador se refiere a propuestas áulicas concretas en relación con disciplinas escolares curriculares como la Aritmética, las Ciencias Sociales, el Arte, la Lengua y la Educación Física.

Propone una metodología de trabajo muy clara en tanto difunde instrumentos pedagógicos y pautas conceptuales para que el educador se mueva en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje considerando variables para él determinantes:

- Potencialidades de cada medio, beneficios y dificultades.
- Evaluación de materiales audiovisuales: criterios para una selección razonada conforme a propósitos educativos.
- Actividades previas, simultáneas o posteriores a la emisión del material audiovisual.
- Comprobación de los resultados obtenidos (evaluación educativa)

Preocupado por los resultados, y por el control del proceso de enseñanza en el contexto de un enfoque técnico-empirista menciona a la evaluación como estrategia a seguir en dos momentos. Antes de iniciar el trabajo con los alumnos para seleccionar los materiales y hacia el final de la secuencia didáctica como mecanismo de comprobación.

Pero Edgar Dale no se queda en esta posición dominante del paradigma - este sea tal vez el aporte más innovador del autor si lo evaluamos considerando la bibliografía consultada y los intereses personales- ya que sitúa a los Medios audiovisuales en el campo de la educación estética:

Al enseñar a los alumnos a discriminar y evaluar, nosotros enfocamos sobre tres objetivos: 1) Desarrollar en los individuos una consciencia de los efectos del cinematógrafo (o televisión o radio); 2) Ayudarlos a seleccionar sus películas más inteligentemente, y, 3) Ayudarlos a desarrollar más variadas y críticas normas para la selección de películas. (Dale, 1966, p. 252)

Claramente el autor presenta cuestiones relacionadas con los aspectos cognitivos, estéticos y actitudinales que comprometen al sujeto que aprende. Sitúa la cuestión en el propósito de educar para formar receptores con criterio, educar para formar espectadores críticos. De esta manera, lo podemos considerar como un precursor o adelantado de lo que más tarde se van a valorar como posiciones abarcadoras e integrales en tanto saltan de la postura instrumental para proponer que el cine en las aulas debe dar cuenta también del cine como fenómeno cultural y dedicarse a la formación en recepción. Estamos haciendo alusión al discurso pedagógico que surge en la década del 70 y que cobra fuerza en los 80 y 90 bajo la denominación de teoría de la recepción y el culturalismo.

Hablábamos de la autoridad académica de Edgar Dale y de la repercusión de su pensamiento en el mundo hispano. Dos de los textos producidos en España a los que haremos referencia a continuación aluden a su obra: las publicaciones de Navarro Higuera y Mallas Casas *Los medios audiovisuales en la escuela* (1967) y la de De Pablos *Cine didáctico* (1980).

La concepción que presentan los profesores Juan Navarro Higuera y Santiago Mallas Casas sobre los medios audiovisuales está relacionada con su utilización exclusiva como instrumentos didácticos, descartando taxativamente cualquier otra opción. Esto queda reflejado en la frase en la que afirman “[Los medios audiovisuales] siempre deben ser una herramienta, un medio. Convertirlos en fin es la mayor aberración que podría cometerse” (Navarro y Mallas, 1967, p. 7).

Consideran que la incorporación de los medios en las escuelas será factible por la convivencia de los siguientes factores: aparatos adecuados, material audiovisual didáctico pertinente, instalaciones que permitan el empleo cómodo de los elementos y la capacitación de los maestros. Destacan este último factor:

Con el profesorado adaptado a la nueva mentalidad que supone el empleo de la imagen y el sonido en la enseñanza, y entrenado adecuadamente en la utilización didáctica de estos medios, se resolverían sin grandes dificultades los problemas planteados por la puesta en juego de los otros tres factores. (Navarro y Mallas, 1967, p. 6)

Efectivamente, la prioridad de la formación docente es expresada por los autores en la introducción del texto a manera de propósito: aspiran a que el material sirva para la preparación técnica del educador y como apoyo para los cursillos de capacitación que se organicen sobre el tema. De hecho el texto es concebido como un material de formación docente en tanto, por ejemplo, al final de cada capítulo, se esbozan preguntas para que los docentes reflexionen sobre los contenidos presentados una vez realizado su propio ejercicio práctico.

Aluden con minuciosidad a cuestiones eminentemente técnicas y de infraestructura presentando incluso plantas de cómo debería ser el aula de proyección, dimensiones, ubicación de altavoces y enchufes, alumbrado, asientos recomendados para los escolares; detalles pensados para que el docente pueda desempeñar su labor con profesionalidad.

Incurسیونan asimismo en los formatos cinematográficos, las opciones de reproducción de sonido, la dinámica del proyector, etc. También presentan la posibilidad de la utilización de la televisión educativa como recurso para la transmisión de contenidos escolares y de foros de debate organizados en torno a los tele-clubs de suma riqueza para entornos como los rurales.

Como es de esperar Juan Navarro Higuera y Santiago Mallas Casas se ocupan de nociones relacionadas con la didáctica. En el capítulo denominado *Didáctica de los medios audiovisuales* enmarcan la utilización de los medios audiovisuales en la noción del Cono de la Experiencia de Edgar Dale. Elemento conceptual que nos hace comprobar, entre otros, el conocimiento y la influencia de la obra de Dale en estos autores.

Proponen pistas concretas sobre cómo utilizar el cine como instrumento para la enseñanza, específicamente se refieren a películas de cortometraje en 16 mm (presentan al Súper 8 como un formato novedoso en vías de explotación). De esta manera, llegan a esbozar una metodología de trabajo basada en la proyección del material y un segundo visionado para resaltar los detalles y aspectos pedagógicos en los que el maestro busca centrarse.

El cine y la TV son concebidos como herramientas para la difusión de contenidos, como *Medios subordinantes al Maestro* –así se titula el capítulo que los aborda– se menciona a lo sumo el propósito de *Fomentar una conciencia cinematográfica* pero es muy temprano aún para hablar de la enseñanza de los códigos audiovisuales o de alfabetización audiovisual.

Navarro Higuera y Mallas Casas se presentan como Inspector de Enseñanza primaria el primero, y Director escolar el segundo. Editan el texto sobre las investigaciones efectuadas en el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria con el auspicio del Ministerio de Educación y Ciencia español.

Los datos son útiles porque documentan la política educativa oficial de aquellos años para propiciar la inclusión de los medios audiovisuales en las instituciones escolares. Este contexto es relevado por la profesora Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso quien da cuenta de la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) y el Centro Nacional de Investigaciones para el desarrollo de la Educación (CENIDE) en el año 1969 (García-Valcárcel, 2003).

Este clima se evidencia en el texto estudiado en, por un lado, los ya mencionados cursos de capacitación, y por el otro, en las pautas y procedimientos

específicos brindados sobre cómo gestionar ante el Ministerio de Educación y Ciencia la financiación de los equipos técnicos o el catálogo de las películas en 16 mm y diapositivas

Referirnos al texto *Cine didáctico* (1980) de De Pablos, implica hablar de una posición más rígida sobre el cine como instrumento para la transmisión del contenidos.

En efecto, podemos ver en él la influencia del enfoque sistémico que cobra vigencia hacia 1970 . Su propuesta está atravesada por la constante aspiración

de lograr un aprendizaje más efectivo. La utilización de cierto vocabulario y la insistencia en conceptos como el de programación, taxonomía, objetivos rendimiento, evaluación, nos habla de ello. En la siguiente consideración es contundente “El cine didáctico tiene como labor conseguir el rendimiento educativo” (De Pablos, 1980, p. 21).

En el capítulo *Cine didáctico* realiza una delimitación conceptual de la expresión. En él afirma : “El cine didáctico es aquel que ha sido realizado expresamente para conseguir el aprendizaje de unos contenidos específicos ” (De Pablos, 1980, p. 21).

Notamos lo restrictivo del término en tanto quedan fuera , por ejemplo, aquellas películas producidas con fines comerciales pero que, por el tratamiento de las problemáticas que realiza, pueden perfectamente formar parte de un acto didáctico.

En el Capítulo *Programación sobre la enseñanza del cine* presenta una adaptación de la taxonomía de los objetivos de Bloom a la enseñanza del cine, discriminando los dominios cognoscitivos y afectivos. Su intención es que quienes trabajen con el cine didáctico puedan delimitar con precisión sus objetivos para luego evaluarlos y elevar de esta manera la calidad de la educación.

Como aportes para una metodología alude a la necesidad de tener en cuenta una serie de factores para el trabajo en el aula: la longitud y el formato de los filmes, las edades de los destinatarios y su nivel de comprensión, la técnica y la originalidad de las películas.

Entre los autores que hemos interpretado como representantes del Paradigma Instrumental encontramos diferencias. Para algunos sólo se debe trabajar en el aula con producciones exclusivamente educativas, para otros las películas comerciales deben ser igualmente consideradas. Unos afirman que es una aberración que la educación cinematográfica sea un fin, otros que la educación estética cinematográfica debe formar parte de la educación institucional.

¿Cuál es el denominador común en ellos? La concepción instrumentalista del cine y la televisión. La convicción en que las acciones didácticas estructuradas en torno a material audiovisual para el abordaje de contenidos curriculares elevan la calidad educativa.

Mencionábamos más arriba la vigencia del modelo. La producción científica referida a esta concepción ha sido seguramente la más abundante en relación a la educación audiovisual. Innumerables son los textos que han realizado propuestas de abordajes de contenidos disciplinares a través del formato audiovisual. Ellos se caracterizan por referir películas a partir de las cuales vertebran actividades pedagógicas para el trabajo con el alumnado. Al final, a modo de apéndice, las publicaciones incluyen un listado de filmografía factible de ser utilizada en el aula. Las disciplinas más abordadas son las Ciencias Sociales, la Literatura, Idiomas, Plástica, Educación en Valores

Paradigma instrumental, el cine transmisor de contenidos

Concepción del cine	⇒ Instrumento para la comunicación de contenidos curriculares
Concepción del alumno	⇒ Al moverse en un contexto en que las imágenes en movimiento le son habituales, el cine y la TV ejercen un gran atractivo
Concepción del docente	⇒ Subordina el cine a sus tareas pedagógicas ⇒ Debe capacitarse en la utilización didáctica de los medios ⇒ Es responsable de conocer y manejar los aspectos técnicos de los equipos
Cómo se aprende	⇒ A través de la experiencia directa ⇒ El cine por su alto grado de realismo permite vincular ideas con el mundo experiencial
Selección de películas y contenidos	⇒ Educativas ⇒ Ligadas a contenidos curriculares
Beneficios del cine	⇒ Centra la atención ⇒ Intensifica la realidad ⇒ Mejora la comprensión de conceptos y relaciones
Contexto pedagógico	⇒ Utilizado en contextos educativos diversos: enseñanza programada, corriente curricular, culturalismo, etc.

Cuadro 3. Síntesis de los rasgos definitorios del Paradigma instrumental.

2.4. Paradigma alfabetizador, el cine como lenguaje

La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis (Eco, 1977, p. 367)

Hacia fines de 1960 el cine como disciplina académica sufre un fuerte cimbronazo. Sus principios teóricos, metodológicos y analíticos vigentes hasta entonces comienzan a ser revisados principalmente por las ideas provenientes del campo de la semiótica y del estructuralismo. Resultado de ello, la producción científica sobre la temática se amplía y cobra nuevos visos de rigurosidad.

El ámbito educativo no permanece ajeno a este movimiento de modo tal que incorpora con contundencia hacia fines de 1970 estos principios conceptuales a las propuestas sobre enseñanza audiovisual. De hecho una de las repercusiones fundamentales de este movimiento es que se comienza a buscar la posibilidad cierta de que el currículum escolar obligatorio esté integrado por contenidos audiovisuales. Lo que ha implicado la valorización del mundo cultural, el afuera de la escuela, aquello que forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes argumentado con principios más sólidos las repercusiones que tiene dicha integración.

De esta manera, las propuestas didácticas centran su mirada en el concepto de representación. El propósito de la educación audiovisual es que los alumnos alcancen a comprender la noción de que el cine y la televisión son lenguajes representacionales que estructuran sus mensajes en torno a una codificación precisa. Para ello se trabaja sobre el principio de la no transparencia de los medios: Los discursos son representaciones de la realidad, miradas, lecturas, visiones, construcciones de los mensajes que representan.

En *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica* (1979) el autor italiano Marcello Giacomantonio argumenta que la enseñanza de los códigos del lenguaje audiovisual permiten romper con el manejo de los *mass media* (atiende específicamente al cine y a la televisión) por parte del *establishment*.

A pesar del prometedor título del texto, el autor lamentablemente no propone ninguna didáctica. Llegado el momento de dar cuenta de ella se limita a modo de cuatro apéndices al final del texto - confundiendo experiencia educativa con metodología didáctica- a relatar cuatro experiencias educativas en las que se ha utilizado el medio audiovisual como recurso. El grueso de las páginas presentan nociones conceptuales relativas , por una parte, a las características de los códigos

del lenguaje audiovisual, y de las características técnicas de los *mass media* (sistemas de transmisión, grabación y recepción), por la otra.

Adopta eso sí, con absoluta claridad la postura de una pedagogía crítica, al expresar que la enseñanza promueve receptores críticos activos permitiendo abrir grietas en la producción unidireccional de los mensajes cargados de ideología de la clase dominante. Según el autor:

Al aprender los aspectos científicos y técnicos de los *mass media*, el niño se acostumbra a considerarlos, incluso a nivel cultural, lo que son, es decir simples instrumentos de comunicación, y con ello adquiere una actitud crítica, de análisis al decodificar los mensajes difundidos por los *mass media*. (Giacomantonio, 1979, p.12)

Queda expresado el propósito educativo de este paradigma cual es el de formar receptores críticos. Ciudadanos activos que sean capaces de recibir los discursos de los medios e interpretarlos a la luz de criterios inteligibles propios.

Para el logro del propósito los estudiantes deben ser entrenados en relación con dos ejes de contenidos: por un lado una metodología analítica y por el otro conocer el funcionamiento de las industrias culturales.

A la vez que se va introduciendo a los alumnos en los códigos audiovisuales se les brindan las herramientas conceptuales para la realización de análisis fundados. El alumno debe moverse para el análisis discursivo conforme a pautas procedimentales precisas, objetivas y rigurosas, principios tomados de las ideas semióticas. En esto ha tenido vital importancia la evolución de la tecnología. Efectivamente, el vídeo como soporte analógico ha posibilitado que las narraciones audiovisuales estén al alcance de la mano de los docentes permitiéndoles además la detención de las imágenes, la fragmentación, la vuelta a atrás, la selección, el subrayado ... Todos ellos procedimientos nucleares para la metodología del análisis audiovisual.

Para cumplir con el segundo eje el docente debe ejercitar a los alumnos en la comprensión del fenómeno de la industria cultural y mediática. Estos pertenecen a grupos económicos poderosos y representan la ideología dominante. Desentrañar los mecanismos de producción, circulación y consumo de los mensajes obligan a pensar en el lugar que ocupa el ciudadano- consumidor y las ideologías de los grupos sociales de mayor poderío. El *establishment* en palabras de Giacomantonio.

En esta línea de pensamiento se encuadra también la obra de Manuel Alonso y Luis Matilla *Imágenes en libertad* (1980). Los autores, procedentes del mundo profesional del cine, la televisión y el periodismo, dan cuenta en el texto de distintas experiencias educativas que pusieron en práctica a lo largo de varios años. Presentada la obra en dos volúmenes se dedica el primero a detallar conceptos relativos a la teoría y lectura de imágenes en tanto que en el segundo se dedican a

manifestaciones mediáticas específicas englobándolas en torno a lo que ellos llaman imágenes secuenciadas (historieta, telenovela y audiovisual) y sobre la imagen en movimiento (cine y TV). Cada uno de los capítulos incluye actividades didácticas relativas al contenido introducido teóricamente al comienzo de cada capítulo.

Nos interesa rescatar de este texto una de las cuestiones que se plantean relativas al rol del docente. La particularidad del nuevo paradigma educativo es que el profesor deja de ser el poseedor exclusivo del saber. Éste se disemina ya que el alumno no es un ignorante en la materia, los contenidos forman parte de su mundo cultural referencial y por tanto lleva al aula consigo conocimientos propios sobre la temática.

Conforme a este principio la riqueza de la tarea pedagógica se funda en la participación y en el intercambio activo producido entre profesores y alumnos de manera horizontal. Cada uno desde su lugar tendrá cuestiones para aportar desde su conocimiento, desde su subjetividad siempre y cuando se respeten las normas racionalistas de análisis. Marco y denominador común imprescindible para no caer en el subjetivismo.

En esta relación de intercambio el maestro debe motivar al alumno sin privar a éste de su propia autonomía. El maestro puede dudar y transmitirle al alumno la idea que no hay respuestas únicas y excluyentes para la resolución de los diversos problemas que se pueden plantear en un proceso de aprendizaje. (Matilla, 1996, p. 75)

El paradigma del cine como lenguaje, aunque tal vez con componentes más culturalistas, sigue vigente. La organización curricular de los contenidos audiovisuales en la enseñanza de nivel Medio y Superior es en torno al concepto del cine y la TV como lenguaje. El concepto de alfabetización audiovisual como búsqueda para la formación básica de niños y jóvenes es uno de los argumentos más utilizados a la hora de pensar los para qué de la educación audiovisual como veremos más adelante.

También resulta importante señalar el hecho de que a partir de la entrada en vigencia de estos conceptos comienza poco a poco a desaparecer como propuesta para la enseñanza obligatoria la perspectiva de la enseñanza cinematográfica deslindada de otros medios de comunicación. La enseñanza del cine, la TV, la radio, la prensa en la actualidad ya no se piensa y plantea como la enseñanza de medios aislados, sino que se los integra bajo la denominación de *educación mediática*. Estos estudios presentan el abordaje curricular en la enseñanza obligatoria de nivel primario y medio aglutinando las distintas manifestaciones bajo conceptos más generales como lo son de lenguaje, representación, ideología, circulación, multimedios, consumo, etc.

El concepto de enseñanza cinematográfica, de enseñanza televisiva o audiovisual se conserva como objeto de estudio en el ámbito de la Enseñanza Profesional o Superior.

Paradigma alfabetizador, el cine como lenguaje

Concepción del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Lenguaje representacional compuesto por un sistema de signos ⇒ Contenido curricular específico para ser abordado por la enseñanza obligatoria
Concepción del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Posee saberes previos y tiene criterios propios ⇒ Sujeto activo del proceso de aprendizaje
Concepción del docente	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ No es el experto que instruye ⇒ Actúa como coordinador y facilitador de aprendizajes ⇒ Comunica lateralmente los contenidos
Cómo se aprende	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ El conocimiento se construye democráticamente con el aporte de todos los participantes de la acción educativa
Selección de películas y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Se deja de lado la noción de cine- arte ⇒ Cualquier producción audiovisual tiene un valor cultural propio
Beneficios del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Permite comprender la circulación de los discursos y el funcionamiento de los grupos de poder ⇒ Forma a ciudadanos críticos con criterios para interpretar el mundo contemporáneo plagado de imágenes
Contexto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pedagogía crítica ⇒ Constructivismo ⇒ Multiculturalismo

Cuadro 4. Síntesis de los rasgos definitorios del Paradigma alfabetizador.

2.5. Paradigma expresivo, el cine para la manifestación subjetiva

En principio, se convendrá en que el valor más auténtico de toda forma de expresión artística reside en la actividad creadora propiamente dicha y que, por consiguiente, la mejor manera de aprender a gustar y a comprender una forma de arte, es practicarla (Peters, 1961, p. 51)

La realización audiovisual como práctica educativa que busca la finalidad expresiva se presenta organizada en contextos diferentes: como propuesta curricular en el marco de la enseñanza obligatoria y como propuesta extra curricular en el marco de la enseñanza recreativa. Tomaremos como referente de la primera postura al autor holandés Jan Marie Lambert Peters y a los profesores españoles Juan José Fernández y María Socorro Duaso como referentes de la segunda.

La obra de Peters *Educación cinematográfica* (1961) integra un conjunto de publicaciones financiadas por la UNESCO. A través de un Prefacio este órgano expresa los propósitos del texto que son los de formar espectadores, fomentar el sentido crítico, y el de divulgar experiencias para que distintos profesores de todo el mundo adopten la educación cinematográfica en las aulas. A su tiempo el autor en la Introducción lo presenta como un manual modelo de educación cinematográfica, sin dudas es en lo que se ha convertido el texto con el paso de los años.

La traducción de esta obra al castellano publicada originalmente en francés ha sido de gran influencia en Hispanoamérica. Distintos países siguieron la propuesta, por ejemplo, a comienzos de la década de 1970 en Perú se implementó un plan piloto en los colegios San Agustín de Lima y Santa Rosa de Chosica diseñado según los principios expuestos por Peters en este texto

Jan Marie Lambert Peters define su posición acerca del cine afirmando que no hay dudas que las películas, a través de las situaciones que representan, transmiten valores e ideologías muy precisas que pueden ejercer un carácter negativo en los jóvenes espectadores. Pero en contra de lo que muchos especialistas de su época fomentan como acciones para combatir este mal como puede ser la censura, el es partidario de lo que llama el ejercicio de una acción positiva. Es así que propone a la educación cinematográfica como camino de edificación y fortalecimiento del espíritu crítico de los niños y jóvenes de modo tal que puedan apreciar los filmes con juicio. El aspecto positivo consiste entonces en inmunizarlos para que puedan juzgar al cine adecuadamente, lo que en el contexto educativo estadounidense se designa bajo el nombre de *motion picture discrimination* (formación del sentido crítico cinematográfico).

Considera que el cine en la escuelas no debe limitarse a ser un auxiliar de la enseñanza sino que muy por el contrario debe lograr convertirse en un nuevo contenido curricular integrante de la formación obligatoria. Principalmente porque la educación cinematográfica permite cumplir con la misión de la escuela: formar la personalidad, desarrollar la inteligencia y la cultura general de los alumnos.

El objeto de la educación cinematográfica debe ser el de transmitir los elementos del lenguaje cinematográfico. Como tal éste implica una forma de pensamiento y razonamiento distinto a la del lenguaje verbal. Por eso afirma que si bien todavía no ha sido suficientemente estudiado hay muestras que indican que implica desarrollar el intelecto de una manera distinta. Considera que hay que aprender a ver como se aprende a leer, al mirar una película ponemos en actividad al pensamiento perceptivo.

Muchos de los espectadores habituales de cine se limitan a “mirar” pasivamente las imágenes, sin tratar de descifrarlas. La presente obra trata por el contrario de preconizar una actitud *activa*: la de los espectadores que penetran verdaderamente en el mundo creado por el cineasta, gracias al conocimiento del lenguaje cinematográfico. (Peters, 1961, p. 35)

Encuadra disciplinariamente a la educación cinematográfica en el terreno de la educación artística. Las películas como manifestaciones artísticas y culturales contribuyen a la formación estética. Pero no sólo deben ser consideradas como manifestaciones estéticas sino también por su valor social, moral y cultural.

Ahora bien la formación estética no se ciñe al campo exclusivo de la percepción. Peters va más allá proponiendo que la misma debe atender también a la producción: el objeto de la educación estética es el de la formación del gusto y el desarrollo de las capacidades creadoras. De esta manera llega a afirmar: “La mejor manera de aprender a gustar y comprender una forma de arte, es practicarla (...) en los casos en que se pueda encontrar o crear la posibilidad, debe alentarse la educación cinematográfica tanto práctica como teórica” (Peters, 1961, p. 51).

Consciente de las exigencias económicas que el medio impone por los requerimientos técnicos necesarios para la definición de una película menciona lo arriesgado de su propuesta. Considera que las consecuencias que trae aparejada la producción cinematográfica merece la búsqueda de los recursos económicos.

La metodología que esboza para que el espectador adopte una posición consciente y se libere de la sugestión de las imágenes es la que una vez proyectada la película el docente debe conducir a la reflexión por medio de un cuestionario. El mismo se estructura según diferentes ejes:

1. Ambiente, situación y acción del film

2. Los personajes (físico, carácter, condición social, actitudes de la vida y móviles)
3. La orientación de la película, las ideas de su realizador y los principales personajes

A través de esta técnica el espectador puede volver a encontrarse y liberarse de la influencia emotiva de la película. Su mirada crítica surge de la comparación que el sujeto realiza entre los valores de su propia existencia y los propuestos por el filme.

A tono con los presupuestos pedagógicos de la psicología genética vigentes en su época Peters pone énfasis en la adaptación de las actividades de educación cinematográfica al nivel de desarrollo intelectual del niño. Aclara que su propuesta no puede estar exenta de errores debido a que el tema no ha sido lo suficientemente estudiado. Sin embargo, arriesga un esquema bien preciso en el que según la edad de los estudiantes deben realizarse determinadas actividades, estructuradas ellas según un orden creciente de complejidad.

Sin decirlo adapta los principios de la Teoría de los estadios de Jean Piaget a la enseñanza cinematográfica:

- **Primera fase (7, 8 y 9 años):** En los niños prima la percepción y el pensamiento rudimentario orientado hacia el mundo de los objetos. Por eso sólo están en condiciones de seguir el desarrollo de una película corta de argumento y montaje sencillo.

La experiencia cinematográfica se expresa en actividades como el juego, el modelado y el dibujo.

- **Segunda fase (10, 11 y 12 años):** El niño comienza a diferenciar las percepciones considerando el mundo exterior con mayor objetividad. Se comienza a desarrollar el espíritu crítico. Los niños son capaces de percibir películas un poco más complejas con cambios de puntos de vista y se interesa por la resolución técnica de las mismas. El cine inspira todo tipo de actividades.
- **Tercera fase (13, 14 y 15 años):** En los párvulos el pensamiento lógico se desarrolla con rapidez pero sigue orientado hacia lo concreto. Son capaces de comprender las relaciones temporales y causales de los filmes. En esta etapa los alumnos están en condiciones de realizar sus propias películas comprendiendo y manipulando los recursos técnico-expresivos del medio.
- **Cuarta fase (16, 17 y 18 años):** En la adolescencia la percepción y el pensamiento están influidos por los problemas personales pero son casi idénticos a los del adulto. Se percibe a la belleza como valor. Sienten la necesidad de criticar y su juicio está fuertemente influido por las preferencias subjetivas.

Al llegar a los dieciocho años se alcanza la visión activa, la que permite disfrutar plenamente de la obra cinematográfica y realizar filmes como actos conscientes de expresión personal.

La ligazón con el pensamiento de Piaget se puede notar en la caracterización de los estadios según la vinculación e interpretación realizada por niños y adolescentes de la realidad objetiva.

Por otro lado, la progresión de la inteligencia se vincula al concepto de estadio o etapa, cada una de ellas con rasgos cualitativos diferentes. Esta sea tal vez una de las mayores críticas que ha recibido el piagetismo hacia los años 70 cuando la noción de desarrollo intelectual entra en crisis y se objeta su carácter estable, progresivo y lineal.

Así, por ejemplo, esta estructuración tan cerrada de las fases lleva a afirmar a Peters que los alumnos recién cuando cumplen los 13 o 14 años son capaces de realizar sus propias películas. Son numerosos los ejemplos de experiencias que permiten constatar que niños de menor edad son capaces de dominar una cámara y realizar sus propios relatos.

Es tal vez este un aporte del constructivismo en tanto sus defensores consideraban que existen otras formas de pensamiento diferente a la del lenguaje verbal por eso la valoración y acercamiento al arte como estrategia para la resolución de problemas.

Por último anotamos en referencia al texto que el autor brinda una serie de pautas didácticas para abordar la tarea de enseñanza cinematográfica atendiendo a cada una de las etapas.

La publicación de Fernández Ibáñez y Duaso *El cine en el aula* (1982) presenta la experiencia de realización audiovisual coordinada por un grupo de docentes del Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Santander dirigida a un grupo de 600 alumnos del último ciclo de la EGB. El proyecto parte del presupuesto de que el cine no es un medio de entretenimiento sino un medio de expresión que permiten a quienes lo utilizan la expresión emotiva y sentimental. Para los autores, “La imagen y el cine transmiten sobre todo sensaciones, sentimientos, emociones y valores imaginarios” (Fernández Ibáñez y Duaso, 1982, p. 37). En este sentido, hablan de la creación audiovisual como un acto que permite la catarsis.

La finalidad es que los alumnos realicen distintos cortometrajes asumiendo la totalidad del proceso de producción audiovisual.

De esta manera, el texto se organiza según las distintas etapas del proceso de realización audiovisual, respetando la metodología de trabajo implementada en el curso: Idea, Argumento, Guión, Rodaje, Montaje y Sonido. En cada capítulo luego de una breve descripción teórica de los conceptos, presenta las guías didácticas y fichas utilizadas en el trabajo áulico.

En el capítulo *El cine como utopía didáctica* los autores vierten sus nociones conceptuales en torno a la didáctica y a la pedagogía del cine. Para ellos, la didáctica del cine debe reunir teoría y práctica:

Si alguna materia de enseñanza se presta a esta integración inmediata de conocimientos sistemáticos y sus aplicaciones, esta sería la de “lectura” y “expresión” cinematográfica. El esfuerzo por leer y expresarse simultáneamente redonda en beneficio de un aprendizaje más eficaz. (Fernández Ibañez y Duaso, 1982, p. 14)

Consideran que el cine brinda la posibilidad de aplicar lo que denominan una *pedagogía integral* en tanto su enseñanza permite conjugar pedagógicamente la sensibilidad y la inteligencia, los recursos teóricos y pragmáticos. Por este motivo argumentan que el trabajo no debe reducirse a *enseñar a leer imágenes* en tanto esto significaría limitarlo a su dimensión comunicativa. Resaltan por el contrario, la capacidad de transmitir sentimientos e ideas del medio y que su fuerza radica en la capacidad psicológica de modelar los gustos y tendencias de una colectividad.

De esta manera, el desafío de la didáctica de la participación requiere que el docente integre en su propuesta pedagógica actividades para que el alumno pueda:

1. Estar en contacto con contenidos conceptuales de la teoría fílmica.
2. Analizar los recursos expresivos utilizados por otros para la resolución de sus películas.
3. Aplicar la capacidad imaginativa para la resolución de los problemas que se le presentan a la hora de comunicarse a través de imágenes.

Al mismo tiempo, el concepto de integración pedagógica alude a la exigencia de participación e implicación que tiene el cine que requiere mecanismos presentes en la vida misma. Por este motivo, según los autores supera los límites establecidos por las asignaturas escolares.

Este argumento y el hecho de que el cine es un entretenimiento popular son los motivos por los cuales no son partidarios de la inclusión de la enseñanza cinematográfica en el sistema escolar como asignatura obligatoria: “Ni el cine ha adquirido todavía un status cultural para ser asumido como materia formal de enseñanza, ni la sociedad está dispuesta a alterar el orden de valores pedagógicos” (Fernández Ibañez y Duaso, 1982, p. 13).

Paradigma expresivo, el cine para la manifestación subjetiva

Concepción del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Medio expresivo que permite la exteriorización de la emoción y los sentimientos ⇒ Las películas articulan a través de su lenguaje valores sociales, morales y culturales
Concepción del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ser responsable y autónomo que puede asumir con sus pares el proceso de producción audiovisual (dependiendo de su edad, Peters) y desarrollar un pensamiento crítico
Concepción del docente	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Enseña contenidos teóricos y prácticos ⇒ Conduce a la reflexión de los procesos ⇒ Organiza y conduce actividades según las edades de los alumnos
Cómo se aprende	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ El lenguaje audiovisual implica una forma de pensamiento diferente a la verbal ⇒ Creando según las etapas de producción audiovisual, el alumno comprende al medio y adquiere una posición crítica activa
Selección de películas y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Democrática, aquellas que representen los intereses de los alumnos
Beneficios del cine	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Posibilita una pedagogía que conjuga la sensibilidad y la inteligencia. Exige la participación e implicación de todos, principios presentes en la vida ciudadana ⇒ Forma la personalidad, desarrolla la inteligencia y la cultura general de los alumnos
Contexto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Psicología genética ⇒ Constructivismo ⇒ Pedagogía crítica

Cuadro 5: Síntesis de los rasgos definitorios del Paradigma expresivo

2.6. Paradigma técnico, la formación de profesionales del cine.

Se olvida con harta frecuencia que los oficios cinematográficos, lo mismo desde el punto de vista técnico que desde el artístico, deben enseñarse como se enseñan el oficio de compositor, el de pintor, el de arquitecto, etc. (Lods, 1951, p. 6)

Referirnos a este paradigma requiere situarnos en el contexto del cine como actividad profesional. La enseñanza técnica cinematográfica tiene por finalidad en este caso la formación de técnicos y profesionales del cine.

Si repasamos la historia del cine vemos que la formación de sus técnicos estuvo ligada durante muchos años con el *quehacer*. El aprendizaje se alcanzaba observando, imitando, haciendo, estando vinculado de alguna manera con la práctica realizativa.

Con el tiempo, se toma conciencia de que este modo de formación no basta. La especialidad requiere de un aprendizaje sistemático y reglado, el pensamiento de Lods emitido en el año 1951 que encabeza este punto es claro al respecto. Es entonces cuando comienzan a tomar cuerpo distintos centros de formación y a circular con timidez bibliografía sobre el tema. Podemos situar recién a comienzos de 1970 la consolidación de estos centros de formación especializados y ligado a ellos la producción de textos específicos sobre educación técnica audiovisual, insumos de las escuelas.

Parte de este proceso es relatado por Jean Lods en *La formación profesional de los técnicos de cine* (1951). Jean Lods realizador de films, cofundador y director de Instituto de Altos Estudios Cinematográficos de París – centro de formación cinematográfica por excelencia en Europa y de referencia para países Iberoamericanos como por ejemplo Argentina - educador y con amplia experiencia en el campo de la realización profesional escribe por encargo de la UNESCO.

Efectivamente, el libro forma parte de una serie de estudios monográficos encargados por la UNESCO sobre la temática que denominan “los órganos de información de las masas”. Expresados en un grupo de publicaciones bajo el título *Prensa, Cine y Radio en el mundo de hoy* tienen por objetivo brindar informes prácticos y dar a conocer las técnicas más recientes para quienes estén interesados en los medios. Elaborados por especialistas de todo el mundo algunos de los temas que se abordan en la colección y que nos hablan de las preocupaciones presentes en la agenda de la UNESCO de entonces son: El equipo y funcionamiento de los cines ambulantes, La producción de películas de largometraje, La organización de la radio educativa, etc.

En referencia particular al texto de Lods los editores expresan que el objetivo del mismo es contribuir a elevar el nivel profesional de los técnicos del cine ya que en el campo de la producción cinematográfica se tiene muy poco en cuenta la importancia de la formación profesional.

Por su parte Lods en la Advertencia, habla de la necesidad presente en esos tiempos (la obra fue escrita en Septiembre de 1950) de que la renovación de técnicos y realizadores de films se haga a través de una formación superior en cine dejando fuera la casualidad y la improvisación.

Para situarnos en las características del contexto, incluso Lods llega a plantear la pregunta acerca de la necesidad de una formación profesional reglada para los técnicos de cine. Pregunta que, como el mismo autor afirma, no es banal en tanto muchos creen que para trabajar en realización fílmica con el hecho de participar y tener experiencia en las tareas de un estudio de producción basta.

Justifica su postura en el hecho de que el cine es un lenguaje propio, un procedimiento para la reproducción de la realidad, una manera de expresar las ideas, de pensar y de actuar. Otros de los justificativos que da son razones nacionalistas en tanto piensa que por la influencia que tiene el cinematógrafo en los pueblos, la eficacia que ejercen los mensajes sobre las masas, una película se convierte en la cara visible del país productor y compromete al prestigio de éste.

Por otro lado, considera que el cine es arte y como tal tiene reglas de realización. Si bien la enseñanza de estas reglas no crea a un artista, sin embargo, ayuda a desarrollar sus dotes y a afirmar su personalidad. Para el realizador, la formación no garantiza el surgimiento de artistas:

La formación o preparación profesional no tiene por objeto crear el genio o el talento. Se trata de dar un método y el espíritu metódico a aquellos que más tarde han de asumir responsabilidades sociales y humanas, ya que un realizador escribe para millones de espectadores y tiene una amplia misión que cumplir. Se trata de dar a los nuevos realizadores los elementos para que se construyan un sistema, los medios de empezar bien, los medios de evolucionar. Y de robustecer su personalidad. (Lods, 1951, p. 11)

Una de las cuestiones que ensaya Lods y le dedica esfuerzo en el texto es en sistematizar lo que ha sido el recorrido histórico de la formación de técnicos cinematográficos. Señala que a medida que el lenguaje cinematográfico ha ido evolucionando, que las técnicas se fueron complejizando, y la industria creció, de forma empírica se impuso la necesidad de la formación profesional. De esta manera, para dar cuenta de las etapas que ha tenido la historia de la formación profesional, revisa los inicios de la historia del cine aludiendo a sus transformaciones económicas y artísticas. El autor proyecta tres etapas:

Primera etapa (1900-1914): La formación profesional se produce como resultado de los distintos descubrimientos que se realizan una vez inventado el cinematógrafo. Estos descubrimientos técnicos son efectuados en torno a películas realizadas en distintos países lo que provoca que la influencia recíproca entre cinematografías de diversas naciones sea una característica saliente de la época en la formación de técnicos. Ahora bien, estas influencias no siempre eran resultado de la simple observación atenta o del intercambio ingenuo: las casas productoras de películas montaron complejos dispositivos para captar los técnicos de las otras por medio de atractivos contratos.

El tráfico de influencias era moneda corriente, hecho que evidencian las continuas acusaciones y juicios de plagio vigentes en aquellos años. Así, por ejemplo Italia, para fortalecer su producción atrae hacia 1905 a técnicos de la casa Pathé, Compañía productora que arrasaba por la calidad de sus películas. Gastón Velle, con un equipo de decoradores y operadores, deja la firma Pathé para ir a Roma. Por su parte la Sociedad Ambrosio atrae a Italia al realizador Lepine, al que Pathé, furioso, hace detener por haberse llevado consigo “secretos de fabricación”. Del mismo modo, después de 1920, Hollywood habría de organizar la emigración a América de los mejores técnicos y autores europeos, en particular los de los países escandinavos.

Segunda **Etapa:** el cine se nutre del aporte y la experiencia de creadores procedentes de otros campos artísticos: literatos, escritores, directores de escena, actores, pintores y músicos. Lods menciona como ejemplo paradigmático de esta etapa lo que fue el *Film d'art* francés en el que un grupo de productores encarga a los mejores escritores de teatro de la época la realización de guiones para cine.

Otros casos lo constituyen en el cine ruso la influencia de Meyerhold o en el cine alemán la colaboración de los pintores Herman Warm, Walter Borig y Walter Reinman en la película *El Gabinete del Dr. Caligari* (*Der cabinet des Dr Caligari*, R. Wiene, 1920).

Si bien el autor no especifica una periodización para esta etapa, por los hechos que menciona de la historia del cine como referentes de época, la podemos ubicar entre los años 1908 (los *Film d'art* francés se producen entre 1908 y 1914) y 1930 (año en el que culmina los trabajos cinematográficos de Meyerhold) .

En verdad en esta etapa Lods deja de lado a los técnicos del cine, o en todo caso alude sólo a un sector de los técnicos del cine como son los escenógrafos. Profesión que, sin embargo, con los años no se formará en los centros de enseñanza audiovisual sino teatral.

Tercera Etapa: Ligada a lo que Lods llama escuelas de cine, que se instauran en un territorio nacional, los profesionales se forman a través de la influencia de algún teórico o realizador cinematográfico.

Los nuevos profesionales, seguidores de los principios e ideas de los maestros son denominados por el autor discípulos. Ejemplifica con los casos del *Laboratorio experimental* de Koulechov, los *Kino Glass* de Dziga Vertov, la *Fábrica de actor excéntrico* de Kozintzev en Rusia y la *Escuela documental inglesa* de John Grierson.

La caracterización de esta etapa es también para nosotros dudosa porque si bien estos movimientos cinematográficos pasaron a ser considerados por la historia del cine como *escuelas*, la denominación tiene poco que ver con el concepto de formación.

Efectivamente, el término *escuelas cinematográficas* alude a etapas de la producción de un país cuyas películas reúnen principalmente determinadas características estéticas y estilísticas. El acento está puesto allí, alcanzando también aspectos ideológicos. La preocupación de estas escuelas no es la de formar técnicos para la realización de películas con ciertos principios. En el contexto de las mismas no se enseñaban las técnicas para el alcance de las estéticas buscadas. En todo caso, se llegaban a conformar - como en el caso ruso - talleres de experimentación.

Cuarta Etapa: No es mencionada como tal por Lods, pero sí descrita como situación contextual. Durante la Segunda guerra Mundial comienzan a fundarse los primeros centros de formación profesional para consolidarse luego de finalizada la misma. En el siguiente apartado, cuando hablemos de la historia de los institutos y centros de formación cinematográfica en España, daremos cuenta de este proceso con mayor detalle.

Ahora bien, cuando se habla desde la producción científica de la formación profesional cinematográfica, de qué se habla, cuáles son las propuestas de enseñanza, a qué cuestiones se atienden.

Como se comprenderá el volumen bibliográfico en este terreno es muy vasto, sin embargo, a diferencia de otros paradigmas, éste ha sido tal vez el más sencillo de dilucidar porque el germen de las propuestas es el mismo a lo largo del tiempo e independientemente de las especialidades tratadas. Daremos cuenta únicamente, a modo de ejemplo, de tres publicaciones que hemos visto conveniente seleccionar porque, por un lado son textos que han sido de enorme influencia para los centros educativos por el uso que le han dado y le siguen dando como parte de la bibliografía obligatoria para ser estudiada por los alumnos y, por el otro, porque abarcan tres roles diferenciados pero centrales de la realización audiovisual: Fotografía, Montaje y Dirección.

Mario Raimondo Souto en su libro *Técnica de la cámara cinematográfica* (1969) se propone reunir información dispersa sobre las cámaras cinematográficas existentes en el mercado europeo y americano efectuando una descripción detallada de las mismas. El contenido del libro alude al mecanismo de los aparatos y presenta normas para su adecuado manejo y conservación.

El libro es el relato configurado en primera persona de un camarógrafo experimentado que comparte su experiencia a modo de consejos sobre el correcto proceder para la manipulación de la cámara. Para la detallada especificación técnica de los aparatos el autor ha contado con la colaboración de las empresas productoras de tecnología cinematográfica Arriflex Corporation of America, Bell & Howell Company, Eclair International Diffusion y Canon Camera Co. Inc. entre otras.

Hay un estrecho vínculo entre el mundo empresarial, a quienes les interesa la difusión, venta y aprovechamiento de las potencialidades técnicas de sus equipos, y la formación profesional. Es más, muchas veces las empresas son las promotoras de este tipo de publicaciones. En este caso por ejemplo, Raimondo Souto agradece a las empresas la aportación realizada de gráficos, ilustraciones e información técnica.

En uno de los capítulos del texto, el fotógrafo enseña a utilizar la cámara cinematográfica. En referencia a las técnicas de sujeción de la cámara anota:

La postura del operador juega un gran papel en cuanto a la estabilidad. La posición en la cual el cuerpo mantiene un equilibrio máximo para este tipo de trabajos es la siguiente: la pierna derecha debe estar adelantada unos 25 centímetros con respecto a la vertical del cuerpo y la pierna izquierda abierta y retirada 10 cm de la posición de esa vertical. El peso ha de estar repartido en ambos pies, pero ligeramente cargado en el izquierdo. Un operador así situado podrá efectuar panorámicas de 100° sin necesidad de cambiar de posición. También le será posible inclinarse y efectuar seguimientos verticales que cubran un campo de 90°. (Raimondo Souto, 1969, p. 257)

A juzgar por el relato, realizar una toma con cámara en mano debe ser una actividad muy compleja de resolver porque le demanda al operador adquirir una posición del cuerpo entreverada y difícil de coordinar. Así es, a la vez que sostiene la cámara debe calcular una distancia de 25 cm para una pierna, 10 cm para la otra sin dejar de repartir el peso del cuerpo pero a la vez cargándolo en sólo un lado. Repartido pero cargado, igual pero más de un lado... Resulta muy difícil imaginar que alguien con estas instrucciones, con el contenido desarrollado de esta manera pueda aprender a ser operador.

El estilo que se reitera en estas publicaciones es el empírico descriptivo. Los enunciados están organizados conforme a numerosos detalles. Por medio del lenguaje verbal se trata de representar las características de los aparatos, de los lugares y de las situaciones. Como con esta representación verbal no alcanza, o parece no ser lo suficientemente explícita, se recurre a gráficos, esquemas y plantas.

En el capítulo primero de *Técnicas de realización y producción en televisión* Gerald Millerson introduce al estudiante sobre las características del estudio televisivo:

Alrededor del estudio pueden verse muestras del diseño de decorados: la habitación de tres paredes, un trozo de escena callejera y un jardín de verano. (...) El pupitre de control está situado frente a una hilera de monitores de imagen. En las posiciones “previas” se monitorean imágenes de las diversas fuentes de vídeo: cámara, magnetoscopio, diapositivas y fuentes remotas. Se puede seleccionar cualquier señal para conmutarla o no a la salida del programa. (Millerson, 1983, pp. 17 - 20)

El texto entra en tal nivel de minuciosidad que sería lícito preguntar si el alumno es capaz con esta descripción de configurar en su mente cómo es un estudio de televisión y si efectivamente logra proyectarlo, qué ocurrirá con él cuando al llegar al momento de su práctica no encuentre en el estudio un pupitre frente a los monitores.

Merece ser tenido en cuenta el dato de que el texto de Millerson editado por primera vez en el año 1961 en inglés, traducido al español y publicado por el Instituto Oficial de Radio y Televisión de España (IORTV) en el año 1983, ha vivido varias reediciones siendo la del año 2001 la decimoséptima.

Es difícil encontrar un programa de estudios de realización audiovisual que no cite en su bibliografía al texto de Millerson. También es oportuno referir la labor que ha desempeñado y la contribución que ha efectuado el IORTV en publicaciones sobre formación profesional audiovisual.

Por su parte Karel Reisz en *Técnica del montaje cinematográfico* (1980, la versión original inglesa es de 1960) aludiendo a la moviola afirma:

Se trata de una visionadora personal, con cabezas independientes imagen y sonido, que permite preparar con facilidad las dos bandas para ver y oír cómodamente. El montador no tiene más que poner la película en los rodillos dentados y colocar la lente en posición. Para controlar el paso de la película hay un pedal, y por medio de un conmutador la película va para adelante o para atrás. (Reisz, 1980, p. 242)

Coincidimos con la apreciación que hace de estos textos el Profesor José Luis Rodríguez Diéguez al denominarlos por la descripción empírica y operativa que efectúan como la “ferretería educativa”. También irónicamente dice que se da en estas obras:

(...) una mezcla de una pura descripción de aparatos y *manuales de uso* similares a los que hoy acompañan a algunos electrodomésticos. (...) *mezcolanza* aplicativa, entreverada de normas de uso, de descripción de aparatos y promesas de eficacia sigue siendo dominante en los manuales de la época. (Rodríguez Diéguez, 2004, p. X)

Los consejos para el ejercicio de la práctica son brindados desde el lugar del que conoce el oficio resultado de años de trabajo. Quien lo brinda funda su autoridad en la experiencia y tienen el atractivo de convertirse por esta causa en algo así como una verdad revelada. En relación con la sujeción manual de la cámara Mario Raimondo Souto indica:

Si bien es altamente recomendable el uso del trípode cada vez que sea posible, se dan muchas veces situaciones que sólo puede resolverse con la cámara en mano. (...)

Una respiración agitada derivada de una carrera, motiva una aceleración de las pulsaciones del corazón, lo que se traduce en una inestabilidad del pulso. Por consiguiente, no es conveniente agitarse antes de filmar cámara en mano. Si debe hacerlo por las necesidades del trabajo, realice primero las tomas con objetivo gran angular, a fin de compensar la inestabilidad del pulso, y pase luego a emplear otros objetivos de mayor longitud focal. (Raimondo Souto, 1969, p. 273)

El alto nivel de descripción de estas publicaciones nos lleva a delimitar otra de las características del modelo en íntima relación con ésta. Al basar la enseñanza en los detalles empíricos es muy difícil encontrar conclusiones generales sobre los temas abordados. Se aborda lo particular, el caso, la situación, imposibilidad manifiesta para llegar a presentar generalizaciones.

Uno de los contenidos que trata el autor inglés Karel Reisz es el de la compaginación de secuencias dialogadas. Luego de analizar ejemplos de fragmentos de distintas películas en las que transcribe literalmente sus secuencias con enumeración de planos e incluso la duración de las mismas medidas en pies, apunta lo siguiente (el subrayado es nuestro) :

Este ejemplo nos hace comprender la importancia de regular los elementos de la acción del modo más preciso y que el simple desplazamiento de unas líneas de diálogo puede marcar un punto bien definido dramáticamente. *Podrían citarse muchos otros ejemplos, mas no por esto deduciríamos principios de aplicación*

universal. El montador trabaja siempre sobre los casos concretos y no es posible extenderse en generalizaciones. (Reisz,1980, p. 83)

Se nos podría decir que estos textos deben ser pensados como unos simples relatos sin más aspiraciones que las de transmitir la experiencia de un profesional. Pero sin embargo tienen una clara intencionalidad didáctica y educativa: el propósito es el de formar a técnicos.

En la Introducción del libro de Reisz realizada por el Representante de la Academia Británica del Cine— entidad que encarga y financia la obra - Thorold Dickinson, aclara (el subrayado es nuestro) :

Son muchos los países en que aún no existen centros dedicados a la enseñanza de los oficios cinematográficos, y la Gran Bretaña es uno de ellos. Este excelente libro, y las cinematecas de la Academia ha formado y mantiene, constituyen el único incentivo que podemos ofrecer *a quienes se sientan capaces de iniciar su propia formación.* (Reisz,1980, p. 7)

Explicita que se ha tomado la decisión de concretar una edición económica para que pueda ser adquirida por quienes se inician en el oficio, por ese motivo se han omitido gráficos y fotografías. Convencido de la necesidad de formación y de las cualidades de la obra Thorold Dickinson recomienda que los cineclubes compren dos o tres ejemplares para que puedan ser consultados por la gente. En esta búsqueda encontramos también la finalidad pedagógica de la publicación.

Resumimos las constantes del paradigma técnico en los siguientes puntos:

- Las enseñanzas son transmitidas por técnicos experimentados, profesionales del medio que comparten sus saberes a manera de consejos.
- El método utilizado para la transmisión de contenidos es la descripción detallada y precisa de situaciones y aparatos técnicos.
- El objetivo de las publicaciones es lograr representaciones fidedignas de los aparatos técnicos y una correcta utilización por ello se recurre a representaciones gráficas, plantas, tablas y esquemas visuales.
- La enseñanza se concentra en el análisis de casos y situaciones particulares eludiendo las abstracciones y generalizaciones.

- Uno de los instrumentos didácticos por excelencia de este modelo son los cuadros en los que se consigna el problema técnico y sus posibles soluciones.
- Las empresas productoras de tecnología audiovisual participan de una manera activa en las publicaciones ya sea promoviéndolas o colaborando estrechamente con los autores.
- El aprendizaje se obtiene a través de la repetición y la imitación.

NOTAS

¹ El taumatropo es un disco óptico que lleva impreso en cada una de sus caras una imagen que al girarlas se superponen visualmente. Por ejemplo, en una cara un pájaro, en la otra una jaula, resultado: Pájaro enjaulado.

² Los conceptos de ultra-rápido y ultra-lento hacen referencia a acelerado o cámara ligera y a ralenti o cámara lenta.

³ El Dr. Comandon de la casa Pathè Frères colocando una óptica diafragmada, similar a la de los microscopios patentó el denominado microcinematógrafo capaz de captar y reproducir imágenes con aumentos considerables.

⁴ Víctor Mercante (1870-1934) pedagogo argentino representante del positivismo fue uno de impulsores del normalismo y de las escuelas públicas.

⁵ Este paradigma que nosotros hemos denominado como controlador es el que aparece nombrado por algunos especialistas del área como *paradigma vacunador* (Aparici, 1996; Buckingham, 2005; Ferrés, 1994 & Masterman, 1980). Preferimos nuestra denominación porque focaliza la cuestión en lo que creemos es el propósito del modelo: el control y el adoctrinamiento moral.

⁶ Otra de las publicaciones de Edgar Dale del año 1938 *How to appreciate motion pictures; a manual of motion picture criticism prepared for high-school students* es de gran atractivo por los conceptos vanguardistas que vierte sobre enseñanza cinematográfica.

3. REFERENCIAS HISTÓRICAS DE LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL EN ESPAÑA.

3.1. La enseñanza audiovisual en los niveles Primario y Medio

Reconstruir el camino dibujado por la enseñanza audiovisual en el ámbito español es una tarea difícil. Principalmente porque a diferencia de otros países – Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia o Australia entre otros- los contenidos han permanecido durante muchos años fuera del sistema de la enseñanza obligatoria.

Podemos sospechar, a partir de la formulación de una serie de Documentos marcos y la publicación de escritos especializados, de la existencia desde hace muchos años de experiencias en este campo. Pero es imposible aludir a una práctica generalizada y regular, y menos aún, esbozar una historia sistematizada.

La primera referencia la encontramos en una Real Orden del día 26 de diciembre de 1911 en la cual se recomienda la utilización del cine con fines escolares. En ella se alaban sus valores prácticos y educativos. Al año siguiente es creada la Comisión sobre Cine Educativo con el propósito de recopilar documentos filmados sobre temas folklóricos (Alonso y Gallego, 1993).

Por su parte, seis años más tarde, en 1918, el Director General de Enseñanza primaria propone el nombramiento de una Comisión “(...) encargada de implantar lo más rápidamente posible el uso del cinematógrafo en la Enseñanza Primaria con fines educativos y de estudiar cuanto esté relacionado con el valor pedagógico de este procedimiento de educación” (Alonso y Gallego, 1993, p. 7).

Primeros pasos que debemos interpretar en contexto de lo que hemos denominado en el apartado anterior el Paradigma exaltador. La cercanía con la invención del nuevo medio se manifiesta en la intención de querer investigar todo lo que esté relacionado con él.

Otro de los documentos históricos que nos permiten deducir la existencia de prácticas pedagógicas que utilizan al cine es la Carta-Encíclica *Vigilanti Cura* (Pío XI, 1936).

El cine es una verdadera escuela popular. Es imposible descubrir hoy un medio de influencia capaz de ejercer sobre las multitudes una acción más decisiva, tanto por la naturaleza de la misma de esas imágenes, proyectadas por el movimiento maravilloso de la luz, como por la facilidad con que esa diversión se concede a todos los del pueblo, y por las circunstancias mismas que acompañan esas sesiones. (PIO XI, III- p. 255, citado en Buchón, 1957, p. 10)

Conociendo el poderío y la presencia institucional y social de la Iglesia Católica en esos años en España es fácil presumir que estas palabras del Papa no fueron desoídas. En este sentido, es de subrayar el papel que ha jugado la Iglesia Católica en la enseñanza del cine en distintos momentos y con propósitos diferentes.

En Mayo de 1952, reunidos los miembros de la Oficina Católica Internacional del Cine en Madrid en sus conclusiones establecen (el subrayado es mío):

Que el cine como elementos de formación y de cultura, debe ser integrado en los programas de enseñanza humanística tradicional en íntima relación con las otras disciplinas, a fin de que los alumnos vean en ello un elemento de educación y no una simple diversión.

Que esta iniciativa disminuye notablemente –sin que del todo se suprima- los peligros del espectáculo cinematográfico, inclinándolo a los jóvenes ya a abstenerse de las cintas nocivas, ya a conseguir una superior comprensión de los films cuyo excesivo realismo se traga pasivamente el público en general.

La Asamblea suscribe los deseos siguientes: *Que todos los directores de establecimientos docentes y todos los educadores de la enseñanza católica se interesen seriamente por la organización regular y racional de sesiones de iniciación al cine, para los jóvenes a partir de los trece o catorce años.* (Micó Buchón, 1957, p. 53)

No es el propósito de este trabajo pero bien valdría el esfuerzo realizar un relevamiento de las actuaciones concretadas en aquellos años en las escuelas de confesión católica. La investigación educativa daría cuenta de la enorme tarea precursora realizada por estas instituciones en torno a lo que se valora en la actualidad como alfabetización audiovisual. Labor ejercida con énfasis particularmente por ciertas congregaciones religiosas, la más dedicada de ellas sea tal vez la Orden de los Salesianos.

Además el detenimiento en dichas prácticas organizadas, la mayoría de las veces conforme a las técnicas de Cine Forum o de Cine Club, y el estudio de la filmografía difundida en esos encuentros daría como resultado, en contra de lo que un prejuicio apresurado podría concluir, prácticas de carácter progresistas. Si bien es cierto que los sacerdotes, quienes eran los que llevaban adelante las tareas de coordinación, daban cuenta de cuestiones morales también lo es que ahondaban en cuestiones referidas al lenguaje, a la estética y a la historia del cine. Datos empíricos y testimonios de quienes se formaron entonces en escuelas religiosas nos hablan de ello.

En la década de 1960 esta práctica se profundizó. Y los sacerdotes y religiosas

- primigenios difusores de los contenidos- comienzan a formar a otros integrantes del cuerpo docente de las instituciones educativas. Las actividades

estaban dirigidas a niños y jóvenes y la finalidad era la promoción de ciertos valores, el adoctrinamiento en los principios cristianos.

Un ejemplo lo constituye el Curso de Formación Cinematográfica organizado por el Secretariado Diocesano de Madrid de Cine, Radio y Televisión realizado en el año 1960. Al poco tiempo, con el objeto de formar a profesores de enseñanza secundaria, el padre jesuita Carlos María Staëhlin funda en la Universidad de Valladolid la Cátedra de Cinematografía (Campuzano Ruiz, 1992).

Años más tarde, en 1968 se crea el Centro Español de Cine para la Infancia y la Juventud (CECIJ) promovido por Ministerio de Información y Turismo y ligado a profesionales pertenecientes al Opus Dei. En torno al CECIJ se organizan ciclos de cine, cursos de formación para docentes y también para jóvenes y niños.

En paralelo a estos eventos comienzan a publicarse las primeras producciones científicas dedicadas al tema: bajo la autoría de los profesores de la Universidad de Valladolid *Lecciones de Cine* (1966), texto dirigido a alumnos de bachillerato (Campuzano Ruiz, 1992).

Podemos resumir las características y búsquedas de estas experiencias en los siguientes puntos:

- Planteo de actividades y acciones fuera de la formación curricular obligatoria del sistema educativo.
- El cine es una de las excusas utilizadas para el aglutinamiento de los jóvenes en torno a un centro religioso católico, un camino para propiciar el sentido de pertenencia.
- Concepción del cine como un instrumento altamente valioso por su capacidad de transmitir, difundir y educar en valores cristianos.
- El abordaje de contenidos relativos a la enseñanza del lenguaje y la historia del cine.
- Lecturas interpretativas cerradas y direccionadas de los textos fílmicos.

Otro de los servicios que funcionaban en la década del 50 a nivel estatal era el de la Comisaría de Extensión Cultural. Creada en 1954 cumplía la función de efectuar préstamos gratuitos de material audiovisual a los centros educativos de todo

el país mediante la administración del Ministerio de Educación Nacional (De Pablos, 1980).

Los catálogos de préstamo se constituyen en excelentes indicadores del sentido y finalidad de este tipo de organismos. Uno de los materiales que incluían era el de los noticieros NODO. Si a ello le sumamos que estamos situados en el contexto de la dictadura franquista, la utilización del cine en las escuelas como medio para el adoctrinamiento social, la presencia del Paradigma controlador es evidente.

En el año 1968, la Comisaría de Extensión Cultural deja de funcionar siendo reestructurada en el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación (De Pablos, 1980).

Ubicados en el otro extremo ideológico, en los años 70, grupos educativos privados adherentes a los principios de la Renovación Pedagógica promueven la inclusión de los contenidos de la enseñanza audiovisual en las aulas. Sus postulados conocidos en el presente como Pedagogía de la Imagen buscaban la educación de los niños en el lenguaje de la imagen para que sean capaces de adquirir una actitud activa y crítica.

Siguiendo estos principios en Barcelona se crea la Cooperativa Drac Mágic. El objetivo central de sus cooperativistas era el de mejorar la enseñanza en Cataluña, uno de los recursos que utilizaban para ello es el cine. Proyectaban materiales relacionados con las asignaturas curriculares utilizando dinámicas de coloquios previos o posteriores a los visionados. La Cooperativa sigue funcionando en la actualidad y sus influencias han trascendido el marco de Cataluña, ejerciendo actividades en toda España.

También a comienzos de la década de 1970 y a modo de iniciativa privada, se funda en Madrid el Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP). Organizada conforme a la propuesta ya estudiada de Peters bajo el Paradigma expresivo, se forma a niños y jóvenes entre los 4 y los 17 años planteando las actividades según su grado de maduración. Los contenidos estaban orientados hacia la realización pero se atienden también aspectos históricos, estéticos y culturales del cine (García Matilla, 1996b).

En 1975, el SOAP se reorganiza y deriva en el Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación (ESCO). Según Agustín García Matilla (1996b) esta es la primera experiencia en España que se plantea la enseñanza del cine y la imagen en general como una actividad paralela a la escuela y es una experiencia sin par en su género dentro de toda Europa. Conceptos erróneos ya que, como por un lado estamos viendo, existen antecedentes lejanos en el tiempo en el territorio nacional, y por el otro, en Gran Bretaña la educación audiovisual formaba parte de la enseñanza obligatoria desde la década de 1950.

La década de 1980 nos ofrece dos iniciativas de gran alcance que promueven la utilización del vídeo como recurso didáctico. Una de ellas es el PIV, Plan de incorporación del vídeo llamado a partir de 1982 Programa de Medios Audiovisuales dependiente de la Generalitat de Cataluña ¹. Desde entonces el Programa lleva adelante acciones que cubren desde la formación de profesores, la producción de audiovisuales didácticos hasta la dotación tecnológica de equipos. Ha favorecido también la creación de videotecas en distintos centros educativos y también se dedican a la investigación permanente en la temática.

La segunda iniciativa que merece ser mencionada, esta de alcance nacional, es el Proyecto Mercurio. Promovido por la Comisión de Medios Audiovisuales del Ministerio de Educación a partir de 1985, si bien hace hincapié en la utilización del vídeo como recurso didáctico con una intensa capacitación docente, con el tiempo se aboca también a la lectura y análisis de imágenes y a la producción expresiva de materiales audiovisuales ².

En resumen, las experiencias citadas sirven para dar cuenta de un panorama con altibajos en donde el cine en las instituciones de Nivel Primario y Medio ha entrado a través de una puerta lateral. La más de las veces como recurso didáctico, es decir, como medio para la transmisión de contenidos pero también en menor grado como contenido expresivo específico bajo la modalidad extracurricular.

Efectivamente, si analizamos los documentos curriculares de enseñanza obligatoria ellos aluden también a un tratamiento tangencial del cine.

Las últimas modificaciones realizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español de los contenidos mínimos en la Enseñanza Secundaria han aumentado cuantitativamente la carga horaria de Lengua y Matemática y disminuido el espacio de las materias expresivas como Música y Plástica. Es en el contexto de esta última, que el profesorado abordaba contenidos relativos al cine, el vídeo y la televisión. Por otro lado, Tecnología, un espacio que también atendía estos contenidos, se ha redefinido asumiendo casi exclusivamente contenidos informáticos.

3.2. La enseñanza audiovisual en el nivel Superior

La enseñanza audiovisual como formación académica en el nivel de Educación Superior comienza a concretarse después de la Segunda Guerra Mundial en la mayoría de los países europeos (Francia: Centre national de la cinématographie, 1946; Italia: Centro Sperimentale di Cinematografia, creado en 1935 pero a partir de 1948 es subvencionado por el Estado; Polonia: Escuela Nacional de Cinematografía, 1947; Checoslovaquia: Instituto Checoslovaco de Cine, 1948).

Resultado de la influencia social del cine y de su reconocimiento como bien cultural de las Naciones los Estados propician como parte de su política educativa y cultural la creación de centros destinados a la educación cinematográfica. El objetivo es que las mismas contribuyan al desarrollo de la industria cinematográfica nacional, la difusión de los valores locales y resultado de la Guerra, la recuperación de un sistema en crisis.

Paulativamente, y al compás de los cambios acontecidos en la historia del cine, estos propósitos se vieron modificados. El gran giro se produjo en la década de 1960 con los movimientos estéticos que dieron como resultado la política de autor. A partir de entonces se valorizan aquellas películas que manifiestan la voz autoral, se defiende la creación y la originalidad en contra de la serialidad y la repetición de fórmulas comerciales.

El nuevo esquema de realización es el del cineasta que guió en mano moviliza su propio proyecto de manera independiente, al margen de las grandes empresas audiovisuales. Las escuelas se abocaron entonces a formar artistas, a formar a autores que tuvieran algo que expresar.

De lo expuesto se desprenden básicamente dos finalidades educativas en la formación audiovisual Superior:

Económica- industrial: las industrias cinematográficas nacionales necesitan formar profesionales que puedan asumir el proceso de producción con eficacia.

Artística: el mejor cine se nutre de autores, hay que formar alumnos con el objeto de que desarrollen todas sus capacidades creativas.

Aquellos planes de estudios que se orientan hacia la primera opción refuerzan la formación técnica de los oficios audiovisuales. En tanto los que lo hacen hacia la segunda, fomentan las especialidades creativas.

Interpretadas estas finalidades educativas en el marco de la Educación Superior actual, podemos afirmar que los Centros de Formación Profesional siguen la lógica económica industrial, y las titulaciones universitarias, la artística.

Si nos remontamos en la historia, el primer antecedente de educación cinematográfica universitaria en España lo encontramos en el año 1947, momento en el que se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, el Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (I.I.E.C.).

Dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y de la Dirección General de Cinematografía y Teatro otorgaba la titulación de Diploma de Ciencias y Arte Cinematográfico. El plan de estudios organizado en tres años comprende siete

secciones técnicas: producción, realización artística, óptica y cámara, decorado, sensitometría, electroacústica, interpretación cinematográfica (Lods, 1951).

Uno de los objetivos del centro es el de formar alumnos para la realización de películas científicas, culturales y educativas. Resaltamos esta finalidad en tanto refuerza la posición que venimos enunciando en cuanto a que los Institutos son la resultante de una política estatal que busca difundir ciertos valores y principios ³.

El I.I.E.C. se modifica y transforma en el año 1962 en la Escuela Oficial de Cinematografía y en el año 1971 comienza a depender de la Facultad de Ciencias de la Información (Cebrián Herreros, 1988).

Casi en paralelo a la experiencia del I.I.E.C. nace en la Escuela Oficial de Periodismo la especialidad de Radio y Televisión y Noticiarios Cinematográficos. Su plan de estudio se incluyó en el B.O.E. del 7 de marzo de 1953. Lo curioso de la propuesta es que entró en vigencia incluso antes de que las emisiones televisivas se efectuaran de modo regular en España.

La nueva especialidad se cursaba en el Tercer curso de la Carrera de Periodismo e incluía asignaturas como Filmología, Técnica y Organización de la Televisión, Seminario de Crítica Fílmica y Experiencias Cinematográficas y Prácticas de la radiodifusión de la imagen en conexión con los servicios de televisión.

Otra de las iniciativas de formación con carácter no universitario es el Centro de Perfeccionamiento de Personal que comienza a funcionar en 1964 en Televisión Española. Pensado para la actualización y perfeccionamiento de los técnicos que trabajaban en la planta televisiva al poco tiempo, en 1967, amplía sus propósitos convirtiéndose en la Escuela Oficial de Radio y Televisión.

En el año 1975 vive una nueva reestructuración orientando su oferta educativa a la atención de grados intermedios, la formación profesional, la investigación y a la impartición de cursos especializados para Licenciados provenientes de carreras universitarias cuya formación práctica es deficiente. Desde entonces y hasta el presente conserva la misma denominación: Instituto Oficial de Radio y Televisión Española (IORTV). Incluso ofrecen títulos de posgrado en la especialidad: Máster en realización, diseños de programas y formatos televisivos; Máster especialista en documentación audiovisual y Máster en periodismo y televisión ⁴.

En 1971 la Ley General de Educación crea las Facultades de Ciencias de la Información y los Institutos de periodismo son reconvertidos en carreras universitarias. De esta manera abren sus puertas las Facultades de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, la Autónoma de Barcelona y se transforma en Facultad el Instituto de Periodismo de la Universidad de Navarra.

Vinculadas a estas Facultades y a las de Humanidades y Ciencias de la Comunicación se crean titulaciones con planes de estudios en Comunicación

Audiovisual. En la actualidad son numerosísimas las titulaciones universitarias ,dependientes del ámbito público y privado, que forman en contenidos audiovisuales. Específicamente, la carrera de Licenciatura en Comunicación audiovisual es ofrecida por cuarenta y dos universidades españolas. La cifra nos da una magnitud del lugar que ocupa en la oferta académica la formación audiovisual, una de las disciplinas que más han crecido por el interés que despiertan entre los jóvenes en los últimos años.

El análisis de los planes de estudio de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual de distintas universidades permite establecer que estructurados en cuatro años están integrados por créditos obligatorios y de libre elección. Entre las asignaturas obligatorias están aquellas tendientes a brindar una formación cultural general como lo son Análisis del Contexto social y político o Historia del mundo; las que están orientadas hacia los contenidos teóricos, históricos y estéticos como Historia de la Comunicación, Psicología de la percepción, Teoría de la comunicación o Historia de los medios audiovisuales y por último el grupo de las que ofrecen contenidos prácticos: Teoría y técnica de la fotografía, Teoría y técnica del guión televisivo y cinematográfico, Teoría y técnica del montaje.

El refuerzo y búsqueda por solventar los contenidos teóricos es lo que aúna a los planes de las distintas universidades. Incluso las asignaturas de producción práctica inician su denominación con el vocablo *Técnica*, otorgándoles de esta manera una perspectiva más académica al hacer práctico.

NOTAS

¹ La página oficial del Programa es: <http://www.xtec.es/audiovisuals/index.htm>

² Resultados y conclusiones del Proyecto Mercurio como así también relatos de docentes responsables de los centros donde se efectuó la experiencia se encuentran en: <http://www.cnice.mec.es>

³ Para la obtención de una información más detallada acerca de las asignaturas y los programas del I.I.E.C. se puede recurrir a Lods (1951).

⁴ Para recabar datos sobre la historia, carreras y planes de estudios del IORTV se puede consultar <http://www.rtve.es/oficial/iortv/index.htm> , página oficial del Instituto.

3. Referencias históricas de la enseñanza audiovisual en España

4. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL

Conforme a lo ya expuesto, pretendemos deslindar en este punto a través de una síntesis las diversas conceptualizaciones sobre las razones de la inclusión curricular de los medios audiovisuales en la educación formal, subrayando los argumentos que sirven de apoyo a cada una de ellas.

4.1. Perspectiva empírica-fáctica

Esta perspectiva se fundamenta en la observación fáctica del entorno de los escolares. Sus adherentes parten del principio de que como los medios están presentes en la vida cotidiana de los alumnos, la escuela debe también incluirlos. Grenaway (1996) señala que “Los medios audiovisuales ejercen una influencia sobre nuestras vidas que nos invade desde todas partes y su enseñanza debería realizarse también en todas partes” (p. 53).

La escuela no puede dejar afuera de su agenda aquello que forma parte de la cotidianidad del alumno. Al respecto Joan Ferrés (1995) señala que:

Cuanto más se eduque *con* el medio más se educará *en* el medio. Es imprescindible que se reserve en la escuela un espacio y un tiempo para la otra dimensión, porque hay aspectos de la televisión que hay que atender de manera específica. Los alumnos no pueden ignorar los mecanismos internos y externos de funcionamiento de aquel medio de comunicación al que más horas dedican. (p. 122)

4.2. Perspectiva alfabetizadora

En este caso, se parte del paradigma semiótico, al considerar la expresión audiovisual como lenguaje. El discurso televisivo, cinematográfico, videográfico, está articulado a través de un sistema de signos factible de ser decodificados. Para una completa comprensión del medio, es necesario dominar los códigos del lenguaje audiovisual.

La escuela (...) sigue basándose en las “viejas” alfabetizaciones en una cultura cada vez más multimodal pero permaneciendo ajena a la desintegración de las míticas y narrativas que las sustentaban en un pasado no muy lejano. Los niños de hoy comparten las horas de inmersión desarticulada en los nuevos

lenguajes y contenidos de lo audiovisual, que nadie parece programar explícitamente. (Del Río, 1993, citado en Alvarez, 1997, p. 3)

Así como la escuela históricamente se ha dedicado a alfabetizar en el lenguaje verbal, debe hacerlo en el lenguaje audiovisual. Mas aun hallándose este tan cercano al mundo referencial de jóvenes y niños.

Es necesario que niños y niñas reconozcan, asuman e integren las informaciones visuales en su experiencia convirtiéndolas en aprendizaje significativo (...)

Para ello será necesario desarrollar las capacidades de lectura de los lenguajes audiovisuales, el conocimiento de sus reglas como lenguaje, sus connotaciones, la decodificación de sus mensajes, transformándolos en información significativa. (Corominas, 1994, p. 51)

La escuela debe brindar los contenidos para que quienes la transiten adquieran competencias comunicativas para la decodificación de los mensajes audiovisuales.

4.3. Perspectiva cognitiva

La incorporación de instrumentos tecnológicos en la historia de la humanidad ha tenido su impacto en el modo de ser y pensar de aquellos que los utilizan. El manejo de todo instrumento técnico implica una modificación de las estructuras fisiológicas de los individuos. Sobre todo, si de tales instrumentos deviene un sistema de articulación simbólica, como lo son el cine y la televisión.

De esta manera, Cabero (1996) piensa que los recursos tecnológicos son herramientas imprescindibles de estos tiempos para la construcción de contenidos en el aula. Ellos resultan eficaces tanto para la motivación y la implicancia del alumnado con el mundo real, como para la ampliación de su campo cognitivo ya que favorecen el "(...) desarrollo de procesos y capacidades mentales de niveles superiores (planteamiento de hipótesis, contrastación, inferencias lógicas, comprobación, observación, planificación de la acción, etc.) dentro de los proyectos audiovisuales o informáticos" (p.155).

La tecnología, por su estrecha relación con las estructuras de pensamiento, modifica también la percepción. Así lo entiende Joan Ferrés (1995), quien estudió la influencia ejercida por la TV, apoyándose en experiencias realizadas en Méjico en torno a la recepción del programa *Plaza Sésamo*.

La investigación revela la incapacidad que tienen los niños de zonas rurales para seguir el ritmo de las imágenes y, como consecuencia, la imposibilidad de comprender los mensajes de dichos programas, en contraposición de los que habitan en la ciudad, quienes lo pueden hacer sin dificultad. Es decir, en este caso la TV desarrolla una serie de habilidades relativas al campo visual y al pensamiento asociativo. Efectivamente, para el autor, "Uno de los efectos más relevantes de la exposición sistemática a la televisión es, pues, la modificación de las experiencias perceptivas. Pero esta modificación comporta también una modificación de los procesos mentales" (Ferrés, 1995, p. 29).

De esta manera, la tecnología interviene en las facultades mentales de los sujetos. La televisión determina el modo de pensar, de percibir el mundo y de actuar de los sujetos. Por eso la escuela, si quiere producir aprendizajes significativos, no puede dejar de atender la estructura cognitiva del alumno.

Los diversos medios han provocado diferencias culturales sustanciales y, a partir de aquí, diferencias en la percepción de la realidad. Son distintos también los procesos mentales que hay que activar para extraer la significación de cada uno de ellos. La persona que se ejercita de manera preferente en el uso de un medio tenderá a desarrollar las habilidades requeridas para su descodificación. (Ferrés, 1995, p. 24)

4.4. Perspectiva comunicativa

La enseñanza audiovisual no debe limitarse al abordaje de los contenidos desde la perspectiva analítica, perceptiva y crítica, sino que es fundamental la inclusión de los contenidos relativos a la producción. El estudiante debe no sólo conocer, sino también emplazarse en el lugar del receptor y en el del emisor.

Así es que, en alusión a la teoría del Emerec, situando al sujeto en esta doble posición de emisor y receptor, Cabero (1996) explica:

(...) los estudiantes deben poseer una competencia comunicativa global y total, como emisores y receptores, como verdaderos comunicadores que utilizan los nuevos lenguajes de las Nuevas Tecnologías, cambiando su papel de consumidor pasivo a un creador activo de mensajes. (p.159)

El alumno logra de este modo una verdadera comprensión del medio, y adquiere la competencia comunicativa en tanto tiene oportunidad de ocupar el lugar del comunicador. Por otro lado, el dominio de los medios como instrumentos de expresión permite a los alumnos expresar sus opiniones y sentimientos.

4.5. Perspectiva motivadora

Desde el constructivismo se afirma que uno de los elementos centrales para que los aprendizajes se produzcan es la participación motivada de los alumnos. Tomando como punto de partida este principio, muchos autores defienden la enseñanza en y con medios audiovisuales por la empatía que los alumnos tienen con ellos. Rozándose tal vez con lo que hemos denominado perspectiva empírica, argumentan su postura en la familiaridad de recursos tales como el video.

Esta posición es también defendida por la psicología cognitiva. Uno de sus referentes, Ernst Gombrich reflexiona acerca del poder de la imagen y la capacidad persuasiva de la misma a lo largo de la historia. En su estudio concluye que el poder de activación de la atención o de las emociones que ejercen las imágenes en el observador la ubica en un lugar incuestionable en situaciones de aprendizaje. Su riqueza está allí en la activación de la atención y el despertar de las emociones.

La objeción que puede hacerse a esta mirada deriva del presupuesto que en ella subyace: El sólo hecho de incluir el medio parecería que logra que los alumnos estén motivados. Es sabido que el medio por sí solo ya no sorprende, ni llama la atención. Que el maestro decida difundir un video, “pasar” una película en su clase, no garantizará que los alumnos estén motivados. La motivación resulta de la propuesta pedagógica que el docente realice en torno a ese medio.

4.6. Perspectiva culturalista

La incidencia de los Estudios Culturales en la reflexión educativa ha llevado a interpretar cada vez más las problemáticas didácticas en relación con el contexto sociocultural. La definición de los contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza, se realiza con especial atención en los sujetos, por estar éstos constituidos por una serie de normas, valores, sistema de intercambios y simbolización propios del entorno sociocultural en el cual despliegan sus vidas.

Siguiendo con su función socializadora, la escuela debe proporcionar a los alumnos aquellos contenidos que les permitan comprender y desempeñarse en su medio cultural específico.

De este modo, si hay algo que define a las sociedades contemporáneas, es la amplia heterogeneidad de textos y escrituras sobre los cuales se producen los intercambios simbólicos. Sin embargo, la escuela se empeña en trabajar, casi con exclusividad, con la cultura del texto verbal escrito.

Jesús Martín Barbero (1999), desde la universidad colombiana expone:

(...) el reconocimiento de la *multiculturalidad* en nuestros países implica aceptar no sólo las diferencias étnicas, raciales o de género, significa también aceptar que en nuestras sociedades conviven hoy “indígenas” de la lectura letrada con indígenas de la cultura oral –desde la riqueza de las narrativas étnicas a las urbanas del chisme y del chiste, del rap y el rock latino- y las culturas del audiovisual, la del cine y la televisión, la de los videojuegos y el Internet (...) estas tres culturas implican muy diferentes modos de ver y de oír, de aprender, de sentir y de experimentar. (p. 46)

El conocimiento de los medios audiovisuales conlleva comprender una de las tantas manifestaciones del mundo cultural rico, diverso y complejo.

4.7. Perspectiva crítica

Este abordaje, de fuerte contenido ideológico, concibe a los medios como manifestaciones perjudiciales para el sujeto. Las poderosas empresas mediáticas tienen intereses contrarios a los de la ciudadanía, y ejercen su poder manipulando el pensamiento de sus receptores, quienes quedan situados en un lugar de indefensión.

Vivimos en una sociedad en la que nos bombardean con mensajes audiovisuales. Saber cómo construirlos, cómo funcionan, cómo provocan en nosotros las emociones, nos prepara para recibirlos con más independencia, sentido crítico o dejándonos manipular menos. (Bartolomé, 1999, p. 63)

La educación en medios audiovisuales tiene un carácter emancipador, ya que permite que los alumnos tengan herramientas para defenderse de los contenidos nocivos de los mensajes mediáticos. La formación posibilita al estudiante, una vez situado en el lugar de espectador calificado, percibir e interpretar los mensajes con sentido crítico. El objetivo último es que dicha posición le permita transformar las prácticas sociales.

Uno de los representantes emblemáticos de esta perspectiva es el educador Paulo Freire para quien la educación en comunicación (y no para) es un encuentro dialógico situado en contextos de opresión. La misma permite la construcción con el otro, la construcción de un sujeto histórico colectivo en lucha por la libertad. En esta dinámica, los medios actúan como instrumentos de dominación y la educación como mecanismo liberador.

Estos pensamientos fueron adoptados y reproducidos por numerosos comunicadores y educadores populares de distintas geografías.

4.8. Perspectiva de la recepción

En el contexto de este pensamiento, en las prácticas educativas el alumno es equiparado y pensado como receptor. De esta manera el énfasis está puesto en los procesos subjetivos de decodificación considerando a los alumnos en la doble perspectiva de educandos y receptores.

En Latinoamérica son tal vez Guillermo Orozco Gómez, Valerio Fuenzalida e Ismar Oliveira Soares los representantes más destacados de esta posición. Para este último es importante en el campo de la educación para la recepción confrontar las relaciones que los receptores establecen con los productos mediáticos analizados, efectuando a través del choque dialéctico lecturas críticas. De alguna manera el autor, rozándose con la perspectiva alfabetizadora en cuanto al propósito de decodificar e interpretar mensajes, pretende recuperar el espacio de hegemonía escolar, entendiendo a los medios, en particular a la televisión, como los instrumentos que vienen a romper el orden cultural. La formación en recepción contribuye a la conceptualización de los mensajes y a formar en consecuencia consumidores racionales.

II. DISEÑO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.1. Justificación metodológica

El planteo de una investigación en el campo de las Ciencias de la Educación trae aparejado el problema del método. La riqueza de los fenómenos, la multiplicidad de agentes que intervienen en ellos y la falta de linealidad entre las variables que lo integran hacen que se vuelva un campo de estudio difícil de abordar.

Efectivamente, comprender los procesos de enseñanza en el campo del audiovisual requiere tener en cuenta las posiciones de los sujetos, la incidencia de factores tecnológicos y comunicativos, los principios educativos, las formas de organización de las instituciones, las prácticas profesionales, las condiciones curriculares... En fin, un sinnúmero de variables que confluyen en ese recorte de realidad que deseamos estudiar y comprender.

Por ello, el primer desafío que nos imponía la complejidad del fenómeno a abordar era el de la elección del método de investigación. Éste sería determinante para la obtención de resultados.

De esta manera, pronto entendimos que si nos movíamos en torno a una metodología cuantitativa no alcanzaríamos a dar cuenta de las múltiples variables que interactúan en el proceso a investigar.

Acordamos plenamente con Elliot Eisner (1998), quien afirma que el problema del método cuantitativo a la hora de referir las temáticas educativas radica en que su simbología representacional – la numérica - no puede describir adecuadamente el objeto de estudio.

Con esto queremos señalar que no consideramos al método cuantitativo como inválido sino que, al momento de objetivar nuestros intereses, nos resultó insuficiente por no estar a la altura de las demandas planteadas por nuestro campo de estudio.

En cambio, consideramos que para la comprensión del fenómeno era imprescindible ejercer una mirada holística, integradora y contextual. A raíz de ello, hemos encontrado en los métodos cualitativos el camino más pertinente a la hora de diseñar nuestro trabajo.

De esta manera, dentro del modelo cualitativo tomamos en cuenta el estudio de casos. Por permitirnos la inserción en el campo, vivenciar los intercambios y conocer las interpretaciones otorgadas por los propios protagonistas, el estudio de casos se constituía como el método más apropiado.

Consecuentemente, el estudio de casos nos proporcionó las estrategias metodológicas para producir información a partir de un contexto dado, dar cuenta de sus singularidades, acciones y situaciones entre los sujetos implicados en dicho contexto.

A pesar del convencimiento acerca del método seleccionado, persistía en nosotros cierta preocupación por lograr un abordaje plural. A la vez, necesitábamos tener una representación cuantitativa de algunos fenómenos, y requeríamos un acercamiento lo más acertado y preciso posible de ciertas variables. Tales conclusiones nos indujeron a ir un poco más allá de nuestro planteo metodológico inicial.

Como se puede comprobar en el desarrollo de la investigación, hemos recurrido a instrumentos de recogida de datos que no son propios del estudio de casos, por ejemplo, las encuestas. Esta elección nos ha permitido describir los procesos de manera numérica, a través del análisis estadístico, y verbal a través del análisis personal y de los puntos de vista de los protagonistas.

Nuestra experiencia nos permite afirmar que la aplicación combinada de estrategias cualitativas y cuantitativas fue altamente beneficiosa para el logro de los objetivos perseguidos por nosotros.

Ahora bien, dentro del estudio de casos seguimos la modalidad *observacional*: "(...) cuyo objetivo es analizar, desde una perspectiva sincrónica, la situación actual de una organización o grupo, utilizando para ello la observación participativa del investigador" (Gutiérrez Pérez, 154, p. 205).

De esta manera, la base del conocimiento ha sido fundamentalmente empírica, ya que se ha construido el trabajo resultado de la observación de prácticas educativas concretas, enmarcadas en su entorno cotidiano.

Sintetizando, la descripción y el relato de situaciones, la observación atenta y la interpretación del proceso, como así también la evaluación de variables situacionales, son elementos centrales de la investigación. Al mismo tiempo, para la obtención de un conocimiento mayor, amplio y completo del problema se integraron instrumentos cuantitativos. Éstos, por un lado, han tenido un papel fundamental a la hora de incluir y analizar datos. Por el otro, nos han permitido explicar con mayor precisión ciertas situaciones planteadas y establecer vínculos puntuales entre las variables.

5.2. Objetivos de la investigación

Orientados a partir del estudio de casos, nuestro diseño de investigación no presenta hipótesis previamente delimitadas - las que tendríamos que comprobar posteriormente -, sino que nuestra tarea se condujo conforme a una serie de propósitos. Dicho en palabras de Ortega Rodas (2006): “El investigador cualitativo que opta por el estudio de casos desea, más que evidenciar supuestos iniciales, conocer los fenómenos que estudia para de algún modo poder presentar alternativas que mejoren la realidad estudiada” (p. 296).

Por ello se menciona el establecimiento de intenciones más que de hipótesis precisas y cerradas. De esta manera, no se trata de hacer hablar al campo sobre lo que nosotros queríamos, sino que manteníamos una postura abierta hacia aquello que el campo nos pudiera revelar.

Efectivamente, la posición óptima del investigador requiere de una apertura y disponibilidad amplia para atender e interpretar lo que el contexto de investigación natural dice (Sherman y Webb, 1988).

En resumen, nuestros objetivos generales fueron:

- Establecer modelos de enseñanza audiovisual sugeridos por la bibliografía académica específica de circulación en el ámbito español.
- Estudiar las prácticas educativas implementadas para el desarrollo curricular del Ciclo de Formación Profesional Superior en Imagen.
- Evaluar el proyecto educativo a la luz del desarrollo curricular implementado y de las enseñanzas obtenidas por los titulados.
- Diseñar una propuesta de desarrollo curricular alternativa en relación con los resultados de la evaluación.
- Establecer pautas de contenidos, metodologías y estrategias propias de la didáctica de la enseñanza audiovisual en el marco de la formación profesional.

5.3. Elección del objeto de estudio

El planteo original de nuestra investigación estuvo orientado hacia la enseñanza audiovisual sin distinción del nivel educativo, es decir, todavía no estaba claro si sería universitario o de Formación Profesional.

Finalmente nos orientamos hacia el Ciclo de Formación profesional porque advertíamos en él una serie de características cercanas a nuestros propósitos de estudio: carga horaria intensiva, modalidad de organización del profesorado, dinámica de las clases y organización de las prácticas realizativas.

Pero es justo consignar también que la vinculación institucional favorecida por un profesional de la USAL, que a la vez desempeña actividades académicas en el Instituto Rodríguez Fabrés, fue decisiva para la elección de nuestro objeto de estudio.

La intervención del profesional referido significó una apertura de las puertas del Centro y la simplificación del camino. Vale aclarar que somos conscientes de la imposibilidad de realización de un estudio como éste si no se cuenta con una óptima disposición institucional. También es necesario señalar que el contacto directo del investigador con el escenario donde se desarrollan las situaciones, y con los protagonistas es, en definitiva, lo que conforma sustancialmente el trabajo.

En efecto, una de las mayores trabas con las que se encuentran esta clase de investigaciones son las propias instituciones y los sujetos que las integran, ya que en la mayoría de los casos se retraen ante la petición y posibilidad de ser observados.

Teniendo en cuenta estos factores, debemos mencionar también la generosidad del cuerpo de directivos, docentes y alumnos del Centro, quienes se brindaron sin reparos a nuestras necesidades. Todos ellos actuaron incondicionalmente como colaboradores permanentes de la investigación, y demás está decir que sin su contribución nuestro trabajo no hubiera sido posible.

5.3.1. Población de estudio

El estudio se centralizó en profesores y alumnos implicados en el segundo año del Ciclo de Formación Superior en Imagen del Instituto Rodríguez Fabrés de la ciudad de Salamanca. Específicamente la población de estudio se constituyó por 7 profesores y 38 alumnos.

Nuestra selección se fundamentó en la consideración que los alumnos de este curso ya contaban con la experiencia de haber cursado un primer año en el Centro. Ese grupo nos permitía, además, realizar el seguimiento del momento de su inserción en las empresas, y la evaluación de las enseñanzas consecuencia de su paso por la titulación.

Si bien es cierto que a la hora de realizar la observación participante se tomó contacto con la totalidad de la población - se asistió al dictado de todos los módulos, incluso a los correspondientes al primer año de estudios -, debemos realizar la

discriminación de la muestra que participó activamente en la investigación a través de otras técnicas.

Efectivamente, en nuestra investigación, la muestra se define en relación con las técnicas de recogida de datos aplicadas: el número de participantes varía según los instrumentos utilizados.

El Centro cuenta, debido a las distintas titulaciones que ofrece, con un Director y dos Directores de Estudios. Hemos entrevistado únicamente a uno de estos tres, seleccionado por tener a su cargo el Ciclo de Imagen.

Por su parte, tal como queda representado en la tabla 1, los docentes que fueron partícipes directos de la investigación a través de la técnica de entrevista conforman una muestra de 4 profesores.

PROFESORES						
Técnica	Muestra			Población		
	Género		Total	Género		Total
	F	M		F	M	
Entrevista	2	2	4	4	5	9

Tabla 1. Muestra de estudio del profesorado al que se aplicó la técnica entrevista.

Los alumnos fueron objeto de estudio y participación – además de la observación participante - según se aplicaron entrevistas, encuestas y evaluaciones. Para cada instrumento el número de participantes varía. Se realizaron como consta en la tabla 2, 9 entrevistas, 36 encuestas y 25 pruebas de conocimientos.

ALUMNOS						
Técnica	Muestra			Población		
	Género		Total	Género		Total
	F	M		F	M	
Entrevista	4	5	9	17	21	38
Encuesta	16	20	36	17	21	38
Prueba de conocimientos	12	13	25	17	21	38

Tabla 2. Distribución de la muestra de estudio del alumnado conforme a las técnicas aplicadas de recogida de datos.

5.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo está definido por la entrada y puesta en contacto del observador con el objeto de estudio. Durante esta etapa se ponen en marcha todos los recursos necesarios para observar e interrogar al contexto a estudiar.

Esta instancia del trabajo tuvo lugar durante el período comprendido entre los meses de enero y junio de 2007, es decir que abarcó el segundo semestre del ciclo lectivo 2006-2007. A lo largo de este lapso de tiempo convivimos con la dinámica cotidiana del Centro, lo cual nos permitió ejecutar las siguientes estrategias de recogida de datos.

6.4.1. Técnicas de recogida de información

5.4.1.1. Observación participante

Las observaciones se efectuaron durante el período mencionado en todos los módulos correspondientes al segundo año de la titulación. Si bien el trabajo se concentró en el turno vespertino, también se realizaron observaciones en el turno mañana del Ciclo.

Vale aclarar que por ser las de mayor interés para nosotros, las clases relacionadas con los contenidos específicos de la especialidad fueron las que recibieron el mayor porcentaje de visitas. Aunque en menor medida, también asistimos a los Módulos de administración y gestión.

La posición adoptada por nosotros fue pasiva, es decir, nos ubicamos como meros espectadores de las situaciones sin intervenir activamente, ni con la intención de interponernos en el curso normal del Centro (Taylor y Bogdan, 1986).

5.4.1. 2. Registros escritos, sonoros y fotográficos

El registro del trabajo de campo se efectuó por medio de notas escritas y, en ciertas situaciones, fotográficas. Las grabaciones sonoras estuvieron destinadas a registrar las entrevistas para lograr, luego, una correcta desgrabación y posterior transcripción a papel.

Tal como está representado en el desarrollo de la investigación, para nosotros era imprescindible que el registro de las situaciones y los testimonios fueran lo más fidedignos posible.

Como ya hemos mencionado, el sentido del trabajo se construye con los testimonios de los protagonistas, y resulta fundamental la interpretación que ellos mismos hagan de los fenómenos. Por este motivo el volcado de las entrevistas se ha realizado de manera literal.

Cabe señalar que las fotografías nos resultaron grandes aliadas: nos permitieron recuperar situaciones una vez fuera del campo de investigación. Entendemos que, además, las fotografías cumplen una función didáctica a la hora de difundir los resultados y evidenciar características del objeto de estudio.

5.4.1.3. Entrevistas semiestructuradas

Durante nuestro trabajo en el Centro, las entrevistas estuvieron dirigidas tanto a autoridades como a profesores y alumnos.

Los encuentros se realizaron en el mismo Centro y fuera del horario de las acciones en las que los sujetos estaban involucrados en las actividades. Esta decisión responde al propósito de favorecer un clima distendido, y a darles a los entrevistados la oportunidad de explayarse sin preocupaciones propias del quehacer pedagógico.

Las entrevistas a los alumnos se pudieron resolver de una sola sentada, pero las de los profesores demandaron de dos a cinco encuentros cada una de ellas.

Las preguntas de las entrevistas diseñadas para los profesores se estructuraron conforme a los siguientes ejes temáticos:

- Formación y experiencia docente
- Clima institucional y organización departamental
- Formación y especialización profesional
- Plan de estudios
- Recursos técnicos
- Selección y organización de contenidos
- Planificación y planteamiento de las clases
- Instrumentos y estrategias de evaluación
- Nivel de formación que brinda el Centro: competencias profesionales
- Valoración docente propia
- El docente como autoridad
- Dificultades de la especialidad

Y, la de los alumnos:

- Elección de la titulación y expectativas previas

- Evaluación del plan de estudios y de las competencias profesionales
- Formación académica del profesorado
- Métodos de enseñanza
- Estrategias de aprendizaje
- Métodos de evaluación
- Futuro Profesional

Para mayores detalles consultar el anexo del trabajo en donde se presenta la totalidad del diseño de las entrevistas, como así también sus resultados.

5.4.1.4 Análisis de documentos

Los documentos escritos analizados fueron principalmente: plan de estudio, ideario de la institución, textos referidos a la historia del Centro, programas de los Módulos, instrumentos de evaluación.

Los mismos fueron de gran ayuda para establecer diferencias de intenciones entre lo planificado y lo actuado, entre las expectativas y sus respectivos logros.

5.4.1.5. Encuestas

Las encuestas se realizaron una vez que habían transcurrido dos meses y medio de nuestro ingreso al Centro.

El período de observación inicial nos permitió – consecuencia de las situaciones presenciadas - dilucidar con precisión cuáles eran las variables que buscábamos estudiar. Así, la elaboración de la encuesta se realizó teniendo a la vista parte de los datos recabados durante la observación participante.

Además, un primer abordaje de los datos obtenidos por las encuestas nos brindó información significativa para sumar a las preguntas de los cuestionarios.

De esta manera, los ejes temáticos de las encuestas dirigidas a los alumnos estuvieron relacionados con:

- El consumo de imágenes
- La elección del plan de estudios
- El plan curricular
- La experiencia como estudiante y su nivel de formación
- El desempeño de los profesores
- El futuro profesional

Por otro lado, los ítems de la encuesta se organizaron conforme a los modelos de escala sugeridos por LÍkert. Así, se utilizaron tres clases de preguntas:

1. Preguntas con opciones
2. Preguntas dicotómicas con opciones para argumentar la selección
3. Preguntas con escala analógica numérica como opción de respuesta con valores que oscilan entre el 0 y el 5.

Los contenidos de cada valor de la escala fueron presentados a los encuestados y, según la orientación de las preguntas, quedaron organizados según criterios de cantidad (Nada, Muy poco, Poco, Bastante, Mucho y Muchísimo), de valoración (Nulo, Malo, Regular, Bueno, Muy Bueno, Excelente) y de frecuencia (Nunca, Pocas veces, A veces, Con frecuencia, Casi siempre, Siempre).

Para una mayor profundización, ofrecemos en el Anexo III el diseño de la encuesta en toda su extensión.

Por último, los datos recogidos fueron organizados a través del programa *Microsoft Excel*, el que nos permitió conocer los promedios de las variables y sus correspondientes representaciones gráficas. En definitiva, recurrimos a la técnica estadística.

5.4.1.6. Prueba de conocimientos

La evaluación estuvo diseñada para recoger información acerca de los conocimientos obtenidos por los alumnos en su paso por la titulación.

La misma fue efectuada en las siguientes dos fechas: el 4 de junio de 2007 para el grupo del turno matutino; y el 6 de junio del mismo año para el vespertino. Ambos días estuvieron estratégicamente programados para asegurar que los estudiantes se sintieran confiados. Intentamos evitar que se presentaran condicionamientos, sobre todo porque se trataba de respuestas que apelaban a sus dominios académicos. Para ello, tuvimos en cuenta la recomendación del especialista en investigación educativa Javier Tejedor, en el sentido de evitar que los resultados se vean distorsionados - por respuestas cambiadas de los estudiantes - ante el temor de alguna represalia, por ejemplo, ante la cercanía de un examen (Tejedor, 1988).

Así, las evaluaciones se realizaron prácticamente durante el último día de asistencia al Centro, apenas después que los estudiantes supieran que ya habían aprobado el módulo de Prácticas Profesionales.

En el apartado 7.6. *Resultados de aprendizaje* damos precisa cuenta del instrumento de evaluación empleado y de los criterios de valoración.

5.4.2. Triangulación

La variedad de técnicas empleadas para la recogida de datos facilitó la tarea de triangulación, es decir, la contrastación de la información obtenida en el campo.

De este modo, como se verá en los resultados de la investigación, para el tratamiento de los conceptos analizados, antes de estimar una conclusión se ha recurrido siempre a la confrontación de los datos recabados por una y otra vía, por uno y otro informante. La puesta en contacto de las distintas fuentes facilitó, además, la tarea de encontrar puntos de encuentro y divergencias.

5.5. Fases de la investigación

Para la realización del estudio se concretaron las siguientes fases:

Primera fase: de reflexión teórica dedicada a la recogida, revisión y estudio de bibliografía específica, con el objeto de delimitar con precisión el problema de investigación y el marco teórico.

Durante esta etapa se implementaron las siguientes estrategias:

- Búsqueda, análisis e interpretación de documentación científica y revisión bibliográfica.
- Establecimiento del estado de la cuestión y delimitación del marco teórico.
- Definición de los modelos educativos de enseñanza en el área audiovisual.
- Escritura de informe provisional.

Segunda fase: abocada fundamentalmente al trabajo de campo y al diseño y elaboración de instrumentos para la recogida de datos de las variables intervinientes en el mismo. El objetivo es, a partir de la intervención en el contexto específico, la producción de material empírico.

Para ello se desplegaron las siguientes acciones:

- Contacto con la institución.
- Información de los objetivos de la investigación a la comunidad educativa implicada.

- Entrada al campo.
- Observación participante: realización de observaciones, toma de notas y fotografías de campo.
- Elaboración de instrumentos de recogida de información destinados a recabar las opiniones de docentes, alumnos y agentes implicados en el proceso:
 - a) Entrevistas semiestructuradas
 - b) Encuestas
- Realización de encuestas y entrevistas.
- Transcripción de notas, entrevistas y vaciado de las encuestas

Tercera fase: de los textos conformados a partir de los datos relevados se avanzó hacia el análisis, interpretación y valoración de las variables para llegar a dilucidar las propuestas de mejora.

- Análisis descriptivo y ponderación de los datos obtenidos. Cuantificación y extracción de conclusiones.
- Interpretación de material escrito, documentos y observaciones. Inferencias y Evaluación de variables.
- Escritura de informes provisionales.

Cuarta fase: de producción científica propiamente dicha, comprende la escritura final del texto escrito.

- Evaluación y generalización de la investigación.
- Extracción de conclusiones y elaboración de propuesta de mejora.
- Confección de informe escrito

Quinta fase: divulgación y negociación de los resultados.

6. LA ENSEÑANZA AUDIOVISUAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

6.1. Referencias históricas de la Formación Profesional en España

Comprender la Formación Profesional requiere tener en cuenta el desarrollo del Sistema Industrial y su impacto en el mundo laboral. Las modificaciones y características de éste - producidas principalmente por el desarrollo tecnológico- ha precisado de trabajadores cada vez más especializados y dependientes, para el ejercicio de su profesión, de una capacitación concreta.

Hasta principios del S. XX el sistema económico español, basado en una economía agraria, conserva las características instauradas desde el Medioevo, producto de una limitada evolución técnica que requería de una mano de obra que se capacitaba por tradición familiar o mediante la modalidad de talleres ligados a cofradías, asociaciones o gremios. La formación se realizaba mediante contrato bajo el control y adiestramiento del maestro que iniciaba al aprendiz mediante el trabajo diario.

Hubo hacia fines del Siglo algunos intentos, sin éxito, de sistematización de la enseñanza profesional por parte del Estado como lo fueron la creación de las Escuelas de Enseñanza Industrial (1850), las Escuelas Industriales (1855) y las Escuelas de Artes y Oficios (1871 y 1876). Estas iniciativas tuvieron escasa repercusión por la ínfima cantidad de alumnos con los que contaron, su desvinculación con el mundo del trabajo y el traslado y cierre que sufrieron más tarde los centros (Farriols, Francí e Inglés, 1994).

Para encontrar las primeras propuestas formalizadas de Formación Profesional en España debemos remontarnos al año 1924, fecha en la que se promulga el Estatuto de Enseñanza Industrial y poco más tarde, en el año 1928 el Estatuto de Formación Profesional. En ellos se regulaba la formación profesional hasta entonces en manos de talleres particulares y sindicatos, dando paso también a la inauguración de los primeros centros educativos especializados: las Escuelas Elementales de Trabajo y las Escuelas de Orientación Profesional. Ambas destinadas a la formación de obreros, artesanos, profesionales técnicos auxiliares e Ingenieros Industriales.

Esta propuesta se mantiene sin modificaciones hasta la Segunda Posguerra Mundial, época en la que la economía sufre notables modificaciones resultado de los cambios en el ámbito industrial. La dictadura franquista intenta dar respuesta al contexto laboral signado por una industria en expansión que demanda de obreros diestros y especializados a través de la promulgación en el año 1955 de la Ley de

Formación Profesional Industrial (FPI). En ella todavía no están incluidos los medios audiovisuales siendo las ramas profesionales atendidas las de metal, minera, eléctrica, electrónica, madera, construcción, química, textil, automóvil, artes gráficas y delineación.

El análisis de los fundamentos de la Ley General de Formación Profesional del año 1970 como así también la de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 nos habla de la importancia creciente otorgadas por las mismas al binomio puesto de trabajo- competitividad. El trabajador que desee acceder al mundo laboral deberá para ser competente, para tener posibilidades de insertarse en una empresa, recibir una formación de calidad, contar con las competencias requeridas por el mercado para el ejercicio de la profesión.

La Ley General de Educación (LGE) nace en 1970, en un contexto de crisis económica y de caída del régimen industrial que había estado organizado según el sistema taylorista con buenos resultados quedando luego desfasado de los cánones tecnológicos.

Una de las cuestiones que se plantean es la obsolescencia de los contenidos de la Ley anterior, evidente si se tienen en cuenta conceptos básicos a los que se aluden en ella como pueden ser los de "oficio" o el de "categoría profesional". Por ello se incluyen y se extiende la formación profesional a otras especialidades, no consideradas por el plan anterior, algunas de ellas inexistentes o en vías de conformación en los años 50. Por citar algunos ejemplos: Informática, Relaciones Públicas, Diseño gráfico y de Interiores, Diseño Textil, Instalación y Mantenimiento de Energía solar, Dietética y Nutrición. En el campo disciplinar que nos interesa, esta Ley ha significado el nacimiento oficial de la formación profesional de la rama de Imagen y Sonido que incluye los ejercicios que se detallan en el cuadro 6.

RAMA ESPECIALIDAD IMAGEN Y SONIDO	ORDEN MINISTERIAL	BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO / BOMECE
Imagen y Sonido	13- 7- 74	29 -7- 74
Imagen Fílmica	8- 6- 77	10- 8- 77
Imagen Fotográfica	8- 6- 77	10- 8- 77
Mantenimiento de Medios Audiovisuales	25- 4- 80	10-8-77
Mantenimiento de Medios de Radiotelevisión	8- 6- 77	10- 8- 77
Medios Audiovisuales	14- 8- 80	29- 8- 80
Operaciones en Radiotelevisión	29-8-80	14- 8- 80
Producción de Programas	14- 8- 80	29- 8- 80
Realización de Programas	10- 8- 80	29- 8- 80

Cuadro 6. La Formación Profesional en Imagen y Sonido según la Ley General de Educación de 1970.

Cuadro confeccionado según datos brindados por el MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *Catálogo de títulos de Formación Profesional*.

La LGE al poco tiempo queda atrás de las necesidades, tal vez por las profundas transformaciones sociales acontecidas entonces. Coincidimos con María Jesús Martínez Usarralde quien enumera las causas por las que la Ley requiere de una reforma: inadecuación a la Constitución de 1978, desajuste entre las necesidades culturales y la capacitación profesional que la población requiere, y la necesidad de homologación de las estructuras educativas al sistema de la Comunidad Europea a la que España comienza a integrarse (Martínez Usarralde, 2002)

El replanteamiento de la ley conlleva una sustancial modificación en la concepción de la enseñanza profesional, resultado como decíamos, de las consecuencias surgidas de la reestructuración económica, tecnológica y productiva iniciada a comienzos de los años 70 pero que eclosiona y tiene impactos contundentes en los 80 dejando a muchos fuera del mercado laboral. Como resultado, el tema es considerado en la agenda política educativa y se inicia un proceso de reestructuración

de los planes de estudios. La prioridad es atender a las demandas sociales en torno al trabajo, estableciendo para ello un acercamiento de las instituciones educativas a las empresas, una revalorización del carácter técnico práctico de la formación y, en definitiva, un rediseño de los planes de estudio (Farriols, Francí e Inglés, 1994; Martínez Usarralde, 2002; Pérez-Díaz, 2002).

Luego de sucesivas modificaciones - plasmadas a través de diseños experimentales, debates de discusión y experimentación de los módulos profesionales, puesta en práctica de planes piloto llevados a cabo durante el período comprendido 1981 y 1990- el 4 de Octubre de 1990 se publica la LOGSE. Al respecto consultar el cuadro 7.

Otra de las cuestiones a las que nos resulta pertinente aludir en este recorrido diacrónico es a cómo se han concebido los planes de estudio de formación profesional en los centros europeos de educación moderna.

La Historia de la Educación occidental nos habla que para la enseñanza profesional se han seguido básicamente dos modelos:

1) El Modelo latino o Escolar: el curriculum se basa en contenidos brindados principalmente en el Centro Educativo. Los mismos son diseñados por el Ministerio de Educación y los métodos de transmisión son similares a los ejercidos a cualquier disciplina escolar. Se ha implementado sobre todo en países como Bélgica, Italia, Países Bajos, Francia Grecia y Portugal

2) El modelo germánico, de Aprendizaje o dual: otorga central importancia a lo que es la formación pedagógica brindada en espacios laborales reales. El curriculum destina en proporción semejante horas de impartición en los centros educativos y en las empresas. El mejor método para el aprendizaje de contenidos profesionales es el contacto y la ejecución de tareas en sus contextos profesionales. Este modelo como su denominación nos sugiere, si bien ha nacido en Alemania ha sido implementado también por países como, Austria, Irlanda, Reino Unido y Suiza.

Sin dudas, la propuesta vigente de Formación Profesional del Sistema Educativo español, al estructurarse como veremos con más detalle a continuación según módulos que se cursan en los centros educativos y Prácticas Profesionales que el alumno debe efectuar en las empresas, participa de los dos modelos.

FAMILIA PROFESIONAL (CICLO FORMATIVO) COMUNICACIÓN IMAGEN Y SONIDO	NIVEL	REAL DECRETO BOE	CURRÍCULO REAL DECRETO BOE
Laboratorio de Imagen	Ciclo Formativo de Grado Medio Título Técnico	2037/1995 7-2-1996	447/ 1996 17 - 4 -96
Imagen	Ciclo Formativo de Grado Superior Título de Técnico Superior	2033/1995 7 - 2 - 1996	443/ 1996 16 - 4 - 96
Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos	Ciclo Formativo de Grado Superior Título de Técnico Superior	2034/1995 3 - 2 - 1996	444/ 1996 16 - 4 - 96
Realización de Audiovisuales y Espectáculos	Ciclo Formativo de Grado Superior Título de Técnico Superior Ciclo	2035/1995 4 - 2 - 1996	445/ 1996 17 - 4 -96
Sonido	Ciclo Formativo de Grado Superior Título de Técnico Superior	2036/1995 6- 2 - 1996	446/ 1996 17 - 4 -96

Cuadro 6. La Formación Profesional en Imagen y Sonido según la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990.
Confeccionado según datos brindados por el MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *Catálogo de títulos de Formación Profesional*

6.2. Ciclos de Formación Profesional

En la actualidad el Sistema Educativo Español ofrece ciento cuarenta y dos titulaciones oficiales de Formación Profesional correspondientes a diversas especialidades. La finalidad de cada una de éstas es la enseñanza de alguna profesión para el ejercicio calificado en el campo de la práctica social.

Según lo explicitado por las normas vigentes la formación para dicho ejercicio busca particularmente que el alumno pueda adaptarse sistemáticamente a lo largo de la vida a las modificaciones producidas en el mundo profesional. En este sentido, y en

consonancia con lo que venimos diciendo, la incorporación de los graduados al sistema productivo es una de las búsquedas centrales de la enseñanza.

El propósito educativo fundamental del sistema de Formación Profesional es que los alumnos, a través de su paso por él, una vez adquiridas una serie de herramientas y habilidades conceptuales y prácticas, puedan incorporarse al mundo laboral y desempeñar un puesto de trabajo con solvencia.

La Formación Profesional se ofrece en dos niveles: Grado Medio y Superior. El Grado Medio atiende a la formación profesional de base y se imparte en la Educación Secundaria obligatoria y en el Bachillerato en cuyos Planes de Estudios incluyen en su estructura módulos obligatorios que abordan contenidos de formación profesional.

El Grado Superior forma parte de la Educación Terciaria, tiene una duración que ronda entre las 1300 y las 2000 horas, hasta un 25% de las mismas se efectúan como prácticas en las empresas. En resumen, promedian los dos años académicos y se organizan conforme a módulos teórico-prácticos relativos a diversas profesiones.

Si el Grado Medio tiene una finalidad propedéutica, el Grado Superior busca la incorporación efectiva del alumno al sistema laboral.

Para acceder al Grado Medio de la Formación Profesional, el alumno debe contar con el título de Graduado de Educación Secundaria y para el Grado Superior, alguna de los siguientes requisitos que nos resulta significativo detallar para el análisis que haremos luego sobre las características del alumnado.

Efectivamente, el acceso al Grado Superior puede ser de manera directa si el alumno cumple con algunas de las siguientes acreditaciones académicas:

- Título de Bachiller.
- Haber superado el segundo curso de cualquier modalidad de Bachillerato Experimental.
- Curso de Orientación Universitaria o Preuniversitario.
- Título de Técnico Especialista, Técnico superior o equivalente a efectos académicos.
- Título universitario o equivalente.

O también, se puede ingresar al Ciclo mediante prueba, si se reúnen alguna de las siguientes condiciones:

- Tener como mínimo 20 años de edad o cumplirlos en el año natural en el que se realiza la prueba.
- Tener como mínimo 18 años de edad o cumplirlos en el año natural en el que se realiza la prueba y estar en posesión del título de Técnico en un ciclo de la misma

familia profesional (o de las que se declaren afines) del ciclo al que se quiere acceder.

De esta manera, en el Grado Superior se equiparan los requisitos de formación previa y acceso con los del Nivel Universitario.

CICLO FORMATIVO	PROVINCIA	LOCALIDAD	CENTRO
Laboratorio de Imagen (Grado Medio)	Burgos	Burgos	Instituto de Educación Secundaria Diego Marín de Aguilera
	Salamanca	Salamanca	Instituto de Educación Secundaria Rodríguez Fabrés
	Valladolid	Valladolid	Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria Ave María
	Valladolid	Valladolid	Instituto de Educación Secundaria Vega del Prado
	Zamora	Zamora	Instituto de Educación Secundaria La Vaguada
Sonido (Grado Superior)	León	Ponferrada	Instituto de Educación Secundaria Virgen de la Encina
	Palencia	Palencia	Centro Privado de Formación Profesional Específica Sautel Formación
Realización Audiovisual (Grado Superior)	León	León	Centro Privado de Educación Secundaria María Auxiliadora
	Zamora	Zamora	Instituto de Educación Secundaria La Vaguada
Imagen (Grado Superior)	Palencia	Palencia	Centro Privado de Formación Profesional Específica Sautel Formación
	Salamanca	Salamanca	Instituto de Educación Secundaria Rodríguez Fabrés
	Valladolid	Valladolid	Instituto de Educación Secundaria Vega del Prado
Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos (Grado Superior)	Burgos	Burgos	Instituto de Educación Secundaria Diego Marín de Aguilera
	León	Ponferrada	Instituto de Educación Secundaria Virgen de la Encina
	Valladolid	Valladolid	Centro Privado de Formación Profesional Específica

Cuadro 8. Oferta académica de los Ciclos de Formación en Comunicación de Imagen y Sonido en Castilla y León.

Realizado según datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Cultura, *Catálogo de títulos de Formación Profesional*.

Al indagar específicamente sobre la especialidad que nos ocupa encontramos que hoy día existen cuarenta y tres centros en todo el territorio español que ofrecen el plan de estudios del Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Superior (LOGSE) en Imagen. Sólo cinco de ellos son privados y el resto públicos. En Castilla y

León encontramos tres, en las ciudades de Palencia, Valladolid y Salamanca. De este último – el Instituto de Educación Secundaria Rodríguez Fabrés- nos ocuparemos en nuestra investigación. Además encontramos una oferta de todas las especialidades que integran los Ciclos de Formación que pertenecen a la familia profesional de Comunicación de Imagen y Sonido en la región. Estos datos no sitúan en la oferta académica de la región, y nos permitirán interpretar distintas variables a las que profesores y alumnos aluden en sus testimonios. La información detallada sobre los centros se consignan en el cuadro 8.

6.3. Estructura curricular del Ciclo de Formación en Imagen.

El Ciclo de Formación en Imagen pertenece al Grado Superior y forma parte de la familia profesional de Comunicación, Imagen y Sonido. El plan de estudios está conformado por Módulos profesionales.

Si queremos aludir a los ejes vertebradores del currículum deberemos detenernos en los conceptos de Familia profesional, Módulo Profesional y Formación en Centros de Trabajo.

Familia Profesional refiere a un conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa que tienen la particularidad de poseer un tronco común de conocimientos y habilidades y son susceptibles de constituir un bloque de formación de base (Secretaría de Educación y Formación Profesional: 1997). De esta manera, la familia Profesional de Comunicación, Imagen y Sonido está integrada por cuatro Ciclos de Formación Profesional autónomos. Ellos son: el que nos ocupa de Imagen, el de Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos; el de Realización de Audiovisuales y Espectáculos y finalmente el de Sonido.

Por su parte la noción de *Módulo profesional* alude al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que constituyen un bloque coherente de Formación Profesional específica y que completan la formación necesaria para ejercer una profesión (Secretaría de Educación y Formación Profesional: 1997). Los módulos se diferencian según brinden una enseñanza práctica o teórica. También están aquellos dedicados a los contenidos particulares sobre la formación administrativa y laboral que el Ciclo atiende.

El Plan de estudios del Ciclo de Formación en Imagen está conformado por once Módulos profesionales. El alumno debe cursar seis en el primer curso y los cinco restantes en el segundo curso académico (ver Cuadro 9).

Los Módulos exclusivamente teóricos son los de *Gestión de calidad de procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico; Medios fotográficos y audiovisuales* y el de *Medios y Lenguajes de comunicación audiovisual*.

Los módulos destinados a la enseñanza de contenidos prácticos pero que también abordan cuestiones teóricas son: *Imagen fotográfica, Iluminación de espacios escénicos, Aplicaciones fotográficas e Imagen audiovisual.*

Los que atienden a la formación administrativa y laboral: *Formación y orientación laboral; Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa y Relaciones del entorno de trabajo.*

MODULO PROFESIONAL	HORAS SEMANALES
PRIMER CURSO (960 HORAS)	
Imagen fotográfica	9
Iluminación de espacios escénicos	8
Gestión de calidad de procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico	3
Medios fotográficos y audiovisuales	4
Medios y lenguajes de comunicación audiovisual	4
Formación y orientación laboral	2
SEGUNDO CURSO (1040 HORAS)	
Aplicaciones fotográficas	12
Imagen audiovisual	11
Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa	4
Relaciones en el entorno de trabajo	3
Formación en centros de trabajo	380
TOTAL HORAS	2000

Cuadro 9. Plan de estudios Ciclo de Formación Superior en Imagen. Elaborado según datos otorgados por la Dirección Provincial de Educación de la Junta de Castilla y León y Real Decreto 443/1996 (BOE N° 92)

Asimismo, el plan curricular detalla las Competencias Profesionales que deben alcanzar los alumnos una vez completado el recorrido educativo. Las mismas son especificadas en el Cuadro 10.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL CICLO DE FORMACIÓN SUPERIOR EN IMAGEN
1. Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.
2. Iluminar espacios escénicos, determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.
3- Filmar o grabar productos audiovisuales.
4- Realizar la administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.

Cuadro 10. Competencias profesionales del Ciclo de Formación Superior en Imagen. Elaborado según datos del Real Decreto 443/1996 (BOE N° 92)

Una de las características definitorias de la enseñanza en los Ciclos de Formación Profesional es el paso que debe hacer el alumno en la última etapa de sus estudios por el mundo empresarial.

Aludíamos al tercer eje vertebrador de la estructura curricular: las *Prácticas Profesionales*. Efectivamente, el objeto de la enseñanza es la formación para el desempeño de algún oficio concreto. Por ello está previsto que el estudiante al finalizar su formación en el centro educativo, la complete realizando actividades propias de la profesión en empresas.

Este módulo de 380 horas - que ocupa el segundo semestre del segundo curso- el estudiante lo efectúa en un empresa real, en la que se inserta a modo de observador al principio, pero en donde al poco tiempo, alcanza a desempeñar actividades propias de su oficio. Esta vinculación directa con el ámbito productivo le permite conocer *in situ* las problemáticas laborales, las funciones y los requerimientos de la profesión.

PUESTOS DE TRABAJO QUE PUEDE DESEMPEÑAR EL TÉCNICO SUPERIOR EN IMAGEN
1. Técnico en cámara de video, televisión y cine.
2. Técnico en iluminación de cine, video, televisión y espectáculos.
3. Técnico en imagen.

Cuadro 11. Puestos de trabajo que puede desempeñar n Técnico Superior en Imagen.

Elaborado según datos otorgados por la Dirección Provincial de Educación de la Junta de Castilla y León.

Las empresas en las que se desarrolla el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo son variadas. Lo fundamental es que el alumno pueda ejercer en ellas alguna de las actividades propias de los puestos de trabajos previstos para la titulación de Imagen. De esta manera, es importante tener en cuenta, cuáles son los puestos de trabajos especificados en el plan curricular.

De esta manera, una vez aprobado la totalidad de los Módulos Profesionales y alcanzadas las competencias educativas el alumno tiene derecho a recibir la titulación de Técnico Superior en Imagen.

Entonces, el graduado tiene derecho - tal como está previsto para quienes acrediten estudios en los Ciclos Formativos- al acceso directo a ciertos Estudios Universitarios. Estos estudios son: Diplomado en Óptica y Optometría, Diplomado en Turismo, Ingeniero Técnico Industrial (todas las especialidades), Ingeniero Técnico de Telecomunicación (todas las especialidades), Licenciado en Bellas Artes, Licenciado en Comunicación Audiovisual, Licenciado en Periodismo, Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas.

6.4. Instituto de Educación Secundaria Rodríguez Fabrés.

6.4.1. Reseña histórica

El Instituto de Educación Secundaria Rodríguez Fabrés forma parte de la red pública de Centros de enseñanza del Estado español. Aunque fue creado en el curso académico 1979-80 como consecuencia del desdoblamiento del Instituto Politécnico, sus instalaciones son testigos de una riquísima historia.

Los datos de la presente reseña histórica fueron recabados en la entrevista a las autoridades de la institución y de un documento para uso interno realizado con motivo de 25 aniversario de la apertura de la Sección Secundaria por el Prof. José Manuel Morales Vaquero llamado Historia de I.E.S. Rodríguez Fabrés.

Efectivamente, el centro se emplaza en las instalaciones de la Fundación Piadosa de Vicente Rodríguez Fabrés y para encontrar los orígenes edilicios de la misma debemos remontarnos a los Siglos VII y VIII. En esta fecha se funda el Monasterio de la Vega que alojaba a la virgen Santa María de la Vega, figura que siglos más tarde se convertirá en la patrona de la ciudad de Salamanca.

En 1166 es construido el convento de Santa María de la Vega que poseía también su colegio. Esto dio lugar a que en el S. XVI funcione como uno de los Colegios Menores de la Universidad de Salamanca.



Ilustración 1. Capilla Nuestra Señora de la Vega.

Desde entonces hasta el presente se sucedieron numerosas restauraciones producto de los daños causados por inundaciones del río Tormes, los destrozos sufridos durante la Guerra de la Independencia y las enajenaciones resultado de la desmortización. Es entonces que la propiedad queda en manos de un vecino de la ciudad de Salamanca Vicente Rodríguez Fabrés quien por testamento, el 19 de julio de 1896 organiza la fundación benéfica que lleva su nombre.

Sobre el edificio que constituía el Colegio Nuestra Señora de la Vega se rediseña de modo tal que se adaptan a las nuevas funciones que debía atender la Fundación: asilo de niños de entre 5 y 12 años, asilo de hombres inválidos del trabajo mayores de 60 años; cátedras de enseñanza del cultivo y la agricultura.

La fundación comienza a ponerse en marcha luego de la muerte de su patrocinador acontecida el 15 de septiembre de 1904. En el transcurso de los 100 años como es de prever ha vivido distintas modificaciones y cumplido diferentes funciones. Así por ejemplo durante la Segunda Guerra funcionó como hospital militar

A partir de 1979 se firma un convenio entre la Fundación Vicente Rodríguez Fabrés y el Ministerio de Educación y Ciencia por el que se delimitan las siguientes secciones:

- Colegio Nacional de Enseñanza General Básica con 16 unidades.
- Escuela Hogar con capacidad para 200 personas.
- Instituto de Formación Profesional.
- Colegio Menor con capacidad para 50 plazas
- Sección Filial de I.E:S. Fray Luis de León (Educación a distancia)
- Instituto Técnico Agrícola y Ganadero.

A las instalaciones cedidas, por Convenio, por la Fundación se sumaron entonces un aula y la Nave de talleres construidas por el Ministerio.

De esta manera, el centro educativo es un lugar privilegiado no solo por su arquitectura e historia presente en sus muros sino también por su emplazamiento en un entorno único de la ciudad de Salamanca, a orillas del río Tormes junto al Puente Príncipe de Asturias. Se caracteriza por sus amplios espacios: en el interior claustros luminosos, aulas de altas paredes y grandes ventanales y en el exterior arboledas, espacios verdes y canchas deportivas. Ocupa una zona natural preservada, junto al parque fluvial, rodeado de amplios espacios abiertos que si bien situado en la ciudad de Salamanca lo asemejan a un centro no urbano, perteneciente a una zona de escasa población.



Ilustración 2. Vista panorámica del Centro.

Como afirmábamos más arriba, el centro educativo pertenece al sistema de enseñanza pública del Estado español, por ello el ideario institucional responde a los principios de una enseñanza democrática y plural. De esta manera el documento proyecta como normas ideológicas regentes:

- La neutralidad ideológica.
- La aconfesionalidad que no compromete el derecho de quienes lo deseen reciban Formación Religiosa.
- El respeto al pluralismo y a los valores de convivencia democrática .
- El rechazo a cualquier forma de discriminación.

Asimismo, las búsquedas prioritarias de la institución son:

- Crear un clima favorable en las relaciones Profesores-Alumnos.
- Mejorar el seguimiento del rendimiento y la asistencia de los alumnos.

- Mantener un contacto frecuente con los padres.
- Promover una cultura de participación entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

En la actualidad el centro imparte enseñanzas de todos los niveles educativos de Educación Secundaria, cursos de 1º a 4º de E.S.O., Bachillerato de 1º y 2º en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y de Tecnología. Al respecto, consultar Cuadro 12.

Por otro lado oferta Programas de Garantía Social (Carpintería Metálica en Aluminio y en Peluquería) y once Ciclos de Formación Profesional entre Grado Medio y Superior pertenecientes a distintas familias profesionales.

Para más información se puede examinar la página del Instituto <http://centros5.pntic.mec.es/ies.rodriquez.fabres/entrada.php>



Ilustración 3. Patio histórico del Centro educativo.

El Instituto Rodríguez Fabrés cuenta con una media anual de 750 alumnos ingresantes. Los matriculados para el período 2006-2007 sumaron 739; la mayoría (221 alumnos) pertenecientes a la ESO, le siguieron en cantidad de inscriptos los alumnos del Ciclo de Formación en Imagen que fueron 110 y el resto de las enseñanzas con un promedio que oscila entre los 20 y 50 alumnos matriculados.

Familia Profesional	Grado	Ciclo
Mantenimiento y Servicios a la Producción	Medio	Instalación y mantenimiento electromecánico
	Superior	Mantenimiento equipo industrial
Imagen Personal	Medio	Peluquería
		Caracterización
	Superior	Estética personal decorativa
Edificación y Obra Civil	Medio	Estética
	Superior	Medios acabados de construcción
		Diseño y aplicación de proyectos de Construcción
Comunicación, Imagen y Sonido	Medio	Diseño de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas
	Superior	Laboratorio de Imagen
		Imagen

Cuadro 12. Titulaciones de Formación Profesional ofrecidas por el Instituto Rodríguez Fabrés.

Confeccionado según datos proporcionados por las autoridades del Centro.

6.4.2. Autoridades profesores

El centro posee en la actualidad un claustro de 66 profesores, prácticamente en su totalidad con destino definitivo, y una plantilla de personal de Administración y Servicios de 13 personas.

Las autoridades del centro, como las de cualquier otro centro de educación secundaria, están encabezadas por el Director y un equipo de directivos constituido en este caso por dos Directores de estudios. Uno de ellos para los CFP y otro para Bachillerato y ESO. Los directivos son profesores de la institución y ejercen sus funciones por períodos de cuatro años.

Pero el órgano de gobierno más importante es el Consejo Escolar que está integrado por representantes de los distintos claustros: profesores (seis miembros), alumnos (cuatro miembros), padres y madres (dos miembros), administración y servicios (dos miembros), municipal (un miembro).

También funciona el Claustro de Profesores que es informativo aunque sus decisiones pueden ser en ocasiones vinculares. Funciona además una comisión conformada por todos los Jefes de Departamento en donde quedan representadas las distintas áreas de educación secundaria y las familias profesionales de los Ciclos de Formación. Por último existen los distintos Departamentos integrados por un jefe y los profesores de la especialidad.



Ilustración 4. Una de las entradas de la institución

6.4.3. Departamento de Imagen

6.4.3.1. Reseña histórica

Uno de los actuales Jefes de Estudios, el Prof. Angel González, fue uno de los gestores del Ciclo de Formación en Imagen. Al poco tiempo de entrar en vigencia la LOGSE se abre en Madrid un ciclo con esta orientación. La dirección Provincial, al tener la intención de abrir un Centro similar en Salamanca, envía como inspector al Prof. González. Su tarea era la de observar la organización del Ciclo con el objeto de evaluar su funcionamiento y tomar los aspectos positivos como modelo para el futuro instituto. Estas tareas de preparación demandaron dos años y se efectuaron en un centro de Madrid y otro situado en Alcorcón.

Por entonces había una gran demanda por un ciclo de Formación en la temática de Imagen y Sonido, lo que llevó a las autoridades provinciales – al no contar con un espacio adecuado- realizar la apertura de un Ciclo de Formación en Imagen de manera provisional en el Instituto San Mateo. De esta manera en el año 1991 se inició el Ciclo sin materiales y con un edificio en préstamo.

A los dos años fue trasladado al Centro Nº 3 Benancio Blanco. Pero, el centro ofrecía la rama de Administración y contaba con muchos alumnos y a pesar de haberse llegado a construir el Laboratorio para revelado y copiado, por falta de espacio el Ciclo tiene nuevamente que mudarse.

Finalmente en el año 1996 comienza a formar parte de una de las secciones de Formación Profesional del Instituto Rodríguez Fabrés.

Hoy día encontramos al Ciclo con un proyecto de expansión. Las autoridades han presentado un plan que pretende cubrir de manera integral otras especialidades de la Familia Profesional de Imagen y Sonido como las de Realización y las de Producción con vistas a constituirse en un centro de elite. La intención es conformar un centro de referencia de la comunidad, incluso a nivel nacional. Otro de los objetivos es brindar formación docente para los profesores del área.

Según los directivos del Instituto Fabrés el proyecto está avanzado, incluso el Consejero de Educación ha visitado las instalaciones, un palacete que forma parte del predio de la Fundación que está en desuso. Se prevé concentrar en ese único espacio todas las actividades del CFP, construyendo aulas, estudios de grabación, laboratorio, etc.



Ilustración 5. Sector correspondiente a la huerta de la Fundación.

6.4.3.2. Autoridades y profesores.

El Departamento de Imagen está integrado por los profesores de la especialidad y un Jefe de Departamento que ejerce también como profesor. En la actualidad lo componen nueve profesores, la mayoría pertenecen a la planta permanente – ocho de ellos- y uno ejerce el cargo de manera interina por encontrarse la profesora titular de licencia por enfermedad.

La elección del Jefe de Departamento no se realiza de manera directa. Se podría afirmar que es una postulación voluntaria entre quienes reúnen ciertas condiciones.

Entre el cuerpo docente están quienes proceden de la enseñanza teórica y práctica. Aquellos que recibieron una formación teórica asumen los módulos con ese carácter del currículum del CFP. Lo mismo para quienes se hayan formado prácticamente. Las Oposiciones para cubrir los cargos docentes se organizan conforme a este criterio. De esta manera, los profesores que ejerzan la dirección del Departamento deben proceder del mundo teórico y además contar con una Oposición validada.

Quienes cumplan con estas condiciones se ofrecen para el cargo. Si hay más de un postulante el resto del claustro de profesores elige. Llegado el caso de no presentarse ningún postulante, la Dirección Provincial designa al Jefe de Departamento y el profesor debe aceptar porque forma parte de sus atribuciones laborales. Es más, si existiera el caso de que ningún profesor de teoría esté dispuesto a cubrir el cargo y uno procedente de la práctica sí, a este último no se lo permiten.

En el caso concreto actual solamente dos profesores reunían las condiciones para cubrir el cargo. Uno, el más antiguo en la institución, había ejercido la jefatura de departamento durante el periodo anterior (4 años), por ello, ha sido designado el segundo profesor posible.

Son funciones del Jefe del Departamento el seguimiento y organización de las actividades académicas del Ciclo de Formación a través de reuniones semanales con los profesores del área. En estos encuentros el Jefe deberá propiciar el acuerdo conjunto y seguimiento de las programaciones, el establecimiento de los modos de evaluación, la organización de actividades de extensión y la compra de recursos para el buen funcionamiento de las clases.

La vía jerárquica para la resolución de situaciones y toma de decisiones es en orden de superioridad decreciente: la Dirección Provincial, la Jefatura de Estudios del Centro, la Jefatura departamental y el claustro de profesores del Departamento.

6.4.3.3. **Alumnos**

La matrícula de los alumnos del Ciclo Superior en Imagen en el período comprendido por los últimos 5 años académicos fue aumentando paulatinamente llegando a acumular un promedio de un 30 % más de alumnos matriculados. De esta manera si el promedio histórico rondaba los 80 alumnos el último año académico 2006-2007 alcanzó 110 inscritos. Los mismos se distribuyen en dos turnos, diurno y vespertino con un promedio de entre 25 y 30 alumnos por curso.

Las causas de este incremento no las hemos podido verificar con certeza, pero consultados los distintos agentes implicados, coincidían en la atracción que ejercen los medios audiovisuales en los jóvenes. Efectivamente, nos atreveríamos a decir que este aumento de interés por las carreras es un fenómeno cultural que

trasciende a este CFP, implica a las universidades y va más allá de las fronteras de España.

El perfil sociocultural de los alumnos lo situamos ,aunque de manera aleatoria, en la clase media. Nos encontramos con casos de alumnos que vienen de otras ciudades cuyos padres les solventan la totalidad de los gastos de vivienda y manutención; pero también los hay en menor medida los procedentes de la propia ciudad de Salamanca que deben trabajar para mantenerse.

Esto reforzado por el hecho de que al contrario de los que podría presuponer para CFP de otras familias profesionales, en éste el estudiante no busca formarse para lograr una pronta salida laboral.

Uno de los directivos de la Institución nos manifestaba que ellos discriminan a los Ciclos de Formación Profesional entre los de “mono” y los de “bata blanca”. En los de “mono”, los alumnos se manchan las manos y ponen el cuerpo, saben que al finalizar sus estudios van a tener trabajo y buenos sueldos. En cambio en las especialidades de “bata blanca” el trabajo es más placentero, para resolverlo interviene más la reflexión que el esfuerzo corporal y requieren de una especialización mayor.

Siempre que interviene la creatividad hay que contar con muchos más recursos económicos y además ser muy bueno para ingresar en el mercado laboral. El alumno debe permanecer más tiempo en su casa dependiendo de la familia y estar unos años sin ganar dinero. La familia por regla general tiene mayor poder adquisitivo.

Los estudios son totalmente gratuitos y en este sentido, salvo las condiciones académicas mínimas de acceso, no existen impedimentos económicos para que cualquier ciudadano pueda realizarlos. La Junta de Castilla y León financia la totalidad de los gastos, el alumno al ingresar debe pagar 1,12 € en concepto de seguro. Incluso el Centro no sólo brinda los equipamientos como cámara y luces para que cada alumno pueda resolver sus actividades sino que también le otorga cintas de video, papel fotográfico, impresión de fotografías, líquidos para revelado. En fin, la totalidad de los insumos necesarios para que el alumno realice de manera gratuita la totalidad del proceso de producción.

Los alumnos proceden de toda Castilla y León. La mayor diferencia entre ellos se da en el nivel educativo. Hay algunos que vienen directamente de Grado Medio o de Bachillerato, otros de algún CFP y también hay los que han hecho hasta dos carreras universitarias. De esta manera un grupo puede estar conformado por alumnos desde los 18 hasta los 30 años y más.

Una de las características del funcionamiento institucional es la inexistencia de vínculos entre los alumnos y las autoridades del centro. Las debería haber, al menos a través del Departamento de Extensión cultural para organizar actividades de difusión o viajes de fin de curso, por ejemplo, pero son mínimas.

En referencia al grado de la participación familiar en el CFP es nulo. Según las autoridades de la institución, los padres son convocados a principio de curso pero luego no participan. La explicación la dan en el hecho de que ya han terminado la secundaria, tienen otra responsabilidad, son alumnos independientes mayores de 18 años y en general aprueban todos. Puede ocurrir que en algún caso puntual algún padre asista al centro por la nota de su hijo pero son casos esporádicos.

Esta falta de participación e implicación de los padres la notamos también en lo expresado por los alumnos acerca de la opinión que tuvieron sus progenitores sobre la elección de sus estudios. El 67 % expresa que los padres le dieron total libertad en la elección de la carrera y un 33 % en una dirección similar que sus padres respetan sus decisiones.

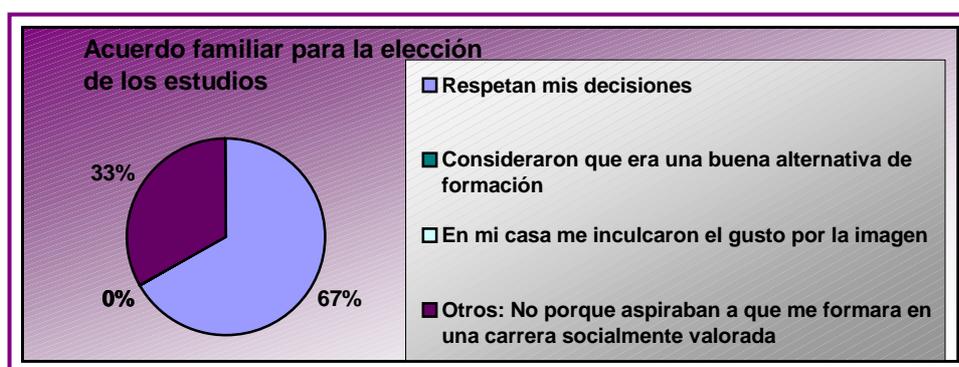


Gráfico 1. Acuerdo familiar en la elección de los estudios.

6. 4. Infraestructura y clima institucional

Podemos afirmar que el centro a partir de febrero de 2007 se encuentra bien equipado. Para esa fecha llega a la institución una dotación de recursos que las autoridades estaban gestionando desde hacía casi dos años. De esta manera, los recursos actuales con los que cuenta el área están integrados por:

Estudio de TV equipado con 3 cámaras y control, estudio de fotografía, laboratorio de revelado, 3 cámaras de NG, aula de informática con capacidad para procesado de imágenes, 4 ordenadores equipados para edición no lineal, 25 cámaras fotográficas digitales (completar). La mayor carencia la presenta el estudio de fotografía que es muy pequeño.



Ilustración 6. Aula-estudio de TV.

Una de las aulas destinadas para las clases teóricas cuenta con cañón de proyección, vídeo, ordenador con lector de CD y DVD instalados de manera permanente.

Según un docente, aunque faltan recursos, a muchos Centros les gustaría estar equipado como el Rodríguez Fabrés:

“Seguramente si lo comparamos con el resto de los centros de España estamos entre los primeros. Vinieron a visitarnos unos colegas de Madrid y quedaron admirados, por empezar no tenían ni una sola cámara digital y aquí tenemos 25”. (Profesor M.)

Como observadores de la institución podemos afirmar que el mayor problema edilicio que presenta el centro es la falta de higiene en las aulas destinadas al Departamento de Imagen. El estudio de TV y de fotografía presentan suelo, mobiliario y equipos con suciedad acumulada por meses. Asombra ver arrumbados en el piso y cubiertos de polvo cámaras, equipos y cintas en desuso.

Otro aspecto negativo es la apariencia general del turno vespertino. Durante el mismo lo único que se imparte es el CFP en Imagen: la institución está poblada solamente por los dos cursos – unos 50 alumnos - del Ciclo Superior. Por este motivo las autoridades han decidido racionalizar el uso de energía cortando la calefacción durante las horas de las tardes. La amplitud de las paredes y los altos techos hacen que el calor no se conserve y el frío se sienta. Los alumnos permanecen en las aulas con sus abrigos.

Además se encienden sólo las luces de los ámbitos que están en uso. Como consecuencia, los inmensos pasillos y los claustros están en penumbras, incluso hasta el acceso a los sanitarios resulta dificultoso por la escasez de luz.

Sumadas la suciedad, la falta de luz y calefacción, componen para el turno vespertino un ambiente de trabajo poco acogedor, no propicio para la enseñanza.

Consultadas sobre esta situación las autoridades respondieron que el problema no lo han podido solucionar porque no hay suficiente personal, que el existente no da abasto.



Ilustración 7. Vista matutina del claustro

Este panorama evidencia una clara diferencia entre el clima institucional que se vive en el turno matutino y el vespertino. Sin temor a equivocarnos podemos decir que son dos institutos.

Efectivamente, la cantidad de alumnos, la confluencia de estudiantes de distintas enseñanzas, y la necesidad de actualizar actividades en diferentes espacios regulan las normas de convivencia.

A la tarde hay menos control, por la mañana hay un director de estudios, unos bedeles, un orden. Por la tarde los estudiantes circulan los espacios con total independencia y libertad; a la mañana si hay algún alumno fuera del aula, los bedeles les llaman inmediatamente la atención.

Por la tarde, las clases parecen más bien talleres, no dan la impresión de un cuerpo docente trabajando en un centro educativo.

Hay una dinámica de trabajo que tiene poco que ver con las pautas presentes en un centro de enseñanza reglada en donde el denominador común es que los alumnos aprenden porque hay una autoridad que los vigila, los ordena y los incita al trabajo. Se respira otro aire, otra dinámica. Un evento ejemplificador de lo que estamos diciendo es el hecho de que los alumnos ni tan solo respetan los horarios de los recreos. Principalmente en los módulos prácticos. Cada grupo se organiza, y cuando lo cree necesario suspende la tarea para descansar.

En verdad esta ausencia de controles es valorada por profesores y alumnos porque consideran que les permiten desarrollar sus actividades a gusto. Por la mañana, en donde conviven más de 600 alumnos, profesores, bedeles y directivos ese ritmo de trabajo no es posible.



Ilustración 8. Algunos de equipos en desuso.

A pesar de las diferencias directivos, profesores y alumnos coinciden en que en uno y otro turno el clima institucional es muy bueno, principalmente a lo que a las relaciones interpersonales se refiere.

Los profesores experimentan un ambiente de diálogo, apertura y compañerismo entre pares. Se sienten libres y respetados en la toma de decisiones y manifiestan la falta de control. Las clases se desarrollan con un clima de tranquilidad y apertura.

6.5. Resumen

La Formación Profesional en España tiene una tradición que se inicia hacia la segunda mitad del S. XIX. Sin embargo, debieron pasar más de cien años para que cristalizara y adquiriera continuidad en relación con la enseñanza de profesiones que implican al campo audiovisual.

Efectivamente, es a partir del año 1970 con la entrada en vigor de la Ley General de Educación que se conforman distintas titulaciones agrupadas bajo la especialidad de Imagen y Sonido.

Por su parte, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo del año 1990 implicó un rediseño de los planes de estudios. La modificación principal tuvo que ver con la incorporación de un período de prácticas en empresas. Estructura que se conserva en la actualidad.

El propósito fundamental de los Ciclos de Formación Profesional es que los alumnos, una vez adquiridas una serie de conocimientos, puedan desempeñarse en el mundo laboral con solvencia.

En el territorio de Castilla y León en la actualidad se ofrecen, teniendo en cuenta los Grados Medio y Superior, quince titulaciones vinculadas con la Formación Profesional en Imagen y Sonido.

El plan de estudios del Ciclo de Formación en Imagen perteneciente al Grado Superior se constituye por once módulos incluido el de Formación en los Centros de trabajo con una carga horaria total de 2000 horas.

El Instituto Rodríguez Fabrés emplazado en un edificio histórico de la ciudad de Salamanca ofrece enseñanzas en todos los niveles educativos de Educación Secundaria, dos Programas de Garantía Social y once Ciclos de Formación Profesional.

El ciclo de Formación en Imagen comienza a funcionar en dicho Centro a partir del año 1996. La titulación depende del Departamento de Imagen integrado por un Jefe de Departamento y nueve profesores.

Los estudios se imparten en el turno matutino y vespertino y cuenta con una matriculación media por año académico de 100 alumnos.

7. CURRÍCULUM DE LA TITULACIÓN

7.1. Constitución y problemas

El plan curricular del Ciclo de Formación en Imagen está integrado por once Módulos Profesionales. El análisis del contenido y la finalidad de la formación de los mismos nos permite agruparlos en cuatro categorías:

1. Módulos destinados a la formación en Teoría e Historia de los Medios Audiovisuales
2. Módulos dedicados a la formación práctica
3. Módulos orientados hacia la gestión y control de calidad
4. Módulos enfocados en la Administración, gestión y derecho laboral

A su vez cada una de las categorías está integrada por los módulos que se detallan en el Cuadro 13.

EJE CONCEPTUAL	MODULO PROFESIONAL
Teoría e Historia de los Medios audiovisuales	1. Medios y lenguajes de comunicación audiovisual.
Práctica profesional	1. Imagen fotográfica
	2. Iluminación de espacios escénicos
	3. Aplicaciones fotográficas
	4. Imagen audiovisual
	5. Formación en centros de trabajo
Administración, gestión y derecho laboral	1. Formación y orientación laboral
	2. Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa
	3. Relaciones en el entorno de trabajo
Gestión y control de calidad	1. Gestión de calidad de procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico
	2. Medios fotográficos y audiovisuales

Cuadro 13. Agrupamiento de los Módulos del plan de estudios según sus contenidos.

Los dos primeros grupos caracterizados atienden a los contenidos específicos de la especialidad en tanto que los dos segundos incorporan en la formación el contexto económico y comercial de la profesión.

Éstos denotan una preocupación por lograr que el alumno piense su profesión como una actividad económica en la que debe atenerse a una serie de normas. Asimismo, la insistencia en la noción de estándar de calidad – también replicada en los módulos prácticos- nos habla de la idea de la lógica de mercado.

La Formación Profesional posee el propósito principal de formar en oficios y técnicas que impliquen la pronta incorporación ciudadana al mercado laboral. Por ello el alumno debe conocer los principios de los estándares de calidad de sus producciones y gestionar, si es necesario, su propia pequeña empresa. El problema radica en que tal vez estos principios no sean de tan fácil aplicación en todos los ámbitos. En el que nos ocupa seguro que no.

Por ejemplo, en el terreno del vídeo o la cinematografía, alcanzar a producir según los estándares de calidad de la industria audiovisual es muy complicado y costoso. Complicado porque los conocimientos que se requieren para ello no se alcanzan en un Ciclo de Formación, y costoso, porque estamos hablando de capitales altísimos por la sofisticada tecnología requerida. En este sentido, un estudiante egresado del Ciclo de Imagen difícilmente pueda salir, montar con sus conocimientos una empresa, y producir conforme a los cánones vigentes. En todo caso, si cuenta con el capital necesario podrá contratar a Ingenieros y Administradores para que lo asesoren al respecto.

Por ello no estamos convencidos del dictado de estos módulos. Si bien es necesario que el profesional tenga conocimientos de su contexto económico y productivo estas nociones se pueden incluir en otros espacios y no destinarle, como ocurre, cinco de los once módulos.

Si se quiere formar a técnicos en fotografía y vídeo que se incorporen al mercado laboral más que transmitirles contenidos sobre administración laboral o calidad productiva se deberían asegurar los contenidos que son ineludibles para el ejercicio práctico de la técnica. De nada sirve conocer las obligaciones fiscales ni los cánones impositivos que se les deberá abonar a un hipotético empleado si no se poseen los conocimientos mínimos de los procesos para la resolución de los trabajos.

Según nuestro modo de entender la profesión, los principales problemas del plan de estudios radican en la extensión y diversidad de contenidos, en la pérdida de vigencia y también en la escasa pertinencia de parte de ellos.

Las características de extensión y diversidad derivan de la inclusión de tres manifestaciones diferentes de la realización audiovisual: La fotografía, el cine y el

vídeo. La intención de formar en ellas ha llevado, como es lógico, a incluir contenidos propios de cada una de las áreas en detrimento de una especialización.

Cada una de ellas si bien pertenecientes a una misma “familia” para seguir con la denominación del CFP, son como ya lo hemos dicho diferentes. Claro que existen vínculos, pero la actividad que realiza el cineasta es muy distinta al del fotógrafo y el desempeño de una y otra profesión demanda de saberes diferenciados. Entonces la dificultad se presenta al forzar la transmisión de un cuerpo considerable de contenidos en poco tiempo. Hay una imposibilidad material de poder abordarlos a todos ellos de manera satisfactoria y como consecuencia la formación se debilita.

A nuestro entender, sería mucho más sensato la organización del curriculum según una única especialidad. De esta manera, dos años para formar a un fotógrafo o a un videasta serían suficientes.

En esta diversidad, consideración aparte merece la inclusión en el plan de estudios los contenidos relativos al cine. El formato cinematográfico requiere de una dedicación detallada ya que no es una técnica de sencilla resolución. Por ello que se afirme que se está preparando a técnicos en cinematografía porque el curriculum incluye algunas unidades temáticas es poco menos que atrevido y poco responsable.

La pérdida de vigencia se patentiza sobre todo en los contenidos relativos a los procesos analógicos. Está demás referir a las constantes transformaciones que vive el mundo audiovisual, la mayoría de ellas relacionadas con el modo de generar, producir y transmitir información. Estas modificaciones definen nuevas formas de realización, tendientes ellas- por una cuestión de simplificación de la tecnología y abaratamiento de costos- a reducirse en las formas digitales. De esta manera, los procesos analógicos son cada vez más exclusivos y quedan circunscriptos contrario a lo que a primera vista pueda parecer, al terreno del especialista.

Cuando los Módulos hablan de fotografía lo hacen en referencia a la analógica y en la práctica, si bien los profesores han incluido algunos procesos digitales, la mayoría de los contenidos aluden a la primera tecnología.

Una de las profesoras del Centro se cuestiona los contenidos del Módulo que tiene a su cargo en estos términos:

“Los contenidos son relevantes pero *muchos de ellos son por decirlo de alguna manera históricos*. Cuando leo el programa me encuentro preguntándome voy a dar esto o debería pasar de ello. Debemos dar la grabación por medios analógicos o debemos dar ya la grabación en digital. Porque *lo que no vamos a poder cubrir es lo de analógico, lo de digital* y el resto que queda”. (Profesora S.)

Al perder actualidad los contenidos dejan de ser relevantes y pertinentes. Recuérdese además que el plan curricular data del año 1996 y la tecnología en los últimos diez años ha variado muchísimo.



Ilustración 9. Alumnos realizando una puesta de luz.

La obsolescencia se aprecia fundamentalmente en el *Módulo Gestión de calidad y procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico*. El mismo se organiza en torno a los sistemas de calidad y productividad de la fotografía y cine requiriendo para ello nociones de materiales, sensisometría, pruebas de blanco y negro y ensayos de calidad. La dificultad radica en que los métodos previstos por el plan curricular en el caso de la fotografía están totalmente en desuso, es más en el mercado hay dificultades para la adquisición de materiales respondiendo a lo que hemos denominado una práctica cada vez más exclusiva. Y en el caso de la cinematografía los controles de calidad y sensisometría los realiza personal altamente especializado vinculado a los laboratorios. Ningún particular se puede dedicar profesionalmente a esta tarea, son labores que se realizan en conjunto, junto por ejemplo con el revelado, positivado y copiado, en las empresas dedicadas a tal fin.

En este sentido los citados contenidos resultan poco instrumentales y desvinculados del contexto profesional. El Ciclo intenta formar a ciudadanos en puestos de trabajo que no existen o si los hay son puestos que requieren de un nivel de educación superior.

Decimos intenta porque, aunque proyectados, los contenidos son imposibles de otorgar ya sea por cuestiones académicas o materiales. La profesora responsable nos los transmite así:

“Tengo un problema grave en el modulo de Gestión de calidad y procesado de imagen. Tal como está planteado en la Ley yo no lo

puedo dar porque no dispongo de material porque directamente ha dejado de existir. Lo que pide el Ministerio de Educación es absolutamente absurdo y obsoleto. Lo que he hecho es presentar la programación tal cual está en la reglamentación y luego estoy dando otra cosa”. (Profesora S.)

Es decir que hay un módulo íntegro de 95 horas que no puede ser implementado por una imposibilidad material: la inexistencia de recursos.

La solicitud de contenidos extemporáneos lleva a realizar prácticas irregulares y en el contexto de un plan con una temporalidad que por la cantidad de contenidos seleccionados termina siendo ajustada, el desaprovechamiento de los espacios adquiere mayor envergadura.

Situación similar se presenta en el módulo *Medios fotográficos y audiovisuales*. Los problemas aquí surgen de la falta de pertinencia de los contenidos.

Si hacemos un breve repaso de los mismos veremos que aluden a los formatos y modos de captación y transmisión de la imagen fija y en movimiento todo ello abordado conforme al único punto de vista técnico. Se incluye incluso una unidad temática sobre los sistemas de captación y registro de sonido, elemento que no se enseña a nivel práctico en ningún otro momento del Ciclo. El módulo perteneciente al primer año de estudios, es un compendio teórico de fórmulas físicas y químicas que por su alto nivel de abstracción resulta denso incluso para los propios docentes.

7.2. Modificaciones

Consultamos a los profesores y alumnos acerca de qué contenidos quitarían del plan de estudios y cuáles incluirían. Algunos de los primeros consideraron que el curriculum amerita una modificación total:

“Al programa *habría que modificarlo completamente* en cuanto a la distribución de horas y contenidos. Habría muchos contenidos que habría que tacharlos porque están desfasados”. (Profesor M.)

Otros docentes son más cautelosos y se conforman con excluir ciertos módulos y sumar contenidos a los ya existentes. Esta es la posición de la mayoría para quienes los espacios de Medios Fotográficos y Audiovisuales y el de Gestión de calidad de procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico al carecer de sentido para la formación de los alumnos deberían eliminarse. La propuesta de modificación se completa con la inclusión de contenidos propios de los procesos de realización digital.

Nos interesaba indagar particularmente sobre los módulos de Derecho y gestión laboral, pero los profesores –exceptuando a los responsables de los mismos- si bien

manifestaban su desconocimiento acerca de cómo estaban dados coincidieron en que no son problemáticos, que son útiles para la formación de los estudiantes.



Ilustración 10. Práctica en el control del estudio de TV

Encuestamos a los estudiantes respecto de si creían que los módulos de Derecho y gestión laboral deberían excluirse del plan de estudios. Las opiniones estuvieron exactamente divididas a la mitad: el 50 % (18 alumnos) consideró que sí y el otro 50 % que no.

De uno y otro lado los alumnos, a pesar del malestar que se vive en las aulas ante la llegada del horario del dictado de dichos módulos, pudieron reflexionar acerca de los motivos para su mantenimiento o supresión. Algunos de los argumentos en contra fueron:

“Quitaría los Módulos de Administración. Me parecen un poco absurdo, si el día de mañana yo tengo dinero para montar mi propia empresa *contrataré a alguien para que me realice la administración.*”
(Alumna C.)

Y a favor:

“Esas asignaturas me parecen muy buenas. Yo he tenido jefes que se han intentado aprovechar de mí es por esto que es mejor saber todos tus derechos, tus deberes, saber cómo actuar, cuál es tu nómina... no es que me guste pero *creo que son contenidos*”

necesarios y positivos de cara a cuando salgamos de aquí para desenvolvemos en el mundo laboral, porque ahí afuera te comen ".
(Alumno R.)

Efectivamente, solicitadas las razones de su pensamiento quienes creían que sí deberían excluirse el 67% de ellos afirmó que el dictado los módulos quita espacio para otros más específicos. Por su parte un 22% consideró que para crear una empresa deberán siempre recurrir a un profesional y finalmente, el 11% último que la gestión empresarial y la realización audiovisual implican intereses distintos (consultar tabla 3)

SÍ EXCLUIRÍA LOS MÓDULOS PROFESIONALES PORQUE ...	N	%
Para crear y gestionar una empresa debería siempre recurrir a un profesional	4	22%
La gestión empresarial y la realización audiovisual implican intereses diferentes	2	11%
El dictado de estos módulos quitan espacio para otros más específicos, imprescindibles para la formación en Imagen	12	67%
Otros	0	0%

Tabla 3. Opinión de los estudiantes sobre la exclusión de los módulos profesionales.

Coincidimos con lo reflexionado por la mayoría de los alumnos en tanto sería más significativo para su formación que el plan curricular reforzara contenidos que deja de lado y son imprescindibles para el ejercicio laboral. En representación de esta línea de pensamiento el testimonio de la alumna:

"Esos contenidos te sirven porque aprendes algo, pero creo que deberían dedicarse el tiempo de esas asignaturas para perfeccionarnos en lo específico. Esas dos asignaturas creo que están fuera de contexto y no aprendemos lo suficiente para llegar a llevar una empresa." (Alumna P.)

Por su parte los que dictaminaron que los módulos de formación profesional deben seguir perteneciendo al plan de estudios piensan que les ayudan a defenderse en el entorno laboral (34%) o que lo ubican en la temática (34%). En un sentido similar 3 alumnos (17%) sienten que brindan una orientación necesaria para el ejercicio de la profesión. Al respecto consultar la tabla 4.

Es significativo que sólo 2 alumnos (10%) crean que los módulos les permitirán crear y gestionar una empresa con conocimiento de causa. Es decir, que el propósito del plan de estudio cual es que los graduados del Ciclo sean capaces de montar una empresa, no se cumplen. Tal como venimos diciendo, los módulos no son suficientes para que el alumno sea independiente y alcance el nivel necesario para el desempeño en ese campo de la profesión.

NO EXCLUIRÍA LOS MÓDULOS PROFESIONALES PORQUE ...	N	%
Aunque no monte una empresa me ubican en el tema	6	34%
Me ayudarán a defenderme en el entorno laboral	6	34%
Brindan una orientación necesaria para el ejercicio de la profesión	3	17%
Dan ideas sobre cómo crear y gestionar una empresa	1	5%
Me permitirían crear y gestionar una empresa con conocimiento de causa	2	10%
Otros	0	0%

Tabla 4. Opinión de los estudiantes sobre la permanencia de los módulos profesionales.

Avanzamos aún más con la opinión de los alumnos investigando acerca de cuáles son los contenidos que ellos incluirían en el plan de estudios. Tal como consigna la tabla 5 los ítems más valorados fueron, en un 55 % la generación y manipulación de imágenes digitales, y en un 42 %, la iluminación de espacios escénicos. El que menos, con el 19 % para la valoración 0 (nada), la generación y manipulación de imágenes analógicas.

También tiene una alta consideración en la demanda de inclusión el contenido Sonido ya que un 80% de los encuestados lo ubicó entre las valoraciones 3 (bastante) y 5 (muchísimo). Efectivamente, como hemos visto, el sonido sólo está impartido desde el punto de vista de la transmisión física en el módulo *Medios fotográficos y audiovisuales*. Ninguna del resto de las asignaturas alude a él. Los alumnos se encuentran así que por ejemplo a la hora de editar un vídeo o de realizar un programa televisivo tienen que manipular equipos de sonido y no tienen nociones de ello.

CONTENIDOS	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nada 0	Muy Poco 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	Muchísimo 5
Iluminación de espacios escénicos	0%	6%	14%	10%	28%	42%
Sonido	6%	6%	8%	30%	20%	30%
Edición	3%	0%	8%	25%	25%	39%
Estética y Teoría de la Imagen	6%	6%	17%	22%	28%	22%
Generación y manipulación de imágenes analógicas	19%	6%	22%	19%	17%	17%
Generación y manipulación de imágenes digitales	0%	0%	6%	14%	25%	55%

Tabla 5. Contenidos que incluirían los alumnos ante una modificación del Plan de Estudios.

Tampoco es baja la valoración de los contenidos de Edición ya que si sumamos las respuestas dadas entre los puntos 3 (bastante) y 5 (muchísimo) de la escala el 89 % de los estudiantes creen que se deberían incluir en el plan de estudios. En este caso también somos testigos de que el espacio otorgado para la edición es minúsculo: en general salen adelante con los trabajos porque se hace responsable algún alumno que domina la técnica resultado de un aprendizaje no formal.

Con menos contundencia en la selección se presenta el contenido Estética y teoría de la imagen. Un 17% de los estudiantes valoró su inclusión con un 2 (poco), el 22% con un 3 (bastante), el 28% con un 4 (mucho), el 22 % con un 5 (muchísimo) y el 12 % restante la consideró con un 0 (nada) o 1 (muy poco). Es clara la falta de acuerdos en esta opción.

Para finalizar queremos recuperar el dato de la encuesta que nos indica que los alumnos saben que el futuro profesional está vinculado al mundo de las imágenes digitales. Recurrimos a dos de ellos como portavoces de este pensamiento:

“Se le debería dar menos importancia a la fotografía analógica, no digo que no sea interesante, pero con los tiempos que corren *le deberíamos dedicar más tiempo a la digital porque prácticamente, por ejemplo, Photoshop no vemos*. Sí la base de la fotografía analógica pero ya desde primer año deberíamos dedicarnos a

trabajar con las cámaras digitales. *Hay que formarse con miras al futuro.* Y la fotografía analógica es muy costosa y laboriosa, no dejará de existir pero creo que ocupará el terreno del arte. La digital es más económica, más rápida y por allí viene el futuro”. (Alumno R.)

“Lo digital está a la orden del día te da muchas más opciones y alternativas que para el entorno laboral, son imprescindibles. Yo me he dedicado mucho más a lo digital porque sé que es lo que *me va a valer a la hora de trabajar.* Estamos aprendiendo algo de *Premier, Photoshop* y creo que deberíamos aprender mucho más, *dedicarnos más tiempo a lo digital* en fotografía y vídeo en el espacio del ciclo. A la hora de aprender, conocer lo analógico por curiosidad no está mal, pero *tendríamos que tener en cuenta lo que ocurre en el mundo laboral.* El blanco y negro ya no se utiliza casi, las máquinas lo resuelven todo. Me gusta lo analógico y seguramente lo seguiré usando por lo que significa, por la magia que implica, por la sensación que produce ver aparecer la imagen cuando estás revelando. Pero *no deja de ser eso, algo bonito, artesanal,* que te trae recuerdos pero a la hora de trabajar un profesional no puede meterse a resolver en blanco y negro en su laboratorio porque se gasta mucho tiempo y dinero y ahora mismo no es viable. Hay que mentalizarse que esto se va perdiendo y *centrarse en lo que viene.* Los avances son impresionantes y si no nos ponemos al día *vamos a quedarnos muy atrás*”. (Alumna A.)

Permítansenos estos testimonios tan extensos, los creemos fundamentales para comprender cómo mientras las autoridades educativas están en sus escritorios, en el día a día de los centros se generan alumnos inquietos que demandan cambios con sapiencia.

Si se quiere que las instituciones educativas estén a la altura de los tiempos que corren las revisiones curriculares en los planes educativos deberían ser periódicas. Sobre todo en estas áreas de conocimiento donde la caducidad de los conocimientos es vertiginosa. No es concebible que los alumnos salgan mal formados porque el sistema no tiene previsto que alguien se ocupe de actualizar los planes curriculares. Además, no estamos hablando de cuestiones que dependan de recursos económicos que es uno de los primeros argumentos que son utilizados como escudos en estos casos: los mismos profesores pueden transmitir contenidos actualizados. Si hay voluntad para ello con instrumentos tan sencillos como lo son las encuestas o entrevistas se podría en poco tiempo valorar las carencias para efectuar las modificaciones que creemos urgentes.

7.3. Resumen

El currículum de la titulación, orientado hacia la formación en Fotografía y Vídeo, presenta algunas deficiencias relacionadas primordialmente con la falta de especialización en un área específica de la rama audiovisual. A esta carencia se suman la obsolescencia y la falta de pertinencia por parte de los contenidos. A la luz del contexto profesional actual, muchos de ellos son poco instrumentales y están, en su mayoría, desvinculados de él.

A partir de nuestra tarea se revela que el cuerpo docente y los alumnos coinciden en la necesidad de una urgente reforma del plan de estudios. Algunos de los sujetos que intervinieron en nuestra investigación estiman que la actualización debería ser de carácter parcial y otros, total.

Las mayores demandas de inclusión de nuevos contenidos se encuentran en las áreas vinculadas con la generación y manipulación de imágenes digitales, y también en las de iluminación y sonido.

8. SUJETOS

8.1. Profesores

8.1.1. Ingreso y permanencia en la docencia

El Departamento de Imagen es un órgano pequeño compuesto por nueve profesores, todos regulares, menos uno de ellos que ha ingresado interinamente durante el ciclo 2006- 2007 para cubrir el puesto de una profesora de baja por enfermedad.

La antigüedad de ingreso a la docencia el profesorado es variado: un 50 % supera los 20 años; un 40 % lleva entre los 4 y los 8 años y el resto apenas 1 año.

Referirnos a la dinámica del proceso de selección del cuerpo de profesores nos permitirá situarnos en una de las variables que creemos fundamentales del sistema educativo.

Como afirmábamos a la hora de dar cuenta sobre la elección del Jefe de Departamento de Imagen las oposiciones se organizan según el criterio de diferenciar a los profesores que se dedicarán a los Módulos de teoría de los de práctica. De esta manera, los que asumen los primeros proceden de carreras universitarias con titulaciones como Comunicación y Ciencias de la Información; en tanto que los que se educaron en enseñanzas de Formación Profesional, asumen los segundos.

Así los profesores de teoría se hacen cargo de los siguientes módulos:

- Gestión de calidad de procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico.
- Medios fotográficos y audiovisuales.
- Medios y lenguajes de comunicación audiovisual.

Y los de práctica:

- Imagen fotográfica
- Iluminación de espacios escénicos.
- Aplicaciones fotográficas
- Imagen audiovisual.

El primer problema que detectamos en esta organización es la falta de especialización en la formación de los profesores. O si se quiere al revés: el profesor debe ser especialista en todo: debe ser capaz de asumir el dictado de asignaturas prácticas que refieren a contenidos de fotografía, vídeo e iluminación; o de contenidos teóricos que abarcan temáticas de historia, estética, teoría de la imagen y también los relativos al control y gestión de calidad en las imágenes, sensitometría, colorimetría,

captación y registro de sonidos, etc. Contenidos pertenecientes al campo disciplinar de la física y la química más que al de la comunicación. Quien se ha instruido teóricamente en una Facultad de Comunicación, a pesar de tratarse de contenidos teóricos, no recibe ni la más mínima formación en, por ejemplo, gestión de calidad.

Creemos que el requerimiento de atención de contenidos diversos es más propio de enseñanzas pertenecientes a otro nivel educativo del que estamos situados. Esta política generalista puede funcionar en enseñanzas menos específicas: el maestro de primaria bien puede impartir conocimientos de lengua, matemática, sociales, etc.

La organización vigente hace que la calidad educativa se vea comprometida, ya que el nivel de especialización es menor. Ésta es una manera de escolarizar la educación, de negarle profesionalidad al Ciclo.

Por otro lado, en el mundo profesional no encontramos tampoco tal simbiosis. Es decir, quien se dedica a la fotografía no se dedica al video y viceversa. Son dos prácticas profesionales aunque relacionadas, diferentes.

En definitiva, la organización de las Oposiciones no tiene en cuenta por un lado la formación temática de origen de los futuros profesores -porque el currículum de los estudios no responden a los contenidos de las mismas- y por el otro, porque el ejercicio de la profesión tampoco funciona de esa manera.

Esta dificultad es vivenciada por profesores y alumnos. Consultamos al respecto a una profesora del Centro, quien hace menos de un año ha obtenido el puesto por concurso de Oposición, nos decía lo siguiente acerca de cómo se sentía dando clases:

“Me ocurre que no domino las cosas que tengo que dar como debería. Creo que eso viene también del hecho de que *la Oposición te exige que sepas de todo. Es inabarcable*. Y si empiezas a dar clases y te encuentras que el contenido de los módulos no es el que has vivido en tu vida laboral ni formativa, hay que hacer un esfuerzo personal muy grande y a contrareloj para preparar las clases.

Te lleva mucho tiempo el ponerte en contacto con el contenido y no te permite pensar el “cómo hago para que este contenido le llegue mejor al alumno” que sería la reflexión que como profesor deberías llevar a tu casa. Entonces, en mi caso, hay un problema de dominio de contenidos. *Es imposible que un profesor domine los contenidos de cosas tan diversas*”. (Profesora S.)

La profesora alude a la imposibilidad de reflexionar acerca de los problemas de transposición didáctica. Para preparar las clases se limita a estudiar, a saber de qué se tratan esos contenidos; a conocer conceptualmente aquello que deberá transmitir a la mañana siguiente.

Y nos agrega un nuevo elemento: la calidad de la enseñanza queda en manos de la voluntad individual del profesor, del interés y la dedicación personal que quiera invertir para cubrir sus carencias.

Presumimos que a medida que los temas se reiteran en uno y otro año académico, el profesor adquiere un dominio sobre los conceptos. Pero de alguna manera, esto no es suficiente:

“M. el año pasado daba vídeo y tiene idea, pero no lo considerábamos un buen profesor, y este año que nos está dando fotografía, creo que es un muy buen profesor. Se nota que le gusta la fotografía y lo hace bien. *Cuando los profesores quieren abarcar tantas cosas nos vemos perjudicados.* La enseñanza que realiza el profesor depende de si les gusta o no.” (Alumno J.)

J., como alumno que ha tenido que repetir un año, habla de la experiencia de haber tenido a un mismo profesor como responsable de dos módulos de especialidades diferentes. Como se puede comprobar, atribuye la diferencia de la calidad en la enseñanza, a los intereses personales y a la vinculación afectiva que tienen los profesores con los contenidos.

Otra de las deficiencias percibidas en la política implementada para la cobertura de los cargos docentes es la ausencia de requerimientos a los aspirantes en formación específica en didáctica o educación.

Así es, en las convocatorias para cubrir puestos de profesores de Enseñanza profesional – al contrario de lo ocurre en otras áreas de educación Secundaria - no se solicita como requisito que los aspirantes tengan aprobado el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).

Aunque este curso es ampliamente criticado por distintos sectores debido fundamentalmente a la escasez de contenidos que en él se imparten; al menos llega a introducir a quienes lo cursan en contenidos de la Didáctica general y problemas de la Didáctica específica en la que el profesor se está formando.

Afortunadamente esta situación cambiará ya que la reciente Ley Orgánica de Educación (2006) en su Artículo 100 prescribe que para acceder a la docencia los postulantes deberán cumplir con el requisito de poseer formación didáctica y pedagógica específica.

La última profesora ingresante al Instituto por Oposición aún no ha revalidado su cargo, la cercanía de la experiencia nos permite dar cuenta de otros detalles vigentes en la organización de los concursos.

La prueba se realizó durante el año 2006 y algunas evidencias de la misma certifican que no es sencillo eximirla. Para la cobertura de 4 plazas hubo 180 aspirantes, se cubrieron 2 cargos y los otros 2 quedaron vacantes.

La primera parte del proceso consistió en un examen práctico el que sólo aprobaron 2 de los 180 postulantes. El corte estuvo allí. El mismo se centró en la resolución de cuatro problemas de fotografía, ejercicios sobre salto de eje y sonido y finalmente cuarenta preguntas cortas en las que fundamentalmente había que definir conceptos e identificar siglas. En una segunda instancia realizaron un examen teórico y, por último, la presentación y defensa de la programación de un módulo.

De alguna manera el proceso ejemplifica un rasgo alarmante del sistema de selección: a pesar de tratarse de una evaluación para la cobertura de un puesto para el desempeño de la profesión docente no se introducen en la misma contenidos destinados a examinar sobre lo que hace específicamente a la labor docente.

La evaluación está dedicada casi con exclusividad a comprobar cuál es el dominio de los contenidos conceptuales disciplinares del área del que se hará cargo el aspirante. Quedan fuera, por ejemplo, las actitudes personales, la ética profesional, o aún cuestiones más elementales como pueden ser la concepción de la enseñanza, del sistema educativo, la capacidad de comunicación y vinculación con los jóvenes, etc.

Por otro lado, hemos podido comprobar entre los integrantes del profesorado de CFP del Instituto Rodríguez Fabrés que el ingreso a la docencia lo han realizado como una alternativa laboral.

Una profesora, de las más jóvenes, antes de dedicarse a la enseñanza estuvo trabajando como productora audiovisual durante nueve años. Nos decía que la inestabilidad del trabajo le producía mucha angustia, por este motivo decidió realizar la Oposición: pensando en la docencia como una oportunidad de trabajo permanente. Un trabajo para el que tiene claro que no lo ha elegido movilizadora por una vocación o un deseo particular de querer realizarse personalmente a través de la enseñanza.

De esta manera – fomentado por el sistema de selección, evaluación y permanencia en el sistema- la enseñanza queda reducida a ser concebida solamente como la posibilidad de un trabajo estable. Y no estamos diciendo que la docencia no es un trabajo, muy por el contrario: la complejidad de la tarea, las responsabilidades que requiere y las consecuencias que conlleva solicita de un sistema altamente profesionalizado.

Otra cuestión íntimamente vinculada con la característica recién detallada es lo que permite el sistema educativo una vez que el docente forma parte de él.

La aprobación y validación de la Oposición hacen que el docente pase a formar parte de por vida del cuerpo de funcionarios del Estado. Las exigencias de cumplimiento se focalizan en las responsabilidades docentes diarias con todo lo que el trabajo implica, pero no se efectúan controles ni evaluaciones estrictas más allá de lo

que a las autoridades del Centro se refiere. Es para nosotros esta organización la que repercute en el estado de ánimo dominante entre los profesores.

Desidia, desinterés, desánimo, desmotivación, apatía, cansancio, falta de compromiso, son las nociones que podrían caracterizar a las actitudes que tienen hacia el trabajo gran parte de los profesores del Centro. Con excepciones, tal vez de alguno de los más jóvenes, en quienes la postura es otra. Hay corrimientos en uno y otro lado de la división generacional que estamos haciendo.

Consultada una profesora sobre la problemática, a quien le dábamos nuestro parecer sobre el hecho de que el sistema propicia que el trabajador se instale cómodamente en su puesto y no le exige movimiento, nos decía:

“No creo que el sistema sea malo. Lo malo es que no tengamos el suficiente amor propio, ni la suficiente motivación como para no comprometernos con nuestro trabajo. No creo que haya que *rendirle cuentas* al Estado sino *a los alumnos*. Simplemente por el hecho de que tienes 25 personas que están esperando que les cuentes algo que les sea interesante, por eso lo deberías hacer. Ellos tienen derecho a una calidad de educación y para mi es lo que te lleva a trabajar. No sé a lo mejor, con el tiempo me canso, recibo muchos palos y pienso de otra manera.” (Profesora S.)

La profesora sitúa a los mecanismos de control no en algo indefinido e indeterminado como puede ser la noción de Estado sino en algo que tiene rostro, nombre y apellido: los estudiantes. Estudiantes, que en definitiva son también el Estado.

El docente debe fundar la tarea en el compromiso vincular, en la relación que establece con el otro como sujeto singular y en el grupo como pluralidad. Y para ello es fundamental la percepción que él mismo tenga de sí, se su valoración como persona, y de los valores que integren su subjetividad. Porque es cierto que hay que apreciarse poco para entrar en un aula y aspirar únicamente a que llegue lo más pronto posible la hora de salida haciendo entretanto como si se estuviera enseñando. Hablamos sin dudas de la dimensión ética del trabajo docente.

Claro está, el desánimo docente es percibido por los alumnos. Uno de ellos en referencia a su profesor afirmaba:

“Está absolutamente hundido en la miseria y *no tiene ningún interés, ninguna intención*. No hay más que verlo *está todo el día jurando y perjurando*. Entonces, un profesor que está todo el día protestando, por lo que sea, siempre hay algo, es normal que con esa moral no provoque nada bueno”. (Alumno D.)

Lamentablemente no se trata de una exageración del estudiante. En más de una ocasión hemos sido testigos de esta actitud docente. Más adelante daremos cuenta de cómo influye esta cuestión en los alumnos.

8.1.2. Equipo docente

Ya hemos referenciado cómo está organizado el Departamento de Imagen. Las reuniones reglamentariamente son los espacios previstos para poner en común la marcha de las acciones pedagógicas. En ellas se pueden coordinar temas que van desde las programaciones, temporización y superposición de contenidos, hasta la compra de materiales.

Los encuentros deberían ser semanales pero se concretan tres a lo largo del trimestre, a lo sumo cuatro. Consultada la Jefa del Departamento adujo que se concretaban con esa frecuencia porque *no tenían temas para tratar*.

Los profesores acuerdan en que no se sienten controlados, en que las autoridades les dejan un amplio margen de acción. Pero lo que puede parecer una condición positiva, al presentarse de manera aislada de otras medidas tiene sus riesgos.

Coincidimos con quienes consideran que esa delegación absoluta de lo que ocurre en el aula en la responsabilidad individual de cada profesor es negativa principalmente por lo que a la falta de acuerdos y lineamientos generales se refiere.

“Quizá tenemos demasiada libertad. Es decir si me quisiera escaquear lo podría hacer sin que nadie se enterase. Yo no lo hago. Casi preferiría que hubiera más control. A mi me gustaría que a algunos compañeros se los controlara más. Somos demasiados libertinos todos, no nos coordinamos demasiado bien.”(Profesor M.)

La ausencia de acuerdos y trabajo conjunto por un lado, y la de controles y seguimientos sobre las acciones por el otro, repercuten en la calidad del trabajo.

“Cada uno de nosotros nos movemos a modo de taller, con su Módulo en la cabeza y pensando poco en el resto. Tenemos reuniones y hablamos pero no todo lo que deberíamos hablar porque hay gente que lo considera como una intromisión en su asignatura y eso impide coordinarlo mejor. Fallamos bastante en el trabajo conjunto.” (Profesor M.)

Decíamos que en las reuniones de Departamento se acuerdan las compras de los insumos faltantes. Aquellos insumos y recursos que hacen falta para el funcionamiento diario de las clases.

En las clases de vídeo los alumnos una vez que se les agotan las baterías de las cámaras deben esperar a que se vuelvan a cargar porque no hay baterías de repuesto.

Para que la carga se complete demanda una espera de no menos de hora y media reloj. Le preguntamos al profesor a cargo si no contaban con más baterías por falta de presupuesto y nos respondió que dinero había que él ya había solicitado a la directora de Departamento la compra en la primera reunión del ciclo y que ésta todavía, al mes de mayo, no las había comprado porque se olvidaba.

Puede parecer una anécdota banal, que nos estamos deteniendo en cuestiones nimias, pero a través del relato queremos ejemplificar con claridad la falta de compromiso y la incapacidad de acción.

Que el responsable de una compra no la haga repercute en las posibilidades concretas de aprendizaje de los alumnos, pero es alarmante también que aquel que lo está padeciendo diariamente en el aula no salga de su pasividad para modificar la irregularidad. Por el contrario se aferra a su posición buscando un chivo expiatorio.

“Somos un equipo y deberíamos actuar como tal. Hacernos responsables todos y no estar en la posición de pedir todo el tiempo y no hacer nada. No se puede dejar de manos del Jefe de Departamento que tiene muchas responsabilidades y aparte es profesor, que haga todo. Me parece que en ese aspecto nos lavamos las manos. Acá todo el mundo lucha por su proyecto y se centra en él y no lucha todo el mundo con él.” (Profesora S.)

El hecho de que cada uno de los integrantes del Departamento de Imagen, tal como nos dijo un profesor, *haga de su capa un sayo* repercute en la organización práctica del currículo. Algo tan simple como acordar con qué contenido comenzar un módulo para aprovechamiento del otro no se realiza. Eso requiere trabajo y no hay voluntad para ello.

En consecuencia, la superposición de contenidos, la falta de vinculación entre módulos teóricos y prácticos, la ausencia de evaluación del proceso, la escasez de diálogo sobre los logros y deficiencias de las experiencias son las modalidades que rigen en el currículum como praxis.

Es decir, ante este panorama podemos concluir que no es que no hagan falta más reuniones departamentales sino que no se trabaja para que las necesidades existan. Si se considera que las problemáticas que acabamos de enunciar no deben incluirse en la agenda de trabajo, efectivamente no habrá nada que hacer y las reuniones serán prescindibles. Unas pocas al año son más que suficiente.

Quienes se han dedicado a los estudios institucionales afirman que las dinámicas internas de las instituciones imprimen las reglas y los comportamientos de

los sujetos implicados en ellas. La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 1998). En un contexto en el que reina la falta de compromiso y el desgano es difícil que surja el interés por el cambio, la tendencia es a acomodarse en la inmovilidad. Si por el contrario los agentes son inquietos, la tendencia es la de asumir responsabilidades e implicarse.

La dinámica del Centro lleva también a desperdiciar la posibilidad de trabajo conjunto con otras instituciones de la región. Los profesores de la Familia profesional en imagen de Castilla y León son relativamente pocos y se conocen todos, pero sin embargo entre ellos no realizan proyectos mancomunadamente.

Uno de los centros de la localidad de Zamora, el Instituto de Educación Secundaria La Vaguada, es apreciado por los profesores como institución que fomenta actividades internas y vincula a otros centros externos. Anualmente organiza el encuentro *Sub Imagen* evento que convoca la participación de alumnos de otras ciudades, profesionales, realiza muestras de producciones de imagen y sonido, mesas redondas y foros de discusión. Los colegas destacan la capacidad de organización del Departamento del Centro, la implicación que demuestran autoridades, profesores y alumnos, y la dedicación que le otorgan más allá de lo estrictamente laboral. Más detalles sobre las actividades del Centro se pueden encontrar en: <http://sauce.pntic.mec.es/~carias/index.html>

8.1.3. Formación y actualización

Sin duda una de las problemáticas en la formación docente que plantean las enseñanzas que aluden a la práctica profesional es la falta de vinculación del docente con el mundo profesional. El profesorado debe preparar a los alumnos para que se inserten en el medio laboral, medio en el que ellos mismos no se mueven.

Ninguno de los docentes que trabajan en el Instituto Rodríguez Fabrés en el Ciclo de Imagen realiza alguna tarea profesional relacionada con lo que enseñan.

“La mayor dificultad es que los profesores no tienen experiencia en el mundo profesional. Deberían estar más vinculados con la práctica. *Es teoría que la han estudiado para dárnosla a nosotros* no es que estén vinculados directamente a ella porque forman parte de la profesión.” (Alumna P.)

Por otro lado, están las necesidades de formación continua que la profesión docente en cualquier nivel y disciplina requiere. Aunque, podríamos decir sin temor a equivocarnos, que en este campo disciplinar la actualización es imperiosa.

Los cambios vertiginosos que afectan a la tecnología audiovisual hacen que los equipos utilizados hace una década atrás poco tengan que ver con los actuales. Desde las cámaras hasta los soportes de impresión han variado. Ya sea en imagen como en sonido. Es impensable que un profesor que se dedica a esta área de conocimiento pueda mantenerse sin *aggionarse*. Hecho que evidentemente sí puede acontecer en disciplinas más tradicionales: el objeto de conocimiento del profesor de Matemáticas o Literatura no sufre modificaciones sustanciales constantes. Es ésta –la necesidad de actualización permanente- una de las características que define al profesional docente de audiovisuales. Bien nos lo decía uno de los profesores:

“Yo empecé hace 19 años y no he podido parar porque todo aquello con lo que he venido trabajando se ha modificado. De lo que aprendí entonces me vale un 25% o un 30% que es la base. Yo no soy como el profesor de matemáticas. El aprendió a hacer ecuaciones y hasta que se muera van a ser las mismas. No se van a modificar. En fotografía empecé de una manera, voy de otra y no sé cómo terminaré.

El reciclaje es permanente, nosotros no paramos. *Los avances tecnológicos son una catarata que están continuamente amenazando y si no estás al día te pasan.*” (Profesor A.)

Efectivamente, algunos profesores son conscientes de la necesidad de actualización permanente y han buscado por ello para estar al día, alternativas dentro de lo que la organización del sistema ofrece.

La modalidad de auto exigencia de renovación que ha encontrado uno de los profesores es el dictado alterno de módulos. Según la Oposición que ha ganado debe hacerse cargo de los módulos prácticos de Fotografía y Vídeo. Su especialidad es la fotografía pero prefiere no estancarse en la comodidad del dictado de un solo módulo por si surgiera una eventualidad - por ejemplo cambio de horarios- que lo obligara dedicarse al otro medio. De esta manera, en acuerdo con un colega, ha solicitado a las autoridades del Centro que año a año los responsabilicen de un módulo diferente. Un año imparten los módulos de Fotografía y al año siguiente los de Vídeo.

Los docentes tienen la obligación de realizar cursos de formación. Estos se organizan según dos modalidades, una modalidad abierta a través del Centro de Profesores, en las que el docente elige la capacitación a partir de una oferta concreta.

La segunda opción la constituyen los cursos pertenecientes al Plan de Formación Profesional organizados por la Junta de Castilla y León. Estos suelen ser los más interesantes porque están orientados a responder a los requerimientos de los CFP. Daremos cuenta de ellos.

Todos los años durante el verano, en los meses de Junio o Septiembre, se ofrecen Cursos de adaptación docente, de carácter obligatorio y gratuito para los profesores.

Se organizan según las demandas de los profesores de todos los centros pertenecientes a una misma Familia Profesional ubicados en la Provincia de Castilla y León. Para ello, en una primera instancia, cada centro propone cuáles son las áreas de interés de su profesorado. Luego, con cada una de las propuestas, se construye un listado general y sobre éste cada centro selecciona dos.

Finalmente, el Ministerio de Educación provincial evalúa cuáles han sido los cursos más solicitados, elige uno, y el profesor del centro que originalmente realizó la propuesta se hace cargo de la organización del mismo.

Las plazas para los cursos son limitadas, en general pueden asistir dos profesores por centro. En la letra escrita, el que va al curso debería transmitir a sus compañeros del centro lo que ha aprendido, en la práctica luego no se concreta.

Esta organización es atractiva porque tiene en cuenta las inquietudes de los sujetos. Es además una excelente oportunidad para que los profesores se capaciten y actualicen en contenidos relativos al mundo profesional. Durante el verano del 2007 se concretó, por ejemplo, para los profesores de los centros pertenecientes a la familia profesional en Imagen y Sonido de Castilla y León un curso sobre Dirección de fotografía para cine y vídeo. Durante el ciclo anterior, otro sobre Fotografía digital. Ellos fueron impartidos por profesionales en actividad.

Detectamos sin embargo, una dificultad en la selección de los contenidos. Interrogado un profesor sobre si estos cursos incluían la temática educativa nos respondió:

“Son todos *específicos de la especialidad* no hay sobre educación”. (Profesor A.)

Y si esta afirmación es sorprendente, más lo es su aclaración ya que no se queda allí. Al repreguntarle sobre si acaso su especialidad no era la educación, el profesor refuerza su parecer explicando:

“A nosotros no nos los exigen y por eso nadie los va a proponer. Ellos piden que propongas cursos que tengan que ver con tu familia profesional.

Suponte que yo diga “*quiero un curso de pedagogía de la imagen*” y bien me pueden preguntar: “*¿Y usted para qué quiere eso?*”. (Profesor A.)

Este pensamiento nos provoca un sentimiento desolador que nos lleva a preguntarnos cómo es posible que un funcionario del Estado que ejerce funciones docentes, no pueda reconocer cuál es su especificidad. Razona como si estuviera contratado para ser camarógrafo o videasta. Porque es evidente que lo que está confundiendo son sus atribuciones: siendo que es un educador cree que los contenidos educativos no son propios de su especialidad.

No estamos queriendo responsabilizar al docente en cuestión, el problema es mucho más amplio – y por eso alarmante -, son las políticas educativas las que fomentan estas descolocaciones. La clave la da también el profesor: *A nosotros no nos lo exigen* (cursos sobre educación) *por eso nadie los va a proponer*. Al igual que ocurre con los temarios de las Oposiciones, en esta etapa de formación y actualización docente, las autoridades educativas descartan los contenidos pedagógicos.

Una modalidad de elección mixta, en donde la Junta autonómica proponga ejes temáticos amplios de formación a partir de los cuales los centros puedan especificar unas propuestas concretas, parece ser un camino más adecuado. De esta manera las autoridades definen la agenda de las prioridades en formación y los centros las adecuan a sus necesidades específicas.

¿Qué es lo que consideran los estudiantes acerca de la calidad de sus docentes? La opinión académica que tienen los alumnos sobre los profesores es buena, aunque casi la tercera parte de los estudiantes la consideran regular.

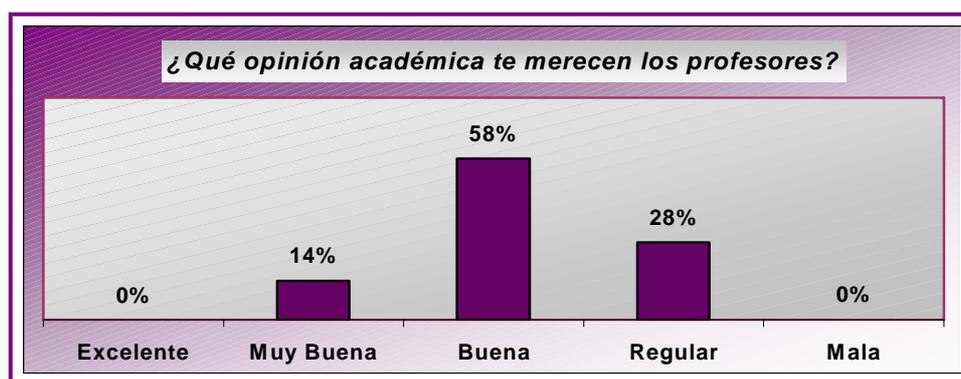


Gráfico 2. Opinión de los estudiantes acerca de la formación académica de los profesores.

Asimismo en relación a los contenidos, los alumnos en su mayoría (70 %) estiman que sus profesores los dominan de manera regular, en tanto que el 60 % de ellos considerada que su actualización es buena y el 29 % muy buena.

VARIABLE	Nulo 0	Malo 1	Regular 2	Bueno 3	Muy Bueno 4	Excelente 5
Dominio de contenidos	0%	18%	70 %	12%	0%	0%
Actualización de contenidos	0 %	0%	6%	60%	29%	6%

Tabla 6. Valoración de los alumnos sobre la formación de los profesores.

Estas estadísticas que a simple vista pueden parecer contradictorias las debemos valorar en el contexto de lo que ya hemos expuesto sobre dos temas: la permanente actualización de contenidos que la profesión requiere y la escasa perspectiva pedagógica que tienen los profesores sobre los contenidos.

“Hablando en general los profesores *están bastante puestos en lo que son las novedades* y se nota que cuando sale algo nuevo, lo investigan para contárnoslo. Creo que en lo referente a teoría están al día. Si le preguntas a cualquiera de los dos profesores que tenemos ahora porque quieres comprarte una cámara, te saben decir qué tipos de cámaras hay ahora, las que hayan salido recientemente, y las que les falta dos meses por salir también.” (Alumna A.)

La apreciación de la alumna nos ayuda a interpretar el mayor porcentaje expresado por la generalidad de los alumnos acerca de la actualización de los profesores. Pero esta actualización no es potenciada en la tarea docente de enseñar.

“Pienso que por ejemplo en programas nuevos deberían poner más empeño para aprender para luego transmitírnoslo a nosotros. Creo que es al revés nosotros ponemos más empeño que ellos: estamos continuamente averiguando, tocando, leyendo manuales en casa. En esto se quedan muy atrás: *aprenden algo y se quedan con eso*, les llega tal vez un programa nuevo y lo apartan quien sabe, para el año que viene y tu lo quieres aprender ahora. En este sentido digo que nosotros ponemos más empeño en aprenderlo que ellos en enseñarnos. Incluso llegamos a saber más nosotros que ellos”. (Alumna P.)

Efectivamente, el hecho de estar actualizado no implica que haya un dominio de contenidos para su transmisión pedagógica. El estar al día sobre la tecnología existente en el mercado, el conocer datos sobre la última cámara de vídeo, no es condición para que a la hora de abordar una clase estos datos sean transmitidos de manera eficaz.

Por lo observado, los profesores se limitan a conocer la novedad tecnológica de manera poco pertinente ya que no se preocupan para que ese nuevo contenido llegue a sus alumnos. No se dedican al trabajo de transposición didáctica.

En este sentido por ejemplo, los equipos de edición de la institución son nuevos. Hemos sido testigos en distintas oportunidades cómo los profesores ante las dudas de uso de los mismos les recomendaban a los alumnos por desconocer la solución, recurrir a los manuales de usuarios.

“Los profesores están actualizados pero a veces se quedan rezagados en el sentido que por ejemplo llegan equipos nuevos y ellos *no están preparados para resolver dudas y te tienes que arreglar tu probando*. Si no cuentas con la colaboración que necesitas de los profesores tienes que buscar tu la salida y resolver los problemas. Pero deberían sí estar más adaptados a los tiempos que corren”. (Alumno S.)

Para que exista el dominio debería mediar la vinculación con dicha tecnología. Sin dudas una manera ideal sería a través de lo que es la manipulación diaria para la producción (relación profesional). Pero si ello no ocurre, necesariamente deberá depender de una dedicación especial orientada a pensar cómo se utiliza ese nuevo aparato. Y, una vez alcanzado esto, reflexionar acerca de qué estrategias implimentar para la transmisión de esos contenidos. En todo caso, como comentábamos más arriba, el factor falta de tiempo puede ser explicativo de este tipo de problemas.

8.1.4. Rol docente.

El imaginario social sobre qué significa ser docente y qué acciones debe realizar el mismo está conformado por un complejo de concepciones socioculturales históricas. La práctica docente es el resultado de una internalización de estructuras sociales que configuran en palabras de Bourdieu el *habitus* docente. Este no es más que un conjunto de: “Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu,1991, p. 92).

Estas disposiciones incorporadas conforman un esquema corporal que traducen las exigencias del campo educativo institucional. Efectivamente, según Bourdieu (1991) “La *hexis* corporal es la mitología política realizada, incorporada, convertida en

disposición permanente, manera duradera de mantenerse, de hablar, de caminar, y, por ello, de sentir y de pensar” (p. 119).

El *habitus* define el deber ser de la práctica docente. Existe una naturalización histórica de las acciones y este es tal vez el mayor obstáculo, institucional y social, con el que se encuentra el educador audiovisual.

El imaginario social espera que un profesor transmita contenidos en un espacio áulico organizado, ocupando un frente de la clase mientras los alumnos siguen la exposición sentados en sus pupitres dispuestos en filas rectas. La descripción no condice con lo que sucede en una clase de audiovisuales.

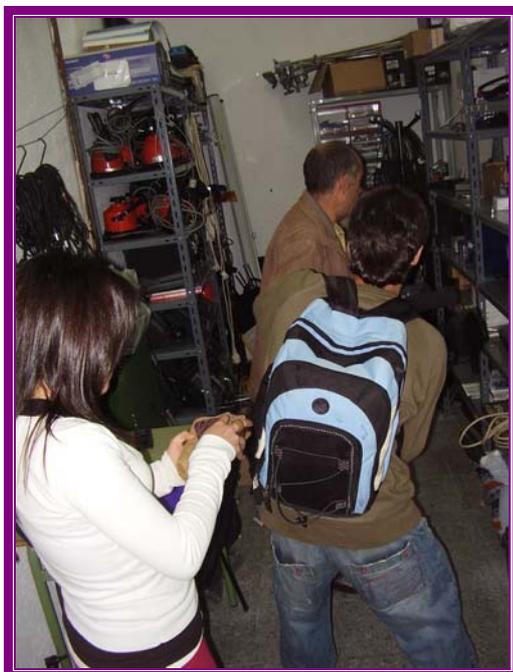


Ilustración 11. Un profesor entrega equipos al inicio de la clase.

La práctica acaba por determinar la naturaleza de la educación. Aquel que se salga del accionar esperado infringe la norma y deberá ser sancionado. Las autoridades de los centros requieren que el cuerpo docente se organice conforme a las reglas valoradas socialmente.

Son numerosos los relatos de situaciones institucionales cotidianas que funcionan como espejo de estos principios. Los profesores del Centro estudiado nos comunicaban las batallas que tuvieron que lidiar con las autoridades por un lado, y con los colegas de otras especialidades por el otro, ante los continuos señalamientos que les realizaban acerca de sus prácticas.

Las quejas de las autoridades están dirigidas principalmente hacia el continuo deambular de alumnos, hacia el traslado de equipos, hacia la incursión en espacios no habituales, hacia la desatención de los horarios de los módulos educativos. Los profesores y alumnos de audiovisuales son revoltosos, rompen el equilibrio y el orden del Centro.

Por su parte las miradas descalificadoras de los colegas se centran en que el profesor de audiovisuales ejerce una tarea relajada porque si se trata de impartir clases teóricas, con “pasarles una película a los alumnos basta”; y en las clases prácticas, si se les brinda una cámara a los estudiantes transcurren la hora entretenidos y ocupados.

“Cuando tu presentas una práctica la *Una cosa es lo que se ve y otra lo que se hace* debes preparar muy bien porque debes tener muchas más ideas de las que los alumnos te puedan plantear.

Por ejemplo, una clase en la que trabajas el vídeo clip tienes que mirar no sé cuántos vídeo clips para llegar al fragmento que presentarás en clase. Parece que me lo paso muy bien por que en clase estoy viendo una película pero *para llegar a eso tuve que trabajar mucho.*” (Profesor A.)

Los cuestionamientos con el tiempo se han ido modificando y aunque, sin dejar de controlar, las autoridades se están acostumbrando a que estas prácticas conforman un nuevo hábito con su razón de ser. Se ha llegado a este punto resultado de un trabajo de años en el que a través del intercambio de perspectivas los responsables han argumentado el porqué de sus acciones. No es posible explicar el manejo de la cámara de vídeo con los alumnos sentados en sus pupitres; para registrar una escena se necesitan diferentes escenarios con luces disímiles; la representación de escenas muchas veces requiere de vestuarios, sonidos, expresiones que no son las formas en las que se conduce un alumno habitualmente.

Tenemos hasta aquí a un profesor que es mirado con desconfianza porque se dedica a algo fácil, se dedica a enseñar contenidos que tienen que ver con el entretenimiento, con el pasatiempo, con el espectáculo. Por carácter transitivo, el prejuicio social estima que en las clases de audiovisuales el esfuerzo es poco y quienes están implicados en ellas “se divierten”. No hay dudas que estamos ante una disciplina no legitimada académicamente. Pero ¿Qué es lo que define al *hábitus* del educador de audiovisuales? ¿Qué acciones realiza en sus prácticas? ¿Qué actividades ejecuta para el desempeño de su rol?

Efectivamente, si uno hecha un vistazo sobre una clase en la que se está impartiendo vídeo, cine o televisión poco o nada tiene que ver con una clase tradicional.

Para ponernos en situación diremos que para impartir los Módulos prácticos los profesores del Instituto Rodríguez Fabrés organizan a los estudiantes en no menos de cinco grupos rotativos. Cada uno de éstos se dedica a una actividad diferente. Así por ejemplo en el Módulo Imagen Audiovisual mientras un grupo se dedica a la captura de imágenes, el otro se dedica al registro de imágenes y el tercero a la edición. Más adelante cuando aludamos a la metodología de trabajo daremos más detalles de la dinámica. Por ahora, esto nos basta para comprender que una vez planteada la actividad las clases, consisten en que los diferentes grupos las resuelvan. El profesor queda entonces a merced de las eventualidades que aparezcan:

“Me paseo de un sitio a otro viendo cómo trabajan, qué necesidades tienen, dándoles ideas y sugerencias de cómo resolver las cuestiones. *Trato estar a mano para lo que puedan necesitar*”.
(Profesor A.)

El profesor rota por los grupos a la espera de las demandas de sus alumnos. Parece una tarea sencilla, pero los sujetos protagonistas la califican como exigente y generadora de mucho estrés. Básicamente por dos motivos: La multiplicidad temática de los problemas que pueden emerger y la presión latente de los grupos que no están siendo atendidos.

Los profesores dan buena cuenta de la situación:

“No es un sistema que se le pueda exigir a todo el mundo; es *una paliza el tener seis trabajos simultáneos*. Para el profesor es muy duro. Hay veces que te encuentras con problemas que no puedes resolver porque *la cabeza no te da*. Son demandas muy diferentes. En 5 minutos no puedes detectar cuál es el fallo del esquema de iluminación que los alumnos vienen elaborando hace una hora. Hay que tener un sexto sentido para diagnosticar qué pasa.” (Profesor M.)

“Tienes que *estar cambiando permanentemente de chip*. Voy para edición y me tengo que olvidar de realización de vídeo, de todo lo que he estado atendiendo hasta ese momento.

Además me pasa que estás con un grupo trabajando en la punta del Instituto y te piden por ejemplo una cinta y tú vienes. Y una vez acá el otro grupo que está en realización te pregunta algo entonces le estás contestando pero pensando que tienes que atender a los otros. *No desconectas totalmente, te queda en la cabeza lo otro pendiente*. Es bastante estresante. Los finales de trimestres terminas agotado”. (Profesor A.)

Podemos agregar además como elemento generador de tensión el hecho de que los materiales y equipos que están manipulando los estudiantes son sensibles, delicados y de alto valor económico.



Ilustración 12. Estudiantes atienden las explicaciones del docente antes de iniciar un trabajo práctico.

A nuestro entender la metodología de trabajo requiere no sólo de un gran esfuerzo intelectual –por la variedad de problemáticas y demandas que se pueden suscitar- sino también físico. El profesor no está contenido en un espacio único como puede ser un aula con la posibilidad de sentarse por ejemplo en su escritorio si lo desea. Por el contrario, debe desplazarse constantemente de un lado al otro de la institución. La enormidad de los espacios del Instituto Rodríguez Fabrés acentúa lo que estamos relatando: en el transcurso de un módulo el profesor recorre una amplia distancia subiendo y bajando escaleras.

“Después de dar clases no sirvo para muchas cosas: requiere de tal concentración y esfuerzo que no creo que haya muchos trabajos que lo demanden.

Yo por ejemplo he trabajado muchas horas corridas en televisión –un medio sumamente exigente- pero no me significaban tanto esfuerzo como el de dar 4 horas de clase.” (Profesora S.)

En el contexto de esta práctica la habilidad del profesor está en saber detectar problemas: es fundamental determinar cuáles son los problemas que están transitando los alumnos durante la resolución de sus trabajos prácticos para guiarlos en el proceso de aprendizaje. ¿Qué está fallando en el esquema de iluminación? ¿Por qué el equipo

no funciona? ¿Qué está sucediendo para que el sonido se esté reproduciendo con ruidos?

“Yo ya tengo muchos años de experiencia y no me sabe mal el sistema pero es muy atrevido. Como *profesor tienes que tener muchas veces la dignidad o el pudor para decir mira esto no lo sé. Si tienes que han surgido diez problemas seguro que no das con alguno de ellos ni mucho menos*”. (Profesor M.)

El profesor nos introduce al mismo tiempo en otra de las problemáticas que atraviesan el rol de los docentes dedicados a la enseñanza audiovisual: el dominio del saber y el concepto de autoridad.

La tradición academicista establece que el docente como “enseñante”, independientemente de la formación pedagógica que posea, debe conocer en profundidad y con solidez la disciplina que imparte. Su legitimidad y autoridad se basan en dicho dominio académico. Este modelo está muy alejado de quien se dedica al área audiovisual fundamentalmente porque es común encontrar que algún miembro del grupo de estudiantes pueda conocer sobre aquello que se está enseñando más que el profesor.

Así es, ya sea porque el estudiante se ha vinculado de manera amateur con los contenidos, porque es un autodidacta en la materia, porque ya ha realizado un curso de educación no formal ... o simplemente, porque se ha formado en medios resultado de años de ocupar el lugar de consumidor, llega a clase con una serie de saberes previos.

“La gran dificultad es que *la gente viene con muchísimas ideas previas que son difíciles de cambiar*, todos tienen alguna idea de lo que se está tratando. Y entonces *el trabajo consiste en eliminar los prejuicios*. En mi clase todo el mundo al principio te discute, tu le explica los usos del zoom y su funcionalidad y te dicen: pues yo creo que no. Todo el mundo mira TV y cine, tiene su opinión y está convencido además que es la válida.” (Profesora M.)

Según la profesora la mirada de los estudiantes formada resultado de la cultura audiovisual que los atraviesa, es una mirada que no es crítica, es una mirada no educada, llena de prejuicios. Pero hay también estudiantes que conocen los temas que se abordan en las clases, y ya sea resultado de una cosa u otra lo más difícil es desterrar los conocimientos fijados.

“En el grupo de segundo año hay un alumno que de Laboratorio sabe más que yo. Y de fotografía sabe mucho pero

también tiene muchos vicios. ¿Qué haces con una persona de 30 años que sabe y que cuando te pones a explicar él dice: “no es así”? En clase planteas algo y él manifiesta su desacuerdo y se pone a discutir.

Una persona mayor con conocimientos y con errores de aprendizajes es una bomba, cada cinco minutos está explotando.”
(Profesor A.)

En consecuencia, en la enseñanza de la disciplina audiovisual el profesor deja de ser el experto que tiene un dominio exclusivo de los contenidos.

El profesor de matemáticas es el que domina el saber, es respetado por ello y ningún estudiante se atrevería a discutirle lo que está enseñando. En su clase los contenidos no se cuestionan, los alumnos no opinan al respecto, principalmente, porque la norma es que no tengan ninguna referencia previa para rebatir el tema que se está impartiendo. En el mundo audiovisual todo el mundo “sabe” algo; todo el mundo cree saber.

“Para mi es más complicado corregir un mal aprendizaje que enseñar algo nuevo. Cuando es algo nuevo tienes que llevarlo, guiarlo. Pero cuando te encuentras con una pared que dice “eso no es así”, tienes que eliminar la pared y volver a construirla. Ese es el problema del medio audiovisual ¿quién no sabe fotografía? ¿quién no tiene una cámara fotográfica y ha sacado fotos y por eso ya cree que es fotógrafo?”. (Profesor A.)

Es mucho más difícil ir en contra de cuestiones instaladas que impartir conocimientos nuevos. Cualquiera se cree capaz de realizar un vídeo porque puede manipular una cámara y registrar imágenes, no se cuestiona por ejemplo acerca de la necesidad del guión. Pensar en los resultados que ofrecen las cámaras de fotografía digital es bien ilustrativo de las creencias y hábitos que puede generar.

En resumen, el panorama acerca de los saberes previos de los alumnos trae aparejadas algunas consecuencias que repercuten de manera negativa en el sujeto como docente y en su tarea:

- Grupos altamente heterogéneos: en un mismo grupo hay quienes por ejemplo manejan a la perfección algún sistema de edición no lineal mientras que otros apenas saben vincularse con un ordenador.
- La mayoría de las veces los saberes son erróneos: la simplicidad cada vez mayor de la tecnología hace que cualquiera pueda manipularla y obtener

resultados aceptables aunque no por los mejores caminos, al menos no por los profesionales.

- Los profesores deben deconstruir esos falsos saberes y desinstalar procedimientos y hábitos no profesionales devenidos de la práctica autodidacta.
- El docente como sujeto que enseña ve cuestionada su autoridad: no es el único en la clase que posee el conocimiento siendo rebatido por los alumnos a través de saberes previos.

8.2. Alumnos

8.2.1. Elección del ciclo

Los alumnos eligen cursar el Ciclo de Formación en Imagen por distintos motivos. Hay quienes llegan con absoluto conocimiento de lo que la titulación supone, y también quienes lo hacen, por no saber qué hacer con su futuro.

“Llego al Ciclo por casualidad, un amigo iba a estudiarlo y el día anterior al cierre de inscripción me animó a que yo también lo hiciera.

A mi me gusta mucho el sonido y elegí este módulo pensando en que veríamos sonido pero no se ve en ningún módulo”. (Alumno J.)

Para muchos de los que llegan indecisos o con la mínima información sobre el plan curricular de la titulación, la realización audiovisual se les presenta como una alternativa de formación sencilla.

“Hay alumnos que vienen porque les atrae el cine y los medios y luego una vez que están aquí se desilusionan porque ven que hay que trabajar mucho y que no se trata de andar por ahí con la cámara”. (Profesora M.)

Un alumno nos fundamentaba que había elegido la FP en detrimento de una titulación universitaria con la intención de recibir una educación personalizada y práctica.

“De haber probado lo que es la universidad y de tener amigos que estudian allí, para mi la universidad te da tu diplomatura pero

aquí *tu estás cara a cara, día a día con el profesor*. Si tienes dudas le preguntas porque son grupos reducidos.

Además las clases en un Ciclo son prácticas: *si en la Universidad te dedicas a tomar apuntes, aquí a manipular equipos*. Tienes teoría al igual que en la universidad pero donde mejor entiendes esa teoría es en la práctica, con una cámara en la mano. Trabajando aprendes cómo se utilizan las cosas". (Alumno R.)

El razonamiento del alumno R. es común al de muchos alumnos. En las entrevistas con distintos sujetos surgió como elemento decisivo y altamente valorado las oportunidades de vincularse con materiales técnicos y la práctica realizativa que el Ciclo ofrece. Más allá de los defectos y problemas que podían experimentar en su formación, el análisis comparativo con lo que ofrecen las titulaciones universitarias arrojaba como saldo favorable el *hacer permanente* que favorece la Formación Profesional.

Como sea, una vez que los alumnos se encuentran en el Ciclo, son muy pocos los que se inclinan a dejarlo, la deserción es muy baja.

8.2.2. Perfil grupal y cultural

Los profesores coinciden en la diferencia notable de nivel de formación que existe entre los alumnos que cursan a la mañana y los que lo hacen en el turno vespertino. La explicación está en que los grupos se forman conforme al expediente académico de los alumnos: Aquellos que están en una mejor condición pueden elegir el turno. La mayoría prefiere el turno matutino, el otro se completa por descarte. La diferencia de nivel es el resultado entonces de la diferencia en la formación de base de los sujetos.

Si esta diferencia de nivel es vista como problemática - ya que efectivamente durante el Ciclo de Formación la misma se continúa y evidencia en los resultados académicos de uno y otro grupo- creemos que la utilización de otros métodos para la conformación de los dos turnos sería provechoso.

Un camino posible podría ser el de establecer un criterio académico. Es decir, fomentar la confluencia de alumnos procedentes de distintos bachilleratos en un turno o distribuir en grupos diferentes aquellos que ya posean una formación universitaria o de algún CFP. Tal vez la simple utilización de un sorteo puede ser una opción para romper con esta dinámica que favorece la desigualdad en la calidad educativa.

Está comprobado que la tarea pedagógica se ve enriquecida mediante la conformación de grupos heterogéneos. La diferencia de niveles e intereses del alumnado, mediando una estrategia de enseñanza adecuada, lejos de impedir el

trabajo lo potencia. La motivación e inquietudes de un sujeto puede servir para poner en movimiento al otro. Sobre todo en este tipo de formación cuya finalidad es la realización de productos creativos. En el contexto de este propósito, las disonancias, el intercambio de ideas, la diferencia de perspectivas para la resolución de las tareas, es fundamental.

Independientemente de la ventaja académica de uno y otro grupo los profesores coinciden en que año a año la formación de base con la que ingresan los alumnos se empobrece. La misma, con el tiempo, se ha ido deteriorando.

Los estudiantes no reciben en su educación secundaria buena formación. Muchos de ellos proceden de Bachilleratos artísticos que es una de las especialidades preferentes para el ingreso. La otra es el Bachillerato Tecnológico, pero son muy pocos quienes habiendo cursado esta rama elijan el Ciclo de Formación en Imagen. Éstos en general se inclinan hacia ramas como las Ingenierías. Vale aclarar que la situación es propia de la Región de Castilla y León en donde no hay tanta población interesada en estos estudios; pero en Madrid, donde la demanda es mayor, una gran parte de los alumnos que ingresan terminan siendo del Bachillerato Tecnológico y con una media de 8 puntos de expediente académico.

“El nivel educativo es muy muy bajo. No tienen nada de trabajo autónomo. Pero *el problema no es nuestro*, yo he intentado trabajar de otra manera pero es que vienen así de la ESO. *Eso es un hábito que se tiene que adquirir antes, ahora con 20 años, no pueden*”.
(Profesora M.)

La postura de los docentes es entonces la de seguir adelante porque hay deficiencias que provienen del nivel educativo anterior y no es objetivo de éste el ocuparse de ellas. Ante la posibilidad de que la mayoría del grupo desaprobe es preferible no ocuparse de cuestiones que hacen a la formación básica de los alumnos.

“Hay muchos temas de los que tienes que empezar desde el principio, con lo más básico.

Vienen con unas *dificultades de expresión y de faltas de ortografía brutales*. Hay una persona que a esta altura del curso sigue poniendo revelado con b. ¿qué haces con eso?

Eso me *lo paso por alto* y veo si el contenido mío lo entienden *porque sino directamente me los cargo*”. (Profesora S.)

Es un verdadero problema. Está claro que la deficiencia se presenta en el trabajo diario pero no se generan acciones para modificarla. Por el contrario, se sostienen: La postura es bajar el nivel de enseñanza porque sino nadie aprueba.

No podemos responsabilizar a los docentes de la situación. Una mirada abarcadora que siga el proceso de enseñanza de la ciudadanía debería ocuparse de

ello. Sin embargo, también es cierto, que el camino adoptado por ellos no parece ser el más adecuado.

Referirnos a la formación cultural de los alumnos requiere de dar cuenta del tiempo que le dedican al consumo cultural. En particular a aquellas actividades culturales que tienen una relación directa con su futuro campo profesional: la televisión, el cine y las muestras audiovisuales (tablas 7-10).

UNIDAD	NUMERO	PORCENTAJE
1 hora	11	32%
2 horas	13	36%
3 horas	8	22%
4 horas o más	4	10%

Tabla 7. Consumo televisivo diario de los estudiantes.

UNIDAD	NUMERO	PORCENTAJE
Nunca	0	0%
Tres veces al año	0	0%
Una vez al mes	5	13%
Una vez por semana	10	27%
Varias veces a la semana	21	60%

Tabla 8. Visionado de películas por los estudiantes (hogar)

UNIDAD	NUMERO	PORCENTAJE
Nunca	4	10%
Una vez al mes	18	51%
Tres veces al año	9	26%
Una vez por semana	5	13%
Varias veces a la semana	0	0%

Tabla 9. Visionado de películas por los estudiantes (cine)

La formación en imágenes es uno de los contenidos indispensables para el ejercicio de la profesión. Los resultados arrojados por la encuesta se emparentan con los de cualquier joven medio en idéntica franja etárea. En este sentido no parece haber una

dedicación especial hacia el consumo de imágenes. Por ejemplo que la mayoría de los alumnos se dediquen a ver entre 1 y 2 horas diarias de televisión resulta un porcentaje bajo. Es asimismo llamativo que un 10% de los encuestados afirmen no asistir nunca a una sala cinematográfica.

UNIDAD	SUMA	PORCENTAJE
Nunca	4	10%
Tres veces al año	15	41%
Una vez al mes	14	38%
Una vez por semana	3	8%
Varias veces a la semana	0	0%

Tabla 10. Asistencia a muestras por los estudiantes

Idéntico porcentaje dibuja la asistencia a muestras: un 10 % de los alumnos no asisten nunca a exposiciones culturales y un 41% lo hace únicamente tres veces al año. Para que estos números adquieran su verdadero significado debemos interpretarlos en el contexto cultural en el que se dan.

La baja asistencia a las salas de exposiciones bien se podría tratar de falta de oportunidades, pero la oferta cultural en la ciudad de Salamanca es muy rica. No son pocas las muestras artísticas, los ciclos de cine, los museos abiertos y gratuitos que se ofrecen a diario. Oportunidades de ofertas culturales no faltan, podríamos decir entonces que se trata más bien de falta de motivación o interés de los jóvenes para el consumo cultural.

Finalmente, en este punto daremos cuenta de la integración de los grupos. Como consignábamos en el apartado anterior la matrícula de los alumnos del Ciclo se ha incrementado notablemente en los últimos años. El criterio de las autoridades fue el de mantener los dos turnos vigentes antes que habilitar la conformación de un tercer grupo. La consecuencia es que repartidos los estudiantes en ambos turnos han conformado grupos de 25 de los que asisten regularmente 20.

Los profesores insisten en que para la transmisión de contenidos prácticos los grupos son muy numerosos y la enseñanza se resiente. Los alumnos coinciden con este pensamiento.

“En los Ciclos equiparan el criterio que siguen para el dictado de las clases teóricas y las prácticas. Dar teoría con 30 alumnos está bien pero práctica no. *Es perjudicial para la formación.*”

Aunque este año tenemos material bastante acorde para la cantidad de alumnos. Hasta ahora era un desastre: muchos alumnos, espacios muy reducidos y pocos materiales. Ellos se quejaban mucho. Si yo estoy explicando el funcionamiento de un equipo, 2, 5 *alumnos pueden ver y escuchar, más no*. De escuchar se aprende pero de ver se aprende más. Esta es la problemática de tener tantos alumnos.” (Profesor A.)

8.2.3. Roles

En el contexto del Centro Educativo el alumno que cursa el Ciclo de Formación en Imagen se distingue del perteneciente a otras titulaciones. Así como al referirnos al docente como sujeto afirmábamos que el mismo se corre del *habitus* profesional de los profesores dedicados a otras disciplinas, lo mismo sucede con los estudiantes: el desempeño de su rol requiere de la actualización de actividades particulares.

“En todos los sitios *el alumno de Imagen y Sonido termina siendo conflictivo*. No se si es porque necesitan salir a grabar, hacer fotos, estar desplazándose... Suele haber conflictos con los integrantes del resto de la institución: ya sea porque los alumnos andan por los pasillos o porque producen ruidos. También *son más libertinos*, faltan más a clase que otros. Son más ácratas.” (Profesor M.)

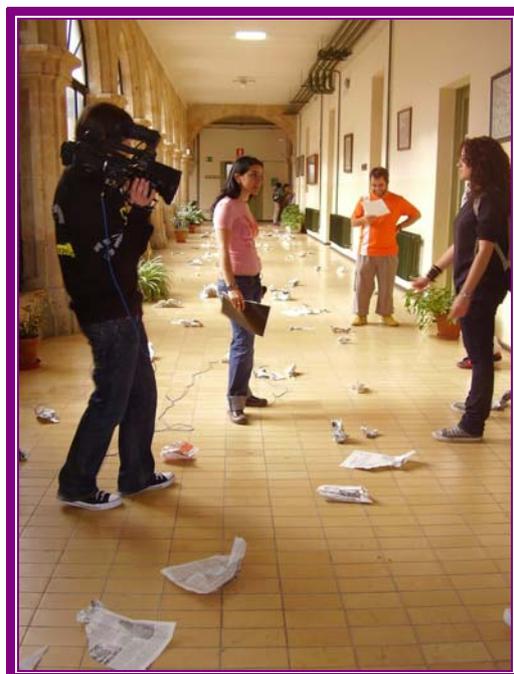


Ilustración 13. Para una práctica de vídeo los alumnos “producen” el claustro del Centro

Resultado de la puesta en juego de distintas variables, el estudiante de audiovisuales se diferencia del resto. ¿Qué es lo que define al *hábitus* del alumno de audiovisuales? ¿Qué acciones realiza como estudiante? ¿Qué actividades ejecuta para el desempeño de su rol?

En el apartado anterior veíamos que la práctica del docente de audiovisuales difiere de la del docente de asignaturas tradicionales; lo mismo ocurre con los alumnos. Si el estereotipo social acerca de lo que es un estudiante responde a la imagen de una persona que permanece tiempo sentado frente a un escritorio rodeado de libros y papeles, esta imagen no condice con la de nuestro estudiante. Éste realiza muchas actividades pero lo que menos hace es permanecer sentado estudiando. El ejercicio del rol precisa de otras acciones como las de registrar imágenes, planificar proyectos, analizar audiovisuales, observar situaciones, editar materiales.

“No es que te estás comportando como un estudiante tradicional que tiene sus libros y va a la biblioteca No, no tiene nada que ver. Es otra historia. *Es el estar atento a observar lo que te rodea y a partir de ahí registrar ideas.* No es un momento preciso, de tal hora a tal otra. A veces te pasa que estás de fiesta y se te ocurre algo. Por eso yo siempre ando encima con una *libreta de anotaciones* para apuntar ideas.

Entre nosotros lo hablamos mucho, a veces es como una obsesión, estoy todo el día pensando. No paras. ¿Cuánto tiempo le dedico a los estudios? Depende a lo que le llames estudios. Si le llamas a las cosas que tengo que entregar, realmente podría emplear poco tiempo. Pero como tienes la historia de quiero hacer esto, quiero hacer lo otro, siempre estás dándole vueltas a la cabeza.” (Alumna C.)

La alumna habla de una actitud de permanente observación del mundo exterior y del registro de ideas como práctica. Anotaciones que servirán para futuras producciones.

Sin dudas, tal como sucede en el ámbito profesional, un buen estudiante de audiovisuales es aquel que puede desarrollar la capacidad de observación y análisis del mundo que le rodea, y tiene a la par, una conducta para la planificación y el diseño.

Hablamos entonces de una actitud, de un conjunto de habilidades que se incorporan resultado del entrenamiento perceptivo y de una competencia en el hacer.

“Le dedico mucho tiempo a la carrera, muchas veces he dejado de estar con mis amigos los fines de semana para hacer fotos. *Llevo la cámara a todas partes, para que sea parte de mí:* cuando vamos de viaje, cuando estoy de cena con mis amigos. Para mí no es una carga, la llevo en mi bolso con las cosas que solemos llevar

las chicas. Mucho tiempo del que tengo libre lo dedico a hacer cosas que tienen que ver con el ciclo. *De estudiar en casa poco. Con atender en clase es suficiente: los profesores explican lo que tienen que explicar, lo justo, incluso más.*” (Alumna A.)

Efectivamente, una de las cuestiones que nos interesaban para caracterizar a los alumnos era la de indagar la cantidad de horas que les demandan los estudios, fuera del horario reglado en el Centro.

Nos resultaba fundamental para evaluar el trabajo autónomo realizado por los estudiantes, saber si el Ciclo de Formación es una titulación que requiere mucha dedicación y esfuerzo. Una de las variables entonces fue la de preguntar acerca del tiempo dedicado a los estudios.



Gráfico 3. Tiempo dedicado por los estudiantes a los estudios.

El mayor porcentaje es el del 44%. A través de él los alumnos han ubicado el tiempo de dedicación a los estudios en una hora diaria. Dedicación que nos resulta mínima si a un Ciclo de Formación Profesional se refiere.

En esta dirección, que el 11% de ellos haya dicho que no le dedica ningún tiempo fuera del horario oficial indica a las claras que con poco esfuerzo se supera. O, como algunos estudiantes indican, “con atender en clase alcanza para aprobar”.

Ahora bien, la noción de esfuerzo aplicada a los estudios, tal como una y otra vez señalan los estudiantes, está íntimamente ligada al gusto o atracción que ejerzan los contenidos sobre ellos.

“No creo que haya demasiadas dificultades. Siempre que te gusten las cosas se pueden resolver. En general para los audiovisuales si no te gusta no lo puedes sacar. Tienes que tener la inquietud, no es que te sientas en una mesa y sacas el trabajo. Lo que te moviliza es la inquietud, si te mandan hacer una publicidad en

donde es necesario aplicar la creatividad, si no te gusta no lo puedes resolver”. (Alumna C.)

Por su parte, otro alumno, de manera gráfica y folklórica nos decía:

“*No es llegar y besar un santo*, lo que pasa es que si te gusta lo pasas bien; pero igual *tienes que echar horas* para sacar los trabajos adelante. *Lo audiovisual es un trabajo muy mirado y corregido*, lo tienes que rehacer muchas veces”. (Alumno S.)

Además de la vinculación afectiva con los contenidos aparece aquí el detenimiento y la corrección sobre lo que se está produciendo. Posiblemente el concepto de dedicación y esfuerzo para la realización audiovisual habría que situarlos en la reescritura, las correcciones y los rearmados que las producciones requieren. Para la resolución de estas reescrituras hay que contar con paciencia y una motivación constante como si de la primera versión se tratara.

“Lo que pasa es que todo trabajo sale bien si tu lo practicas. Siempre te *tienes que sentar y planificar*: qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer, con qué medios, con quiénes. Una vez que tienes esto *vas con la mayor ilusión a hacer lo que te gusta que es trabajar con la cámara o editarlo*. Lo mínimo es planificarlo pero como te gusta lo resuelves enseguida más si lo tenés que hacer grupalmente porque a todos se les ocurren ideas”. (Alumno R.)

Abordados concretamente los alumnos sobre si tuvieron dificultades a la hora de aprobar o aprovechar los módulos, manifestaron apreciaciones claramente polarizadas: la mitad de ellos dio una respuesta afirmativa, y la otra mitad una respuesta negativa (gráfico 4).

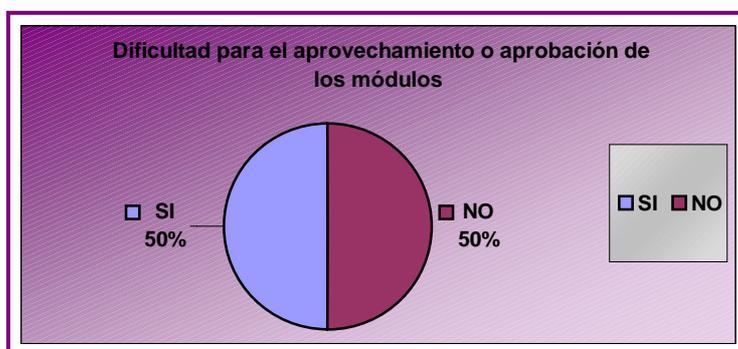


Gráfico 4. Opinión de los estudiantes sobre si tuvieron – o no- dificultades para aprobar los Módulos.

Como se puede comprobar en el gráfico 5 entre el 50 % que consideró que no tuvo dificultad, más de la mitad (55 %) argumentó que esto es así porque los contenidos son sencillos de aprender; y más de un cuarto (el 28 %) que con poco esfuerzo se sacan adelante.

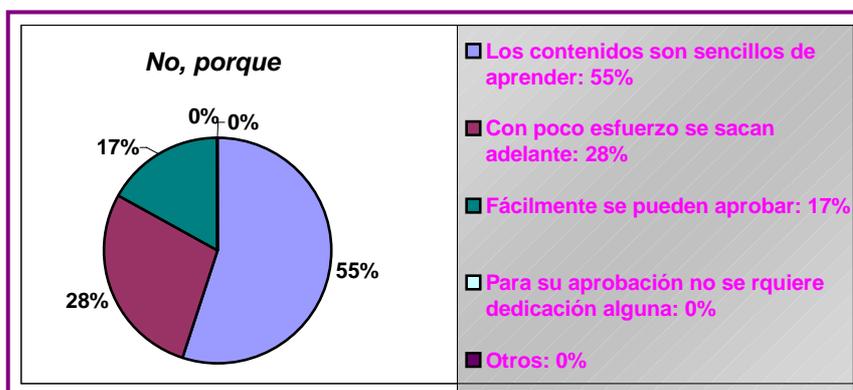


Gráfico 5. Opinión de los estudiantes sobre las razones por las que no tienen dificultades para aprobar los Módulos.

Estas respuestas tienen su correlato lógico entre quienes sí declararon haber tenido dificultades (Gráfico 6). Un 45 % de ellos entiende que esas dificultades derivan de no haberle dedicado la cantidad de tiempo que los contenidos requerían pero idéntico porcentual consideró que los contenidos eran complejos y no fueron lo suficientemente explicados. Es decir la mayoría está repartida entre aquellos que como sujetos se atribuyen las dificultades a sus propias acciones, y entre quienes lo hacen resultado de las acciones de otros sujetos: los profesores.

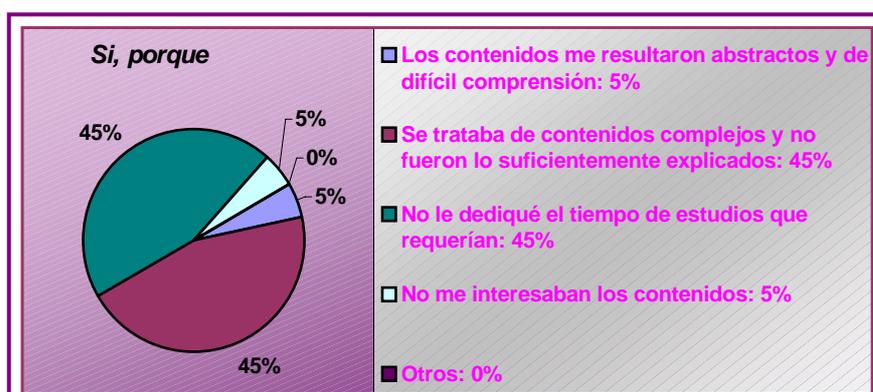


Gráfico 6. Opinión de los estudiantes sobre las razones por las que tienen dificultades para aprobar los Módulos.

Llegados hasta aquí tenemos a un estudiante que toma notas, observa entorno, planifica proyectos, corrige errores ... ¿Pero cuáles son finalmente las actividades que lo definen?

Consultados los protagonistas acerca de sus acciones nos encontramos que por lo pronto no hay hábitos ni conductas estandarizadas. Las respuestas que nos brindan arrojan índices que no hablan de tendencias claras, nos cuesta determinar con exactitud un patrón común.

Un golpe de vista global del gráfico 7 es representativo de lo que estamos afirmando: no hay en las barras colores que predominen con contundencia sobre otros.

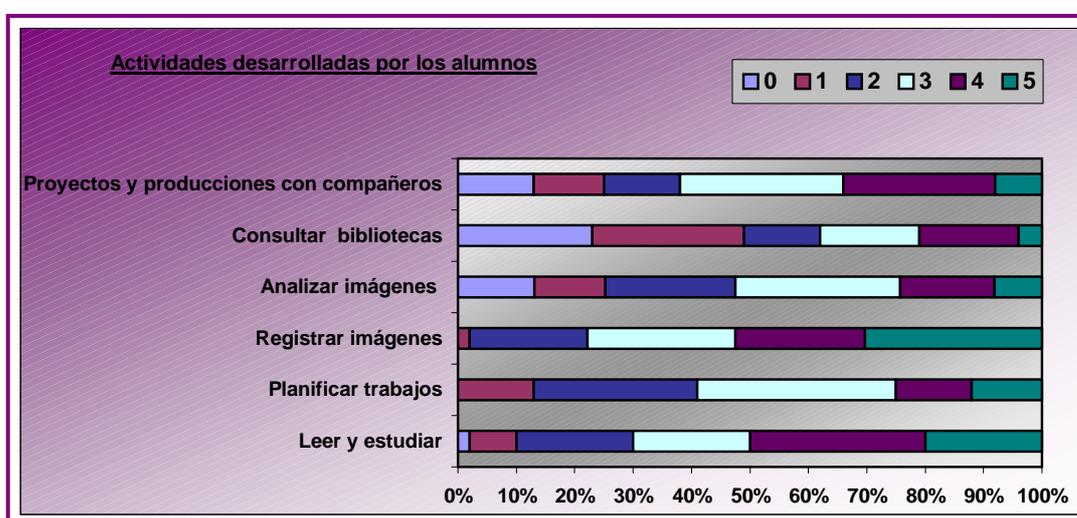


Gráfico 7. Actividades desarrolladas por los alumnos para llevar adelante sus estudios. Criterios de valoración: 0 (nunca), 1 (pocas veces), 2 (a veces), 3 (con frecuencia), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

Si nos fijamos más en el detalle, vemos que efectivamente hay algunos porcentajes que interpretados en la escala son mayores, y que es lícito tenerlos en cuenta. En particular aquellos que refieren a las categorías de registrar imágenes, leer y estudiar y planificar trabajos (consultar tabla 11).

En ellas los alumnos han estimado con porcentajes muy bajos las valoraciones 0 (nunca) y 1 (pocas veces), lo que nos permite interpretar que son éstas las actividades a las que menos se dedican.

Asimismo no dejan de ser llamativos los porcentuales de 23 % y 26 % en los valores 0 (nunca) y 1 (pocas veces) de la categoría "consultar bibliotecas": algunos jóvenes, durante sus estudios, nunca han consultado una biblioteca.

ACTIVIDAD	Nunca 0	Pocas Veces 1	A veces 2	Con Frecuencia 3	Casi Siempre 4	Siempre 5
Leer y estudiar	2%	8%	20%	20%	30%	20%
Planificar trabajos	0%	13%	28%	34%	13%	12%
Registrar imágenes	0%	2%	20%	25%	22%	30%
Analizar imágenes	13%	12%	22%	28%	16%	8%
Consultar bibliotecas	23%	26%	13%	17%	17%	4%
Realizar proyectos y producciones con compañeros	13%	12%	13%	28%	26%	8%

Tabla 11. Actividades desarrolladas por los alumnos para llevar adelante sus estudios.

También resulta digno de consignar que al brindársele a los alumnos una opción abierta bajo la categoría de “otras” no hayan sido capaces de incluir ninguna otra actividad no prevista por la encuesta. Sólo dos alumnos consignaron consultas a Internet y edición de imágenes.

8.3. Resumen

El cuerpo docente del Departamento de Imagen está integrado por nueve profesores. A pesar de tratarse de un grupo reducido, hemos observado que prima la organización del trabajo a nivel individual, y que el trabajo en equipo y los proyectos conjuntos no son considerados.

Si bien los profesores están formados en el área audiovisual, la diversidad de los contenidos de los módulos que tienen a su cargo y su falta de vinculación con el mundo profesional no permite que ellos logren un nivel de especialización suficiente. Además, a esta carencia debemos agregar la ausencia de formación en contenidos pedagógicos.

Esta problemática se ve acentuada por el hecho de que el Sistema no exige a los docentes una preparación mayor para lograr la continuidad en la institución. Una vez ingresados en el sistema, los sujetos conservan sus puestos de por vida.

Indudablemente, estas cuestiones repercuten de manera negativa en el estado de ánimo de los docentes que, en líneas generales, es de pereza y desgano.

Al mismo tiempo, el profesor de audiovisuales debe enfrentarse a los señalamientos de los colegas de otras áreas y a la desvalorización social de su trabajo. En este punto vale señalar que la enseñanza audiovisual es una disciplina no

legitimada académicamente, ya que sus contenidos suelen vincularse sólo con el entretenimiento y el ocio.

Por otra parte, hacia el interior del Centro el profesor es señalado porque sus prácticas no coinciden con el *habitus* docente, y también su autoridad se ve cuestionada porque no es él quien tiene el dominio absoluto del saber.

Asimismo, nuestro trabajo indica que los estudiantes eligen la titulación contando apenas con un conocimiento aproximado de la misma. Quienes pueden dar una explicación más razonada de su elección vocacional estiman que en el Ciclo de Formación Profesional, a diferencia de la formación universitaria, brinda experiencia práctica.

Teniendo en cuenta indicadores como edad, lugar de procedencia y nivel formativo de base, los grupos de alumnos son heterogéneos. Muchos de los estudiantes carecen de la formación mínima e indispensable para el nivel de formación en el que se encuentran. Al mismo tiempo las diferencias de formación se ven acentuadas por los profesores, que con frecuencia eluden esta problemática.

Otra de las carencias observadas es que los sujetos no presentan una inclinación especial hacia el consumo de imágenes y eventos culturales relacionados con el mundo audiovisual.

Al igual que ocurre con los docentes, las actividades que realiza el estudiante y sus prácticas no se igualan a las de un alumno de una disciplina tradicional. Más que a estudiar contenidos, los sujetos se dedican a registrar imágenes, realizar proyectos y producciones y a planificar trabajos con otros compañeros.

9. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Durante los meses que hemos estudiado en la institución el espacio de las prácticas educativas, las observaciones de los intercambios pedagógicos, fueron los momentos más significativos en tanto por su valor simbólico nos posibilitaron llegar a los conceptos más contundentes de la investigación.

Para una exposición más clara separaremos las variables de intervención pero es evidente que en el contexto de la práctica muchas de ellas se entremezclan y solapan haciéndose incomprensibles unas sin las otras. Por ello algunas de nuestras divisiones pueden resultar forzadas (por ejemplo, por qué separar las estrategias de enseñanza y aprendizaje) pero se entenderá que las mismas conllevan un propósito explicativo.

9.1. Estrategias de Enseñanza

9.1.1. Transmisión de contenidos teóricos

Las clases teóricas se imparten en un aula destinada para tal fin que está equipada con PC, cañón de proyección, vídeo y TV. Las docentes trabajan con la totalidad del curso quienes se sientan en sus pupitres individuales distribuidos en filas respetando el frente de la clase que tiene su pizarra. El cañón de proyección está orientado hacia una de las paredes laterales del aula que cuenta con una pantalla desplegable, distribución que provoca que el visionado de las proyecciones sea incómodo.

La estrategia utilizada por los docentes del Instituto que tienen a su cargo los Módulos teóricos es la de transmitir los conceptos a través de la lectura de apuntes.

Son preparados por los docentes y aunque los denominan de esta manera – apuntes- los podríamos definir mejor diciendo que son resúmenes o recopilaciones de textos procedentes la mayoría de ellos, de Internet.

Incluso son compartidos por las profesoras de los distintos turnos que tienen a su cargo el mismo módulo, es decir que entre una y otra se reparten la tarea de producción. Una de las cuestiones que nos llamó la atención es que en estos recursos no se citan las fuentes ni se referencian la procedencia de los conceptos.

Las profesoras dejan en la fotocopidora del Instituto los materiales y los alumnos deben comprarlo y llevarlo a clase.

Una vez allí la profesora lee y ellos van siguiendo la lectura en sus fotocopias. A veces ocurre que la docente se cansa y le pide a algún alumno que continúe. En general nadie se ofrece o no saben por qué línea van, pero cuando alguien acepta, tampoco se puede sostener por mucho tiempo porque los alumnos no saben leer en voz alta para todo el grupo.

De esta manera nos lo explicaba una de las profesoras:

“Yo hago los temas por escrito, los fotocopia y ellos tienen cada día el tema que se va a dar. *A partir de esas fotocopias se lee en clase y se les da muchísima libertad para que ellos puedan opinar*”.
(Profesora M.)

La mayoría de las veces, sobre todo en ciertos módulos, esta lectura se materializa en el contexto de un aula en penumbras porque se acompaña el relato con la ejemplificación audiovisual de los conceptos en cuestión. No es raro ver que los alumnos bostecen o aprovechen para adormilarse.

Ya analizaremos el contenido de los “apuntes” pero esta técnica de transmisión podría resultar valiosa cuando, por ejemplo, el docente deseara incluir en sus clases el testimonio directo de cierto autor, alguna conceptualización realizada por alguien con contundencia, la reflexión sobre algún término o pensamiento en particular. Nos resulta muy difícil ver las ventajas pedagógicas de un planteo de transmisión con estas características.

De cuando en cuando, entre hoja y hoja, párrafo y párrafo, la docente se dirige a los alumnos para preguntarles si están entendiendo. Algunos asienten. La lectura se interrumpe también para introducir cierto ejemplo audiovisual y comentarlo. Muchas de las interpretaciones acerca de las imágenes, están también incluidas en el papel. Cuando se les pide la opinión a los alumnos éstos ya no tienen demasiado que agregar.

Una de las profesoras que utiliza permanentemente esta dinámica se quejaba porque cuando pide a los alumnos que participen éstos no lo hacen. Reacción comprensible si tenemos en cuenta que es muy difícil salir de la monotonía de la lectura, del papel de escucha y lector pasivo para ocupar el papel de quien tiene un juicio propio para exteriorizar. Es entendible el desgano y la apatía, no es de extrañar que el alumnado no quiera abrir la boca.

En verdad a ellos les resulta incomprensible ese planteamiento de clase, incluso a algunos los rebela:

“Con la profesora de Medios y Lenguaje *leíamos los apuntes* en clases. Ella nos los daba y los leíamos en clase como si tuviéramos 10 años. *¡Para eso me quedo en mi casa!*.” (Alumna C.)

Cuando aludimos a los Modelos de Enseñanza Audiovisual, en el modelo utópico, dábamos cuenta del pedagogo Sluys y su libro *La cinematografía escolar y proyecciones fijas* (1925).

Ha sido para nosotros un texto revelador, también respecto del tema que estamos tratando, Sluys es un visionario.

Escrito en el año 1919, antes de concluir su recorrido por los beneficios brindados por el cinematógrafo capaz de revolucionar la enseñanza, el autor alude por oposición al método utilizado en las Universidades de la Edad Media, con su contexto verbalista y libresco, basado en la lectura por parte de los profesores de los manuscritos latinos:

Los profesores eran lectores de manuscritos latinos; los estudiantes se esforzaban por escribir bajo el dictado de los textos áridos y los comentarios del profesor; por la tarde, a la débil luz de la vela, ellos aprendían de memoria lo que el lector había enseñado, a fin de responder exactamente en el examen la palabra del maestro (...) no se desarrollaba el espíritu crítico; por la autoridad del *Magister dixit* se transmitía todo conocimiento

Más tarde, la invención de la imprenta permitió sustituir los manuscritos por libros, pero por la fuerza de la tradición, los métodos de dictado de los cursos se mantuvieron durante siglos, práctica que no se puede afirmar que haya desaparecido completamente; ¡Qué cursos en las Universidades, en las escuelas secundarias y primarias no se dan todavía, como en la edad Media, por *lectores*. (Sluys, 1925, pp.11-12)

¿Qué diría Sluys transcurrido casi un siglo acerca de la vigencia de las clases leídas? ¿Qué diría del docente que ejecuta como práctica de enseñanza la lectura al conocer la amplia disposición de recursos con las que se cuenta hoy día? ¿Qué diría si supiera además que el docente en cuestión es un profesor de la especialidad audiovisual?

La lectura de las clases tiene el agravante además que aquello que se esta diciendo no es nada que no se pueda recuperar en otro sitio. El alumnado es consciente lo que se le está leyendo carece de autoridad legitimadora: eso mismo y mucho más se lo puede brindar cualquier buscador de Internet.

Queda claro que este método de transmisión de contenidos es altamente cuestionable en el contexto actual del mundo de las comunicaciones y de la difusión y acceso a contenidos. Por un lado, lo dicho, el acceso a los contenidos en sí no es una dificultad: a través de un buen buscador y de páginas de Internet confiables hoy día casi ningún tema nos es vedado.

Por el otro, la difusión de la información se realiza por medios tecnológicos a través de códigos verbales, visuales y sonoros. La lectura oral verbal como acción es casi inexistente entre las prácticas culturales del mundo de hoy. Se apela a realizar una actividad cognitiva y una práctica grupal ajena a los intereses vigentes. Es fácil prever la recepción pasiva, la apatía, la somnolencia constante observada en los alumnos ¿cuál es el valor de una clase centrada en la lectura de apuntes? ¿qué capacidades ponen en marcha los estudiantes a través de esta estrategia pedagógica? ¿qué habilidades se fomentan con la lectura grupal de fotocopias?

No hay dudas que a través de este método se ejercita una concepción tradicional de la enseñanza en una de sus vertientes más extremas, la conductista. Los contenidos se transmiten de manera unidireccional –lectura de texto- y el aprendizaje se produce cuando el alumno puede repetir esos contenidos. La única manera de retener la información es a través de su memorización. Propósito corroborado además, como veremos más adelante, en las características de los instrumentos de evaluación empleados.

Prueba de ello es lo que registramos en una de las observaciones de clases, cuyo tema era el funcionamiento de la ventanilla de impresión de la cámara cinematográfica.

Mientras la profesora leía los apuntes acerca de cómo funciona la ventanilla pocos alumnos la seguían. Conversaban entre ellos. Entonces, la docente como estrategia para llamar la atención afirma: “esto lo voy a tomar en el examen”.

La estrategia da sus frutos, ya que dicho esto los alumnos comienzan a atender. Uno de ellos pregunta: “entonces si nosotros ponemos esto en el examen (haciendo referencia a unas líneas del apunte) está bien?”. La profesora le responde: “ustedes sólo quieren estudiarse la partecita” y termina afirmando: “sí, con saber eso basta”.

Consideramos oportuno recurrir a Skinner para ponerlo en diálogo con la escena presentada. El especialista al analizar cómo enseñan los profesores y los métodos que utilizan los estudiantes para aprender afirma:

Al señalamiento de tarea, de materia por aprender, le sigue una prueba, un examen; los estudiantes que responden bien, presumiblemente porque han estudiado de un modo eficaz, se les refuerza y a los que no responden bien, posiblemente porque no saben estudiar, se les castiga o suspende. El leer atentamente es para el estudiante una forma de evitación: estudia para evitar que le pillen no sabiendo. (Skinner, 1971, p. 136)

En resumen, un tema de absoluta actualidad en el mundo audiovisual como es el de los formatos de encuadres y pantallas, que ha motivado debates de especialistas

internacionales procedentes del campo de la realización, producción, teoría, técnicos y fabricantes de equipos porque tiene consecuencias significativas en la realización, estética y consumo de imágenes, ha quedado reducido a “hay que estudiarse la partecita”.

Alguno de los caminos alternativos que se nos ocurren para abordar el tema es el que los alumnos piensen por ejemplo, acerca de los formatos de pantallas que están en el mercado; o sobre qué es lo que ocurre con los formatos en la emisión de películas por medio de la televisión digital. Mismo podrían haber trabajado sobre una fotografía y delimitar en ellas los distintos encuadres para dilucidar así prácticamente que consecuencias generan los distintos encuadres, qué ocurre en la imagen por el uso de diferentes ventanillas, qué sucede cuando no se respetan en la emisión los formatos de producción. ..

Transcurrida la clase le sugerí esta actividad a la profesora y me respondió que si le proponía a los alumnos hacer actividades prácticas no llegaba a trabajar todo el programa ya que éste es muy extenso.

Lo que estamos diciendo viene a ratificar por otro lado que durante el proceso de enseñanza no hay un trabajo explícito de motivación de los estudiantes. En todo caso, la moneda de motivación mostrada por los profesores es la del examen, la de la eximisión. Los alumnos deben hacer las actividades, prestar atención o estudiar para poder aprobar. En definitiva, la instancia de evaluación es la que funciona como estímulo para el desarrollo de las tareas. Los alumnos atienden a instancias de tener ese desafío por delante. No se ejerce la cultura de motivar a través del tratamiento de los contenidos por lo que ellos significan o a través del trabajo por lo que el trabajo en sí mismo implica.

Hemos comprobado también que la estrategia de transmisión de contenidos por medio de la lectura no genera resultados positivos porque a la hora de establecer relaciones entre los temas, o recuperar los conceptos trabajados - incluso durante el día anterior- ninguno de los estudiantes del grupo es capaz de hacerlo.

En su última clase la profesora había estado leyendo apuntes sobre las características y funciones del obturador de la cámara cinematográfica.

En un intento de rescatar los contenidos ya trabajados le pregunta al grupo: “¿cómo era el obturador?”.

Silencio absoluto del grupo hasta que una alumna arriesga como respuesta: “El obturador es grande”.

A pesar de presentarse esta anécdota como un hecho casi gracioso, de ella – y de otras tantas vividas con características similares - podemos extraer una serie de conclusiones que vienen a reafirmar lo que estamos tratando de subrayar:

- El interés puesto en la evaluación más que en el aprendizaje (hecho compartido por docentes y alumnos)
- El objetivo del tratamiento de los contenidos es el de su correcta reproducción en el momento de la evaluación
- La primacía del criterio cuantitativo ante el cualitativo: privilegio del tratamiento del programa en toda su extensión antes que garantizar que los alumnos comprendan los contenidos del mismo.
- La ausencia de transferencia a situaciones reales y próximas a pesar de tratarse de un tema que brinda un abanico de posibilidades para realizar vinculaciones con el contexto cotidiano de los alumnos.

No hay dudas de que la lectura es la estrategia dominante en las clases teóricas. Sin embargo, una de las profesoras durante la entrevista nos informó de otra. Si bien no hemos sido testigos de esta práctica, hecho que no imposibilita realizar mayores comentarios, es justo incluirla en nuestras consideraciones.

De esta manera nos relataba la profesora la actividad:

“Cuando están muy aburridos dejo que ellos preparen un tema mediante Internet. Por ejemplo yo les doy 4 puntos básicos que tienen que recoger en Internet y organizo una especie de competición. Buscan la información, yo se la corrijo y hago un refundido con lo que han conseguido para darles luego el tema hecho. (ej de tema: el flash fotográfico)

Otra opción es que ellos hagan el tema en clase con apuntes que les doy yo. Por ejemplo hace poco les di el estudio de TV. Les pedí que ellos hicieran un programa, y que dijeran intuitivamente cómo se elaboraba el programa teniendo en cuenta toda la gente que trabajaba en el estudio. Así les va quedando y no se olvidan”.
(Profesora M.)

Durante los meses en los que hicimos las observaciones la práctica excluyente fue la de la lectura de contenidos pero rescatamos la intencionalidad de la profesora que como consecuencia de ver a los alumnos aburridos cambia de estrategia.

9.1.2. Transmisión de contenidos prácticos

Para la transmisión de contenidos prácticos los profesores dividen al curso en grupos. Generalmente se alcanzan a conformar 4 o 5 grupos de 5 o 6 alumnos.

Dependiendo de los módulos y de los temas, las clases se pueden impartir bien en el estudio de TV, en el estudio de Fotografía, en el aula de edición o en la de informática. Estos son los sitios en donde se concentran los alumnos y actúan también como referentes para los encuentros. Una vez que se plantean las actividades los estudiantes se desplazan hacia los lugares en los que creen tener mayores posibilidades para resolverlas.

De esta manera, las clases prácticas comienzan en el aula en donde algunas veces el profesor da indicaciones generales sobre los trabajos o bien introduce teóricamente el tema a tratar. Otras, mientras el resto de los grupos resuelven sus actividades, el profesor explica conceptos a uno de ellos.

Con la finalidad de realizar una exposición más ordenada caracterizaremos las dos modalidades detectadas para la transmisión de contenidos prácticos por separado. La primera se actualiza en las clases de Vídeo, la otra en las de Fotografía.

El profesor responsable del módulo de vídeo trabaja con el curso dividido en grupos. Cada uno de ellos debe realizar conforme a un cronograma establecido un video clip, un programa de TV y un reportaje.

Los alumnos resuelven las actividades durante las horas de clases, por lo que el cronograma prevé que cuando dos grupos hacen registro de imágenes, el tercero utiliza el estudio de TV y el cuarto edita. En total cuatro grupos. Una de las finalidades de la división es la optimización de los recursos.

En esta modalidad el profesor introduce los conceptos a través de una explicación oral, luego enseña cómo se manipulan los equipos mostrándose él mismo como operador hasta que finalmente los alumnos comienzan a manipularlos. De allí en más el profesor realiza un recorrido por los distintos grupos de trabajo a la espera del surgimiento de alguna dificultad.

Aunque el profesor afirma que primero explica los conceptos teóricamente y luego pasa a la práctica, lo que realiza en verdad es una descripción verbal de los equipos y luego señala qué hacer actuando él como modelo.

Describiremos un ejemplo para ser más precisos. Para enseñar el tema el control del estudio televisivo, el docente reúne a los alumnos en la cabina de control y va señalando cada uno de sus componentes: la grabadora de sonido, la grabadora de imagen, el *switcher*, la tituladora, etc. Luego procede a presentar cómo se utiliza cada uno de dichos equipos comenzando a accionarlos él. La explicación que demandó cincuenta minutos culminó cuando el profesor le indica a los estudiantes que comiencen a trabajar ellos.



Ilustración 14. Sala de informática, utilizada principalmente para la edición fotográfica.

Como es de esperar, al contar con una explicación con mucha información verbal junta, los alumnos no saben bien qué hacer. Sobre todo porque dicha explicación se refiere a cómo utilizar instrumentos técnicos.

Dependiendo de los grupos, algunos sortean la carencia apoyándose en la experiencia previa de algún compañero, o de lo contrario, al poco tiempo consultan nuevamente al profesor. Éste es consciente del problema ya que al terminar su explicación les dice a los estudiantes: “Por ahora nada más, hasta dentro de cinco minutos cuando surjan los problemas”.

Así como a la hora de caracterizar el modo de transmisión de los contenidos teóricos decíamos que se adoptaba una postura conductista, creemos que la base conceptual de esta última modalidad lo es también. Los alumnos aprenden y asimilan los métodos de realización audiovisual a través de la reiteración de las tareas y prácticas que se les proponen.

Una de las mayores consecuencias negativas que trae aparejado este método de enseñanza es el que los alumnos son incapaces de relacionar contenidos, no pueden razonar acerca de cómo se producen los procesos y tampoco por qué es pertinente realizar un procedimiento sobre otro. En definitiva, terminan aprendiendo como veremos enseguida por ensayo y error.

Durante la entrevista que le realizamos al docente que dispone este método le preguntamos acerca de las estrategias que utiliza para la transmisión de contenidos. El mismo nos decía:

*“Para explicar la teoría trabajo con *Power Point* más que nada porque tiene parte de texto y parte de imagen. Aparte de esto les doy*

apuntes a los alumnos con las mismas imágenes que he manejado en el *Power Point* para que recuerden la explicación dada en clase.

Mi forma de trabajar es esa, primero les doy la teoría y luego se los llevo a la práctica. Y a partir de allí estar atento a las dudas que puedan surgir. “ (Profesor A.)

Esta podría ser una estrategia de trabajo válida, sobre todo si tenemos en cuenta lo manifestado por los alumnos como necesidad: el contar para una mayor comprensión de los fenómenos con una explicación acompañada con imágenes.

Durante el tiempo que permanecemos en el Instituto como observadores, a pesar de darse muchas oportunidades en las que el profesor debía introducir conceptos teóricos no hemos sido testigos del uso, ni por parte de él ni sus colegas, de la metodología mencionada.

Verdaderamente, como relata el docente, el software *Power Point* tiene la amplísima ventaja de permitir la proyección de imágenes. Cualidad que se convierte a la hora de explicar, por ejemplo, las características del visor de una cámara en altamente beneficiosa para la tarea de transmisión. De otra manera, es imposible que un curso compuesto por 20 alumnos pueda ver simultáneamente tales características.

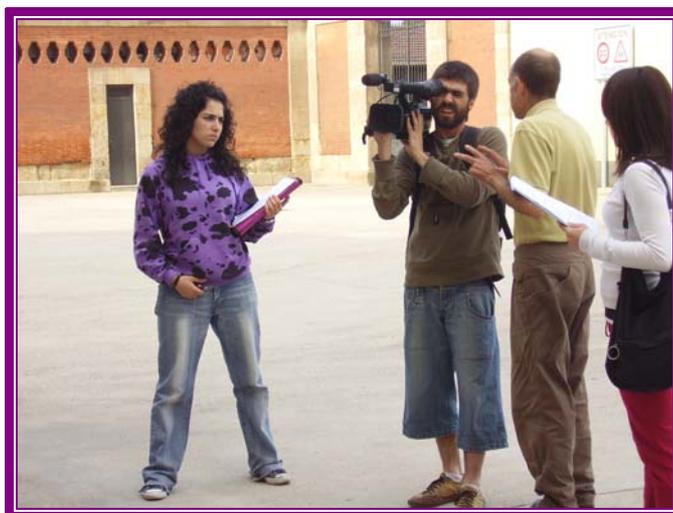


Ilustración 15. Un grupo realiza una prueba de cámara en el patio del Centro.

La segunda modalidad anunciada para la transmisión de contenidos prácticos corresponde a las clases de fotografía. En Fotografía el profesor también divide al curso en grupos. En el año académico 2006-2007 se conformaron seis grupos.

A comienzos de año el docente plantea las actividades que los estudiantes tendrán que realizar, organizadas cada una de ellas conforme a una temática o a un

género fotográfico. Por ejemplo, moda, bodegones de cristal, retrato, metal, catálogos, monográfico de modas, modas en exteriores, arquitectura, etc.

De cada uno de los contenidos a estudiar el profesor entrega material teórico para que los alumnos lo preparen de manera independiente. Al mismo tiempo, les entrega un riguroso calendario a través del cual cada uno de los grupos conoce en qué fecha deberá trabajar y en qué espacios del instituto.

Dentro de esa programación el profesor le da libertad a los alumnos para que escojan orden y tema. Les asigna un lugar y ese lugar es válido para hacer dos o tres fotografías, es decir, no les obliga a hacer esta fotografía hoy y mañana tal otra. Independencia que les brinda a los estudiantes la posibilidad de trabajar conforme van preparando los temas o según ellos estimen su grado de dificultad.

De esta manera cada día que asisten a clase, los estudiantes saben lo que tienen que hacer, sin necesidad de que el docente les de al comienzo de la clase mayores indicaciones.

El profesor busca que los alumnos gestionen sus conocimientos. Al comienzo de las unidades temáticas realiza una explicación de ciertos conceptos claves y luego el alumno debe completar sus referencias con la documentación entregada.

“Lo primero que hago es transmitirles las cuatro cuestiones que sé por mi experiencia les son más difíciles. Luego realizo un resumen muy general de las cosas que tienen que hacer. Pero *mi estrategia fundamental es que ellos se preparen por su cuenta*”. (Profesor M.)

En definitiva, el alumno sabe con mucha antelación la fecha en la que deberá dedicarse a tomar fotografías, es su responsabilidad leer la bibliografía, proyectar qué fotografías tomará y llevar al Instituto los materiales para la producción fotográfica (principalmente a lo que a utilizaría, vestuario o maquillaje se refiere).

El profesor fundamenta esta estrategia en el hacer del mundo profesional:

“Me gusta plantearlo así porque *así es la actividad profesional*. Si tu eres fotógrafo y quieres hacer una sesión de fotografía la tienes que preparar. Si no la preparas y confías en que te va a venir la inspiración divina te va a ir muy mal. Puede funcionar pero casi nunca funciona”. (Profesor M.)

Cada integrante del grupo tiene la obligación de hacer al menos una fotografía de los géneros propuestos, repartirse el espacio entre sus compañeros, organizarse y ayudarse entre ellos.

De esta forma, en cada encuentro un estudiante se desempeña como fotógrafo y el resto actúa como ayudante. Modalidad que domina la práctica profesional: Un fotógrafo trabaja con dos o tres ayudantes. Así, de clase en clase, los integrantes del grupo rotan intercambiando funciones.

La metodología nos resulta muy enriquecedora ya que permite que cada estudiante se encuentre con sus problemas, al día siguiente con el de un compañero y al tercer día con el del otro. Al final de curso el alumno adquiere la experiencia de haber producido ocho fotografías de cada uno de los temas o géneros solicitados por el profesor. Y, fundamentalmente, todos los integrantes se implican en la resolución de los trabajos de manera concreta. Se produce un aprendizaje conjunto: todos aprenden a partir de la experiencia del otro.

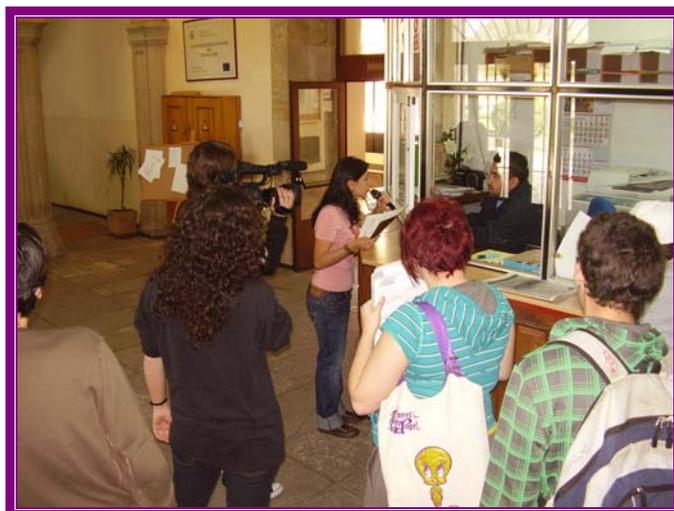


Ilustración 16. Un equipo elige la Conserjería del Instituto para realizar un reportaje.

La estrategia de esta modalidad se funda en tres pilares:

- La organización y preparación rigurosa por parte del profesor de las actividades.
- La disponibilidad y atención permanente del docente ante la demanda de tener 6 grupos trabajando en simultáneo con temáticas diferentes.

- La autonomía y responsabilidad otorgada a los estudiantes para la resolución de las tareas. Sin la planificación de los trabajos no hay producción posible ni manera de alcanzar las actividades propuestas.

Luego cada alumno entrega al profesor un DVD con todas las fotografías tomadas y una carpeta con las impresiones. En total se llegan a producir al final del curso entre 10 y 15 fotografías.

La carpeta contiene también una memoria de cada una de las fotografías realizadas. La misma consiste en una reflexión acerca de los pasos efectuados para la resolución de las producciones. Además contiene la especificación de los datos técnicos que permitieron la resolución de la toma y un esquema de la puesta de iluminación efectuada. Esta información le permite al docente realizar una evaluación fundada acerca de los procedimientos seguidos por el alumno. Es a partir de esta reflexión que hace una devolución especificando los aciertos y errores del proceso seguido.

A la hora de evaluar los métodos empleados por los profesores en las clases para la transmisión de los contenidos el 36% de ellos estimó que son regulares (2) y un 50 % que son buenos (3). El resto de las consideraciones estuvieron repartidas entre las otras puntuaciones arrojando porcentajes mínimos (ver tabla 12).

En cambio, la apreciación acerca de las dinámicas y propuestas de clase se distribuyó con pequeñas diferencias en su mayoría entre los puntos 2 (regular), 3 (bueno) y 4 (muy bueno) con un 28%, 34% y 28% respectivamente.

VARIABLE	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
	0	1	2	3	4	5
Métodos empleados para la transmisión de contenidos	3%	3%	36%	50%	5%	3%
Dinámicas y propuestas de clase	0%	8%	28%	34%	28%	3%

Tabla 12. Valoración de los estudiantes sobre métodos y dinámicas de clase.

Los alumnos tienen una mirada más positiva hacia las dinámicas y propuestas de clase que hacia los métodos de transmisión.

Efectivamente, uno de los temas que aparecían constantemente en los alumnos a la hora de evaluar cómo transmiten los profesores los contenidos es el de la falta de explicaciones. Ellos consideran que los temas no son lo suficientemente esclarecidos.

“Muchas veces nos dan las indicaciones mínimas y *jala, a resolverlo!* Yo a veces *echo en falta una referencia visual*, una referencia teórica porque es cierto que muchas veces averiguarlo por nuestra cuenta hace que aprendamos más porque implica pensarlo y estudiarlo. Pero *hay cosas que necesitas que te las expliquen*, que te den una base y hay profesores que no tienen paciencia para eso o hay quienes piensan que con una mínima base nosotros tenemos que apañárnosla y tirar para adelante. Es su forma de dar las clases”. (Alumna A.)

Una de las consecuencias derivadas de la modalidad de trabajo presentada – el trabajo simultáneo de grupos en distintos espacios- es la falta de atención de los mismos. Es fácil darse cuenta de que si el profesor está atendiendo a uno de los seis grupos, posiblemente los cinco restantes estén necesitando de alguna ayuda o guía. La solución extrema, tal como alguno de los docentes nos sugirió, sería la existencia de un profesor por cada grupo, es decir seis profesores por curso. Pero esto es imposible en un Ciclo de Formación perteneciente a la educación pública.

Ciertamente, los estudiantes consideran que no son lo suficientemente atendidos por la organización de la tarea en grupos simultáneos. En un alto porcentaje estimaron que el trabajo en grupos y en distintos lugares hace que los profesores no estén atentos a sus requerimientos.

En una escala de valores de 0 a 5 un 38% de los alumnos expresó su opinión puntuando en el valor 4 (casi siempre), un 30% en el valor 3 (con frecuencia) y un 17% en el 5 (siempre). Las opiniones se concentraron de la media de la escala hacia el valor superior.



Gráfico 8. Valoración de los estudiantes acerca de la desatención de los profesores por la dinámica de trabajo de grupos simultáneos. Criterios de valoración: 0 (nunca), 1 (pocas veces), 2 (a veces), 3 (con frecuencia), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

Ahora, si bien es cierto que hay una dificultad material - el profesor no puede efectivamente estar en seis espacios diferentes a la vez - también es cierto que se producen resultados muy distintos dependiendo de la voluntad y predisposición del profesor.

Efectivamente, algunos profesores no se quedan en la dificultad, la superan tratando de suplir su presencia con métodos compensadores. Otros, en cambio, agudizan el problema amparándose en la postura “no es posible atenderlos a todos”, terminando no atendiendo a nadie o atendiéndolos muy poco.

El alumnado es preciso a la hora de determinar cuáles son sus necesidades: precisan de la guía de los docentes, de sus explicaciones, de sus sugerencias. Recurrimos a dos testimonios:

“Necesitaríamos que nos guiasen mucho más por el camino, muchas veces lo hacemos todo como nos sale y como nos gusta más pero a lo mejor no es como lo deberíamos estar haciendo. No sé porque tampoco esto nos lo indican demasiado”. (Alumna P.)

“Creo que son necesarias más explicaciones. Por ejemplo, tenemos que hacer un VC o un reportaje, y el trabajo consiste en coger la cámara e irte. Y luego entregas el trabajo terminado. Me gustaría que me dijeran a ver qué planos has hecho y que luego de analizarlos me guiaran: “mira esto no lo puedes hacer más”. En foto sí lo hacemos”. (Alumna L.)

Es en la clase de Fotografía en donde la alumna expresa sentirse más atendida. En ella el profesor utiliza ciertas estrategias para compensar la falta de atención suscitada como consecuencia de la localización distante de los grupos. Una de ellas es la de dejar en el aula un cuaderno de notas en donde los alumnos apuntan sus dudas. Al final de la clase ellos asientan en él los interrogantes y problemas que les surgieron durante la resolución de las actividades.

Una vez a la semana el profesor reúne a la totalidad del curso. Este espacio es dedicado para trabajar en la edición de imágenes fotográficas y para compartir las producciones de los grupos.

Es aquí donde se lee lo consignado en el cuaderno de dudas, acompañando la lectura con la proyección de las fotografías generadoras de los interrogantes. Una vez más se realiza el salto de lo individual hacia lo colectivo: lo experimentado por un grupo replica en la totalidad del curso. Y, fundamentalmente, se comparten y se analizan las tomas fotográficas realizadas por los pares.

Cada grupo muestra sus fotografías y expone las dificultades y dudas atravesadas para la resolución de las mismas. Procedimiento que permite:

1. Que el grupo emisor repase, se detenga y conceptualice acerca del proceso.
2. Que la generalidad del grupo reflexione sobre las producciones y experiencia atravesada por sus pares.
3. Que los alumnos hagan públicas sus producciones.

El ejercicio de esta estrategia nos resulta altamente positivo.



Ilustración 17. Alumnos postproducen sus tomas fotográficas.

Si pensamos en la perspectiva de los docentes, una de las justificaciones dadas acerca de su falta de intervención en las tareas de los alumnos es la de no querer herir susceptibilidades en situaciones creativas.

“Muchas veces siento que no les presto demasiada atención pero es que si les prestas mucha atención parece que los cohibes, se sienten demasiado observados y prefieren que les dejes en libertad. El término medio está en ellos, que se lo preparen y que te llamen sólo cuando necesiten resolver un problema o colaboración.

Pero no te llaman y cuando llegas al grupo ves que están metiendo la pata y para no herir susceptibilidades se lo debes decir con delicadeza. Porque a lo mejor se lo han preparado todo y han estado una hora con ello y tu no has podido ir hasta entonces y llegas y se lo tiras por tierra”. (Profesor M.)

Efectivamente, se le presenta al profesor una situación delicada si el tiene sobre sí el hecho de no estar como debería con los alumnos y luego, cuando tiene la posibilidad de hacerlo, encontrar que los mismos durante su ausencia no han resuelto las actividades de buen modo.

Otro de los docentes, se apoyaba también en el concepto de creatividad para argumentar su decisión sobre que los alumnos trabajen solos, pero desde una postura totalmente diferente.

“En un principio les doy las nociones básicas y luego estoy con ellos corrigiéndolos, orientándolos. Luego eso lo reflejamos en una práctica. Un documental lo que sea. *En la primera parte sí estoy con ellos*, luego cuando estamos en la segunda instancia vamos a la realidad. *Ahí dejo que se expresen libremente, ellos son los que tienen que crear, que diseñar*”. (Profesor A.)

No creemos adecuado el razonamiento del profesor porque fundamentalmente el objetivo del CFP no es la de formar creativos o diseñadores sino técnicos. No es su finalidad el desarrollo de la creatividad de los alumnos, sino el desarrollo de la capacidad operativa de la tecnología.

Por ello, seguramente el dejarlos solos como estrategia de enseñanza, tiene el riesgo de convertirse en el modo en que los estudiantes comiencen a “investigar” cómo utilizar los equipos por sí solos dando lugar a un aprendizaje como veremos un poco más adelante por ensayo y error.

De esta manera reflexiona sobre el problema una alumna:

“Primero debes saber hacer todo, conocer cómo se resuelve, y una vez que pases por todo tu decidirás. *Estamos aquí para que nos enseñen, para aprender, no para crear*. Para que me enseñen cómo se utiliza una cámara, cómo se compone. Dame unas bases de composición y luego con esas bases haré en el futuro lo que quiera”. (Alumna C.)

La posición de los alumnos es, como estamos explicando, que las introducciones teóricas o lineamientos generales que dan los profesores a modo de explicación son

insuficientes. A ellos esto no les basta, agradecerían un sostén pedagógico mayor. Incluso algunos llegaron a proponernos alternativas que darían precisión a las propuestas de actividades.

“El profesor no es solo un acompañante, *tiene que ser un guía y explicar cómo se deben hacer las cosas*. Muchas veces dicen tienen que hacer esto, sin más explicaciones pero no sabemos cómo enfocarlos. A mi *me ayudaría por ejemplo que me mostrasen trabajos realizados en otros años* no para copiarlos, sino para saber cómo enfocarlos”. (Alumna A.)

Ciertamente, la ocasión de ver qué es lo se pretende lograr como producción resulta altamente positivo por sus efectos didácticos. Las producciones de los colegas pueden cumplir una función inspiradora sirviendo también para anclar la tarea y demostrar empíricamente qué es lo que se pretende alcanzar.

Por otra parte, una alumna sugería que los profesores acompañen sus explicaciones con visualizaciones.

“Yo me siento más cómoda cuando nos explican con los elementos adelante, porque hay veces que nos explican teóricamente las cosas sin mostrarnos cómo se hace. Yo estoy segura que si a medida que me lo van explicando me lo van mostrando enseguida lo entiendo. *Si una explicación técnica se hace acompañada con una visualización, es mucho más fácil*”. (Alumna C.)

El reclamo de los alumnos acerca de que los profesores no se queden en la explicación verbal de los contenidos y la exposición de la necesidad de “ver en imágenes” lo que éste está solicitando o explicando, nos lleva a pensar en cómo - sobre todo en estos alumnos- la imagen deja de ser un recurso subsidiario para la educación. Están tan vinculados con ella que pasa a ser una necesidad cognitiva. No hay dudas que están mucho más capacitados para comprender un fenómeno si éste se les es explicado a través del recurso audiovisual.

9.2. Estrategias de aprendizaje

Cada una de las modalidades de enseñanzas descritas implica una estrategia de aprendizaje diferente.

En las clases teóricas el alumno termina “sabiendo” los contenidos si es capaz de memorizarlos y repetirlos. Fundamentalmente, durante el momento de la

evaluación. La estrategia que ejecuta el estudiante es la de estudiar de memoria; “estudiar la partecita” para recuperar un testimonio ya citado.

Ante la evidencia de que los alumnos aprueban los exámenes, no tenemos dudas al afirmar la utilización de esta estrategia. Además, otro dato es que sin embargo, cuando nosotros les realizamos preguntas sobre conceptos que ya habían aprobado en sus exámenes tal como veremos en el apartado *Resultados de Aprendizaje*, la inmensa mayoría no fue capaz de responderlas.

La metodología de transmisión sumada a los resultados obtenidos nos lleva a concluir que la manera de asir los contenidos es a través de la utilización de la memoria. Desde una perspectiva práctica y utilitaria podemos decir que los estudiantes retienen cognitivamente la información durante el tiempo que les es útil: El momento del examen. La ausencia de motivación e implicación hacen el resto.

Por su parte en las clases prácticas, según el Módulo que se trate, los alumnos aprenden a través de la repetición, del ensayo y error o de la indagación.

En el caso del aprendizaje por repetición el alumno imita lo que le el profesor le enseña a través de un acto de demostración.

El docente para enseñar cómo se coge una cámara de vídeo la toma en sus manos y hace los movimientos para mostrárselos a los alumnos. Luego, los alumnos repiten dichos movimientos, hasta lograr incorporarlos. Observación, copia y repetición.

Las prácticas de ensayo y error y la de indagación pueden parecer similares pero son diferentes. En la primera, el sujeto prueba y se equivoca tantas veces como sean necesarias hasta llegar a solucionar el problema.

En la segunda, se le presenta al sujeto un objetivo claro, conoce qué es lo que debe lograr. Bajo la asistencia o supervisión del profesor averigua a través de distintas pruebas cómo puede cumplir con su objetivo hasta alcanzarlo. La diferencia fundamental es que en esta práctica hay un acompañamiento del experto y es él quien al final del proceso promueve la reflexión acerca del camino recorrido.

“Para aprender algo te pueden mostrar las herramientas que necesitas para hacerlo, el resultado final y que descubras tu el camino intermedio. *Esa es mi estrategia, ocultarte el camino intermedio para que tu lo atraveses.* Si yo te enseño ese camino intermedio se te olvida muy rápido, o no le coges el mismo cariño al final. Pero si te cuesta hacerlo *le terminas cogiendo cariño e inquietud por el proceso y así aprendes indirectamente muchas cosas*”. (Profesor M.)

Cuando han intervenido la dedicación y el esfuerzo personal como camino para la resolución de las tareas hay una valoración mayor del resultado obtenido. Sobre todo como ocurre en estos casos en los que el alumno produce algo concreto. Por otro lado, es factible, si median acciones que guíen la reflexión, que los aprendizajes no se olviden fácilmente.

Nos interesa detenernos específicamente en el camino del ensayo y error, ya que es conforme a lo que pudimos establecer a través de las observaciones y las consideraciones de los estudiantes, la práctica dominante en el Instituto.

Más del 40 % de los alumnos valoró en una escala del 0 al 5, con un 4 (casi siempre) que sus aprendizajes se producen por ensayo y error (ver tabla 13).

En este caso, no hay un uso deliberado de una metodología de enseñanza al servicio de la transferencia de contenidos. O mejor dicho, la estrategia es la de *dejar hacer*.

El docente plantea un trabajo en cierto momento del calendario y luego las clases consisten en que los alumnos resuelvan ese trabajo. La falta de intervención docente provoca que los alumnos resuelven las actividades como pueden. Ahora bien, éstas por sí mismas no garantizan que se produzcan aprendizajes, el hecho de que los alumnos estén efectuando tareas no implica que estén aprendiendo.

La problemática parece estar signada por las características intrínsecas de la especialidad: la manipulación de instrumentos técnicos conlleva realizar una actividad evidente, palpable. Es difícil observar que los alumnos estén inactivos, que no estén realizando acciones concretas pero hacer cosas no conlleva aprender. Es indispensable el planteamiento de estrategias pensadas para tal fin.

En este contexto, como venimos diciendo, el aprendizaje de los procedimientos técnicos resulta de la reiteración de los ejercicios. A partir de éstos los alumnos se enfrentan a las distintas dificultades que los recursos técnicos les imponen y desde aquí, a base de pruebas, intuiciones y ensayos avanzan. Las reiteraciones sobre dichos procedimientos permite extraer resultados constantes, lo que en definitiva parecería producir ciertos aprendizajes. Pero el problema radica en que no hay conceptualización sobre las operaciones procedimentales realizadas.

De manera contundente nos lo expresaba un alumno:

“Vamos resolviendo los problemas *conforme a una improvisación*. Lo que prima es el ensayo y error.

El primer día de clase nos dieron las cámaras y a empezar a encuadrar, a medir. A los meses, un día nos llevaron al estudio, nos dieron la cámara y sálvese quien pueda.

Yo nunca me he sentido monotorizado, que haya habido un seguimiento de mi trabajo. *No digo siempre*, porque es difícil y está bien investigar un poco solo, pero tener al menos una sesión fotográfica en la que esté presente el profesor y que diga en vez en cuando “esto por qué no lo haces así”. *Un seguimiento*.

Yo venía a clase, me pasaba 4 horas en el estudio y *cuando llegaba a casa me preguntaba qué he hecho*, qué nuevos conocimientos tengo y la respuesta era: si enchufo esto aquí vuela todos por los aires y no lo tengo que volver a hacer en mi vida; pero nada más.” (Alumno D.)



Ilustración 18. Estudiantes visionan material antes de iniciar su edición.

Los alumnos son conscientes y muestran una actitud comprensiva ante la ausencia de los profesores. Pero reclaman que al menos en uno de los trabajos se los controle.

“Yo no recibí una clase teórica de edición en mi vida. Me soltaron en los ordenadores. El profesor nos juntó un día a todos y en una hora nos enseñó cómo se armaba el proyecto, en qué carpeta se guardaba, cómo capturar, cómo insertar una transición ... y el resto a trastear.

El criterio lo aporta uno mismo. No sabes por dónde atacar no somos capaces de decir esto lo pego así porque nos conduce a este

punto. *Tu intuición te va guiando* y entonces dices hagámoslo así ... hum, queda bien, no mejor así, no no queda tan bien, volvamos a lo otro. Ese es el criterio y no hay otro.

Nada se enseña en relación con cuestiones narrativas o nociones de montaje." (Alumno S.)

El relato se corresponde con las encuestas. Poco más de la mitad de los alumnos – el 56 %- aprecia con una puntuación 2 (a veces) y 3 (con frecuencia) que en la resolución de los procesos educativos intervienen en un alto porcentaje el azar y la intuición. Un 17 % de ellos lo valoró con un 4 (casi siempre).

Por su parte muchos estudiantes estimaron que terminan aprendiendo por ensayo y error. Así es, el 42 % consideró que casi siempre (valor 4) termina aprendiendo por este método. Del resto, el 22 %, que lo hacía siempre (valor 5), el 14 % con frecuencia (valor 3) y los demás distribuidos en lo que queda de la escala.

La contundencia en las respuestas debería llevar a reflexionar acerca del tema. También el hecho de que más de la mitad de los alumnos (26 %) valoren con 1 punto (pocas veces) y el 43 % con 2 puntos (a veces) la afirmación acerca de que *las clases son intensas y que en cada una de ellas aprendo algo nuevo*.

VARIABLE	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nunca 0	Pocas Veces 1	A veces 2	Con Frecuencia 3	Casi Siempre 4	Siempre 5
Las clases son intensas y en cada una de ellas aprendo algo nuevo	6%	26%	43%	19%	6%	0%
En la resolución de los procesos intervienen en un alto porcentaje el azar y la intuición	11%	5%	28%	28%	17%	11%
Muchas veces termino aprendiendo por ensayo y error	5%	5%	11%	14%	42%	22%

Tabla 13. Valoración de los estudiantes acerca de las clases y cómo aprenden.

En referencia a las estrategias de aprendizaje, podemos agregar la falta de hábitos y acciones básicas necesarias en todo estudiante para la adquisición de los conocimientos.

Los alumnos concurren a clase sin los elementos indispensables como son papel y lápiz para escribir. La toma de apuntes no existe tan siquiera como intención. Los alumnos se limitan a escuchar.

No es un tema menor, estamos convencidos que el registro de lo que sucede en clase es un método fundamental para anclar y retener información, para ordenar y rescatar elementos significativos de lo que se construye en ella.

De hecho, los alumnos valoran como una experiencia altamente positiva a una estrategia en la que se ejecutan procesos cognitivos similares al de la toma de apuntes en clase.

“El método que utiliza uno de los profesores es el de darnos mucha teoría escrita, información que tenemos que leer y luego te evalúa con un test. Él sólo te deja llevar tus apuntes, *los resúmenes personales que vos hagas de esos textos, todo lo que tengas de tu letra*. Y eso es muy bueno porque *te obliga a leerlos y hacer síntesis*”. (Alumno R.)

Así es, el profesor ha instaurado la modalidad de permitirle a los alumnos tener a la vista durante los exámenes exclusivamente apuntes de su puño y letra.

Esto les obliga a actualizar una estrategia de aprendizaje precisa, generando beneficios: La lectura y resumen de apuntes.

“En Fotografía nos dejan tener nuestros propios apuntes, cosa que *me parece buenísima*. Al principio cuando nos dijeron, con los apuntes, pensé “no estudio nada, no voy a aprender nada”.

Pero luego, cuando llegó el examen final *me di cuenta que no hace falta ni mirar los apuntes porque como te los has trabajado ya lo sabes*. Me parece que es un método efectivo porque si no, *la teoría te la tienes que estudiar de memoria*”. (Alumna L.)

El leer y resumir implica un proceso de abstracción en el que los alumnos se implican activamente generando como consecuencia un aprendizaje de los contenidos en cuestión. Para alcanzar una síntesis propia el sujeto está obligado a pensar y reflexionar sobre aquello que está leyendo.

Pero hay una carencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos que es supina: la falta de planificación.

En cualquier acto de aprendizaje la planificación y el control como actividades reguladoras son indispensables, pero en el aprendizaje de contenidos audiovisuales ineludibles. No hay modo de resolver una producción audiovisual sin la intervención de la planificación.

Cada una de las etapas que envuelven a la producción supone una planificación en particular. Trabajar en el mundo audiovisual implica saber planificar.

Los profesores del instituto les dicen a los alumnos que deben planificar sus trabajos pero no lo establecen como requerimiento. Lo “deben hacer”, pero no hay exigencia de hacerlo.

“Nos piden un guión pero *lo resolvemos 5 minutos antes*. No nos exigen, nos sentamos y *lo hacemos más o menos* y ya está. Por mucho que nos empeñemos *no vamos a hacer nada bueno porque no sabemos*, entonces para qué planificar grandes proyectos, *para qué sentarte a pensar*”. (Alumno D.)

De esta manera los alumnos no planifican, no es una actitud que tengan incorporada como estrategia para el logro de los aprendizajes. Les resulta más fácil antes que sentarse a pensar para realizar un guión, coger la cámara e improvisar sobre la marcha.



Ilustración 14. Previo al inicio del rodaje de un vídeo los integrantes de un equipo acuerdan las tareas a realizar.

La tarea de enseñanza debería focalizar en el hecho de que la realización del guión no es para estorbar sino que, muy por el contrario, acarrea múltiples beneficios. Se debería poner en valor un requisito del proceso por las consecuencias positivas

que acarrea. Motivar por los resultados. Además por una cuestión inminentemente práctica: En el mundo profesional no se admite otra vía de resolución.

Otra de las consecuencias de la falta de planificación es la pérdida de tiempo. Los alumnos se ven obligados a volver sobre los procesos porque no han sido capaces de prever los materiales necesarios para la resolución de los trabajos. Hemos sido testigo cómo los grupos una vez que estaban en la etapa de postproducción, cuando se encontraban editando imágenes, se percataban de que era imposible armar una secuencia. Debían entonces volver sobre sus pasos y salir a grabar las imágenes faltantes.

Tampoco realizan las gestiones de producción correspondientes. En el módulo Imagen audiovisual un grupo estaba dedicado a la tarea de resolver su reportaje. Habían decidido realizarlo en el Museo de Arte Moderno de Salamanca. Solicitaron los equipos necesarios y partieron hacia el Museo. A la hora estaban de vuelta en el Instituto porque al carecer de los permisos necesarios no les permitieron grabar. Debían volver al día siguiente para gestionar las correspondientes autorizaciones.

Otro tanto ocurre con el modo caótico que tienen de concebir la edición. Los alumnos se sientan a editar sin haber efectuado la selección de imágenes. Consumen horas yendo y viniendo por el material grabado tratando de rescatar alguna toma que les sea de utilidad. Tampoco son capaces de organizar en el ordenador los archivos conforme a secuencias según el uso, ni de llevar una planilla de registro.

Los profesores son conscientes de esta falta pero no actúan. En una ocasión un grupo estaba haciendo la práctica de realización de un programa de TV y las equivocaciones por las superposiciones entre los distintos integrantes eran continuas. No habían preparado un guión y cada uno hacía lo que le parecía. Al final de la clase el profesor me comenta “no se enteran de nada, sin un guión, al menos una estructura, no van a llegar a ninguna parte”. Hubiera sido indispensable que este comentario se lo hiciera a los alumnos, pero a ellos ni siquiera les comunica cuáles son los motivos de las fallas.

Así es, en la entrevista con el profesor le hacíamos notar esta deficiencia y le preguntábamos acerca de si no podía promover algún mecanismo para que los alumnos realizaran los guiones de los trabajos.

“Se los *he dicho muchas veces*: “hasta que no me presentéis el guión no trabajamos” . Pero *no lo hacen*.

Pasa el tiempo, no lo hacen, y *termino aflojando yo*”. (Profesor A.)

El relato de todas estas situaciones nos lleva a concluir en que para que los alumnos puedan desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas es necesario que los docentes encuadren las tareas con claridad y que realicen un seguimiento de las mismas. Los profesores deben explicitar e insistir sobre la metodología adecuada para la resolución de los procesos.

9.3. Selección de contenidos

Si escudriñamos sobre lo que se enseña, sobre el contenido de la enseñanza detectamos también ciertos problemas.

Una de las dificultades es su falta de relevancia. Hay, como hemos visto durante el análisis curricular, módulos casi completos que no tienen sentido a la luz de los profesionales que se pretende formar.

Este mismo desfase existe hacia el interior de los módulos, incluso los que en apariencia tienen una gran actualidad, de una u otra manera caen en la obsolescencia o falta de utilidad.

Uno de los contenidos que conforman el módulo Medios fotográficos y audiovisuales es el funcionamiento de la cámara cinematográfica de 35 mm. La profesora realiza toda una lectura teórica sobre el tema. Como comentario extra a su lectura agrega: “tened en cuenta que los lentes de las cámaras tienen distintas monturas, pueden alquilarlos y luego no les sirven”. No podemos dejar de preguntarnos ¿Cuándo van a alquilar los alumnos una cámara cinematográfica? ¿Se puede enseñar a operar una cámara de cine sin haber siquiera visto una? ¿En el contexto profesional presente quiénes utilizan una cámara de cine?

Es bastante cuestionable que se incluya el contenido de la cámara cinematográfica siendo que en la institución no hay tan solo una. Pero es altamente cuestionable principalmente porque se pretende que con esa explicación el alumno pueda operar una cámara.

En todo caso si se busca que el alumno tenga conocimientos sobre la conformación básica de la cámara hay salidas sustitutas que permiten explicar el tema de una manera más didáctica.

La ciudad de Salamanca cuenta con una Exposición permanente en la Sede de la Fílmoteca de Castilla y León denominada *Artifugios para fascinar, colección Basilio Martín Patino*. La misma posee un valioso patrimonio de aparatos pre-cinematográficos y cinematográficos. Esta clase por ejemplo podría plantearse a la vista de una cámara y a partir de ella explicar sus características.

Uno de los motivos del comentado quiebre es la existencia de una gran división entre el mundo de la enseñanza de los CFP y los profesionales. Hemos aludido a ello

en el apartado anterior *Sujetos*. Efectivamente, la consecuencia que acarrea, es la falta de actualidad y relevancia de muchos de los contenidos que se imparten.

A su vez esto repercute en el aprendizaje del estudiante. Si éste percibe la utilidad práctica de los contenidos, se vincula con ellos de una manera más interesada. El conocer que cierto tema le sirve para resolver una situación concreta se traduce en un estado de motivación.

En una charla informal, producida en un recreo los estudiantes se preguntaban entre ellos para qué les serviría el tema que acababan de tratar en su clase. La búsqueda de la finalidad seguramente se acentúa en una titulación en la que los jóvenes quieren formarse para el desempeño de una profesión práctica no especulativa.

Por el contrario, cuando los estudiantes perciben que aquello que se está tratando es estéril dejan de lado la buena disposición. De allí la importancia del trabajo docente de tratar de establecer relaciones con el ejercicio práctico de la especialidad.

“Yo lo que veo es que cuando les cuentas cosas porque las has experimentado y vivido ellos *te atienden de una manera especial* porque *saben que lo que les estás diciendo les va a servir*, lo diferencian divinamente. Diferencian lo que les va servir de lo que es pura teoría”. (Profesora S.)

Sin embargo, los alumnos no expresaron en la encuesta realizada una opinión negativa respecto de la selección de contenidos. La misma estuvo repartida – como se puede comprobar en la tabla 14 - en la escala de 0 a 5 entre los valores 2 (regular), 3 (bueno) y 4 (muy bueno) con un porcentaje medio del 30%.

VARIABLE	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
	0	1	2	3	4	5
Selección de contenidos	0%	8%	28%	33%	30%	0%

Tabla 13. Valoración de los estudiantes acerca de la selección de contenidos realizada por los profesores para las clases.

Si dejamos de lado lo que atañe a la selección de contenidos y pensamos específicamente en su organización, podemos afirmar que los mismos están concebidos en la secuencia didáctica de una manera lineal. No existe la tendencia a retomarlos en distintos momentos del proceso aludiendo a ellos con una nueva perspectiva o un concepto diferente.

Asimismo no se establecen, a pesar de las múltiples posibilidades existentes, relaciones entre los contenidos transmitidos en las clases teóricas y prácticas y viceversa.

Por otro lado, respecto de la organización, domina el hábito de presentarlos respetando rigurosamente un recorrido que implica primero dar cuenta de su abordaje teórico para luego sí pasar a la realización práctica.

A esto debemos agregar que la calidad académica de los contenidos de clase es básica. No se percibe un tratamiento correspondiente con lo que tendría que ser - según nuestro criterio- un Ciclo de Formación de Grado Superior.

En efecto, la mayoría de la información que dan los profesores es extraída exclusivamente de Internet. Incluso los llamados contenidos teóricos son extraídos de ese ámbito. Reina la perspectiva enciclopédica en la acepción más ligera del término.

Veíamos un poco más arriba que uno de los profesores nos decía que les otorgaba a los alumnos material teórico para que ellos preparasen sus trabajos. Este material son fragmentos extraídos de la Enciclopedia Wikipedia.

Vale aclarar que no se está cuestionando a Internet como fuente para la enseñanza. Sí en todo caso a la exclusividad de documentos con ciertos denominadores comunes extraídos de ella y a la falta de atención de documentación especializada.

Lamentablemente no podemos más que afirmar que se da un tratamiento superficial de los conocimientos y que no se trata bibliografía especializada. Ni siquiera referenciada, de modo tal que si surgiera el interés de los alumnos, puedan llegar a documentarse.

Vamos a un ejemplo. El tema “Historia del Cine: géneros y estilos” correspondiente a la unidad 9 del Módulo Medios y lenguajes de la comunicación audiovisual, es resumido en seis carillas. En este “apunte” la profesora compila la historia del cine europeo y norteamericano desde sus antecedentes hasta la década del 70.

No se excluye ningún período, ni director; se mencionan a todos y a cada uno de los momentos paradigmáticos de la Historia del Cine. Esto es factible porque a cada uno de ellos se le dedican sólo cuatro líneas.

Presentamos un fragmento del citado material didáctico el cual fue leído en clase por la profesora y entregado en el formato de fotocopias a los alumnos.

4. EL NACIMIENTO DEL CINEMATOGRAFO

LA PRIMERA PROYECCIÓN PÚBLICA DE LOS HERMANOS LUMIÈRE.

- Con todo, se considera que el cine nació oficialmente el **28 de diciembre de 1895**. Aquel día, los hermanos Lumière mostraron, en sesión pública, sus films a los espectadores del **Salon Indien** de París. En uno de los primeros films, “**La llegada de un tren a la estación de Ciotat**”, el efecto de una locomotora que parecía salir de la pantalla fue enorme. El aparato con el cual lo consiguieron lo llamaron **Cinematógrafo**. Había nacido la cinematografía. Pero el éxito inicial se fue apagando por el cansancio del público.

EL PRIMER DIRECTOR DE CINE, GEORGES MÉLIÈS:

- Las películas que siempre veían eran hechas sobre momentos cotidianos, sobre la vida laboral. Fue gracias a **Georges Méliès**, que salvó el cine de acabar como un invento más entre tantos de aquella época Méliès es el primer inventor de ficciones. Es más, de la ciencia-ficción. “**Viaje a la luna**” (1902) y “**Viaje a través de lo imposible**” (1904) se encuentran entre las mejores muestras del inventor de **trucajes**. Uno de los más habituales era el de hacer desaparecer cosas o hacerlas aparecer de nuevo. Otros eran la superposición de una imagen sobre otra o el uso de maquetas. **Segundo de Chomón** sigue los pasos de Méliès en su film “**El hotel eléctrico**” (1905).

Cuadro 14. Fragmento de apunte correspondiente a la unidad 9 del Módulo Medios y lenguajes de la comunicación audiovisual

Detectamos algunos errores de contenido rebatidos hace tiempo precisamente por el mundo académico y la investigación:

- El film *La llegada del tren a la estación de la Ciotat* (L'arrivée d'un train en gare de la Ciotat, 1895) no formó parte de la programación de la primera proyección pública del cine.
- El público no se cansó porque no existía como tal; en todo caso al revés, se fue incrementando.
- Méliès no es el inventor de las ficciones porque los hermanos Lumière ya habían producido muchas de ellas.
- Méliès tampoco es el inventor de los trucajes, en la función del 28 de diciembre de 1895 los hermanos Lumière proyectaron una película de trucaje: *La demolición de un muro* (La démolition d'un mur, 1895)

En fin, más allá de que se está transmitiendo conocimientos erróneos se nos podría decir que todos estos son detalles irrelevantes. Efectivamente lo son. Y porque lo son, no se puede enseñar una Historia del Cine basada en ellos.

Este es el problema de presentar una historia plagada de estereotipos y prejuicios, al caerse los datos, se cae la historia. Historia además con la que, lógicamente, es muy difícil vincularse.

Se nos dibujan otras maneras posibles de tratar el tema: ¿No será más atractivo, para un estudiante de realización audiovisual el pensar cómo hacían las películas los hermanos Lumière? ¿O qué recursos técnicos y expresivos utilizaban? ¿O en qué consiste el truco de sustitución de Méliès y cómo resolverlo?

El contenido dista mucho de ser una historia comprensiva del cine. Insistimos una vez más con estos nuevos elementos en las estrategias de aprendizaje que deben actualizar los alumnos. La única manera de hacerse de estos contenidos es a través de la memorización de los datos históricos.

Asimismo pareciera que la posición reinante es la de terminar de dar todos los temas propuestos por el programa. La mirada está centrada en este punto, más que en la de tratar de verificar si los contenidos son comprendidos.

En una de las clases, una de las profesoras estaba explicando los ejes de filmación. Luego de la lectura del concepto ejemplifica con una secuencia fílmica de *El tercer hombre* (The Third Man, Carol Reed, 1949). La proyección se realiza en silencio. Al culminar la profesora pregunta si pudieron visualizar el concepto. Los alumnos responden que no pero la profesora dice que no lo va a volver a proyectar porque dura 15 minutos y tiene que terminar de leer los apuntes.

9.4. Organización espacio temporal

Existe cierta unanimidad entre los especialistas en educación en afirmar que la estructura de una clase debería estar compuesta - en concordancia con los momentos del proceso de aprendizaje- por distintos tipos de acciones docentes (Zabalza, 1988).

Es así como tomando como centro al alumno se definen tres grandes momentos: el de iniciación, el de desarrollo y el de cierre ; correspondiendo respectivamente cada uno de ellos a la motivación del alumno, la adquisición de contenidos y generalización o retroalimentación de los mismos. Las acciones y comunicaciones que realice el docente con el objeto de producir experiencias de aprendizaje significativas debería tener en cuenta estos momentos.

Tanto en las clases teóricas como en las prácticas no es difícil determinar la vigencia de una estructura de clase. No hay en ellas momentos que hablen de una

intencionalidad pedagógica de iniciar, desarrollar y cerrar los contenidos que se enseñan.

Las clases teóricas quedan al menos estructuradas de algún modo porque en ellas se respetan los horarios de los recreos a rajatabla. Tal vez no tanto por una indicación de los profesores sino más bien por imposición de los alumnos. Cuando el timbre suena aunque el profesor se encuentre hablando, o esté emitiendo un fragmento fílmico, los alumnos se levantan de sus lugares y salen de la clase.

En las clases prácticas los profesores otorgan libertad para que los alumnos realicen sus recreos cuando lo crean conveniente.

Los cierres de las clases prácticas consisten en que 10 minutos antes de finalizado el horario estipulado, los profesores anuncian “vayan recogiendo las cosas que ya es la hora”.



Ilustración 20. Alumnos a la espera de equipos para iniciar un rodaje fuera del Centro.

Las teóricas como decíamos bien pueden quedar abruptamente interrumpidas por el sonido del timbre o – como de clases de lectura se trata – por la finalización de las hojas de los apuntes.

En una de las observaciones restaban 65 minutos de clase y la profesora que estaba realizando su ejercicio de lectura del contenido de la clase, les dice a los alumnos: “No puedo daros más porque se acabó la hoja”. El tema y la actuación de la profesora se acabaron con la hoja.

Los grupos de trabajo se conforman según la voluntad de los alumnos. Los profesores no intervienen en ello.

Teniendo en cuenta cómo funciona el ámbito profesional, esta práctica no es la más adecuada.

“Les doy libertad. Llevan un año juntos se conocen y saben sus afinidades. El primer día de clase le planteas el trabajo y normalmente a la segunda ya traen los grupos conformados.

Algún año hay problemas porque *el alumno es menos sociable, pero él lo tiene que ir resolviendo*”. (Profesor M.)

Entendemos que una de las particularidades de lo audiovisual es hacer con el otro. Y la resolución colectiva implica saber tolerar al otro.

“Los grupos se conforman según nuestras afinidades. *Hay personas del curso con las que no trabajaría nunca* y no las elijo para mi grupo. Sé que hay personas que son muy difíciles, intolerantes, cerradas y con las que no se puede conciliar. A lo mejor es muy buena técnicamente, lo que por un lado me convendría, pero *yo prefiero compañeros con los que pueda acordar*”. (Alumna L.)

En el futuro, cuando los alumnos ingresen al mundo laboral no tendrán la oportunidad de elegir a sus compañeros por su simpatía. No se trabaja entre amigos.

Tolerar, respetar, escuchar, conciliar, acordar, compartir son actitudes fundamentales para la resolución del trabajo audiovisual.

La formación en el área audiovisual debería fomentar valores relacionados con estas capacidades. Un buen trabajador de este ámbito más allá de sus saberes técnicos, debe contar con estas cualidades.

Y estas actitudes se adquieren, son factibles de ser enseñadas y aprendidas. De hecho, cuando en el ámbito profesional se conforman equipos de trabajo con alguna persona discrepante y conflictiva, ésta no queda convocada para un futuro trabajo.

Le hemos comentado a los profesores nuestro parecer acerca de cómo la modalidad de trabajo puesta en práctica para la conformación de los grupos, podía más adelante convertirse en una dificultad para los alumnos. Si bien visualizaron la problemática no fueron capaces de esbozar una solución.

Al contrario, presentada la dificultad a una de las alumnas, ella misma nos sugería una posible vía de solución:

“ A lo mejor sí que *vendría bien hacer grupos rotativos*, estar un trimestre con unos y el siguiente con otros, *para acercar a todo el mundo*. Lo que pasa es que nosotros *nos resistimos un poco* a ello porque si estás bien con un grupo luego *no quieres cambiar* porque

estás bien y ves que todo marcha, y si te toca con otro. a lo mejor no vas a estar a gusto y no vas a hacer nada". (Alumna P.)

9.5. Recursos

El Centro cuenta con los equipos técnicos adecuados para el desarrollo de las enseñanzas previstas. Como hemos consignado en el apartado 6.4.4. *Infraestructura y clima institucional* a partir del año 2007 ha recibido una dotación significativa de aparatos técnicos. En lo referente a cámaras, iluminación y TV, la tecnología es proporcionada en relación con la cantidad de alumnos. De esta manera, en relación a un curso, el promedio es de una cámara fotográfica por alumno y de una cámara de vídeo cada cuatro alumnos.

La falta mayor se siente en los equipos de edición de imagen y sonido ya que sólo cuatro ordenadores cuentan con condiciones técnicas específicas para la resolución de postproducciones. Si consideramos la cantidad de horas que son necesarias para el aprendizaje y práctica de la edición, la escasez cobra potencia.



Ilustración 21. Sala de edición.

De todas maneras, es cierto que poseer una cantidad de equipos no garantiza la obtención de buenos resultados educativos. Los alumnos valoran los recursos del Centro pero son conscientes que éstos por sí solos no bastan si de calidad educativa estamos hablando. Uno de los alumnos nos hacía durante la entrevista una evaluación crítica del sistema de enseñanza del Centro y en referencia al equipamiento técnico afirmaba:

“En Navidades ante la llegada de los nuevos equipos estábamos esperanzados, con expectativas, *nos parecía que las cosas iban a cambiar. Es una ventaja tener materiales a tu disposición, pero si no sabes cómo usarlas tampoco sirven de mucho*. Los recursos no son una solución”. (Alumno D.)

Una de las cuestiones fundamentales que ocasionan el mayor número de equipos es que el tiempo de trabajo rinde mucho más. Los alumnos tienen mayores posibilidades de realizar prácticas y de manipular ellos mismos los aparatos durante más tiempo. Así lo razona un profesor:

“Con equipos suficientes los alumnos avanzan mucho más. Yo ahora me tengo que adaptar porque antes salían a hacer una práctica y tenían 1 cámara fotográfica para 5, ahora tienen 1 cámara para cada uno de ellos. Antes para hacer una fotografía tenían que esperar que los otros 4 las hagan. Ahora tardan 10 minutos, antes toda la clase”. (Profesor A.)

El poseer equipos para todos tiene su contrapartida. Efectivamente, si se plantean las mismas actividades con mayor cantidad de recursos ocurre que los alumnos se aburren porque al poco tiempo tienen el trabajo resuelto. U -otro riesgo tal vez mayor- es que los utilicen indiscriminadamente. Por ejemplo en el caso de Fotografía, como los estudiantes tienen las cámaras a su disposición, efectúan tomas sin control alguno. De esta manera nos lo decía un alumno:

“Este año han traído más equipos y tenemos una cámara por alumno. El año pasado era 1 cada 3 o cada 4. *Y te pasa que te quedas sin ideas, ya no sabés de qué sacar fotos*. Antes te lo pensabas más, mientras esperabas que tu compañero sacara sus fotos”. (Alumno R.)

Los últimos testimonios nos llevan a plantear dos reflexiones. Una, como venimos hablando, el requisito de presentar a los alumnos una metodología de enseñanza que les requiera una planificación.

Otra, la necesidad de plantear prácticas acordes con los recursos. De alguna manera el profesor apenas más arriba lo decía “yo ahora me tengo que adaptar”. El cambio de estrategias en concordancia con los recursos técnicos es evidente. Si no ocurre lo que se ve en las prácticas, mucho antes de que termine el horario de clase los alumnos ya han concluido sus tareas.

Sin duda, una cuestión que requiere atención inmediata, es el mantenimiento de los equipos. En la actualidad, si un aparato se rompe, el Centro se queda sin el equipo.

La Dirección Provincial de Educación distingue entre material fungible (cintas, papeles, DVD, baterías, lámparas) y material no fungible (cámaras, ordenadores, luces). Para la compra de los primeros anualmente la Dirección otorga al Centro una partida de dinero. Los segundos se solicitan mediante pedido particular y cuando las autoridades provinciales lo consideran realizan la compra y envían al Centro los recursos.

El problema es que los tiempos de resolución de estos pedidos son muy largos, imposibles de entender en el contexto de las necesidades de los tiempos educativos. Los nuevos equipos que llegaron en febrero de 2007 habían sido solicitados hacía 7 años.

Con la modalidad vigente, si una cámara se estropea, hay que darla de baja en el inventario y comunicarlo a la Dirección. No hay dinero para reponerla, pero tampoco la reponen inmediatamente.

La preocupación surge porque aunque en este momento el Centro está muy bien equipado, es fácil vaticinar que no será para siempre. Cualquier equipo necesita de un mantenimiento técnico permanente. Estos que están en constante uso más aún.

Por esta razón creemos que es indispensable la presencia de algún mecanismo intermedio que permita al menos la adecuada conservación del patrimonio actual. Uno de las posibilidades es que la Dirección Provincial amplíe las partidas de dinero anuales y autorice para que las mismas puedan ser destinadas también para el mantenimiento y reciclaje de los equipos.

Otra, y no entra en contradicción con la anterior, la contratación de un técnico que trabaje de manera permanente en la institución. Esta persona sería la encargada de: entregar los materiales a los alumnos, atender a las dificultades técnicas presentadas durante el desarrollo de las clases, revisar los equipos a su devolución para comprobar su buen funcionamiento, realizar revisiones periódicas y enviarlo al servicio técnico correspondiente si detecta alguna deficiencia.

Si refrescamos muchas de las cuestiones que venimos abordando las consecuencias pedagógicas positivas que implicaría la incorporación de la figura del técnico son irrefutables.

Por último en este punto quisiéramos apuntar que si bien es cierto que los recursos son suficientes, notamos una carencia en el acceso que tienen los alumnos a ellos: deberían poder disponer de los materiales fuera del horario escolar.

Sabemos que resultado de una decisión que ha sido difícil concensuar entre los profesores, el Departamento de Imagen no presta el material recientemente llegado.

La finalidad es protegerlo. Sólo brindan a los alumnos los equipos viejos, ya en desuso para las clases.

Para solicitar el préstamo los alumnos deben presentar para su evaluación ante el Departamento un proyecto desarrollado y justificado. Para la realización audiovisual por ejemplo prestan dos cámaras de vídeo hogareñas que los alumnos retiran el viernes a última hora y devuelven el lunes a primera hora.

En la práctica los alumnos no retiran estos equipos porque en general por un lado, ya poseen cámaras con esas características y por el otro, porque pretenden que sus trabajos tengan una calidad mayor. Es justificable, sabemos cómo la tecnología es determinante para la resolución de las producciones audiovisuales.

Creemos que el Departamento debería replantear la decisión, tenemos conocimiento de los excelentes resultados obtenidos en otros centros educativos que con el propósito de que los alumnos realicen trabajos extracurriculares, brindan los equipos a sus alumnos. Mencionamos algunos de los beneficios que acarrea para los estudiantes: la buena predisposición hacia el trabajo, la generación de un ambiente de trabajo y de debate de ideas, la autogestión de proyectos, la consolidación de los vínculos con la institución.

Frecuentemente, los alumnos poseen un natural entusiasmo para escribir sus historias pero la mayor traba que se les presenta para su concreción es la económica. El costo del alquiler de los equipos es para los alumnos muy alto. Por esto, si el Centro prestara los materiales allanaría notablemente el camino de la producción.

Razones que hacen que en un plazo no inmediato los equipos aunque se usen más, tengan su amortización por motivos más valederos que el desgaste de su rendimiento.

También se nos podría alegar que para ello se necesitarían más equipos pero, por ejemplo, las cámaras con las que cuenta la institución en la actualidad los fines de semana no se utilizan.

9.6. Clima de trabajo

Si analizamos el clima de trabajo en vinculación directa con lo que es el contexto educativo físico y ambiental, podemos afirmar que se respira un ambiente de desorden. Forma parte de lo ya mencionado en el análisis que hacíamos sobre el clima institucional en relación con las condiciones precarias de limpieza e iluminación que tiñe al Centro y la escasa calefacción durante los meses invernales.

Los alumnos no tienen normas sobre ciertas actitudes que son básicas en el contexto profesional. La falta de hábitos referentes al cuidado de los equipos es la conducta dominante.

Justamente, es común observar que a la par que editan, beben y comen; que abandonan las cámaras de vídeo en el suelo; que dejan al descubierto las lentes de la cámara o con las baterías encendidas sin utilizarlas por largo tiempo... De este modo, permanentemente, ponen en riesgo el mantenimiento de los equipos.

Estamos convencidos que debería formar parte de la educación de la especialidad el fomento de actitudes para el cuidado del equipamiento técnico. Para cualquier profesional, el cuidado de sus equipos es un gesto esencial e ineludible. Por ello, los docentes deberían preocuparse por inculcar dichos contenidos actitudinales y vigilar que los estudiantes respeten normas básicas para el cuidado del patrimonio del colectivo e individual.

Si consideramos el clima de trabajo en vinculación con las relaciones interpersonales afirmamos que es bueno. En líneas generales se experimenta un clima ameno, de respeto y compañerismo. Principalmente en el turno vespertino, en donde los profesores trabajan de una manera más relajada e independiente, sin las presiones que acarrea el hecho de compartir un edificio con otros CFP y niveles de enseñanza.



Ilustración 22. Los alumnos comparten sus saberes sobre edición.

Sin embargo este compromiso con la tarea surge del propio interés de los alumnos. No hemos percibido de los profesores acciones particulares para la motivación y la implicancia. Más bien por el contrario, algunas actitudes de ciertos profesores generan un clima de hostilidad y desgano. Conducta directamente relacionada con lo que ya hemos apuntado en el apartado *Sujetos* acerca de la desidia de algunos profesores.

Registraremos algunos ejemplos para otorgar precisión a lo que estamos afirmando.

En una de las clases a las que asistimos, un grupo que había terminado de realizar la grabación de imágenes para realizar el reportaje llama al profesor para mostrarle lo grabado. Éste lo mira en silencio, y al acabar la proyección esboza un único comentario: “¿Y con esta porquería piensan aprobar la materia? “

No es sólo determinante la descalificación sino que además el docente no cumple con la devolución que se le está solicitando.

A los alumnos se los ve afectados por el comentario pero su reacción se suscribe a comentar algo por lo bajo cuando el profesor se retira. Seguramente el interés para comenzar la tarea de edición del material ya no es el mismo.

Es sabido que los estudiantes rinden más en un clima de trabajo donde las expectativas sobre ellos es alta.

En otra oportunidad, un grupo se encontraba visionando también el material en bruto que le serviría de base para editar su videoclip. Los alumnos se reían de lo que habían realizado – para la grabación se habían disfrazado y bailaban- , se los notaba orgullosos de lo que habían hecho. En ese clima se acerca el profesor y comienza a mirar en silencio el material junto a ellos. De pronto uno de los alumnos comenta: “esto nos quedó medio chapuza”. A lo que el profesor antes de dar media vuelta e irse agrega con tono irónico: “¿medio chapuza”?

Nuevamente la desacreditación. Pero por otro lado, si dejamos a un costado las formas, el comentario negativo no es justo porque el material de los alumnos era valioso. Habían planificado con detalle la actividad y se habían dedicado con esmero para sacarla adelante. De hecho, a nuestro juicio fue el mejor videoclip del curso.

Hay otras cuestiones que no son tan evidentes como las que acabamos de comentar pero que orientan los intercambios hacia un sentido. En las clases teóricas un curso que contaba con la caracterización de todos los profesores de apático y poco comunicativo, se distribuían en el aula reflejando ese espíritu. Efectivamente, se ubicaban en el tercio último de la clase ocupando las chicas las dos filas de la derecha y mediando un ancho pasillo, los chicos en las dos filas de la izquierda. La profesora, en el frente de la clase, junto a la pizarra, en el primer tercio del aula. El tercio del medio deshabitado.

Durante el tiempo que duraron las observaciones los alumnos conservaron siempre más o menos esta organización. La profesora no propuso ninguna acción para el cambio. Es sabido que la disposición espacial es una de las cuestiones iniciales a resolver en un grupo poco propenso a comunicarse.

De todas maneras, como está representado en el gráfico 9, el 33 % de los alumnos valoran que las estrategias utilizadas para su motivación e implicancia es

buena (3), el 28 % que es regular (2), y el 16 % que es muy buena (4). El 24 % que queda se divide en partes iguales entre el nulo (0) y malo (1).

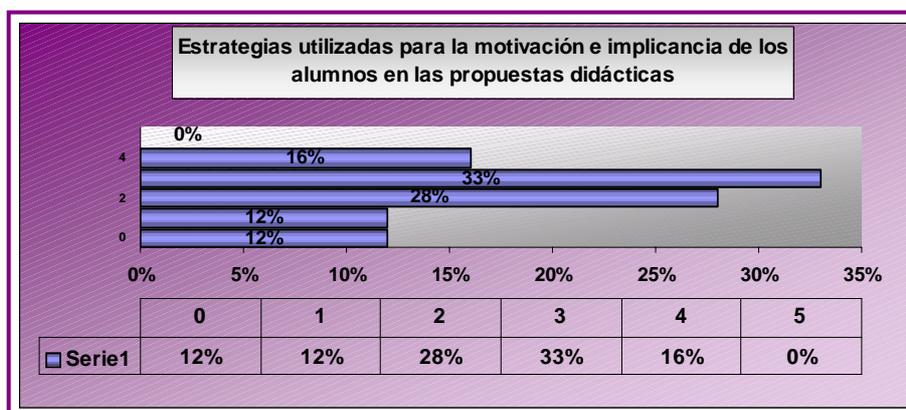


Gráfico 9. Adecuación de las estrategias utilizadas para la motivación e implicancia de los alumnos.

Criterios de valoración: 0 (nulo), 1 (malo), 2 (regular), 3 (bueno), 4 (muy bueno), 5 (excelente).

A pesar de estos condicionantes, la voluntad hacia el trabajo expresada principalmente en la solidaridad entre los compañeros es de subrayar.

Los estudiantes se explican unos a otros, ante inconvenientes se alientan, se prestan programas de edición, se sugieren alternativas de resolución de las tareas. Hay entre ellos una continua atención y cuidado.

Recurrimos una vez más a la descripción de una situación. Para el aprendizaje del contenido “La realización en el estudio televisivo”, los alumnos deben turnarse para el desempeño de los roles: camarógrafo, director, sonidista, operador de control, etc.

Le llegó el turno a uno de los alumnos para actuar como director. A la clase siguiente sería la evaluación y los estudiantes iban a ser observados en el desempeño de cada una de las funciones.

El alumno en cuestión intenta actuar como director pero no puede resolver las operaciones con éxito. Se pone nervioso y manifiesta que no puede continuar, que está bloqueado. El profesor está presente pero no interviene. Una compañera le dice que ella ocupará su lugar para que vea cómo se hace. Otro compañero que está ejerciendo como cámara, al ver los cambios pregunta qué sucede. Al enterarse le explica paso a paso, con mucha paciencia cómo ejercer el rol de director. Incluso le entrega un esquema que hace mientras le va explicando. Finalmente, el alumno con dificultades, dice entonces que lo hará.

Sin la solidaridad y ayuda de los compañeros, el alumno hubiera quedado empantanado, sin poder salir adelante.



Ilustración 23. Ensayo previo a la realización de la toma.

No daremos cuenta del clima de trabajo reinante en las prácticas educativas si no aludimos a la sensación de pérdida de tiempo experimentada por los sujetos.

Durante las observaciones de clase y en las entrevistas escuchamos quejarse a los alumnos porque en las clases se pierde mucho tiempo. Nos expresaban que están mucho tiempo en el Centro y por distintos motivos sentían que no aprendían en relación con la cantidad de horas dedicadas. Recordamos que los alumnos tienen una carga horaria semanal de 25 horas de clase.

Efectivamente, la estimación de la generalidad de los alumnos ratifica esta postura con contundencia (gráfico 10). En la encuesta revelaron en un alto grado que sienten que en las clases se pierde tiempo. En una escala de 0 a 5 más de la mitad de los alumnos, el 52%, estimó con la valoración más alta (5 = Mucho) la sensación de pérdida de tiempo. Y un 33% con la puntuación inmediatamente anterior (4 = Bastante).

Con los antecedentes que estamos exponiendo, esta creencia no es de sorprender. Situados en un contexto de clase en donde los docentes leen los contenidos o se limitan a brindar equipos para que los alumnos experimenten acerca de cómo funcionan es lógico que las mismas sean vividas como una pérdida de tiempo.

“En video a veces tengo la *sensación de pérdida de tiempo*, eso me molesta mucho. A veces hay que esperar que venga el profesor, que desocupen los equipos... por lo que sea, siempre pasa algo, *eso me molesta mucho*. Me molesta mucho, mucho. Yo tengo mucha sensación de pérdida de tiempo. *Me fastidia*”. (Alumna C.)

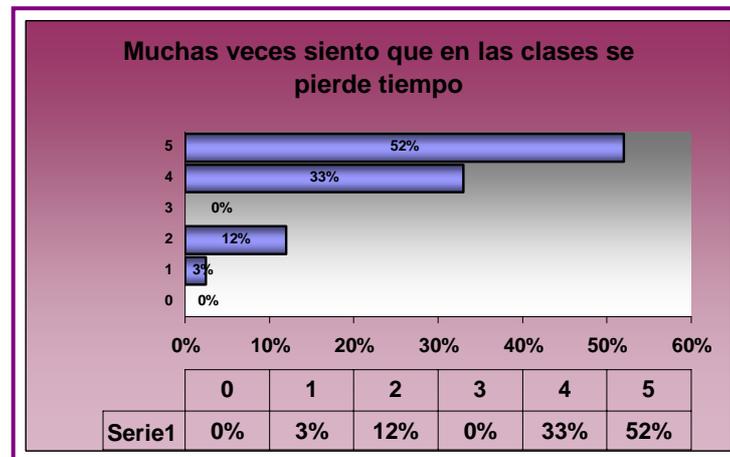


Gráfico 10. Estimación de los alumnos acerca de la pérdida de Tiempo en las clases.
Criterios de valoración: 0 (nunca), 1 (pocas veces), 2 (a veces), 3 (con frecuencia), 4 (casi siempre) y 5 (siempre)

La pérdida de tiempo impacta directamente en el estado de ánimo y predisposición de los estudiantes.

Los grandes espacios en blanco, las esperas constantes cambia su humor produciendo sensaciones negativas que no mueven hacia el trabajo.

“Hay veces en las que se rompen los equipos y no se puede hacer nada. *La inactividad produce mucha ansiedad y como consecuencia malestar.* También hay mucha gente que se la pasa de acá para allá, que no hacen nada, se la pasan en la cafetería y eso *influye negativamente en el resto*”. (Alumna L.)

Cuando hablamos de un cambio en la predisposición pensamos justamente en lo que expresa la alumna. Parece una consecuencia normal que en un contexto de trabajo en donde el tiempo no es valorado o no se dispongan los medios para su optimización, que los alumnos comiencen a circular por la institución o permanezcan en el bar más de la cuenta. Una cuestión retroalimenta a la otra.

Los alumnos, aunque protesten por el tema, son parte responsable de la problemática, principalmente en lo que respecta a la falta de planificación recientemente aludida.

“Muchas veces perdemos tiempo porque *no traemos preparadas las cosas*, eso hay que decirlo. No nos traemos las sesiones preparadas y *entre que lo pensamos, lo montamos y hacemos se pierde tiempo* porque no nos ponemos de acuerdo o no sabemos qué hacer”. (Alumna L.)

Hay otros condicionantes que influyen también en el desaprovechamiento temporal de las clases. Uno de ellos es la organización existente en la institución de la retirada y entrega de los recursos técnicos.

El profesor a cargo de la hora de clases es el responsable de entregarlos y recibirlos. Al comienzo del bloque horario los alumnos, por medio de una planilla, solicitan sus necesidades. Algunos profesores no tienen la costumbre de entregarlos inmediatamente sino que por el contrario se dedica a veces a atender otras cuestiones. Esta actitud traba el accionar de los grupos.

“El problema es que al tener un solo profesor para veintitantos alumnos, cuando nos surge un problema, no lo encontramos o está ocupado con otro grupo. A veces quedamos estancados, se producen baches o bien porque no sabemos resolver los problemas o bien porque no tenemos los materiales y tenemos que esperar a que el profesor nos los dé”. (Alumna A.)

Suele ocurrir también – hecho insorteable – que los equipos por circunstancias técnicas se bloqueen. Cuando sucede provoca un gran retraso ya que inevitablemente los alumnos del grupo que los estaban utilizando no pueden continuar con su tarea, y los demás quedan desatendidos porque el profesor se encarga de solucionar el problema.

El 26 % de los alumnos tal como se percibe en la tabla 15 valoró con 3 puntos (con frecuencia) e idéntico porcentaje con 4 puntos (casi siempre) que las dificultades técnicas impiden el normal desarrollo de las clases. Por su parte el 16 % de ellos entiende el problema estimando la puntuación más alta (5= siempre).

Vinculado a este tema encuestamos a los estudiantes sobre si los profesores deben atender más a cuestiones relacionadas con lo técnico que con lo pedagógico. Un 31 % puntuó con un 3 (con frecuencia), el 22 % con 4 (casi siempre) y otro 22 % con 5 (siempre) brindando, como queda demostrado, una consideración significativa a la variable.

VARIABLE	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nunca 0	Pocas Veces 1	A veces 2	Con Frecuencia 3	Casi Siempre 4	Siempre 5
Las dificultades técnicas impiden el normal desarrollo de las clases	5%	13%	13%	26%	26%	16%
Los profesores deben atender más a cuestiones relacionadas con lo técnico que con lo pedagógico	0%	8%	17%	31%	22%	22%

Tabla 15. Valoración de los alumnos sobre la incidencia de las variables técnicas en el desarrollo de las clases.

Otro de los frenos habituales que impide el normal desarrollo de las tareas es el de las conexiones de los equipos. Esta dificultad es cotidiana en la sala de edición o en los controles del estudio de TV: Los equipos no responden porque están conectados de manera incorrecta. Entonces los alumnos se quedan paralizados a la espera de que el profesor llegue y lo solucione. Cuando éste se libera del grupo que está atendiendo detecta cuál es la dificultad y realiza nuevas conexiones.

Ahora bien, ante este hecho, en vista de los objetivos pedagógicos, nos preguntamos si esta es la mejor manera de proceder. Creemos que no, fundamentalmente porque el saber hacer las conexiones forma parte de la especialidad. ¿De qué sirve un operador de una cámara si no sabe conectarla para monitorear su imagen? Puede realizar excelentes encuadres pero si no sabe poner en funcionamiento su equipo es inútil para trabajar en el ámbito profesional como operador.

En resumen, el normal desarrollo de las clases se ve afectado por la confluencia de distintos factores. Indagamos acerca de lo que pensaban los estudiantes al respecto y nos encontramos que el porcentual que se destaca es el perteneciente al ítem falta de planificación de los trabajos por parte de los alumnos.

Efectivamente el 42 % de los alumnos valoró con el grado 4 (mucho) dicha ausencia de planificación y un 36 % con el 3 (bastante) atribuyéndose una gran parte de responsabilidad sobre los problemas de las clases (ver tabla 16). Los estudiantes tienen presente cómo su accionar determina el carácter de las clases.

La consideración la compartimos en las entrevistas con los profesores y uno de ellos nos decía:

“La respuesta que te han dado es muy extraña. Si te das cuenta que el fallo está ahí entonces *por qué no lo hacen: por vagos*. Entonces es que no te interesa lo que estás haciendo.

Podría controlar más las planificaciones pero el problema es que te *terminas convirtiendo en un policía más que en un profesor*. Y esto necesita un poco de libertad. *Si soy riguroso en esto muy pocos aprobarían*". (Profesor M.)

Hablar de vagancia de los alumnos es simplificar el problema. Preferimos pensar como estamos tratando de exponer en nuestro análisis en la conjunción de muchos factores. La falta de voluntad y disposición de los alumnos hacia el trabajo es sólo uno de ellos.

VARIABLE	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nada 0	Muy Poco 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	Muchísimo 5
Falta de recursos suficientes	8%	25%	20%	22%	11%	14%
Consignas de trabajo poco claras	0%	28%	11%	39%	14%	8%
Falta de planificación de los trabajos por parte de los alumnos	3%	5%	8%	36%	42%	5%
Ausencia de acuerdos entre los integrantes del grupo de trabajo	13%	12%	16%	30%	16%	12%
Incapacidad para resolver las dificultades técnicas	8%	20%	28%	22%	16%	5%

Tabla 16. Valoración de los alumnos sobre los factores que intervienen en el desarrollo de las clases

Continuando con el análisis de la tabla 16 podemos decir que le sigue en orden decreciente el porcentaje del 39 % correspondiente a la valoración 3 (bastante) de las consignas de trabajo poco claras. En este tema las opiniones están más repartidas.

Un 30 % puntuó en 3 (bastante) la ausencia de acuerdo entre los integrantes de los grupos a la hora de resolver los trabajos.

El ítem relativo a la incapacidad para resolver cuestiones técnicas recibió el máximo porcentaje (28 %) en el valor 2 (poco).

La atribución a la falta de recursos suficientes está también dividida. El porcentaje más alto – el 25 % - lo recibió el valor 1 (muy poco).

Es de notar que salvo en la cuestión relativa a la planificación de los trabajos no hay entre los alumnos tendencias definitorias acerca de cuáles son los motivos por los que las clases tienen problemas. Más bien lo contrario: sus respuestas están muy diseminadas en la escala.

9.7. Producciones

Las características de los trabajos prácticos elaborados por los alumnos responden a las condiciones de elaboración que venimos enunciando. Los resultados son precarios y limitados. Principalmente en el área de Vídeo en donde los requisitos de resolución son más complicados que en Fotografía.

Preguntamos a los alumnos acerca de qué pensaban sobre sus producciones, cómo las evaluaban. Creíamos importante despejar cuáles eran sus percepciones subjetivas a sabiendas de que un primer paso para la concienciación de toda práctica es la reflexión que se es capaz de hacer sobre la misma.

El cuestionamiento sobre si los trabajos satisfacen sus expectativas, si una vez concluidas las producciones fotográficas y videográficas están conformes con las mismas fue respondida por los estudiantes de la siguiente manera: el 47% estimó que parcialmente, el 33 % en gran medida, el 11 % en escasa medida y el 11 % restante se distribuyó entre el sí y el no (ver gráfico 11).



Gráfico 11. Grado de satisfacción de los estudiantes sobre los trabajos realizados por ellos.

Una estimación global de los datos nos permite considerar que la apreciación de los estudiantes se ubica en la media. Si bien no hay plena aceptación de los resultados tampoco se llega al disconformismo.

Las causas que le atribuyen a la consideración, como se visualiza en la tabla 16, son variadas.

VARIABLE	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nada 0	Muy Poco 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	Muchísimo 5
Falta de planificación suficiente	0%	12%	16%	42%	19%	11%
No contar con las herramientas técnicas necesarias	8%	19%	11%	25%	23%	14%
No disponer de los conocimientos necesarios para su resolución	5%	8%	28%	39%	17%	3%
No dedicarle el tiempo requerido	3%	8%	11%	33%	23%	23%
Falta de acuerdos y consensos con los compañeros	11%	25%	23%	8%	28%	5%
Desinterés y desmotivación por las propuestas	11%	14%	28%	23%	5%	19%

Tabla 16. Valoración de los alumnos sobre las variables que intervienen en la calidad de los trabajos.

Se destacan por el alto grado de valoración otorgado a la falta de planificación suficiente (el 72 % de las estimaciones se posicionan entre las valoraciones 3 y 5 es decir: bastante, mucho y muchísimo) y el no dedicarle el tiempo requerido (el 79 % de las valoraciones también entre 3 y 5)

Más de la mitad de los encuestados (59 %) piensa que el no disponer de los conocimientos necesarios para su resolución tiene un grado de influencia considerable al señalarlo entre los puntos 3 y 5 (bastante, mucho y muchísimo)

La variable que menor valor de incidencia tiene en la calidad de los trabajos es según los alumnos la falta de acuerdos y consensos entre los compañeros (el 59 % considera las valoraciones 0 a 2 es decir nada, muy poco y poco) y el desinterés y desmotivación por las propuestas (el 53 % para las mismas valoraciones). Es decir que si analizamos estas categorías según el punto de vista de los alumnos, éstos acuerdan con sus colegas y están lo suficientemente motivados por las propuestas.

Nótese en definitiva que los alumnos creen tener un alto grado de responsabilidad sobre los resultados de las producciones. Son las categorías vinculadas directamente con sus actuaciones las que han sido estimadas con el más alto grado de estimación. Cuestiones que, por otro lado, hemos observado durante las prácticas, pero lo importante aquí para destacar es la capacidad del alumnado para mirar el proceso y detectar las dificultades sin eludir la responsabilidad individual.

9.8. Resumen

El planteo pedagógico para la transmisión de contenidos teóricos es la lectura de apuntes. Los alumnos asisten a clase con fotocopias de un material preparado con antelación por el docente a cargo, y el desarrollo de la misma consiste en su mera lectura. Así, en las clases reina un clima de apatía, desgano y falta de entusiasmo y participación.

Por su parte, en los Módulos dedicados al abordaje de contenidos relacionados con el quehacer práctico, se implementan dos modalidades. En una de ellas, el docente realiza una explicación acerca del tema a tratar. Más tarde demuestra cómo se manipulan los equipos con el objetivo de que luego los grupos de alumnos apliquen los conceptos presentados en distintos lugares del Centro. En la segunda modalidad, al comienzo de curso el profesor entrega a los alumnos un cronograma con todas las actividades que deberán desarrollar durante el ciclo, incluyendo las correspondientes fechas de entrega. Mientras los grupos de estudiantes realizan las tareas, el profesor supervisa el trabajo monitoreando los distintos equipos.

Consideramos que el segundo método descrito resulta más sugerente que el primero, ya que el docente guía a los estudiantes para que consignent las dificultades que se les presentan al momento de resolver los trabajos prácticos. Luego, estas reflexiones son compartidas colectivamente con la totalidad del curso, y por último se realiza la exhibición de todas las producciones grupales.

Hemos observado que los alumnos se muestran críticos, principalmente con los métodos utilizados por los profesores para la transmisión de contenidos. En efecto, los estudiantes han manifestado la necesidad de mayor acompañamiento y guía por parte del cuerpo docente, de explicaciones más precisas y de sugerencias concretas. Sobre todo, ellos consideran que el aprendizaje en las clases prácticas se da, a la postre, por ensayo y error, y en las teóricas, a través de la mera memorización de contenidos.

En relación con las estrategias de aprendizaje, se evidencian en los alumnos actitudes precarias para la aprehensión de los conocimientos. En vinculación con la disciplina de estudio, la carencia fundamental es la falta de planificación. Esto repercute en la calidad de los trabajos asignados y en el aprovechamiento deficiente de los tiempos.

Por su parte, los contenidos de las clases son tratados de manera lineal y no se percibe un interés por establecer vínculos, comparaciones y relaciones

entre los saberes teóricos y prácticos. Además, y a la luz de la finalidad de la formación, muchos de ellos resultan estériles y poco significativos.

Considerando el número y composición del alumnado, podemos afirmar que el Centro cuenta con una cantidad suficiente y actualizada de recursos técnicos. No obstante, la mayor dificultad se presenta en el mantenimiento de los mismos, ya que la institución no cuenta con personal dedicado a esta tarea. Además, hemos observado que, ante una deficiencia, los tiempos de la Administración para su resolución son excesivamente largos.

En cuanto al clima de trabajo, no se evidencia un ambiente participativo y comprometido. Por el contrario, la ausencia de hábitos referentes al cuidado de los equipos, y la ausencia de normas de un funcionamiento ordenado, traslucen una sensación de permanente improvisación. A esto debemos sumar la falta de confianza de los profesores hacia los estudiantes, que deriva muchas veces en desacreditaciones. Sin embargo, y más allá de las dificultades descritas, hemos observado que entre los estudiantes prevalecen actitudes de compañerismo y de apoyo mutuo.

10. EVALUACIÓN

10.1. Instrumentos y valoraciones

Para muchos especialistas la evaluación es un momento de central importancia en el proceso de aprendizaje ya que es la oportunidad para verificar qué es lo que ha sucedido en las etapas previas y permite continuar o reconducir las estrategias si los resultados obtenidos así lo indican (Coll, Martín y Onrubia, 2001; Eisner, 1994; Pérez Gómez, 1983 & Zabalza, 1988).

Para analizarlo nos detendremos principalmente en los instrumentos y estrategias utilizadas en el Centro, las valoraciones y ponderaciones realizadas por los profesores y las consideraciones que tienen los estudiantes respecto de las mismas.

Los profesores plantean las evaluaciones en concordancia con las fechas previstas por el calendario escolar oficial para la presentación de las calificaciones. Este fija el establecimiento de al menos una nota por trimestre. En general estas fechas son una en el mes de octubre, la siguiente en Diciembre, y la tercera en marzo. La evaluación global y recuperaciones se efectúan hacia fines del mes de junio. De esta manera, poco antes de las fechas mencionadas los alumnos ingresan en etapa de exámenes o de presentación de trabajos.

Para la realización de las evaluaciones los profesores diseñan diferentes instrumentos y siguen distintas estrategias:

1. Test de preguntas con opciones.
2. Exámenes de contenidos prácticos. (Por ejemplo sobre manejo de cámara o edición)
3. Producciones (fotografías, vídeos, programa TV)

El más utilizado es el test con opciones, los utilizan todos los profesores sin excepción. Consultados unos y otros acerca de los motivos consideran que es la forma más fácil de corregir. Efectivamente presenta esa ventaja, sin embargo nosotros creemos que este instrumento de evaluación no es el más adecuado por distintos motivos.

El principal porque, como se sabe, el método de evaluación determina el modo de adquisición de los contenidos. Si los alumnos saben que los saberes quedarán restringidos a una oración tratarán de estudiar para estar a la altura de ese requisito.

Además la comprensión no se favorece con las actividades intelectuales de reconocimiento y recuerdo que moviliza el test con opciones. En todo caso, a la hora de sentarse a realizar el examen, el alumno apelará a la identificación y a la memoria.

Por el otro, con las preguntas de elección múltiple se desestiman aquellas respuestas alternativas y creativas que puedan tener los estudiantes. Asociaciones, relaciones y deducciones personales sobre la temática no son valoradas.

Algo similar ocurre con las reflexiones o argumentaciones que se puedan elaborar en torno al tema objeto de la evaluación. No se ejerce la cultura de elaboración de un pensamiento académico. El conocimiento se empobrece reduciéndolo a una frase única pensada por el profesor. De esta manera lo confirman los alumnos:

“Apruebo todo sin estudiar, con lo que escucho en clase me vale. Sobre todo por el sistema de evaluación que domina, que son los exámenes de preguntas con opciones. Te hacen una pregunta con tres respuestas posibles y por deducción lógica la sacas”.
(Alumno M., promedio académico de 7)

“Hacer el examen de teoría es venir y aplicar lo que sabes de la práctica. Suspenden a poca gente porque aquello que te exigen en el papel de alguna manera ya lo sabes.” (Alumno R.)

Podemos ser más específicos de lo que estamos diciendo aludiendo a un ejemplo.

En una de las clases observadas una profesora les iba a entregar a los alumnos sus exámenes corregidos. Antes de hacerlo, con una actitud muy positiva, fue leyendo una a una las preguntas y presentando las respuestas correctas. Una vez que los alumnos tuvieron sus exámenes en mano les dijo que podían consultar si aún les quedaban dudas. Muchos lo hicieron.

Una de las preguntas generó un gran debate porque uno de los alumnos no estaban de acuerdo con lo que la profesora le había considerado como respuesta incorrecta. La pregunta planteada era *¿Para qué se utilizan generalmente los objetivos grandes angulares?* y un estudiante contestó entre otros detalles que no tenemos registrados, *para reportajes de naturaleza.*

Comienza entonces una discusión en el curso ya que parte de los alumnos salió en defensa de su compañero. La profesora decía que no tenía sentido utilizar ese tipo de lentes para un espacio abierto. El alumno por su parte insistía en que si el tenía la intención de que ese espacio abierto se viera con mayor amplitud era adecuado seleccionar un lente Gran angular. Otro finalmente afirmó que el profesor de Realización de Vídeo había dicho que sí lo podían usar. Ante esto la profesora concluyó la discusión diciendo *“mis apuntes no decían eso”.*

Rescatamos la postura de la profesora de brindar a los alumnos la oportunidad de que interroguen si tienen dudas sobre las correcciones del examen. Pero una vez abierta la discusión no se puede circunscribir al hecho de que en los apuntes no se decía eso. Se había presentado una excelente oportunidad para revisar el tema y

reflexionar sobre las consecuencias estéticas de un recurso técnico que creemos desaprovechada.



Ilustración 24. Una profesora realiza la devolución de la evaluación a su alumno

Asimismo y a esto queríamos llegar con el ejemplo, es evidente que no se pueden utilizar respuestas estereotipadas en conceptos relacionados con la expresión y la creatividad. Efectivamente, nada impide que un realizador pueda utilizar los lentes que crea conveniente en una determinada situación. No estamos hablando de una fórmula química, no hay reglas ni normas cerradas.

Tuvimos posibilidad de dialogar con la misma profesora durante el siguiente curso. Nos dijo entonces que había modificado su instrumento de evaluación: ahora los estudiantes deben marcar si la afirmación es verdadera o falsa.

Argumentó que así logró eliminar las dudas y apelaciones presentadas por los alumnos. Creemos que también eliminó las posibilidades de que los alumnos pudieran tener una relación más analítica y comprensiva con los contenidos. El estudiante ya no discute ni interroga porque tiene claro de antemano que hay una y solo una opción válida y no hay lugar para las interpretaciones.

Si se quiere el acto de interrogación implica un volver a pensar el tema, cuestionar el concepto, comprobar tal vez que no es como lo había entendido y pensarlo nuevamente.

Podemos corroborar lo que estamos diciendo analizando dos fragmentos de los instrumentos de evaluación propuestos durante uno y otro año por la mencionada profesora (cuadros 15 y 16).

MEDIOS FOTOGRÁFICOS Y AUDIOVISUALES. SEGUNDO TRIMESTRE.FECHA: 15/03/2007	
NOMBRE:	EVALUACIÓN
<p>1.- ¿Cómo se controla el tiempo de obturación en una cámara de cine? Explica brevemente el funcionamiento del obturador para responder a la pregunta. (1 punto)</p> <p>2.- Si queremos rodar con luz fluorescente, ¿Cómo evitamos el parpadeo si la corriente eléctrica es de 50Hz? (1 punto)</p> <p>3.- Explica el sistema de arrastre de una cámara de cine en su fase de movimiento mecánico. (1 punto)</p>	

Cuadro 15. Fragmento de evaluación del Módulo Medios Fotográficos y Audiovisuales del año 2007

MEDIOS FOTOGRÁFICOS Y AUDIOVISUALES. TERCER TRIMESTRE.FECHA: 16/06/2008	
NOMBRE:	EVALUACIÓN
<p>Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas: (0,5 puntos)</p> <p>a) En la cámara de cine no se puede variar la velocidad de obturación.</p> <p>b) En la cámara de cine el obturador se sitúa entre la ventanilla de impresión y la película.</p> <p>c) La velocidad de obturación de una cámara de cine está limitada por la velocidad de paso de la película por delante de la ventanilla de impresión.</p> <p>d) Pasar de un obturador cuyo ángulo es de 180° a un obturador de 90° supone abrir un punto el diafragma para obtener igual luminosidad.</p> <p>e) La ventanilla de impresión determina el paso del negativo.</p>	

Cuadro 16. Fragmento de evaluación del Módulo Medios Fotográficos y Audiovisuales del año 2008

Al comparar las preguntas referidas al mismo tema encontramos que en la primera, correspondiente a la evaluación tomada en el año 2007, se interroga sobre un concepto pero para ello se requiere de una explicación del fenómeno. El estudiante debe dar cuenta del mecanismo de obturación de la cámara cinematográfica a través de una explicación.

En cambio, en la segunda evaluación, el alumno debe reconocer cuáles son las afirmaciones correctas y cuáles las incorrectas. Comparativamente el nivel de conceptualización es en este caso mucho más básico no sólo porque se parte por ejemplo de afirmaciones simples (la negación del fenómeno) sino porque el razonamiento es ofrecido.

Para llegar a explicar algo es necesario comprenderlo mínimamente, conocer sus variables y más aún dominar la terminología conceptual específica. Cuestión esta última que en el contexto de un módulo estrictamente ligado a la técnica no es menor. No hay dudas que comparativamente la segunda propuesta requiere de una claridad conceptual y un esfuerzo intelectual mayor. En definitiva, estas acciones repercuten en la calidad de la educación.

Efectivamente muchos alumnos estiman que el nivel de exigencia en los exámenes es bajo. A juzgar por los resultados obtenidos en la evaluación realizada por nosotros que veremos en el punto siguiente pensamos que esto es así.

“El nivel de exigencia es bajísimo. La gente aprueba y uno dice no me lo puedo creer, por favor, no había estudiado nada. Nos piden muy poco.” (Alumno D.)

Respecto de la ponderación, a un nivel más general podemos decir que como es de esperar cada profesor establece su propio criterio de valoración, pero el denominador común entre ellos es el establecimiento de un porcentaje de la calificación que evalúa los conceptos teóricos, y otro para los prácticos.

Por ejemplo el profesor del módulo Imagen Audiovisual tiene establecido que del 100% del valor numérico, el 40 % pertenece a un examen teórico escrito. El otro 40 % a trabajos prácticos vinculados con la realización audiovisual y el 20 % restante se completa con la consideración de la asistencia, la actitud y el comportamiento del alumno en clase. Los apartados no son promediables, en cada uno de ellos el estudiante debe obtener al menos cinco puntos.

Por su parte la profesora de Medios y lenguajes de la comunicación audiovisual ha establecido que la totalidad de la nota máxima (10 puntos), está integrada por 8 puntos que se deducen de un test escrito y los otros 2 puntos correspondientes a trabajos, a exámenes sueltos, y a otras actividades desarrolladas durante el trimestre como los exámenes sorpresa. Según el testimonio de la profesora, los test tienen a su vez una parte de preguntas teóricas y una práctica. Lo que ella llama práctica son en verdad preguntas de aplicación conceptual ya que formula consignas como las de reconocimiento y comentario de algún término en alguna secuencia fílmica analizada.

Respecto de las valoraciones pudimos percibir cierto descontento por parte de los estudiantes por la modalidad aplicada por los profesores para la evaluación de sus trabajos. Particularmente los trabajos prácticos concernientes a la producción.

Es cierto que este es un terreno un poco fangoso: los sujetos en las tareas realizativas implican mucho de sí, y es frecuente la consideración de que el esfuerzo no ha sido justamente sopesado. Pero este no es el caso, aquí la problemática está relacionada con la diferencia de niveles de formación que tienen los alumnos. Hemos visto cómo consecuencia de las reglas de ingreso, hay entre los integrantes a un mismo grupo niveles muy diferentes. Así se produce el hecho de que hay alumnos muy experimentados y formados en fotografía junto a otros que apenas han cogido alguna vez una cámara.



Ilustración 25. En el aula de teoría los alumnos realizan un test.

En este contexto, la apreciación de que el esfuerzo personal y la capacidad de superación no son tenidas en cuenta es cierta. Los docentes a la hora de evaluar no consideran tales diferencias y ponderan a todos por igual dejando de lado condicionantes particulares. Una de las alumnas expresa con suma claridad su sentir al respecto:

“Creo que se debería tener en cuenta el tiempo que le has dedicado a la resolución de los trabajos, pero reconozco que para un profesor es complicado medir esto.

Se debería tener en cuenta también desde dónde partes porque hay gente que tiene conocimientos previos muy avanzados y claro, tiene unos resultados maravillosos. Todo lo sabe. Para mi es mucho más valorable aquel que no sabía nada y se ha esforzado

para sacar el trabajo adelante. Hay quienes entran sabiendo y se conforman con lo que traen. Creo que a *las personas que se van superando a sí mismas debería premiárseles*". (Alumna A.)

El testimonio corresponde a una alumna muy dedicada y responsable de su rol. El razonamiento es atendible, sobre todo si pensamos que el sistema de evaluación debe acercarse lo más posible al concepto de igualdad.

Al mismo tiempo la alumna expone su percepción sobre qué es lo que se valora más: el proceso o el producto. Encuestamos sobre esta problemática a través del ítem sobre si se debería atender más al proceso que a los resultados. La totalidad de los alumnos y los resultados reflejan que un 40% lo estimó con la valoración 3 (bastante); un 25% con la valoración 4 (mucho) y un 20% con la valoración 5 (muchísimo).

Se puede visualizar claramente en el gráfico 12 cómo la mayoría de las respuestas (el 85%) se ubican en los valores más altos de estimación (entre el valor 3 y 5 es decir bastante, mucho y muchísimo). Lo que nos permite concluir que en alto grado los alumnos consideran que los profesores deberían prestar más atención a los procesos realizativos (tiempo de dedicación, planificación, esfuerzo de producción, etc.) que a los resultados en sí.

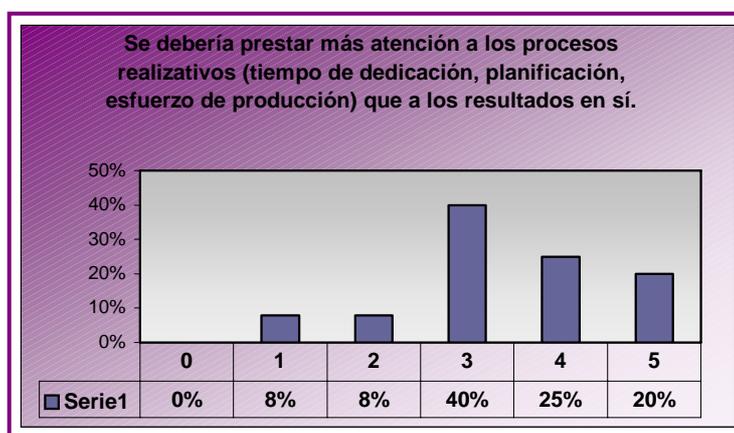


Gráfico 12. Opinión de los estudiantes sobre si los profesores deberían en sus valoraciones de las producciones prestar más atención a los procesos que a los resultados.

Criterios de valoración: 0 (nada), 1 (muy poco), 2 (poco), 3 (bastante), 4(mucho), 5 (muchísimo)

En relación a las evaluaciones resultado de un trabajo práctico encontramos que en algunos casos al no estar los mismos lo suficientemente pautados generan a la hora de efectuar su valoración diferencias.

Efectivamente, una de las evaluaciones finales del Módulo Imagen Audiovisual consiste en la entrega grupal de un reportaje. Este, como hemos mencionado, se concreta durante las horas de clase. Ahora bien para su resolución el profesor no establece condiciones: ni temáticas, ni duración, ni formato. La consigna es hacer un reportaje en dos semanas.

El problema que notamos es que no es lo mismo hacer un vídeo de 5, 10 o 15 minutos. Para la realización, esos 5 minutos de diferencia significan mucho presentan. Y los alumnos en la práctica entregan reportajes que abarcan desde los 10 minutos de duración hasta pasado los 30.

Es el docente quien, en relación con los recursos que dispone, debe realizar un encuadre preciso de la tarea. Él, como experto, deberá saber por ejemplo si se disponen de 5 días para editar cuál es el tiempo máximo que los estudiantes podrán editar durante ese período. Durante el transcurso del mismo no podrán sacar adelante un reportaje de 30 minutos, o por el contrario, al grupo que lo piense de 5 minutos le sobrará tiempo.

En resumen, a pesar de tratarse de una producción práctica, las condiciones de evaluación deben precisarse muy bien si no se quiere exponer a que la inexperiencia de los alumnos los lleve por caminos erróneos. Además es condición necesaria si se quiere ser equitativos a la hora de realizar las correcciones.

Quisimos reflexionar con el profesor encargado del módulo acerca de nuestro parecer. Pero en verdad no terminó de entender nuestro planteo. Para él más que un problema de delimitación de horas era un problema de confianza. En otro sentido, es sustancial que los alumnos sepan cuáles son las razones por las que reciben determinadas calificaciones.

“Yo valoro más el trabajo que se hace acá que el que se realiza en casa. ¿Eso que me traes de tu casa lo has realizado tu o quién lo ha realizado?. Los que traen el portátil y trabajan con sus equipos no me molesta. Lo que hago es ver qué es lo que estás haciendo y qué es lo que me traes al día siguiente. Los alumnos se creen que porque estoy de acá para allá no me entero de nada. Me estoy enterando no sé si de todo pero de casi todo sí. Con mirar la línea de tiempo me basta. Si al día siguiente viene y dice que ha terminado ya sé que estuvo trabajando en casa. No se lo digo, pero le bajo la nota.”
(Profesor A.)

Para resolver los trabajos los alumnos deberían acercarse lo más posible a las metodologías aplicadas en el mundo profesional.

Y en el ámbito laboral los tiempos están muy precisados. Un editor no cuenta con todas las horas del mundo para resolver sus trabajos: tiene una restricción en el presupuesto, en la disponibilidad de los equipos, etc.

Siempre hay limitaciones. Por eso es indispensable que los alumnos se acostumbren a trabajar en el marco de ciertas pautas.

La ausencia de consignas claras conduce además a situaciones desprolijas. Un grupo se había enredado en realizar un reportaje de más de media hora de duración. Transcurridos los días asignados para la edición no lo tenían finalizado por lo que el profesor debió acceder al pedido de prórroga para la presentación del trabajo que le solicitó el grupo. Si hay un guión del trabajo aprobado, si media una delimitación temporal como pauta de trabajo esto no ocurriría.

10.2. Estrategias

Las propuestas de evaluación que nos resultaron más sugerentes son aquellas relacionadas con la puesta en práctica de una actividad de ejecución.

En los días previstos para el examen los alumnos deben realizar una operación práctica ante la presencia del profesor. Por ejemplo para evaluar el concepto “manejo de la cámara de vídeo” el alumno recibe su cámara, y el profesor le otorga 10 minutos para que resuelva una serie de operaciones: un plano general con un movimiento panorámico de seguimiento de personaje; un plano con travelling de acercamiento, un zoom de primer plano a plano general.

Otra de las evaluaciones prácticas puede ser la relativa a la edición de un fragmento de vídeo. El objetivo es el de evaluar el manejo del programa de edición.

De esta manera, la consigna dada por el profesor del módulo de Imagen audiovisual fue que los alumnos editen individualmente una secuencia audiovisual incluyendo los siguientes pasos:

1. Crear un archivo
2. Capturar imágenes
3. Realizar un título
4. Pegar 6 planos
5. Incluir dos transiciones
6. Pegar un fragmento musical

La programación de este tipo de evaluaciones es muy beneficiosa para la formación del estudiante porque apelan a contenidos específicos e indispensables para el desempeño de la profesión. Ponen a los sujetos en situaciones reales de producción, similares a las que van a tener que ejecutar en su vida laboral.

El correlato de planteo para las evaluaciones de contenidos teóricos estaría dado a nuestro juicio en instrumentos que incluyan consignas que involucren el reconocimiento y análisis de los conceptos. De esta manera en vez de solicitar que el alumno establezca cuál es la definición de una secuencia entre tres opciones posibles, mejor sería que el examen consistiera en visionar un fragmento filmico y reconocer en él el concepto de secuencia. La mirada en vez de estar puesta exclusivamente en la reproducción conceptual está en la identificación visual, aplicación e interpretación del concepto. Habría además una transferencia y no la mera réplica de contenidos. Pero no hemos sido testigos de una propuesta semejante.

Para las evaluaciones basadas en las producciones prácticas de los alumnos hemos encontrado que los profesores siguen dos posturas. Una es la de evaluar todo el proceso seguido por el alumno para llegar al producto final y la otra es la de concentrarse exclusivamente en lo producido.

La falta de integración de las evaluaciones al proceso de aprendizaje de los alumnos es una carencia que tiene consecuencias significativas. En el Centro, se presenta como un procedimiento seguido por algunos profesores.

Al detenernos en la tabla número 17 visualizamos efectivamente que para la mayoría de los alumnos los trabajos son entregados pero no son devueltos con correcciones que permitan reflexionar sobre los aciertos y errores. Un 34 % de ellos valoró esta afirmación con 5 puntos (siempre) ; un 22% la valoró con 4 puntos (casi siempre) y un 25 % con 3 puntos (con frecuencia). Es decir el 80 % del alumnado encuestado valora de la media hacia arriba que los trabajos evaluados no son motivo de reflexión.

VARIABLE	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nunca 0	Pocas veces 1	A veces 2	Con frecuencia 3	Casi siempre 4	Siempre 5
Los trabajos son entregados a los profesores y no son devueltos con correcciones que permitan reflexionar sobre errores y aciertos.	0%	5%	13%	25%	22%	34%

Tabla 17. Valoración de los alumnos sobre las estrategias seguidas por los profesores una vez que los trabajos son corregidos.

Cierto es, hemos destacado en los métodos de enseñanza la estrategia seguida por uno de los profesores consistente en que los alumnos presenten a sus compañeros las fotografías realizadas y que expongan cuáles han sido los pasos seguidos para su resolución. Durante esta actividad el profesor expresa también su punto de vista y les brinda a los alumnos su parecer a modo de evaluación. Se reflexiona sobre el proceso seguido y se evalúan los mecanismos utilizados.

Esta evaluación del proceso es fundamental para que el estudiante pueda reflexionar sobre cómo avanza el trabajo, hacia dónde va y sobre todo cómo puede mejorarlo.

Los alumnos así como consideraban muy positivamente la experiencia de las clases de fotografía echaban en falta no hacerlo en el resto. En el Módulo de Imagen audiovisual los alumnos entregan sus vídeos y reciben como única devolución una nota numérica.

En la actividad de realización audiovisual en donde el producto obtenido es resultado de un largo proceso, la recuperación del mismo es indispensable.

El proceso de aprendizaje queda desdibujado si no se ejercitan estrategias pertinentes para la recuperación del proceso de realización.

El quedarse sólo en el resultado restringe las variables de la evaluación a una mínima parte, descuido además que repercute en cuestiones fundamentales como son el contenido de la enseñanza y la calidad de los trabajos. Ya hemos visto qué ocurre porque los alumnos no realizan los guiones (proceso) de sus producciones (resultado). Si los profesores siguieran este criterio las evaluaciones estarían entonces planificadas conforme al proceso de enseñanza, no del calendario oficial como ocurre.

Efectivamente, cuando hablamos de proceso en producción audiovisual hablamos de etapas muy bien definidas y delimitadas. Estamos convencidos de que si la programación de la evaluación se realiza pensando en cada una de ellas los resultados serían mucho más positivos. Deberían evaluarse además del vídeo final, el guión, la pre-producción, la producción y la postproducción. Para ello los alumnos deberían hacer entrega de cada uno de los instrumentos correspondientes a cada etapa.

De esta manera, el docente antes de que los alumnos comiencen la etapa de pre-producción debería conocer el guión. La corrección del mismo es lo que habilitaría a los alumnos para pasar a la siguiente. Y así con cada una de los momentos: no deberían empezar a editar si el material grabado no ha sido supervisado por el experto. Se entiende que la propuesta no tiene el afán de la vigilancia sino que el docente pueda guiar la marcha del aprendizaje para el logro de un camino más reflexivo.

Incluso el criterio se puede aplicar para el momento de la postproducción. Sería muy positivo que el estudiante tuviera la posibilidad de realizar una pre-entrega del trabajo con la versión casi definitiva de la producción. Momento que serviría para que el profesor hiciera sugerencias y correcciones antes de la entrega final. De este modo, no se estaría pensando en la entrega como un momento desde el que no se puede volver atrás, sino por el contrario, se estaría inculcando que la producción es una tarea perfectible.

Uno de los alumnos nos daba cuenta de esta dificultad:

“Sabes que *el día que entregas el trabajo se acabó para siempre* por así decirlo. No hay tiempo para volver sobre él. Al día siguiente tienes que hacer otra cosa.

Lo ideal sería volver sobre los trabajos y pulirlos. Reelaborarlo una vez que el profesor realice las correcciones. Aunque sea en la casa de uno.” (Alumno D.)

Este método nos los sugiere el mundo profesional. Una vez más recurrimos a él. Existe la práctica entre los montajistas o editores que cuando tienen sus trabajos prácticamente finalizados, los muestran a sus pares para recibir sus opiniones y mejorarlos. En un nivel más alto, ciertas productoras exhiben versiones previas de las películas para medir las reacciones del público. Es decir que el diálogo y el intercambio de opiniones es entendido como una vía para que el proceso llegue a la mejor de las resoluciones.

Otra de las cuestiones que se dejan de lado con el mecanismo empleado para la entrega de los trabajos audiovisuales, es la muestra pública de las producciones. Sería altamente enriquecedor – tal como sucede en el módulo de fotografía- que los alumnos mostraran sus trabajos ante sus pares.

Estamos convencidos de la significación de esta actividad principalmente por las implicancias que tiene el acto de hacer público los trabajos, y el hecho de poner en palabras el proceso realizado. De manera ejemplar lo expresa Bruner (1997): “ La externalización, en una palabra, rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria. Al mismo tiempo la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición” (p. 43).

La muestra y evaluación colectiva implica no sólo dejar un espacio para el disfrute de las producciones sino también que dan sentido al grupo y crean la solidaridad y el compromiso entre sus miembros.

Efectivamente Jerome Bruner (1997) desde una perspectiva psicocultural de la educación habla de la importancia de conformar comunidades de aprendizaje con sentido donde los sujetos compartan experiencias y recursos que permitan externalizar lo aprendido: “ (...) hay obras de agrupaciones menores que dan orgullo, identidad y un sentido de continuidad a aquellos que participan, por oblicua que sea su parte en su realización” (p.41).

Asimismo la reflexión colectiva y la devolución pública de los trabajos colectiva deviene en un mayor compromiso hacia el trabajo. Si el sujeto se tiene que mostrar se esfuerza por hacerlo mejor.

Otra de las cuestiones que queríamos conocer era la de, si a juicio de los alumnos, las evaluaciones estaban relacionadas con las explicaciones y tareas que se realizan durante las clases. Conforme a la representación del gráfico 13, el 69 % de ellos piensa de manera positiva el tema al seleccionar los valores 3 (con frecuencia) , 4 (casi siempre) y 5 (siempre). Es decir, consideran que los temas que se evalúan son explicados. Con una posición más negativa está el 4 % que puntuó con 0 (nunca), el 14 % con 1 (pocas veces) y el 12 % con 2 (a veces). A estos sectores pertenecen los siguientes testimonios:

“Como este año vamos a contracorriente de los tiempos hay muchas cosas que *tienes que mirar por ti mismo* entonces en el examen te toman temas que no fueron explicados. Por ejemplo, yo sé montar porque he visto a Roberto (un compañero) hacerlo pero *no porque me lo haya explicado el profesor*”. (Alumno J.)

“Hay veces que nos dan mucha teoría en fotocopia para que la leamos y *de eso no se explica nada*, no se trabaja y luego se pregunta en el examen. Me parece excesivo”. (Alumno M.)



Gráfico 13. Opinión de los estudiantes sobre si las evaluaciones se corresponden con las intervenciones pedagógicas previas.

Criterios de valoración: 0 (nunca), 1 (pocas veces), 2 (a veces), 3 (con frecuencia), 4 (casi siempre) y 5 (siempre)

Por último, cuando en las entrevistas preguntamos sobre si los contenidos que se evalúan están relacionados con los que se enseñan algunos alumnos nos manifestaron que habían notado diferencias entre el primer y segundo año. En primer año los profesores se rigen estrictamente por lo que dan. Al ser todo el alumnado nuevo parten de lo básico. Pero en segundo solicitan contenidos que deberían

haberse impartido y por limitaciones de tiempo o del docente a cargo no se alcanzaron a abordar.

10.3. Resumen

Los profesores programan las evaluaciones teniendo en cuenta las fechas establecidas para la entrega de calificaciones por el calendario escolar. Los instrumentos utilizados para el alcance de las mismas son los test de preguntas con opciones, los exámenes de contenidos prácticos y las producciones audiovisuales.

De todos, el método dominante es el test de preguntas. Teniendo en cuenta las características de los contenidos audiovisuales, consideramos tal método como el menos apropiado, ya que empobrece los conocimientos reduciéndolos a una frase única pensada y provista por el docente.

Esta modalidad de evaluación se relaciona íntimamente con el nivel de exigencia de la titulación, considerado muy bajo por parte de los alumnos.

Respecto de las valoraciones de las producciones los alumnos manifiestan su descontento al considerar que el esfuerzo personal, la dedicación y capacidad de superación no son tenidos en cuenta. Los estudiantes arriban a esta conclusión al percibir que – como efectivamente ocurre - los profesores se centran en los resultados y no aprecian el proceso de producción transitado.

Asimismo, comprobamos que las arbitrariedades en las calificaciones devienen de la ausencia de pautas precisas sobre los resultados a alcanzar, y las condiciones que deben cumplir las producciones.

Por último, hemos observado que uno de los mayores inconvenientes detectados durante el proceso evaluativo señalado es la falta de integración de los resultados de las evaluaciones con el proceso de aprendizaje protagonizado por los alumnos.

11. PRÁCTICAS PROFESIONALES.

11.1. Finalidad, asignación y criterios

El Módulo Práctica Profesional es el último que debe transitar el alumno para lograr la titulación. Durante tres meses – de abril a junio- el estudiante deja el Centro Educativo para trasladarse a una empresa afín con la especialidad y concluir allí su formación. El propósito es que el estudiante se vincule directamente con el hacer profesional, conviva con él y extraiga conocimientos del entorno laboral real. En el cuadro 17 se detallan los objetivos establecidos en el plan de estudios.

OBJETIVOS DEL MÓDULO FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Complementar la cualificación ya adquirida por los jóvenes en el centro educativo mediante el conocimiento de los procesos productivos reales. ▪ Conocer e incorporarse a una organización empresarial, en la que los alumnos realizan actividades formativo-productivas propias de su perfil profesional. ▪ Evaluar la competencia profesional de los jóvenes en situación real de trabajo, con participación empresarial. De este modo se favorece la inserción laboral de los jóvenes titulados.

Cuadro 17. Objetivos del Módulo Formación en centros de trabajo.

Para que las Prácticas tengan status jurídico la Dirección Provincial de Educación firma un convenio de colaboración con la empresa a través de la Cámara de Comercio asumiendo la primera los costos pertenecientes a los seguros de Responsabilidad Civil, Escolaridad y de Accidentes. En el mismo, para el seguimiento y evaluación de los alumnos se designa a un Tutor de empresa y un Tutor del Centro Educativo. Se detallan además el Programa Formativo con el plan de actividades que desarrollará el estudiante en el establecimiento cumpliendo el horario de una jornada laboral de 8 horas.

El Profesor Tutor del Centro es el encargado de realizar la supervisión y seguimiento de los alumnos durante las Prácticas. Son sus funciones: realizar visitas a las empresas, citar a los alumnos quincenalmente en el centro educativo para que expongan sus problemas, controlar la asistencia a las empresas.

Por su parte, el Tutor de la empresa coordina y orienta las actividades de los alumnos en la empresa. Guía el aprendizaje en el ámbito profesional.

Los estudiantes aprueban el Módulo conforme al informe valorativo emitido por el tutor de la empresa en el que informa acerca de la competencia profesional del alumno y la valoración realizada por el tutor del Centro.

La mayor dificultad que presenta esta modalidad son las pocas empresas ligadas a la Imagen y el Sonido existentes en Salamanca. No es que sea una ciudad en la que este rubro sea particularmente escaso sino que, proporcionalmente son demasiados estudiantes los que se forman en esta especialidad. Para la cantidad de estudiantes que el Ciclo prepara el mismo debería estar situado en una ciudad más grande. A esto se le suman titulaciones de la rama ofrecidas por otras casas de estudios.

“El problema es que no hay muchos lugares. Los elegimos a todos. No hay tanta oferta en Salamanca, y muchos centros de estudios: hay dos facultades de Comunicación, una facultad de Periodismo, una carrera de Publicidad y una de Relaciones Públicas. Es poca oferta para una demanda que cubra todo esto. Yo tengo mucha dificultad para encontrar empresarios, en cuanto veo una tienda de fotografía ahí me presento.” (Profesora M.)

De esta manera, los profesores del Centro se encuentran con la problemática de tener que destinar un promedio de cuarenta alumnos en empresas audiovisuales, número que supera a las que conforme a un criterio de efectividad, serían las elegibles.

Para paliar el hecho recurren a todas las empresas existentes en la ciudad, las que se ajustan exactamente al perfil del graduado como las que no. Muchos de los alumnos terminan realizando el Módulo en sitios que no son los más adecuados para su formación.

Además en los últimos años esta diferencia se ha ido acentuando porque muchos empresarios desestiman la posibilidad de recibir estudiantes ya que ahora la Junta de Castilla y León no otorga dinero para ello. Antes, las empresas recibían un canon a cambio de la formación que otorgaban.

Alivia la problemática el hecho de que algunos de los estudiantes procedentes de otras ciudades, regresan a sus lugares de origen para efectuar allí el módulo práctico. Por ejemplo, en el año 2007 tres alumnos realizaron sus Prácticas en la televisión local de la ciudad de Avila.

Las limitaciones de posibilidades para el ejercicio de las Prácticas, como estamos diciendo repercute en la inclusión de establecimientos no del todo propicios para la formación de los estudiantes. Los más habituales son las tiendas de fotografía. Es cierto que una empresa fotográfica que tiene sus recursos específicos para el

procesado fotográfico y que realiza sus producciones institucionales es un lugar adecuado. Pero una tienda pequeña, que destina sus trabajos a terceros, no lo es. En ésta la única experiencia que puede adquirir el estudiante es la de tramitar pedidos o vender materiales.

A sabiendas de la situación algunos gestionan sus espacios:

“Me busqué yo un lugar para hacer las Prácticas porque no quería ir a una tienda de fotografía en donde a lo mejor, con suerte en un fin de semana te toca participar del reportaje de una boda. En estos lugares a lo largo de las Prácticas no aprendes nada porque estás como un dependiente más. Vendes cámaras que es como ponerte el caramelo en la boca sin poder saborearlo (tu entiendes de eso pero no lo puedes utilizar) o envías carretes de película a que lo revelen en Madrid”. (Alumno R.)

A la carencia aludida oportunamente en la formación de los docentes por estar desvinculados con la práctica profesional, le sumamos ahora la carencia generada resultado de la escasez de establecimientos pertinentes para el ejercicio de las Prácticas Profesionales. Ambas repercuten en la calidad de la formación de los alumnos particularmente en lo que atañe a los contenidos relativos al mundo profesional.

Una cuestión delicada de resolver para los profesores es la asignación de los puestos de prácticas a los alumnos. Sobre todo porque según la experiencia les dicta, si la empresa tiene una mala vivencia con el practicante al año siguiente desiste de recibir a otro. El panorama se complica porque las empresas también ponen sus condiciones. Si es un comercio que requiere atención al público solicitan a estudiantes mujeres porque dicen que son más pacientes; si se trata de una empresa de iluminación por el contrario prefieren a un varón porque creen que la fuerza física es favorable.

La asignación de alumnos se realizó históricamente en el centro conforme al criterio de rendimiento académico. Para la realización del Módulo de Prácticas los alumnos de mayor promedio tenían la opción a elegir entre un listado a la empresa de su preferencia.

Esto que parecía ser el criterio más equitativo provocaba en el día a día consecuencias negativas: los alumnos competían entre sí para la obtención de las mejores notas.

Ante el clima enrarecido generado por la rivalidad entre los alumnos, durante el curso 2006-2007 uno de los profesores decidió poner fin a la situación utilizando otro método. Como tutor del curso decidió que él establecería quién iría a cada una de las empresas.

En verdad la elección no fue tan unidireccional ya que previamente solicitó a los estudiantes que eligieran tres opciones entre las empresas posibles. El cruce de esta información con el perfil que él como profesor tenía de cada uno de los estudiantes, sumada las características de las empresas le permitió realizar una asignación más fundada.

Los estudiantes quedaron muy conformes con la distribución realizada, no encontramos que uno solo de ellos se haya manifestado en contra de la situación.

No sabemos qué sucederá en el futuro, qué práctica se implementará. De hecho durante el año 2007- 2008 coexistieron los dos métodos uno fue llevado a cabo por los profesores del turno matutino (criterio de rendimiento académico) y el otro por los del turno vespertino (criterio mixto).

11.2. Expectativas y logros

Interrogamos a los alumnos en la semana previa de inicio de las Prácticas Profesionales con el objeto de conocer qué esperaban de ellas, cuáles eran sus expectativas, y cómo se sentían al respecto.

Las respuestas fueron variadas y representativas de distintas posturas: desde los que sentían miedo e inseguridad ante lo que se iban a encontrar hasta los que superados, afirmaban que iban a desempeñarse de manera solvente en la empresa. Daremos cuenta de algunos testimonios.

Del grupo de los alumnos “temerosos” hubo una declaración que nos resulta conmovedora. La elegimos por ello para iniciar nuestra síntesis.

“Me siento como un pájaro que intenta echar a volar. *Me da miedo, no saber resolver lo que se me plantea*. Yo tengo miedo de no tener al lado a los papás que son los profesores, que me ayuden cuando surja un problema a resolverlo.

Tengo miedo de llegar y no saber, o de saberlo pero en ese momento no acertar. A pesar de esto me parece que las Prácticas van a venirme muy bien porque implicarán aplicar todo lo que hemos aprendido a un entorno real. *Por otro lado estoy deseando que lleguen porque quiero aprender*”. (Alumna A.)

El pensamiento de la alumna encierra esa posición genuina y definitoria del propio acto de aprender: Miedo ante el mundo que se está por descubrir, pero también avidez y deseo ante lo que está por venir.

Ciertamente la opción de ingresar por primera vez al mundo laboral resulta movilizador para cualquier joven interesado en lo que hace; es un desafío porque de alguna manera significa ponerse a prueba en un escenario concreto.

“Yo he hablado con mis compañeros y le he dicho: *yo voy a ir a las Prácticas y parece que es el primer día que he entrado aquí. No tengo idea de nada y lo he hablado con los profesores.*

Voy con miedo, preguntándome si no me sabré desenvolver pero eso le tiene que pasar a todo el mundo”. (Alumno S.)



Ilustración 26. Alumna realizando prácticas en el estudio de TV

Hay otros que expresaban más bien un estado de incertidumbre ante lo desconocido, por no saber con lo que se van a encontrar. No tanto por no saber desempeñarse como en el caso anterior. Estos alumnos se amparan en el hecho de que como no era un trabajo remunerado nadie les “va a echar la bronca por no saber”.

Esta actitud se incrementa en otros alumnos dando por resultado una postura despreocupada:

“Yo voy a una televisora y la verdad es que *no me preocupa demasiado. Creo que estoy preparada y aparte si hay algo que no se hacer aprenderé, para eso estoy ahí de Prácticas, no me están pagando ni nada. No me preocupa, todo lo contrario, tengo muchas ganas de empezar”. (Alumno C.)*

Finalmente, hay alumnos que piensan a la práctica como un verdadero espacio para el aprendizaje. En el momento en que tuvieron que elegir las empresas de destino lo han hecho con el pensamiento de acercarse a un lugar al que se dediquen a un contenido que ellos no dominan. Esto de una u otra forma los obliga a aprender dicho contenido.

“A las Prácticas que yo voy no estoy muy formada porque aquí no se da tanta edición pero bueno, yo *la he elegido porque justamente creo que podré aprender mucho* y me va a valer después mucho más. Aunque no estés preparada no creo que importe tanto porque *son Prácticas y vas a aprender*, no hay que tenerle miedo. No hay que saberlo todo, *ellos te tienen que enseñar*. Voy a una productora dedicada a edición de video y *Photoshop*, se dedican a la animación de juegos de móviles. Aquí de eso no hemos tocado nada pero voy a aprender”. (Alumna P.)

Con la base de formación que tiene en el tema ahora se trata de dedicarle horas, interiorizarse y practicar para salir adelante.

Una vez finalizadas las Prácticas consultamos nuevamente a los alumnos. Muchos de ellos hacían una evaluación positiva. Otros no tanto. Fundamentalmente la valoración dependía del lugar en el que las habían efectuado.

No hay dudas que quienes peores lo pasan son quienes van a las tiendas pequeñas de fotografía:

“¿Qué puedo decir? Sí la experiencia vale. He adquirido la experiencia de vender, de recibir pedidos, a lo sumo de cuando en cuando hacer una fotografía carné. Pero en sí *no siento haber aprendido nada nuevo*”. (Alumno J.)

Los estudiantes coincidieron en que no hay por parte de los tutores empresarios una postura de dominio, explotación o aprovechamiento hacia ellos.

Sí en todo caso algunos vivieron una actitud de reserva en relación con compartir ciertos trucos que hacen al estilo y sello profesional.

Nos decía un alumno al respecto:

“Yo le hacía preguntas acerca de cómo resolvía las fotografías de los reportajes de boda y *había cosas de las que podía participar y otras no*. Cosas que me decía y cosas que se guardaba. Creo que *por recelo profesional*”. (Alumno M.)

Por otro lado, encontramos que la estrategia utilizada por muchos empresarios es la de tener a los estudiantes por un tiempo a prueba. Según como se vayan desempeñando les otorgan cada vez mayores responsabilidades.

“El primer mes *me tuvieron a prueba*. No me dejaron más que estar en la tienda. *Luego me permitieron pasar al estudio y ver cómo trabajaban ellos hasta llegar a ayudarlos*”. (Alumna L.)

De todas maneras, las concesiones llegan a un límite; hay responsabilidades que nunca quedan en manos de los estudiantes.

“*Al principio no me permitían ir a las bodas, luego sí. Pero no es que entonces me permitieran tomar fotografías para el Estudio, dejaban que lleve mi cámara y mis materiales y realice allí mis pruebas*. Yo lo entiendo porque es el trabajo de ellos que se basa en un momento único y si sale mal es irrecuperable”. (Alumna A.)

Estrategia pedagógica sagaz la del empresario: Sin necesidad de arriesgar su trabajo pone junto a sí a los estudiantes en un escenario laboral concreto para que éstos tengan la posibilidad de desempeñarse tal como si el trabajo fuera de ellos. Incluso la estudiante aseguraba que luego ella le mostraba los materiales al tutor empresarial lo analizaban y corregían.

Las Prácticas Profesionales son productivas también para los estudiantes en tanto les permite confirmar su vocación. En verdad hasta que los sujetos no entran a desempeñarse en el campo profesional no tienen una dimensión de lo que el trabajo implica. Una cosa es realizar un ejercicio práctico en un entorno educativo y otra bien distinta efectuar un trabajo en el entorno laboral con todas las presiones y condicionantes.

“Sobre todo he aprendido cosas relacionadas con el oficio, trucos para la edición, filtros, efectos, transiciones. Maneras de concebir y llevar adelante los trabajos. Estoy muy contenta porque *me ha servido para confirmar que esto es lo que me gusta*”. (Alumna P.)

11.3. Futuro Profesional

Una vez que han finalizado el Ciclo, los graduados tienen pocas oportunidades de inserción laboral en la ciudad de Salamanca. Esto tiene relación directa con lo que decíamos apenas más arriba sobre el número limitado de empresas existentes en el ámbito local.

El mercado laboral de la ciudad no puede incorporar la cantidad de alumnos que se forman año a año. Si pensamos que en los últimos 19 años sólo en este Ciclo de

Formación – dejamos de lado las titulaciones de la rama brindadas por otras instituciones educativas- se han venido formando un promedio de entre 15 y 20 alumnos al año, es fácil comprender que son demasiados graduados en el área a los que sólo una gran ciudad con una industria audiovisual significativa podría ocupar.

Esta situación es vivida con preocupación por algunos de los docentes:

“Lo que más preocupa es que ellos *vienen pensando en que van tener éxito nada más terminar*. Ni mucho menos, luego tienen que luchar mucho, hay una demanda enorme de trabajo.

Para colocarse hay que demostrar que se es muy bueno y hay que ubicarse además fuera de Salamanca porque *los puestos de trabajos están ocupados*”. (Profesor M.)

Entendemos que esta problemática trasciende el sentir subjetivo, las más altas jerarquías deberían pensar qué hacer al respecto. ¿Cuál es la finalidad de formar a ciudadanos en un área en la que luego no van a poder desempeñarse porque no hay necesidad de profesionales en ella?

Este es un tema crítico que genera controversias pero en el que no hay dudas que existe una evidente contradicción en el hecho de que el Estado forme para el ejercicio de un trabajo del que no se disponen puestos.

Con una perspectiva un poco más cruda y agregando además la sospecha hacia el sistema establecía su posición sobre el asunto un alumno:

“Hay un boom de los estudios de Imagen y de acá a 5 años el *mercado va a estar saturadísimo*. Si quieres dedicarte a la fotografía o al vídeo si no montas un estudio propio -lo que implica tener mucho dinero- no creo que tengas muchas posibilidades. De lo contrario *deberías ser un profesional muy bueno* para que te contraten por el CV.

En Salamanca no hay muchas opciones laborales. Además hay otros módulos de la familia en Castilla y León. *Si no cuentas con enchufe es muy difícil conseguir trabajo*. A lo mejor eres muy bueno pero está el hijo de tal que es peor y lo contratan por ser el hijo de tal ”. (Alumno J.)

Efectivamente, el tema de la competencia se agrava porque Castilla y León cuenta con quince Centros que ofrecen titulaciones de la Familia Profesional en Comunicación de Imagen y Sonido (para más detalles consultar el apartado 6. La enseñanza audiovisual en la Formación Profesional).

Para tener un panorama más certero de lo que estamos diciendo preguntamos en el centro sobre si realizaban un seguimiento acerca de la inserción laboral de los alumnos egresados. Particularmente el Centro Educativo no lo realiza pero la Dirección Provincial sí.

Todos los años, antes del 30 de octubre cada centro de la Provincia debe enviar una estadística sobre los datos recogidos entre los alumnos que han finalizado sus estudios un año atrás. Así, las estadísticas de todos los centros se centralizan en la Dirección Provincial. Luego no sabemos que pasa con ellas, cuál es el objeto de su realización: Hemos intentado en distintas oportunidades informarnos de ellas pero a pesar de la insistencia ha sido imposible obtenerlas.

Como ha quedado dicho, el módulo Práctico para muchos da lugar a aprendizajes significativos para el desempeño profesional. A pesar de ello al finalizar el Ciclo los alumnos consideran que deben continuar sus estudios, no se sienten preparados para enfrentarse con el mundo laboral. El 80 % de ellos consideró que piensa continuar con sus estudios, un 14 % que no y un 6% se mostró dudoso.



Gráfico 14. Estimación de los estudiantes sobre si en el futuro realizarán otros estudios.

Una de las motivaciones presentes para la continuación de los estudios son las continuas transformaciones tecnológicas que caracterizan al mundo audiovisual. Los alumnos no quieren quedarse rezagados en sus saberes.

Asimismo, no deja de pesar en la decisión la alta competencia existente en el mercado laboral.

“Quisiera hacer periodismo y *seguir estudiando* fotografía. Me quiero seguir formando porque cambia día a día, y además *hay mucha competencia*. Cada vez atrae más es un mundo idealizado. Pero es un mundo que requiere de mucha experiencia, si quiero

trabajar en él *me deberé especializar y dedicarme día a día*".
(Alumna A.)

La mayoría piensa en los estudios posteriores como un lugar para la especialización práctica de lo que ya han realizado. El hecho, por ejemplo, del bajo porcentaje de los alumnos (17%) dispuestos a seguir una carrera universitaria, o por el contrario, la alta inclinación existente (41%) hacia realizar algún curso específico con alguna temática relacionada con la imagen, son datos indicativos de ello (gráfico 15).

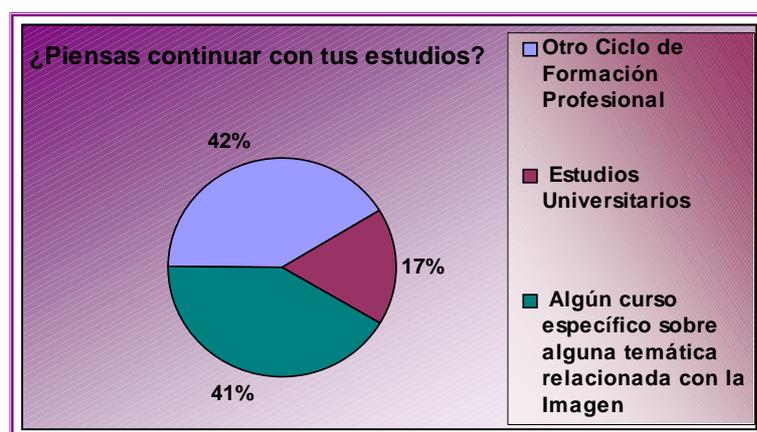


Gráfico 15. Estimación de los estudiantes sobre los estudios que realizarán en el futuro

Quienes desean continuar con estudios universitarios lo hacen considerando que es importante contar con una titulación de este tipo y esperando formarse de una manera más teórica. La carrera elegida en este caso es la de Comunicación Audiovisual.

El 42 % de los alumnos entiende que la mejor formación para ellos se la puede otorgar otro Ciclo de Formación Profesional perteneciente a la misma familia profesional. Valoran de esta formación la especialización práctica que brinda, ingrediente fundamental para el ejercicio de la profesión. De manera minuciosa lo explicaba una alumna:

“Para una formación Universitaria no me orientaría porque tengo amigas que lo están haciendo y al comparar cómo voy yo me parece mucho más interesante hacer distintos módulos de esta rama. Porque en *la Universidad te dan mucha teoría y nada de práctica*. Yo creo que la teoría la puedes aprender solo y luego la práctica es lo que más te vale. Ellas están en 4to año y recién ahora están cogiendo una cámara.

Es cierto que la Universidad te da una *titulación de mayor validez*, pero una empresa más que un título quiere *gente que tenga práctica y experiencia con los equipos*, que haya tocado las cámaras y demás. Como está el mundo laboral no creo que nosotros estemos en desventaja respecto del título universitario”. (Alumna P.)

Otra de las cuestiones que valoran quienes prefieren realizar otro CFP es el ingreso directo que les permite el haber realizado otro Ciclo de la Familia Profesional y la gratuidad de los estudios.

Por su parte, aquellos que proyectan especializarse a través de algún curso específico tienen por guía la cuestión de una pronta salida laboral. Creen – a nuestro entender con razón- que el hecho de realizar cursos que les permitan conocer una herramienta particular les va a brindar un aprendizaje práctico dirigido a cubrir un puesto de trabajo diferenciado. En todo caso, ya cuentan con una titulación y lo que precisan es adentrarse en una temática que les de mayor idoneidad profesional en un ámbito específico.

De esta manera, por ejemplo, algunos de los alumnos decididos a dedicarse a la edición nos decían que realizarían cursos sobre distintos *softwares* de edición o, por su parte, quienes tenían intenciones de dedicarse a la Fotografía efectuarían cursos privados temáticos como reportaje de modas o fotografía retrato.

Efectivamente, para cubrir un puesto de editor, lo más probable es que a los postulantes les efectúen una prueba práctica acerca de su desempeño. El mercado indica que lo que se valora es la pericia en el ejercicio del rol, no la cantidad de títulos académicos acumulados: poseer la titulación en FP es suficiente.

Durante el período de las entrevistas algunas de las alumnas nos manifestaron su preocupación acerca de las dificultades que ellas encontraban en su futuro profesional por su condición de mujeres. Una de ellas nos decía:

“A nosotros como mujeres se nos hace difícil también, aquí hay muchos prejuicios. Si ven a una mujer con una cámara se piensa que una mujer no está hecha para eso. Una cámara, por ejemplo, pesa 3 kilos y la mujer no la puede cargar, puedes llevar un bebé pero no una cámara”. (Alumna C.)

Consideramos efectivamente, que hay un prejuicio social que dicta que la tecnología y la mujer no son compatibles. Más aun, que hay actividades físicas como puede ser la de subir a una escalera para montar una luz en un estudio, que no son consideradas apropiadas para que las realice alguien perteneciente al género femenino. En la práctica esto se percibe, al analizar la composición de un equipo de realización audiovisual es fácil percatarse que están integrados en su mayoría por

hombres. Aunque, también es cierto que en los últimos años esta situación se ha ido modificando.

Nos pareció a la vista de todo esto, un tema atendible y consultamos al grupo acerca del mismo.



Gráfico 16. Consideración de los alumnos sobre las oportunidades laborales en relación con el género.

Como se representa en el gráfico 16, el 58 % de los alumnos estimó que existen igualdad de oportunidades entre la mujer y el hombre; un 22 % que las mujeres no tienen en el campo laboral menos oportunidades que los hombres y un 20 % que sí las tienen.

Esto nos permite visualizar lo que está presente en el imaginario de los estudiantes, pero no comprobar qué es lo que ocurre en el contexto laboral real. Elemento significativo pero que trasciende los objetivos de este estudio. En definitiva, la preocupación expresada por las alumnas en la totalidad del grupo replica en un 22%.

11.4. Resumen

Las Prácticas Profesionales constituyen el último tramo de la titulación. A lo largo de éste, los alumnos se insertan en una empresa relacionada con la rama profesional para la que la formación habilita.

La dificultad más significativa observada durante este período se presenta por el desfase producido entre la cantidad de alumnos que deben realizar las prácticas y el número de empresas disponibles. La ciudad de Salamanca no cuenta con las suficientes compañías dedicadas a la producción audiovisual. De esta manera, parte de los estudiantes terminan realizando sus prácticas en sitios inapropiados.

Por otra parte, resulta relevante señalar que los alumnos acuden a las prácticas con diversas expectativas y actitudes: miedo, inseguridad, superación. Sin embargo, el factor que más nos interesa destacar es que muchos de ellos no conciben este espacio como lo que realmente debería ser: un ámbito para la formación y el aprendizaje.

Ahora bien, esto último se produce en mayor o menor medida de acuerdo con la empresa y el tutor empresarial. Algunos de los tutores, además de la falta de especificidad en las actividades, suman como rasgo negativo su actitud, denotando una disposición insuficiente a compartir su experiencia con los estudiantes. Por su parte, el tutor del Centro tampoco puede implicarse en este proceso adecuadamente, por la simple imposibilidad material de realizar el seguimiento de 20 alumnos a través de la ciudad de Salamanca y de localidades vecinas.

El número limitado de empresas repercute también en el futuro profesional de los alumnos. Efectivamente, la mayor dificultad con la que deben enfrentarse una vez que han terminado el ciclo es la escasez de puestos de trabajo disponibles. No obstante, los alumnos no se muestran preocupados al respecto, y muchos consideran que, como no están capacitados para insertarse en el mercado laboral, deben seguir especializándose cursando otra titulación.

12. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En este apartado nos centraremos en el análisis de los resultados del proceso educativo. Para ello partiremos de las percepciones que tienen al respecto los Sujetos que participan del proceso, para pasar luego a dar cuenta de los resultados objetivos obtenidos a través de una evaluación formal cuyos destinatarios han sido los estudiantes. En el primer caso, tomaremos como variables de análisis las competencias propuestas en el plan de estudio.

De esta manera, teniendo como guía las unidades de competencias profesionales que se especifican en el Plan de Estudios indagamos a los estudiantes acerca de cómo se percibían ellos en relación con el dominio de dichas competencias. Realizamos de este modo, una encuesta a la totalidad de los sujetos tomando como variable a cada una de las competencias estipuladas pero también –con el objeto de alcanzar resultados de índole cualitativa- hemos puntualizado sobre el asunto durante las entrevistas.

Por su parte, la evaluación objetiva busca establecer si los alumnos han adquirido las competencias básicas que debería poseer un graduado en Formación Profesional en Imagen. Ya no teniendo como parámetro lo que indican exclusivamente el plan de estudio sino que hemos agregado lo que nuestra experiencia nos dice. Para ello se diseñó un instrumento integrado por preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas como así también preguntas de identificación, reconocimiento, análisis, aplicación y ejecución de conceptos claves. A través de ellas como se verá, se pretendió poner a los estudiantes en situaciones básicas, definitorias para el ejercicio de la profesión. Así por ejemplo, el efectuar una planta de filmación o el reconocer las características de un encuadre es una circunstancia que se le presenta cotidianamente a todo técnico o realizador audiovisual.

12.1. Nivel de formación

El profesorado manifiesta su disconformidad respecto del nivel de formación que otorga el centro. Hay unanimidad en ello. Ante la pregunta sobre la calidad educativa que brinda la institución todos los profesores consultados estimaron que el nivel es bajo.

Una de las razones que encuentran para tal deficiencia es la duración de los estudios. Los docentes juzgan que en sólo dos años no se puede alcanzar un buen nivel educativo ni tampoco una especialización.

“Los chicos *no salen preparados* para enfrentar el mundo profesional pero también es cierto que es imposible que lo hagan si sólo estuvieron estudiando 2 años “. (Profesor A.)

“*El nivel es bajo*. Yo no estoy conforme con la formación que brinda el centro porque primero les *falta tiempo*. Y luego, la enseñanza de Imagen es demasiado *dispersa*, debería concretarse más “. (Profesor M.)

De nuestro lado consideramos que efectivamente, el nivel de los alumnos es bajo, pero no creemos que sea debido a la duración de los estudios. Si bien es cierto que uno de los problemas puede ser el carácter generalista del currículum - ya que su mirada está puesta en contenidos aunque pertenecientes a la misma familia muy diversos- entendemos que este no es el factor de mayor incidencia en la problemática.

Ciertamente, ya hemos dado cuenta en nuestro análisis sobre el currículum acerca del hecho de que la Fotografía, el Cine y el Vídeo son especialidades diferentes. En dos años de formación un alumno no puede alcanzar a dominar cada una de estas técnicas. Si los estudios se centraran en un oficio técnico por ejemplo fotógrafo o videasta -sólo en uno de ellos- en dicho tiempo y con la carga horaria del Ciclo los alumnos recibirían una muy buena formación.

Pero también es verdad que con el mismo diseño curricular y la aplicación de otras estrategias se alcanzarían resultados diferentes. Por ejemplo, uno de los profesores nos relataba que había propuesto que los alumnos de segundo año que ya tuvieran la intención de dedicarse a la fotografía tuvieran mayor exigencia en ésta área y no tanto en la de vídeo y viceversa. La idea tuvo aceptación en el Departamento pero luego, una vez llevada a la práctica no funcionó por falta de acuerdos entre los profesores en los criterios a implementar a la hora de evaluar.

Como sea, el personal docente coincidió en atribuir la baja formación a la duración del Plan de Estudios de la titulación y a los contenidos del mismo.

“No estoy conforme con la formación que brinda el Centro porque es *muy poco tiempo de estudios*. La FP antigua se desarrollaba en 5 años y ahora en menos de 2. ¿Qué se puede hacer en año y medio? No estoy para nada conforme.

Lo que pasa es que lo que quiere hacer el Ministerio es dar una formación muy rápida para que el estudiante tenga una *pronta salida laboral*. El problema es que eso no se corresponde con la realidad porque el mundo laboral es muy competitivo. Es una *formación muy general* y en muy poco tiempo “. (Profesora M.)

Las consecuencias que acarrea el análisis que realizan los profesores son muy negativas porque se ubican fuera de toda responsabilidad imposibilitando la generación de mecanismos para el cambio. La confección del curriculum es algo ajeno al profesor. Es más, como hemos aludido oportunamente, los profesores creen en su carácter prescriptivo por lo que prácticamente no modifican nada de él.

Con este razonamiento, la actuación del profesorado no es determinante para un tema central como es la calidad educativa del centro: los docentes detectan un nivel bajo en la formación pero el mismo es resultado de un diseño curricular deficiente.

Efectivamente, ante la pregunta sobre cómo se podría elevar el nivel educativo sólo una de las docentes consideró que algunas mejoras serían posibles si se efectuaran ciertas modificaciones en el modo de actuar del cuerpo docente.

“El nivel de formación se *podría mejorar muchísimo* simplemente con ponernos de acuerdo para *hacer las programaciones conjuntas*.”

También mejoraría con *más trabajo por parte de cada uno de nosotros*. Yo ya sé que lo mío se puede mejorar. De eso se forma el profesor, de la práctica: depende de mí *revisar las cosas para el año que viene mejorarlas* “. (Profesora S.)

Coincidimos con la profesora en que hay mucho para revisar de las prácticas educativas: modificarlas darían lugar a notables mejoras en la calidad de la formación. Si bien es cierto como ya lo hemos apuntado que el curriculum precisa de modificaciones estructurales, no creemos que éste sea el factor determinante de los resultados educativos. Más bien inclinamos la balanza hacia el lado de lo que se hace con él, hacia el currículum como *praxis*.

Finalmente respecto de las consideraciones de los profesores y la calidad educativa consignaremos que los mismos estiman que las dificultades en la formación se dan principalmente en el nivel de los conocimientos del mundo práctico; en el desconocimiento que tienen los alumnos sobre cómo se trabaja en el mundo profesional.

“Aquí nos falta la *perspectiva de cómo se desarrolla el mundo profesional*. Por ejemplo de la tele no saben nada, incluso del vocabulario que se utiliza en el mundo profesional. No saben ni quiénes son los que trabajan en TV. Van a ser cámaras pero no saben los demás roles o si saben que hay un realizador, no saben qué hace. *No conocen ni los roles ni la jerga del medio*”. (Profesora S.)

Podemos encontrar la raíz de esta dificultad en la falta de formación y desvinculación con el mundo profesional que tiene el profesorado.

Al pasar a la opinión de los estudiantes, encontramos que la mayoría - el 73% de ellos - está conforme con la formación que han recibido en el Ciclo. Si bien la afirmación no es absoluta – la opción “Sí, totalmente” es considerada únicamente por el 8 % de los estudiantes- la respuesta es favorable con cierto margen de reserva. La apostilla “en parte” así lo sugiere.

En cambio, como se puede comprobar en el gráfico 17, un 14 % de ellos expresa categóricamente no estar conforme con la formación recibida.

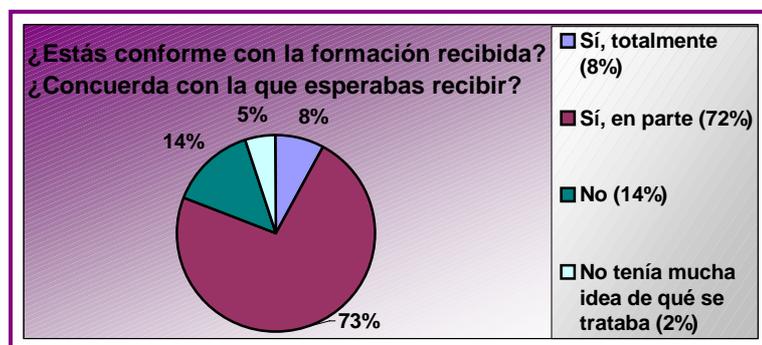


Gráfico 17. Conformidad de los alumnos sobre la formación recibida durante la titulación.

A la hora de sopesar su formación los alumnos destacan la formación práctica. Y hacen bien, si tenemos que decir en qué se destaca la educación del Ciclo -si en reforzar los contenidos teóricos o los prácticos- también decimos al igual que ellos que en los prácticos, entendiendo a éstos como los vinculados con la ejecución de tareas, con el ejercicio realizativo.

Efectivamente, durante el trabajo de campo, en numerosas oportunidades los alumnos manifestaron la posición aventajada en la que estaban si se comparaban con otras titulaciones. Según ellos el ciclo de formación brinda una formación práctica como no se da en ningún otro Centro.

“Yo tengo amigos universitarios que van a trabajar y dicen que la teoría que han estudiado durante 4 años no les ha servido para nada. Tienen un conocimiento pero a la hora de trabajar *su jefe le dice que resuelva las cosas y no sabe*. En cambio aquí sales y a la hora de trabajar te dicen quiero unos planos con estas características y tu coges la cámara y *lo resuelves porque llevas un año entero manejando la cámara*. Si te toca una cámara de una marca que no

conoces, lees el manual, la examinas y ya sabes manipularla. El botón estará un poco más a la derecha o a la izquierda pero la función de la cámara es la misma". (Alumno R.)

En verdad, la comparación la establecen en relación con las dos titulaciones en Comunicación que se dictan en la ciudad de Salamanca: la de la Universidad Pública y la carrera de Comunicación de la Universidad Pontificia.

"La carrera universitaria te mete mucha teoría y te prepara muy bien para por ejemplo Opositar, pero a la hora de la verdad, yo creo que aprendes muchísimo más en un Ciclo Formativo que en la carrera universitaria por el solo hecho de tener prácticas.

Ellos salen muy bien preparados teóricamente, tengo amigos que han estudiado Comunicación Audiovisual en la Pontificia y me lo dicen, pero en la práctica nosotros lo superamos." (Alumna L.)

Así es, además de tratarse de grupos de trabajos más reducidos una de las claves para esta diferencia de formación está en la cantidad de horas que integran el curriculum. Como hemos señalado los módulos prácticos tienen una carga horaria semanal que van desde las ocho hasta las doce horas (ver punto Ciclos de Formación Profesional perteneciente al apartado V. La enseñanza audiovisual en la Formación Profesional).

Si continuamos el razonamiento planteado por los alumnos y comparamos el CFP en Imagen con las carreras universitarias afines ofrecidas en la ciudad de Salamanca, efectivamente, nos encontramos con que la carga horaria de asignaturas prácticas es en ellas menor. En la Universidad Pontificia por ejemplo, se imparte la Licenciatura en Comunicación en 5 cursos. Los alumnos que optan por el itinerario curricular en Realización Audiovisual en el cuarto curso deben cursar Producción y Realización Audiovisual (2 créditos y 5 prácticos) y Tecnología Audiovisual (3 créditos teóricos y 3 prácticos).

Por su parte la Universidad de Salamanca también ofrece estudios de Licenciatura en Comunicación Audiovisual como titulación de Segundo Ciclo. Su curriculum está integrado en el primer curso por la asignatura troncal Producción y Realización de vídeos (9 créditos de los cuales 6 son teóricos) y para el segundo curso cuenta con las asignaturas optativas Producción y realización en Televisión y ficción (3 créditos teóricos y 5 prácticos), Edición y Postproducción (2 créditos teóricos y 4 prácticos) y Producción Cinematográfica (3 créditos teóricos y 3 créditos prácticos).

12.2. Percepción de competencias adquiridas

El resultado general respecto de la apreciación de los alumnos sobre el dominio que poseen de las competencias no es tan positivo como sus consideraciones respecto del nivel de enseñanza. Paradoja, en tanto si el nivel es bueno, deberían entonces ser capaces de ejercer las competencias.

Como se comprueba en la tabla 18 los porcentajes de valoración más bajos corresponden a la competencia profesional *Realizar la administración, comercialización y gestión de una pequeña empresa*. Es en este ámbito donde los estudiantes se sienten con menos competencia para el desempeño de la profesión. El 62 % de los estudiantes se ubicó entre la valoración 0 (nada) y 2 (poco).

COMPETENCIA PROFESIONAL	VALORES DE ESTIMACIÓN					
	Nada 0	Muy Poco 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	Muchísimo 5
Definir y obtener imágenes fijas en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos	0%	0%	5%	42%	36%	17%
Definir y obtener imágenes móviles, en cualquier soporte y formato, por medios cinematográficos	16%	12%	16%	19%	25%	12%
Definir y obtener imágenes móviles en cualquier soporte y formato, por medios videográficos	0%	0%	12%	31%	39%	18%
Iluminar espacios escénicos, determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva	6%	25%	12%	45%	6%	6%
Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa	22%	25%	25%	14%	8%	6%

Tabla 18. Estimación de los estudiantes sobre las competencias que dominan.

Creemos que el sujeto que desea dedicarse a la administración, comercialización y gestión de una empresa tiene una personalidad e intereses muy distintos del que gusta de la manipulación y generación de imágenes. Ambos ejercicios requieren de individuos con incumbencias diferentes. Por ello, resulta forzada la preparación para dicha competencia.

“No cualquiera puede montar una empresa. No estamos preparados para ello, ni siquiera intrínsecamente. Creo que para tener una empresa tienes que tener vocación, gustarte ciertas cosas.

Este año que tenemos como asignatura Administración la voy sacando como puedo “. (Alumna C.)

Le sigue en el orden inmediato superior la valoración de la competencia *Iluminar los espacios escénicos determinando y controlando la calidad técnica, formal y expresiva*. Aunque el 45% de ellos valoró al 3 (bastante) de la escala, en este caso también los alumnos consideran que el dominio en esta competencia es relativamente bajo. El 43% de ellos ubicado entre los valores 0 (nada) y 2 (poco) de la escala así nos permiten afirmarlo.

“Es *muy difícil iluminar* y además hemos tenido un solo módulo. No creo que alguien de aquí lo pueda hacer. Diría que *es imposible* porque el profesor que nos impartía el módulo nos hacía trabajar en grupo, *no es que uno tomaba una decisión*. Un director de fotografía debe ser alguien muy avezado, alguien que sepa mucho”. (Alumna L.)

La apreciación de los estudiantes respecto de su limitada formación se sostiene en el hecho de haber tenido un único módulo de Iluminación. El plan de estudios incluye en el primer año el módulo *Iluminación de espacios escénicos* con una carga horaria de ocho horas semanales. Durante ese corto periodo de tiempo no es posible prepararse para el ejercicio de una profesión tan especializada. No es lo mismo realizar una puesta lumínica para una toma fotográfica que para una escena de una película o un programa televisivo.

En esta dirección, algunos de los estudiantes de los que daban una respuesta positiva realizaban luego la aclaración de que podrían iluminar sin dificultad para diseñar una puesta fotográfica no audiovisual. Nótese además que tal como queda expresada la competencia, un graduado del Ciclo de Formación en Imagen estaría capacitado también para efectuar hasta puestas lumínicas teatrales o cinematográficas. En este caso, como en el de la competencia relativa al área cinematográfica, resulta de una gran audacia y por qué no decirlo también atrevimiento que los documentos curriculares planteen como competencia profesional del Ciclo al Cine.

Creemos que no es ético proclamar que un ciudadano está preparado para el ejercicio de un profesión siendo que no lo está. Y no se trata de un problema específico de un centro sino de una imposibilidad material para que así sea. Si realizáramos el ejercicio de presentarle a cualquier técnico que esté trabajando en el medio audiovisual los contenidos y las competencias del plan de estudios del CFP, inmediatamente nos hablaría de dicho impedimento. Los contenidos y la duración de los módulos hablan de ello. Nos preguntábamos el por qué de la situación y lo que se nos ocurre pensar es que el diseño del plan de estudios no ha sido realizado por especialistas del área ni que tampoco éstos han sido consultados.

La lectura de las competencias en su momento ya nos habían causado extrañeza, pero mucho más, el hecho de que los alumnos las asumieran como propias. Durante las entrevistas, nos resultaba inexplicable cómo algunos alumnos podían aseverar con bastante seguridad y soltura que eran capaces de operar una cámara cinematográfica sin dificultad. De hecho que en la encuesta general los datos hablen de que el 25 % de ellos haya valorado con un 4 (mucho); un 12% con un 5 (muchísimo) y el 19% la variable *Definir y obtener imágenes móviles, en cualquier soporte y formato, por medios cinematográficos* con un 3 (bastante) es prueba de que no se trata de casos aislados.

Además habíamos sido testigos de las clases que abordaban dicha temática y el conocimiento sobre la dificultad que caracteriza a dicha tecnología nos establecía en el lugar de la plena certeza de que los alumnos no recibían la formación adecuada.

Comentamos también con la profesora responsable de brindar los contenidos acerca de la cámara cinematográfica y esto nos decía:

“Yo les doy el tema de la cámara de cine en la teoría y no lo vuelven a ver con nadie entonces te digo con certeza que no saben operar una. Primero porque no tenemos cámara de cine, lo cual es muy limitado. Y segundo, porque yo nunca he operado una cámara de cine “. (Profesora S.)

Y un alumno lo reafirma:

“No se como tienen siquiera la osadía de mencionarlos porque yo no he visto siquiera un solo instrumento cinematográfico en todo el Centro”. (Alumno D.)

Encontramos las razones en la ingenuidad: únicamente el desconocimiento absoluto del medio es lo que les puede llevar a algunos estudiantes a aseverar que son capaces de operar una cámara cinematográfica o que pueden realizar la puesta lumínica de una película. Únicamente el desconocimiento del medio cinematográfico es lo que les lleva a decir que se presentarían a un trabajo para desempeñarse como camarógrafo; si supieran lo que implica operar una cámara de cine nunca podrían decir que lo harían.

Es justo decir también que hay otros estudiantes que son conscientes de las dificultades que conlleva el medio audiovisual y así lo expresan. Incluso son cautelosos en aseverar que son capaces de manipular una cámara de vídeo:

“Tomo imágenes móviles pero no son buenas, *con el movimiento me pierdo*. En cámara de vídeo nos preparan para TV, que es bastante sencillo de resolver porque es un espacio limitado, tenés tu trípode para eso sí que me siento capacitada. Pero de ahí a que llegue a impregnar mi estilo en las imágenes de vídeo no. *El que sabe hacerlo es porque se ha dedicado a ello pero no es que lo exijan ni practique aquí*”.(Alumna L.)

Es la diferencia de complejidad en la tecnología lo que le lleva afirmar a los alumnos que la competencia que más dominan es la correspondiente a *Definir y obtener imágenes fijas en cualquier soporte y formato por medios fotográficos*. Casi la totalidad cree que son capaces de ejercer esta competencia valorándose entre los puntos 3 a 5 es decir de la media a la puntuación máxima (bastante, mucho y muchísimo). El 42 % se valoró con 3 puntos (bastante), el 36% con 4 (mucho) y el 17 % con 5 puntos (muchísimo). Otro dato importante es que ninguno de los encuestados seleccionó la opción 0 nada) o 1 (muy poco): todos los alumnos en alguna medida creen que dominan algo de la competencia.

Idéntica situación a la producida a la variable *Definir y obtener imágenes fijas en cualquier soporte y formato por medios videográficos*. Esta es la segunda competencia que más sienten dominar los alumnos. Los valores son muy similares al del ítem anterior: el 39 % indicó el valor 4 (mucho), el 31% el 3 (bastante), el 18 % el 5 (muchísimo) y el 12% el 2 (poco).

El resultado de la consulta a los profesores acerca de las competencias que dominan los alumnos no fue tan rica. Los mismos ofrecieron dos tipos de respuestas o bien la aseveración de que cada una de las competencias eran alcanzadas o en su defecto, cuando se trataba de contenidos brindados por colegas que suponían que sí se alcanzaban pero que no lo sabrían afirmar con certeza definitiva porque no eran áreas de su responsabilidad. Una vez más la figura del desconocimiento resultado de la falta de acuerdos y trabajo conjunto del equipo docente.

12.3. Evaluación de conceptos y competencias

El instrumento de evaluación tomó como base para el análisis el fragmento de la secuencia de inicio de la película *Ciudadano Kane* (Citizen Kane, Orson Welles, 1939). El propósito de la selección de un clásico del cine como este era el de potenciar los saberes de los alumnos. Al tratarse de un material que debería ser conocido por ellos (porque forma parte de los contenidos del plan de estudios y porque además es una referencia ineludible para toda persona inquieta por el tema audiovisual) nos parecía que otorgaría riqueza a la producción de las respuestas en tanto potenciaría los

conocimientos de los alumnos. La secuencia seleccionada, permitiría que los estudiantes se ubicaran en una época, en la utilización de una serie de recursos y de un estilo audiovisual. De esta manera, no apelábamos al factor sorpresa sino que los alumnos llegaran a confeccionar algunas de las respuestas a través de los conocimientos adquiridos durante su formación o por simple deducción lógica.

La evaluación comenzó con la entrega del instrumento y luego se revisaron y explicaron cada una de las consignas. Seguidamente se proyectó el fragmento fílmico que no superaba los 5 minutos. El mismo se emitió tantas veces como fueron requeridas por los alumnos. No queríamos que el ejercicio se convirtiera en una prueba de memoria visual sino de reconocimiento, aplicación e interpretación de saberes. Para ello, los estudiantes debían tener la certeza de que el material no les sería vedado. Durante el tiempo en el que transcurrió la evaluación consecuencia de la solicitud de uno u otro estudiante las imágenes fueron proyectadas en numerosas oportunidades, incluso cuando alguno así lo requería con detención de fotogramas. Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos se puede recurrir al Anexo en donde se incluye el texto completo de la prueba de comprobación.

Por otro lado, con el objeto de garantizar que los destinatarios de la evaluación fueran alumnos que ya hubieran terminado el Ciclo de Formación Profesional la misma se realizó quince días antes que los estudiantes del segundo ciclo al que veníamos observando, finalizaran el período de Práctica Profesional. Efectivamente, una vez efectuada la evaluación sólo debieron acudir al Centro una vez más para la entrega de un informe, por lo que podemos considerar que ya eran alumnos graduados.

Veinticinco alumnos efectuaron la evaluación, once menos de los que intervinieron en el resto de las estadísticas incluidas hasta ahora. La diferencia se produce consecuencia de que algunos alumnos no asistieron al Centro ese día (cuatro alumnos); otros se encontraban realizando las Prácticas en sus ciudades de origen (cuatro alumnos) y finalmente los últimos (tres alumnos) no pudieron acceder a las Prácticas por no haber aprobado el Módulo de Aplicaciones fotográficas.

Luego de haber compartido durante casi seis meses las actividades del Centro había muchas cuestiones respecto de los resultados que íbamos a obtener que nos era fácil prefigurar. Sin embargo, no habíamos supuesto tanta contundencia en algunos resultados negativos respecto de aspectos básicos. Ciertas respuestas nos resultaron, por qué no decirlo, desmoralizantes.

Comenzaremos presentando los resultados a nivel general para luego ir haciendo foco en cada una de las variables evaluadas.

CONCEPTOS	CATEGORIAS DE INTERPRETACION									
	MUY BIEN		BIEN		REGULAR		MAL		NO CONTESTA	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Unidades narrativas	2	8%	1	4%	10	40%	12	48%	0	0%
Encuadre	1	4%	4	16%	17	68%	3	12%	0	0%
Planta de iluminación	0	0%	3	12%	14	56%	8	32%	0	0%
Configuración espacio-temporal	0	0%	3	12%	15	60%	6	24%	1	4%
Requerimientos técnicos para iluminación	0	0%	3	12%	12	48%	6	24%	4	16%
Formatos videográficos	0	0%	4	16%	7	28%	11	44%	3	12%
Historia de los medios audiovisuales	0	0%	2	8%	6	24%	4	16%	13	52%
Conceptos y funciones de la producción audiovisual	0	0%	5	20%	18	72%	2	8%	0	0%

Tabla 19. Conocimiento de conceptos de los alumnos.

La tabla 19 retrata que las Unidades narrativas fueron identificadas y reconocidas por apenas 3 alumnos. La mayoría de ellos (el 48 %) lo hizo mal y el 40% regular.

Es digno acotar que cuando decimos unidades narrativas estamos hablando de un concepto básico, de términos que implican, si se nos permite, el ABC del lenguaje audiovisual. Así es, los alumnos debían reconocer qué unidades estaban presentes en el fragmento seleccionado. Para ello se les solicitó indicar cuáles de ellas entre distintas unidades ofrecidas (secuencia, plano, secuencia de montaje, toma, plano secuencia y escena). Muchos de los evaluados no fueron capaces de reconocer al plano por ejemplo que si se quiere casi automáticamente deberían haber seleccionado como unidad propia de cualquier imagen fija o en movimiento.

Otro tanto sucede con la variable encuadre. La consigna consistió en reconocer en un fotograma de la película los elementos de dicha imagen y ensayar una interpretación expresiva de los mismos.

En referencia a los elementos del encuadre los alumnos tuvieron dificultades para reconocer el plano, la posición de la cámara y el movimiento. De la totalidad de los alumnos 1 lo hizo muy bien (4%), 4 bien (16%), 17 (68%) resolvieron la pregunta de modo regular y 3 (12%) mal.

Una de las mayores dificultades las tuvieron en el reconocimiento del plano. El 48% de los alumnos aseguró que se trataba de un plano general, un 30 % brindó la

respuesta correcta al identificarlo como un plano medio y el 22% restante dijo que se trataba de un plano conjunto.

Respecto del movimiento el 52% de los alumnos estimó que se trataba de un zoom. Se sabe que este no es considerado un movimiento de cámara sino un desplazamiento de lentes de la cámara que permiten variar el plano. La película y el director han tenido trascendencia por la resolución de los encuadres con complicados travellings.

Nótese que no son equivocaciones menores. Si trasladamos los errores al ejercicio de la profesión práctica no podemos dejar de preguntarnos qué sucedería si el director de un programa televisivo le solicita al camarógrafo un plano medio y éste realiza un plano general. El conocimiento de estos códigos es indispensable para el alcance de acuerdos y la comunicación exitosa entre los miembros del equipo.

La sección destinada a la interpretación expresiva de las imágenes –que podría haber sido la más sencilla de resolver- también fue pobre. Los alumnos debían especificar cuál era su interpretación respecto de la utilización realizada por el director de los elementos técnicos.

Ciertas interpretaciones poseen un alto grado de limitación:

- “ Para no dejar escapar nada” (Alumno 2)
- “Colocó al hombre como retirado, dando una sensación de no tener ningún poder sobre la mujer” (Alumna 5)
- “El realizador quiso mostrar todos los personajes para causar un efecto más común de todos y saber de quién hablaban, para quién hablaban, etc. “ (Alumno 12)
- “Seguir el proceso psicológico de la madre. La madre siempre está a su altura (Alumna 14)
- “Distintos sentidos expresivos o dramáticos: el plano más cercano tiene una función más dramática frente al plano general del niño que es más narrativo” (Alumno 1)

Es de destacar también la ineptitud en la escritura de algunos términos y los errores ortográficos:

- “Hay un *trabelin* hacia *tras* desde la *bentana asta* la *posición actual* de la imagen” (Alumno 6)

La selección no responde al caso de un estudiante distraído: otros han confundido la palabra atrás por tras. Por su parte el vocablo travelling aparece escrito también de las más diversas maneras. Estamos hablando de conceptos que el alumno ha debido leer en la bibliografía o escuchado en las clases a lo largo de su formación ininidad de veces.

Hay sin embargo otras respuestas que llegan a satisfacer lo esperado. Por ejemplo, la alumna 11 con un razonamiento sencillo presenta la tesis de la película.

- “Busca siempre tener al niño en el encuadre porque en todo momento se habla de él y quiere tener una referencia de la forma en que disfruta la nieve” (Alumna 11)

El modo de manifestarse nos indica que no ha visto la película –como sí ocurre en el caso del ejemplo que sigue- pero su capacidad de observación debido a la sencillez del ejemplo le permite deducir el núcleo de lo que se está representando.

- “Muestran en primer plano los papeles que van a decidir el futuro de Kane mientras éste aparece en el fondo jugando” (Alumno 8)

El siguiente concepto evaluado fue el de la planta de iluminación. La consigna consistió en solicitar la realización de una puesta de iluminación de una de las escenas proyectadas aclarando la dirección y el origen de las distintas fuentes lumínicas utilizadas por el iluminador. Los resultados fueron más negativos que en las variables anteriores: ningún estudiante resolvió el ejercicio con la máxima valoración; el 12 % de ellos lo hizo bien, el 56% lo efectuó de manera regular y el 32 % mal.

Las incorrecciones en la resolución de la planta de iluminación se manifestaron en primer término en la falta de dominio de las herramientas básicas para su representación. Como es conocido hay una serie de convenciones gráficas específicas para el diseño de plantas de realización audiovisual. Estas son representaciones que identifican a la cámara, a las luces, a los personajes, al mobiliario y a las paredes y aberturas. Están destinadas a no cometer errores a la hora de interpretar los componentes del diseño ya que se hace fundamental la localización e identificación exacta del espacio y los elementos técnicos y los sujetos intervinientes.

Los evaluados efectuaron sus dibujos de diversas maneras: representando desde monigotes hasta puntos y flechas haciendo muy dificultosa su interpretación.

Otras dificultades las tuvieron también en la delimitación del lugar de procedencia de las luces. La pregunta requería del origen y dirección de las luces y un escaso 8 % de los alumnos anotó ambas cosas. El resto solamente aludió al origen.

Proseguimos con el estudio de la tabla 19. El concepto *configuración espacio temporal* está implicado en el punto 4 de la evaluación. En éste les dábamos una serie de categorías que implican la temporalidad y espacialidad de toda narración audiovisual y los alumnos debían establecer si estaban presentes en el fragmento y describir en qué consisten. Este punto demandaba reconocimiento y conceptualización.

El 60 % de los evaluados respondió de modo regular, el 24 % mal, el 12 % bien y el 4% no esbozó contestación alguna.

Las categorías propuestas fueron: profundidad de campo, espacio in/off, raccord, transiciones y elipsis. Evidentemente, son categorías que definen a la organización espacio temporal de toda narración audiovisual. El conocimiento de las mismas permite a nivel de análisis, comprender toda manifestación de este tipo. A nivel de realización podemos arriesgar sin temor a equivocarnos que cualquiera que desconozca cualquiera de estos conceptos difícilmente pueda efectuar con éxito un ejercicio audiovisual. Por ejemplo el de raccord, lo mismo para las transiciones y las elipsis. Se dice que el lenguaje audiovisual es un lenguaje por sobre todas las cosas elíptico. El 40% de los alumnos eludió el ítem referente a las elipsis y el 44 % al de raccord.

Al mismo tiempo, el 48% de los alumnos confundieron en sus respuestas las nociones de espacio in y espacio off con las de espacio interior y espacio exterior. Otros, expresaron una total confusión:

- “El espacio off es el lugar donde están los focos” (Alumna 5)
- “No existe es el espacio extradiegético” (Alumno 8)

Estamos siguiendo el orden de las preguntas establecidos en el instrumento de evaluación con rigurosidad. Sin embargo, pareciera que el criterio estuviera siendo el de la ordenación decreciente según el nivel de las respuestas. La calidad de las mismas se deteriora cada vez más.

El quinto punto de la evaluación fue un ejercicio de puesta en situación de los alumnos como fotógrafos e iluminadores. Se les solicitó que hicieran un listado con los requerimientos técnicos necesarios para la resolución del fragmento fílmico. Imaginariamente debían pedir a la Producción sus exigencias de locación, cámara, objetivos y luces detallando sus características.

El 12 % los evaluados contestó bien, el 48 % lo hizo de manera regular, 24 % mal y el 16% restante se abstuvo de hacerlo.

En este caso, una vez más, los alumnos podrían haber contestado de manera exitosa a sabiendas de la historia del cine. Las características del lente gran angular solicitado por Orson Welles para la resolución de la puesta en escena, la construcción de decorados, el cine de estudios, son constantes ineludibles de cualquier cita cinematográfica.

Pero no fue así lo que había sido pensado como situación de sencilla resolución no tuvo determinación en los alumnos ya que, por ejemplo, respecto de la locación algunos consignaron que solicitarían una *casa espaciosa* o una *casa de madera* en el campo.

Asimismo, respecto de la cámara estimaron que utilizarían genéricamente una *cámara de cine* (la respuesta fue considerada válida), sólo uno de los alumnos especificó una *cámara cinematográfica de 35 mm*. Hubo también quienes afirmaban necesitar una *cámara de vídeo* o una *cámara de 8 mm*.

REQUERIMIENTOS TÉCNICOS DE ILUMINACIÓN	Bien		Mal		No contesta	
	N	%	N	%	N	%
Locación	3	12	11	44	11	44
Cámara	2	8	11	44	12	48
Objetivos	12	48	8	32	5	20
Luces	1	4	19	76	5	20

Tabla 20. Valoración de las respuestas otorgadas por los alumnos acerca de los requerimientos técnicos de iluminación

En verdad, como se puede deducir del elevado porcentaje de abstinencias principalmente en los ítems locación y cámara, los estudiantes no tuvieron ni siquiera la capacidad para ponerse en situación (ver tabla 20).

El ítem que más respuestas erróneas recibió fue el de Luces. Las más variadas resoluciones fueron ensayadas. Precisamos algunas de ellas:

- “Muy tenues para dar sensación de pobreza, oscuridad” (Alumno 8)
- “Utilizaría mucho la luz artificial y en estudio” (Alumna 11)
- “Difusas para simular luz día” (Alumno 4)

El concepto historia de los medios audiovisuales es el que menos respuestas acertadas tuvo.

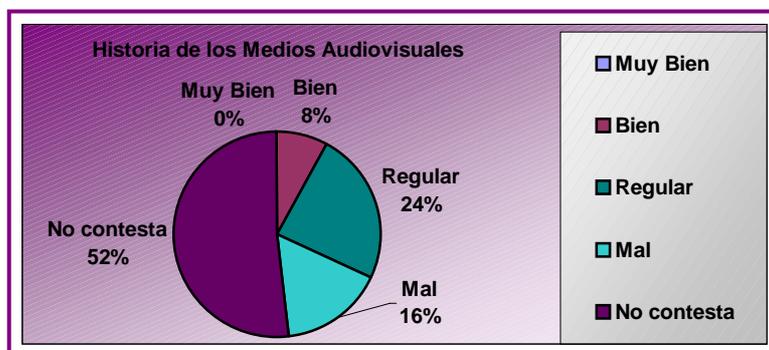


Gráfico 18. Valoración de los conocimientos de los estudiantes sobre la Historia de los Medios Audiovisuales.

Efectivamente, como se aprecia en el gráfico 18, el 52% de los alumnos no respondió, el 24% lo hizo de manera regular, el 16% mal y el 8% bien. Exclusivamente dos alumnos pudieron brindar respuestas satisfactorias. Para la evaluación de este concepto presentamos a los alumnos una serie de acontecimientos de la historia de los Medios Audiovisuales, ellos debían establecer el año en el que tuvieron lugar.

A pesar del alto índice de abstenciones durante la lectura de las evaluaciones estuvimos expuestos a las más disparatadas respuestas. Los eventos ofrecidos fueron, si se nos permite la expresión, distintos descubrimientos de la historia que implican el inicio de una etapa. Por ejemplo la primera exhibición cinematográfica, el primer *videotape* o la primera emisión televisiva.

Fue imposible que los alumnos aplicaran la lógica histórica, que fueran capaces de acudir a un pensamiento global y contextual para llegar a datar los hechos al menos de manera aproximada y sin flagrantes contradicciones. Exponemos algunos casos:

- Alumno 16: Data al primer sistema de edición no lineal en 1920, el primer soporte digital para vídeo en 1980, y el primer *videotape* en 1903
- Alumna 11: Ubica al nacimiento del cine antes (1839) que el de la fotografía (1860). Si tuviera en claro las características de la tecnología cinematográfica no podría haber afirmado esto.
- Alumno 2: Cree que la televisión (1970) es anterior al cine (1955)

Como éstas muchas respuestas más. No quedan dudas de que uno de los grandes déficit en la formación de los alumnos se produce en el terreno de la historia audiovisual.

Llegamos finalmente al último de los conceptos que integran la tabla 20: *Conceptos y funciones de la producción audiovisual*. Los estudiantes debían definir aquí los términos asistente de dirección, intensidad de la luz, guión técnico y CCD. El propósito del último punto de la evaluación era el de verificar qué conceptualización eran capaces de realizar acerca de cuestiones y términos que atraviesan cotidianamente la práctica profesional.

El 72% de los estudiantes brindaron respuestas regulares, el 20% lo hizo bien y el 8 % mal. A la hora de tener que construir un razonamiento propio que implica un nivel de conceptualización razonable - aunque se tratara de conceptos sencillos- los alumnos nuevamente manifestaron sus limitaciones de expresión y carencia de normas ortográficas y de redacción. También precariedad en las nociones.

Para el logro de una evaluación global de los alumnos y sopesar la calidad educativa con una mirada particularizada en el rendimiento de cada uno de ellos hemos interpretado los distintos contenidos abordados a la luz de la noción de competencia. Efectivamente cada concepto analizado implica diferentes competencias entendiendo por éstas a la capacitación, el conocimiento adquirido y el saber hacer.

Conscientes de las distintas acepciones del término presente en la bibliografía académica que circula seguimos una de las seis explicada por J. M. Prieto (1997). Para el autor en la *Competencia como capacitación* el concepto de competencia se utiliza para destacar el grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje. Así es, hemos dejado de lado los atributos más subjetivos de los alumnos como la personalidad, disposición o interés como así mismo la incidencia de variables contextuales para centrarnos en su saber académico resultante de lo adquirido durante su paso por el Ciclo.

En la tabla número 21 visualizamos las competencias evaluadas detallando el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos. Para el logro de una interpretación más precisa, las respuestas dadas por los estudiantes fueron traducidas según el siguiente baremo: 0 (no contesta), 1 (mal), 2 (regular), 3 (bien) y 4 (muy bien).

Como se puede verificar, el promedio más alto es el obtenido por el alumno 16 con 2,8 puntos, es decir que el mejor promedio ni siquiera alcanza al concepto de Bien.

Vale resaltar también que sólo 11 de los 25 alumnos (el 44 %) está por encima del Regular y por debajo del Bien con promedios que rondan entre los 2 puntos y los dos puntos con décimas. Pero sobre todo, lo más significativo es que 14 de ellos (el 56%) logra entre 1 y 2 puntos.

Es decir que en la medición total de las competencias dominadas por los alumnos concluimos que la mayoría de ellos no son competentes en tanto o bien obtienen la valoración de Mala o Regular o no alcanzan a obtener la valoración Bien.

Si nos detenemos en la Media, la competencia que mayor valor recibe es la de *Interpretación de consignas* con un 3 (Bien), en el otro extremo con un 0 (No contesta) está la variable *Pensamiento contextual y diacrónico aplicado al razonamiento de hechos relativos a la historia de la cultura audiovisual*. Por su parte la media de la variable *Conocimiento de los elementos técnicos necesarios para la resolución de una puesta en escena audiovisual* es de 1 (Mal) y el del resto de las categorías 2 (Regular). Confirmamos también a través del análisis de la media que los promedios son bajos: el único que obtiene la interpretación de Bien es una competencia que en todo caso no es propia de la especialidad (además, y esto sin intención de quitar mérito al alumnado, recordamos que las consignas fueron explicadas previas al inicio del examen).

12. Resultados de aprendizaje

Alumnos	COMPETENCIAS									PUNTAJE PROMEDIO
	Interpretación de consignas	Expresión escrita y ortográfica	Dominio de vocabulario técnico específico	Identificación y reconocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual	Análisis y valoración de los recursos desde el punto de vista expresivo, narrativo y estético	Representación y diseño de una planta de iluminación conforme a convenciones vigentes	Conocimiento de los elementos técnicos necesarios para la resolución de una puesta en escena audiovisual	Pensamiento contextual y diacrónico aplicado al razonamiento de hechos relativos a la historia de la cultura audiovisual	Conocimiento de las innovaciones y cambios producidos entorno a la tecnología audiovisual	
A 1	3	3	2	2	2	2	1	0	1	1,8
A2	3	2	2	2	1	1	1	1	2	1,7
A 3	2	4	3	2	3	3	2	0	1	2,2
A 4	3	2	2	2	2	2	1	0	2	1,8
A 5	3	3	2	2	1	2	2	0	3	2,0
A 6	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1,6
A 7	3	2	2	2	2	2	2	0	3	2,0
A 8	3	3	2	2	3	2	1	0	1	1,9
A 9	2	2	2	2	2	1	1	0	0	1,3
A 10	2	3	2	2	2	3	1	0	1	1,8
A 11	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1,6
A 12	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2,1
A 13	3	2	2	2	1	2	0	1	1	1,6
A 14	4	3	2	3	2	2	0	0	2	2,0
A 15	4	4	3	2	3	2	2	2	2	2,7
A 16	3	4	3	3	3	1	2	3	3	2,8
A 17	3	4	3	3	0	2	0	1	3	2,1
A 18	3	2	2	3	1	2	2	4	4	2,6
A 19	3	4	4	2	3	3	3	0	2	2,7
A 20	3	2	2	2	2	1	2	0	2	1,8
A 21	3	2	2	2	0	1	1	0	2	1,4
A 22	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2,6
A 23	3	2	2	3	2	2	1	3	3	2,3
A 24	3	2	2	2	2	1	0	2	2	1,8
A 25	3	1	2	1	2	1	1	1	2	1,6
MEDIA	3	2	2	2	2	2	1	0	2	

Tabla 21. Competencias adquiridas por los alumnos. Criterios de valoración: 0 (no contesta), 1 (mal), 2 (regular), 3 (bien) y 4 (muy bien).

12.4. Resumen

Nuestra tarea revela que los profesores son unánimes a la hora de considerar el nivel de formación que brinda la titulación: todos coinciden en declararlo deficiente. El cuerpo docente halla las razones de las carencias primordialmente en la corta duración de los estudios y en los contenidos de los planes curriculares.

Por nuestra parte creemos que, si bien el carácter generalista del currículum influye, las prácticas de enseñanza resultan decisivas en los resultados de aprendizaje.

Muy por el contrario, los estudiantes se muestran conformes con la formación recibida, principalmente en relación con los contenidos prácticos, y valoran altamente la posibilidad de realizar de forma permanente las prácticas con los recursos tecnológicos. No obstante consideramos que, y tal vez como resultado de su propio desconocimiento, los alumnos son incapaces de situarse en relación con las competencias que han adquirido y con los contenidos que dominan. En efecto, hemos observado que el alumnado tiende a sobrestimar sus conocimientos, hecho que se demuestra con el gran salto cualitativo entre lo que presuponen saber y los resultados obtenidos en la evaluación.

En conclusión, nuestro trabajo demuestra que los alumnos presentan limitaciones a la hora de: identificar conceptos elementales del lenguaje audiovisual, ejercer interpretaciones expresivas de las imágenes, diseñar instrumentos básicos para la realización audiovisual, relacionar acontecimientos de la historia audiovisual y conceptualizar categorías y herramientas.

Consideramos que la mayoría de los alumnos no son competentes en los saberes mínimos que se aspiran para un profesional de la Imagen. Esta afirmación encuentra fundamento en el siguiente promedio de evaluación: los estudiantes obtuvieron las valoraciones Mal y Regular, y ninguno de ellos pudo alcanzar la valoración Bien.

Lo reflexionado durante nuestro itinerario nos permite concluir con certeza que la calidad de la enseñanza que brinda el centro es baja. Los resultados educativos evidencian que las competencias que poseen los egresados de la institución no son las mínimas que se aspiran para un profesional en Imagen.

Los resultados, por otro lado, son la comprobación de las dificultades que oportunamente hemos ido señalando a propósito del análisis de la dinámica del Centro. Dificultades que se patentizan en la organización del centro y del cuerpo docente, en el currículum, en las prácticas pedagógicas y en las estrategias de enseñanza.

III. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Uno de los mayores retos de la formación Profesional es la instrucción de ciudadanos capaces de desempeñarse con solvencia en el mundo laboral. Tal como lo hemos podido comprobar, por distintas razones el Centro no está cumpliendo con su misión de formar estudiantes que puedan afrontar las demandas actuales de la profesión audiovisual.

Durante el estudio realizado hasta aquí, hemos ido matizando la presentación y descripción de situaciones con las interpretaciones que las mismas nos sugerían. En este apartado, y ya como corolario de nuestra investigación, tenemos el propósito de sistematizar las conclusiones resultado del camino recorrido y, por último, el de brindar una propuesta de enseñanza alternativa para el centro.

13. CURRICULUM

El Plan de Estudios es una variable que tiene una incidencia capital en la calidad de la enseñanza. Como ha quedado anotado, el currículum del Ciclo de Formación en Imagen presenta una serie de dificultades que afectan directamente el proceso de formación de los estudiantes. Para poner luz sobre este asunto, proponemos una serie de modificaciones sistematizando, por un lado, las opiniones recabadas entre profesores y alumnos y, por el otro, teniendo en cuenta los siguientes condicionantes:

- El perfil profesional de los graduados
- Los principios pedagógicos
- Las necesidades disciplinares
- Las competencias en las que se busca formar
- Los requerimientos del entorno laboral y empresarial

Antes de presentar las sugerencias de reforma, queremos explicitar que las mismas tienden, como se comprobará, a respetar al máximo posible la estructura e identidad del plan de formación vigente. Si bien hemos estudiado el currículum en profundidad, principalmente en su dimensión práctica, no nos sentimos autorizados – aunque intuimos su necesidad y se nos dibujan muchas opciones factibles - para proponer una reforma más profunda. Creemos que éstas deben surgir como resultado de un diálogo entre las distintas partes, y ser el producto de un trabajo de reflexión y evaluación específicas orientadas a tal fin. Tenemos el convencimiento de que la modificación del currículo no debería caer en manos de una única persona, sino que debe, por el contrario, ser el resultado de consensos entre los intereses y perspectivas de los distintos sectores implicados: autoridades, profesorado, empresariado y estudiantado. En todo caso, aspiramos a que algunos de los mecanismos propuestos como estrategias de funcionamiento para la mejora del centro sirvan como puntapié inicial para el surgimiento del diálogo y el espíritu de reforma que se necesitan.

13.1. Redefinición de la especialidad

La primera medida que proponemos es la creación de dos especialidades para el Ciclo de Formación en Imagen: la de Fotografía y la de Vídeo. Como ha quedado suficientemente argumentado, ambas son, dentro del terreno audiovisual, manifestaciones distintas que requieren de saberes y prácticas diferenciadas y además son ejecutadas por distintos profesionales.

Asimismo, en sólo dos años de estudios no se pueden alcanzar ambas especialidades, y por ello creemos que esta disposición dará paso a la concentración

de contenidos en una u otra rama del saber, y a la consecuente posibilidad de impartirlos con una mayor profundidad.

Sin embargo, consideramos adecuado que se conserven en las especialidades parte de los contenidos de la otra. Es decir, en la orientación fotográfica también se deberían impartir contenidos audiovisuales, aunque en menor medida, y viceversa. Esta decisión se origina en el hecho de que se puede dar el caso de que por motivos profesionales se tenga que recurrir en algún momento de la tarea al otro medio de expresión. Por ejemplo: un videasta puede tener la necesidad de realizar una selección de locaciones, y para ello las registra en fotografía fija.

También es cierto que para quienes estén trabajando con encuadres fijos, como el caso de los fotógrafos, el conocimiento de las variables del encuadre en movimiento enriquece las nociones de la configuración espacial.

13.2. Redistribución de los módulos

Con una distribución disímil de los módulos, el plan se enriquecería y se potenciaría, además, el aprovechamiento de los contenidos. La tendencia actual es concentrar los contenidos en módulos anuales con una elevada carga horaria. Notamos que así los temas se abordan de manera machacona durante, por ejemplo, el primer año de cursada y que luego se abandonan.

Consideramos que sería más conveniente su tratamiento a lo largo del tiempo, en primer lugar por consideración a los períodos de aprendizaje de los alumnos. Se sabe de los beneficios que acarrea el tratamiento de los temas si se les ha dedicado el tiempo suficiente como para que los alumnos puedan preguntar, relacionar y vincular. Sin premura, se puede dar espacio para que los contenidos se asienten. De lo contrario, y como ocurre en la actualidad, se difuminan o se reproducen de memoria.

En segundo término, la redistribución favorecerá la aplicación de los saberes a la práctica. Finalmente, estamos seguros que esto permitirá establecer relaciones más sólidas entre los contenidos de los distintos módulos.

Concretamente, planteamos entonces que, por un lado el módulo *Iluminación de espacios escénicos* de 8 horas semanales se dé no sólo en primer año, como ocurre hoy en día, sino que se imparta durante primer y segundo año con una carga horaria semanal de 4 horas en cada uno de ellos.

La misma modificación curricular sugerimos para el módulo *Imagen Audiovisual*. Actualmente se da en 12 horas semanales durante el segundo año. Para alcanzar los

objetivos ya descriptos, proponemos que el módulo se divida en 6 horas para el primer año, y 6 horas para el segundo.

De esta manera los alumnos podrán realizar prácticas de Iluminación durante toda su formación y no sólo durante primer año. Las producciones se verán enriquecidas porque, ya sea para vídeo o fotografía, la luz resulta un elemento expresivo determinante. Con estas modificaciones el estudiantado también se pondrá en contacto con los contenidos de vídeo desde el comienzo de la formación, y no sólo en segundo año.

También creemos adecuado, tal como veremos en detalle en el punto Prácticas Profesionales, la redistribución de la carga horaria de la Formación en los centros de trabajo durante todo el segundo año de cursada.

13.3. Supresión de contenidos caducos y poco pertinentes

Nos hemos referido también a las complicaciones generadas a partir de la ambición de incluir al Cine en la formación. Por falta de recursos, por limitaciones en la capacitación del profesorado y por la escasez de tiempo para cumplir con los objetivos del currículo, los contenidos cinematográficos terminan abordándose de manera muy limitada. En definitiva, estos contenidos ocupan espacio pero no cumplen con el propósito de formación.

Planteamos entonces suprimir los Módulos *Medios Fotográficos y Audiovisuales* y *Gestión de calidad de procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico*. Por otro lado, recordamos que los mismos refieren a los procesos analógicos, quedando ya suficientemente explicada la falta de vigencia de las unidades temáticas de estos módulos.

Los contenidos referidos al cine deberían, sin embargo, conservarse y ser de referencia obligada para el *Módulo Medios y Lenguajes de la Comunicación Audiovisual*, ya que en ese espacio no se tratan desde el punto de vista técnico-realizativo como en los casos anteriores, sino desde una perspectiva estética, narrativa e histórica.

13.4. Incorporación y actualización de contenidos

El contexto laboral y profesional como fuente curricular no se debería perder de vista si se quiere formar a los alumnos como futuros profesionales. Hemos comprobado cómo algunos contenidos carecen de vigencia por tratarse de procesos que en el mundo laboral ya no se llevan a la práctica. Es decir, cuando hablamos de

actualización de contenidos, no estamos hablando de hacer alusión en una clase a una nueva tecnología, sino fundamentalmente a la enseñanza de los nuevos procesos de producción audiovisual.

Desde hace algunos años, en *Aplicaciones fotográficas* los alumnos han dejado de trabajar con cámaras fotográficas analógicas y están utilizando las digitales.

En este caso estamos hablando de actualización de contenidos, pero también existen contenidos que directamente no están previstos por el plan de estudios, y es por ello que hablamos de incluirlos al currículum. La rama de postproducción digital de imágenes, ya sea para la fotografía como para el vídeo, no es referida como es debido en ninguno de los módulos. Sabemos de la importancia de estos procesos ya que, por ejemplo, un videasta que no pueda realizar la edición de sus trabajos deberá recurrir a otra persona para que realice esta tarea, y sin este componente no podrá entregar su trabajo. Lo mismo sucede con el fotógrafo: actualmente no existen profesionales que no realicen un trabajo de postproducción de sus imágenes.

Hemos observado que tampoco se abordan contenidos relativos al sonido, y demás está decir que no hay audiovisual que se precie sin él. La toma y captura de sonido, así como su procesado deberían enseñarse como recursos ineludibles de toda producción.

Con la intención de que estos nuevos contenidos se sumen de manera efectiva al plan de formación, proponemos la creación de un nuevo espacio denominado *Postproducción de imágenes*, de 4 horas de duración, a implementarse también durante el primer y segundo año.

Otra de las incorporaciones que presentamos es el *Taller de Prácticas Profesionales*. Los alumnos una vez que comienzan las Prácticas en las empresas se desvinculan del centro. Hay entonces un conjunto de conocimientos y experiencias que quedan desaprovechadas.

El taller mencionado se propone como un espacio para el seguimiento, reflexión y consulta sobre los intercambios que viven los estudiantes en las empresas. Se trata de un espacio en el que los alumnos puedan exponer alternativamente ante sus compañeros cómo está organizada la empresa a la que asisten, qué equipamientos poseen y cuál es la modalidad de trabajo. La explicación de los métodos de producción debería ser prioritaria. En suma, el taller serviría para la réplica y multiplicación de los saberes de cada practicante y para la sistematización de los conocimientos.

13.5. Profundización de contenidos

Otro de las carencias que encontramos en el plan de estudio es la escasa formación que se brinda en cuanto a cultura audiovisual. De ésta se ocupa únicamente el módulo *Medios y Lenguajes de la comunicación audiovisual* de 4 horas de duración semanales previsto para el primer año de los estudios.

Pensamos que a pesar de tratarse de una titulación que prepara a técnicos, la formación humanística y las referencias culturales para el desempeño de esa técnica es determinante. Nos estamos refiriendo a operadores dedicados a generar y manipular productos estéticos. En este sentido, no hay dudas acerca de la influencia que puede tener, por ejemplo, el conocimiento de otros estilos visuales en un realizador a la hora de resolver sus imágenes. La ampliación del horizonte audiovisual modela el interés y encamina el estilo personal. La cultura audiovisual no solo conforma la mirada y configura la percepción sino que, sobre todas las cosas, sensibiliza al sujeto.

Estos conocimientos son tratados por la estética, la historia y la teoría. Por eso recomendamos que el Módulo *Medios y Lenguajes de la comunicación audiovisual* se planifique para el primer y segundo año de la preparación, previendo 4 horas y 3 horas semanales respectivamente. Además, para el logro de un recorte específico de las temáticas y una profundización en el tratamiento de las mismas, se sugiere orientar un módulo hacia el lenguaje y la teoría, y el otro hacia la historia y la estética. De esta manera, durante el primer año los estudiantes cursarán *Lenguaje y teoría de la Comunicación Audiovisual* y, en el segundo, *Historia y estética de la comunicación audiovisual*.

13.6. Reorientación de los Módulos de formación laboral

Actualmente los Módulos encaminados hacia la formación y orientación laboral son tres. En el primer año, *Formación y orientación laboral* (2 horas semanales) y, en el segundo, *Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa* (4 horas semanales) y *Relaciones en el entorno de trabajo* (3 horas semanales). Ellos buscan formar a los alumnos en derecho, administración y estrategias para la conformación de una pequeña empresa.

Teniendo en cuenta el perfil de los egresados, técnicos en imagen, consideramos más efectivo que la formación se oriente a explicar los mecanismos laborales, atendiendo al panorama macroeconómico desde un punto de vista más humanístico.

Entendemos que los alumnos deberían tener conocimiento de estructuras más amplias, que los sitúen en la complejidad del mundo de la producción para alcanzar una mirada comprometida con los problemas del entorno. La finalidad del espacio debería ser la de favorecer la comprensión de fenómenos vinculados con el trabajo, cuestiones mucho más profundas que el mero conocimiento de las estrategias a implementar para la comunicación empresarial, o las obligaciones impositivas que tiene que asumir el pequeño empresario. Para atender estas cuestiones, los egresados podrán asesorarse oportunamente con un especialista en la materia, al que indefectiblemente tendrán que recurrir más allá de los conocimientos que ellos tengan.

Puntualizando, pensamos entonces en un módulo de 6 horas que se impartiera entre el primer y segundo año de la titulación, y cuyo nombre fuera –para estar en consonancia con el resto - *Producción, distribución y exhibición de la imagen*. El módulo integrara contenidos vinculados a:

- La producción audiovisual como industria
- Los mecanismos de producción y distribución audiovisual
- Los circuitos de venta y exhibición de vídeos y fotografías
- La organización de los Multimedia y de las empresas independientes
- Los canales de ayudas para la realización audiovisual
- Los festivales de vídeo, concursos y las galerías de muestras fotográficas

13.7. Cambio de denominación

Los actuales nombres de los módulos *Imagen fotográfica e Imagen audiovisual* son poco precisos acerca de los contenidos que tratan. En ellos se transmiten conocimientos sobre la producción fotográfica o videográfica desde el punto de vista del hacer. Ambos son módulos prácticos dedicados eminentemente a la realización. Por eso, proponemos cambiar su denominación por los de *Realización fotográfica y Realización audiovisual*.

13.8. Redefinición de las Competencias

El plan de estudios merece, conforme a lo presentado, una redefinición en las competencias. Tal como se encuentran actualmente refieren al cine, la fotografía y el vídeo. Como es lógico prever, aquellas que refieren a la especialidad cinematográfica dejarán de existir y las otras quedarán deslindadas. Asimismo, las modificaciones efectuadas en los módulos laborales afectan a una de las competencias previstas por el plan de estudios.

A continuación, a través del cuadro 18, especificamos las unidades de competencia en su versión original y las reformadas según la especialidad Fotografía y Vídeo y Televisión.

Competencias profesionales del Ciclo de Formación Superior en Imagen		
Actuales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos. 2. Iluminar espacios escénicos, determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva. 3. Filmar o grabar productos audiovisuales. 4. Realizar la administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa. 	
Propuestas	Especialidad d Fotografía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir y obtener imágenes fijas en cualquier soporte y formato por medios fotográficos. 2. Iluminar puestas de luces fotográficas determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.
	Especialidad Vídeo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir y obtener imágenes móviles, en cualquier soporte y formato videográfico. 2. Iluminar puestas de luces videográficas determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva. 3. Grabar productos audiovisuales.

Cuadro 18. Competencias profesionales del plan vigente y reformado

13.9. Flexibilidad y actualización

Consideramos que sería deseable y necesario que el currículo no se presente como un documento prescriptivo y cerrado. Insistimos en la función social del plan de estudios: la atención al entorno, sobre todo cuando se entiende que se está educando para el trabajo, es obligatoria. Y, enclavados en un contexto en el que las condiciones laborales varían vertiginosamente, un currículum perenne pierde su razón de ser.

De esta manera, consideramos que una dinámica de programación amplia, en la que los docentes en equipo puedan tomar decisiones con criterio profesional para

adaptar el currículum a las necesidades del entorno es la ideal. Se trata de necesidades que pueden surgir tanto de una pérdida de vigencia de contenidos, como de una vacancia en un puesto de trabajo en la zona adonde está ubicado el centro. Lo explicamos con un ejemplo: supongamos que los docentes en diálogo con las empresas saben de la necesidad de camarógrafos de estudio para que manipulen determinado equipo. Orientar el programa del Módulo para cubrir esa disponibilidad sería muy ventajoso.

Por otro lado, más allá de los cambios e incorporaciones que realicen los docentes en sus programas como equipo de trabajo, están las revisiones que el Plan de Estudios debería vivir con cierta periodicidad. No es permisible que transcurran los años, que se evidencien las dificultades y que no se puedan realizar variaciones porque la organización burocrática del sistema lo impide.

En consecuencia, se hace imprescindible el establecimiento de mecanismos para la conformación de un Plan de Estudios capaz de reaccionar e incorporar con rapidez los cambios que se producen en el ámbito disciplinar y laboral. Para ello sugerimos la figura del monitor externo, que veremos en detalle bajo el ítem Sujetos, para que cumpla con la tarea de ser portavoz y nexo entre autoridades educativas provinciales y el centro. Las reformas, además, deberían efectuarse como resultado de los aportes dados por los distintos agentes interesados: profesores, empresarios, estudiantes, graduados y comunidad educativa.

Para el logro de este propósito y la consideración de la reforma como un ingrediente constante del sistema, debería organizarse una agenda de trabajo de modo tal que los agentes sean conscientes que, por ejemplo, cada cinco años el plan de estudios deberá modificarse. La rapidez de los cambios tecnológicos en el campo audiovisual así lo demanda.

13.10. Resumen y cuadro

Podemos sintetizar las sugerencias de modificación enunciadas en los siguientes puntos:

- Conformar el Ciclo de Formación Superior en Imagen con dos especialidades diferenciadas: Fotografía y Vídeo.
- Redistribuir los módulos de *Iluminación de espacios escénicos e Imagen Audiovisual* en el primer y segundo año de formación, y el módulo *Prácticas Profesionales* para todo el segundo año.
- Suprimir los contenidos de la técnica cinematográfica, y en particular los módulos de *Medios fotográficos y Audiovisuales y Gestión de calidad de procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico*.
- Actualizar la enseñanza de los procesos analógicos a los digitales.
- Incorporar nuevos módulos: *Postproducción de imágenes* para el abordaje de contenidos sobre la edición de imagen y sonido, y *Taller de Prácticas Profesionales* para la reflexión sobre las formación en los centros de trabajo.
- Profundizar contenidos relativos a la historia, estética y teoría de la cultura audiovisual a través de la creación de los módulos *Lenguaje y teoría de la comunicación audiovisual e Historia y estética de la comunicación audiovisual*.
- Reorientar los módulos de formación y derecho laboral hacia un punto de vista más humanístico y macroeconómico, agrupándolos en el módulo *Producción, distribución y exhibición de la imagen*.
- Cambiar la denominación de los módulos *Imagen fotográfica e Imagen audiovisual* por los de *Realización fotográfica y Realización audiovisual* para representar con mayor fidelidad a las nociones que en ellos se abordan.
- Redefinir las competencias profesionales en concordancia con las modificaciones planteadas.
- Establecer una dinámica de programación del currículo abierta y los mecanismos pertinentes para actualizar el plan de formación cada cinco años.

Conforme a lo dicho, el plan de formación reformado queda constituido de la siguiente manera (cuadros 19 y 20):

ESPECIALIDAD FOTOGRAFÍA	
Primer año	Segundo año
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización Fotográfica (12 horas) ▪ Realización videográfica (3 horas) ▪ Iluminación de espacios escénicos (4 horas) ▪ Lenguaje y teoría de la comunicación audiovisual (4 horas) ▪ Postproducción de imágenes (4 horas) ▪ Producción, distribución y exhibición de imágenes (3 horas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicaciones fotográficas (12 horas) ▪ Realización videográfica (4 horas) ▪ Iluminación de espacios escénicos (4 horas) ▪ Postproducción de imágenes (4 horas) ▪ Producción, distribución y exhibición de imágenes (3 horas) ▪ Taller de Prácticas Profesionales (3 horas) ▪ Formación en centros de trabajo (380 horas)

Cuadro 19. Módulos del Plan de estudios reformado: Especialidad Fotografía

ESPECIALIDAD VÍDEO	
Primer año	Segundo año
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización videográfica (12 horas) ▪ Realización Fotográfica (3 horas) ▪ Iluminación de espacios escénicos (4 horas) ▪ Lenguaje y teoría de la comunicación audiovisual (4 horas) ▪ Postproducción de imágenes (4 horas) ▪ Producción, distribución y exhibición de imágenes (3 horas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicaciones videográficas (12 horas) ▪ Realización fotográfica (4 horas) ▪ Iluminación de espacios escénicos (4 horas) ▪ Postproducción de imágenes (4 horas) ▪ Producción, distribución y exhibición de imágenes (3 horas) ▪ Taller de Prácticas Profesionales (3 horas) ▪ Formación en centros de trabajo (380 horas)

Cuadro 20. Módulos del Plan de estudios reformado: Especialidad Vídeo

14. SUJETOS

Además de tener en cuenta las condiciones que hemos estudiado respecto de los Sujetos que actúan en el centro, si queremos pensar en las posiciones y perfiles que deberían adoptar los profesores y los alumnos para la mejora del Centro, no debemos dejar de situarnos en el contexto signado por el mundo de la información y la comunicación.

Efectivamente, la sociedad actual, caracterizada por el flujo de información y el acceso masivo a grandes almacenes de contenidos, ha producido un cambio en el paradigma educativo de todas las disciplinas. El mismo ha redefinido cuál es el propósito de la educación para la formación de ciudadanos activos. Si antes una de las funciones capitales de la educación era la transmisión cultural y la difusión de contenidos, hoy día el objetivo está puesto en la selección, interpretación, comprensión y análisis de los mismos. De esta manera, el sujeto especializado en la transferencia de contenidos pierde validez.

A su vez, la concepción sobre el sujeto que aprende tampoco ha quedado al margen de las modificaciones. Los mecanismos requeridos a los estudiantes para el logro de los antiguos propósitos estaban relacionados fundamentalmente con la memorización y la retención. En cambio, las actitudes que se buscan alcanzar en los sujetos situados en el nuevo contexto son las de la participación y la actividad, y la interpelación y el diálogo permanente con los contenidos. Lo que se promueve, en definitiva, es la consolidación de alumnos que puedan aprender de manera autónoma.

En relación con los profesores, nuestro sujeto ideal es aquel que, por un lado posee las competencias para guiar y favorecer el proceso de aprendizaje, y por el otro posee la capacidad de estar abierto a las modificaciones del mundo audiovisual y se muestra sensible para adoptar los cambios.

Por su parte, los alumnos, también sujetos abiertos y atentos a los cambios del entorno, deberían ser poseedores de una serie de estrategias para gestionar el conocimiento y aprender con autonomía.

Situados en este entorno general trataremos de ofrecer ciertas claves que creemos adecuadas para lograr un reposicionamiento de los sujetos del Centro.

14.1. Profesores

14.1.1. El docente como profesional

La disciplina audiovisual carece de sujetos formados para el ejercicio de la enseñanza. La vinculación de los docentes del Centro con los contenidos audiovisuales ha sido a través de una formación destinada a formar técnicos o investigadores. Además, la docencia es vista entonces por ellos como un lugar que otorga estabilidad laboral, ya que efectivamente una vez que ingresan al sistema educativo como funcionarios adquieren el derecho vitalicio para permanecer en él.

Este panorama se agrava en tanto la organización del sistema estatal no exige al funcionariado de los Ciclos de Formación Profesional - ni para su ingreso ni para su permanencia - una preparación específica para el ejercicio de la tarea. De esta manera, el aula se convierte en ámbito de aprendizaje del sujeto que se constituye así mismo en el hacer. Algo así como una especie de actor al que se lo lanza al escenario de una sala teatral con sus espectadores sin que haya tenido una sola lección de actuación.

En el mejor de los panoramas, si se trata de un profesional inquieto puede extraer conclusiones de los resultados obtenidos en su “prueba” y aplicarlos como estrategias para futuras prácticas. Como sea, el docente es un artesano que se inventa a sí mismo día a día en el entorno del aula.

En suma, no tenemos dudas acerca de la complejidad de la tarea de enseñar, de las responsabilidades que requiere y de las repercusiones sociales que genera. El ejercicio de la docencia requiere de un conjunto de competencias profesionales específicas. Por ello, estamos convencidos de la necesidad de un sistema de ingreso y permanencia altamente profesionalizado.

Entonces, uno de los primeros pasos a efectuar para la mejora de la calidad de la enseñanza del centro es la creación de un sistema riguroso, tendiente a concebir al docente de audiovisuales como un profesional de la enseñanza.

14.1.2. Ingreso y permanencia en el sistema

La modificación del plan curricular sugerida y la generación de las especialidades de Vídeo y Fotografía viene, además de lo dicho, a resolver una de las cuestiones graves que veíamos en el profesorado: la falta de especialización.

A partir de las sugerencias indicadas, el cuerpo de profesores se podrá diferenciar en una y otra área acercándose, además, a la organización vigente en el mundo laboral.

La organización de las convocatorias para la cobertura de los puestos docentes diferenciadas según las titulaciones universitarias para las asignaturas teóricas, y las titulaciones de Formación Profesional para las asignaturas prácticas también deja de tener sentido.

Así como los graduados en Formación Profesional presentan carencias de formación en contenidos teóricos, y los de las carreras universitarias en formación práctica, se sugiere entonces que la convocatoria se efectúe valorando una y otra titulación por igual. En verdad, cabe aclarar que nos resulta difícil creer que alguien que se gradúe en un Centro como el que hemos estudiado, con una formación de dos años, pueda desempeñarse como profesor en un ciclo de Formación. Sin embargo, y con el afán de mantener los derechos laborales del sector, conservamos la posibilidad de ejercer como docente, aunque con algunas recomendaciones.

En el contexto de la reglamentación de la convocatoria será altamente significativa la acreditación de una formación ajena a la de la carrera de grado efectuada por el postulante, ya sea en contenidos teóricos o prácticos - según corresponda en cada caso - a través de cursos, seminarios, talleres o experiencia profesional.

Además, es evidente que el perfil profesional en el caso de las carreras universitarias es el de formar a investigadores, y en el caso de los centros de formación profesional a técnicos. De allí se desprende la importancia de requerir la formación pedagógica en las convocatorias. Quien quiera dedicarse a la enseñanza deberá tener una preparación específica para el ejercicio de la profesión. Por ello, es fundamental la exigencia de formación pedagógica de nivel. De esta manera se pretende encontrar soluciones para paliar los baches producidos ante la falta de titulaciones que preparen para el ejercicio de la docencia audiovisual. Esperamos que, tal como estipula la Ley Orgánica de Educación, la cobertura de nuevos cargos se realice a la vista de este mandato.

Idéntica preponderancia de contenidos pedagógicos debería existir en la etapa de la prueba de oposición.

La labor docente en los tiempos que corren requiere mucho más que el dominio disciplinar. La evaluación no sólo debería circunscribirse entonces a los contenidos de la especialidad audiovisual como ocurre en la actualidad, sino que fundamentalmente debería privilegiar los contenidos educativos.

Por un lado, por una cuestión tan sencilla cual es que si se está considerando la postulación de un sujeto que aspira a desempeñarse en la enseñanza, habrá que evaluarlo sobre qué es lo que sabe al respecto. Por el otro, porque tal como veremos a continuación, estamos convencidos que un buen educador no es quien domina contenidos disciplinares, sino sobre todo metodologías y estrategias pedagógicas para favorecer el conocimiento.

Además, nos resulta igualmente imprescindible la evaluación de las competencias y actitudes personales de los aspirantes para el ejercicio del cargo. Hay un conjunto de saberes y de *haceres* que definen al trabajo cotidiano de los educadores. Por ejemplo: hacen a la competencia profesional docente la adaptabilidad a los cambios (requisito básico a la luz de las permanentes transformaciones de la tecnología audiovisual), la capacidad de comunicación y vinculación con los jóvenes, y la destreza planificadora y organizativa. Tampoco deberían quedar fuera cuestiones sobre la concepción de la enseñanza, y los valores éticos y el compromiso con la actividad docente de los postulantes.

14.1.3. Formación y actualización permanente

Respecto de la permanencia en el sistema, la mayor dificultad se genera resultado de la falta de mecanismos de control y exigencia una vez que el educador ingresa y comienza a actuar como funcionario. Veíamos cómo la pérdida de interés, la falta de afán para superarse y mejorar en la profesión devenía junto con la estabilidad permanente en el puesto laboral de esta carencia. Las normas vigentes han generado un sistema inmóvil con pocas posibilidades de cambio y crecimiento.

Creemos que el establecimiento de instancias tales como evaluaciones de las prácticas educativas a través de una mirada crítica y reflexiva sobre cómo se está actuando y hacia dónde se va generaría un cambio importante en la concepción que el docente tiene de sí mismo, repercutiendo en su accionar.

Para lograr una adecuada regulación y orientación de los actos, las autoridades educativas deberían generar mecanismos de intervención.

Consideramos que sería muy beneficiosa la participación en el Centro de un agente externo, por ejemplo bajo la figura de un especialista o asesor técnico que trabaje directamente con el profesorado. Algunas de sus funciones serían las de recabar información sobre el trabajo que se realiza, atender las dificultades y los requerimientos, sugerir acciones y propiciar evaluaciones. Se entiende que el seguimiento del proceso no se propone con la intención de establecer un clima persecutorio de control y vigilancia sino, por el contrario, con la finalidad de mejorar el

trabajo a través del compromiso y la concienciación de los beneficios que acarrea una mirada externa. Pensamos que el Estado no debería abandonar lo que se construye en el Centro a la responsabilidad individual de los profesores e implicarse más en la tarea urgente de la mejora educativa.

Nos encontramos tras una dinámica democrática, en donde los docentes que están día a día en el aula y conocen a la perfección a los alumnos y a las dificultades de los centros puedan dialogar y contar con ayuda especializada para el alcance de mejores resultados educativos. Por su parte, éste actuaría como nexo y portavoz directo entre el centro y las autoridades, aligerando las barreras de diálogo presentes.

Lo que se pretende es que el Centro adopte como política para su funcionamiento el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjuntas, la evaluación del trayecto para la reorientación de la marcha, la construcción de estrategias a partir de la reflexión sobre los logros y las deficiencias. En suma, un trabajo de reflexión sobre la práctica enmarcado en los principios de la *investigación acción* (Elliott, 1986).

Entendemos a esta medida como vía tendiente a fomentar el interés, la preocupación y la autoexigencia de los sujetos a través de normas que impliquen una moneda de cambio. Una vez que el centro cuente con la intervención y ayuda del agente técnico, que el docente interactúe con ellos para la evaluación de sus prácticas, la permanencia de éste en el sistema dependerá de su capacidad para adaptarse a los cambios, especializarse y actualizarse. Tal como ocurre en otros sistemas de funcionariado, los concursos de renovación cada cierto período de tiempo son saludables para un sistema que aspira a mejorar y no quiere quedarse anquilosado.

La permanencia sin controles envicia al sistema. Tal como están las cosas, y aún en el caso positivo, lo máximo a lo que se anhela con esta política es a la conservación de lo que ya se tiene. No se promueve el cambio ni la mejora, y tampoco se premia al esfuerzo.

En este engranaje un factor importante de cambio es la formación permanente de los docentes. Las condiciones actuales de los cursos de capacitación no son las óptimas. Hemos aludido con detalle al sistema de oferta de cursos organizado por la Junta de Castilla y León para todos los Centros de la región de la Familia Profesional en Imagen. La modalidad de partir de las sugerencias y propuestas temáticas realizadas por los docentes nos resulta positiva ya que les otorga un rol activo. De esta manera, no sólo se atiende a sus necesidades, sino que también se cuenta con su implicancia, motivación e interés.

Creemos, sin embargo, que a partir del trabajo conjunto y de la intervención de la mirada externa que venimos anotando, el sistema se vería enriquecido con el aporte

de este nuevo agente. Tal como se encuentra actualmente, las limitaciones se evidencian en que el docente queda enredado en las falencias de su propia formación y las propuestas surgen de esa posición parcializada. Para ejemplificar traemos a la memoria el caso de un docente que era incapaz de pensar que un curso de pedagogía audiovisual es una temática propia de su profesión.

El trabajo conjunto, la observación del técnico experto y el diálogo continuo con los Centros y las empresas permitirán a las autoridades diagnosticar cuáles son las vacancias de actualización y formación del profesorado. Por ello, creemos que rendiría mejores frutos la adaptación del actual sistema de capacitación abierto a un sistema semiabierto, a través del cual las autoridades propongan líneas temáticas rectoras para los cursos a partir de las cuales los centros efectúen sus propuestas específicas. Las líneas temáticas responderán a las falencias detectadas a través del sistema de evaluación externa. Se entiende que lo que se busca con esta modalidad es que las autoridades cumplan con su misión de ejercitar una mirada abarcadora para la guía y regulación de la marcha del sistema.

Conforme a los resultados de nuestra propia observación, las temáticas posibles para el momento actual de la institución pueden ser:

Didáctica:

- Selección y programación de contenidos
- Comunicación didáctica
- Metodología de la enseñanza
- Sistemas de evaluación

Tecnología digital:

- Sistemas de edición digital
- Retoque de imágenes
- Funciones y operatividad de cámaras
- Iluminación de imágenes digitales

Una de las cuestiones que surgieron de manera recurrente en nuestro estudio por las consecuencias negativas que genera es el desconocimiento que tienen los profesores acerca de cómo se trabaja en el contexto laboral. La nula vinculación con la profesión para la que están enseñando a desempeñarse ocasiona un quiebre profundo en lo que se dice en las aulas y lo que ocurre en el mundo en el que los estudiantes se deben insertar.

Para que dicho vínculo se genere proponemos como alternativa que, al igual que los estudiantes bajo la figura de convenio realizan sus prácticas en las empresas, los profesores también lo hagan alternadamente. Para ello, el docente debería asistir como observador a las empresas, con el objeto de interiorizarse sobre los nuevos modos de producción. Está previsto que los profesores destinen parte de su tiempo en la institución para reuniones o tutorías con los alumnos. Esas mismas horas, una vez cada dos años por ejemplo, se podrían destinar para realizar estas observaciones docentes. La acción propuesta está concebida como un segundo tipo de formación, por ello a cambio los participantes recibirían una acreditación.

14.1.4. El docente como autoridad

En el modelo de enseñanza que estamos tratando de construir, el docente que valida su accionar en el dominio erudito de los contenidos no tiene cabida. Por el contrario, y como ha quedado dicho, nuestro profesional no funda su especialidad en el almacenaje de saberes, sino en las estrategias que domina para el abordaje y transmisión de los contenidos. Así, su especialidad está puesta en la metodología aplicada para la producción de aprendizajes.

El docente construye su autoridad conforme a los modos de enseñanza que domina. El acento está puesto allí: no en lo que sabe sino en cómo enseña y, particularmente, en la manera de instruir acerca de cómo se adquiere el conocimiento y cómo se accede al mismo.

Los docentes del centro nos comunicaban su malestar sobre las consecuencias que producía el hecho de estar impartiendo conocimientos sobre los que, en apariencia, cualquiera puede saber y opinar.

Efectivamente, que el rol del docente sea el de impartir contenidos puede llegar a ser problemático, principalmente porque el acceso a los contenidos está cada vez más alcance de la mano. Además tal definición de rol representaría un problema porque no se construye de manera unidireccional ni individualmente, sino circular y colectivamente.

Cada uno de los que participan del acto de enseñar tiene algo para sumar. Las verdades se convierten en provisionales y susceptibles de ser revisadas.

El profesor como experto ayuda al estudiante en el camino del conocimiento de las metodologías y formas de pensamiento de la disciplina. En tanto, el sujeto que aprende aporta sus experiencias previas, lo que trae producto de los intercambios realizados con anterioridad resultado de su formación formal y académica, como así también de sus vivencias.

En la redefinición de roles el profesor deja de ser la autoridad absoluta, exclusiva e indiscutible de la asignatura para convertirse en el experto. Su pericia se basa, por un lado en el saber disciplinar, pero también en las habilidades técnicas y metodológicas puestas al servicio para el acceso al conocimiento.

En el terreno audiovisual la experiencia se funda en la capacidad para la resolución creativa de los problemas. Es así que no cuenta tanto el dominio de las herramientas como la aplicación y uso que de ellas se haga.

El alumno puede efectivamente dominar los instrumentos, puede por ejemplo tener conocimientos acerca de algún software de edición digital. Es más, será fácil encontrar que los alumnos superen a los profesores en la manipulación de las herramientas informáticas. Pero ese dominio no significa demasiado.

Poseer el dominio para la edición de un video o el montaje de una película implica categorías como las de pensar opciones, asociar secuencias, poseer criterio dramático, expresivo y estético, otorgar sentido y ritmo a los cortes, y dominar los principios de continuidad espacio temporal. Saber editar no es saber usar las herramientas de un sistema.

Los conocimientos serán significativos, implicarán conocer los procesos de la disciplina cuando el alumno sea capaz de aplicarlos creativamente, cuando pueda otorgarle un significado en el campo de la comunicación, de la expresión y de la estética. Son todas estas capacidades que posee el docente y en las que basa su autoridad y legitima su tarea.

14.2. Alumnos

Si se busca el propósito de fomentar la consolidación de un sujeto autónomo que posea las herramientas conceptuales para pensar, interpretar y adquirir conocimientos es imprescindible el desarrollo de estrategias de enseñanza específicas. Las veremos en detalle en el próximo punto, por lo pronto aludiremos a cuestiones más generales.

Una de las estrategias de enseñanza es la exigencia y actitud hacia el trabajo. Creemos que se precisa de sujetos más comprometidos con el aprendizaje, más dedicados a sus estudios y dispuestos a realizar un mayor esfuerzo. La actitud conformista de "con atender en clase me basta para aprobar" no encuentra lugar en nuestro modelo.

Como se comprenderá, en tanto más inquietos sean los alumnos, más cuestiones tendrán para aportar y demandar creándose un círculo virtuoso. Alguno de

los caminos para el cultivo del interés en los sujetos y el desarrollo del criterio personal es el fomento de hábitos como los de estudio independiente, asistencia a bibliotecas, consumo de muestras de arte y exposiciones, visionado de vídeos o concurrencia a las salas cinematográficas.

14.2.1. Conformación de grupos

En este modelo, entonces, la conformación de los grupos de trabajo es fundamental. Cada uno de los sujetos, como decimos, tendrá desde su experiencia algo para decir y aportar. Se hace imprescindible la escucha del otro y la promoción de la participación activa, actitudes que creemos no se alcanzan con cursos constituidos por treinta alumnos. Además, por las propias actividades de realización que se efectúan en el aula, la aspiración es que las clases no superen los veinte alumnos.

Debería, por otro lado, acentuarse la constitución de cursos heterogéneos: la tarea se verá enriquecida si la procedencia de los integrantes es diversa. Por ello, no creemos acertado el dejar a la elección individual de los alumnos su destino, sino que consideramos pertinente que los profesores intervengan seleccionando la distribución según el criterio de la diversidad.

14.2.2. Taller de compensación pedagógica

El bajo nivel en la formación de algunos sujetos es notable. Consecuencia de bachilleratos deficientes, los alumnos llegan al ciclo con dificultades incluso en cuestiones básicas como la lectoescritura, la expresión discursiva y la comprensión de textos. La estrategia de los docentes es no atender estas dificultades porque consideran que, de lo contrario, el resto del grupo se atrasa. Piensan, además, que si comienzan a exigir en este ámbito muy pocos aprobarían. Estos sujetos se sostienen como pueden y, como hemos visto, se gradúan con carencias que ya deberían haber superado hace tiempo.

Creemos que si por sus propias grietas el sistema educativo ha permitido que un alumno que no está en condiciones pase al siguiente ciclo, es el mismo sistema el que debe generar los recursos para reparar las deficiencias. Además porque si no se toman medidas en el momento que el sujeto aún permanece en el sistema, seguramente los mantendrá por el resto de su vida ya que difícilmente se le presente otra oportunidad para mejorar sus habilidades. Entonces, efectivamente sería una medida extrema el dejar un alumno fuera, pero tampoco es justo continuar aprobándolo si no alcanza los objetivos previstos.

Proponemos, para equilibrar el nivel de formación de los alumnos, que el Centro cuente con un servicio de orientación y compensación pedagógica. En dicho espacio, a modo de taller, un profesional tendrá por objetivo la atención de las dificultades que los mismos docentes han detectado en la formación de los estudiantes. Seguramente la lectoescritura, la comprensión lectora y las técnicas de estudio serán contenidos a atender. Para el logro de resultados positivos, resulta ineludible clarificar cuáles son las capacidades mínimas con las que debe contar un estudiante al ingresar al ciclo.

Por otra parte, a la par del establecimiento del taller de compensación es imprescindible que el equipo docente establezca criterios conjuntos para la promoción de los estudiantes. Se podrá sacar adelante a los estudiantes si hay acuerdos y si las exigencias son iguales en todos los Módulos. Entendemos que las dificultades de expresión lingüística, las limitaciones en la construcción de los discursos y en la interpretación de textos también deben ser consideradas en las evaluaciones, y resulta un error el pensar que no son incumbencias de un Ciclo de Formación. Estas competencias también hacen a la condición de un profesional de la Imagen.

14.2.3. Pertenencia institucional

Por último, queremos anotar el carácter positivo que genera en los sujetos la conciencia de estar adscrito a una institución que crece y se supera. El compromiso con la profesión, el trabajo en equipo, los resultados positivos y la generación de medidas de mejora afectarán también al vínculo de profesores y alumnos con la institución. La participación en un proyecto conjunto rompe el individualismo y propicia el sentimiento de pertenencia. De esta manera, los miembros fundan su identidad en la tarea compartida, en el esfuerzo, en los logros y en las marchas atrás, en las vivencias conjuntas en las que se cree porque se está apostando a sacarlas adelante.

14.3. Resumen y cuadro comparativo

En resumen, para un reposicionamiento de los sujetos del Centro proponemos:

- Crear un sistema riguroso de ingreso y permanencia en la docencia, tendiente a concebir al docente de audiovisuales como un profesional de la enseñanza.
- Requerir para la instancia de inscripción a las Oposiciones formación pedagógica, e incluir en la prueba de evaluación contenidos educativos.
- Supervisar la marcha del sistema y favorecer su mejora a través de la intervención de agentes externos que generen la reflexión de los docentes sobre la práctica y reconduzcan sus acciones pedagógicas.
- Patrocinar la formación y actualización permanente de los docentes a través de la implementación de un sistema de cursos organizados conforme a una dinámica semiabierta y del ejercicio de observaciones en las empresas.
- Fundamentar la autoridad del docente en la metodología que aplica para la producción de los aprendizajes y en su capacidad para la resolución creativa de los problemas.
- Consolidar al alumno como sujeto inquieto, comprometido con el trabajo, dedicado a su aprendizaje e interesado en los estudios.
- Fomentar en los estudiantes hábitos de estudio independiente, asistencia a bibliotecas, consumo de muestras de arte y exposiciones, visionado de vídeos y concurrencia a las salas cinematográficas.
- Conformar grupos de trabajo heterogéneos con estudiantes procedentes de distintas formaciones, con el objeto de enriquecer los intercambios.
- Crear un taller de orientación y compensación pedagógica para subsanar las deficiencias de formación del grado medio de los estudiantes
- Reforzar los vínculos y el sentido de pertenencia con la institución de estudiantes y profesores.

SUJETOS			
	VARIABLE	PRÁCTICA VIGENTE	PROPUESTA
DOCENTES	Formación	Exclusivamente disciplinar	Disciplinar y pedagógica
	Docencia	Fuente laboral estable	Profesión compleja que requiere de formación permanente
	Profesor	Artesano que improvisa acciones	Profesional especializado en la enseñanza
	Equipo docente	El profesorado se concibe como individualidades	Comunicado y comprometido con los pares para el logro de una enseñanza mejor
	Evaluación y análisis del proceso	Inexistente	Continua como estrategia para la configuración de un sujeto más especializado
	Vinculación institucional	Mínima. Cada sujeto cumple con lo indispensable	Fuerte sentido de identificación y pertenencia con el proyecto del centro
	ALUMNOS	Formación de base	Se sostienen las deficiencias
Actitud		Tendencia a la pasividad y al desinterés	Activa y motivada
Dedicación a los estudios		Escasa	Alto compromiso e interés
Vinculación institucional		Mínima. Cada sujeto cumple con lo indispensable	Fuerte sentido de identificación y pertenencia con el proyecto del centro

Cuadro 21. Cuadro comparativo entre las variables vigentes en el centro respecto de los Sujetos y las medidas propuestas para su modificación.

15. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Dentro de nuestras conclusiones ya hemos mencionado que el currículo ejerce un papel fundamental en la calidad de la educación. Sin embargo, si tuviéramos que definir la variable que en el Centro ejerce los resultados más negativos, no dudaríamos en señalar a las prácticas educativas. Consideramos que actualmente las prácticas que se llevan a cabo son, en verdad, muy poco efectivas, y estamos convencidos que el plan de estudios vigente implementado con otras estrategias aportaría mejores resultados.

Por ello, y en respuesta a los diversos problemas que hemos detectado en el centro, a continuación presentamos un conjunto de soluciones viables de ser aplicadas para alcanzar objetivos superadores.

15.1. Estrategias de enseñanza

Compartimos el presupuesto planteado por algunos autores de la teoría cognitiva, el cual dicta que las estrategias de enseñanza condicionan el modo en que los alumnos se relacionan con los contenidos (Eisner, 1994; Bruner, 1999 & Gardner, 2000). Esta noción implica que la manera en que son concebidos subjetivamente los contenidos está condicionada por el acto de enseñanza. Además, este presupuesto señala que los estudiantes tenderán a reproducir las estrategias utilizadas por sus maestros en sus actitudes de acceso al conocimiento presentes y futuras.

Aclaremos estos conceptos a partir de un ejemplo. Ya hemos visto que las estrategias de enseñanza de las clases teóricas es la lectura de apuntes en los que abundan datos. En ellos se reduce a la Historia de los Medios Audiovisuales a una sucesión inconexa de hechos y acontecimientos. Este es el contexto, acotado y carente de sentido, según el cual los alumnos conciben la Historia del Cine.

En cambio, si se presenta a esta disciplina como un proceso en el que intervienen distintas variables socioculturales, y si se la enseña a través de la observación y análisis de distintas fuentes históricas (películas, testimonios de directores, críticas y demás recursos), seguramente a la hora de estudiar la asignatura el estudiante no encontrará razones que justifiquen sentarse a memorizar datos, sencillamente porque no se le enseñó que de eso se trata la Historia del Cine.

Situados en un modelo en el cual otorgamos prioridad a la configuración de un estudiante autónomo y capaz de aprender y especializarse más allá del entorno del aula, los recursos pedagógicos utilizados por los docentes para la transmisión de

contenidos resultan determinantes. Por ello, presentamos un conjunto de estrategias que consideramos propicias para una sólida formación de los alumnos.

15.1.1. Enseñar la musculatura de los módulos

Resulta imprescindible que las estrategias de enseñanza fomenten las formas de razonamiento y pensamiento vinculadas a la propia epistemología de los módulos. En este sentido, consideramos que la preocupación por llegar a brindar todos los contenidos del programa debería quedar supeditada a la preocupación de los docentes por enseñar las herramientas y conceptos claves del campo del saber. En otras palabras, se trata de priorizar una enseñanza enfocada en aspectos cualitativos más que en aquellos cuantitativos. La educación de cualquier disciplina debe privilegiar, antes que la transmisión de contenidos, la construcción de caminos pedagógicos para poder abordarlos significativamente.

Retomando el ejemplo dado en el punto anterior, sostenemos que no se puede comprender la Historia del Cine si previamente no se dominan las nociones de cambio, permanencia, periodización y contexto, y si no se adquieren las herramientas procedimentales para la lectura, búsqueda e interpretación de fuentes y el análisis fílmico. Sólo si el alumno adquiere estas competencias estará en condiciones de comprender cualquier período de la Historia de los Medios Audiovisuales. En este punto conviene mencionar los aportes del psicólogo norteamericano Howard Gardner, quien señala la importancia de desarrollar en las clases la *musculatura de las disciplinas* para reforzar en los alumnos los hábitos mentales de las mismas (Gardner, 2000).

En este sentido el saber especializado o experto no es concebido como meta a alcanzar para lograr su reproducción, sino como marco teórico que ofrece contenidos y metodologías propias. El trabajo docente debe desarrollar las estrategias didácticas que persigan el alcance de reflexiones mediante instrumentos pedagógicos diseñados específicamente.

El marco de referencia para los Módulos de corte netamente teórica, por ejemplo *Lenguaje y Teoría de la comunicación audiovisual*, deberían ser los métodos de trabajo y las formas de razonamiento, búsqueda y procesamiento de información del mundo científico de la teoría audiovisual.

Por su parte, los módulos de realización práctica deberían contar con los modos de producción del ámbito profesional, a modo de marco teórico referencial.

15.1.2. Favorecer la metacognición

El concepto de metacognición refiere a la actividad cognitiva puesta en marcha para conocer las capacidades propias requeridas para alcanzar el conocimiento, como así también las estrategias que pueden aplicarse para el desarrollo de una tarea (Flavell, 1987; Presley y otros, 1987; Brown, 1987; Mateos, 2001). Esta noción implica además el dominio consciente y el control de la actividad cognitiva (Pérez Echeverría y otros, 2006).

A partir de nuestra tarea hemos comprobado que en las clases de contenidos prácticos la estrategia de enseñanza más utilizada es la de los talleres de artes y oficios medievales. Durante estos talleres el profesor muestra cómo se realiza la actividad ejecutándola, y luego el alumno imita al profesor repitiendo la acción demostrada.

Las habilidades físicas son observables y pueden, por tanto, ser imitadas y reproducidas, pero tales operaciones no resultan aplicables a la actividad cognitiva. Efectivamente, con el método descrito el alumno puede alcanzar a reproducir con exactitud, por ejemplo, el ejercicio de colocación de luces tal como lo ha hecho el profesor, pero no va a aprender acerca del porqué de la ubicación ni sobre cuáles son las razones y el sentido por las que cada una se coloca en cada sitio. El estudiante podrá incluso, a la hora de ser evaluado, resolver la puesta de luces con éxito: simplemente reproducirá automáticamente lo que ha observado. Pero es necesario subrayar que esta modalidad implica un riesgo grave. Tal como está planteada actualmente la dinámica educativa, el contenido se dará por aprendido, posiblemente no se volverá a abordar, y así su significado quedará trunco.

La mayor dificultad generada a partir de la práctica de imitación es la ausencia de mecanismos tendientes a ejercitar la reflexión sobre los procesos realizados. Efecto, hemos notado la ausencia de reflexiones sobre los mecanismos empleados para la resolución de las actividades. Las preguntas acerca de cómo y por qué, de cuáles son los condicionantes y cómo se ha resuelto la tarea permiten al alumno analizar los métodos empleados y hacerlos inteligibles. Cabe destacar que este trabajo favorece el discernimiento acerca de la pertinencia de ejecución de un procedimiento sobre otro. Asimismo, esta tarea es sustancial porque aporta las herramientas para que el estudiante, en situaciones futuras y en contextos similares, pueda aplicarlas o descartarlas a partir de criterios obtenidos durante la experiencia educativa.

Si no media la reflexión y la aplicación del pensamiento razonado sobre lo realizado la actividad se diluye y pierde potencialidad, quedando coartada toda posibilidad de transferencia.

Por todo ello resulta imprescindible que los estudiantes adquieran como método de trabajo la reflexión permanente y continua, y el detenimiento sobre los procesos

seguidos. A partir de ese horizonte, en las clases teóricas se evitará que el alumno se quede con la anécdota o la circunstancia, y en las prácticas se le otorgará sentido al *hacer*.

En suma, el trabajo enfocado a partir de estas nociones favorecerá la abstracción y conceptualización, es decir, la metacognición.

15.1.3. Estructurar las actividades

Además de lo expuesto, también resulta necesario que cada una de las clases, y más allá de su carácter teórico o práctico, cuente con una planificación precisa.

La estructura tradicional de inicio, desarrollo y cierre cumple con la función de situar al estudiante en el objetivo de la clase, dedicar un tiempo para la adquisición de los contenidos y también para su retroalimentación.

La presentación y tratamiento didáctico de los contenidos echa un cable a tierra sobre el proceso que se está siguiendo, e impide que los estudiantes se pierdan en la superficialidad de las actividades. La estructuración permite, además, realizar el ejercicio de reflexión sobre el para qué se está ejecutando la tarea.

Recomendamos, especialmente para las clases prácticas, el momento de cierre - la dedicación de un tiempo para la reflexión sobre lo actuado - donde la posición dominante de *dejar hacer* parece olvidar que se está en un acto de enseñanza.

15.1.4. Relacionar e integrar contenidos

Resulta necesario señalar que la modalidad de tratar a los contenidos de manera atomizada impide el entendimiento de los procesos. Por ello, sumamos a lo dicho la intencionalidad que deberían adoptar los profesores de incentivar la relación e integración de los contenidos.

En las clases teóricas la vinculación con la práctica se hace imprescindible. Tal como se da actualmente, pareciera que la teoría y estética marcharan por caminos separados al de la producción. Pero no debería perderse de vista que son las producciones audiovisuales concretas las que posibilitan la teoría. Por ello, la vinculación con la realización no es disparatada. Fundamentalmente no lo es porque se está formando a técnicos realizadores, y porque los conceptos teóricos cobran sentido en tanto permiten a los estudiantes pensar su propia práctica.

Similares conclusiones hemos sacado en referencia a los contenidos prácticos, ya que se enseña el manejo de técnicas y habilidades de manera aislada y dejando de lado su integración en el terreno de las prácticas habituales.

Por otra parte, resulta conveniente advertir que lo que al principio de la secuencia didáctica se aborda de manera sencilla y descriptiva, luego deberá retomarse en niveles de complejidad cada más elevados, hasta alcanzar su ejecución tal como se realiza en el contexto de la práctica profesional.

De esta manera, para enseñar el concepto de encuadre se podrá iniciar la secuencia didáctica con la presentación y descripción de sus elementos: planos, movimientos y angulaciones de cámara. Luego, se orientará la tarea con el objetivo de que los alumnos puedan reconocerlos y así llegar más tarde a interpretar y reflexionar sobre su significado. Desde el punto de vista teórico los estudiantes podrán reconocer, describir e interpretar cómo funcionan en un film. Desde el enfoque práctico manipularán la cámara, realizarán sus primeros planos y primeros movimientos hasta llegar a proponer y componer encuadres expresivos en el marco de un discurso audiovisual. Sostenemos que detener la secuencia didáctica en el dominio de la técnica de encuadre – como sucede en la actualidad – implicará, como ya mencionamos, atomizar el contenido, mientras que el manejo de la técnica cobra sentido en tanto y en cuanto permite consolidar un discurso.

15.1.5. Planificar actividades auténticas

En este punto estamos tomando en cuenta el paradigma de la *cognición situada*. Los autores que adhieren a este tipo de modelo acuerdan en que el aprendizaje exitoso requiere de una condición imprescindible: su contextualización (Dewey, 1938; Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2003). Para lograrlo, ellos proponen el planteamiento de *actividades auténticas*, es decir, aquellas acciones relacionadas que realiza el especialista en su campo de estudio.

La planificación de este tipo de actividades implica – entre otras - la presentación de acciones vinculadas con los desafíos típicos con los que se enfrenta un profesional de la especialidad en su trabajo diario.

Para ilustrar estos conceptos presentamos el siguiente ejemplo. En el caso del contenido *encuadre*, una actividad auténtica es la planificación de situaciones en las que los alumnos como operadores de cámaras puedan enfrentarse en el futuro. No es lícito afirmar que porque los alumnos ejerciten, como hemos visto, el seguimiento de una persona caminando por el pasillo del centro, son competentes en la captación de imágenes con personajes en movimiento. Ahora bien, si los estudiantes se emplean en una televisora, esa noción se traducirá en que tendrán que realizar la cobertura de, por

ejemplo, algún acto de una autoridad pública y el desplazamiento de éste será mucho más sinuoso y convulsionado que el de una caminata simulada en un pasillo.

15.1.6. Utilizar recursos nuevos y variados

Muchas de las dificultades se generan resultado de la ausencia de un trabajo docente orientado hacia la transposición didáctica, es decir, la transformación del saber académico en saber escolar. La demanda permanente por parte de los alumnos de mayores explicaciones y sugerencias da cuenta de ello.

Consideramos que para lograr una tarea exitosa resulta imprescindible el ejercicio de métodos de transmisión de contenidos que estén relacionados con los modos actuales de circulación de la información y la representación del conocimiento. Los presupuestos en los que se apoya el Modelo educativo exaltador en relación a la actualización de los medios de enseñanza deberían estar vigentes y ser aplicados, principalmente en atención de las características del estudiantado y de los contenidos que se imparten.

Notamos que existe evidencia suficiente acerca de la necesidad cognitiva de los jóvenes de contar con las representaciones audiovisuales de los fenómenos. La utilización de recursos como *Power Point* para la reproducción gráfica de los componentes del equipamiento técnico, o de vídeos documentales para la ejemplificación de trabajos y experiencias ejemplifica y refuerza nuestras consideraciones a este respecto.

15.1.7. Propiciar un ambiente ameno y agradable

La enseñanza está estrechamente vinculada con el espacio físico en el que los diferentes actores sociales la llevan a cabo, y son justamente las condiciones ambientales las que determinan la calidad de las interacciones (Loughlin y Suina, 1997).

Hemos advertido que en el centro se dan una serie de condiciones físicas que interfieren de manera negativa en la realización de tareas. Algunas de ellas son la oscuridad, el frío y la suciedad en las aulas.

La creación de un espacio de trabajo más agradable contribuiría significativamente en la búsqueda de resultados de la enseñanza. Consideramos que esta tarea puede lograrse colectivamente, y que cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo es capaz de generar aportes para que ello se materialice.

En tal sentido, es imprescindible que las autoridades del centro gestionen las medidas necesarias para que se efectúe la limpieza de las aulas del Ciclo de Imagen, y para calefaccionar las mismas durante el período invernal.

Profesores y alumnos, por su parte, podrían generar un espacio de mayor compromiso y participación a través de la exposición de trabajos. Resulta llamativo que a pesar de que los alumnos están realizando tomas fotográficas permanentemente, no hay una sola imagen colgada en las aulas ni en los pasillos de la institución.

En nuestra opinión, un contexto de trabajo caracterizado por la presencia de imágenes puede ser sugerente e inspirador. Para alcanzarlo, proponemos que cada curso del Ciclo tenga un espacio para el colgado de las fotografías – propias o ajenas -, organizado según diferentes consignas rectoras, por ejemplo: imágenes que impliquen un desafío técnico o expresivo, fotografías antiguas y actuales, imágenes trucadas, etc.

Esta medida afectaría de manera positiva en distintos aspectos: contribuiría a crear un ambiente agradable, sería un impulso para el aprendizaje, permitiría a los alumnos mostrar las producciones ante sus pares y fortalecería el vínculo de pertenencia de los estudiantes con la institución. En definitiva, esta propuesta contribuiría a identificar un espacio de construcción colectiva, dinámica y propia.

Para la mejora del clima de trabajo también resulta necesaria la adquisición de ciertas normas de orden y cuidado de los equipos y las instalaciones del centro. Se trata de disposiciones que pueden parecer superfluas, pero que hacen a una convivencia solidaria y que contribuyen a adoptar actitudes de trabajo responsables. Algunas de ellas son evitar comer y beber mientras se manipulan los equipos, no dejar las luces encendidas, no dejar al descubierto las lentes de las cámaras, mantener las baterías cargadas, etc.

Pero más allá de los condicionantes físicos ya mencionados, el clima de trabajo también está degradado por las condiciones relacionales existentes: la desacreditación, la falta de expectativas y la constante desconfianza de algunos profesores hacia los alumnos. A su vez, hemos notado que la ausencia de motivación y el escaso compromiso con las tareas por parte de los alumnos genera un sentimiento de malestar generalizado en los profesores.

También resulta oportuno llamar la atención acerca de la importancia de crear expectativas altas respecto de los estudiantes (Alonso Tapia, 1997; Huertas, 1997). De lo contrario, las relaciones se retroalimentan negativamente: cuanto menos se espera, menos se da y menos se demanda. Así, los profesores empobrecen sus propuestas y los alumnos renuncian a exigirles respuestas.

En suma, creemos que se debe fomentar la cultura del trabajo en equipo, el respeto por el otro, el diálogo, la participación y la reflexión compartida. De este modo el clima se vería modificado, se dejaría a un lado la sensación de desidia, de indiferencia y de pérdida de tiempo reinante.

15.1.8. Reorganizar el mantenimiento y préstamo de los recursos

Incluimos en este ítem a la tecnología, ya que constituye un recurso metodológico y a la vez un contenido específico en el contexto de la enseñanza audiovisual.

La modalidad impuesta para la renovación y el mantenimiento de los recursos técnicos del centro implican un alto riesgo. Ya nos hemos referido a las condiciones precarias en las que se solicitan, se reparan y se mantienen los equipamientos técnicos.

De diferentes aspectos observados, es la dinámica de mantenimiento la que más urgente solución demanda. Los aparatos precisan de una revisión y acondicionamiento permanente, sobre todo los que son manipulados durante muchas horas por estudiantes que están aprendiendo a utilizarlos. En la actualidad, esta tarea es realizada por los profesores – aunque de manera informal -, y por lo general los equipos suman desperfectos hasta llegar al desuso.

Es por ese motivo que consideramos imprescindible la contratación de personal técnico que se integre a la planta permanente de trabajadores del centro. Su presencia no solo impactaría en las condiciones infraestructurales de la institución, sino también en las pedagógicas. En las primeras, al tratarse de una persona formada en mantenimiento técnico podrá realizar revisiones periódicas, controlar las condiciones de devolución, diagnosticar fallas y, cuando sea necesario, derivar los equipos a los centros técnicos especializados. Y en las pedagógicas, al encargarse de la entrega y recepción de los materiales y de la atención de las dificultades técnicas presentadas durante el desarrollo de las clases, liberaría de estas responsabilidades a los profesores.

Otras de las decisiones que debería tomar el Departamento de Imagen del centro es la negativa de préstamo de los recursos a los estudiantes para la realización de trabajos extracurriculares. Según nuestro criterio, el préstamo de equipos durante los fines de semana bajo ciertas condiciones (presentación de guión, plan de producción, plan de rodaje) contribuirá al clima de trabajo, a la autogestión y autonomía de los estudiantes, y finalmente a la vinculación de los alumnos con la institución, todas actitudes que convendría estimular.

15.1.9. Acompañar a los estudiantes

La organización de las clases de realización práctica en grupos de trabajo simultáneos trae aparejado el problema del seguimiento de los estudiantes. Ellos sienten que no están lo suficientemente guiados y acompañados, que están a la deriva. Esta organización nos parece irremediable, no percibimos otra manera viable para plantear la ejecución de las actividades de realización audiovisual en cursos compuestos por más de veinte alumnos.

No obstante, consideramos que las siguientes medidas sí pueden ser implementadas para que el desarrollo de las actividades sea más eficaz.

Una de las acciones que proponemos es que cada grupo de trabajo cuente con un secretario cuya función sea la de consignar las dificultades que se presentan durante la resolución de las actividades. Si el profesor no las puede atender durante el transcurso de la clase, en el momento de cierre de la misma los alumnos las comentarán y el docente las recogerá para considerar el nivel de gravedad de las mismas. El profesor podrá comenzar la siguiente clase con el acompañamiento de aquel grupo que más complicaciones haya presentado. Esta propuesta rescata el espíritu de la práctica que oportunamente valoramos (práctica implementada por uno de los profesores de fotografía que cuenta con un cuaderno para que los estudiantes anoten las dudas en relación con el trabajo áulico).

La verificación de la marcha del proceso y la evaluación de las dificultades y los progresos de los alumnos deberían realizarse de manera grupal e individual. En general, los alumnos que tienen problemas se esconden en el accionar de otros compañeros. Por ello, consideramos que el docente no sólo debería rotar entre los distintos grupos sino que sería conveniente, además, que efectúe el seguimiento de una actividad completa de un grupo, focalizando en el desempeño personal de cada uno de sus integrantes. Esta estrategia revelaría cómo se sitúa cada uno de los alumnos ante el proceso de realización, y permitiría solventar las debilidades y potenciar los logros.

Otra medida oportuna para suplir la ausencia física de los profesores es la aportación a los alumnos de guías de aprendizaje. El material didáctico deberá responder a las distintas actividades que se les planteen a los alumnos y ser lo más detallado posible. Además, demandará de un ejercicio de puesta en situación y adelantamiento de las dificultades y condicionantes por parte del profesor, que según su criterio y experiencia se les podrán presentar a los alumnos al momento de resolución de las tareas.

Como se comprueba, en las distintas propuestas realizadas se hace hincapié en el método reflexivo conjunto. Según este procedimiento, todos los implicados en el

proceso de aprendizaje participan del análisis de los compañeros, desarrollando inevitablemente una actitud de escucha y reflexión con el par. Por último, cabe destacar que esta actitud debe aprenderse a partir del trabajo diario grupal e individual.

15.1.10. Establecer vínculos con la comunidad

A pesar de la presencia del Módulo Práctico en el plan de formación, entendemos que el centro no está lo suficientemente vinculado con el entorno. Efectivamente, hay un conjunto de instituciones locales y provinciales que en la actualidad están desaprovechadas.

Consideramos que el reforzamiento de los vínculos internos y externos con la comunidad potenciaría el carácter social que buscamos acentuar en el perfil formativo de los alumnos.

Cuando nos referimos a vínculos internos, pensamos en las relaciones que se pueden establecer con otros ciclos de formación profesional impartidos en el mismo centro Rodríguez Fabrés. Por ejemplo, se podría planificar algún proyecto conjunto, o al menos alguna actividad con los alumnos de peluquería y estética o construcción. Con los primeros, para la intervención en la realización de los vídeos de ficción o para las producciones fotográficas del género reportaje de modas. Los segundos podrían participar en los vídeos o fotografías con la confección de algún decorado. Por su parte, los otros ciclos podrían verse favorecidos con la documentación audiovisual de algún proceso en particular.

En suma, las maneras de relacionarse pueden ser muy diversas, solo se trata de plantear los objetivos y de usar la creatividad. Los cruces permitirían ejecutar con *mayor autenticidad* las tareas, enriquecer las relaciones humanas del centro y, una vez más, reforzar el sentido de pertenencia con el mismo.

En relación con los vínculos externos nos parece casi obligatorio el contacto con ciertas instituciones de la ciudad de Salamanca, como la Sede de la Filmoteca de Castilla y León, el Domus Artium 2002 o la Fundación Ciudad de Cultura.

La interacción puede involucrar también a otros Ciclos de Formación, por ejemplo, – aprovechando la cercanía geográfica -, el de Zamora con el que se podrían realizar intercambios de producciones de los alumnos de ambas instituciones educativas.

Incluso, tal vez no resulta descabellado proyectar que el Ciclo de Imagen salga cada año con sus producciones y se muestre en alguna de las salas de exhibición de fotografía y vídeos reconocidas de la ciudad.

Para terminar, consideramos necesaria la organización de visitas a centros de trabajo específicos para que los alumnos vean *in situ* su funcionamiento. Una vez más, vale señalar que las Prácticas Profesionales no resultan suficientes para cumplir el fin deseado, ya que con frecuencia ocurre que los alumnos que no las ejercitan en las televisoras locales jamás llegarán a pisar un estudio televisivo. Por este motivo creemos entonces que hay lugares que los estudiantes no pueden desconocer y que deberían ser de visita obligada.

15.1.11. Favorecer la muestra de producciones.

Consideramos que la exposición y presentación de las producciones realizadas ante los pares contribuye con la formación específica profesional y favorece el análisis. Al respecto hemos destacado en el apartado *Prácticas pedagógicas* los beneficios de la estrategia seguida por uno de los profesores de fotografía, quien incentiva a los alumnos para que compartan sus producciones ante los compañeros de curso y presenten los pasos seguidos para su resolución. Esta práctica debería ser adquirida y profundizada aún en mayor medida.

A lo largo de cada año académico el centro produce un conjunto de materiales que quedan desaprovechados al circunscribirse al entorno del aula. Las fotografías y los vídeos son concluidos, entregados a los profesores y a lo sumo – como hemos visto en algunos casos - mostrados ante los compañeros de curso.

La práctica de exhibición de materiales genera consecuencias altamente positivas para los alumnos. Ya nos hemos referido a la importancia de la motivación del estudiantado. Las muestras, más que pensarse como eventos competitivos, actúan como resortes de motivación: los sujetos al saber que van a ser vistos elevan sus esfuerzos de realización. Nuestra experiencia nos indica que la exhibición de los materiales impacta a nivel de los alumnos en la mejora de las producciones, y a nivel de los profesores en una inmensa gratificación y orgullo profesional.

Por otro lado, la actividad audiovisual está íntimamente vinculada con el acto de exhibirse y mostrarse. La mirada ajena constituye y da sentido a la actividad: se toma una fotografía para los otros, se realiza un vídeo para los demás. Por ello, creemos que el ejercicio de aprender a ser mirados, criticados, a mostrarse y recibir una devolución del público debería ser parte de la formación de los estudiantes. Esta labor requiere de un posicionamiento como emisor y comunicador, y también de una disposición particular por parte de quienes van a recepcionar las producciones.

Además, cuando la muestra de materiales está enmarcada en un acto de deliberación y análisis de los contenidos, los esfuerzos se potencian aún más.

Estamos pensando no sólo en la exposición de producciones entre compañeros de un mismo curso, sino también en una actividad en la que alumnos de los turnos matutino y vespertino puedan compartir sus experiencias de aprendizaje y realización.

Los encuentros sugeridos deberían efectuarse a través de la presentación del proyecto, la exposición de las estrategias seguidas para la resolución del mismo y la apertura al diálogo sobre los resultados obtenidos. Este tipo de eventos es una excelente oportunidad para materializar el proceso realizado en palabras y para aprender con el otro. Se trata de un ejercicio en el que los alumnos deben esforzarse para poner en pensamiento la producción, y luego traducirla en discurso textual.

Vale aclarar que en este punto nuestra propuesta superadora se realiza tomando en cuenta el concepto de *aprendizaje colaborativo*. Efectivamente, el conocimiento se construye colectivamente; los estudiantes aprenden mejor cuando se adquiere el hábito de pensar juntos y de cuestionar los supuestos del compañero para alcanzar nuevas conclusiones (Hargaves, Earl & Ryan, 1998). Consideramos que el terreno de la enseñanza audiovisual no debe perder de vista este postulado.

15.2. Estrategias de aprendizaje

Resulta evidente que las estrategias metodológicas que hemos enunciado hasta aquí afectan a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Cada una de las acciones llevada a cabo por los docentes implica la correspondencia de otras por parte de los alumnos. En este sentido consideramos conveniente subrayar algunas estrategias que estimamos altamente favorables para la consolidación del proceso de aprendizaje protagonizado por el alumnado.

15.2.1. Reflexionar sobre los procesos

Conforme a nuestras reflexiones, una de las estrategias fundamentales para el alcance del conocimiento es la adquisición de actitudes relativas a la reconstrucción del recorrido realizado. El detenimiento y reconocimiento de los procesos atravesados son estrategias centrales para el logro de la comprensión.

Ello requiere de una actitud y de una posición que dista mucho de las asumidas por los estudiantes del centro, quienes inclusive no han demostrado disposición a la hora de tomar apuntes o llevar los materiales requeridas para la clase. Aunque parezca una obviedad, vale señalar que una acción tan sencilla como tomar apuntes implica, al menos, una disposición positiva y de apertura hacia aquello que se está generando en el aula. Se trata de una actitud que denota participación, interés y

compromiso, y que requiere además de atención y de la capacidad para resumir las actividades áulicas.

En esta dirección, creemos que es perjudicial el hábito de los profesores de facilitar todos los materiales de estudios, incluyendo libros completos escaneados hasta resúmenes de distintos textos extraídos de Internet. Para la consolidación del sujeto autónomo que estamos tratando de erigir, resulta más acorde el ofrecimiento de guías o pistas para la provisión y preparación de materiales.

En todo caso, se podrá ofrecer materiales concretos al comienzo de la etapa de formación, pero luego el camino apropiado será el de brindar las pautas para que los mismos estudiantes puedan gestionar, interpretar y resumir sus propios apuntes de estudio. En este sentido vale recordar los resultados de la encuesta, los cuales revelaron que prácticamente el 50% de los alumnos nunca han asistido a una biblioteca durante su formación. La gestión, búsqueda y preparación de materiales despierta el interés y crea compromiso. Y, por encima de todo, prepara para el futuro.

15.2.2. Planificar los trabajos

Si la planificación es en toda actividad de aprendizaje un método recomendable porque favorece la regulación, en la enseñanza audiovisual lo es aún en mayor medida porque se trata de una práctica inherente a la realización audiovisual.

Cada una de las etapas de la producción audiovisual requiere de instrumentos de planificación precisos: story line, guión literario, guión técnico, plan de rodaje y planta de grabación para la etapa de preproducción; planillas de grabación para la etapa de producción y planillas de edición para la de postproducción. Sin embargo, ninguno de estos instrumentos es diseñado por los alumnos. Por ejemplo, hemos observado que si se disponen a grabar lo hacen sin ningún guión previo.

Entendemos que la consecuencia fundamental de la práctica de planificación no es sino la interrogación acerca de qué es lo que quiere alcanzar y qué recorrido se tomará para lograrlo.

Para determinar el resultado que pretende alcanzar en el futuro, el sujeto realiza una proyección cognitiva precisa. Esta tarea se lleva a cabo a partir de la proyección en los instrumentos especificados: por medio de palabras o de dibujos se da cuenta de cómo serán las imágenes. Nos detenemos en este aspecto porque en el contexto de un modelo en el que se busca la metacognición, estas cuestiones no son menores ya que apelan directamente al pensamiento. Además, la explicitación de las búsquedas

facilita el camino de evaluación sobre los procedimientos realizados, la dilucidación de los errores y los logros alcanzados.

Por último, consideramos que la adquisición del hábito de planificar como método de trabajo redundará en el aprendizaje de contenidos específicos de la formación y en la reflexión sobre los procesos seguidos.

15.2.3. Elaborar el Portafolios

Mención especial merece el Portafolios, que si bien lo atenderemos en el ítem *Evaluación* - así lo proponen los autores especializados en el tema -, creemos que es un instrumento que afecta particularmente a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Efectivamente, el Portafolios puede pensarse como marco que requiere la puesta en marcha de continuas normas para la reflexión y el análisis de las acciones llevadas a cabo en los procesos educativos. Para la confección del mismo, el desarrollo de actividades de autorregulación y de la conciencia metacognitiva en el sujeto que aprende son ineludibles.

15.3. Resumen y cuadro comparativo

En síntesis, para la ejecución de prácticas educativas conforme a las necesidades del centro proponemos:

- Fomentar las formas de razonamiento y pensamiento vinculadas a la propia epistemología de los módulos a través de la enseñanza de sus conceptos claves y metodologías propias.
- Favorecer la metacognición implementando como método de trabajo la reflexión permanente y la deliberación sobre los procesos seguidos.
- Estructurar las actividades de clase explicitando objetivos y contenidos, otorgándoles en atención a los distintos momentos de enseñanza el tiempo necesario para cada uno de ellos.
- Relacionar e integrar los contenidos en los distintos momentos de la secuencia didáctica, con el objeto de favorecer su comprensión como fenómenos conjuntos y con el nivel de complejidad que se presentan en la práctica.
- Proponer actividades que estén emparentadas con los desafíos típicos a los que se enfrenta en su trabajo diario un profesional audiovisual.
- Utilizar recursos para la enseñanza nuevos y variados, acordes a las necesidades cognitivas de los alumnos y a los referentes culturales actuales.
- Crear un ambiente de enseñanza ameno y agradable, procurando las condiciones físicas adecuadas por un lado, y fortaleciendo los vínculos interpersonales basados en el respeto y el trabajo conjunto, por el otro.
- Contratar a un técnico de manera permanente para que realice las tareas de mantenimiento de los equipos y entrega de los mismos a los alumnos.
- Prestar a los estudiantes el equipamiento técnico durante los fines de semana con el objeto de facilitar e incentivar el desarrollo de proyectos extracurriculares.
- Suplir la ausencia de los profesores en las clases prácticas de resolución grupal con guías de aprendizaje lo suficientemente precisas como para que puedan orientar y acompañar a los alumnos.
- Reforzar los vínculos comunicativos internos y externos con el fin de situar al aprendizaje en un contexto lo más cercano al entorno posible.

- Difundir las producciones de los alumnos en el centro y fuera de él, en un marco de deliberación, reflexión y pensamiento colectivo.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS		
VARIABLE	PRÁCTICA VIGENTE	PROPUESTA
Qué se privilegia cuando se enseña	La cantidad: todo lo especificado en el currículum	La calidad: se acentúan contenidos, razonamiento y metodología de la episteme de los módulos
Tratamiento de contenidos	Atomizado. No se vincula teoría y práctica	Relacionado e integrado; favoreciendo los vínculos y en niveles progresivos de complejidad
Estructura de las clases	Teóricas: condicionadas por los apuntes Prácticas: los alumnos deciden cuándo comienzan y terminan las tareas	Organizadas según los momentos de aprendizaje respetando un inicio, desarrollo y cierre
Recursos de enseñanza	Escasos Principalmente uso de cañón y DVD para proyectar fragmentos fílmicos	Variados y actuales conforme a las necesidades de transposición didáctica
Ambiente de trabajo	Físico: sucio, frío y oscuro Relacional: apático, carente de expectativas, descortés	Físico: ameno, agradable y sugerente Relacional: motivado, respetuoso y comprometido
Mantenimiento y préstamo de equipos	Realizado por los profesores	Contratación de un técnico especializado
Vínculos institucionales	Internos: inexistentes Externos: circunscritos al Módulo Profesional	Internos: entre alumnos de diferentes turnos y de distintos Ciclos de Formación Externos: entre centros de Formación de la Provincia de Castilla y León y con instituciones culturales de Salamanca
Exhibición de producciones	Exclusivamente en el marco de un módulo	Entre alumnos de distintos cursos y turnos y en muestras abiertas a la comunidad

Cuadro 22. Comparación entre las variables vigentes en el Centro respecto de las prácticas pedagógicas y las medidas propuestas para su modificación.

16. EVALUACIÓN

La tarea de juzgar con precisión y equidad el aprendizaje de contenidos audiovisuales no es una tarea sencilla. Al tratarse de una disciplina relacionada con la estética y la comunicación acarrea el peligro de caer en la subjetividad y en el relativismo de los juicios. Por ello, es importante que el evaluador no se deje llevar por su gusto y criterio personal. Para evitar que esta labor se vuelva azarosa, resulta imprescindible el establecimiento de una serie de normas rectoras que la orienten. Algunas de ellas son:

- Ejercitar una evaluación cualitativa que atienda a los procesos seguidos por los alumnos.
- Ponderar las competencias y experiencias previas que los estudiantes traen consigo para evitar desigualdades y valorar con equidad la dedicación, el esfuerzo personal y los progresos dados en los alumnos.
- Pautar las actividades de producción objeto de la evaluación con precisión, estableciendo duración de los trabajos, condiciones de producción (cantidad y calidad de los decorados, locaciones, personajes), recursos técnicos a utilizar, etc.
- Explicitar con antelación y claridad a los alumnos qué se espera de ellos y cuáles serán las variables a considerar para la valoración (por ejemplo: calidad de resolución técnica, puntualidad en la entrega, utilización expresiva de los recursos, aplicación de los conceptos enseñados, originalidad de las decisiones tomadas, esfuerzo de producción, etc.).

En concordancia con estos cuatro principios proponemos las siguientes medidas precisas.

16.1. Programar conforme al proceso de enseñanza

Hemos hecho referencia al hecho que, indistintamente, todos los profesores del centro programan las evaluaciones conforme al calendario de entregas establecido por la Administración. Así, la finalización de los trimestres pauta las fechas de las evaluaciones.

Si bien no proponemos obviar esta instancia administrativa, consideramos que el profesor como profesional tendría que ubicarse más allá de este corsé burocrático y, sin dejar de cumplir con lo que éste requiere, centrar la mirada en el aprendizaje de los alumnos. Este aspecto debería sin duda orientar su tarea y delimitar su norte. Por ello, nos resulta mucho más pertinente que las evaluaciones se programen conforme al proceso de aprendizaje.

En los Módulos de contenidos teóricos será preciso tener en cuenta los núcleos temáticos de los mismos, y la programación de las evaluaciones responderá a los tiempos que demanden trabajar esos saberes significativamente.

Y, en el caso de los Módulos prácticos de realización audiovisual, este proceso tendrá que ver también con las etapas de producción audiovisual. Es decir, si los alumnos están implicados en un proceso en el cual para el logro de los objetivos deben cumplimentar distintas etapas que requieren de una planificación rigurosa, lo coherente sería que la organización del Módulo esté regida de acuerdo a dichas etapas. De esta manera, la agenda del quehacer pedagógico queda organizada a partir de los contenidos académicos de la producción. Queda claro, además, que la superación de cada una de las etapas planteadas durante el proceso de aprendizaje dará lugar a la certificación numérica requerida por el sistema.

16.2. Evaluar Módulos teóricos

En el contexto del modelo de enseñanza que estamos recomendando, según el cual el propósito formativo de un alumnado autónomo es prioritario, un examen que apela a la memoria – y a la repetición de respuestas únicas y estereotipadas - carece de sentido. Por este motivo consideramos que la práctica de evaluación de los contenidos teóricos circunscrita a la reproducción de datos debería descartarse.

En cambio, sería conveniente diseñar instrumentos de evaluación que requieran competencias variadas tales como el análisis, comparación, síntesis, relación, creación y comprensión. Inversamente, creemos conveniente que los contenidos teóricos vinculados con la estética, la historia y la teoría audiovisual sean evaluados fundamentalmente a través de consignas que demanden el reconocimiento, el análisis y la transferencia de conceptos. Por otro lado, si el objeto de la enseñanza son las imágenes, será preciso que los instrumentos de evaluación incluyan en sus diseños la proyección de fragmentos fílmicos o imágenes fijas.

En resumen, el camino propuesto consiste en lograr que la evaluación sea un momento en el cual los alumnos puedan realizar asociaciones, establecer relaciones y exponer deducciones personales sobre los diversos temas vistos durante la cursada.

Esta nueva concepción de evaluación implica también una transformación del sujeto que aprende: los alumnos concientizan la idea de que deben estudiar, prepararse y capacitarse para formarse, y no para ser evaluados exclusivamente. Cabe destacar que la finalidad de la enseñanza no es la evaluación sino la adquisición de aprendizajes significativos implicados en el proceso de transformación protagonizado por los estudiantes. Es preciso señalar que, tal como están planteadas las relaciones actualmente, los alumnos estudian para reproducir contenidos en el examen, conocimientos que pronto serán olvidados por ellos.

16.3. Evaluar Módulos prácticos

En la actividad de realización audiovisual, el producto obtenido es el resultado de un largo proceso y, para hacerlo inteligible en el ámbito de la enseñanza, resulta indispensable la recuperación del mismo. Por otro lado, ya nos hemos referido a la importancia de la participación activa de los estudiantes y la autorregulación de sus labores para el alcance de los aprendizajes.

Estas afirmaciones nos permiten asegurar que la evaluación de aprendizajes relativos a la práctica audiovisual requiere del Portafolios, visto como la herramienta más adecuada y coherente con el modelo de trabajo que proponemos. Esta herramienta da la posibilidad de atender a los procesos de producción y comprensión llevados a cabo por los alumnos, dejando de lado la mera evaluación de un resultado preciso.

A través del Portafolios los estudiantes registran todas las actividades y experiencias que van desarrollando para la resolución de tareas. Se trata de un compendio de documentos que refleja el modo en que los alumnos han resuelto los desafíos planteados (Wolf, 2003). Nótese, por ejemplo, los numerosos borradores que puede escribir un estudiante antes de llegar a la versión final del guión de un vídeo, y que con las prácticas habituales de entregas finales se pierden. Por ejemplo, imaginemos el Portafolios de un alumno del Módulo Realización videográfica, compuesto por registros de ideas, croquis, fotografías, pruebas de cámara, reflexiones escritas, pruebas de luces, planillas, planes de grabación, etc., conformando todo un corpus de nuevas reflexiones, pruebas y versiones.

El Portafolios brinda la posibilidad a profesores y alumnos de valorizar la evolución seguida y el grado de madurez alcanzado. Resulta vital advertir la importancia de este instrumento a partir del cual se ve condensado un proceso completo, que incluye el lugar desde donde se partió y que culmina con el resultado final. Si los resultados han sido buenos, revisar el proceso recorrido resulta altamente

estimulante y motivador y, por el contrario, si no han sido tan positivos, permite identificar y visualizar las falencias de manera palpable.

Esta modalidad requiere de una gran implicancia por parte de los profesores y de un seguimiento pormenorizado. Si tomamos en cuenta que el promedio de los cursos es de 20 alumnos, esta alternativa de trabajo resulta viable. Además, la modalidad sugerida permite al profesor advertir detalles sobre cada estudiante en particular, alternativa que con la dinámica de trabajo de interacción grupal simultánea en distintos espacios se le ha desdibujado.

Finalmente, y como valor añadido, esta herramienta posibilita una reflexión conjunta ya que no solo le permite a los alumnos reflexionar sobre sus propios trabajos, sino también al docente sobre las tareas de los alumnos y a la vez sobre su ejercicio profesional (King & Campbell, 2000).

16.4. Reorientar la marcha y planear acciones futuras

La propuesta de reorientar la marcha y planificar acciones futuras involucra tanto a profesores como a alumnos. Como señalamos en el punto anterior, la evaluación no debería estar concebida como instancia final de la secuencia pedagógica sino como oportunidad para recoger información acerca del proceso de enseñanza (Coll, Martín y Onrubia, 2001; Nunziati, 1990; Pérez, M., 1986 & Sanmartí & Joiba, 1995;). En este sentido, la evaluación debe permitir a los profesores reorientar las estrategias de enseñanza, y a los alumnos las de aprendizaje, produciendo así una retroalimentación positiva.

Resulta muy significativo que los estudiantes conozcan cuáles han sido sus fallas y aciertos para luego poder actuar en consecuencia, ya sea incorporando o descartando las estrategias aplicadas. Por ello, el ejercicio de devolución de las evaluaciones a los alumnos incluyendo referencias precisas sobre la tarea realizada resulta imprescindible.

Por otra parte, la información recogida en las producciones de los alumnos debería tener influencia a corto y largo plazo en la labor docente. De forma inmediata, a través de acciones correctivas para los estudiantes evaluados, pero también con decisiones que trasciendan los límites de lo actuado durante el curso en cuestión.

Por último, sería loable que la información recogida durante el proceso de aprendizaje le permitiera al profesional realizar una valoración sobre su propia actuación educativa, y así programar nuevas prácticas a aplicar en las futuras intervenciones pedagógicas que realice con otros estudiantes.

16.5. Resumen y cuadro comparativo

En resumen, para el logro de evaluaciones concordantes con la enseñanza que estamos proponiendo estimamos conveniente:

- Ejercitar una evaluación cualitativa que atienda a los procesos más que a los productos.
- Programar las evaluaciones en atención a los momentos de aprendizaje de los alumnos y a los requerimientos didácticos de los contenidos de la enseñanza.
- Evaluar los módulos teóricos a través de instrumentos que faciliten la puesta a prueba de competencias variadas y, en particular, el reconocimiento, el análisis y la transferencia de conceptos.
- Utilizar la información recogida en la evaluación con el objetivo de que profesores y alumnos reorienten sus estrategias y planifiquen acciones futuras.

EVALUACIÓN		
VARIABLE	VIGENTE	PROPUESTA
Carácter	Principalmente cuantitativo	Cualitativo
Programación	Conforme al calendario escolar	En estricta relación con los contenidos de enseñanza y el proceso de aprendizaje
Experiencias previas de los alumnos	No tenidas en cuenta	Dilucidadas y valoradas
Variables de valoración	Tendencia a no explicitarlas con antelación	Explicitadas y explicadas desde el inicio del proceso
Contenidos teóricos	Reproducción memorística de datos	Requieren de competencias múltiples: análisis, comparación, síntesis, etc.
Contenidos prácticos	Tendencia a solicitar producciones acabadas	Reflexión documentada del proceso de realización a través del Portafolios
Finalidad	Certificación numérica	Verificar la marcha del proceso y planificar acciones futuras (alumnos y profesores)

Cuadro 23. Comparación entre las variables vigentes en el Centro respecto de la Evaluación y las medidas propuestas para su modificación.

17. PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las Prácticas Profesionales requieren para alcanzar su verdadero sentido una serie de medidas que den lugar a su redefinición. Los obstáculos detectados afectan al lugar que ocupan en el plan de estudios, como así también a su concepción y dinámica.

En la actualidad, las Prácticas Profesionales son un apéndice de la carrera que los estudiantes transitan ya casi cuando han acabado sus estudios. Durante las mismas, ellos son recibidos por los Empresarios Tutores que les permiten sumarse – tal como si de nuevos empleados se tratara - paulatinamente al trabajo de la compañía.

Por otro lado está la figura del Profesor Tutor. Él, según lo prescripto, debería realizar el seguimiento de los alumnos. Sin embargo, y como es de prever, este objetivo no se alcanza porque un único docente que tiene a su cargo a veinte alumnos no puede efectuar una intervención como las circunstancias demandan, por más que se dedique a tiempo completo.

Esta dinámica de funcionamiento admite señalar que las Prácticas Profesionales están concebidas casi exclusivamente como un espacio destinado a la adquisición de experiencia. Lo que se privilegia es la vinculación directa del alumno con el mundo del trabajo. Creemos que, de esta manera, se está desaprovechando toda la riqueza potencial de las Prácticas. En cambio, éstas deberían ser concebidas como una instancia crucial de aprendizaje. Para brindarle este carácter resulta necesario reorientar la tarea y ejecutar acciones.

17.1 Integración curricular

Consideramos que sería mucho más fructífero que los estudiantes realicen sus Prácticas Profesionales de manera integrada con la carrera. Si el estudiante a la vez que realiza sus Prácticas asiste al Centro para cursar otros Módulos podrá presentar cuestionamientos a sus docentes, pensar las temáticas en función de lo que ocurre en el ámbito laboral, compartir experiencias con sus pares, solicitar contenidos para realizar sus intervenciones en las empresas... En fin, tendría oportunidades de diálogo y de mediación docente para que sus aprendizajes se produzcan. Especialistas han demostrado los beneficios de esta organización en relación con los estudios universitarios: el *practicum* es mucho más provechoso si se dosifica durante la carrera y no se lo deja para el final de la misma (Zabalza, 2006).

Por ello, es recomendable que el Modulo de Práctica Profesional se curse al inicio del segundo año del Ciclo y, distribuyendo su carga horaria, se prolongue durante el mismo. Esta sugerencia es un nuevo ingrediente para sumar a las modificaciones del plan de estudios ya presentadas.

17.2. Legitimación del empresariado

Otra de las tareas pertinentes para optimizar el funcionamiento de las Prácticas es la transformación del rol que desempeñan los empresarios. Éstos son poseedores de todo un saber empírico que es desaprovechado porque sólo se le otorga un papel receptor. Estamos convencidos que tienen mucho para aportar y, en diálogo con los profesores del centro, su intervención en el proceso educativo de los estudiantes puede ser definitiva.

Para el logro de este objetivo es oportuno otorgarles voz y legitimarlos como eslabón fundamental de la cadena de formación de los alumnos. Además, creemos que debería mediar una toma de conciencia de la labor social que realizan y lo que implica recibir a un alumno en su ámbito. El compromiso y puesta en valor de su accionar generará seguramente que los profesionales participen a los alumnos de su saber.

También es razonable que los empresarios, por sus aportes e implicancia en el proceso de formación de los alumnos, reciban a cambio algún tipo de compensación o beneficio – por ejemplo, una disminución en la carga impositiva -, ya que están, en definitiva, realizando un trabajo que redundará en la sociedad.

17.3. Planificación y jerarquización del sistema operativo

En esta dirección de categorización de las acciones y los vínculos, no creemos conveniente que los docentes del Centro sean los encargados de tocar las puertas de las empresas para solicitar su participación. Esta tarea debería estar en manos de gestores dependientes de la Junta Provincial para otorgarle el marco de seriedad exigible.

La selección de empresas requiere de una planificación meditada y una organización estricta, por lo que la generación de un sistema operativo regulado a través de convenios y colaboraciones recíprocas reforzará la postura de compromiso. En este sentido, no tenemos dudas que el reforzamiento de los vínculos entre el sistema educativo y productivo permitirá mejorar la cualificación profesional de los estudiantes.

17.4. Prácticas auténticas

Ya hemos detallado las dificultades que se producen a la hora de asignar las Prácticas a los alumnos por la escasez de empresas del sector audiovisual. A corto y mediano plazo, el problema del número limitado de empresas en la ciudad de Salamanca seguirá existiendo. Esta situación requiere de atención urgente: no es posible que un estudiante termine su Práctica Profesional sintiendo que ésta sólo le ha servido para adquirir experiencia en la venta de insumos fotográficos. Aunque resulte elemental es necesario consignar que, para que las Prácticas sean reales, se deben desarrollar en sitios pertinentes, y que no es lo mismo una empresa dedicada a la producción audiovisual que cualquier negocio del ramo.

Si las empresas de la ciudad no alcanzan habrá que contar con empresas de localidades cercanas. Para esto será necesaria la disposición de ayudas económicas, con el objeto de cubrir los gastos de desplazamiento de los alumnos.

17.5. Inclusión laboral

Finalmente queremos aludir a un tema muy espinoso, agudizado en el actual contexto de crisis económica, que afecta al mundo profesional: la inserción laboral de los alumnos.

No debemos olvidar que el propósito de los estudios, por decirlo de una manera directa, es el de formar a trabajadores. Por ello, el hecho de que no haya espacios para la inclusión laboral de los egresados no es menor, y debemos recordar que el Ciclo de Formación cumple su misión social en cuanto los ciudadanos ingresan en el sistema productivo. La propuesta no es viable sin esa condición, y todos los esfuerzos y recursos dispuestos hasta entonces pierden su razón de ser. La culminación del recorrido debe ser en todos los casos la inserción en el mundo del trabajo.

Desde una perspectiva meramente económica, no podemos dejar de preguntarnos por qué el Estado está destinando recursos para el fomento y formación de ciudadanos desempleados. Indudablemente esta problemática nos trasciende y no nos sentimos capacitados para brindar alguna vía de solución. Pero, es nuestro deber señalar la evidencia de la imperiosa necesidad de una política macroeconómica tendiente a fomentar y crear fuentes de empleo en el sector. De lo contrario, todo se derrumba y se encamina hacia el fracaso.

17.6. Resumen y cuadro comparativo

En resumen, para la mejora del Módulo Prácticas Profesionales proponemos la puesta en práctica de las siguientes acciones:

- Concebir al Módulo de Prácticas Profesionales como instancia crucial para la adquisición de aprendizajes formales no meramente experienciales.
- Adelantar en el Plan curricular el Módulo Práctico al inicio del segundo año de la carrera, y prolongarlo durante el mismo con el fin de favorecer su integración con el resto de los Módulos y el trabajo de enseñanza-aprendizaje.
- Transformar el rol del Tutor Empresario: del simple papel de receptor de estudiantes a voz legitimada a partir de su experiencia empírica en el campo profesional, con mucho para aportar en la formación de los ciudadanos.
- Generar un sistema operativo de Prácticas organizado, planificado y regulado: categorización de las acciones y los vínculos de las empresas y el Centro educativo a través de convenios y colaboraciones con la intervención de autoridades públicas pertinentes.
- Implementar las medidas macroeconómicas necesarias para la generación de puestos de trabajo, de modo de garantizar la inserción laboral de los egresados.

PRÁCTICAS PROFESIONALES		
VARIABLE	VIGENTE	PROPUESTA
Concepción	Espacio para la adquisición de experiencias	Espacio para la adquisición de aprendizajes
Ubicación Curricular	Al final de la carrera, desarticulada del resto de los Módulos	Integrada al segundo año de estudios
Empresa	Cualquier negocio relacionado con el ámbito audiovisual: venta, distribución, producción	Lugar dedicado a la producción audiovisual en donde los alumnos deben adquirir competencias específicas
Tutor Docente	Profesor- administrador: gestiona, organiza, distribuye las prácticas y controla la asistencia de los alumnos	Profesor que favorece el aprendizaje: media e interviene para que la experiencia empírica de los estudiantes en las empresas adquiera carácter de aprendizaje
Tutor Empresario	Receptor de alumnos: indica las tareas a desempeñar	Voz legitimada que participa de manera comprometida en comunicación con el Centro en la enseñanza de los alumnos
Alumno	Observador y colaborador de las tareas de la empresa	Estudiante que aprende y participa con la intervención de los tutores en los procesos profesionales de producción audiovisual

Cuadro 24. Comparación entre las variables vigentes en el Centro respecto de las prácticas profesionales y las medidas propuestas para su modificación.

REFLEXIÓN FINAL

Durante uno de los primeros contactos que hicimos en el Instituto Rodríguez Fabrés, al detallarle los propósitos de la investigación a una de las docentes - una profesora joven que en aquel momento acababa de ganar una Oposición que le permitió el acceso al cargo, es decir avalada y legitimada académica y profesionalmente por el Sistema Educativo oficial – se mostró extrañada, y nos preguntó qué queríamos decir cuando hablábamos de una didáctica de los medios audiovisuales.

Poco tiempo después, otro profesor del Centro – esta vez un docente veterano con más de veinte años de ejercicio en la especialidad – expresó durante una entrevista que los cursos de formación sobre educación *no son propios de su profesión* porque él *enseña audiovisuales*. Es decir, a pesar de dedicarse a la enseñanza, el docente ponía su especificidad exclusivamente en lo audiovisual y descartaba todo contenido pedagógico.

Ambos intercambios nos resultaron altamente estimulantes y orientadores, ya que contribuyeron a la confirmación de la necesidad instalada del tema de nuestra investigación.

Remontarnos en el tiempo y en el establecimiento de los modelos teóricos de enseñanza audiovisual, presentados en la primera parte del estudio, nos permite afirmar que la problemática de una enseñanza sistemática de los oficios cinematográficos entonces, audiovisuales ahora, comienza a reclamarse a mediados del siglo pasado. Efectivamente, en el año 1951 Jean Lods afirmaba que la especialidad requiere de una enseñanza sistemática y reglada (Lods, 1951).

Por otra parte, sabemos de una serie de prácticas que, como tales, resultan difíciles de recuperar. Sin embargo, tenemos la certeza de que se vienen efectuando sin interrupciones desde 1970, momento histórico en que se consolidan los centros especializados en la Educación Técnica española.

En el contexto actual nadie se atrevería a decir, como encontraba Lods en sus contemporáneos, que con la experiencia práctica basta para desempeñarse en el mundo de la producción audiovisual. Muy por el contrario, la necesidad de una formación profesional reglada es incuestionable.

En su versión original, el Paradigma de Enseñanza Técnica al menos contaba con un enseñante altamente conocedor del medio. Entonces, el profesor era un experto de la profesión que, con todas las limitaciones ya referidas, compartía su experiencia convirtiendo el contenido de la enseñanza en algo así como una verdad revelada.

En la actualidad, no contamos siquiera con un técnico experimentado frente al curso, y los contenidos han dejado de ser hace ya tiempo, un bien valioso en sí mismo.

Ahora bien, todo parece indicar que a pesar del tiempo transcurrido y las experiencias dadas, ni las estrategias educativas para el ejercicio de la educación audiovisual, ni las producciones científicas relativas al tema han madurado de forma suficiente.

Teniendo en cuenta este panorama, nuestro trabajo conlleva un doble propósito final. Por un lado, el más inmediato: que lo reflexionado sirva para la mejora de la titulación en Formación Superior en Imagen del Centro Rodríguez Fabrés, y que nuestras sugerencias lleguen a impactar positivamente en los futuros resultados educativos de la misma. Por el otro, tenemos una aspiración más ambiciosa, cuyos resultados se alcanzarán en un plazo mayor y con la mediación de estrategias orientadas para tal fin.

En este sentido, esperamos que nuestras conclusiones puedan contribuir a la construcción de un pensamiento renovado, que alcance a conformar un modelo de enseñanza audiovisual acorde a los tiempos que corren.

No tenemos dudas acerca de que “lo audiovisual” puede ser comprendido, al igual que otras disciplinas, como un cuerpo de saber que requiere de estrategias de enseñanza, modos de organización y transmisión de contenidos, como así también de métodos de evaluación particulares. Es justamente este razonamiento el que nos lleva a hablar de una didáctica específica del medio audiovisual.

También hemos evidenciado que muchas de nuestras afirmaciones pueden ser aplicadas y transferidas a otros contextos de enseñanza. En efecto, las consideramos problemáticas exclusivas de la didáctica de la especialidad y, por tanto, resultan generalizables. Así lo fundamenta el estudio de casos, al proponer que se puede llegar a conocer un fenómeno partiendo de la exploración intensiva de un caso particular.

Las dos situaciones relatadas al comienzo de esta reflexión final demuestran que los profesores, cuya responsabilidad es la de enseñar audiovisuales, presentan una noción muy limitada del concepto de didáctica y de su aplicación.

En este punto cabe destacar que la didáctica audiovisual es un campo en construcción, y que necesita de investigaciones académicas y de la difusión de sus resultados para la modificación de las prácticas docentes. Nos disponemos a trabajar en ello comenzando, una vez evaluados por el tribunal correspondiente, con la divulgación de los resultados obtenidos.

También es cierto que a cada paso de la investigación, debido tal vez a la riqueza del fenómeno analizado, se nos han planteado nuevos interrogantes. Tanto es así que esperamos, en un estudio futuro, encarar nuevos desafíos y buscar nuevas respuestas. Algunos de los interrogantes que se nos plantean son: ¿qué relaciones existen entre el saber técnico, el teórico y el práctico? Para el abordaje de contenidos prácticos: ¿es necesario partir de un cuerpo de saberes teóricos?, ¿cómo incide el trabajo grupal para el alcance de contenidos audiovisuales?, y por último: ¿qué competencias se potencian con el aprendizaje audiovisual?

Concluimos nuestro trabajo con la satisfactoria convicción de que, a lo largo de su recorrido, hemos logrado cumplir con los objetivos que nos habíamos propuesto al momento de su inicio, y también con las expectativas de lo que a partir de él podemos generar.

María del Rosario Luna
Salamanca, Diciembre de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, G. y Mayugo, C. (2008). La dimensión comunitaria de la educación en comunicación. *Comunicar*, 31, XVI, 129-136.
- Acero Saez, E. (1993). *Crónica de la formación profesional española*. Madrid: Ediciones Técnicas y Profesionales.
- Agel, H. (1965). *Manual de iniciación cinematográfica*. Madrid: Rialp.
- Agirre, I. (2003). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y competencia televisiva en niños y jóvenes*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded, J.I. y Contin, S. (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, C. y Gallego, D. (1993). *Medios Audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación*. Madrid: CECE- ITE.
- Alonso, M. y Matilla, L. (1980). *Imágenes en libertad*. Madrid: Editorial Nuestra Cultura, 2 Vol.(reeditada como *Imágenes en acción* por Akal en 1990).
- Ambrós, A. & Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó: Barcelona.
- Alvarez, A. (1997). El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la TV. En: *Cultura y Educación*, 5, 3-12.
- Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- (Coord.). (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid, UNED.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- Arnanz, C.A. (Coord.) (2004). *El canguro catódico (la infancia en el panorama audiovisual)*. Madrid: Academia de las Ciencias y las Artes de la Televisión.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 , 96-97, pp. 57-75.
- Barato, J.N. (2005). *Formación profesional ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo, CINTERFOR.
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona: Graó.
- Birgin, A y Duschatzky, S. (2001). *Dónde está la escuela*. Bs. As: FLACSO-Manantial.
- Blanco Castilla, F. (1933): *El cinema educativo y Gracián pedagogo*. Madrid, Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera.
- Boggino, N. y Rosenkrans, K. (2004). *Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- .(2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As : Siglo XXI Editores Argentina.
- Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Bs. As: Santillana.
- Brea, J.L. (ed). (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal Estudios Visuales.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 ,1, pp. 32-42.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Buckingham, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata-Paideia.
- (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Burch, N. (1991). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.
- Bustamante, E. (2006). *Radio y Televisión en España. Historia de una asignatura pendiente de la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Cabero, J. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. y otros (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis
- Cabero, J., Martínez, F. & Prendes, M. (2007). *Profesor, ¿Est@mos en el ciberesp@cio?*. Barcelona: Davinci.
- Campuzano Ruiz, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Carmona, R. (1998): "De los orígenes de la fotografía a la factoría Edison. El nacimiento del cine en Estados Unidos". En AA.VV., *Historia general del cine* (pp. 45-57). Madrid: Cátedra, Vol. I.
- Casado, R. (coord.) (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Ariel.
- Casal, J., Colome, F. y Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de la Formación Profesional en España*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el empleo.
- Cebrian Herreros, M. (1988). *Teoría y Técnica de la Información Audiovisual*. Madrid: Alambra Universidad (primera edición de 1983)
- Chan Núñez; M. E. (2007). *Objetos de aprendizaje e innovación educativa*. Méjico: Trillas.
- Cohen, I. y Manion, I. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla .
- Coll, M. , Martín, E. & Onrubia, J. (2001). *La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Psicología de la educación*

- escolar (pp. 187-205). Madrid: Alianza.
- Colleldemont, E. (2008). Retos y dificultades de educar la sensibilidad ante los medios audiovisuales y literarios. *Estudios sobre educación*, 14, 45-61.
- Company, J. M. (2007). Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!. *Comunicar*, 29, XV, 59-62.
- Cope, B. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the desing of social futures*. Londres: Routledge.
- Coppen, H. (1976). *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid: Anaya
- Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: Graó.
- Dale, E. (1938). *How to appreciate motion pictures; a manual of motion picture criticism prepared for high-school students*. New York: Macmillan.
- ---- (1964). *Métodos de enseñanza audiovisual*. Méjico DF: Editorial Reverté Mejicana.
- De Begoña, M. (1953). *Elementos de filmología*. Madrid: OFM.
- De la torre, S., Pujol, M. & Rajadell, N. (coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- De Pablos, J. (1980). *Cine didáctico*. Madrid: Narcea.
- (1996). *Tecnología y educación*. Barcelona: Cedecs.
- Deslandes, J. (1966). *Histoire comparée du cinema*. París: Casterman.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. (La primera edición es de 1938)
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 18/10/08 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* . México: McGraw Hill.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad*

- en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. & Caruso, M. (2001). *La invención del aula*. Bs. As.: Santillana.
- Eco, U. (1977). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- Echeverri, C. (2006). *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies. A spektical introduccion*. Londres: Routledge.
- Escolano Benito, A. (ed.) (2006). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo blanch,.
- Escudero, J. M. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- España, Centro Económico y Social, Comunidad de Castilla y León. (2000). *La educación no universitaria en Castilla y León. Parte I: La formación profesional*. Valladolid: CES.
- España, Ministerio de Educación y Cultura. (1997). *Catálogo de títulos de Formación Profesional*. Madrid: Servicio de Orientación Profesional.
- España, Secretaría General de Educación y Formación profesional. (1997). *Fichas para la orientación profesional* (ficha 2.1.3). Madrid: MEC / Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional.
- Estivill, J. (1997). El cine y el control de la juventud en España (1939-1945). *Archivos de la Filmoteca, Valencia*, Filmoteca de la Generalitat Valenciana, Nº 25-26.
- Etxeberría Murgiondo, J. & Tejedor Tejedor J. (2005). *Análisis descriptivo de datos de educación*. Madrid: La Muralla.
- Fanfani, T (2005). *La condición docente*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores: Argentina.
- Farriols, X. , Francí, J. & Inglés, M. (1994). *La formación profesional en la LOGSE. De*

-
- la Ley a su implantación*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona-HORSORI; Cuadernos de Educación 14.
- Fernández Ibañez, J. J. (1986). *Didáctica de la imagen. Educación de la sensibilidad visual*. Bilbao :I.C.E Deusto.
- Fernández Ibañez, J. J. y Duaso, S. (1982). *El cine en el aula*. Madrid, Narcea S.A. y AUDIPROL: Universidad de Santander.
- Fernández Sebastian, J. (1989). *Cine e historia en el aula*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on education*, 7, 131-153.
- Ferrés, J. (1988). *Cómo integrar el vídeo en la escuela. Dimensiones técnica, expresiva y didáctica del vídeo. Propuestas para su aplicación a las diversas áreas*. Barcelona: Aula Práctica CEAC.
- (1994). *Vídeo y Educación*. Barcelona: Paidós
- (1995) : *Televisión y educación*, Barcelona: Paidós.
- (2003): «Educación en Medios y Competencia Emocional». *En Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 16-29.
- Ferrés, J., Gurpegui, C., Latorre, J., Millán, F., Scaglione, A. & Sorando, J. (2007). *Cine y aprendizajes*. Zaragoza: Tierra ediciones.
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Flores Auñón, J.C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Folchito, F. (2006). Internet, Hipertexto e aprendizaje – Novos desafios à educação. *Comunicações, Año 13 nº 1*, 35-45.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Méjico: S.XXI (52ª edición). Versión original de 1970
- Gabelas, J. (2007). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, XV, 69-73.
- García Canclini, N. (2008). Libros, pantallas y audiencias: ¿Qué está cambiando?. *Comunicar*, 30, XV, 27-32.

- García Matilla, A. (1996). Los medios para la comunicación educativa. En R. Aparici, *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 61-86). Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1996): "Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España". En R. Aparici, *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 135-152). Madrid: Ediciones de la Torre.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La muralla.
- (2008). Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* (pp. 57-82). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Giacomantonio, M. (1979). *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giraud, J. (1958). *Il cinema e l'adolescenza*. Roma: AVIO Armando Armando Editore.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gombrich, E. (1972). *La imagen visual: su lugar en la comunicación*. Madrid: Debate.
- González, J. (2007). Historias de vida y Teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Encounters on education*, 8, 85-107.
- Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Grupo Spectus (2004). *Máscaras y espejismos. Una aproximación al impacto*

- mediático. Del análisis a la acción*. Madrid: De la Torre.
- Gutiérrez Martín, A. y Hotmann, A. (2002). *Democracy, Multimedia Literacy and Classroom Practice*. Berlin: Mondial Verlag.
- Gutiérrez Pérez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada/Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez San Miguel, B. (2006). *Teoría de la narración audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. ; Earl, L. ;Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Herran Gascon, A. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Huergo, J.A. y Fernandez, M.B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Bs. As.: Aique.
- Dendaluze (coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Jackendoff, R. (1998). *La conciencia y la mente computacional*. Madrid: Visor.
- King, Sh. & Campbell-Allan, L. (2000). Los portafolios y los trabajos de los alumnos. En D. Allen (comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes* (pp. 87-. 112). Buenos Aires, Paidós.
- Lamuedra, M. (2007). Estudiantes de periodismo y prácticas profesionales: el reto del aprendizaje. *Comunicar*, 28, 203-211.
- Lods J. (1951). *La formación profesional de los técnicos de cine*. París: UNESCO.
- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid : Morata.
- Lyons, N. (comp.) (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu: Buenos Aires.

- Martín Barbero, J. (2008). Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. *Comunicar*, 30, XV, 15-20.
- Martin- Kniepp, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Sánchez, F. y Prendes Espinosa, M. (coords.) (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez Usarralde, M.J (2002). *Historia del formación profesional en España de la ley de 1955 a los programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Méjico, UNAM. (1988). *La docencia y el fenómeno fílmico. Memoria de los XXV años del CUEC, 1963-88*. Méjico: UNAM.
- Mercante, V. (1920). *El cinematógrafo*. Buenos Aires: S/D.
- (1925). *Charlas pedagógicas*. Buenos Aires: Gleizer.
- Micó Buchón, J. L. (1957). *Cineforum, para que el cine sea formativo*. Madrid: Ediciones Studium.
- Millerson, G. (1983). *Técnicas de realización y producción en Televisión*. Madrid: IORTV.
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Navarro, J. & Mallas, S. (1967). *Los medios audiovisuales en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia , Dirección general de Enseñanza Primaria, C.E.D.O.D.E.P
- Ortega Rodas, A. (2005). El estudio de caso: Implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 295-322). Granada: Universidad de Granada/Universidad de Sevilla.
- Panofsky, E. (1998). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza

- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno & A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Diada.
- Pérez Lozano, J. M. (1956). *Un católico va al cine*. Barcelona: Juan Flors.
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *Televisión educativa*. Madrid: UNED.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid: Fundación Santillana
- Peters, J.M.L (1961). *Educación cinematográfica*. París: UNESCO.
- Porcher, L. (comp.) (1980). *Medios audiovisuales. Aplicación a la Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Idiomas, Plásticas y Tecnología*. Madrid: Cincel Kapeluz.
- Potter, W. (2004). *Theory of media literacy. A cognitive aproach*. California: Sage Publications.
- Prats, LL. (2005). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.
- Prendes, M. & Sánchez, M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Píxel Bit*, 32, 21-34.
- Prieto, J. M. (1997): Prólogo. En LÉVY-LEBOYER, C.: *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- Raimondo Souto, M. (1969). *Técnica de la cámara cinematográfica*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Reisz, K. (1980). *Técnica del montaje cinematográfico*. Madrid: Taurus. (versión original 1960)
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (2004): Introducción. En F. Martínez Sánchez & M. Prendes Espinosa (coords.): *Nuevas tecnologías y educación (pp. I-VII)*. Madrid: Pearson Educación.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Romanguera, J. , Rimbau, E. y otros (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y usos de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sancho, J.M. (ed.) (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Akal-UNIA.
- Sevillano García, M. L (2007). *Investigar para innovar la enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Schmidt, M. (1987). *Cine y video educativo. Selección y diseño*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Programa de Nuevas Tecnologías.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Serra Estruch, J. (1970). *Cine formativo*. Barcelona: Nova terra.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Nueva Colección Labor.
- (1971). *Ciencia y conducta humana (una psicología científica)*. Barcelona: Fontanella.
- Sluys, A. (1925). *La cinematografía escolar y proyecciones fijas*. Madrid, Ediciones de la Lectura.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Storck, H. (1951). *El cine recreativo para espectadores juveniles*. París, UNESCO
- Tarroni, E. (1960): *Ragazzi, radio e televisione*. Bologna, Edizioni Giuseppe Malipiero.
- TEJEDOR, J. (1988): El soporte estadístico en la investigación educativa. En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 228-244). Madrid: Narcea.
- Vivanco, J. M. (1952). *Moral y pedagogía del cine*. Madrid: Fax.
- Vizcarro, C. y León, J. (comp.) (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Wolf, D. (2003): "Cómo crear una cultura del portafolio". En: LYONS, N. (comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 178-215). Amorrortu: Buenos Aires.
- Woods, P. (1997). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós y M.E.C.
- Zabalza, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo I. Currículo oficial del Ciclo de Formación Superior en Imagen

**Ministerio de Educación y Ciencia (BOE n. 92 de 16/4/1996)
REAL DECRETO 443/1996, DE 8 DE MARZO, POR EL QUE SE ESTABLECE
EL CURRÍCULO DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR
CORRESPONDIENTE AL TÍTULO DE TECNICO SUPERIOR EN IMAGEN.**

TEXTO

El artículo 35 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, determina que corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecer los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos. Por otro lado y conforme al artículo 4 de la citada Ley Orgánica, corresponde también al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado, atribuyendo a las Administraciones educativas competentes el establecimiento propiamente dicho del currículo.

En cumplimiento de estos preceptos, el Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, ha establecido las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional, definiendo las características básicas de estas enseñanzas, sus objetivos generales, su organización en módulos profesionales, así como diversos aspectos básicos de su ordenación académica. A su vez, en el marco de las directrices establecidas por el citado Real Decreto, el Gobierno, mediante los correspondientes Reales Decretos, está procediendo a establecer los títulos de formación profesional y sus respectivas enseñanzas mínimas.

A medida que se vaya produciendo el establecimiento de cada título de formación profesional y de sus correspondientes enseñanzas mínimas -lo que se ha llevado a efecto para el título de Técnico superior en Imagen por medio del Real Decreto 2033/1995, de 22 de diciembre-, procede que las Administraciones educativas y, en su caso, el Gobierno, como ocurre en el presente Real Decreto, regulen y establezcan el currículo del correspondiente ciclo formativo en sus respectivos ámbitos de competencia.

De acuerdo con los principios generales que han de regir la actividad educativa, según el artículo 2 de la reiterada Ley Orgánica 1/1990, el currículo de los ciclos formativos ha de establecerse con carácter flexible y abierto, de modo que permita la autonomía docente de los centros, posibilitando a los profesores adecuar la docencia a

las características de los alumnos y al entorno socio-cultural de los centros. Esta exigencia de flexibilidad es particularmente importante en los currículos de los ciclos formativos, que deben establecerse según prescribe el artículo 13 del Real Decreto 676/1993, teniendo en cuenta, además, las necesidades de desarrollo económico, social y de recursos humanos de la estructura productiva del entorno de los centros educativos.

El currículo establecido en el presente Real Decreto requiere, pues, un posterior desarrollo en las programaciones elaboradas por el equipo docente del ciclo formativo que concrete la referida adaptación, incorporando principalmente el diseño de actividades de aprendizaje, en particular las relativas al módulo de formación en centro de trabajo, que tengan en cuenta las posibilidades de formación que ofrecen los equipamientos y recursos del centro educativo y de los centros de producción, con los que se establezcan convenios de colaboración para realizar la formación en centro de trabajo.

La elaboración de estas programaciones se basará en las enseñanzas establecidas en el presente Real Decreto, tomando en todo caso como referencia la competencia profesional expresada en el correspondiente perfil profesional del título, en concordancia con la principal finalidad del currículo de la formación profesional específica, orientada a proporcionar a los alumnos la referida competencia y la cualificación profesional que les permita resolver satisfactoriamente las situaciones de trabajo relativas a la profesión.

Los objetivos de los distintos módulos profesionales, expresados en términos de capacidades terminales y definidos en el Real Decreto que en cada caso establece el título y sus respectivas enseñanzas mínimas, son una pieza clave del currículo. Definen el comportamiento del alumno en términos de los resultados evaluables que se requieren para alcanzar los aspectos básicos de la competencia profesional. Estos aspectos básicos aseguran una cualificación común del titulado, garantía de la validez del título en todo el territorio del Estado y de la correspondencia europea de las cualificaciones. El desarrollo de las referidas capacidades terminales permitirá a los alumnos alcanzar los logros profesionales identificados en las realizaciones y criterios de realización contenidos en cada unidad de competencia.

Los criterios de evaluación correspondientes a cada capacidad terminal permiten comprobar el nivel de adquisición de la misma y constituyen la guía y el soporte para definir las actividades propias del proceso de evaluación.

Los contenidos del currículo establecidos en el presente Real Decreto son los indispensables para alcanzar las capacidades terminales y tienen por lo general un carácter interdisciplinar derivado de la naturaleza de la competencia profesional asociada al título. El valor y significado en el empleo de cada unidad de competencia y

la necesidad creciente de polivalencia funcional y tecnológica del trabajo técnico determinan la inclusión en el currículo de contenidos pertenecientes a diversos campos del saber tecnológico, aglutinados por los procedimientos de producción subyacentes en cada perfil profesional.

Los elementos curriculares de cada módulo profesional incluyen por lo general conocimientos relativos a conceptos, procesos, situaciones y procedimientos que concretan el «saber hacer» técnico relativo a la profesión. Las capacidades actitudinales que pretenden conseguirse deben tomar como referencia fundamental las capacidades terminales del módulo de formación en centro de trabajo y las capacidades profesionales del perfil.

Por otro lado, los bloques de contenidos no han de interpretarse como una sucesión ordenada de unidades didácticas. Los profesores deberán desarrollarlas y organizarlas conforme a los criterios que, a su juicio, permitan que se adquiera mejor la competencia profesional. Para ello debe tenerse presente que las actividades productivas, requieren de la acción, es decir, del dominio de unos modos operativos, del «saber hacer». Por esta razón, los aprendizajes de la formación profesional, y en particular de la específica, deben articularse fundamentalmente en torno a los procedimientos que tomen como referencia los procesos y métodos de producción o de prestación de servicios a los que remiten las realizaciones y el dominio profesional expresados en las unidades de competencia del perfil profesional.

Asimismo, para que el aprendizaje sea eficaz, debe establecerse también una secuencia precisa entre todos los contenidos que se incluyen en el período de aprendizaje del módulo profesional. Esta secuencia y organización de los demás tipos de contenido en torno a los procedimientos, deberá tener como referencia las capacidades terminales de cada módulo profesional.

Finalmente, la teoría y la práctica, como elementos inseparables del lenguaje tecnológico y del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se integran en los elementos curriculares de cada módulo, según lo dispuesto en el artículo 3 del Real Decreto 676/1993, deben integrarse también en el desarrollo del currículo que realicen los Profesores y en la programación del proceso educativo adoptado en el aula.

Estas tres orientaciones sobre la forma de organizar el aprendizaje de los contenidos, resulta, por lo general, la mejor estrategia metodológica para aprender y comprender significativamente los contenidos de la formación profesional específica.

Las competencias profesionales de los títulos de Comunicación, Imagen y Sonido se refieren a realizar la iluminación, captación y registro de imágenes, organización y gestión de la producción de audiovisuales, radio y espectáculos; planificar y coordinar la realización de audiovisuales y espectáculos; montaje/edición y postproducción productos audiovisuales; captación, tratamiento y registro de sonido,

así como el procesado y tratamiento de imágenes fotográficas y cinematográficas.

El conjunto de los títulos profesionales de Comunicación, Imagen y Sonido pretende cubrir las necesidades de formación correspondientes a niveles de cualificación profesionales de los campos de actividad productiva de fotografía, cine y vídeo, publicidad, radio, televisión, espectáculos y agencias de noticias.

Las cualificaciones profesionales identificadas y expresadas en los perfiles de los títulos responden a las necesidades de cualificación en el segmento del trabajo técnico de los procesos tecnológicos de: cine, vídeo, televisión, fotografía, sonido, información, audiovisuales complementarios, espectáculos y actos públicos.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Escolar del Estado, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 8 de marzo de 1996,

DISPONGO :

Artículo 1.

1. El presente Real Decreto determina el currículo para las enseñanzas de formación profesional vinculadas al título de Técnico superior en Imagen. A estos efectos, la referencia del sistema productivo se establece en el Real Decreto 2033/1995, de 22 de diciembre, por el que se aprueban las enseñanzas mínimas del título. Los objetivos expresados en términos de capacidades y los criterios de evaluación del currículo del ciclo formativo son los establecidos en el citado Real Decreto.

2. Los contenidos del currículo se establecen en el anexo I del presente Real Decreto.

3. En el anexo II del presente Real Decreto se determinan los requisitos de espacios e instalaciones que deben reunir los centros educativos para la impartición del presente ciclo formativo.

Artículo 2.

El presente Real Decreto será de aplicación en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo 3.

Los módulos profesionales de este ciclo formativo se organizarán en dos cursos

académicos:

1. Son módulos profesionales del primer curso:
 - a) Imagen fotográfica.
 - b) Iluminación de espacios escénicos.
 - c) Gestión de calidad del procesado y tratamiento fotográfico y cinematográfico.
 - d) Medios fotográficos y audiovisuales.
 - e) Medios y lenguajes de comunicación visual.
 - f) Formación y orientación laboral.
2. Son módulos profesionales del segundo curso:
 - a) Aplicaciones fotográficas.
 - b) Imagen audiovisual.
 - c) Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
 - d) Relaciones en el entorno de trabajo.
 - e) Formación en centro de trabajo.

Disposición adicional única.

De acuerdo con las exigencias de organización y metodología de la educación de adultos, tanto en la modalidad de educación presencial como en la de educación a distancia, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá adaptar el currículo al que se refiere el presente Real Decreto conforme a las características, condiciones y necesidades de la población adulta.

Disposición final primera.

El currículo establecido en el presente Real Decreto será de aplicación supletoria en las Comunidades Autónomas que se encuentren en pleno ejercicio de sus competencias educativas, de conformidad con lo establecido en el artículo 149.3 de la Constitución.

Disposición final segunda.

La distribución horaria semanal de los diferentes módulos profesionales que corresponden a este ciclo formativo será establecida por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Disposición final tercera.

El Ministro de Educación y Ciencia dictará las normas pertinentes en materia de evaluación y promoción de los alumnos.

Disposición final cuarta.

Se autoriza al Ministro de Educación y Ciencia para dictar las disposiciones que sean precisas para la aplicación de lo dispuesto en este Real Decreto.

Disposición final quinta.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 8 de marzo de 1996.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,

JERONIMO SAAVEDRA ACEVEDO

ANEXO I

Módulo profesional 1: imagen fotográfica

Contenidos (duración 280 horas)

a) La producción fotográfica.

Tipología y estructura organizativa de las empresas del sector.

La industria de la fotografía: productos y servicios.

Las empresas de servicios y apoyo a la producción fotográfica.

El proceso de producción de fotografías: fases, desarrollo y tecnologías utilizadas.

Proyectos fotográficos.

El equipo técnico y artístico.
Estudio, decorados y «atrezzo».

El presupuesto y formas de financiación.
Organización y gestión de la producción.
Técnicas de planificación. Confección de un plan de trabajo.
Control de la producción.
Legislación específica.
Derechos de la propiedad y reproducción de imágenes.
Seguros: primas y coberturas.
Contratos, derechos y permisos.
Explotación y comercialización: técnicas y estrategias.

b) Fotografía de reportaje.

Evolución de la fotografía de reportaje: autores y estilos.
Temas y métodos de trabajo.
El equipo y dispositivos de la cámara: configuración y manejo.
El equipo de iluminación: modo de empleo y control.
Elección y requerimientos de los soportes y emulsiones fotosensibles para la toma en blanco/negro y color.
Técnicas de iluminación y control en interiores y exteriores.
Técnicas/procedimientos y controles en la toma de reportajes.
El procesado y transmisión de las imágenes.
Técnicas de fotografía de prensa.
Información gráfica: estrategias y consideraciones legales.

c) El retrato en fotografía.

Antecedentes y evolución del retrato en la fotografía.
Influencia de la pintura.
El estudio fotográfico.
Técnicas y estilos de retrato individual, grupo, niños, etc.
Métodos de trabajo dentro y fuera del estudio.
Principios básicos de la puesta en escena: escenografía, caracterización y dirección artística.
Fisonomía y principios básicos de estética decorativa, peluquería y vestuario: modelado de los rasgos característicos del sujeto.
El equipo de toma: configuración, manejo y control.
Elección y requerimientos de los soportes y emulsiones fotosensibles para la toma.
Diseño, preparación y control de la iluminación para retrato: técnicas de modelado.
Determinación y cálculo de la exposición.
Procedimientos de ejecución y control en la toma.
El procesado del material y técnicas de retoque.

Módulo profesional 2: aplicaciones fotográficas

Contenidos (duración 270 horas)

a) Fotografía publicitaria y de moda.

La publicidad.

La fotografía publicitaria: función, temas y estilos.

El equipo humano técnico y artístico: selección y dirección.

El bodegón. Técnicas y estilos.

Creación del ambiente: imagen del producto, imagen sugestiva, otros tratamientos.

La moda.

La fotografía de moda editorial y publicitaria: técnicas y estilos.

Modelos: selección, maquillaje, peinado y caracterización; cesión de derechos.

Localización y puesta en escena.

Calidad de las imágenes.

Planificación del trabajo: la sesión fotográfica.

Equipos de cámara. Elección y requerimientos de los soportes y emulsiones de registro.

Técnicas y equipos de iluminación en estudio y exteriores.

Tratamiento y arte final de la imagen fotográfica.

Elaboración del portafolio o «book».

b) Fotografía científica.

Aplicaciones de la fotografía a la investigación científica e industrial.

Reproducción de documentos originales y obras de arte: técnicas y equipos.

Fotografía de arquitectura: técnicas y equipo.

Fotografía de la naturaleza: técnicas y equipo.

Técnicas y equipos de macrofotografía y sus aplicaciones.

Técnicas y equipos de fotomicrografía y sus aplicaciones: microscópica, luz polarizada, estrioscópica, contraste de fase y de interferencia.

Fotografía aérea: técnicas y equipo.

Aplicaciones de la fotografía ultravioleta e infrarroja.

c) Conservación y archivo de imágenes fotográficas.

Técnicas de manipulación y conservación de documentos fotográficos.

Catalogación de imágenes.

Organización de archivos fotográficos.

Técnicas de consulta.

Fototecas y bancos de imágenes.

Propiedad intelectual.

d) Edición y tratamiento de imágenes.

Función y aspectos fundamentales.

Técnicas y procedimientos analógicos.

Creación de efectos especiales analógicos y digitales.

Equipos digitales.

Entornos gráficos digitales.

«Software» de aplicaciones fotográficas.

Sistemas de impresión digital.

Sistemas de lectura de imágenes.

Preparación de materiales y equipos.

Transformaciones de la imagen.

Diseño editorial: periódicos, revistas, libros, folletos, etc.

Control de calidad: detección de desviaciones, pautas para la inspección.

Módulo profesional 3: iluminación de espacios escénicos

Contenidos (duración 260 horas)

a) Procesos de realización de audiovisuales y espectáculos.

Producciones audiovisuales.

Espectáculos: tipos, géneros .

Fases del proceso de realización de: cine y vídeo, televisión, teatro y espectáculos.

Los recursos humanos en el equipo de iluminación: estructura, funciones, relación organizativa y funcional con el resto de los equipos.

b) Estilos pictóricos.

Evolución de los estilos pictóricos.

Características del tratamiento de la luz y del color en los distintos estilos pictóricos.

Tratamiento de la luz y el color en: los géneros cinematográficos, vídeo y televisión, los géneros teatrales y los espectáculos.

Relación entre los estilos pictóricos y los estilos de iluminación de audiovisuales y espectáculos.

c) Composición de la escena.

Creación de espacios.

Estilos. Normas.

La composición: el centro de interés, tipos de composición.

Equilibrio cromático.

Cualidades de la luz y características de la escena.

d) Técnicas de iluminación.

El esquema básico de iluminación.

Diseño de la iluminación: tipos de planos, un sujeto, varios sujetos, movimiento y acción.

Contraste de iluminación.

El record de iluminación.

Tipos y efectos de iluminación: difusa, claroscuro, clave alta y baja.

Documentación técnica: croquis de iluminación, planta, simbología.

Técnicas de iluminación en función de las características de cada medio audiovisual y los distintos géneros.

Técnicas de iluminación en función de las características técnicas y los distintos géneros narrativos y expresivos de representaciones escénicas y espectáculos.

Técnicas digitales aplicadas a la iluminación escénica.

La iluminación de espacios virtuales.

Efectos especiales.

e) Equipos y materiales de iluminación.

Fuentes luminosas: naturales, artificiales.

Otras fuentes de luz: láser, fibras ópticas.

Proyectores de luz: tipos, características.

Equipos y materiales de control de la luz: filtros, viseras, bandera.

Equipos y materiales de soporte y suspensión.

Mesas de iluminación: características, programación.

Equipos y materiales de efectos especiales.

Fuentes, equipos y materiales de alimentación. Características.

Generadores y grupos electrónicos.

Cálculo del consumo eléctrico.

f) Espacios escénicos y materiales escenográficos.

Los espacios escénicos («platós», teatros, etc.): características, dotación técnica.

Decorados: tipología, elementos estructurales, características, el «atrezzo».

Materiales escenográficos: tipología y características.

Caracterizaciones y vestuario.

Maquetas.

Transparencias.

Cicloramas.

Choma-Key.

Incrustaciones.

Evaluación de las localizaciones.

g) Fotometría.

Espacios cromáticos.

Intensidad. Luminosidad. Temperatura de color. Unidades.
Instrumentos de medida. Características: luxómetros, fotómetros,
termocolorímetros.
Técnicas de medición y control de la luz.
La exposición.
Respuesta de los materiales de registro.

h) Normas de seguridad.

Módulo profesional 4: imagen audiovisual

Contenidos (duración 230 horas)

a) La imagen en vídeo y televisión.

La producción videográfica: tipos de programas, procesos y fases de producción, estructura técnica y organizativa, funciones del equipo de cámara y su relación con el resto de los equipos.

La producción televisiva: clases de programas, procesos y fases de producción, estructura técnica y organizativa, funciones del equipo de cámara y su relación con el resto de los equipos.

Los medios técnicos y la incidencia de las nuevas tecnologías.

Interpretación de la documentación técnica de la producción: guión técnico y su desglose, escaleta de programas, planta de decorados, esquemas de localizaciones, croquis de iluminación, croquis de ubicación de cámaras, plan de trabajo.

Los materiales de grabación: soportes, formatos.

Los camascopios y la cámara de vídeo: configuración, operación, parámetros técnicos, el magnetoscopio, sistemas de alimentación.

La cámara de televisión: elementos de la cámara, configuración y puesta a punto, parámetros técnicos, operación, sistemas de alimentación.

Sistemas robotizados de captación.

Elementos y controles auxiliares de captación: trípodes y accesorios, grúas y «travelling», vehículos de seguimiento y fijaciones.

La iluminación: fuentes, proyectores, soportes, accesorios, filtros, técnicas de iluminación de un sujeto y de espacios.

La calidad de la imagen/sonido: normas técnicas, normas de estilo.

Instalaciones técnicas: el estudio de televisión, retransmisiones, exteriores.

La grabación en estudio y sus técnicas: ensayos, grabaciones en bloques, emisión en directo, pre-grabados.

La grabación en exteriores y sus técnicas.

Técnicas de reportaje y documentales.

Sistemas de emisión y transmisión de imagen.

b) Imagen cinematográfica.

La producción cinematográfica: fases y recursos: tipos de producciones, procesos y fases de producción, estructura técnica y organizativa, funciones del equipo de filmación.

Los medios técnicos y las nuevas tecnologías.

La cámara de cine: elementos de la cámara, mecanismo de arrastre, sistemas de alimentación, parámetros técnicos, configuración y puesta a punto, operación.

Los equipos y elementos auxiliares de captación.

Materiales de registro: blanco y negro, color.

Técnicas y métodos de filmación: en estudio, en exteriores.

El rodaje: la organización de la filmación.

c) Expresividad de la imagen móvil.

Encuadre de la imagen móvil.

Movimientos de cámara.

Angulación y altura de cámara.

Profundidad de campo.

Limitaciones técnicas del medio.

La exposición.

Valoración estética de la imagen.

Módulo profesional 5: administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa

Contenidos (duración 95 horas)

a) La empresa y su entorno.

Concepto jurídico-económico de empresa.

Definición de la actividad.

Localización, ubicación y dimensión legal de la empresa.

b) Formas jurídicas de las empresas.

El empresario individual.

Sociedades.

Análisis comparativo de los distintos tipos de empresas.

c) Gestión de constitución de una empresa.

Relación con organismos oficiales.

Trámites de constitución.

Ayudas y subvenciones al empresario.

Fuentes de financiación.

d) Gestión de personal.

Convenio del sector.
Diferentes tipos de contratos laborales.
Nómina.
Seguros Sociales.

e) Gestión administrativa.

Documentación administrativa.
Contabilidad y libros contables.
Inventario y valoración de existencias.
Cálculo del coste, beneficio y precio de venta.

f) Gestión comercial.

Elementos básicos de la comercialización.
Técnicas de venta y negociación.
Atención al cliente.

g) Obligaciones fiscales.

Calendario fiscal.
Impuestos más importantes que afectan a la actividad de la empresa.
Liquidación de IVA e IRPF.

h) Proyecto empresarial.

**Módulo profesional 6: gestión de calidad de procesado y tratamiento
fotográfico y cinematográfico**

Contenidos (duración 95 horas)

a) Calidad y productividad.

Sistemas de calidad estandarizados.
Conceptos fundamentales: terminología y conceptos, normalización,
homologación y certificación.
Normas y reglas del sistema de calidad.
Costes de calidad.

b) Gestión de la calidad.

Planificación, organización y control.
Proceso de control de la calidad: calidad de proveedores, recepción, calidad del
proceso, calidad del producto.
Técnicas estadísticas y gráficas. Gráficos de control.
Normas del sistema de calidad.
Técnicas para la mejora de la calidad.

c) Características de la calidad. Evaluación de factores.

Factores que identifican la calidad.

Herramientas básicas empleadas en el análisis de la calidad.

El patrón de comparación.

Calidad en el equilibrio de color.

Realización de operaciones de calidad.

Técnicas de elaboración y presentación de datos.

d) Ensayos de calidad.

Técnicas de medición y preparación de muestras en procesos de blanco y negro.

Técnicas de medición y preparación de muestras en procesos de color.

Procesos de blanco y negro.

Procesos de color.

Procesos especiales.

Parámetros del resultado del ensayo.

e) Materiales.

Películas

Papeles.

Productos químicos.

Soportes electromagnéticos.

Control de recepción.

Almacenamiento.

Conservación.

f) Sensitometría.

Fotometría.

Exposición.

La curva características. Latitud de exposición.

Sensibilidad. Sistemas ISO, DIN.

Función de transferencia de modulación.

Medida de la densidad. Densitómetros. Empleo.

g) El color.

Colorimetría.

Sistemas aditivos y sustractivos.

Filtros.

Medida y representación del color.

Instrumentos de medición: espectrofotómetro, colorímetro.

Sistemas de representación del color: Munsell, RGB, Pantone, CIE. Evaluación.

Otros sistemas.

Observación de negativos y positivos en color: equipos y normas.

Módulo profesional 7: medios fotográficos y audiovisuales

Contenidos (duración 130 horas)

a) La formación de la imagen.

Propagación de la luz. Leyes.

La cámara oscura.

Sistemas ópticos. Lentes. Distancia focal.

Profundidad de campo. Cálculos ópticos.

Objetivos. Características. Tipos.

Fabricación y diseño de objetivos. Aberraciones. Cobertura.

Objetivos para fotografía, cine y TV.

Accesorios ópticos.

Calidad de la imagen.

b) Medios de captación y proyección de imágenes.

Fundamentos de la captación analógica y digital.

La cámara fotográfica: tipos, elementos, controles técnicos, elementos auxiliares, sistemas de medición.

Cámaras de cine: tipos, la persistencia de la visión, diagrama de bloques, obturador, mecanismo de arrastre, elementos auxiliares.

La cámara de vídeo y televisión: tipos, tubos de cámara, CCD; los balances de blancos y negros, la ganancia; elementos auxiliares.

Sistemas de proyección de fotografías.

Proyectores de cine y vídeo: formatos, pantallas de proyección.

c) La luz, el color y las fuentes de iluminación.

Radiaciones electromagnéticas. Longitud de onda. Unidades.

La luz. Magnitudes características.

El color. Teorías y sistemas de color. Parámetros.

Leyes de la tricromía. Mezcla aditiva y sustractiva de color.

Fuentes de iluminación.

Sistemas de luz espectacular.

d) Sistemas de captación y registro de sonido.

Naturaleza del sonido. Acústica. Unidades.

El sonido directo, de referencia y el «play back».

La captación del sonido: fundamentos, características y tipos de micrófonos, elementos auxiliares.

El registro del sonido: fundamentos, sistemas analógicos, sistemas digitales, formatos de materiales de registro, equipos técnicos.

La reproducción del sonido: fundamentos, sistemas, acondicionamiento acústico, tipos y formatos de soportes de reproducción.

Equipos de sonido. Características.

El control de los niveles de señal de sonido.

Acústica.

e) Materiales de registro fotoquímicos.

Materiales fotosensibles: estructura, características.

Imagen latente.

Los soportes y formatos de fotografía: tipos y características: blanco y negro, color.

Los soportes y formatos de cine en color y blanco y negro: tipos de soportes, formatos de rodaje y de proyección.

Procesado fotográfico en color y blanco y negro.

Procesado de material cinematográfico.

Fallo de la ley de reciprocidad.

Fundamentos de la conservación y estabilidad de la imagen.

f) Materiales de registro magnéticos y electroópticos.

Fundamentos de los soportes y magnéticos y electroópticos.

La señal de vídeo.

Soportes de grabación de imagen y sonido: características, tipos, pistas.

Los sistemas y formatos de vídeo.

Procesos de registro magnético y electroóptico.

Vídeo analógico y digital.

Normativa.

g) Sistemas de emisión, recepción e impresión de imágenes.

Sistemas de televisión: PAL, SECAM, NTSC, la televisión digital.

Emisión y recepción de televisión: la televisión herciana, la televisión por cable, las comunicaciones vía satélite, los enlaces.

El monitorado de la señal de vídeo.

Técnicas transmisión de imágenes fotográficas.

Procesos de artes gráficas: preimpresión, impresión.

Módulo profesional 8: medios y lenguajes de comunicación visual

Contenidos (duración 130 horas)

a) Medios de comunicación.

Medios de comunicación audiovisuales.

Funciones características de los medios.

Estructura organizativa y funcional.

La publicidad.

Obras, programas, productos y servicios de comunicación.

Nuevos medios y productos de comunicación.

b) Teoría de la comunicación.

Procesos y modelos de comunicación: el proceso de la comunicación, la información y la comunicación, entropía y redundancia.

Emisores y medios de difusión: tipos, características.

Receptores, audiencias y usuarios: tipologías, características; la programación y las audiencias.

El mensaje: el mensaje visual, el mensaje audiovisual.

La construcción de mensajes visuales: iconicidad, monosemia y polisemia; denotación y connotación.

c) Teoría de la imagen y técnicas de expresión visual.

Definición y función de la imagen.

La percepción y la atención.

Teorías perceptivas.

El color, simbolismo y codificación: teorías; la representación monocromática, la representación policromática.

Cualidades básicas de los objetos y su representación.

Imagen, comunicación y realidad.

Elementos de representación visual y su articulación: el punto, la línea, el contorno, la forma; el tono, la textura; la escala y la dimensión; la dirección y el movimiento.

La composición y la estructuración del campo visual: la representación, el simbolismo y la abstracción; el equilibrio, la tensión, el peso.

Análisis de la imagen: la polisemia: lectura de imágenes fijas, lectura de imágenes audiovisuales.

Las nuevas tecnologías: imágenes de síntesis, imagen virtual.

d) Lenguaje y narrativa de la imagen.

La escritura audiovisual: el guión literario, el guión técnico, el «story board».

Imagen fija, imagen móvil.

Lenguaje fotográfico.

Lenguaje audiovisual: movimiento interno, movimiento externo, encuadre y plano, secuencia y escena, campo y fuera de campo.

La relación espacio/tiempo.

Teoría del montaje: concepto de continuidad, elipsis y transiciones, el ritmo sonativo.

El sonido: lenguaje sonoro, perspectiva sonora, el ritmo, sincronización con la imagen.

e) Evolución y desarrollo de los medios de comunicación.

Fotografía.

Cine.

Televisión.

Teatro y espectáculos.

Multimedias.

Prensa.

Módulo profesional 9: relaciones en el entorno de trabajo

Contenidos (duración 65 horas)

a) La comunicación en la empresa.

Producción de documentos en los cuales se contengan las tareas asignadas a los miembros de un equipo.

Comunicación oral de instrucciones para la consecución de unos objetivos.

Tipos de comunicación: oral/escrita, formal/informal, ascendente/descendente/horizontal.

Etapas de un proceso de comunicación: emisores, transmisores, canales, mensajes, receptores, decodificadores, «feedback».

Redes de comunicación, canales y medios.

Dificultades/barreras en la comunicación: el arco de distorsión, los filtros, las personas, el código de racionalidad.

Recursos para tratar los datos de la percepción: estereotipos, efecto halo, proyección, expectativas, percepción selectiva, defensa perceptiva.

La comunicación generadora de comportamientos.

Comunicación como fuente de crecimiento.

El control de la información. La información como función de dirección.

b) Negociación.

Concepto y elementos.

Estrategias de negociación.

Estilos de influencia.

c) Solución de problemas y toma de decisiones.

Resolución de situaciones conflictivas originadas como consecuencia de las relaciones en el entorno de trabajo.

Proceso para la resolución de problemas: enunciado, especificación, diferencias, cambios; hipótesis, posibles causas; causa más probable.

Factores que influyen en una decisión: la dificultad del tema, las actitudes de las personas que intervienen en la decisión.

Métodos más usuales para la toma de decisiones en grupo: consenso, mayoría.

Fases en la toma de decisiones.

Enunciado.

Objetivos, clasificación.

Búsqueda de alternativas, evaluación.

Elección tentativa.

Consecuencias adversas, riesgos.

Probabilidad, gravedad.

Elección final.

d) Estilos de mando.

Dirección y/o liderazgo: definición, papel del mando.

Estilos de dirección: «laissez-faire», paternalista, burocrático, autocrático, democrático.

Teorías, enfoques del liderazgo: teoría del «gran hombre», teoría de los rasgos, enfoque situacional, enfoque funcional, enfoque empírico, etc.

La teoría del liderazgo situacional de Paul Hersay.

e) Conducción/dirección de equipos de trabajo.

Aplicación de las técnicas de dinamización y dirección de grupos.

Etapas de una reunión.

Tipos de reuniones.

Técnicas de dinámica y dirección de grupos.

Tipología de los participantes.

Preparación de la reunión.

Desarrollo de la reunión.

Los problemas de las reuniones.

f) La motivación en el entorno laboral.

Definición de la motivación.

Principales teorías de motivación: McGregor, Maslow, Stogdell, Herzberg, McClelland, teoría de la equidad, etc.

Diagnóstico de factores motivacionales: motivo de logro, locus control.

Módulo profesional de formación y orientación laboral

Contenidos (duración 65 horas)

a) Salud laboral.

Condiciones de trabajo y seguridad. Salud laboral y calidad de vida. El medio ambiente y su conservación.

Factores de riesgo: físicos, químicos, biológicos, organizativos. Medidas de prevención y protección.
Técnicas aplicadas de la organización «segura» del trabajo.
Técnicas generales de prevención/protección. Análisis, evaluación y propuesta de actuaciones.
Casos prácticos.
Prioridades y secuencias de actuación en caso de accidentes.
Aplicación de técnicas de primeros auxilios: consciencia/inconsciencia, reanimación cardiopulmonar, traumatismos, salvamento y transporte de accidentados.

b) Legislación y relaciones laborales.

Derecho laboral: normas fundamentales.
La relación laboral. Modalidades de contratación, salarios e incentivos.
Suspensión y extinción del contrato.
Seguridad Social y otras prestaciones.
Órganos de representación.
Convenio colectivo. Negociación colectiva.

c) Orientación e inserción socio-laboral.

El mercado laboral. Estructura. Perspectivas del entorno.
El proceso de búsqueda de empleo: fuentes de información, mecanismos de oferta-demanda, procedimientos y técnicas.
Iniciativas para el trabajo por cuenta propia. Trámites y recursos de constitución de pequeñas empresas. Recursos de auto-orientación profesional. Análisis y evaluación del propio potencial profesional y de los intereses personales. La superación de hábitos sociales discriminatorios. Elaboración de itinerarios formativos/profesionalizadores. La toma de decisiones.

d) Principios de economía.

Variables macroeconómicas. Indicadores socioeconómicos. Sus interrelaciones.
Economía de mercado: oferta y demanda, mercados competitivos.
Relaciones socioeconómicas internacionales: UE.

e) Economía y organización de la empresa.

Actividad económica de la empresa: criterios de clasificación.
La empresa: tipos de modelos organizativos. Áreas funcionales. Organigramas.
Funcionamiento económico de la empresa: patrimonio de la empresa; obtención de recursos: financiación propia, financiación ajena; interpretación de estados de cuentas anuales, costes fijos y variables.

Módulo profesional de formación en centro de trabajo

Contenidos (duración 380 horas)

a) Relaciones en el entorno de trabajo.

Información de la empresa. Áreas funcionales, productos y/o servicios que presta.

Aplicación de los procedimientos establecidos.

Cumplimiento de las normas de la empresa.

Organización del propio trabajo.

Coordinación de las acciones con los miembros del equipo.

Comunicación de resultados.

b) Aplicación de las normas de seguridad e higiene establecidas.

Riesgos en las áreas de realización y procesado de producciones fotográficas y audiovisuales.

Medios de protección personal. Identificación y utilización.

Protección de equipos, instrumentos y materiales. Procedimientos que se deben aplicar.

Comportamientos preventivos.

Actuación en situaciones de emergencia.

Normativa y reglamentación específica de seguridad e higiene.

c) Colaboración en el diseño y puesta a punto de la iluminación en producciones audiovisuales y/o espectáculos.

Información técnica de la producción.

Valoración de las condiciones y los recursos.

Elaboración de la documentación técnica.

Preparación y puesta a punto de equipos y materiales.

Medición y cálculos de la luz.

d) Organización y realizaciones de proyectos fotográficos.

Valoración de los recursos propios y ajenos necesarios para desarrollar producciones fotográficas.

Condiciones de la producción: requerimientos de la toma, prestaciones de los equipos, puesta en escena, etcétera.

Elaboración de propuestas de plan de trabajo a partir de las condiciones de la producción.

Especificaciones y características de las imágenes a obtener.

Selección y preparación de equipos y materiales.

Obtención de fotografías. Procedimientos específicos.

Procedimientos de selección, clasificación y archivo de imágenes fotográficas.

e) Obtención de imágenes en producciones audiovisuales.

Información técnica de la producción.

Especificaciones técnicas y características de las escenas a grabar.
Condiciones de la producción y plan de trabajo.
Preparación y puesta a punto de materiales y equipos.
Captación y grabación de imágenes.
Relaciones funcionales con los equipos de la producción.

f) Control de calidad del procesado y tratamiento de material expuesto.

Gestión de la documentación específica de control de los procesados de blanco/negro y color.
Aplicación de instrucciones de calidad. Elaboración de pruebas y ensayos.
Detección de desviaciones.
Análisis de las pruebas de control y aportación de correcciones.

ANEXO II

Requisitos de espacios e instalaciones necesarios para poder impartir el currículo del ciclo formativo de Técnico superior en Imagen

De conformidad con la disposición final segunda del Real Decreto 2033/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Imagen, los requisitos de espacios e instalaciones de dicho ciclo formativo son:

Grado de utilización

- Porcentaje / Superficie

- m / Espacio formativo

Taller de fotografía / 150 / 30

Taller/estudio de producciones audiovisuales / 180 / 25

Laboratorio fotoquímico / 150 / 15

Laboratorio digital / 60 / 15

Aula polivalente / 60 / 15

El «grado de utilización» expresa en tanto por ciento la ocupación del espacio, por un grupo de alumnos, prevista para la impartición del ciclo formativo.

En el margen permitido por el «grado de utilización», los espacios formativos

establecidos pueden ser ocupados por otros grupos de alumnos que cursen el mismo u otros ciclos formativos, u otras etapas educativas.

En todo caso, las actividades de aprendizaje asociadas a los espacios formativos (con la ocupación expresada por el grado de utilización) podrán realizarse en superficies utilizadas también para otras actividades formativas afines.

No debe interpretarse que los diversos espacios formativos identificados deban diferenciarse necesariamente mediante cerramientos.

ANEXO II. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

1. Esquema para las entrevistas a profesores

Datos personales:

Profesor:

Materia a cargo (ubicación en el plan de estudios):

Antigüedad en la institución y en la enseñanza :

Formación:

Institución:

¿Podría caracterizar a la Institución? (antigüedad, cuerpo docente, organización)?

Clima institucional, trato entre los actores, apertura o control institucional.

Observación de los tiempos, recreos, horas libres, horas de clase ingreso y/o salida de edificio.

Equipo Docente:

¿Cómo organizan el trabajo? Hay comunicación entre los miembros del departamento.

Articulación con otras materias. Coordinación de contenidos y estrategias. Mirada amplia, seguimiento del proceso.

Formación y especialización conjunta.

¿Realizan evaluaciones del trabajo que llevan a cabo?

¿Realizan Proyectos conjuntos, entre los miembros de la institución. Con otras instituciones afines?

Selección y organización de contenidos.

¿Qué participación tiene el diseño

curricular oficial, hay innovación, propuestas particulares a partir de lo dado?

¿Qué añade-modifica?

Alumnos:

- Características socioculturales de los alumnos.
- Relación con los alumnos, trato, comunicación, dificultades encontradas.
- ¿Cuentan con espacios de consulta?
- Relaciones con los padres, espacios de consultas.
- Vinculaciones con la comunidad extraescolar.

Trabajo docente

Organización y planteamiento de la clase.

- Cantidad de alumnos, dinámica de trabajo.
- Selección de alumnos para la conformación de grupos.
- Estrategias utilizadas para la transmisión de contenidos.
- Evaluación, instrumentos, frecuencia, finalidad.
- ¿Cómo están planteado los trabajos: hay encuadre temático, temporal, etc. ¿por qué?

En relación con la metodología de trabajo y las prácticas pedagógicas

- ¿Está conforme con la formación que brinda el Centro? ¿Cuáles son los mayores aciertos, qué se debería cambiar?
- ¿Cree que los módulos preparan para las competencias explicitadas en el plan de estudios?
 - Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.
 - Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.
 - Filmar o grabar productos videográficos.

- Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.
- ¿Capacitan a los alumnos en alguna otra competencia no prevista?
- ¿Considera que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?
- ¿Está de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificaría algo? (excluir o incluir contenidos)
- ¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez vio entorpecido su proceso de enseñanza por falta de recursos o deficiencias en los mismos? (ejemplo del trípode roto)
- ¿Cuenta el centro con algún tipo de asistencia técnica? ¿cómo proceden cuando los equipos tienen alguna avería?
- ¿Pueden los alumnos retirar lo equipos del centro a la calle? ¿Qué necesitan para retirarlos?
- Durante las observaciones de clase y en las entrevistas los alumnos se quejaban porque en las clases se perdía mucho tiempo. Sienten que por distintos motivos se está mucho tiempo en el centro y no se produce en relación con esa cantidad de horas ¿tiene la misma percepción? ¿por qué le parece que pasa esto? ¿ qué soluciones habría para la problemática?
- La interdependencia del trabajo educativo con lo equipos técnicos hace que el docente deje su rol de educador para pasar a ser un técnico. ¿qué solución le ve a esto?
- En relación con las evaluaciones ¿hay una devolución, integración de los aciertos errores, en el proceso de aprendizaje?
- En relación con los métodos de enseñanza, me gusta pensar la enseñanza audiovisual en el contexto de los principios de la educación artística. En torno a ésta básicamente se consideran dos grandes posturas dicotómicas: una que promueve la libre expresión y otra que está convencida de la insistencia e intervención continua del docente durante el proceso de aprendizaje. ¿puede adscribir a alguna de estas posturas? ¿hasta dónde intervenir en los procesos creativos/expresivos/realizativos? (por ejemplo edición)

- Al preguntarle a los alumnos acerca de sus producciones manifiestan que las mayores fallas son producto de la falta de planificación. Que la mayoría de las veces resuelven sus trabajos improvisando. ¿Habría alguna manera de evitar esto? Por ejemplo, la edición de los reportajes y VC la hacían directamente, sin realizar una selección previa de los materiales.
- ¿Qué habilidades, actitudes le parece que se desarrollan en los alumnos a través de la enseñanza audiovisual?
- ¿Realizan un seguimiento de los alumnos egresados? ¿Tiene conocimiento si se produce su inserción laboral?

En relación con su propia valoración docente

- ¿Está conforme con su desempeño docente? ¿qué aspecto le gustaría modificar?
- Si pensamos en las actividades que caracterizan al trabajo de un profesor dedicado a la enseñanza de una materia tradicional, podríamos afirmar que básicamente estas son explicar, exponer contenidos frente a una clase organizada con alumnos ubicados en sus asientos ¿cuáles son las actividades que realiza ud. habitualmente?
- Visto desde afuera, emitiendo un juicio apresurado se podría decir que el profesor de vídeo la pasa bien porque no hace nada durante el desarrollo de las clases, no necesita prepararlas, se limita a estar, acompañar ... ¿qué respondería?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra como profesor? Hay alguna de ellas específicamente relacionadas con lo audiovisual, con la disciplina que está impartiendo?
Por ejemplo, me contaba un profesor que tenía quejas de los directivos porque los alumnos estaban siempre fuera de las aulas, en los pasillos, en continuo movimiento...

2. Esquema para las entrevistas a alumnos

Datos personales:

- Nombre, edad, lugar de origen.
- Si viene de otra ciudad, cómo fue el proceso de decisión familiar hasta llegar a la selección de ese centro.
- ¿En qué momento decide estudiar el Ciclo de Formación en Imagen ¿manejaba otras posibilidades?
- ¿Qué formación esperabas recibir? ¿Qué imaginabas que era esto de recibir una formación en Imagen? ¿concuerdas lo que esperabas con lo que el Centro te está brindando?
- ¿Qué aspiraciones tenías al ingresar, qué proyectabas ser, a qué pretendías dedicarte profesionalmente? Mantén las aspiraciones o querés dedicarte a otra cosa?
- ¿Qué clase de alumno eras en la enseñanza secundaria y bachiller?
- ¿Cómo sos ahora, que expediente académico tenés?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades con las que te encontraste/te encontrás como alumno?
- ¿Cómo solventa económicamente la carrera? ¿Tenés que comprar muchos materiales? Considera que son estudios caros, no accesibles para cualquier ciudadano?

Dedicación a los estudios:

- ¿Qué dedicación le das a los estudios fuera del horario de cursada?
- ¿Qué tipo de actividades realizás?
- ¿Se ha comprado alguna vez algún libro sobre la temática, ha consultado bibliotecas especializadas?
- Existe un prejuicio social acerca que quienes se dedican a “lo audiovisual” la tienen fácil en tanto es una carrera que no requiere demasiada preparación y estudio ¿qué opinás?

Competencias profesionales y plan de estudios:

- En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)
- Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.
- Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.
- Filmar o grabar productos videográficos.
- Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.
- ¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes? ¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo? (excluir o incluir contenidos)

Prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza

- ¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?
- ¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿considerás que tienen la formación adecuada?
- Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?
- ¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos)
- La organización de los trabajos prácticos permite aprovechar el tiempo y tener una experiencia en los distintos roles ¿Propondrías una organización diferente?
- ¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?
- ¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

Prácticas Profesionales y futuro profesional

- Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?
- Si por x circunstancias finalmente no ejercieras la profesión ¿para qué te serviría la formación recibida? (trabajo grupal, trabajo cooperativo, planificación, desarrollo del pensamiento abstracto, desarrollo sociocomunitario)
- ¿Debería enseñarse en la Educación Obligatoria contenidos relativos a la realización audiovisual? ¿por qué?
- ¿Vas a continuar con tu formación en el nivel universitario? ¿qué carrera?

3. Instrumento utilizado para la comprobación de conocimientos

Nombre:.....

Curso:

Turno:

Fecha:

1. Determinar cuáles de las siguientes **unidades narrativas** están presentes en el fragmento

Secuencia

Plano

Secuencia de montaje

Toma

Plano secuencia

Escena

2. Especificar las características del siguiente **encuadre**:



Plano

Angulación (Posición)

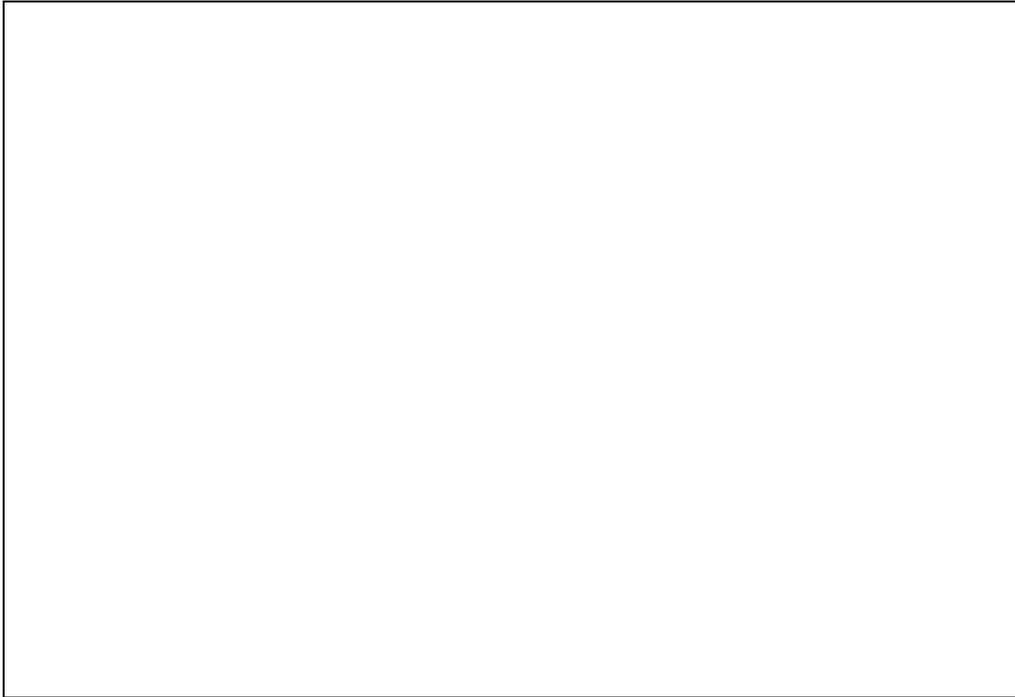
Movimiento de cámara y zoom (tener en cuenta la imagen en movimiento desde que la madre está de pie junto a la ventana hasta que se sienta a firmar el documento)

.....
.....
.....

Interpretar los elementos especificados según su **función expresiva** (¿por qué el realizador definió de esta manera al encuadre? ¿qué te parece que buscó provocar en el espectador?)

.....
.....
.....

3. Realizar el esquema de la **puesta de iluminación** del interior de la casa aclarando la dirección y el origen de las distintas fuentes utilizadas:



4. Identificar y describir los recursos utilizados por el realizador para la **configuración espacio-temporal** del fragmento:

Profundidad de campo

.....
.....
.....
.....

Espacio in/off

.....
.....
.....

Raccord: tipo y ubicación

.....
.....
.....

Transiciones

.....
.....
.....

Elipsis

.....
.....
.....

5. ¿Qué **requerimientos** habrá hecho el **Director de Fotografía** de la película a la Producción para poder resolver el fragmento como lo hizo?. Especificarlos en relación con:

Locación

.....
.....
.....

Cámara

.....
.....
.....

Objetivos

.....
.....
.....

Luces

.....
.....
.....

6. Enumerar los siguientes **formatos videográficos** según orden cualitativo (indicar con 1 la calidad inferior, hasta llegar a 8 con la superior)

Betamax	D3
Mini DV	HD
U- Matic	Betacam Digital
SVHS	Hi 8

7. **Historia de los Medios Audiovisuales:** Establecer en qué año se realizó:

La primera exhibición de cine	El primer soporte digital para vídeo
La primera emisión televisiva	La primera fotografía
El primer sistema de edición no lineal.....	El primer videotape

8. Definir los siguientes **conceptos y funciones** de la producción audiovisual:

Asistente de dirección

.....
.....
.....

Intensidad de la luz

.....
.....
.....

Guión técnico

.....
.....
.....

CCD

.....
.....
.....

¡Muchísimas gracias por tu ayuda!

ANEXO III. INFORMACIÓN RECOGIDA

1. Resultados de las entrevistas a los profesores.

Entrevista Profesor A.

Materia a cargo (ubicación en el plan de estudios)

Profesor de Imagen fotográfica (Grado Superior, 1er año) Imagen audiovisual (Grado Superior, 2 año)

Antigüedad en la institución y en la enseñanza

Tiene 19 años de antigüedad en la docencia. Es el 4to año que trabaja en la institución.

Formación

Técnico en ... Prácticamente lo mismo que se da acá.

Trabajó 4 años en empresas privadas, en la profesión. Luego empezó a trabajar como docente en la formación profesional antigua que era de 5 años: 2 de FP 1 y 3 de FP 2. Luego pasó a los Ciclos de formación profesional.

La validez de la titulación es la misma lo que antes llevaba 5 años ahora se hace 2 pero el reconocimiento es el mismo. Ahora los ciclos son más específicos antes salías con formación en fotografía, video, TV, más global. Ahora es especializado.

En Zamora daba televisión pero siempre di más o menos las mismas materias que doy acá.

Accedió a la plaza cuando hubo una vacante, antes que eso le tocó estar en Zamora, Valladolid.

¿Podría caracterizar a la Institución? (antigüedad, cuerpo docente, organización)?

Fui el que montó el ciclo aquí. Yo tengo 4 años en el Fabrés pero este ciclo se montó aquí hace 19 años en otro instituto, aquí en Salamanca. Lo montamos un compañero y yo. En Castilla y León éste y el de Zamora son los más antiguos, el de Madrid puede que tenga más años.

En el San Mateo fue en el 1er año. Estaban haciendo allí un centro de básica que lo habían cambiado a un lugar nuevo y nos lo prestaron para que funcionáramos allí. Iniciamos sin materiales y la dotación llegó en febrero.

Después nos mandaron al Benancio Blanco que funcionó unos 5 o 6 años y luego terminamos acá.

¿Cómo se cubren los cargos?

Por oposición y en caso que no apruebes quedas como interino. La mayoría de la planta actual es por concurso.

¿Cómo se organizan en el Ciclo?

A través del Jefe de Dto. En principio se elige de manera voluntario, se recurre a quién quiera ser. No hay elección directa. Pero hay ciertos requisitos que cumplir.

Dentro de los títulos hay 2 enseñanzas, una teórica y práctica. Los que vienen de teoría tienen preferencia porque acceden a la administración por otro tipo de oposición. Hay oposición para teoría y para práctica. Y además el que tenga la oposición validada. A partir de ahí se eligen entre quienes quieran. Normalmente si hay alguien que no se ha ofrecido y cumple con los requisitos le obligan a ser Jefes de Dto. (si hay otro que viene de la práctica y se ofrece no lo dejan)

En nuestro caso teníamos 2 Pedro, el más antiguo y Marta. Pedro la rechazó porque fue en el período anterior, le ha tocado a Marta.

No tienen otra autoridad. La vía jerárquica ante una resolución es: La dirección provincial le comunica a Jefatura de estudios y ésta a Jefa de Dto.

Luego ella con la Dirección Provincial directamente.

La jefatura de estudios es la directiva del Centro, que es el director más en este caso 2 jefes de estudios: Uno para FP y otro para bachillerato y ESO. Son autoridades del Centro. Compañeros nuestros, tienen rebaje de horario porque cumplen con otras obligaciones. Se eligen acá entre los profesores. Tiene una validez de 4 años.

Para las cuestiones del Dto académicas se manejan con Marta y para cuestiones docentes, por ejemplo horarios con el Director de estudios.

Debe cumplir con las horas de su cargo. Cuando están haciendo las prácticas profesionales los alumnos él debe decir al jefe de estudios qué hace: guardias, tutorías, apoyo para mis compañeros, fichaje en la biblioteca.

Las reuniones de Departamento deberían ser semanales pero normalmente venimos haciendo al trimestre 3 o 4.

Para ver el seguimiento de las programaciones se hace con el DD. En estas reuniones: Tiempos, actividades, modos de evaluación, ejercitaciones. Por donde vas, qué habéis hecho, dónde has llegado...

Hay que hacer petición de material... se acuerda en el Dto. y lo hace el DD.

La referencia de autoridades para los alumnos son éstas también y recurren a ellos si hay problemas.

Clima institucional, trato entre los actores, apertura o control institucional.

Bueno. Partimos en que es un Dto muy pequeño. Somos muy pocos aquí y muy pocos en Castilla y León. Tenemos bastante contactos con los profesores de la región.

No es una jefatura de estudios que controle tanto, deja bastante margen para poder trabajar. Desde el momento que no reciben ninguna queja por parte del alumno ni de nadie dan por supuesto que las cosas están marchando bien.

Hemos tenido algunos problemas con la dirección porque estamos siempre afuera, hay mucho movimiento. Por las mañanas hay un poco más de control, está la bachillerato la Eso. El control tiene que ver con el uso de espacios. A la tarde como estamos solos no molestamos a nadie.

Si se hace alguna actividad fuera, por la cuestión del seguro hay que comunicarla con 48 horas de anticipación. Es sí, no hay que pedir permiso.

Observación de los tiempos, recreos, horas libres, horas de clase ingreso y/o salida de edificio.

No hay problemas. En la ESO sí. La gente que viene no es problemática, vienen a clase con mayor o menor interés pero no causan problemas disciplinares. No hay medidas disciplinares. Son todos mayores de 18 años. No puedo decirles nada si vienen o no vienen pero ellos saben que es obligatoria la asistencia. Pueden faltar hasta un 10 % de las horas de las asignaturas pierden la escolaridad, pierden el derecho a la evaluación. Tienes que rendir examen libre. Pueden seguir viniendo a clase pero no tienen derecho a utilizar equipos.

Equipo Docente: ¿Cómo organizan el trabajo?

Hacemos la programación a principio de curso conforme a las normas del Ministerio. La programación está hecha con arreglo a las normas que dicta el Ministerio. Existen unos contenidos y nosotros lo que hacemos es desarrollar esos contenidos.

Cada uno desarrolla su propia programación pero lo que hacemos entre los profesores de la mañana y la tarde, como tenemos la misma asignatura realizamos los programas conjuntamente. Para que no haya diferencia de niveles entre la mañana y la tarde.

Superposición de contenidos: no se trabaja con el resto de los profesores. Los inspectores de la Dirección Provincial da el visto bueno si los acepta o no. El es el que valora niveles, contenidos. Tu haces la temporalidad pero los contenidos te lo ofrece el Ministerio.

¿No les ocurre que como hay materias teóricas y prácticas a lo mejor les conviene primero trabajar tal contenido y luego otro?

Si, a veces lo hemos comentado pero estamos siempre con la misma historia. A ver si nos ponemos de acuerdo entre los de teoría y los de práctica pero de momento, no lo hemos hecho. Sería una buena idea porque las cosas funcionarían mucho mejor y los contenidos no se repetirían. Hay alumnos que se quejan "esto ya lo hemos visto". Sí a nosotros no nos costaría nada, pero a veces es más fácil dejar las cosas como están. No nos costaría tampoco tanto trabajo porque lo haríamos una vez y luego te queda para el resto de los años. Luego deberías hacer algunos retoques de deficiencias que hayas podido observar pero nada más.

Articulación con otras materias. Coordinación de contenidos y estrategias. Mirada amplia, seguimiento del proceso.

Las autoridades hacen un seguimiento en los papeles por parte de las autoridades porque nosotros trimestralmente debemos hacer una memoria del trabajo. Con arreglo de lo que has puesto en la programación tu especificas lo que has conseguido y lo que no. Esto llega al Inspector y él debería controlar la marcha del proceso.

Hay grupos mejores y peores. Con algunos avanzas más con otros menos. Tienes previsto que el trimestre darás tales contenidos, te viene un grupo que son peores y no alcanzas. Entonces en el informe lo especifique.

Lo vivís como una formalidad o te parece que está puesto para modificar la práctica.

Creo que es una formalidad.

No te sugieren o intervienen ... se traduce en un papeleo que va y que viene ..

Desde mi punto sí. Porque no llegas a lo que has propuesto y nadie dice nada. No sé si lo leerán o no lo leerán.

Formación y especialización conjunta.

Todos los años durante el verano, en el mes de Julio o septiembre se hacen cursos de adaptación que los subvenciona el Ministerio. Cada Dto. hace propuestas de posibles cursos. A mi me interesaría un curso de tal temática por ejemplo. Y después en una puesta en común se seleccionan 2 o 3. Eso se hace a nivel de toda la comunidad porque los cursos no son exclusivos para este centro sino para toda la familia profesional de Castilla y León. Salamanca hace una propuesta de 3 cursos por ejemplo, los de Zamora otros, lo de Burgos otros y los de Valladolid otros. Eso se manda al Ministerio y ellos deciden según los más solicitados. Y el curso lo organiza un profesor que sí tiene que ser del Dto. si yo propuse un curso de Fotografía digital y es el elegido me tengo que ocupar de buscar el lugar donde darlo, la gente y qué profesores lo harán según las plazas. Los profesionales los pone el Ministerio porque son cursos que los obliga a hacer. Tienes que hacer una serie de cursos para tener puntos.

¿Hay cursos sobre pedagogía?

Son todos específicos de la especialidad no hay sobre educación (sic). De pedagogía y demás no.

A nosotros no nos exigen y por eso nadie lo va a proponer. Ellos piden que propongas cursos pero que tengas que ver con tu familia profesional. Suponte que yo diga quiero un curso de pedagogía de la imagen y bien me pueden preguntar: ¿Y usted para qué quiere eso?

El problema de eso es que Didáctica dentro de las asignaturas comunes Historia, Lengua hay mucho. Pero si yo digo quiero que me den un curso sobre didáctica de medios audiovisuales ¿A quién encuentro yo que me de un curso sobre esa temática?

Por eso estamos dialogando, para ver si se puede construir algo al respecto...

Sentís que los cursos te sirven? -....

Sí la verdad que sí se aprende bastante. Porque generalmente lo que hacemos es coger a gente que esté trabajando a nivel profesional que se muevan a niveles altísimos.

El último que hice fue de iluminación y aprendí bastante. Lo dio el que se encarga de TVE en Barcelona de la iluminación. Te aportan la experiencia que viene del campo laboral. Te transmiten cómo actúan ellos a la hora de hacerlo, que pautas siguen.

Uno de los cursos que está proponiendo ahora Miguel es asistir a un rodaje. No sé si de una serie. Ahí ves cómo está funcionando el mundo laboral. Con eso podés enfocar un poco mejor las prácticas.

¿Realizan evaluaciones del trabajo que llevan a cabo?

No, no se hace.

¿Realizan Proyectos conjuntos, entre los miembros de la institución. Con otras instituciones afines?

Normalmente no.

En otros tiempos sí, en Zamora hacíamos un informativo durante el recreo los días viernes. Lo preparábamos durante toda la semana y durante uno de los recreos lo proyectábamos.

Los alumnos se comprometen de otra manera porque tienen otra responsabilidad. No es lo mismo decir hacemos un programa, lo grabamos y lo vemos nosotros. El hecho de mostrarse genera compromiso porque cuando salen de clase uno le dice: habéis hecho esto, habéis hecho lo otro. Se ajusta a lo que es la realidad.

Para este tipo de propuestas hay que dedicarse mucho

Sí son muchas horas. Había momentos en que las horas de clase no alcanzaban y tenías que estar disponible para entregar material, para grabar, para acompañar a los alumnos. Un trabajo bastante más amplio que el que dar clases, Pero en verdad también te gratifica ver algo concreto y que los alumnos están contentos.

Con otros centros ...

La semana de Imagen de Zamora, no organizamos participamos con fotografías, cortos y asistimos a las conferencias.

¿cómo te parece que rinde en los alumnos?

En general bastante bien. Las mesas redondas, conferencias, están muy bien. Hay otros que van a pasear.

Lo audiovisual tiene mucho que ver con mostrarse, con recibir la mirada del otro, su devolución. Por eso creo que debería ser parte de la formación aprender a ser mirados, a ser criticados, a mostrarse. A pensar en el otro que va a recepcionar.

Este año vamos a hacer una exposición de fotografía que está organizando mi compañera de la mañana. Ya hemos conseguido una sala para el mes de julio. Es muy positivo que se vea en Salamanca lo que se está haciendo aquí.

Las producciones que hacen tus alumnos quedan en el grupo, ni siquiera se comparten con la gente de la mañana o con los padres. No se hace una pequeña muestra...

No. Estamos pensando en que a lo mejor podemos organizar un día de proyección en la filmoteca de los trabajos de los alumnos.

Selección y organización de contenidos. ¿Qué participación tiene el diseño curricular oficial, hay innovación, propuestas particulares a partir de lo dado?

¿qué añade-modifica?

No agrega ni modifica nada porque no lo puedo hacer además.

Características socioculturales de los alumnos.

Proceden del bachillerato, de otros ciclos formativos y de la universidad. Eso no me preocupa habiendo un reglamento me da igual que sea hijo de quien sea.

La pregunta tiene ver con saber si el que elige un ciclo FP está buscando una salida laboral rápida

Son muy poquitos los que se plantean terminar y ponerse a trabajar.

Relación con los alumnos, trato, comunicación, dificultades encontradas. ¿Cuentan con espacios de consulta?

No. Aquí tener una tutoría sería absurdo porque el contacto es directo. Estás muchas horas con ellos y las dudas que surgen se las solucionas en el momento.

Relaciones con los padres, espacios de consultas.

Ninguna, en casos muy excepcionales. Ayer por ejemplo tuve a uno, porque tenían bajas notas. El año pasado a ninguna. Son casi todos independientes, mayores de 18 años.

Vinculaciones con la comunidad extraescolar.

No.

En las prácticas profesionales, pero son obligatorias. Se hace un convenio con las empresas las cuales reciben a un alumno pero sin cargas. El alumno está contratado pero la empresa no tiene cargas. El contrato lo asume la Dirección Provincial. Seguros, etc, etc. El alumno lleva un programa con las actividades que va desarrollar. Se hace un contrato laboral que lo firma la empresa y la Dirección Provincial por medio de la Cámara de Comercio. El alumno debe respetar el horario laboral, las 8 horas diarias como si fuera un trabajador normal y corriente.

Trabajo docente

Organización y planteamiento de la clase.

Cantidad de alumnos, dinámica de trabajo.

Para los ciclos equiparan el criterio que siguen para el dictado de las clases teóricas y prácticas. Dar teoría con 30 alumnos está bien pero práctica no. Es perjudicial para la formación. Aunque este año tenemos material bastante acorde para la cantidad de alumnos. Hasta ahora era un desastre: muchos alumnos, espacios muy reducidos y pocos materiales. Ellos se quejaban mucho. Poco material, obsoleto, naturalmente el material no puede durar lo mismo que trabajos con 10 que con 30 que se usa constantemente.

El grupo quedó conformado finalmente con 24 alumnos y significa estar constantemente armando grupos, no puedes atender a todos a la vez.

En una hora de teórica están todos metidos dentro de un aula, yo trabajo a la vez con 3 grupos y si yo estoy aquí por narices que los otros 2 están desatendidos. Voy al otro espacio y lo mismo. Quieras o no la enseñanza se resiente bastante.

Si yo estoy explicando el funcionamiento de un equipo, 2, 5 pueden ver y escuchar, más no. De escuchar se aprende pero de ver se aprende más. Estas son las problemáticas de tener tantos alumnos.

Selección de alumnos para la conformación de grupos.

Normalmente los dejo libre, dependiendo de cómo vea al grupo. Por ejemplo el de 2do era muy unido y entonces ellos libremente se organizaron. Sin embargo el de 1ero no. Están muy divididos entonces ahí intervengo yo. Rompo a los grupitos y armo nuevos, para que trabajen con alguien que no les sea fácil. Trabajar con un amigo es fácil pero con alguien con quien te llevas bien es bastante complicado. Cuando salgan de acá no van a trabajar con amigos, se van a encontrar con todo tipo de gente. Gente con las que vas a congeniar y otros con los que vas a chocar permanentemente. Creo que la experiencia es bastante positiva.

Estrategias utilizadas para la transmisión de contenidos.

Para explicar la teoría trabajo con Power Point más que nada porque tiene parte de texto, parte de imagen. Sobre todo porque no se me da bien pintar, no tengo esa habilidad, recurro a la tecnología. Aparte de eso le doy apuntes a los alumnos, con las mismas imágenes que he manejado en el Power Point para que recuerden la explicación dada en clase.

Mi forma de trabajar es esa, primero les doy la teoría y luego se los llevo a la práctica. Y ahí estar atento a las dudas que puedan surgir.

Evaluación, instrumentos, frecuencia, finalidad.

Son en el mes de diciembre, luego antes de semana santa dependiendo de cuándo caiga y la tercera a principios de octubre. Luego la evaluación global o las recuperaciones entre mediados y fines de junio. Nosotros no podemos poner las fechas. De acuerdo con el calendario oficial programamos las evaluaciones.

Instrumento de evaluación.

Eso lo establezco en las planificaciones. Yo tengo establecido que del 100% del puntaje el 40 % pertenece al examen teórico. Éste puede ser prueba práctica y escrita. El otro 40 % pertenece a los trabajos que realizan: grabaciones, ediciones. Y el otro 20 % la asistencia y la actitud, el comportamiento que tienen en clase. Hay que valor tanto la aptitud como la actitud. Hay que sacar mínimo una nota de 5 en cada uno de los apartados. En los 3 apartados, si en uno tiene menos queda suspenso. No son promediables.

Algunos alumnos decían que la finalidad de las evaluaciones estaba puesto en los numérico pero que no se utilizaban para rehacer lo que habían hecho. No había una evaluación del proceso, no se modifican los resultados.

No repito la misma práctica pero lo que se refiere a teoría sí. Vuelvo sobre los conceptos y los repito cuantas veces sean necesarios.

¿Cómo están planteado los trabajos: hay encuadre temático, temporal, etc. ¿por qué?

Depende del momento, lo normal es que le de libertad para que elijan sus temas. Creo que pueden expresar con mayor libertad su forma de ver las cosas. Si les doy la temática yo me parece que limito sus intereses. En los 2 primeros trabajos de 1er año sí que los delimito bien porque no saben nada de fotografía. Les especifico que tienen que hacer una fotografía de esto.

Planteas una temporalidad de las actividades según Criterios conforme al contenido que estás enseñando?

Si en la planificación general del año lo tengo en cuenta.

Si tienen que editar un material y utilizan los equipos de acá más lo que tienen en su casa ¿lo tenés en cuenta?

Yo valoro más el trabajo que se hace acá que el que se realiza en casa. Eso que me traes de tu casa lo has realizado tu o quién lo ha realizado?. Otros traen el portátil y trabajan con sus equipos, eso me da lo mismo. Lo que hago es ver qué es lo que estás haciendo y qué es lo que me traes aquí. Los alumnos se creen que porque estoy de acá para allá no me entero de nada. Me estoy enterando no sé si de todo pero de casi todo sí. Con mirar la línea de tiempo me basta. Si al día siguiente viene y dice que ha terminado ya sé que estuvo trabajando en casa. No se lo digo, pero le bajo la nota.

Como trabaja el alumno tiene que ver con cómo se trabaja en el mundo profesional. Y vos allí no vas a tener todo el tiempo del mundo para editar estarás limitado por presupuesto, por disponibilidad de equipos. Siempre hay limitaciones. Creo que hay que acostumbrarse a trabajar en el marco de ciertas pautas.

Segunda parte de la entrevista 13/4/07

En relación con la metodología de trabajo

¿Está conforme con la formación que brinda el Centro? ¿Cuáles son los mayores aciertos, qué se debería cambiar?

El nivel es bajo. He notado a medida que han pasado los años que la calidad ha ido bajando. En esto difiero con mis compañeros quienes dicen que la formación es mejor ahora. Antes los alumnos a nivel fotografía salían mejor preparados. Además hecho en falta que la formación era más polivalente podían trabajar en distintos campos. Ahora es demasiado específico.

Creo que el nivel es más bajo porque son muchos contenidos para muy poco tiempo.

El cambio se da por el cambio de estudio (modificación curricular) ...

En otras cosas se ha ganado, por ejemplo el nivel cultural se ha mejorado porque claro primero tienen que cursar el bachillerato. Antes se hacía todo junto y entonces tenían como 13 asignaturas y ahora 5 o 6. Era un bachillerato con asignaturas técnicas.

Para mí una de las soluciones es que el trimestre de las prácticas se utilice como docencia y que las prácticas se hagan en el verano. Terminarían mejor preparados, parece una tontería pero un trimestre es mucho. Esa propuesta ya se ha hecho pero no tuvo cabida porque otros ciclos formativos las han rechazado.

¿Cree que los módulos preparan para las competencias explicitadas en el plan de estudios?

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Sí posiblemente sea de lo que mejor salgan preparados. En la de cine no porque no damos nada de cine. Con la dotación económica que nos dan no podemos dar nada de cine. No acabo de entender por qué se incluye eso cuando existen las escuelas de cinematografía.

Ni aquí ni en ningún ciclo F de España se da nada de cine. El Ministro no quiere cubrir los gastos que implica las prácticas cinematográficas, entonces no sé por qué se la incluyen en la programación.

¿Por qué te parece que están entonces esos contenidos?

Porque quien ha diseñado estos contenidos no tiene nada que ver con la especialidad. El problema está en el desconocimiento de la realidad.

- **Iluminar espacios escénicos, determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

Esa parte yo creo que sí pero esa asignatura la de Pedro. Veo que trabaja muy bien y viene del cine, sabe mucho. Tenemos un equipo ... y la parrilla es muy buena. Veo que trabajan mucho tiempo en la práctica. No sé al 100% cómo salen formados pero me parece que muy bien.

Otra cosa muy distinta es decir espacios escénico, yo te estoy hablando de un nivel muy básico. Si tienen que iluminar un escenario creo que no. A tanto no llega. El alumno adquiere unos conocimientos básicos y todo el resto lo pone la experiencia. Está muy claro que a ningún alumno que salga de aquí lo van a tomar para iluminar un concierto para eso hay que tener mucha experiencia, haberte especializado en ello. Ahora para una iluminación más básica como puede ser para un TV en un programa con un esquema básico de entrevista o informativo sí, ya otros géneros no.

Los alumnos me comentaban que en 1er año veían mucho de iluminación y que luego en 2do se perdía ...

Esa es una de las cosas que proponía Pedro, que esa asignatura se desdoblase. Que se dejasen la ½ de las horas en 1ero y la otra ½ en segundo, para tener continuidad. Esto no se pudo hacer porque si son 30 horas a la semana están ocupadas por horas. Yo iría más lejos, para mi es una tontería que se vea Iluminación en 1ero y Medios Audiovisuales en 2do. Son las 2 asignaturas únicas. El resto de las asignaturas se repiten. Estas se podrían dividir las horas y dar las 2 durante los 2 años.

Además que los contenidos se aprenden a lo largo del tiempo.

Esta organización permitiría ahorrar más tiempo porque ahora se tienen que poner a grabar. Pero si se da iluminación, se prepara la puesta y luego se pasa a la materia Medios Audiovisuales se aprovecharía más. En segundo: tenemos que iluminar para empezar a grabar, si ya tuvieron iluminación podrían tener la parrilla lista y ganar tiempo nosotros.

El Ministerio debería estar atento a estas propuestas. Una vez que se ha probado el plan y visto que hay cosas que no funcionan bien podrían preguntar en los Centros cómo se podría mejorar.

Incluso con estas cosas tan sencillas que se pueden mejorar con los mismos recursos que se tienen.

Podrían pedir opinión en cada uno de los centros y sacar una conclusión general de cómo estamos funcionando. Qué deficiencias vemos en el plan. Son pequeños matices que harían que los alumnos salgan mejor preparados.

• Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.

No conozco el tema porque lo da José Angel. Creo que ha trabajado muy bien el tema. Muy disgusto de los alumnos porque no les gusta. Encima este año las han puesto todas seguidas, en general las intercalan en el horario.

Creo que las ideas generales las tienen: cómo hacer frente a una documentación

....

¿Considera que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?

¿Está de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificaría algo? (excluir o incluir contenidos)

Los contenidos están bien, son bastante amplios, bastante generales. Me parece que está bien.

Modificaría en el grado medio Laboratorio porque es todo química. Eso ha desaparecido, hay incluso problemas para conseguir determinadas películas. Quitaría hora de laboratorio para dar vídeo. Eso está desfasado. Hicimos una propuesta para crear una asignatura nueva quitando horas del laboratorio al ministerio pero finalmente nos dijeron que no. Si la idea es que del grado medio puedan cubrir bodas esto no se está dando y en el Superior debería ser para técnicos de TV o para trabajar en productoras de vídeo los estamos preparando para bodas. Las horas no alcanzan y habría que redistribuirlas. En vez de 11 horas de laboratorio que queden 5 y que vídeo quede con 9 (de vídeo ahora sólo hay 3)

Estamos formando gente en algo que no existe, no existe ese puesto de trabajo (les enseñan a revelar, copiar, positivar, hacer algún viraje)

Qué margen de innovación tenés de los contenidos que te dan desde el Ministerio? ¿esos contenidos son prescriptivos?

Lo que nos marca hay que hacerlo nos guste o no nos guste. Lo que sí podemos hacer son pequeñas modificaciones de contenidos. Por ejemplo en el 2do curso, según lo que nos da el Ministerio no tenemos que dar nada de edición. Nosotros hemos adaptado por nuestra cuenta y riesgo. Una vez que se hace captación de imagen se la hace para un fin, por eso acoplamos la edición. Porque es una continuidad. Forma parte del producto a realizar. se parte de una idea, programación, captación de imagen, montaje y visionado Para el Ministerio esto último no forma parte del proceso, es sólo toma de imagen.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez vio entorpecido su proceso de enseñanza por falta de recursos o deficiencias en los mismos? (ejemplo del trípode roto)

El tiempo que llevo en Salamanca es un desastre, siempre han sido insuficientes los recursos. Desde Octubre está equipada el aula como la vez. Hasta entonces para procesar las imágenes estábamos trabajando con ordenadores Pentium III.

Ahora son 30 alumnos de grado medio

30 de 1ero

30 de 2do

24 de 2do

24 de 2do. Para todo ese bloque de alumnos teníamos exactamente 5 cámaras de fotos de carretes, 3 digitales y 2 de vídeos.

El estudio de TV equipado con 1 sola cámara (ahora hay 3, las que se precisan), paradójicamente el control de TV era bastante decente.

En este momento sí estamos bien equipados. Tenemos 3 cámaras de estudio, 3 cámaras de NG. En fotografía tengo 23 cámaras digitales.

El comentario de siempre de los alumnos era tenemos poco material y malo. Ahora todo lo contrario.

Con equipos los alumnos avanzan mucho más. Yo ahora me tengo que adaptar porque antes salían a hacer una práctica y tenían 1 cámara para 5 ahora tienen 1 cámara para cada uno. Antes tenían que esperar para hacer una fotografía que los otros 4 la hagan antes y esperar para hacer luego la 2da. Ahora tardas 10 min. Antes toda la clase.

El problema de la falta de los equipos es que predispone a todo el mundo mal porque llegan los alumnos y dicen : el equipo es malo, no podemos avanzar, etc. Uno la pasa mal.

El 1er año que di clases tenía 18 horas semanales, para 2 grupos de 30 alumnos y el único equipamiento que teníamos eran 2 cámaras y 1 una ampliadora que nos dio el Jefe de Estudio. No te explico cómo sufría, lo mal que la pasaba. Era un Ciclo de Imagen y sonido.

Además cuando uno está implicado en esa situación siente que está estafando a los alumnos.

Exactamente. ¿qué hago aquí?

Uno puede explicar lo que es un encuadre pero tiene que vivirlo. Tiene que estar con la cámara y experimentar la composición ...

¿Cuenta el centro con algún tipo de asistencia técnica? ¿cómo proceden cuando los equipos tienen alguna avería?

Depende. Hay material que sí y otro que no. Las cámaras de fotos las mandamos directamente al servicio técnico en caso de avería.

Alguien específico en el centro para ello no. Esa es una de las cosas que también reclamábamos. El hecho de que hubiese una persona encargada del material. Acá somos responsables todos los profesores de los materiales. Sabemos que hay un centro que funciona con una persona encargada de mantenimiento de equipos. Los alumnos a quien solicitan el material necesario es a esa persona que es un técnico. Da el material y cuando lo recibe comprueba que esté en buenas condiciones, si hay alguna deficiencia se encarga de enviarlo al servicio correspondiente, luego recibirlo.

Es una cosa que para nosotros sería fundamental, principalmente porque nos liberaría a nosotros de la pérdida de mucho tiempo. Entregar y recoger material, solucionar dificultades técnicas...

Está previsto algún reciclaje de equipos. Cuentan con presupuesto técnico para mantener a los equipos

Hay que esperar a alguna remesa especial para la compra.

Aquí se hace una distinción entre material fungible y material no fungible. El fungible es el que vas a utilizar normalmente: cinta, papel, dvd, baterías. Para eso tenemos una dotación anual. Pero para el material inventariable no. De vez en cuando la Dirección Provincial llama a la Dirección de Departamento y pregunta cuál es la estimación de material necesario, enviamos las necesidades y ellos cuando disponen de dinero compran los equipos. El ciclo se inició aquí hace 7 años y ahora nos envían nuevos equipos.

Si una cámara se estropea, le das de baja en el inventario y lo comunicas. No tienes dinero para reponerla, ni tampoco te la reponen inmediatamente.

Lo pregunto porque el hecho de que ahora estén muy bien equipados no es garantía de nada. Los equipos necesitan de reciclado y mantenimiento permanente.

¿Pueden los alumnos retirar lo equipos del centro a la calle? ¿Qué necesitan para retirarlos?

En horario escolar sí los alumnos pueden sacar equipos fuera del centro. Es una decisión del Dto. no prestar material salvo que se presente un proyecto, que esté desarrollado y justificado. Entonces los alumnos lo presentan y es el Dto. el que estudia la propuesta y accede. Igualmente no se presta cualquier material, por ejemplo las 4 cámaras de vídeo nuevas no se prestan. Las cámaras de NG tampoco. Hay otras 2 más pequeñas como si fueran de v. Doméstico pero no lo son, esas sí se prestan. Los equipos que estamos usando a diario no se prestan y siempre con la condición de que tienen que recoger el equipo el viernes a última hora y se devuelve el lunes a primera hora. Porque ese material posiblemente lo necesites para trabajar.

Cámaras de fotos cuando ves que algún alumno necesita terminar un trabajo se la prestas, haces una excepción. Yo en mi caso no hago ninguna. Miguel por ejemplo tiene las últimas horas de clase , entonces no tiene luz, sé que en algún momento las ha prestado.

¿Está conforme con su desempeño docente? ¿qué aspecto le gustaría modificar?

Yo personalmente estoy contento. Yo me metí en educación porque me gustaba. Sé que hay mucha gente que se mete por las vacaciones que tenemos desde el 1 de Julio al 1 de septiembre. A mi las vacaciones me dan exactamente igual. De hecho soy de los que dicen que deberíamos acortar las vacaciones, no a nivel del alumno sino para los profesores. Mi propuesta es que 1 mes sea de vacaciones (Julio o agosto). Y el otro mes estás en el centro, o haciendo un curso, o haciendo mucho trabajo que hace falta hacer. Adaptamos las instalaciones, nos dedicamos a arreglar todo aquello que está estropeado. Los ordenadores están llenos. Para hacer una programación coherente, lo que hablamos el otro día de ir parejo entre teoría y práctica. Una propuesta que hice algunos años, pero claro, nadie tira para adelante entonces me callo era hacer una programación con actividades, con el desarrollo de las actividades y hacer una memoria. Especificar qué equipo se necesitan, qué espacios, qué tiempo. Me parece fundamental porque cuando alguno de nos. está de baja viene un interino y la mayoría de las veces hace lo que buenamente puede.

Vacaciones, sueldo fijo, oposición ganada de por vida Mucha gente elige la docencia por estas condiciones.

El sueldo depende entre 1700 a 2400.

Descansar está muy bien porque la docencia es una actividad estresante, las vacaciones de s. santa y navidad están muy bien porque uno vuelve con más

ganas de trabajar, 1 mes estaría muy bien, pero en 2 meses se te quitan las ganas, es mucho tiempo inactivo, se te adormecen las neuronas.

Muchas veces salgo de clase con un cabreo de 3 días porque digo vaya m. de clase que he dado. Hay días que estás más inspirado que otros. Hay días en los que casi no paso por la puerta por lo contento que estoy. Sales contento y orgulloso y otros todo lo contrario, sales con un cabreo que no te aguanta nadie. Siento que estoy engañando a los muchachos estos.

Yo estoy contento, pienso que los alumnos cuando acaban su formación no es tan mala, podrían quedar mejor. Mi valoración propia es buena, no maravillosa, la dejo en buena. Mejorable.

¿Cuál es la proporción ideal entre alumno- equipo?

Un equipo por persona en caso de fotografía. En vídeo 1 cámara cada 4 personas

Si pensamos en las actividades que caracterizan al trabajo de un profesor dedicado a la enseñanza de una materia tradicional, podríamos afirmar que básicamente estas son explicar, exponer contenidos frente a una clase organizada con alumnos ubicados en sus asientos ¿cuáles son las actividades que realiza ud. habitualmente?

Me paseo de un sitio hacia otro viendo cómo trabajan, qué necesidades tienen, dándoles ideas, sugerencias de cómo resolver las cuestiones. Tu puedes aportar tu propia experiencia para que ellos tengan una visión más amplia. Estar a mano para lo que puedan necesitar.

Visto desde afuera, emitiendo un juicio apresurado se podría decir que el profesor de vídeo la pasa bien porque no hace nada durante el desarrollo de las clases, no necesita prepararlas, se limita a estar, acompañar ... ¿qué respondería?

Una cosa es lo que se ve y otra lo que se hace. Cuando tu presentas una práctica la debes preparar muy bien porque debes tener muchas más ideas de las que ellos puedan plantear.

Por ejemplo una clase en la que trabajas el VC tienes que mirar no sé cuántos VC, recurrir a lo que tenés vistos de 10 años atrás para llegar a un fragmento. Parece que me lo paso muy bien por que en clase estoy viendo una película pero para llegar a eso tuve que trabajar mucho.

Habla del trabajo del docente, de la cantidad de horas que le lleva preparar las clases, de lo superfluas e innecesarias que son las reuniones de claustro. Compara el trabajo físico del intelectual. Pone el ejemplo de un empleado de la tienda que entra a las 10 y que vende una camisa a las 12.

Que él le propondría que esté solamente ½ hora frente a 30 alumnos. Que van a estar en la clase esperando qué propone, diciendo qué hacemos.

Una cuestión es la preparación de una clase y otra el estar con los alumnos. Implica un gran esfuerzo no sólo intelectual sino también físico.

Físico no es tanto yo lo veo de mayor stres intelectual.

Sí pero viene uno que te demanda allá, el otro acá, que le alcances esto, que veas aquello otro... No es que estás cómodo en una silla.

A sí por supuesto, yo ahora voy a edición porque la editora no funciona. Igual creo que es más de cabeza, el hecho de que tienes que estar cambiando permanentemente de chip. Voy para edición y me tengo que olvidar de realización de vídeo, de todo lo anterior para atender a esto. Permanentemente estás cambiado de actividad.

Además debe estar jugando en vos la preocupación constante acerca de qué es lo que estará haciendo el otro grupo.

Si me pasa que estás con un grupo trabajando en la punta del instituto y te piden por ejemplo una cinta y tú vienes y una vez acá el grupo que está en realización te pregunta algo entonces le estás contestando pero pensando que tenés que atender a los otros. No desconectas totalmente, te queda en la cabeza lo otro pendiente. Es bastante estresante, quedas machacado. Los finales de trimestres con las correcciones y entregas de notas terminas agotado.

Me parece que es mucho más relajado por el control que implica fundamentalmente estar en un aula con todos los alumnos trabajando algún concepto.

Si además hay otra gran diferencia. Por ejemplo, llega el profesor de matemáticas y está claro que lo que van a ver en ese momento sólo él lo maneja. Para ellos lo que les plantea el profesor de matemáticas es todo nuevo. Tu tienes aquí un problema muy serio porque muchas veces los alumnos no empiezan de cero. Por ejemplo una clase de fotografía digital. Preguntas: Quién sabe manejar un ordenador, quién sabe manejar Photoshop. De 30 6 saben Photoshop, 15 con ordenadores. Entonces te planteas por dónde empiezo y cómo me lo monto. Aprender a manejar un ordenador no es cuestión de una clase.

Cuando te encuentras con esas dificultades te preguntas cómo planteo la asignatura para que el que no sabe aprende y para que el que sabe no se hunda.

El de matemáticas parte enseñando ecuaciones para todo el mundo.

Agregaría que vos te metés en ecuaciones y es un mundo cerrado. Si te metés en el mundo de la edición digital es infinito. Parece una red infinita de contenidos.

En el grupo de 2do año hay un alumno Sergio que de laboratorio sabe más que yo. Y de fotografía sabe mucho pero también muchos vicios, muchas equivocaciones. Qué haces con una persona de 30 años que sabe y que cuando te pones a explicar él dice que no es así. Planteas algo manifiesta su desacuerdo y se pone a discutir.

Entonces el caso es tienes a gente que viene con conocimientos pero ¿esos conocimientos son reales o hay errores de aprendizaje? Una persona mayor con

conocimientos y con errores de aprendizajes es una bomba, cada 5 m está explotando.

Entonces comienzas esto es así y le explicas el por qué. Hasta que lo moldeas. Este trabajo tampoco no se ve. Para mi es más complicado corregir un mal aprendizaje a una persona que enseñarle algo nuevo. Cuando es algo nuevo tienes que llevarlo, llevarlo. Pero cuando te encuentras con una pared que dice eso no es así, tienes que eliminar la pared y volver a construirla. Ese es el problema del medio audiovisual ¿quién no sabe fotografía? ¿quién no tiene una cámara fotográfica y ha sacado fotos y con eso ya se cree que es fotógrafo?

Hoy un alumno de la mañana con una súper cámara digital. ¿cómo va a aprender a usarla? Por Internet, revistas catálogos y va a adquirir así un montón de vicios.

El prof. de matemáticas es el que domina el saber. Y es respetado por eso y nadie se atrevería a discutirle nada. Todo el mundo callado, los saberes no se cuestionan.

Sí porque el alumno no tiene ninguna base para rebatirle absolutamente nada. En el mundo audiovisual todo el mundo sabe. Bueno, todo el mundo “cree saber”.

Y ahí entra en cuestionamiento la autoridad del profesor.

No tanto la autoridad. Sino cómo planteas tu para que ese señor corrija su error. Es bastante más complicado. Y eso no se consigue viniendo a clase y viendo qué es lo que pasa. Se consigue preparando muy bien las clases, viendo en tu casa qué es lo que puedes hacer.

Te puede pasar una vez pero luego no te vas a exponer a que te pase de nuevo. No es risa. Viniendo a clase y dándole la cámara a los alumnos no solucionas nada. Sacar la foto es el fin último, aprietas el botón cuando previamente has resuelto una serie de cosas. Porque estamos trabajando con algo que no cambia nunca: la luz. Con sólo tener que controlar la temperatura de color tienes para rato. Si además de ese parámetro le añades que tenemos niebla, lluvia, el sol con nubes. Esto es una pequeña parte del problema, entonces el fotógrafo no es aquel que hizo así y le salió una fotografía maravillosa. Iluminada perfecta, con excelente foco. Un fotógrafo se hace en el día a día: requiere de práctica, de conocimiento, de experiencia. El fotógrafo no termina de hacerse nunca.

Yo empecé hace 19 años y no he podido parar porque todo aquello con lo que he venido trabajando se ha modificado. De lo que aprendí entonces me vale un 25% o un 30% que es la base. Yo no soy como el de matemáticas. El aprendió a hacer ecuaciones y hasta que se muera van a ser las mismas. No se van a modificar. Yo en fotografía empecé de una manera, voy de otra y no sé cómo terminaré.

El reciclaje es permanente, nosotros no paramos. Si soy un profesor que tengo la vida fácil explícame cómo he hecho. El espíritu Santo te aseguro que no me ha ayudado. Son horas que le dedico en mi casa a leer una cosa, otra, a buscar material en Internet.

Los avances tecnológicos son una catarata que está continuamente amenazando. Y si no estás al día te pasan.

En Internet se escriben también muchas cosas que no son ciertas. El alumno viene con eso y hay que trabajar para sacarle esas ideas. No de manera imperativa, descalificándolo sino argumentando a través de las técnicas. Vamos a partir de la base, técnicamente vamos para atrás. Empezamos de cero y ahí avanzamos.

Con Internet tengo mucho cuidado. Hay ciertos artículos que ya sabés que son confiables. Los otros hay que contrastarlos., con otros artículos, con libros.

¿Cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra como profesor? Hay alguna de ellas específicamente relacionadas con lo audiovisual, con la disciplina que está impartiendo?

Por ejemplo, me contaba un profesor que tenía quejas de los directivos porque los alumnos estaban siempre fuera de las aulas, en los pasillos, en continuo movimiento...

Que el alumno esté fuera de clase rompe con la organización de todo el sistema. Sentado en un pupitre no se sacan fotografías, ni se hace un vídeo, ni se monta. Además hay que salir del aula y buscar distintos escenarios porque a lo mejor uno me sirve para una práctica pero no para todas. Se han establecido unas normas de convivencia con los horarios, con la circulación por los pasillos, etc.

Durante las observaciones de clase y en las entrevistas los alumnos se quejaban porque en las clases se perdía mucho tiempo. Sienten que por distintos motivos se está mucho tiempo en el centro y no se produce en relación con esa cantidad de horas ¿tiene la misma percepción? ¿por qué le parece que pasa esto? ¿ qué soluciones habría para la problemática?

Sí yo siento lo mismo. Hay por ejemplo que entregar el material y claro, no lo podés hacer a todos a la vez. Les entregas a uno mientras tanto los otros están esperando. Una vez que empiezan a funcionar le estás aclarando cuestiones a un grupo y el otro espera. Eso es lo que implica tener 30 alumnos, un solo profesor y muchos grupos trabajando. Es lo menos malo dentro de las posibilidades que hay. Puedo decir yo trabajamos en un único grupo pero claro trabajan 4 y los demás miran. Es algo inherente al sistema. Al profesor de matemática le pasa lo mismo, en cuando vuelve a explicar algo para un grupo que no entendió el resto que hace, se queda parado y pierde el tiempo. Volver a explicar es perder el tiempo para algunos.

Ellos lo comentaban en relación a los problemas técnicos.

Mucho de los problemas técnicos que hay ellos no se autoevalúan. Muchas veces me enoja `porque hay cosas que ellos pueden ir solucionando. Si leen los apuntes lo podrían hacer, o son cosas que yo ya les he explicado. Si yo lo hago y lo puedo solucionar es porque voy a hacer lo mismo que dicen los apuntes. El otro día un grupo tenía que copiar del magneto de arriba al de abajo estuvieron una hora y no pudieron “es que no somos capaces”.

En relación con los métodos de enseñanza, me gusta pensar la enseñanza audiovisual en el contexto de los principios de la educación artística. En torno a ésta básicamente se consideran dos grandes posturas dicotómicas: una que promueve la libre expresión y otra que está convencida de la insistencia e intervención continua del docente durante el proceso de aprendizaje. ¿puede adscribir a alguna de estas posturas? ¿hasta dónde intervenir en los procesos creativos/expresivos/realizativos? (por ejemplo edición)

En un principio les doy las nociones básicas y luego estoy con ellos corrigiéndolos, orientándolos. Luego eso lo reflejamos en una práctica. Un documental lo que sea. En la primera parte sí estoy con ellos, luego cuando estamos en la segunda instancia vamos a la realidad. Ahí dejo que se expresen libremente, ellos son los que tienen que crear, que diseñar. Una vez terminado eso hago el comentario. Cuando graban por ejemplo visionamos el material y ahí los corrijo. Esta bien, mal y las razones. Pero lo que es la idea el diseño y demás lo dejo en sus manos.

Una de las cuestiones que salió en las encuestas es que ellos atribuyen el hecho de que los trabajos le salgan mal a la falta de planificación.

Eso se los he dicho muchas veces. Un trabajo con un guión planificado les puede llevar 2 días y sin un guión una semana. A ellos les atrae más la idea de editar, visionar, grabar. Pero sentarse delante de un folio, no lo hacen. Vosotros efectivamente no vais a ser guionistas pero debeis partir de una mínima organización. Pido una idea, su desarrollo y que tengan en claro las tomas que van a efectuar. Encuadres, angulaciones, eso sí que es el trabajo del operador de cámara. Ese guión técnico sí lo deben saber hacer.

Otro de los problemas que veo y que sea a lo mejor más grave es que les cuesta trabajar en equipo. Eso año a año se nota cada vez más. Esta sociedad va cada vez más al individualismo. Eso de sentarse 5 y planificar los 5, horroroso. No lo pueden hacer: discuten, no se ponen de acuerdo, no da ninguno su brazo a torcer, cada uno intenta imponer lo suyo. Es cuestión de escuchar la idea del otro, razonarla y ver si funciona. La adopto o la descarto, pero no de entrada digo no. Son incapaces de dialogar. Si hacemos eso yo no quiero saber nada, o si hacemos el tuyo yo a tocarme las narices. Es cierto, luego lo ves de 5 trabajan 3.

¿Crees que es por su formación en la secundaria?

No creo que es más bien a nivel social, cada vez lo jóvenes se relacionan menos con los demás jóvenes. Todo el tiempo con ordenadores, con su música. En mi época había que irnos a buscar para meternos en casa. Hoy en día mi hijo de 15 años el 90% de las cosas las hace en la casa.

Hoy día la problemática social no invita a que los chavales estén en un jardín jugando.

Y desde tu trabajo no te pensaste en alguna acción para contrarrestar esto

Es algo nuevo, que estoy empezando a ver ahora, de 2 o 3 años para acá. Antes en una hora lo planificaban y lo resolvían. Las pautas que les doy de trabajo es muy simple. Sois 5, que cada cual exponga su idea y luego de ahí se seleccionan o mezclan 2 o 3 ideas.

¿No podrías obligarlos a que presenten un guión?

Se lo he dicho, hasta que no me presentéis el guión no trabajamos. Pero no lo hacen, pasa el tiempo, no lo hacen y termino aflojando yo. Les falta eso que es una cuestión social no educativa.

Podrías bajar la nota.

Lo tengo que pensar, pero es una cuestión social.

¿Qué habilidades, actitudes le parece que se desarrollan en los alumnos a través de la enseñanza audiovisual?

Principalmente creatividad. Y hasta ahora la resolución grupal.

¿Realizan un seguimiento de los alumnos egresados? ¿Tiene conocimiento si se produce su inserción laboral?

Es muy complicado que puedan trabajar aquí en Salamanca. Algunos tienen un trabajo temporal, otros se dedican por su cuenta. No hay puestos de trabajo aquí. Si salen todos los años un promedio de entre 15 y 20 alumnos por 19 años hay mucha gente formada en el área y el mercado no los puede absorber.

Entrevista 2. Profesora S.

Prof. de secundaria del Ciclo Superior de Imagen de Medios y Lenguajes de la Comunicación Audiovisual, Medios fotográficos y audiovisuales, Gestión de la calidad y procesado de tratamiento de material fotográfico y cinematográfico y eventualmente dio Relaciones en el entorno laboral.

Lic. en Ciencias de la Información (rama imagen y sonido) y también realizó el CAP el curso de adaptación pedagógica, de literatura porque no hay ninguno de comunicación. Para FP no lo piden, no es obligatorio hacerlo. En cambio en secundaria de otras áreas sí. Lo que te daban en el curso eran las bases de la didáctica general y un poco más concreta para literatura.

Experiencia de trabajar nueve años en el campo de la producción. Lo dejó porque la inestabilidad laboral le creaba angustia.

No tiene ni un año de experiencia, realizó la oposición el año pasado. Anteriormente había dado algún curso pero nada más.

Cuando hizo la oposición había 180 aspirantes para 4 plazas y quedaron 2 vacantes. De la primera parte que consistió en una prueba práctica y una teórica, el primer examen práctico sólo lo pasaron 2 personas. El corte estuvo allí. Luego dimos el teórico y pasamos la programación. El práctico consistió en 4

problemas de fotografía y luego preguntas. Temas variables de iluminación, cuestiones de distancia focal, algo de digital. Luego un ejercicio de sonido, de salto de eje, qué tipo de objetivo usar si querías dar sensación de mayor velocidad del auto en carrera. Y luego 40 preguntas cortas del tipo que es la film comisión, muchas siglas. Esta fue la práctica, que fue la criba.

Se preparó en una academia en Madrid que le enseñó el tema de la programación. Se decidió por un módulo que trabajó mucho y es el módulo que lleva a cabo.

La docencia en mi caso no es vocacional, es una alternativa laboral. Me gusta trabajar con la gente entonces supuse que podría funcionar con los alumnos. Es una opción que me da estabilidad.

No te planteas ahora seguir trabajando en producción?

Dependería del proyecto. Pero no me apetece. El problema del trabajo en producción es que está muy mal considerado. El que no vale para nada hace producción y no hay nada más erróneo que eso. Eso es lo que me tiene renegada con la vida laboral: lo que a mí me gusta no se considera como debería.

A tal punto que en Castilla y León la especialidad producción no está implantada en ningún centro, siendo que es la más fácil de implementar porque no requiere de equipos.

¿Dando clases te sentís a gusto?

Sí pero me está suponiendo mucho trabajo y mucho esfuerzo, supongo que eso depende también de la manera de ser de cada uno y de las exigencias que se impone. Me ocurre que de las cosas que tengo que dar no todo lo domino como debería. Creo que eso viene también del hecho de que la oposición te exige que sepas de todo. Es inabarcable. Y si empezás a dar clases y te encuentras que el contenido de los módulos no es el que has vivido en tu vida laboral hay que hacer un esfuerzo personal muy grande. Que por un lado está mal porque te insume mucho tiempo fuera de clase en una cuestión que no es didáctica sobre qué es lo que hago sino que te tenés que poner en contacto con el contenido y no te da tiempo para pensar cómo hago para que este contenido le llegue mejor que sería la reflexión que te deberías llevar a tu casa. Entonces hay un problema de dominio de contenidos en mi caso.

Me parece que no debe ser sólo en tu caso porque el hecho de que la oposición está organizada para que impartas módulos tan distintos no se corresponde con lo que pasa en la práctica. Nadie está preparado para eso porque la formación de base no existe.

Ya has pasado una oposición y entonces se cree que uno ya sabe de todo.

Además una cosa es saber un contenido y otra "llenar" 4 horas de clase.

Ese es el mayor reto y lo que acaba cansándome más. No es la relación con ellos. No doy las clases como creo que debería porque voy a contrarreloj con la preparación de las mismas.

Te pasa que si das por primera vez un contenido llegues a estar conforme con eso. A la 4ta vez tal vez sí porque te despreocupas de los contenidos y atiendes otras cosas.

Una de las cosas que estoy viendo por ejemplo son los desajustes de la programación que es irreal. Quizá porque yo creo que los chicos en este tiempo deben aprender muchas más cosas de las que aprenden. Yo comparo con lo que aprendí en mi carrera de 5 años y estaban dadas muy por encima.

Me parece que acá, habría que sacar bien la cuenta, los chicos tienen una carga horaria muy grande. Y no sé si en una materia universitaria se cubre.

Medios y lenguajes son 4 horas semanales. Pero los contenidos que incluyen son tanto así que o lo das por encima o no lo terminas. Porque además del lenguaje de la imagen fija y de la percepción de la imagen fija tienes que dar lenguaje audiovisual entero y se supone que tendrías que dar historia de la radio, del cine, de la TV y del teatro. Si historia del cine podría ser un módulo sol, historia del teatro también y así con el resto. Cómo se supone que uno debe comprimirlo tanto en un solo módulo es irreal, de qué manera se da eso? No se puede pretender que se den en profundidad, entonces qué sentido tiene.

Yo he optado por dar imagen fija y lenguaje audiovisual porque creo que lo necesitan porque van a ser cámaras, y únicamente introducirles con bibliografía, páginas de Internet, la parte de historia que si a ellos les apetece que la miren por su cuenta.

Yo sé perfectamente que no voy a poder dar ninguna de las historias, y no se trata de ajustar la programación porque no voy a poder nunca dar todas las historias.

De los contenidos que da el Ministerio, vos optás por trabajar en profundidad algunos y tirar líneas para que ellos luego de manera independiente puedan estudiarlos.

Yo intenté en la programación de llegar pero cuando vas a la práctica, eso que vamos de prisa, pero no llegamos.

Yo en la facultad tenía una asignatura que se llamaba Historia del cine. Aún si yo me divido por trimestres en el 1ro doy imagen fija, en el 2do imagen audiovisual y en el 3ro historia no da tiempo.

Lo que se podría pensar es trabajar conceptos de lenguaje desde una perspectiva histórica. Montaje y lo tomás en cómo se ha trabajado en la historia.

Pero ahí solo daría historia del cine

Otra de las cuestiones es qué relación existe entre lo que van a ser los alumnos y la historia del cine (relevancia de contenidos)

¿Qué grado de independencia tiene el docente para modificar los contenidos dados por el Ministerio?

Es prescriptivo pero si no llegas no llegas.

Que pasa si vos querés innovar, si agregas contenidos nuevos ¿eso no se puede hacer?

Sí se puede. Yo tengo un problema grave en el modulo de Gestión de calidad, de procesado de imagen. Tal como está planteado en la ley yo no lo puedo dar porque no dispongo de material, y más porque no es una cuestión económica: directamente ha dejado de existir. Es absolutamente absurdo, obsoleto lo que pide el Ministerio de Educación y yo no lo puedo dar. Los contenidos en ese caso son decididos por mi.

Y no pasa nada, nadie te controla.

Tu presentas la programación, aprobada por el Claustro, el Consejo Escolar y demás. Eso va al inspector y si está aprobada es suficiente. Problema, el programa de gestión de este año, yo directamente no sabía ni que hacer con ello, llego al instituto por primera vez, tengo 4 asignaturas y los tienes que preparar de la nada. Entonces de gestión yo cogí la programación del año anterior que era exactamente copiada del Ministerio (del ANALE, libros del ministerio en donde están los contenidos de los módulos). Yo también la copié y la presenté pero estoy dando otra cosa. De manera que si hubiera alguna reclamación yo tendría las de perder.

Pensemos al revés. Qué pasa si vos presentás como programación lo que estás dando ahora en la práctica.

Si lo aprueban no habría problema.

Es escolarizar la educación pensar que un profesor pueda dar módulo tan diversos, no es quitarle especificidad, profesionalidad?

Es tremendo que el profesor pueda dar módulos tan diversos y bien desde el principio. Con el trabajo y el tiempo puede ser. Pero que desde un principio el profe. Domine los contenidos de cosas tan diversas es imposible.

Estamos en un nivel Superior y se requiere que un mismo docente atienda contenidos tan diversos como lo hace el maestro de primaria que da lengua, matemática, sociales. Un mismo docente puede dar distintas asignaturas, me parece que eso es bajar el nivel.

Sí es bajar el nivel. Otra de las cosas que faltan es unificar las programaciones del Dto. coordinar, unificar los módulos teóricos y prácticos para no perder el tiempo repitiendo los mismo en muchos sitios.

Cada uno va por su cuenta. No hay una coordinación.

Cada uno hace de su capa un sayo.

¿cómo trabajan la superposición de contenidos, la vinculación entre teoría y práctica?

Pues aquí no existe tal trabajo. No existe no porque no haga falta sino porque no trabajamos los profesores lo suficiente para que exista. Eso requiere un trabajo, una dedicación que no le damos.

Requiere evaluación del proceso. A mi me resultó esto, aquello no funcionó ...

Ponernos de acuerdo en con qué contenido comenzar por ejemplo. Cosas tan simples como esa, cambiar el orden de dictado de un tema puede beneficiar mucho. Eso requiere trabajo y creo que no hay voluntad para ello.

A qué lo atribuí? A que están los profesores cansados

Yo no sé porque entré este año. Yo noto que hay cierta apatía hacia el trabajo.

Hay alumnos que me hablaban de la apatía de los profesores. Que estaban bien formados, ese no es el problema, sino que no transmiten la alegría, entusiasmo, compromiso, ganas de ir para adelante.

Yo en concreto en este profesorado sí noto mucha apatía.

Es una pena porque son tan poquitos profesores, sería tan fácil ponerse de acuerdo.

No es una cuestión de número es una cuestión de voluntad porque si tu trabajo no te ilusiona, ya lo tienes todo hecho y no tienes ganas de seguirle darles vueltas al asunto. Imagínate, tienes una programación en la que has trabajado mucho, ya la tienes resuelta, como para que venga alguien y te diga oye quieres cambiar esto, no crees que darle otro enfoque. Yo de todas maneras lo he propuesto en el Dto. y me dijeron que para el año que viene lo veríamos. Yo sé que en otros Institutos se hace. Tengo una compañera, que trabaja en uno de Madrid y me comenta que tienen un director que los lleva adelante y este asunto lo tienen muy trabajado. Yo no te digo que con los años me canse y me lo plantee de otra manera.

Yo creo que el problema está en cómo está organizado el ingreso y permanencia en la docencia. Vos sacás una oposición y de ahí nadie te saca. Creo que invita a echarse para atrás. A lo mejor es el propio sistema que propicia este tipo de reacciones.

No creo que eso sea lo malo. Lo malo es que no tengamos el suficiente amor propio ni la suficiente motivación como para no comprometerte con tu trabajo. No creo que haya que rendirle cuentas al Estado sino a los Alumnos. Simplemente

por el hecho de que tenés 25 personas que están esperando que les cuentes algo que les sea interesa, por eso lo deberías hacer. Ellos tienen derecho a una calidad de educación y para mí es lo que te lleva a trabajar.

A lo mejor, con el tiempo me canso, recibo muchos palos y pienso de otra manera.

Yo creo que por más que estés cansada esas 25 caras mirándote a la espera de algo siempre la vas a tener. Entonces se trata también de cómo te considerás vos como persona. Qué percepción tenés de vos mismo como docente, va más allá del cansancio. Vos como docente no te merecés dar una mala clase.

Por eso me he llevado muchos berrinches porque yo creo que debo ser la mejor profesora.

Segunda parte de la entrevista.

Clima institucional, trato entre los actores, apertura o control institucional.

El clima es estupendo, independientemente de que a la hora de por ejemplo hacer el trabajo de las programaciones no se puedan hacer. Sí se puede decir, hablar, dialogar. Me ayudando muchísimo. Con la dirección también.

Mis clases se desarrollan perfectamente, no hay ninguna falta de respeto. Con los alumnos de la ESO del grado medio sí pero yo no los tengo. Otra cosa es mayor o nivel de los alumnos, el mayor o menor interés que puedan tener. Pero no hay conflictos, con ellos me siento relajada y acogida. En este centro se trabaja muy bien y muy a gusto. No hay nadie excesivamente controlador tampoco. Hay libertad en cuanto a lo que haces o dejas de hacer.

Características socioculturales de los alumnos.

Clase media, y media baja. Muchas veces tienen que trabajar a la vez que estudiar por lo que se supone que deben necesitar el dinero. Por la forma de expresarse y vestirse.

Nivel cultural, formación de base...

No tienen buena formación de base. Muchos vienen de bachillerato artístico, y estos en general son tomados como una opción más relajada de estudio. Para este Ciclo creo que deberían venir de bachillerato tecnológico, que se supone que es el preferente pero la gente que hace este bachillerato se va hacia otras ramas incluso a Ingenierías, no tiende a hacer módulos porque su formación de base es muy costosa de sacar. En cambio de Madrid vienen todos del tecnológico y tienen de media para poder entrar un 8.

Los que vienen de artística que se supone tendrían que tener una formación en imagen y cultura más amplia, no la tienen tampoco.

Hay muchos temas que tienes que empezar desde el principio. Esta es la base, y a partir de acá comienzo con mi tema. Luego para hacer la referencia de análisis de imágenes, las referencias pictóricas es muy pobre.

Vienen con unas dificultades de expresión y de faltas de ortografía brutales. Hay una persona que a estas alturas del curso sigue poniendo revelado con b. ¿qué haces con

eso? Eso me lo pase por alto y veo si el contenido mío lo entienden porque sino directamente me los cargo.

Tienen problemas de comprensión?

No, creo que leen un texto y lo comprenden. Creo que se trata de atención, poco interés.

Fallan mucho en la expresión oral y escrita, no tienen vocabulario, no tienen variedad de vocabulario.

El problema es que no contás con una alternativa, si fuera otro institución en la que decís hay un gabinete para atender a los alumnos con problemas de estudios lo derivás y en paralelo trabajan.

Llega un momento en que te arreglas con lo que tienes y te planteas entonces qué tipo de profesionales estamos llevando al mercado laboral. Porque si acabas pasando que escriba "rebelado" qué tipo de profesionales formas. La base es la que falla.Cuál debería ser nuestra postura: no con este nivel no pasas. Pero se quedarían muchísimos en el camino, entonces qué hacen, cómo se reciclan, dónde terminarían yendo.

Es un problema más amplio, más estructural.

Sí pero te planteas cuál es el raseo, por dónde cortas. Acabas mirando el contenido y pasando del continente.

No creo que los chicos estén recibiendo la educación que se merecen porque muchas veces no estamos preparados para darles lo que les damos. Por un lado por nosotros, el sistema te exige mucho, te tenés que estar continuamente preparando y eso te quema. Acabas no haciendo el trabajo personal lo que repercute en la calidad de lo que reciben ellos. Por el otro ellos y su actitud ante la vida incluso, que no tienen el suficiente interés, curiosidad, porque les parece que lo que les rodea no va a ninguna parte y no está bien. Se unen a la rueda y vamos tirando. No hay espíritu revolucionario.

Son todas condiciones que tiran para atrás.

¿Está conforme con la formación que brinda el Centro? ¿Cuáles son los mayores aciertos, qué se debería cambiar?

No es mala pero se podría mejorar muchísimo. Simplemente con ponernos de acuerdo para hacer las programaciones conjuntos ya mejoraría bastante. Por más trabajo de mi parte, yo ya sé que lo mío se puede mejorar. De eso de forma el profesor, de la práctica, depende de mí revisar las cosas para el año que viene y mejorarlas.

Los aciertos es que hay un buen profesorado. Falta ponernos de acuerdo y hacer un trabajo conjunto.

Otra cosa para mejorar es el currículum de estos ciclos que está absolutamente desfasado pero debería venir del gobierno.

¿Cree que los módulos preparan para las competencias explicitadas en el plan de estudios?

Creo que saben hacer muchas más cosas de las que sabía pero creo que nos falla encontrar un punto de práctica real. De cómo se trabaja verdaderamente en los medios. Acá hacen sus practicas pero nos falta decirles cuando te metas en este mundo te vas a encontrar con esto y con lo otro.

También en lo que es el módulo profesional –cada caso es diferente- pero yo he visto alumnos a los que les toca ir a una tienda de fotografías y terminan vendiendo carretes. Esa no es una práctica valedera.

Se los lleva allí porque se supone que esa tienda tiene un estudio y los alumnos podrán tomar allí fotografías de estudios. Pero es cierto que en Castilla y León las oportunidades son pocas. No hay industria de la comunicación para llevarlas. No hay tantas empresas interesantes como para llevarles. No es como Madrid o Barcelona.

Aquí nos falta esa perspectiva justamente la de cómo se desarrolla el mundo profesional. No saben nada por ejemplo de la tele, incluso del vocabulario que se utiliza en el mundo profesional. No saben ni quiénes son los que trabajan en TV. ellos van a ser cámaras pero no saben los demás roles. No saben que hay un realizador, o si lo saben no saben que hacen.

No conocen ni los roles ni la jerga del medio.

Salen de aquí, van a una televisión y le dicen tráeme un bruto y no saben a qué se refiere, y le piden el master y tampoco.

Ejemplos reales, si estás en una tienda de fotografía y te traen una foto antigua y tienes que retocarla. Tienes que hacer el reportaje de una boda ¿no habría que hacer como práctica el reportaje de una boda?

No tienen mucha idea de lo que implica cada cosa. Por ejemplo yo les leía las competencias, y les decía tu título te habilita para operar una cámara de cine y ellos te contestan que sí están capacitados. Yo creo que desconocen el medio cinematográfico porque si supieran lo que implica operar una cámara de cine nunca podrían decir que sí.

Yo les doy el tema de la cámara de cine en la teoría y no lo vuelven a ver. Primero porque no tenemos cámara de cine. Lo cual es muy limitado. Empezando porque yo no he operado una cámara de cine.

Uno puede tener una titulación de realizador cinematografía y no haber operado nunca una cámara de cine. Porque el camarógrafo, el director y el fotógrafo tienen especialidades diferentes.

Yo trato de explicarles eso porque lo sé de mi práctica profesional. Pero muchos de los profesores de aquí no han tenido práctica profesional.

Ese es uno de los problemas que tiene esta especialidad, la división entre el mundo práctico y el de la enseñanza, la docencia.

Es una división muy grande. Yo lo que veo es que cuando les cuentas cosas porque las has experimentado y vivido ellos te atienden de una manera especial porque saben que lo que les estás diciendo les va a servir, lo diferencian divinamente. Diferencian lo que les va servir de lo que es pura teoría.

Eso nos falta y tampoco sé cómo se puede recuperar porque existe una figura que es la del profesor especialista, que aquí no existe, hay que solicitarlo y tal. El especialista viene del mundo práctico y dar clases magistrales por decirlo de alguna manera, durante algún período corto, pero tiene que sacar oposición también. Este centro no lo ha solicitado. Pero si existe oposición y el especialista tiene que dar clases en distintos centros, me imagino que con el tiempo pasará lo mismo con él.

Eso sirve en cuanto pueda estar vinculado con la profesión.

Los chicos no salen preparados para enfrentar el mundo profesional pero también es cierto que es imposible que lo hagan si sólo estuvieron estudiando 2 años.

A mi me parece que si se centra en un oficio técnico por ejemplo fotógrafo en dos años y con la carga horaria que tienen recibirían una buena formación. El problema es que la mirada está puesta en cosas muy amplias, muy diversas y entonces esos 2 años no alcanzan.

Es eso y entonces se hace un currículum que es un imposible.

¿Considera que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?

¿Está de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificaría algo? (excluir o incluir contenidos)

Los contenidos son relevantes pero mucho de ellos son históricos por decirlo de alguna manera. Porque esto ha avanzado mucho. Yo me encuentro cuando lo leo que digo yo voy a dar esto o debería pasar de ello. Debemos dar la grabación por medios analógicos o debemos dar ya la grabación en digital? Porque lo que no vamos a poder cubrir es lo de analógico, lo de digital y el resto que queda. Los contenidos son pertinentes pero no hay tiempo para darlos.

Muchos de ellos están desfasados, lo podrías dar como historia no como lo que está ocurriendo ahora mismo.

Si los contenidos no están actualizados no son pertinentes. Si yo quiero formar a camarógrafos y le estoy enseñando con cámaras que ya no están en el mercado ese contenido no será pertinente.

¿te parece que los alumnos salgan manejando apenas el photoshop siendo que es una herramienta fundamental? Lo digital se ve muy de soslayo. Lo analógico tendrá que ver más con el mundo artístico pero no para quien se quiera desempeñar en el oficio.

Ellos se guardan muy bien las espaldas porque el currículum dice esto y todas las actualizaciones tecnológicas que se puedan suceder del desarrollo industrial en este campo. En cada contenido hay una nota que dice esto. Qué doy, lo nuevo en qué profundidad. Es entonces una decisión del profesor.

Vos me dijiste que en tus asignaturas habría cosas para cambiar.

(AUDICIÓN ILEGIBLE)

Visto desde afuera, emitiendo un juicio apresurado se podría decir que el profesor de vídeo la pasa bien porque no hace nada durante el desarrollo de las clases, no necesita prepararlas, se limita a estar, acompañar ... ¿qué respondería?

Tienes a un grupo de personas, todas mayores de 18 años, maduras, que pueden razonar y pensar entonces las clases tienen que estar dadas con contenidos satisfactorios.

Hay contenidos que hay que dar y no es viendo películas que se dan. Dedicarnos a ver en clases películas completas no sé si en el año le hemos dedicado 6 horas viendo 3 películas completas.

Puede haber profesores buenos y malos como en todo, pero te aseguro que no es la generalidad de los profesores ni muchísimo menos. Para dar teoría sin prepararte las clases y viendo solo películas es imposible. Quisiera saber quien es capaz de ponerse delante de 20 personas que te escuchan con atención y no decir nada.

Otro prejuicio: En las clases prácticas el profesor la pasa bien porque les da la cámara a los alumnos y ya está.

Las prácticas es algo que hay que preparar mucho para que salga bien. Pensar buenas prácticas y llegar a temporalizarlas bien, que eso tenga una continuidad, que cada uno sepa lo que tenga que hacer y lo haga, que analice su producción no es fácil. Otra cosa es que durante las horas propias de clase efectivamente los alumnos estén con las cámara y que el profesor lo único que haga en ese momento sea ejercer un control. Y eso es bastante, hay que estar pendiente del trabajo de 20 personas que tienen un material muy caro y sensible. Parece que el único trabajo del profesor sean las horas lectivas pero hay toda una preparación previa que parece no tenerse en cuenta.

Yo después de dar clases no sirvo para muchas cosas porque requiere tal concentración y tal esfuerzo que no creo que haya muchos trabajos que lo requieran. Yo por ejemplo he trabajado muchas horas en televisión, muchas horas corridas pero no me significaban tanto esfuerzo como el de dar 4 horas de clase.

Incluso por lo que implica a nivel personal, cómo se expone uno cuando se para frente a un grupo.

Yo estoy en el medio y todos estos no tienen otra cosa que hacer que sacarme los defectos. No creo que cualquiera pueda ser profesor. Si eres una persona insegura un comentario de un alumno.

A cualquiera de los que dicen que el trabajo docente es muy simple le desafío que se paren frente a 30 personas a contar algo.

¿Cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra como profesor? Hay alguna de ellas específicamente relacionadas con lo audiovisual, con la disciplina que está impartiendo?

Por ejemplo, me contaba un profesor que tenía quejas de los directivos porque los alumnos estaban siempre fuera de las aulas, en los pasillos, en continuo movimiento...

Tenemos bastante buena tecnología pero llevo por ejemplo más de medio año diciendo que este ordenador no lee mis vídeos y se para y no hay quien lo arregle. Pero no creo que sea tanto la institución como el propio departamento.

Un prof. me decía que hacía meses que necesitaba unas baterías para la cámara que las tiene pedidas, sabe que el dinero está pero no se las compran.

Somos un equipo y deberíamos actuar como tal. Hacernos responsables todos y no estar en la posición de pedir todo el tiempo y no hacer nada. Y este es el problema del Jefe del Dto. : si haces todo el mundo no deja de pedir y te comes un montón de marrones; si no haces ya todo el mundo lo sabe y deja de pedir. No se puede dejar de manos del Jefe de Dto. que tiene muchas responsabilidades y aparte es profesor que haga todo. Me parece que en ese aspecto nos lavamos las manos.

Acá todo el mundo lucha por su proyecto y se centra en él y no lucha todo el mundo con él. Yo me quería ir de excursión y nadie me apoyó, yo sola tuve que gestionarlo me decían los profesores "si quieres ir ve", uno me pidio que llevara a su grupo que ni los conozco pero él no iba. En el Dto. no se actúa como un equipo ni como un verdadero Dto. que funcione de una manera coordinada. Ahora Paz está organizando una exposición. Se la está comiendo con patatas ella sola.

Los profes del Instituto de Zamora para Sub Imagen trabajan muchísimo porque me consta que después del festival salían muchas veces después de la 1 de la madrugada. Y esto es un trabajo por amor al arte porque esto no se paga. Yo creo que si estás en un centro en donde la gente se mueve, tu tendencia es a moverte y a implicarte. Si el entorno no se mueve es fácil, ya que todos en la vida tenemos tendencia a acomodarnos, acomodarse en la inmovilidad. Sobre todo si encuentras que te empiezas a mover y te encuentras con un muro tremendo que hay que saltar.

Se dice que los alumnos están desmotivados pero ¿qué se hace desde los profesores para sacarlos de esa situación?

Por eso pelee tanto para llevarlos a Sub imagen

Yo me he hartado de hablar con la gente que decía que los alumnos son malos. Con 2 Jefe de estudios, con el director. Que te vas a ir, que estás loca, que no traen más que problemas. Que tenemos experiencia en esto y los alumnos no son buena gente.

No podés estar diciéndoles a tus alumnos que estás cansado de las cosas que ellos están haciendo (en referencia al comentario del profesor "estoy hasta los ... de los fogonazos"). La respuesta del alumno bien podría ser

“bueno no saco más fotos”. Son pequeñas cosas que hacen a la cotidianidad del trato, a crear un clima de trabajo, a predisponer para la tarea.

Yo trato de ser cercana a ellos y sincera. Pero muchos me lo reprochan. En referencia a la excursión a Zamora, yo le fui diciendo paso a paso, cada cosa que hacía, cada muro con el que me encontraba. Creo que es la clave para que ellos se hicieran responsables y todo saliera bien. Tiene que ver con implicarlos a ellos. Ellos no me han fallado a mí porque yo me esforzaba por ellos. Si tú te implicas ellos responden.

Si venís a desgano, te quejás de las cosas....¿Si no estás implicado vos cómo pretendés que el alumno se implique?

Creo que es absolutamente el problema que hay en este centro, que la gente está ya muy acomodado. También es cierto que hay un profesorado que es mayor.

ENTREVISTA 3. PROFESOR: M.

Llevo trabajando desde el 83, 24 años. La oposición la aprobé en el año 84, el primer año estuve interino.

Las materias que imparto este año: normalmente alterno Audiovisuales con Fotografía. Ninguno es especialista en tal materia. Hay algunos profesores que quedan siempre en algunos módulos y es más cómodo porque no te tienes que preparar cada año algo diferente pero yo prefiero cambiar, es una manera de estar al día. Hay compañeros que les cuesta cambiar porque se han acostumbrado a estar en su módulo pero si por necesidad del centro tuvieran que cambiar se les haría muy difícil, están perdidos. Y por cuestiones de horario te puede pasar. ¿esto se sorprende?

Sí me sorprendió que las oposiciones estuvieran pensadas de esa manera requiriendo saberes tan diferentes, procedentes de especialidades diferentes.

Sí es una locura. Y para los chavales lo mismo, muchos vienen por fotografía y luego se encuentran con que tienen mucho vídeo o al revés. Yo soy partidario de que deberían especializarse más.

Sí sobre todo si es una formación especializada de 2 años, deberían centrarse en uno u otro medio.

En fotografía o en vídeo. Así como existen las especialidades de sonido o producción. La imagen en general es muy amplia, incluso en la antigua FP protestábamos por eso y se volvió a hacer igual.

Formación

He estudiado solamente FP. En el IORTV Técnico especialista en radio y televisión. En docencia no tengo formación.

Entre a trabajar en la FP antigua que era radicalmente diferente a esta. No había especialidades y tenías que estudiar matemática, historia. En este instituto se implantó en el año 2000.

Tenés experiencia en la profesión?

Antes de aquí trabajé en TVE, como becario.

Luego por mi cuenta como fotógrafo: bodas, armé un catálogo. Mucho tiempo, luego como entré a trabajar como profesor no me ha hecho falta dedicarme profesionalmente a esto.

Clima institucional, trato entre los actores, apertura o control institucional.

Libertad sí, quizá demasiada. Es decir si me quisiera escaquear lo podría hacer sin que nadie se enterase. Yo no lo hago. Casi preferiría que hubiera más control. A mi me gustaría que a algunos compañeros se los controlara más. Somos demasiados libertinos todos, no nos coordinamos demasiado bien.

El clima es bueno. Lo malo de las clases prácticas es que te encerrás en el aula y estás todas las horas seguidas y muchas veces ni siquiera puedes salir a tomar un café porque están en medio de un trabajo así que con los compañeros pasa un mes y no te ves.

Se me podría culpar de un poco individualista, estoy muy encerrado en lo mío.

La impresión que me dio a mi es que parece que las clases son talleres. Cada una de ellas es un taller distinto que el alumno curso pero no está el concepto de una institución educativa, de trabajo conjunto.

Totalmente de acuerdo. Nos movemos a modo de taller, con su módulo en la cabeza y pensando poco en el resto.

Tenemos reuniones y hablamos pero no todo lo que deberíamos hablar porque hay gente que lo considera como una intromisión en su asignatura y eso impide coordinarlo mejor. Fallamos bastante en el trabajo conjunto.

Hacen reuniones para trabajar los contenidos, para hacer evaluaciones del proceso?

El programa formativo lo podemos cambiar relativamente poco, nos viene muy impuesto. Y lo que se cambia es conforme a lo que te pasa en la práctica. A mi me pasó este año, 24 alumnos es una barbaridad y si tienes que dar cámara técnica y tienes un solo aparato que te funciona y lo tienes que enseñar uno a uno, ese contenido lo tienes que dejar de lado porque es imposible: o no tienes aparatos o son demasiado alumnos. No puedes dar todo el programa formativo. Y te viene demasiado impuesto.

No hacemos evaluaciones por todos los condicionantes: recelo de los profesores, materiales, cantidad de alumnos, contenidos impuestos.

Se perfeccionan conjuntamente?

Hay centros de formación de profesores que ofrecen cursos abiertos para el que quiera hacerlos.

Y luego hay un plan de formación profesional que viene desde Valladolid que organiza para Castilla y León y este año en verano hay uno de Dirección de fotografía para cine y vídeo.

A través de Centro de Profesores te dan la opción de crear grupos de trabajos, no se han hecho últimamente pero en otras épocas sí. Por ejemplo hace 3 años se creó un grupo para hacer páginas Web, todos aprenden y luego como resultado se hacía la página del centro.

Estamos obligados a hacer algún proceso de formación. Ese curso de fotografía hay 15 plazas y 30 inscriptos. En teoría el que va al curso le transmite a los compañeros lo que ha aprendido, en la práctica luego no se hace.

Realizan proyectos conjuntos con otras instituciones?.

No. Es esta comunidad sí que nos conocemos todos y hay veces que llamas a un colega en Burgos, Valladolid pero no hay nada conjunto.

Pensaba si organizaban alguna actividad para que circulen las producciones de los alumnos.

Siempre lo hemos dicho y propuesto, lo que pasa es que por iniciativa propia, tener que desplazarte, a la institución no te respalda, eso no termina haciéndose. La buena voluntad existe pero como no hay nada programado ni el apoyo financiero, cubrirte el hotel un par de días por ejemplo, eso no se hace. Sería fantástico y Zamora lo están consiguiendo pero a base de mucho esfuerzo personal.

Sería importante porque el ciclo de producción siempre acaba con una muestra. Con exhibir lo producido.

Por mi experiencia personal pocos trabajos salen adelante mientras estudian. Yo como profesor desconfío mucho de eso. Porque dejas muchos apartados olvidados. Si tu tienes que impartir una serie de conceptos, para sacar un trabajo adelante alguien se tiene que dedicar a sonido por ejemplo. Entonces el que hace sonido deja de coger la cámara y mi obligación como profesor es que la cámara la cojan todos. Los años que he dado audiovisuales me ha costado mucho trabajo sacar producciones adelante porque no lo permite la organización. En un centro integrado en el que hubiera producción, realización, etc, sería mucho más fácil. Pero si son todos técnicos no se pueden sacar.

De fotografía no porque son más individuales. Pero incluso una exposición es problemático. Este año hay una exposición y del grupo de 2do año sólo se han apuntado dos. Porque están en otras cosas, están en la PP resulta muy difícil.

Yo pensaba más en muestras de producciones de estudiantes, que den cuenta del proceso. No producciones a nivel profesional.

De esas no podés mostrar ni la mitad, no son representativas. Pero si es cierto que planteándote hacer 1 producción suele ser más eficaz porque es la enseñanza por

motivación. En vez de ser tan técnica por motivación e indirectamente aprenden otras cosas sin dejar de ser importantes. Pero teniendo 24 alumnos resulta muy difícil.

Características socioculturales de los alumnos.

No tengo un perfil nítido. Lo que puedo decir es que cada vez la capacidad de esfuerzo es menor. Cada vez le resulta más difícil aprender por sí mismos. Cada vez quieren que les des todo más mascado. Se están mal acostumbrando. El recorrido histórico de los alumnos ha ido en ese sentido. Por eso yo promuevo el autoaprendizaje, en darles todas las herramientas para que ellos aprendan a aprender. Te quiero enseñar a que aprendas porque poco me sirve enseñarte 4 cosas hoy si mañana el mundo laboral evoluciona a otra forma y tu no puedes enfrentar los cambios, te irá muy mal.

Les das las herramientas para que sean capaces de aprender, ahora con esos alumnos estoy haciendo eso, que de vez en cuando tienes que parar y ayudarlos en el camino, reconducirlos. No siempre funciona.

Para aprender algo una de dos o lo estudias o lo ejercitas muchas veces, por repetición. A ti te lo pueden mostrar: se hace así. O te pueden mostrar las herramientas que necesitas para hacerlo, el resultado final y que descubras tu el camino intermedio. Esa es mi estrategia, ocultarte el camino intermedio para que tu lo atraveses. Si yo te enseño ese camino intermedio se te olvida muy rápido, o no le coges el mismo cariño al final. Pero si te cuesta hacerlo le terminas cogiendo cariño e inquietud por el proceso y así aprendes indirectamente muchas cosas.

De edades los alumnos son muy variopintos o muy mayores o jovencitos. De todo.

No solo en este centro sino en todos los sitios el alumno de I y S termina siendo conflictivo. No se si es porque necesitan salir a grabar, hacer fotos, estar desplazándose. Suele haber conflictos con el resto de la institución: que si los alumnos andan por los pasillos. También son más libertinos, faltan más a clase que otros. Son más ácratas.

La diversidad de edades te trae dificultades?

No, nunca.

Cantidad de alumnos, dinámica de trabajo.

Mi estrategia es que trabajen cuanto más mejor. Siempre los divido en grupos y cada día cada grupo hace una actividad diferente. Este año eran 6 grupos en total. Para mi es muy trabajoso porque tienes que repartir el material para 6 actividades diferentes. No es lo mismo que tener 1 o 2 grupos y todos hacemos lo mismo. En ese caso es el profesor el que demuestra qué es lo que se hace. Cuando son tantos lo ideal es dividirlos y mientras uno hace retrato otros bodegones, etc. A ellos les termina gustando así. A final de curso hago test y expresan su contento.

Es muy duro, cada día es una paliza. Son 3 o 4 horas intensivas para mi. Y a ellos les obliga la actividad traerla preparada. Lo que necesitarían en teoría serían 6 profesores, uno para cada grupo.

Lo ideal es estar con una atención más centrada en la actividad, y ahora lo que hago es un goteo en cada grupo.

A veces yo noto un poco de desilusión en ellos pero suele pasar porque no se lo traen preparado. Me gusta plantearlo así porque así es la actividad profesional. Si tu eres fotógrafo y quieres hacer una sesión de fotografía la tienes que preparar, si no la preparas y confías en que te va a venir la inspiración divina te va a ir muy mal. Puede funcionar pero casi nunca funciona.

Ellos saben de antemano en qué van a trabajar,

Sí está todo programado. Antes de que se pongan a trabajar en las practicas les doy un calendario con lo que tendrán que hacer. Está todo programado, les doy libertad en que pueden elegir el orden y el tema.

Les doy un lugar y ese lugar es válido para hacer 2 o 3 fotografía, yo no les obligo a hacer esta fotografía hoy y mañana tal otra. El tema es muy genérico por ejemplo: hacer fotografía de moda, o hacer bodegones de cristal. Cada integrante tiene la obligación de hacer al menos una fotografía de ese tema, tienen que repartirse el espacio entre sus compañeros, ellos se organizan.

Cada día que vienen, ellos saben lo que tienen que hacer, yo no les tengo que decir nada.

No entiendo por qué te rinde plantear en paralelo los distintos temas.

Si están estudiando fotografía me parece muy importante que cada uno de ellos tenga que hacer una fotografía de cada género.

¿pero por qué te rinde más que estén trabajando en paralelo las distintas temáticas?

Por espacio. Y porque para hacer una fotografía de cristal por ejemplo, están trabajando 2 o 3 personas y el resto se aburre. Lo más eficaz es que estén todos involucrados.

De esta forma, cada día uno es fotógrafo y el resto actúa como ayudante que es la forma de trabajar normalmente. Un fotógrafo con 2 o 3 ayudantes. Y así van rotando. Hoy me encuentro con mis problemas, mañana con el del otro compañero y pasado con el otro. Al final de curso tengo la experiencia de 8 fotografías de cristal, 8 de metal y de una forma concreta. Estoy participando, no viendo desde lejos cómo se hace una fotografía. De lo otra manera, más de 5 personas mirando ya deja de ser eficaz.

Luego cada alumno me entrega un DVD con todas las fotografías, cada uno en una carpeta por ejemplo de vidrio, de metal, moda, etc.

Por otro lado si quieres evaluar equitativamente a todos es importante que cada alumno pase por los mismos sitios. Si no no puede ser ecuánime. A mí me interesa que cada alumno haga 10, 15 fotografías a lo largo del curso, y esa es la manera de conseguirlo.

Para el profesor es muy duro. Es muy atrevido claro. Hay veces que te encuentras con problemas que no puedes resolver porque claro, la cabeza no te

da. Son demandas muy diferentes. En 5 minutos no puedes detectar cuál es el fallo del esquema de iluminación que ellos vienen elaborando hace una hora. Yo ya tengo muchos años de experiencia y no me sabe mal el sistema pero es muy atrevido.

Selección de alumnos para la conformación de grupos.

Les doy libertad. Lleva un año juntos se conocen y saben sus afinidades. El primer día de clase le planteas el trabajo y normalmente a la segunda ya traen los grupos conformados.

Algún año hay problemas porque el alumno es menos sociable, pero él lo tiene ir resolviendo.

Yo me preguntaba cómo se fomenta el trabajo en equipo, como contenido de formación.

Están las dos facetas. La mitad del grupo quiere hacer audiovisuales y la otra mitad fotografía. Y el fotógrafo es un individualista. No trabaja en grupo.

Al final de curso sí que se crea bastante competitividad. Hacer las prácticas en las empresas depende de las notas que sacan pero este año no lo he percibido.

Este año les dije directamente “voy a hacer lo que me de la gana”. No les di la oportunidad de que crearan esa competencia. Ellos dijeron sus preferencias y luego yo elegí algo que me pareciera los conformara a ellos y a las empresas.

Estrategias utilizadas para la transmisión de contenidos.

La estrategia fundamental es darles toda la información. Lo primero que hago es transmitirles las 4 cosas que sé que les son más difícil por mi experiencia. Hago un resumen muy general de puntualmente las cosas que tienen que hacer. Pero mi estrategia fundamental es que ellos se preparen por su cuenta. Ellos saben con anterioridad cuál es el trabajo que les toca hacer. Les he mandado un montón de información en PDF, bibliografía. Si les toca hacer un bodegón de cristal deberán leer cómo se ilumina un bodegón de cristal, nada más. Tienen información de sobra y yo les resumo al principio las cosas que sé que tendrán más dificultad.

Me decías también que te interesaba el camino que pudiera recorrer el estudiante. Que les decías a dónde llegar, les dabas las herramientas y que ellos lo recorran.

Qué pasa con en el proceso de resolución. Lo retomás de alguna manera, cómo lo conceptualizás, qué estrategias usas para que los alumnos se pongan a pensar sobre los mecanismos usados para la resolución del trabajo y hagan una abstracción de los mismos.

No es tan general, es más concreto.

Yo recién escuchaba que le decías a un alumno que pensara sobre qué había hecho mal, sobre qué es lo que no le estaba permitiendo avanzar (en relación con el Photoshop).

(El profesor no entiende qué le quiero preguntar)

Vos le das las consignas de trabajo y luego ellos te dan la fotografía realizada. No estás todo el tiempo con ellos, no intervenís durante el proceso. ¿Recuperás de alguna manera el proceso de resolución de los trabajos?

Ellos me tienen que entregar una memoria además de la fotografía. En la que ellos anotan los datos técnicos, hacer una fotografía del esquema de iluminación porque se les olvida y una reflexión del trabajo, la entregan a fin de año. Si ellos tienen bien anotado esto yo les puedo decir por qué les ha salido mal o si les ha salido bien les digo si dentro de 3 años te piden una fotografía parecida a esta ya sabrás que hacer.

También en el aula tenemos un cuaderno de notas en donde los alumnos apuntan sus dudas. Este es otro de los problemas de trabajar con grupos en distintos lugares. Si a un grupo les ocurre algo, les surgen dudas, los otros grupos ni se enteran. Entonces yo les explico y les digo que apunten en el cuaderno la duda mientras yo me iba otro sitio. Entonces de las 12 horas semanales, había 3 de teoría que la usamos para el photoshop, la teoría y para ver las fotos. En esas horas se resolvían las dudas que habían sido individuales a nivel general. Y lo fundamental es que se muestran las fotos, todos ven lo que hacen todos. Eso nos sirve de recuerdo a quien la hizo y a mi para ver los problemas que surgieron y como puesta en común del trabajo. Todos maman de ese trabajo.

Los alumnos valoraron esta estrategia como altamente positiva. El aprendizaje conjunto: todos aprenden a partir de la experiencia del otro.

Es importante sin eso se queda el trabajo debilitado.

Todo eso se debería reunir en la memoria, pero es muy difícil que la lleven al día. El que lo hace se nota muchísimo en los exámenes, los resuelven muy bien. Los que han sido vagos también se nota.

Evaluación, instrumentos, frecuencia, finalidad.

La institución nos obliga trimestralmente a hacer una. A las intermedias no les doy ninguna importancia porque lo considero más bien una carrera de largo recorrido donde los resultados se ven al final del curso. Las notas de navidades están porque hay que entregarlas pero luego pueden subir o bajar como la lotería.

Lo fundamental es un dossier de todo el trabajo del curso. Yo siempre les pido el doble de lo que pueden hacer a lo largo del curso. A lo mejor les pido 25 trabajos porque por experiencia se que si les piden 5 te van a entregar 4, y si les pido 25 me van a entregar 10. Y cuanto más trabajen más van a aprender. Siempre les tengo un poco presionado porque la vida profesional del que trabaja en audiovisuales es así. Todos los trabajos te lo piden para ayer.

Por un lado evaluás las fotografías como productos. ¿en los exámenes te referís a las cuestiones teóricas?

Se centran fundamentalmente en los contenidos teóricos que tienen en la bibliografía atendiendo a lo más importante. Como método para obligarlos a leerlos. No me importa que más adelante se lo olviden pero si al menos han hecho una lectura en el futuro podrán recurrir a ellos.

Además el examen es otra estrategia para repasar. Lo corregimos en clase. Son exámenes largos con 30 o 40 cuestiones, tipo test. Prácticamente entra todo, lo nuclear de cada tema. Ellos leen y el examen viene a ser una confirmación de lo que es más importante. Además se supone que yo se lo he dicho. En clase yo voy diciendo: esto en un examen entra, se los voy señalando. Es más el examen de iluminación suele ser el mismo. A lo mejor cambiar alguna palabra, en la opción de V o F pero es prácticamente el mismo.

Permito tener apuntes confeccionado por letra y puño de ellos, así confirmo que se lo han leído. Hay una elaboración que es propia, hay una reflexión de los contenidos, no quiero que memoricen. Normalmente los contenidos suelen abrirte los ojos de las posibilidades técnicas que tienes. Luego para hacer los trabajos puedes utilizar más técnicas.

Entiendo que la mejor manera de aprender es reflexionar, para poder transcribir de puño y letra debes reflexionar, para poder resumir. Con lo cual con ese trabajo yo me doy más que satisfecho.

¿Cómo están planteado los trabajos: hay encuadre temático, temporal, etc. ¿por qué? En las producciones audiovisuales.

Lo dejo abierto porque quiero que ellos estén motivados. Es como la lectura. No es lo mismo pedirles que se lean un libro que pedirles que se lean el Quijote. Si les obligas a leer el Quijote le pueden coger manía. A mi lo que me importa es que lean.

Yo se que en una persecución hay problemas de salto de eje. Yo entonces les pido que hagan una persecución pero dentro del tema que quieran, de una ficción. Por ejemplo tenían que hacer una persecución, una partida de cartas o bien una conversación entre cuatro, una entrevista.

Luego tenían que grabar una noticia, que es algo que tiene que grabar el reportero muchas veces. También tenían que hacer un documental- reportaje.

En los audiovisuales hacías una delimitación temporal.?

Se deja abierto, porque puede ser muy pretencioso si les dices 15 minutos por ejemplo. Ten en cuenta que trabajan un día 4 horas, otro día 3, el día que tienen la cámara 4 horas les llueve, o les falla la cámara Prefiero darles libertad, la calidad a la cantidad.

¿Está conforme con la formación que brinda el Centro? ¿Cuáles son los mayores aciertos, qué se debería cambiar?

No, los alumnos no salen bien formados. Es que la formación la alcanzan luego trabajando. Creo que eso en ninguna facultad ni en ningún instituto se logra.

Ellos necesitan especializarse, acá se les brindan varias cosas, como base es buena, no está mal. Pero no estoy conforme porque creo que les falta tiempo. Ahora tengo 3 alumnos que están suspendidos y están cursando un trimestre más y me decían que en estos 2 meses habían conseguido más de lo que habían logrado en un año.

Yo no estoy conforme porque primero, les falta tiempo. Y luego la enseñanza de imagen es demasiado dispersa, debería concretarse más. Este año hemos intentado entre el prof. de audiovisuales y yo que les daba fotografía hacer como un curso de especialización. El alumno que tiene su vocación en la fotografía exigirle más en fotografía y perdonarle algo en audiovisuales y al revés. No ha funcionado muy bien y es extraoficial. A mi me pareció una buena idea y a ellos también. Pero para ello se necesita mucha coordinación entre los dos profesores. Si yo al final he dejado de seguir esa táctica era porque creía que el alumno de fotografía estaba haciendo más que el de audiovisuales. Eso es justo si los 2 profes. exigimos lo mismo pero si uno es más exigente que el otro no funciona.

La sensación de ellos es que salen muy mal y entonces se apuntan para ir a la privada en Madrid y luego vienen y dicen que mal he hecho porque no me han enseñado mucho más. Lo que les falta para su formación es la práctica.

¿Cree que los módulos preparan para las competencias explicitadas en el plan de estudios?

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

En general sí que se consigue. En cualquier soporte implica todo el abanico de posibilidades, tiene tela. Es muy relativo pero en general sí.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

Eso se consigue a medias, porque también es muy amplio. Como está enunciado incluye el teatro, el vídeo, la TV, el cine y la fotografía. Si le das a un alumno un set de TV está muy perdido, en teatro menos. Fotográficamente sí que se consigue bastante, es más fácil. Y en vídeo también, son medios que los tienen aquí más próximos. Me refiero a pequeños sets porque si vamos a un programa de TV real con un público, su presentador, es complicado. O por ejemplo una ficción, telenovelas con distintos ambientes, lo mismo.

Yo creo que se cuenta con que empiezan a trabajar de otra cosa, por ejemplo de meritorio luego con la práctica ir aprendiendo.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

Yo supongo que sí pero no lo sé con certeza porque corresponde a unos módulos específicos.

Hay alguna competencia no prevista por el currículo y sería importante tener en cuenta?

Lo que no está contemplado es la edición, y si hay alguien que trabaja en el registro de imágenes luego termina el proceso con la edición de esas imágenes. Por ejemplo una de las mayores salidas laborales está relacionada con las bodas. Y si tienes que entregarle el trabajo al cliente debe estar editado. Entonces esta me parece que es una competencia no prevista por el currículo y que debería estar.

¿Considera que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?

No. Una de las cuestiones es la falta de especialización. Proporcionalmente no se tienen en cuenta las nuevas tecnologías ni mucho menos. El sonido también se desprecia mucho y el 50% de un producto audiovisual es el sonido. El programa habría que modificarlo completamente en cuanto a la distribución de horas y contenidos. Habría muchos contenidos que habría que tacharlos porque están desfasados.

Ustedes tienen libertad de acción para ello?

En teoría si la Junta lo aprueba sí que puede hacerse. Con el título de grado medio sí que se hizo. La Junta tiene la libertad de modificar hasta un 30 % de los contenidos. Los contenidos mínimos no se pueden tocar, pero luego lo que el desarrollo de los mismos se pueden variar hasta un 30 % aproximadamente. En el ciclo de grado medio se creó una nueva asignatura que se llama audiovisual con lo básico de 3 horas a la semana en quitándosele y la asignatura Tratamiento digital de imágenes que dura 7 horas se la llevó a 9 horas quitándosele a Positivado y revelado. Es lo único que se pudo hacer, si hubiéramos podido habríamos incluido más contenidos digitales.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos?

Con reservas. El equipamiento no está mal, le faltan muchas cosas. Podría decir que es digno. Le falta más espacio. Ya quisieran muchos centros estar como nosotros. Seguramente si lo comparamos con el resto de los centros de España estamos entre los primeros. Vinieron a visitarnos unos colegas de Madrid y quedaron admirados, por empezar no tenían ni una sola cámara digital y aquí tenemos 25.

Actualización como docente.

En estos 23 años no he parado de estudiar. Le dedico muchas horas, bien para que no se me olviden, bien para descubrir cosas nuevas. Y con las nuevas tecnologías no te quiero ni contar. Menos mal que en su momento me decidí a comprarme un ordenador y sobre lo que aprendí de él le estoy enseñando a los alumnos. Sino estaría más muerto que vivo.

Si pensamos en las actividades que caracterizan al trabajo de un profesor dedicado a la enseñanza de una materia tradicional, podríamos afirmar que básicamente estas son explicar, exponer contenidos frente a una clase organizada con alumnos ubicados en sus asientos ¿cuáles son las actividades que realiza ud. habitualmente?

A nivel institucional no me acarrea ninguna dificultad. Sí hay problemas en el sentido que desde mi punto de vista los alumnos deberían poder disponer de los materiales fuera del horario escolar y con más frecuencia. Y eso a veces nos lo saltamos. Yo tengo entendido que en las escuelas de Francia, Alemania, el material está a disposición de los alumnos, el sistema está mejor organizado. Eso requiere tener más material. Yo haría algo para que todos los fines de semana la cámara de vídeo se estuviese usando para sacarle provecho. Es cierto que el material de desgasta más, en vez de 4 años te dura uno. También está el tema de que necesitaríamos más seguros.

Los profes que dan teoría dicen que prefieren dar clases teóricas a una práctica que te la tienes que preparar pues yo prefiero dar todas las clases teóricas que quieras antes de meterte en las prácticas en estas condiciones. Es agotador. El día que doy 3 horas seguidas de teoría me cansa mucho menos que las clases prácticas.

Visto desde afuera, emitiendo un juicio apresurado se podría decir que el profesor de vídeo la pasa bien porque no hace nada durante el desarrollo de las clases, no necesita prepararlas, se limita a estar, acompañar ... ¿qué respondería?

Yo tengo la sensación de que pierdo el tiempo que voy de acá para allá. Esa sensación la tengo yo, cuando terminan las 3 horas de práctica que cansan tanto y que son tan locas. Te parece que ha rendido muy poco. Pero hay un acuerdo tácito con los alumnos en que el esfuerzo es de ellos, individualmente, confías en ello.

Si te quieres escaquear lo puedes hacer en la clase práctica y en la teórica también. La más fácil es que les des a los alumnos un tema para que lo investiguen en Internet por ejemplo "busquen fotografías" y parece que estuvieras dando teoría. Si te quieres involucrar lo puedes hacer en unas y en otras. Yo ya llevo mucho años y estoy acostumbrado pero como profesor tienes que tener muchas veces la dignidad o el pudor para decir mira esto no lo sé. Si tienes que han surgido 10 problemas seguro que no das con alguno de ellos ni mucho menos. Con los años vas creando una habilidad especial de ir detectando los problemas. En vídeo por ejemplo con las conexiones es infernal. Generalmente fallan y además los alumnos los tocan. Hay que tener un sexto sentido para diagnosticar qué pasa. A los alumnos les decís esto que estás haciendo aquí no lo ves allí, le haces seguir toda la cadena y a quitar un cable y asegurarte y razonar sobre la misma. No es un sistema que se le pueda exigir a todo el mundo la paliza de tener a 6 trabajos simultáneos. Yo lo he hecho y poco a poco e ido desarrollando y creo que me sale bien.

Los alumnos comentan que en las clases se pierde mucho tiempo.

Eso ni tiene solución o mejor dicho la solución es tener 3 profesores así se van resolviendo las cuestiones en paralelo. En audiovisuales por ejemplo con la edición se pierde mucho tiempo porque los equipos fallan constantemente. En fotografía si se pierde tiempo es culpa de ellos. Yo les digo, si te está fallando esto hay muchas otras cosas para hacer, que no se bloqueen. Muchas veces están esperando a que yo les de el material cuando todo el material de iluminación lo tienen ahí colgado. Aunque no tengas el fotómetro puedes ir poniendo la mano para ver la sombra pero es falta de experiencia también. En audiovisuales es peor.

Eso trae otra problemática porque el profesor se convierte en un técnico. Me parece fundamental la ayuda de un técnico.

Sí es un arreglado. Es fundamental, se ha reivindicado siempre. Ese asistente técnico debe ser el que entrega el material y tu llegas a clase como profesor y te pones a trabajar inmediatamente y sin problemas.

Y si se sucede algún problema durante la clase lo pueda solucionar.

Eso o dos profesores, pero prefiero el asistente técnico. Antes la FP se daba con dos profesores y cuando es así se lo trabaja uno y el otro vive del otro.

En relación con los métodos de enseñanza, me gusta pensar la enseñanza audiovisual en el contexto de los principios de la educación artística. En torno a ésta básicamente se consideran dos grandes posturas dicotómicas: una que promueve la libre expresión y otra que está convencida de la insistencia e intervención continua del docente durante el proceso de aprendizaje. ¿puede adscribir a alguna de estas posturas? ¿hasta dónde intervenir en los procesos creativos/expresivos/realizativos? (por ejemplo edición)

Yo pienso que cuanto menos intervenga el profesor mejor. La motivación tiene que salir del alumno. Yo doy estrategias, pero desde el punto de vista creativo creo que hay que dejar que el alumno haga.

Incluso si uno ve planes de estudios de escuelas de cine, en general se presenta un primer año lleno de teoría de estética, historia, percepción, lenguaje que los prepara a lo alumnos para que luego en una segunda instancia puedan empezar a ejercer la práctica. Primero se trabaja sobre el adiestramiento de la mirada para que luego ellos la puedan ejercer.

Desde luego en cuanto a contenidos siempre hay cosas para ver, pero no son tan técnicos. Lo menos posible. Darle los medios pero en última instancia que el alumno desarrolle su inquietud a través del vínculo con la bibliografía. Esto al ser una enseñanza de FP tiene muy poco de artístico, aunque los profes. y alumnos siempre buscamos el sentido artístico, pero se aprecia muy poco desde el contenido y el título.

Hemos hablado muchas veces del sistema de trabajo en el que yo voy pululando de un lado al otro y que muchas veces siento que no les presto demasiada atención pero es que si les prestas mucha atención parece que los cohibes, se sienten demasiado observados y prefieren que les dejes en libertad. El término medio está en ellos, que se lo preparen y que te llamen sólo cuando necesiten resolver un problema o colaboración. Si no existiese ese temor te llamarían más y te dirían que te parece esto? Y lo hacen muy pocas veces. Tienes que ser tu el que vas y criticar lo que están haciendo que también es muy difícil y muy delicado. Porque están metiendo la pata y para no herir susceptibilidades con delicadeza se lo debes decir. Porque a lo mejor se lo han preparado todo y han estado una hora con ello y tu no has podido ir hasta entonces y llegas y se lo tiras por tierra.

Al preguntarle a los alumnos acerca de sus producciones manifiestan que las mayores fallas son producto de la falta de planificación. Que la mayoría de las veces resuelven sus trabajos improvisando. ¿Habría alguna manera de evitar esto? Por ejemplo, la edición de los reportajes y VC la hacían directamente, sin realizar una selección previa de los materiales.

La única solución es ser más riguroso. Ya te expliqué que ellos antes de venir a trabajar tienen que hacer un proyecto. Si haces eso de manera rigurosa pero puede ser también fallo de ellos. Porque si vienes y la mitad hace la planificación y la otra mitad no ¿qué haces? Los dejas trabajar. Si te pusieras riguroso, lo que puede pasar es que hay un par de días en los que no trabaja nadie pero a lo mejor se acostumbrarían también.

Peor es que también sería llevarlos demasiado de la mano porque no son críos. La respuesta que te han dado es muy extraña. Si te das cuenta que el fallo está ahí entonces por qué lo haces, por vago, entonces es que no te interesa lo que estás haciendo.

Sí que lo podrías hacer pero siendo más riguroso, el problema es que te terminas convirtiendo en un policía más que en un profesor. Y esto necesita un poco de libertad.

El problema es que parece que no están motivados, no se hacen responsables. Yo les he dado cinco películas para que vieran de manera autónoma, copias en DVD para que se las llevaran a sus casas. Documentales sobre el trabajo de distintos fotógrafos porque creo que les aportaba para lo que es su formación profesional. Conocer cómo piensa y vive un profesional reconocido y cómo trabajan.

Y ese material lo vieron muy pocos, a mi me parecía que era oro en bruto y me lo hubiera devorado en su lugar. Pero les hice un cuestionario muy sencillo que me tenían que entregar sobre las películas, escíbeme 4 líneas que me demostraran que lo habían visto ¿con qué frases te has quedado? ¿qué te ha aportado? Y la mitad lo hizo.

Los evaluaba, si hubiera sido riguroso, como en otros temas. Muy pocos aprobarían.

Yo lo veía más en la cuestión audiovisual, y ahí me pongo yo en policía, porque no sé si yo les dejo hacer un trabajo en los que no tengan un guión.

Hay pasos que son imprescindibles para lo que es el proceso de realización.

Sí ahí estoy de acuerdo.

Mismo si no hiciste selección de imágenes no podés venir a editar. Mirando el material, yendo de acá para allá, sobre todo porque eso hace al trabajo, hace a la formación de ellos.

Totalmente de acuerdo

¿Realizan un seguimiento de los alumnos egresados? ¿Tiene conocimiento si se produce su inserción laboral?

Sí hace. Anualmente los llamas y les preguntas. Este año lo he hecho yo. Te obliga el sistema a hacerlo. Lo hace el profesor que hace el seguimiento en la Formación en los Centros de trabajo. Antes del 30 de Octubre tienes que entregarlo sobre el ciclo que terminó el año pasado.

Las estadísticas se centralizan en la Dirección Provincial.

ENTREVISTA 4. PROFESORA M.

Profesora de Medios Fotográficos y Audiovisuales, Procesos de Imagen, Medios y Lenguajes de la comunicación visual. Y lleva las prácticas del turno mañana.

Jefa del Departamento

Lic. en Ciencias de la información y Comunicación Audiovisual

Está haciendo el doctorado en Literatura de la Universidad de Salamanca.

Antigüedad en la institución y en la enseñanza 5 años. Tiene experiencia en la Universidad dando clases en títulos propios de radio.

Hizo el Cap (Curso de aptitud pedagógica) que dura 2 meses y consiste en clases teóricas sobre pedagogía y una clase práctica.

¿Como organiza la actividad del Dto.?

El Dto. se encarga de conseguir los materiales, las reuniones en las que se tome nota y se haga un acta son mensuales. En esas reuniones se ven cuales son las necesidades porque eso lo tengo que comprar yo: líquidos de revelado, cintas de videos. Y después el Dto se ocupa de coordinar las programaciones es decir de ver si están a punto, si el profesor las está cumpliendo y si hay incompatibilidades: cuando se repiten los temas, si los alumnos necesitan ver tal contenido y no ha sido dado. Después ver si hay problemas con algunos alumnos, ferias a las que asistimos, pero hay bastante independencia entre los profesores.

¿Hacen evaluaciones sobre el proceso?

No, no se hacen autoevaluaciones. La ley no lo exige. Yo creo que se está incorporando ahora en el sistema español.

En algunos centros participan en las evaluaciones de los alumnos el delegado de los alumnos pero aquí no.

Cada curso tiene su delegado y luego el delegado forma parte del consejo escolar, que están representadas también las familias, los bedeles, y ahí sí exponen sus problemas.

¿Hay acuerdos entre los profesores de la mañana y tarde?

La programación es conjunta, a principio de curso los profesores se reúnen para ver que programación van a dar. Luego cada quien lo puede adaptar porque no todos los grupos son iguales. A lo mejor uno va más lento que otro.

La programación y los contenidos mínimos son los mismos porque además eso se exige por Ley.

¿Sobre estos contenidos uds. pueden hacer modificaciones?

Sí porque los contenidos mínimos son muy pocos. A lo mejor son 15 y a partir de ahí tu puedes desarrollar lo que quieras, darle más importancia a unas cosas que otras.

Los profesores me decían cosas distintas sobre esto: Unos que tenían que respetar a rajatabla lo que proponía el ministerio y que de allí no se podían mover y otros que no.

Las capacidades terminales hay que respetarlas.

Características socioculturales de los alumnos.

Variadísima. Vienen alumnos de toda Castilla y León.

Hay mucha diferencia entre ellos a nivel educativo. Hay alumnos que vienen directamente de grado medio o de bachillerato que están compatibilizando la formación o bien han hecho hasta dos carreras.

Lo que se ofrece en la FP no se da en ninguna carrera. Es una formación muy práctica. Esa diferencia de niveles es un problema porque es enorme.

Cuando hay una mayoría tratas de trabajar para ello, pero te encuentras con 4 que son muy buenos, 15 medios y 4 malos.

Las diferencias socioculturales también son muy grandes, no creo que haya un perfil.

Hay otros que vienen porque les atrae el cine y los medios y luego una vez que están aquí se desilusionan porque ven que hay que trabajar mucho y que no se trata de andar por ahí con la cámara.

Ni siquiera la edad lo une porque tienes alumnos de 18 hasta de 29.

Estrategias utilizadas para la transmisión de contenidos.

Yo hago los temas por escrito, los fotocopia y ellos tienen cada día el tema que se va dar. A partir de esas fotocopias se lee en clase y se les da muchísima libertad para que ellos puedan opinar.

Y luego me apoyo en las películas, cuando dimos la radio lo mismo. Y también hacemos muchos trabajos en grupo en clase. Cuando están muy aburridos es que un tema lo preparen ellos mediante Internet. Por ejemplo yo les doy 4 puntos básicos que tienen que recoger y que hagan tipo competición. Vamos al aula de Internet y les digo ahí tenéis para que elaboréis el tema. Hacen el tema, yo se los corrijo y hago un refundido con lo que han conseguido y les doy el tema hecho. (ej de tema: el flash fotográfico)

Otra opción es que ellos hagan el tema en clase con apuntes que les doy yo. Por ejemplo hace poco les di el estudio de TV. Les pedí que ellos hicieran un programa, y que dijieran intuitivamente cómo se elaboraba el programa teniendo toda la gente que trabajaba en el estudio. Así les va quedando y no se lo olvidan.

¿Cómo realizás la selección de materiales audiovisuales?

Yo les digo las películas que tienen que ver y yo se las analizo en clase algunas secuencias de ellas. Les doy un listado como de 100 películas. Enteras no hemos visto ninguna.

¿Con qué criterios elegís las películas?

En función de la teoría. Si se analiza movimiento de cámaras, un ejemplo de ello. Prefiero trabajar con los clásicos del cine porque el cine actual lo ven ellos. Hay muchísimas películas del cine clásico que deben ver y ellos no las conocen.

¿Cómo vinculás lo que están dando en una materia teórica con lo que va a ser el ejercicio de su profesión práctica.

Yo siempre les digo que la persona menos dotada intelectualmente es la que coge la cámara. Porque es muy fácil y eso lo aprende un niño, incluso antes que un mayor. Entonces eso tiene sentido si tu sabes que está sustentado teóricamente. Lo primero es romper el tabú: esto no es un rollo, es que vs, no van a hacer nada bien si no tenés este otro conocimiento. Un primer plano todo el mundo sabe lo que es, cuándo se hace? Eso te lo voy a enseñar yo. Al principio lo consideran aburrido pero ahora lo tienen clarísimo que sin la materia teórica no entienden nada.

Y ellos se dan cuenta porque los primeros cortos que hace son muy malos, y entonces dicen ¡con lo que a mi me gusta!. Comprenden que quienes lo hacen bien lo vienen haciendo hace mucho tiempo. Y que al fin y al cabo es un lenguaje. Y que el lenguaje se aprende teóricamente.

Te encontrás con alumnos por ser una materia teórica y ellos quieren ser realizadores prácticos no se comprometan con la materia.

Yo doy también medios fotográficos que es práctica. Y ahí la relación como es más para con técnicos de sonido encuentro resistencias, no les interesa. Pero medios y lenguajes les gusta mucho.

Evaluación, instrumentos, frecuencia, finalidad.

Respeto las fechas puesta por el calendario. Son obligatorias. Yo hago un final que vale 8 puntos y los otros 2 puntos corresponden a trabajos, a exámenes sueltos, a otras actividades del trimestre.

Los exámenes son una parte de test y una parte práctica. Siempre. El test es de preguntas abiertas, es decir que no doy las respuestas y en la práctica es comentar alguna secuencia de una película que hemos analizado.

(lo que llama parte práctica son preguntas de aplicación conceptual)

Los otros dos puntos son de trabajos individuales prácticos que resuelven en sus casas (ej. Análisis de películas, Movimientos cinematográficos). O exámenes sorpresas. Yo lo que quiero es que vayan estudiando, ese es el objetivo pueden ser con o sin apuntes. Lo tomo sobre el material que tienen que ir estudiando. Entonces les digo “ a lo mejor esta semana hay un examen sorpresa”. Al separaos (se ríe ella misma de lo que hace, lo disfruta, le digo “ese es tu momento, es divertido para vos”, y asiente vivamente). Así los obligo a que vayan al día con la lectura.

¿Les das mucho material para leer?

Ese es un problema de la educación en España, el alumno quiere que le des todo machacado, es muy vago. Nunca le he dado nada que no haya sido leído yo en clase. Todo está dado en clase. Lo que pasa es que a veces a una velocidad supersónica, por ejemplo si es algo muy sencillo lo leemos rapidísimo, pregunto ¿alguna duda?, lo lees en casa. Pero no están acostumbrado en hacer cosas solos. A los que son más despabilados les dejo cosas para que lean, algún libro para que lo fotocopien, etc.

¿Los apuntes que armás de clase a partir de qué material lo hacés?

Muchos e Internet, de libros, apuntes propios de cuando yo cursaba la carrera, de todo. Hay un par de temas que nos facilitó Sara de un curso que había hecho, eso está casi literal porque son buenísimos. Ellos te aportan cosas, es muy bueno, por ejemplo en video muchísimo. Yo por ejemplo menciono una película que no tengo y es muy fácil que te la traigan a los dos días.

Yo he visto que tienen muy poco hábito de trabajo autónomo. Entonces yo le decía a S. que si no es porque les dan las cosas muy facilitadas.

De trabajo autónomo tienen 0, nada. Pero el problema no es nuestro, yo he intentado trabajar de otra manera pero es que vienen así de la ESO, del bachillerato. Es que si haces lo que tu me pides y te cargas un curso entero. Eso es un hábito que se tiene que adquirir antes, ahora con 20 años.... Se vuelven locos, bastante hacen, hasta estudian en común.

El nivel educativo es muy muy bajo, y el curso del año pasado con el que tu has hablado eran especialmente irreverente.

Hay una gran diferencia entre los grupos de la mañana y de la tarde, siempre. Creo que es por la nota. Eligen en función de su nota y todos prefieren la mañana. La única explicación es esa. Los de la tarde son los que han tenido menos nota para elegir. La tarde hay menos control también: por la mañana hay un director de estudios, unos bedeles, un orden. Los de la tarde en general trabajan ...

A la mañana por ejemplo si alguno en el pasillo, un bedel lo coge y le dice tú dónde vas, no puedes estar aquí. A la tarde no hay nada de control. Son dos institutos.

Además a la tarde es frío, oscuro y sucio.

Sí es un problema. Lo de la limpieza se ha hablado y dicen que no hay suficiente personal. Que no se da a vasto.

M. me decía que se creían que en su aula no se da clase por eso no la limpian. Pero es suciedad de tiempo, no de una o 2 semanas ni de un mes.

¿Está conforme con la formación que brinda el Centro? ¿Cuáles son los mayores aciertos, qué se debería cambiar?

No porque es muy poco tiempo. La FP antigua eran 5 años y ahora menos de 2. ¿ qué se puede hacer en año y medio? No estoy para nada de acuerdo.

El problema está puesto entonces en el curriculum.

Sí. Lo que pasa es que el Ministerio lo que quiere hacer es una formación muy rápida para que tenga una pronta salida laboral. El problema es que eso no se corresponde con la realidad porque el mundo laboral es muy competitivo. Es una formación muy general y en muy poco tiempo.

¿Cree que los módulos preparan para las competencias explicitadas en el plan de estudios?

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Cinematográfico, en la teoría todo pero no hay cámaras de cine.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

Sí, sin problemas.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

Sí.

¿Está de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificaría algo? (excluir o incluir contenidos)

No tiene sentido dedicarle tanto tiempo a la fotografía analógica porque no existe ya. Es una reliquia. Se hizo una modificación hace 2 años en Castilla y León para dar más

espacio a la imagen digital quitando la analógica. Pero sigue habiendo. Revelado, positivado, en el mercado laboral no existe, se acabará modificando y no sé si tienen 6 o 7 horas con P..

S. me decía que Medios y Lenguajes es un programa muy extenso.

A mi no me parece extenso. Porque tienen una cultura previa y pueden además tener información de afuera. Tu le puedes dar 4 indicaciones y si quiere y le interesa puede seguir ampliando.

A mi el que me parece extenso e inabarcable es el de Medios Fotográficos. Es absurdo unir sonido, fotografía, cien y vídeo en una sola asignatura en la que tienes que dar toda la teoría, no tiene sentido. Hay física, química. Les das 5 folios para estudiar de Medios y Lenguajes y todo el mundo tiene su opinión y entienden. Dale algo de física, una ecuación, no avanzas. Es una densidad que a mi me ha costado estudiarlo.

Esa materia la dividiría. Yo creo que la FP no funciona, se terminará reformando y volviendo al antiguo sistema.

¿El Ministerio hacen evaluaciones de cómo funciona el plan de estudios?

Los del ministerio nos hacen encuestas y luego cada profesor y el Dto. redacta una memoria al final del año. Para saber si la haz cumplido o no la programación, cómo valorás al grupo de alumnos, qué reformarías. Entonces se supone que con todas esas referencia, si el ministerio se las toma en serio vería que modificaciones hacer.

Visto desde afuera, emitiendo un juicio apresurado se podría decir que el profesor de vídeo la pasa bien porque no hace nada durante el desarrollo de las clases, no necesita prepararlas, se limita a pasar películas ... ¿qué respondería?

Eso es lo que me dicen mis amigos! Es como todo, todo depende de la responsabilidad que tu adquieras.

Eso es independiente de la asignatura que estás enseñando. Si el profesor es un poco geta lo puede hacer se trate de matemáticas o de vídeo.

Yo di un año en la ESO, a los niños pequeños y se venían un montón de alumnos porque decían yo quiero ir con la nueva que vamos a ver pelís.

Lo que pasa es que se trata de un prejuicio social, fijate que te lo dicen tus amigos. Se liga la imagen audiovisual al uso social que se le da de entretenimiento. Ningún profesor del área va a pensar esto porque sabe qué implica la actividad

¿Cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra como profesor? Hay alguna de ellas específicamente relacionadas con lo audiovisual, con la disciplina que está impartiendo?

Por ejemplo, me contaba un profesor que tenía quejas de los directivos porque los alumnos estaban siempre fuera de las aulas, en los pasillos, en continuo movimiento...

La dificultad mayor es que como todos tienen alguna idea de lo que se está tratando son más bien prejuicios. Y entonces el trabajo consiste en eliminar los prejuicios. En mi clase todo el mundo al principio te discute, tu le explicas los usos del zoom y su funcionalidad y te dicen: pues yo creo que no. La gran dificultad es que la gente viene con muchísimas ideas previas que son difíciles de cambiar. Todo el mundo mira TV y cine, tienen su opinión y están convencidos además de que es la válida.

Cualquiera se cree capaz de realizar un video porque puede agarrar una cámara, no necesita de guión ni de planificación ni nada. Es mucho más difícil ir en contra de cuestiones instaladas que impartir conocimientos nuevos.

Imagínate ahora con la fotografía digital. Eso es lo más difícil que hablamos de algo que todo el mundo cree que sabe.

En relación con los métodos de enseñanza, me gusta pensar la enseñanza audiovisual en el contexto de los principios de la educación artística. En torno a ésta básicamente se consideran dos grandes posturas dicotómicas: una que promueve la libre expresión y otra que está convencida de la insistencia e intervención continua del docente durante el proceso de aprendizaje. ¿puede adscribir a alguna de estas posturas? ¿hasta dónde intervenir en los procesos creativos/expresivos/realizativos? (por ejemplo edición)

Eso lo dicen los alumnos. Qué profesor dice que no hace falta la teoría? Estoy absolutamente en contra porque el lenguaje audiovisual es un lenguaje. El lenguaje tiene unas normas y a ellas puedes romperlas si las conoces. Se nota muchísimo cuando una persona no domina los contenidos teóricos. Y los conocimientos teóricos los puede obtener porque los haya estudiado o porque haya visto millones de películas y tenga una idea. A mi me da igual, puede ser que haya visto mucho cine que es lo fundamental. Pero con el cine que estos han visto cuando han llegado aquí o tu les indicas cómo son las bases de ese lenguaje o no lo van a hacer bien. Es imposible, eso es absurdo.

Cada movimiento de cámara tiene una explicación de para qué se usa y es una cosa complicadísima. Eso es trivializar el asunto, no es fácil y yo no he hecho un corto en mi vida. Soy consciente de la dificultad que supone. Eso es un error gravísimo. Luego ocurre que hay gente que tiene un bagaje cinematográfico impresionante y lo hace bien, lo mismo que quien se dedica a la pintura, ha pintado mucho y acaba pintando bien.

Es un error muy grave porque es un lenguaje que existe y tiene muchos años de historia. Lo mismo que el lenguaje hablado que si no lo conoces no lo puedes usar.

¿Realizan un seguimiento de los alumnos egresados? ¿Tiene conocimiento si se produce su inserción laboral?

Sí es obligatoria. Cada 3 meses y cada 6 meses debes llenar unas planillas por ordenador y si se te olvidan te dan un toque serio porque a mi me ha pasado.

¿cómo eligen los lugares para hacer las prácticas?

El problema es que no hay muchos lugares. Los elegimos a todos. No hay tanta oferta en Salamanca, y muchos centros de estudios: hay 2 facultades de comunicación, una facultad de periodismo, una facultad de publicidad y una de relaciones públicas. Y el ejercicio profesional está muy dividido. Es mucha oferta para una demanda que cubra todo esto. Yo tengo mucha dificultad para encontrar empresarios y en cuanto veo una tienda de fotografía ahí me presento. Antes por lo menos les pagaban, si les mandamos a un alumno malo al año siguiente no quieren a nadie. Hay muchos empresarios que preguntan ¿pero pagan? No, entonces lo siento

¿A los alumnos cómo los asignan?

Por nota, a principio de cursos se les ofrecen las empresas y ellos tiene derecho a elegir por nota. Si el empresario elige al alumno porque lo conoce lo respetamos. También se da el caso contrario. Un empresario que conocía al padre del alumno y dijo que no lo quería. Y el alumno pidió ir ahí porque conocía al empresario. No puedes quedar mal con nadie. O porque sabes que el alumno no es muy despabilado y elige una empresa exigente entonces tienes que ponerle a otro alumno bueno que lo acompañe en la práctica. Hay que balancear. Es una movida. Hay quienes quieren solo chicas porque dicen que son más amables, que para las tiendas vienen mejor o al revés.

ENTREVISTA PROF. G. DIRECTOR DE ESTUDIOS

31 años de antigüedad docente, 21 en este instituto y 5 como Director de estudio de los Ciclos de Formación P.

Fue uno de los gestores del Ciclo, lo enviaron de inspección para conocer los Ciclos que ya estaban en marcha en Madrid hacía poquito. Para tomarlo como modelo y ponerlo en marcha en Salamanca. Fue como observador, había hecho unos cursos de Imagen y Sonido entonces solicitaron en la Dirección Provincial mis servicios para ver como estaban hecho y la posibilidad de hacer lo mismo aquí. Vimos uno de fotografía en Madrid y otro en Alcorcón. Dos años estuvo haciendo ese trabajo. Luego se desvinculó con el área, tiene relación con el Ciclo como Jefe de Estudio pero no es su especificidad.

Luego se abrió de manera provincial en un sitio porque había mucha demanda hasta que se instalara en un centro nuevo. Allí nos juntamos con el arquitecto, cómo eran los espacios que se necesitaban, cómo debía ser el laboratorio y lo construyeron. Lo que pasa es que el centro ofrecía la rama de Administración y tenían muchos alumnos por eso luego ya pasamos aquí en el año 1996. Por que no había espacio.

Comenzó a funcionar en el 1991 de manera provisional en un centro y luego en el 1992, 1993 en el Penancio Blanco (¿) (Centro N 3 de Salamanca).

Aquí está de manera definitiva, incluso en proceso de aumentar más. Se pretende hacer un centro de referencia de la comunidad, incluso a nivel nacional, de manera que sea un centro donde se vengán a formar más los profes. que sea un centro más de elite. Hay un espacio ahí que es un palacete que sería para el centro, se

concentrarían allí los estudios de grabación y las aulas. Se concentrarían allí todas las actividades del CFP. Ya ha venido el Consejero de Educación a verlo, por lo menos no ha dicho que no, tenemos la esperanza de que continúe. Sería un centro que incluiría realización y otras especialidades que no las estamos impartiendo ahora.

¿Cómo es el Clima institucional? ¿cómo se trabaja con los profesores?

Se trabaja como en cualquier otro centro de educación secundaria, con un Director y un equipo directivos. El consejo Escolar es el órgano de gobierno más importante que es una selección de profesores, alumnos y personal no docente. Luego está el claustro de profesores, que es informativo, también a veces tienen vinculación sus decisiones y hay otro órgano que es una comisión formada por todos los jefes de Departamento. Ahí están representadas las distintas áreas de educación secundaria y las familias profesionales. Luego en cada Dto, están los profes que imparten la especialidad por ejemplo como ocurre con Imagen y sonido, conformado por los de secundaria como por los técnicos. Allí se deciden las programaciones, cómo van a ser las prácticas, las salidas.

Cuando se presenta una programación se aprueba en el Consejo escolar, habiéndolo oído el claustro.

¿Pueden los profes. modificar los contenidos dados por el Ministerio?

En teoría no se pueden modificar pero lo que pasa es que las circunstancias que da la temporalización por ejemplo porque ha llovido mucho y no se han podido hacer las prácticas fotográficas, el Dto tiene la potestad en sus reuniones que se realizan semanalmente de tomar la decisión de no dar un contenido. Eso lo deberían decidir todos porque está todo relacionado si el profesor de teoría está hablando de iluminación lo normal es que el de prácticas la esté ejercitando. Entonces se pueden sacar contenidos, o agregar nuevos de los que sean buenos para la especialidad. Es decir sí se pueden hacer modificaciones. Lo único es que la tienen que recoger el acta del Dto, por lo demás no habría ninguna complicación.

Suele pasar que en la práctica no es tan fácil y los profes son remisos a ponerse de acuerdo porque tienen sus intereses. Puede haber descordinación entre unos y otros.

¿Como director pude ver alguna dificultad que tenga que ver con el propio ciclo de formación?

No con el resto de las especialidades no traen problemas los alumnos de Imagen. Lo que sí es cierto es que muchos de los trabajos de ellos es hacer tomas y escenificar, entonces como es un centro muy grande con pasillos muy amplios y un claustro muy grande está muy bien. Pero es verdad que a veces molestan, están en un pasillo y las conversaciones resuenan en el aula de un profesor que está dando clases. Pero son casos muy puntuales. Ya le hemos dicho a los profesores a cargo que si bien necesitan los pasillos que estén muy atentos a lo que hacen los alumnos, que no den voces, etc. Hasta una vez me los he encontrado subidos a un tejado y otro desde una ventana sacándole fotos pero esos son casos excepcionales.

¿Puede mencionar alguna otra particularidad que detecte?

Lo que más preocupa es que hay una demanda enorme. Entonces para colocarse después hay que demostrar que se es muy bueno y hay que ubicarse además fuera de Salamanca porque los puestos de trabajos están ocupados.

Eso es lo que más me preocupa porque ellos vienen pensando en que van tener éxito nada más terminar. Ni mucho menos, luego tienen que luchar mucho. Hay algunos que están trabajando en TV Salamanca pero es a base de ser alumnos muy buenos y tomarse las cosas con mucho interés.

¿Se puede caracterizar el perfil sociocultural de los alumnos?

Suelen venir de sector social medio alto. Porque clasificamos a la FP de bata blanca y de mono. Las de monos, que se manchan las manos y ponen el cuerpo saben que al final van a tener trabajo y buenos sueldos. En cambio estas especialidades de bata blanca que no se manchan las manos, que el trabajo es más bonito ... (fin de la cinta). Siempre que interviene la creatividad tiene que contar con muchos más recursos y además ser muy bueno para colocarte y aguantar y estar unos años en casa sin ganar dinero. Tiene que tener poder adquisitivo la familia.

En la selección del Ciclo prima el gusto y la inquietud por la temática. Queda fuera como puede ser para otras especialidades la elección por la posibilidad de una pronta salida laboral.

Sí les encanta la temática pero a lo mejor como de vida van a tener que buscarse otra cosa.

¿Hay participación de la familia?

No, en los FP no, son alumnos mayores. Algunos padres vienen a buscar la nota pero son casos muy excepcionales. Los convocamos a principio de curso pero no participan.

Se despreocupan porque son chicos mayores.

En grado medio sí, pueden ser. Sobre todo porque en grado medio entran alumnos que les ha ido muy mal en la Eso entonces entran ahí porque no quieren seguir estudiando. Y claro, aquí también hay que seguir estudiando y al final hay un fracaso muy grande, reprueban muchos. No creo que los aprobados superen el 30%, 40%.

En grado superior el nivel es otro, porque ya han terminado la secundaria, tienen otra responsabilidad y en general aprueban todos.

Los profes. me comentaban la desigualdad de nivel que hay entre los alumnos debido a que algunos provienen de bachilleres buenos y otros no.

Hay algunos que por circunstancias familiares o porque han hecho algún curso ya vienen con alguna formación. Pero en 3 meses están todos igual.

¿Existen vínculos entre los alumnos y las autoridades del centro?

Sí debía haber pero las relaciones son mínimos. Debería haber al menos a través del Departamento de Extensión cultural para organizar actividades o para viajes de fin de curso. O incluso para proponer planes de mejora y no los hay. Los delegados no se reúnen y vamos, las relaciones están rotas. No son fluidas ni mucho menos.

¿Por qué le parece que ocurre esto?

Por el equipo directivo y los alumnos que nada más quieren venir a clases y ya está. No quieren tener más relaciones.

A mi lo que preocupaba es que a la tarde sobre todo las clases parecen talleres y no dan la impresión de un cuerpo docente trabajando en un centro educativo. Hay una dinámica de trabajo que tiene poco que ver con la idea de escuela o centro educativo, o de trabajo reglado en donde los alumnos están aprendiendo y hay una autoridad que vigila y a partir de allí los alumnos trabajan. Se respira otro aire, otra dinámica, un aire de libertad en donde por ejemplo los alumnos ni siquiera respetan los horarios de los recreos.

Yo lo veo normal dentro de una práctica que los recreos no se respeten porque si tienes a opción de interrumpir cuando te viene ver porque has terminado la actividad y te queda un poco de tiempo para descansar. A la mañana eso no se puede concebir. Incluso ha sido una petición de los propios alumnos la de coincidir en los recreos porque había una época en la que estaban organizados de una manera escalonada: un horario para la FP, secundario otra. A la mañana es imposible porque hay otras clases, conserjes, otros profesores, gente que viene de la calle.

Desde luego que los profesores prefieren el ritmo de la tarde.

Sin embargo el grupo de la tarde lo debemos formar a la fuerza, todos quieren venir a la mañana para tener sus tardes libres que rinde más. Eso se elige por expediente académico, los mejores promedios a la mañana y el resto forzosamente a la tarde. En una época lo hacíamos por sorteo (no es mejor? Averiguar sobre la potencialidad de unir grupos heterogéneos). En los grupos de la tarde quitando 3 o 4 los demás están a la fuerza.

¿Realizan algún seguimiento sobre la inserción laboral de los alumnos?

Lo hacemos a los 6 meses y al año de terminar. En general continúan sus estudios pero desempeñarse en la profesión muy poquitos porque el mercado esta saturado.

¿Tienen estadísticas?

Antes pasaban por mi todas pero ahora se hacen a través de un programa informático pero yo ahora no tengo acceso a los resultados (para qué se hace entonces? ¿Quiénes son los destinatarios?)

2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS

Entrevista 1. Alumno R.

¿En qué momento decide estudiar el Ciclo de Formación en Imagen ¿manejaba otras posibilidades?

Cuando salí de la enseñanza media donde estude en una escuela privada de Bellas artes empecé a estudiar Ciencias empresariales por tradición familiar, porque mi padre trabaja en bancos y me parecía que era la forma más fácil determinar y al día siguiente tener trabajo. Pero como en la carera no me iba muy bien empecé a buscar informacion para estudiar video, siempre me habia llamado la atención.

La otra carrera no me gustaba, es de mucho número y tiene mucha contabilidad, mucho derecho y no me tiraba. Me ha tirado mucho más la imagen. Tenía un amigo que me había hablado de esta carrera, que estudiaba aquí. Mi familia llegó a entender porque veía que en la otra carrera me iba muy mal, viendo los resultados que tenía.

¿Porqué decidís hacer una carrera que no es universitaria?

De haber probado lo que es la universidad y de tener amigos que estudian allí para mi la universidad te da tu diplomatura pero a la hora de aprender aprendes porque quieres tu el profesor llega y suelta su temario. La diferencia aquí es que tu estás cara a cara, día a día con el profesor, si tienes dudas le preguntas porque son grupos reducidos, de 20 personas. Si tienes dudas le preguntas y se resuelve para todos. Además las clases en un Ciclo son prácticas: si en la Universidad te dedicas a tomar apuntes, aquí a manipular equipos. Tienes teoría al igual que en la universidad pero donde mejor entiendes esa teoría es en la practica, con una cámara en la mano ya sea de video o fotográfica, con un ordenador, practicando en analógico en el laboratorio. Así aprendes cómo se utilizan las cosas, cara a cara en el día de trabajo. Yo tengo amigos universitarios que van a trabajar y dicen que la teoría que han estudiado durante 4 años no les ha servido para nada. Tienen un conocimiento pero a la hora de trabajar su jefe le dice que resuelva las cosas y no sabe. En cambio aquí sales y a la hora de trabajar te dicen quiero unos planos con estas características y tu coges la cámara y lo resuelves porque llevas un año entero manejando la cámara. Si te toca una cámara de una marca que no conoces, lees el manual, la examinas y ya sabes manipularla. El botón estará un poco más a la derecha o a la izquierda pero la función de la cámara es la misma.

¿Qué formación esperabas recibir? ¿Qué imaginabas que era esto de recibir una formación en Imagen? ¿concuerdas lo que esperabas con lo que el Centro te está brindando?

Sí salvo en un aspecto porque este Ciclo se llama de Imagen y Sonido y en la práctica es de Imagen. De sonido lo único que se toca es que para poder grabar tenés que manejar un micrófono.

Hay un Ciclo de Formación en Valencia en donde se dedican exclusivamente al sonido.

Creo que este nombre de I y S está equivocado.

El resto sí. Venía con expectativas de manejar una cámara, saber hacer un corto, un VC, un reportaje, poder presentarme a un concurso y todo eso lo tengo.

¿Qué aspiraciones tenía al ingresar, qué proyectaba ser, a qué pretendías dedicarte profesionalmente? Mantén las aspiraciones o quieres dedicarte a otra cosa?

Me gustaría dedicarme a editar.

**¿Qué clase de alumno eras en la enseñanza secundaria y bachiller?
¿Cómo sos ahora, que expediente académico tenés?**

Tengo una media de 7-8

¿Cuáles son las mayores dificultades con las que te encontraste/te encontrás como alumno?

La verdad es que no tuve ninguna dificultad. Puede ser difícil el hecho de comprender alguna cosa pero te pones y lo sacas. En comparación con mis compañeros no he tenido dificultad con los módulos de derecho laboral por mi formación previa. Yo veo muy bien estas materias que sepas cómo hacer un contrato, que nadie te engañe, que sepas cómo proceder para formar tu pequeña empresa, tu propia productora. Creo que esas asignaturas están muy bien porque te preparan para la vida cara a cara. Muchos de mis compañeros no la ven bien que aparecen como dificultad porque sólo quieren coger una cámara pero no es que sean particularmente difíciles, ni que te exijan mucho.

¿Cómo solventa económicamente la carrera? ¿Tenés que comprar muchos materiales? Considera que son estudios caros, no accesibles para cualquier ciudadano?

El estudiante no paga nada. Como viene de la Junta de Castilla y León lo único que hemos pagado en el 1er año fue un seguro. Lo demás está todo cubierto, incluso los materiales. El año pasado hicimos un corto en el que pusimos 3 e cada uno y con esto cubrimos la compra de los que necesitábamos para la producción. Compra de velas, flores, etc. que lo hicimos en un todo a 100.

Cualquier alumno procedente de cualquier sector social puede hacer la carrera porque está todo cubierto.

¿Qué dedicación le dás a los estudios fuera del horario de cursada?

Bastante. Te voy a poner el ejemplo de que hoy me he acostado a las 4 de la mañana y me he levantado a las 8 porque estamos a final de curso, con entregas. Estudiar, estudio lo mínimo. Le dedico más tiempo a las entregas que me gusta sean buenas. La teoría es venir, hacer el examen y luego en la práctica pensás en todo aquello que has estudiado. Suspenden a poca gente porque aquello que te exigen en el papel de alguna manera ya lo sabés.

¿Qué tipo de actividades realizás?

Me compré una cámara de fotos y me gusta irme a hacer tomas porque cada día te encuentras con una cosa nueva en la calle: sacar una foto a una persona sin que se dé cuenta, ir a una exposición y realizar registros. Ahora quiero tener una cámara de video porque quiero hacer un reportaje sobre Salamanca, registrar algún evento una inauguración. Eso lo hago y lo haré siempre cuando tengo tiempo libre.

¿cuándo te mandan a hacer algún trabajo tiene que ver más con lo práctico o con lo teórico?

Con lo práctico. Lo que pasa es que todo trabajo sale bien si tu lo practicas. Siempre te tienen que sentar y planificar: qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer, con qué medios, con quiénes. Una vez que tienes esto vas con la mayor ilusión a hacer lo que te gusta que es trabajar con la cámara o editarlo. Lo mínimo es planificarlo pero como te gusta lo resuelves enseguida más si lo tenés que hacer grupalmente porque a todos se lo ocurren ideas.

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Sí pero cinematográficos no. Fotografía y video sí, de cine no tengo ni idea. Lo único que he estudiado de cine es que se usa una cinta de 35 mm y que se filma por una parte la imagen y por la otra el sonido. He visto una cámara de lejos una vez porque fui a ver una filmación que se hizo aquí en Salamanca Goya y observé cómo trabajaban.

- **Iluminar espacios escénicos, determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

Bueno es que hemos dado sólo en primero iluminación y sabes lo básico. Lo que es una clave alta, baja pero tampoco te puedo decir más. Me podría cubrir las espaldas, me animo pero no lo controlo.

- **Filmar o grabar productos videográficos.**

Grabar sí, filmar no.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

Si lo damos pero no me llama la atención. Los conocimientos se dan. Se puede llevar la administración de una empresa perfectamente.

**¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?
¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo?
(excluir o incluir contenidos)**

tendría más cuidado en poner los Ciclos. La imagen nunca va separado de sonido. Tendría que haber correspondencia entre los Ciclos como hay en Madrid: que la gente pueda circular entre los distintos Ciclos: hacer imagen, sonido, realización. La conformación del módulo en sí está muy bien. Voy a más aquí por ejemplo a la

mañana hay peluquería y maquillaje: podrían realizarse para un programa tareas conjuntas.

Otra crítica es que es tuvimos unos meses en una asignatura escribiendo un guión: acá venimos a ser camarógrafos o editores no realizadores. Creo que eso de escribir un guión es para gente que desarrolla un argumento y será director. Otra cosa es que tengas tus propias ideas y las quieras escribir para llevarlas a la pantalla.

Otra cosa es saber hacer un guión técnico.

Las demás asignaturas están es su lugar.

¿El balance entre las clases teóricas y prácticas?

En primer año tuvimos demasiado teoría. Pero claro, para poner algo en práctica necesitás saber la teoría. El problema es que vos estás con evaluaciones y ves pasar a los de segundo con las cámaras. A lo mejor no te enteras de nada de esa teoría pero cuando llegas a la práctica recuerdas lo que has estudiado: para qué era el diafragma, para qué el obturador.

¿no es mejor darlo paralelamente la teoría y la práctica?

Sí la dan a mi me decían lo que era un objetivo y lo mostraban otra cosa es saber utilizarlo. Me decían entra más o menos luz, se logra más o menos profundidad de campo. Luego en segundo cuando tiras una foto no lo haces al tun, tun, sabes que la foto te ha salido bien porque tenías tales condiciones de luz y utilizaste tal objetivo.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?

Sí y de hecho de los mejores que hay en España en cuanto a materiales y equipamiento de aulas.

Este año han traído más equipos y tenemos una cámara por alumno. El año pasado era 1 cada 3 o cada 4. Y te pasa que te quedás sin ideas, ya no sabés de qué sacar fotos. Antes te lo pensabas más, mientras esperabas que tu compañero sacara sus fotos.

¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿considerás que tienen la formación adecuada?

Yo estoy muy contento.

Simplemente el año pasado no nos llegamos a entender con una profesora. Era una cuestión de personalidad y de formación. Se cerraba y no daba explicaciones.

Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?

Sí tanto en video como en fotografía.

(cambio de cinta)

Hay un programa nuevo de edición el Adobe Premier Pro que a lo mejor no se lo ha mirado porque no ha tenido tiempo. Un programa de estos es probar y probar. Está

abierto a responder pero si no lo sabe te dice coged el manual de la cámara, ve el menú y te sacas la duda. A veces el profesor no lo sabe todo.

¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos)

Te puedes quejar de que hay muchos trabajos pero de trata de acomodar el cuerpo al mundo laboral, ahí no hay perdón alguno. Creo que es bueno para estar al orden del día, que puedas sacar en poco tiempo el proyecto adelante, que sepas resolver.

Las clases que más me gustan son las que tienen que ver con la edición. El momento en que tenés el material grabado y debés sentarte frente al ordenador. Ir ordenándolo, poniéndole una cortinilla, una transición lo transformás. Me encanta ver cómo va quedando cada cosa. Es una gran satisfacción poner los créditos.

La clase que menos me gusta es la de laboral. Aunque el profesor es muy cuidadoso de hacer dinámicas de grupo y de proponer cosas entretenidas. Por ejemplo hacemos simulacros sobre los tipos de líderes de una empresa: el pasota, el pragmático y cómo resolverían las distintas situaciones.

La organización de los trabajos prácticos permite aprovechar el tiempo y tener una experiencia en los distintos roles ¿Propondrías una organización diferente?

Creo que no hay otra forma de repartirse, 4 para editar, otros para realización, otros con sus cámaras haciendo las entrevistas.

¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?

Sí me parece bien, cuando hacés un trabajo tuyo no podés aceptar críticas de afuera, el que manda es el director y es el que decide. Imagínate que a un director le vengan a decir este plano debería ser más largo o más corto y luego se gana el oscar "a ti te gustará más largo pero yo lo he puesto así", para gusto los colores.

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

Son acordes a lo que se enseñan.

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

Bueno, yo he hablado con mis compañeros y le he dicho: yo voy a ir a las prácticas y parece que es el primer día que he entrado aquí. No tengo idea de nada y lo he hablado con Angel y con Miguel, eso nos pasa a todos. Seguramente cuando llegues, el primer día vas a estar un poco perdido y luego vas a decir. Esto me suena, esto se hace así. O de lo contrario en la empresa te dirán debes hacerlo así, y es lo mismo. Será cuestión de adaptarse.

Voy a una productora que producen anuncios para móviles voy con Richi y con Pilar que me busqué yo porque tampoco quería ir a una tienda de fotografía porque tu

haces tus bodas, tus bautismos y comuniones, aprendes pero a lo largo de la semana estás como un dependiente más. Vendes cámaras que es como ponerte el caramelo en la boca sin poder saborearlo (tu entiendes de eso pero no lo puedes utilizar) o envías carretes de película a que lo revelen en Madrid.

Haces un plan de diseño para el anuncio, o pasas a Fotoshop y lo montas.

Voy con miedo a saber si no me sabré desenvolver pero eso le tiene que pasar a todo el mundo. Voy con la intención de aprender, no creo que nadie se lleve una bronca por no saber, encima que no cobras que te echen la bronca...

En la productora que voy siento que me voy a saber desenvolver bien.

Existe un prejuicio social acerca que quienes se dedican a “lo audiovisual” la tienen fácil en tanto es una carrera que no requiere demasiada preparación y estudio ¿qué opinás?

Te voy a decir un ejemplo que se lo he dicho a mis amigos y me han dado la razón. Yo antes iba al cine y no sabía nada, ahora sé si está bien o mal y me quedo hasta el último crédito. Sin toda esa gente la película no se podría hacer. Muchas veces discuto con mi padre porque viendo un partido de fútbol dice qué hace el cámara, qué está tomando. Y no saben que el hombre se está volviendo loco. No te das cuenta del trabajo que realizan hasta que te meten en ello.

Mis amigos me decían todos los días con una cámara, o en el estudio, no hacés nada. Luego han visto mis trabajos les cuento cómo lo hacemos y dicen sí llevan trabajo. Desde que no los ves desde dentro no te das cuenta.

Si por x circunstancias finalmente no ejercieras la profesión ¿para qué te serviría la formación recibida? (trabajo grupal, trabajo cooperativo, planificación, desarrollo del pensamiento abstracto, desarrollo sociocuminitario)

Aquí adquieres sobre todo el modo de ser organizado, tienes que organizarte, pedir permisos para cualquier trabajo necesitás ser organizado.

También compañerismo yo de aquí he sacado verdaderos amigos.

¿debería enseñarse en la Educación Obligatoria contenidos relativos a la realización audiovisual? ¿por qué?

Nunca me lo había planteado. Mira que yo he practicado flauta. Igual que se da música o dibujo se podría dar fotografía pero nunca lo había pensado.

¿vas a continuar con tus estudios?

Quería irme a Valencia a cursar el Ciclo de sonido. Pero tengo que ver cómo acabo, si me quedo en la productora o no, el compañerismo es muy bueno, hay una amigo mío y se paga muy bien.

A nivel universitario no porque lo que ya te dije. Tengo un muy amigo que estudia Comunicación y me dice qué aprendes mucho más tu que yo de teoría e historia de la imagen sé mucho pero una cámara la he cogido dos veces. El tendrá una licenciatura pero yo con un ciclo voy a poder trabajar.

Aquí es muy activo de acá para allá y a la hora de enfrentarte a lo laboral sigues igual de activo.

Entrevista 2. Alumna C.

¿Cómo decides realizar esta titulación?

Decidí hacer este módulo cuando terminé el bachillerato pero cuando solicité plaza ya no había porque había muchísima demanda. Esperé un año y luego vine aquí.

Si viene de otra ciudad, cómo fue el proceso de decisión familiar hasta llegar a la selección de ese centro.

Muy bien, no han tenido problemas. Les dije que me gustaba el vídeo y la fotografía. Hice un bachillerato de Artes que tenía que ver también con la imagen. Ahora como ven que hago cosas, fotos video tienen otra percepción. O sea no me pusieron problemas pero tampoco estaban muy convencidos. Ahora que ven los trabajos están más contentos.

Comparto piso con dos amigas y suelo ir los fines de semana. Me mantienen mis padres.

¿Qué formación esperabas recibir? ¿Qué imaginabas que era esto de recibir una formación en Imagen? ¿concuera lo que esperabas con lo que el Centro te está brindando?

Al principio no tenía muy claro lo que quería ser. Sabía lo que me gustaba pero sin una idea precisa “quiero ser fotógrafa, videgrabadora o trabajar en la tele”. Según vas estudiando te das cuenta de lo que te gusta.

Estaba abierta a lo que vendría, no soy prejuicisoa. Si que me lo imaginaba bastante como es en el sentido de incluir muchas prácticas que era lo que y quería. No quería estar todo el día sentada en una silla.

Ahora ya se que lo más me gusta es la edición pero creo que es difícil trabajar de ello montándose solo, a lo mejor trabajar en una productora no es tan difícil porque no hay mucha gente que controle este tipo de programas. No es difícil trabajar, lo que es difícil es trabajar dinero.

¿Cómo sos ahora, que expediente académico tenés?

Repetí primero pero el año pasado bastante bien. La clase me ayuda porque los compañeros trabajan muy bien, me animan, cosa que no pasaba con el primer grupo que tuve.

¿Cuáles son las mayores dificultades con las que te encontraste/te encontrás como alumno?

No creo que no hay demasiadas dificultades. Siempre que te guste las cosas se pueden resolver. En general para los audiovisuales si no te gusta no lo podés sacar. Tiene que tener la inquietud, no es que te sientas en una mesa y sacas el trabajo. Lo que moviliza es la inquietud, si te mandan hacer una publicidad en donde es necesario aplicar la creatividad, si no te gusta no es lo puedes resolver.

¿Qué dedicación le dás a los estudios fuera del horario de cursada?

Muchísimo, sobre todo porque no es que te dan a leer 100 folios y cuando lo terminas ya está.. es una cosa que te demanda continuamente. Yo he tenido por ejemplo noches en las que me he tenido que levantar 2 o 3 veces a apuntar ideas, cosas que me vienen a la cabeza, para hacer una foto, un corto. Nosotros lo hablamos mucho, a veces es como una obsesión, estoy todo el día. No paras. ¿cuánto tiempo le dedico a los estudios? Depende a lo que le llames estudios. Si le llamas a las cosas que tengo que entregar realmente podrías emplear poco tiempo. Pero como tienes la historia de quiero hacer esto, quiero hacer lo otro, siempre estás dándole vueltas a la cabeza.

No es que te estás comportando como un estudiante tradicional que tiene sus libros y va a la biblioteca

No, no tiene nada que ver. Es otra historia. Es el estar atento observar lo que te rodea y a partir de ahí registrar ideas. No es un momento preciso, de tal hora a tal otra. A veces te pasa que estás de fiesta y te ocurre algo. Por eso yo siempre ando con una libreta de anotaciones encima para apuntar ideas.

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Si me siento capaz, después como salga no sé (risas)

¿podrías manipular una cámara cinematográfica?

No, porque no nos han enseñado. Aquí no hay cámaras, pero aprendería.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

No, porque me parece muy difícil lo de la iluminación. Sobre todo para cine o video. Yo no me siento capaz, creo que no estoy preparada. No tenemos una buena formación en iluminación.

- **Filmar o grabar productos videográficos.**

Sí.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

No. Es difícil también. No estamos preparados para ello, ni siquiera intrínsecamente. Creo que para tener una empresa tenés que tener vocación, gustarte ciertas cosas. Este año que tenemos como asignatura administración la voy sacando como puedo.

Require tal vez de personalidades, intereses distintos. Por ahí el perfil de un empresario es diferente al de quien le gusta manipular una cámara y general imágenes.

Claro, a eso me refería. Como si cualquiera pudiera montar una empresa...

Te parece que igualmente, si querés montar una empresa no es necesario recurrir a un profesional en administración o gestión

Sí incluso llevando bien y gustándote las asignaturas que tenemos. Lo que damos es lo más simple y básico y posible es decir que igualmente vas a tener que contratar a un administrador, gestor o lo que sea. No entiendo estas asignaturas las podríamos aprovechar para video, fotografía que no están mal, pero podrían ser mejor.

**¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?
¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo?
(excluir o incluir contenidos)**

Yo pondría más base teórica porque hay de algunas cosas que no tenemos idea. De video nada. Nada. Fatal. Por ejemplo formatos, las partes de una cámara, cómo se trabaja en la tele. Falló la profesora, los contenidos del módulo están bien. Incluso nos mandaba a hacer prácticas cuestiones que tienen que abordarse en las materias prácticas. Nosotros encantados, pero ahora te acuerdas.

Quitaría los módulos de administración. Me parecen un poco absurdo si el día de mañana yo tengo dinero para montar mi propia empresa contrataré alguien para que me realice la administración.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?

Pienso que está muy bien. Siempre se podría tener más, muchas veces nos quejamos podríamos tener esto o aquello. Pero tenemos un plató, un estudio más grande o más pequeño pero está. Este año entraron equipos nuevos. Luego nos dan el papel, los líquidos, nos lo dan todo.

**¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿considerás que tienen la formación adecuada?
Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?**

Saben y están al día. Algunos pasan más de nosotros y otros están encima. Yo prefiero que me siga, que me de la paliza como M. que lo que hace A. que se desentiende bastante de nosotros. Prefiero que estén más conmigo, que me explique que cuando yo lo necesite esté ahí.

La profesora que nos tocó en primero que era muy mala había incluso compañeros que sabían más que ella. Para medios fotográficos hacen falta muchos conocimientos de física y había gente que había estudiado ciencias y le daba mil vueltas. No estaba a la altura.

P. sabe muchísimo les da mil vueltas a todos, el propio A. lo dice.

¿qué pasa con la transmisión de esos contenidos?

M. y A. muy bien. P. me costaba mucho sobre todo prestar atención lo que tu dices fallaba en la transmisión. Con A. leíamos los apuntes en clases. Ellas nos los daba y los leíamos en clase como si tuviéramos 10 años. Para eso me quedo en mi casa. P. por lo menos lo explicaba como podía.

¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos)

Los peores son las de administración. hay un esfuerzo para que sean atractivos pero las clases son un plomo, prepara las clases, etc pero los contenidos son muy aburridos.

En video aveces tengo la sensación de pérdida de tiempo, eso me molesta mucho. Aveces hay que esperar que venga el profesor, que desocupen los equipos... por lo que sea, siempre pasa algo, eso me molesta mucho. Me molesta mucho mucho. Yo tengo mucha sensación de pérdida de tiempo. Me fastidia.

Cuando se producen esos grandes espacios en blanco, cambia en ustedes el humor.

Sí muchísimo. Nos molesta prefiero irme a mi casa, la pérdida de tiempo es una mala sensación.

¿cómo te parece que se podría superar?

Lo de los equipos es inevitable. Si se cuelgan o se rompen hay que esperar. Yo agilizaría lo de la entrega de material. Por ejemplo para llevar las cámaras tenemos que hacer una hoja de pedido. La tenés lista y el profesor se va por allá a hacer no sé qué cosa. Se te va la luz y tenés esa presión. Creo que angel debería estar más atento en ese sentido.

¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?

Observaba yo que en ciertos momentos por ejemplo en el momento de la edición que uds. están a la deriva, que resuelven según su parecer pero no interviene el prof. como guía.

Sí, A. pasa mucho de nosotros en cambio M. está encima nuestro has hecho esto has hecho esto otro, cambia la iluminación" ... hay gente que prefiere a A.yo no porque no sabes y entonces necesitas que la persona experta te diga si lo resuelves así te quedará mejor.

Primero debes saber hacer todo, conocer cómo se resuelve, y una vez que pases por todo tu decidirás. Estamos aquí para que me enseñen, para aprender, no para crear, para que me enseñen cómo se utiliza una cámara, cómo se compone. Dame unas bases de composición y luego con esas bases haz lo que quieras.

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

Muchas veces no, por ejemplo el Premier, A. nos ha enseñado 2 cosas y luego nos dice toma el manual y apáñatelas.

Es decir que ahí te toman un contenido que no se ha brindado.

Sí que hago yo con el manual.

Pero pienso que es normal que lo hagan así porque no hay tiempo. En fotografía nos están tomando exámenes todas las semanas de 100 folios, 200 folios y claro, cómo haces para explicar 100 folios en una semana.

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

Yo voy a una televisora y la verdad es que no me preocupa demasiado. Creo que estoy preparada y aparte si hay algo que no se hacer aprenderé, para eso estoy ahí de prácticas, no me están pagando ni nada. No me preocupa, todo lo contrario, tengo muchas ganas de empezar. Voy a Avila, así también mis padres se ahorran dinero.

Existe un prejuicio social acerca que quienes se dedican a “lo audiovisual” la tienen fácil en tanto es una carrera que no requiere demasiada preparación y estudio ¿qué opinás?

Sí es muy bonito pero no es pura fiesta. Hay que trabajar y estudiar también. A nosotros como mujeres se nos hace difícil también, aquí hay muchos prejuicios. Si ven a una mujer con una cámara se piensa que una mujer no está hecha para eso. Una cámara por ejemplo pesa 3 kilos y la mujer no la puede cargar, podés llevar un bebé pero no una cámara.

También juega el prejuicio acerca de que la mujer y la tecnología no compatibilizan. Luego en la práctica somos más competentes.

Si por x circunstancias finalmente no ejercieras la profesión ¿para qué te serviría la formación recibida? (trabajo grupal, trabajo cooperativo, planificación, desarrollo del pensamiento abstracto, desarrollo sociocunitario)

No me planteo la posibilidad de no llegar, no lo concibo.

La manera de mirar las cosas e interpretar diría. Saber observar gestos, encontrar la belleza de las cosas en lo cotidiano, hemos cultivado cierta sensibilidad.

También el trabajo en equipo, pero hemos tenido suerte porque es muy buen grupo. Hay gente que sé con la que no puedo trabajar porque no congeniamos. Pero si trabajamos todos con amigos estamos estupendamente.

La particularidad de lo audiovisual es hacer con el otro. La resolución colectiva implica saber tolerar al otro.

Si vas a un trabajo te tocará trabajar seguramente con alguien que no te cae simpático. Alguien que en principio no es un amigo al que vos elijas.

Por eso te digo que yo no sé si en este sentido estamos muy bien preparados porque los equipos se conforman según nuestro criterio, entre amigos.

¿debería enseñarse en la Educación Obligatoria contenidos relativos a la realización audiovisual? ¿por qué?

No porque es muy específica. Alguna asignatura como Imagen sí pero realización no. Esto se cultiva porque yo de niña estudiaba pintura, música, mis padres me lo han inculcado. Mi hermano por ejemplo estudia bellas artes. Abriría el abanico hacia alguna asignatura que te enseñe a ver las películas de otra manera, pero tanto como técnico no.

¿vas a continuar con tu formación?

Si, quería hacer comunicación audiovisual en la universidad de Madrid. Pero ya veré. Dependo de mis padres, en fin.

Porqué te gustaría seguir esa carrera?

Porque me daría una formación más teórica. Creo que el título es importante. Ppodría irme a Madrid, buscar un trabajo relacionado para ir adquiriendo experiencia, aunque no me paguen mucho.

Entrevista 3. Alumna P.

En qué momento decide estudiar el Ciclo de Formación en Imagen ¿manejaba otras posibilidades?

Cuando acabé el instituto decidí seguir esto. Estaba entre Educación Infantil, Comunicación y me definí por esto. Tenía un primo que lo estaba haciendo y me terminó de convencer. Como terminé en septiembre la prueba de selectividad, no me aceptaron, hice un año de educación infantil y ya luego me cogieron e inicié acá. Me gustaba y quería probar. No tenía experiencia anterior en nada relacionado, pensaba que se daba más video y sonido sobre todo. Y entrar sin saber bien lo que se daba.

Te encontraste con alguna dificultad al ingresar? Con algún módulo ...

No porque más o menos estábamos todos igual, algunos tenían experiencia pero la mayoría venía directamente del Instituto.

Con cámara por ejemplo sí. Cuando vi que había tanta fotografía que teníamos que profundizar en su manejo me compré una para tener más experiencia y coger experiencia sola. Porque sino sí que veía que podía quedar para atrás , así que en 1er año me compré una

¿sabés a qué te vas a dedicar cuando termines?

No, que va. Al principio me interesaba más el video pero ahora también la fotografía sobr todo a partir de este segundo año con las prácticas que tuvimos, me interesa también bastante. Pero no estoy definida. En las prácticas haré algo relacionado con edición, que también me entusiasma. Lo mismo, al terminar hago otro módulo, así conozco ese mundo y luego me decidiré.

El módulo se imparte en Zamora y tengo posibilidades de hacerlo porque ya tendré aprobado éste.

Para una formación Universitaria no me orientaría porque tengo amigas que lo esán haciendo y al comparar cómo voy yo me parece mucho más interesante hacer distintos módulos de esta rama. Porque ahí sí que te dan mucha teoría se aprenden mucha base teórica pero de práctica nada. Yo creo que la teoría la puedes aprender solo y luego la práctica es lo que más te vale. Ellas están en 4to año y recién ahora están cogiendo una cámara.

Es cierto que una carrera universitaria tiene un título de mayor validez, pero una empresa quiere más que un título gente que tenga práctica y experiencia con los

equipos, que haya tocado las cámaras y demás. Cono está el mundo laboral no creo que nosotros estemos en desventaja respecto del título universitario.

¿Qué clase de alumna sos que expediente académico tenés?

Tengo muchos problemas, voy siempre al día pero me pongo nerviosa en los exámenes. Lo que me mandan lo hago, no falto pero lo hecho todo a perder en lo exámenes. Tendría que haber acabado el año pasado pero me quedé con fotografía. Me había ido bien en la cursada pero en el examen global lo suspendí. Y como ese módulo determina al igual que video, fotografía e iluminación tuve que hacer todo un año recursando sólo esa.

¿Qué dedicación le dás a los estudios fuera del horario de cursada?

¿Qué tipo de actividades realizás?

Bastante, sobre todo en este segundo año. Hay que entregar reportajes, fotografías y si lo quieres hacer bien debes dedicarte. Tal vez podrían hacerse aquí pero está bien que tengas la experiencia de hacerlo por tu cuenta.

Hay que buscar información pero el Ciclo no requiere de las actividades de un tradicional estudiante en tanto estar sentado leyendo estudiando. Yo lo hago muy poco pero sí ver imágenes, fotografías, reportajes. Con los que dan puedes ir tirando pero también sería bueno buscar otra información comparar libros, apuntes.

No hacemos mucho fuera de hora. De la parte de edición probamos programas, nos los pasamos, nos recomendamos. Como acá eso no se le presta mucha atención nos los miramos nosotros por nuestra cuenta.

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Sí yo creo que para eso salimos preparados. No a gran escala, pero sí.

Si te llaman de una productora de cine para ser camarógrafa

Eso ya no, me refiero a algún trabajo como catálogo o algún corto pero para una película de cine no. Antes deberíamos ver mucho aprender mucho para poder hacerlo.

Un reportaje registrado en vídeo para una productora de TV?

No para eso nomás salir de aquí tampoco estamos preparados con ayuda sí. Será cuestión primero de ver.

Foto fija ...

Salimos más preparados para fotografía que para video. Incluso es más sencillo de resolver, la tecnología es más simple y te da la confianza de que si te equivocas en algo lo digital te permite mejorarlo por algún otro proceso.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

No, creo que no. Sabemos la teoría, los principios pero no sabemos hacerlo. Tendríamos que tener mucha más práctica.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

No, esa no (risas) Tampoco. Esos contenidos te sirven porque aprendes algo pero creo que deberían dedicarse el tiempo de esas asignaturas para perfeccionarnos en lo específico. Esas dos asignaturas creo que están fuera de contexto y no aprendemos lo suficiente para llegar a llevar una empresa.

**¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?
¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo?
(excluir o incluir contenidos)**

No excluiría nada, creo que en definitiva los contenidos de estas asignaturas nos van a venir bien a la hora de trabajar.
Está todo muy comprimido debería por lo menos extenderse a 2 años más la práctica profesional.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?

Comparando con otros centros estamos bastante bien de recursos . a lo mejor somos demasiados alumnos para la cantidad de alumnos que somos. Cuando yo éramos la mitad de alumnos. Ahora contamos con más cámaras pero en primer año por ejemplo, éramos 30 entre la mañana y la noche y ahora 30 por turno. Pasa que queremos trabajar y los equipos lo tienen otros o que las cámaras no tienen baterías de repuesto y tienes que esperar a que carguen, o para los reportajes hay una limitación porque por ejemplo no podés retirar los equipos por la mañana porque los tienen los de ese turno, debería facilitarse más el material. A lo mejor de espacio no estamos tan bien porque el estudio de fotografía es muy pequeño, un solo profesor para 30 personas no dan abasto. Las dudas que te puedan surgir no te la pueden solucionar porque está en otro sitio. Necesitaríamos más espacio y algún profesor más.

**¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿considerás que tienen la formación adecuada?
Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?**

La mayor dificultad sobre en todo en video es que no tienen experiencia los profesores en el mundo profesional, en el mundo laboral. Deberían estar más vinculados con la práctica. Es teoría que la han estudiado para dárnosla a nosotros no es que estén vinculados directamente a ella porque forman parte de la profesión . Simplemente eso. Por otro lado no están preparados para ser docentes, ellos saben los contenidos y los transmiten pero no son docentes, creo

que no llegan a transmitirlo como a nosotros nos hace falta. Por otro lado pienso que deberían poner más empeño para aprender para luego transmitírnoslo a nosotros por ejemplo en programas nuevos y tal. Creo que es al revés nosotros ponemos más empeño que ellos que estamos continuamente averiguando, tocando y tocando, leyendo manuales en casa que es sobre la base de lo que aprendes. En esto se quedan muy atrás: aprenden algo y se quedan con eso, les llega tal vez un programa nuevo y lo apartan quien sabe, para el año que viene y tu lo quieres aprender ahora. En este sentido digo que nos ponemos más empeño en aprenderlo que ellos en enseñarnos. Incluso llegamos a saber más nosotros que ellos.

¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?

Yo cambiaría muchas cosas pero también nos pasa que como no hemos tenido muchos profesores no podemos comparar, puedo intuir que hay algunas cosas que no funcionan pero no tengo demasiados elementos de juicio, no sabemos cómo se dan en otro juicio. Necesitaríamos que nos guiasen mucho más por el camino, muchas veces lo hacemos todo como nos sale y como nos gusta más pero a lo mejor no es como lo estamos haciendo, porque tampoco nos lo indican demasiado.

La organización de los trabajos prácticos permite aprovechar el tiempo y tener una experiencia en los distintos roles ¿Propondrías una organización diferente?

Sí porque fuera de aquí los trabajos también se resuelven en grupo. Lo que pasa es que te puede haber problemas porque te puedes encontrar con gente que no concuerdes y es muy difícil organizarse. A lo mejor sí que vendría bien hacer grupos rotativos, estar un trimestre con unos y el siguiente con otros, para acercarse a todo el mundo. Lo que pasa es que nosotros nos resistimos un poco a ello porque si estás bien con un grupo luego no quieres cambiar porque estás bien y ves que todo marcha y si te toca con otro a lo mejor no vas a estar a gusto y no vas a hacer nada.

Te escuché quejarte en alguna clase porque se estaba perdiendo el tiempo

Si porque soy muy nerviosa y necesito estar trabajando todo el tiempo (se puede relacionar con estilos de aprendizaje?) no me gusta estar 4 horas y si nos mandan un trabajo para el que a lo mejor disponemos de 4 días que lo hagamos en 2. Nos podría quedar mejor si lo hacemos en 4 pero lo hacemos 2 en corriendo. Todos nos quejamos pero luego no hacemos nada. También puede pasar que a lo mejor quieres grabar y no puedes porque a lo mejor hay alguien haciendo alguna otra cosa, porque no tienes lo que necesitas o no lo tienes planificado Te van surgiendo cosas que van retrasando todo.

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

En primero creo que sí los profesores se rigen estrictamente por lo que dan. Como somos todos nuevos tienen que partir de lo básico, no podés saber más de lo que te

dan dado ellos. En primero sí que estoy de acuerdo con la evaluación luego en segundo depende de lo que hayas aprendido, de lo que hayas estudiado en primer año si no son los mismos profesores te están pidiendo cosas que a lo mejor no viste, porque el profesor anterior no ha dado el temario, en 2do lo dan por sabido y no sabes de lo que están hablando.

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

A las prácticas que yo voy no estoy muy formada porque aquí no se da tanta edición pero bueno yo la he elegido porque justamente creo que podré aprender mucho y me va a valer después mucho más. Aunque no estés preparada no creo que importe tanto porque son prácticas y vas a aprender, no hay que tenerle miedo. No hay que saberlo todo, ellos te tienen que enseñar. Voy a una productora dedicada a edición de video y Photoshop, se dedican a la animación de juegos de móviles. Aquí de eso no hemos tocado nada pero voy a aprender.

Existe un prejuicio social acerca que quienes se dedican a “lo audiovisual” la tienen fácil en tanto es una carrera que no requiere demasiada preparación y estudio ¿qué opinás?

Yo creo que requiere el mismo esfuerzo que cualquier carrera. No se pueden comparar las carreras, cada uno que elige una especialidad lo hace porque le gusta entonces le va a resultar fácil. Si uno de medicina hace esta carrera le va resultar difícil porque lo hace a disgusto, lo mismo que a mi con medicina.

Si por x circunstancias finalmente no ejercieras la profesión ¿para qué te serviría la formación recibida? (trabajo grupal, trabajo cooperativo, planificación, desarrollo del pensamiento abstracto, desarrollo sociocomunitario)

Todo lo que hayas estudiado te va venir bien en algún momento.

¿debería enseñarse en la Educación Obligatoria contenidos relativos a la realización audiovisual? ¿por qué?

Yo creo que sí porque todo el mundo habla de publicidad, de ordenadores, son contenidos actuales.

Entrevista 4. Alumno J.

En qué momento decide estudiar el Ciclo de Formación en Imagen ¿manejaba otras posibilidades?

Por casualidad, un amigo iba a estudiarlo y el día anterior al cierre de inscripción me animó a que yo también lo hiciera.

Repitió primer año porque se quedó con fotografía

A mi me gusta mucho el sonido y elegí este módulo pensando en que veríamos sonido pero no se ve en ningún módulo.

¿Cuáles son las mayores dificultades con las que te encontraste/te encontrás como alumno?

Difícil no es pero es una formación que debería durar más tiempo. Todo lo que tienes que ver un año lo tienes que ver en 5 o 6 meses. Te lo meten todo a piñón, si hubiera un año de teoría y otro de práctica completo estaría bien.

**¿Qué dedicación le dás a los estudios fuera del horario de cursada?
¿Qué tipo de actividades realizás?**

Depende, si me veo apurado sí pero como no tengo cámara porque no me lo puedo permitir a grosso modo de momento no puedo hacer tampoco muchas prácticas.

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Sí me siento capaz, que lo haga bien o mal es otra cosa.

Si te llaman de una productora de cine ...

Es más complicado pero con intentarlo no pasa nada.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

Sí es lo que más me gusta le he puesto mucho interés.

- **Filmar o grabar productos videográficos.**

Lo tendría que pensar me siento más seguro con la fotografía. No es muy complicado en cuanto saber 2 o 3 cosas lo dominas.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

NO

**¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?
¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo?
(excluir o incluir contenidos)**

De realización o de iluminación de espacios deberíamos ver más cosas pero si tuviéramos más tiempo. Lo que se da es correcto.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?

Hasta el año pasado eran pocos porque a lo mejor teníamos 2 cámaras para 30 personas para 4 grupos, ahora hay 4 cámaras para 4 grupos. Tenías que estar muy pendiente de lo que pasaba con el otro grupo, que se desocuparan los materiales.

Somos muchas personas en los módulos, el límite máximo debería ser 15 personas.

¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿consideras que tienen la formación adecuada? Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?

Mayormente sí, lo que no tiene uno no lo tiene el otro.

Pedro sabe muy bien las nociones de lenguaje pero a la hora de ponerse con el manejo de cámara no está tan puesto (profesores que no respetan las particularidades de los roles, concursan para dar cualquier contenido).

¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos)

Según la materia por ejemplo M. el año pasado a mis antiguos compañeros les daba vídeo y tiene idea pero no lo consideraban un buen profesor y este año que nos está dando fotografía creo que es un buen profesor. Se nota que le gusta la fotografía y lo hace bien, al querer abarcar tantas cosas luego nos vemos perjudicados. La enseñanza que realiza el profesor depende de si les gusta o no. (relacionar con el tema del entusiasmo, la necesidad del alumno de recibir el componente afectivo, la relación amorosa “distancia óptima” de los contenidos y el profesor)

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan?

Como este año vamos a contracorriente de los tiempos hay muchas cosas que tienes que mirar por ti mismo entonces en el examen te toman temas que no fueron explicados. Por ejemplo, yo sé montar porque he visto a R. hacerlo pero no porque me lo haya explicado A.. También es cierto que no es lo mismo que lo explique el profesor para 20 personas que lo haga una amigo

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

Me veo capaz y con confianza. Voy a Iris que es una cadena de TV local.

¿vas a continuar con tu formación en el nivel universitario? ¿qué carrera?

Me gustaría especializarme en sonido pero existe en Valencia y son muy selectivos. Luego me gusta cámara y de tener oportunidad de trabajar en ello haría algún curso particular. Si yo veo alguna posibilidad de trabajar en esto sí

seguiría estudiando para especializarme. Hay un boom de los estudios de imagen y de acá a 5 años el mercado va a estar saturadísimo. Si quieres dedicarte a fotografía si no montas un estudio propio lo que implica tener mucho dinero propio no creo que tengas muchas posibilidades. O de lo contrario ser un profesional muy bueno para que te contraten por el CV. En Salamanca no hay muchas opciones laborales Además porque hay otros módulos de la familia en Castilla y León, si no cuentas con enchufe es muy difícil conseguir trabajo. Nadie te dice que seas muy bueno pero está el hijo de tal que es peor y lo contratan por ser el hijo de tal.

Entrevista 5. Alumno M.

¿Cómo llegas al Ciclo?

Iba a hacer el Ciclo de Formación en Realización Audiovisual pero en la prueba de selectividad le salió en primer orden éste y decidió hacerlo.

¿ cómo fue el proceso de decisión familiar hasta llegar a la selección de ese centro?

No estaban mis padres muy convencidos de que siguiera este módulo, que me fuera a vivir solo entonces primero hice uno allá, estudié para sentar cabeza y no perder la capacidad de estudio. El otro era se Sistema de Comunicaciones y salí bastante conforme. Luego aceptaron que viniera aquí y me reconocieron las materias de Gestión de empresas y otras que yo había aprobado allá. Ahora mis padres están más contentos que una castañuela, ellos me apoyan económicamente.

¿Cómo sos ahora, que expediente académico tenés?

Bueno, promedio de 7

¿Qué dedicación le dás a los estudios fuera del horario de cursada? ¿Qué tipo de actividades realizás?

Poco, muy poco. Apruebo todo sin estudiar, con lo que se de antes y lo que que escucho en clase me vale. Sobre todo por el sistema de evaluación que domina que son los exámenes de preguntas con opciones. Te hacen una pregunta con 3 respuestas posible y por deducción lógica la sacás. Pero sí le dedico tiempo a practicar edición a mirar películas

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Cinematográficos no porque nunca he visto una cámara de cine.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

No sería capaz. Puedo iluminar para fotografía fija, pero sería incapaz de hacerlo para un corto por ejemplo, en imagen en movimiento. Alega una preparación mínimo en un solo año.

- **Filmar o grabar productos videográficos.**

Sí.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

Supuestamente sería capaz.

¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes? ¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo? (excluir o incluir contenidos)

Cámara de video en 1ro también se debería ver porque en un cuatrimestre nos quedamos cortos. E iluminación en 2do también.

Creo que se deberían incorporar también más contenidos relativos al lenguaje audiovisual. Si bien nos tuvimos una profesora que no nos dio nada y nuestra falencia tiene que ver con esto de ritmo, montaje, no se ve nada y son cosas que luego nos van a servir para analizar películas, programas, reportajes y luego aplicarlas a nuestro trabajo. No sabemos cuál es la función de un fundido encadenado.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?

A partir de este año no.

¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿considerás que tienen la formación adecuada?

Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?

La mayoría sí.

¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos)

M. valora el esfuerzo y no tanto el conocimiento y yo creo que es al revés. A. es al revés (le otorga un 10% de la nota total al esfuerzo)

¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?

Veo que nos dejan bastante a nuestro aire. Y hay gente que necesita de una acompañamiento mayor.

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

Hay veces que nos dan mucha teoría en fotocopia para que nos la leamos y de eso no se explica nada, no se trabaja y luego se pregunta en el examen. Me parece excesivo.

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

Incertidumbre tengo porque no sé realmente si voy a trabajar, a obtener más conocimientos. Estamos en abril, terminamos en junio y para ese entonces no sé qué haré.

Prejuicio sobre los que estudian audiovisual...

No hay carrera fácil ni difícil depende del compromiso afectivo que tengas con ella. Si te gusta te resulta fácil.

¿vas a continuar con tu formación?

Tal vez con el ciclo de Realización que me quedó pendiente. Pero prefiero hacer algún curso privado de temática específica por ejemplo si me empleo en una productora con algo relacionado a lo que me pidan en ella, de edición por ejemplo.

Entrevista 7. Alumno R.

Si viene de otra ciudad, cómo fue el proceso de decisión familiar hasta llegar a la selección de ese centro.

Recibió siempre el apoyo familiar. En su caso se está manteniendo por el dinero del paro, sin recurrir a los padres.

¿En qué momento decide estudiar el Ciclo de Formación en Imagen ¿manejaba otras posibilidades?

Empezó estudiando Historia del Arte y no le gustó. Me gusta el arte pero me resultaba muy monótona con datos, memorística y sin muchas salidas laborales. Al año siguiente hice publicidad y relaciones públicas pero estaba muy agobiado porque también trabajaba y lo dejé. Trabajé 3 años y mi novia me convenció de retomar los estudios eché cálculos con lo que me pagarían por el paro, los ahorros y los meses que necesitaba y aquí estoy. Sin necesidad de recurrir a mis padres. Me encanta todo lo que tenga que ver con la imagen y lo audiovisual.

¿Qué formación esperabas recibir? ¿Qué imaginabas que era esto de recibir una formación en Imagen? ¿concuera lo que esperabas con lo que el Centro te está brindando?

Volver a estudiar me costó muchísimo, recobrar el ritmo de estudio. Y como venía de hacer todo tipo de trabajos (camarero, repositor, etc.) valoré muchísimo la posibilidad y me dediqué de lleno. Trato de aprovechar al máximo. Para luego tener un trabajo en lo que me gusta, ganarme el dinero haciendo algo que me guste. Me gusta mucho diseño gráfico e iluminación, pero también me interesaría dedicarme a la iluminación en discotecas que eso está muy bien pagado.

**¿Qué dedicación le das a los estudios fuera del horario de cursada?
¿Qué tipo de actividades realizás?**

Dos o tres horas diarias. Creo que en la universidad –lo digo por las carreras de publicidad e Historia del Arte- son demasiado teóricas. De cara al trabajo, no tienen los conocimientos prácticos que yo he adquirido aquí. No tienen la preparación suficiente para enfrentarse al mundo laboral.

Yo por ejemplo veo muchas fotografías, las analizo, pienso en cómo están hechas como para después poder aplicarlo.

Las actividades que realizan con este profesor de fotografía son un book, bodegones, modas, modas en exteriores, arquitectura, photoshop, catálogos, monográfico de modas, bodegón de cristal

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

•

Sí estoy preparado para ello, porque hemos hecho muchas prácticas fuera y dentro de aquí. Diversas actividades.

- **Iluminar espacios escénicos, determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

Tuvimos iluminación en primer año pero deberíamos haber continuado este año. No estamos específicamente formados a menos que te dediques con prácticas fuera de los que nos han dado acá. De acá nos vamos con lo básico, luego a lo mejor si te dedicas por ejemplo a la iluminación en teatro es posible que con la base que tenemos la podamos sacar.

- **Filmar o grabar productos videográficos.**

Sí.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

Esas asignaturas me parecen muy buenas. Yo he tenido jefes que se han intentado aprovechar de mi es por esto que es mejor saber todos tus derechos, tus deberes, saber cómo actuar, cuál es tu nómina... no es que me guste pero creo que son contenidos necesarios y positivos y de cara a cuando salgamos de aquí para desenvolvernos en el mundo laboral, porque ahí afuera te comen.

¿Consideras que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes? ¿Estás de acuerdo con los módulos que lo integran? ¿modificarás algo? (excluir o incluir contenidos)

Se le debería dar menos importancia a la fotografía analógica. No digo que no sea interesante. Pero con los tiempos que corren le deberíamos dedicar más tiempo a la digital porque prácticamente por ejemplo Photo shop no vimos. Sí la base de la fotografía analógica darla, revelar, las prácticas muy bien. Pero ya deberíamos desde primer año dedicarnos a trabajar con las cámaras digitales. Hay que formarse con miras al futuro. Y la fotografía analógica es muy costosa, es muy laboriosa, no dejará de existir pero creo que ocupará el terreno del arte. La digital es más económica, más rápida y por allí viene el futuro.

Por otro lado deberíamos dedicarnos más a iluminación. El año pasado aprendimos a estar en un plató a desenvolvemos en él y una pequeña base teórica, no tan completa como debería haber sido.

Un contenido que no se da es el sonido y nos vendría muy bien. Sobre todo para el momento de la compaginación porque un video sin sonido no es.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?

Hasta el año pasado era más precario. Pero ahora está muy bien equipado.

Estamos cortos en los equipos para editar. Hay 4 ordenadores para editar y somos 24 así hay quienes siempre quedan sin enterarse de lo que pasa. Además a la edición hay que echarle muchas horas y te cabreas porque las cosas no salen. Hay que sentarse y estar.

¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿consideras que tienen la formación adecuada?

Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?

Sí pero a veces se quedan rezagados en el sentido que por ejemplo llegan equipos nuevos y ellos no están preparados para resolver dudas y te tienes que arreglar tu probando, también te ayudan pero hay cosas técnicas que ellos no saben pero ahí está el interés de cada uno y si no cuentas con la colaboración que necesitas de los profesores tenés que buscar vos la salida y resolver los problemas. Pero deberían sí estar más adaptado a los tiempos que corren.

Tenían una profesora que no estaba preparada para estar frente a la clase, no era mala pero nos la comíamos cruda. Y ahora pagamos las consecuencias porque de teoría audiovisual no sabemos nada. Como el plan de estudios está estructurado con unos pocos profesores si el mismo es malo, repercute decisivamente en la formación de los alumnos.

Estaba siempre preocupada por llevarnos a distintos lados, exposiciones, muestras, nos hacía participar en concursos, nos traía los formularios, no era mala pero no se imponía como autoridad, no era una profesora. Y luego nos daba apuntes para que nos arregláramos con la teoría. Teoría sin amasarla, sin explicarla, y luego era repetir los datos.

¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos)

Sí.

Un profesor el método que utiliza es darnos mucha teoría escrita, información que tenemos que leer y luego te evalúa con un test. A él solo te deja llevar tus apuntes, los resúmenes personales que vos hagas de esos textos, todo lo que tengas de tu letra. Y eso es muy bueno porque te obliga a leerlos y hacer síntesis. De esta manera, con este profesor (de Fotografía) damos así la teoría lo que nos deja más tiempo libre para hacer más prácticas.

La organización de los trabajos prácticos permite aprovechar el tiempo y tener una experiencia en los distintos roles ¿Propondrías una organización diferente?

Te enseñan a trabajar en grupo, respetar el rol de cada uno.

¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?

A veces estamos solos pero es cierto que es muy complicado para un solo profesor atender a 24 alumnos que están en diferentes sitios, cada uno haciendo una cosa diferente. Deberían meter algún profesor más para no dejar a nadie abandonada. Si uno lo piensa respecto de la universidad donde hay aulas con 100 alumnos somos pocos pero hace falta para trabajar más intensamente.

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

creo que sí.

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

No sé si estoy preparado pero tengo muchas ganas. Tal vez tenga un poco de miedo pero sé que ahí voy a prender y lo voy a aprovechar todo lo que vea ahora será lo sea como profesional así que no lo pienso desaprovechar.

Tengo miedo porque no sé bien con lo que me voy a encontrar. Incertidumbre a lo nuevo.

Existe un prejuicio social acerca que quienes se dedican a “lo audiovisual” la tienen fácil en tanto es una carrera que no requiere demasiada preparación y estudio ¿qué opinás?

Que no conocen lo que es.

No es llegar y besar un santo, es un trabajo lo que pasa es que si te gusta lo pasás bien pero igual tenés que echar horas para sacar los trabajos adelante. Lo audiovisual es un trabajo muy mirado corregido, lo tenés que rehacer muchas veces.

Entrevista 7. Alumna L.

Badajoz, Extremadura

Estudió Filosofía y en el último año empezó en paralelo esta carrera.

En CFP ay un método de estudio muy diferente, para ella fue un shock iniciar esta carrera tan práctica siendo la otra tan abstracta. La otra era más analítica, interpretativa y esta pragmática. Se encontró muy perdida pero con trabajo la sacó adelante.

Si viene de otra ciudad, cómo fue el proceso de decisión familiar hasta llegar a la selección de ese centro.

Su familia le da el dinero para mantenerse y estuvo de acuerdo.

¿Qué formación esperabas recibir? ¿Qué imaginabas que era esto de recibir una formación en Imagen? ¿concuera lo que esperabas con lo que el Centro te está brindando?

Le gustaba la producción pero lo más parecido que encontró era este ciclo.

¿Qué aspiraciones tenía al ingresar, qué proyectaba ser, a qué pretendías dedicarte profesionalmente? Mantén las aspiraciones o querés dedicarte a otra cosa?

No tenía mucha idea de qué se trataba, no le dio mucho tiempo para pensarlo. Me gustaría dedicarme a la fotografía.

¿Cómo sos ahora, que expediente académico tenés?

Es de las mejores alumnas

¿Cuáles son las mayores dificultades con las que te encontraste/te encontrás como alumno?

Le costó un poco la cuestión de la fotografía relacionado con lo mecánico: calcular las distancias focales , etc.

**¿Qué dedicación le dás a los estudios fuera del horario de cursada?
¿Qué tipo de actividades realizás?**

Toda la mañana. Tratando imágenes con el ordenador, leyendo los apuntes que nos proporcionan, toma de fotografías. El año pasado hicimos con un grupo de amigos que tenemos los mismos intereses unos vídeos.

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Tomo imágenes móviles pero no son buenas, con el movimiento me pierdo. Con fotografía no. En cámara de vídeo nos preparan para TV, que es bastante sencillo de resolver porque es un espacio limitado, tenés tu trípode para eso sí que me siento capacitada. Pero de ahí a que llegue a impregnar mi estilo en las imágenes de vídeo no. El que sabe hacerlo es porque se ha dedicado a ello pero no es que lo pidan aquí.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

No, es muy difícil iluminar y además hemos tenido un solo módulo. No creo que alguien de aquí lo pueda hacer. Es imposible porque además el profesor que nos impartía el módulo nos hacía trabajar en grupo, no es que uno tomaba una decisión. Un director de fotografía debe ser alguien muy avezado, alguien que sepa mucho.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

A mi me encantaría tener una empresa, de hecho hoy presenté un proyecto de una empresa de gestión y desarrollo cultural. Nos enseñan la teoría pero luego hay que enfrentarse a ello.

Es tal vez un poco utópico pensar que por tener 2 materias vas a poder montar tu propia empresa. Creo que siempre vas a tener que recurrir a un profesional... Cuando inicias un negocio pequeño creo que con lo que sabemos es suficiente ahora si se trata de una empresa que tiene mucha facturación no.

**¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?
¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo?
(excluir o incluir contenidos)**

Creo que el ciclo se debería centrar sólo en fotografía. Son muy amplios los contenidos específicos en este campo y nos dedicamos al video y hay cosas básicas de fotografía que no la sabemos. Si son 2 años solamente – posiblemente para fotografía sola se necesite más tiempo- y encima mezclados con vídeo queda muy poco.

Aparte sacaría los de entorno laboral y otro. Si yo quiero montar una empresa me procuraré a alguien que me asesore.

En Administración te inculcan beneficio empresarial, sistema de mercado y creo que el Estado la incluye en el plan de estudios para avanzar en estos temas. En todo caso habría que darlas según un sentido crítico.

A mi me parece que a quien le interesa lo audiovisual no se si tiene vocación por lo profesional. Son incluso personalidades diferentes porque requieren tal vez de capacidades diferentes.

Es probable porque nos. por ejemplo tenemos un compañero que cuando el profesor de da historia de la fotografía se aburre, se duerme e increíblemente en Administración lo pasa muy bien, le atrae mucho.

Si estuviera enfocado de otra manera sería interesante tal vez. Pero parece que estuvieran todo el tiempo llenando nuestras cabezas con el discurso “tienes que montar una empresa, tienes que facturar mucho dinero”

Al Estado le interesan que hayan muchas empresas y trata de inculcarlo por medio de la publicidad. Yo creo que esta es una asignatura publicitaria del Estado.

En fotografía incluiría más teoría porque muchas veces caemos a la hora de hacer las prácticas en errores por no tener una buena base teórica. El año pasado vimos un poquito de teoría, este año lo que vemos es por nuestra cuenta pero al final se aprende por ensayo y error. Creo que deberíamos tener la base teórica para luego, en todo caso perder el tiempo ensayando.

A mi me gusta la idea de práctica aquí y teoría en casa. Porque así el profesor te indica la bibliografía y vos te la preparas en la casa y luego traes la preguntas.

Estás partiendo con que vos sos responsable y lo hacés.

Es cierto, la mayoría viene directamente del bachillerato y yo tengo otra carrera previa, ya soy mayor ... pero la mayoría de mis compañeros están aquí por que eligieron esto y no tienen otra cosa que hacer pero no son conscientes de los estudios.

Por ejemplo en los exámenes la gente se copia, y yo lo discuto mucho con ellos, estamos aquí porque nos gusta y yo lo quiero pelear, quiero saber si sé o no sé, quiero saber hasta qué punto estoy preparada para trabajar.

¿El Centro cuenta con los suficientes recursos técnicos? ¿Alguna vez viste entorpecido tu proceso de aprendizaje por falta de recursos o deficiencias en los mismos?

Sí muchos, y en ese aspecto no somos conscientes. Y parece que no se valora suficientemente esta oportunidad. Estamos mejor equipados que muchísimos centros, es una enseñanza gratuita que en esta rama también es muy difícil. Cualquier curso te sale muchísimos euros.

¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿considerás que tienen la formación adecuada?

Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?

El profesor de este año me encanta, da mucho de él. A A. tenés que estarle mucho por detrás, creo que está mucho más quemado, se lo ve muy harto del instituto, de dar clases.

¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos)

Creo que son necesarias más explicaciones. Por ejemplo tenemos que hacer un VC o un reportaje y el trabajo consiste en coger la cámara e irte. Y luego entregas el trabajo terminado. Me gustaría que me dijeran a ver qué planos has hecho y que luego de analizarlos me guiaran "mira esto no lo puedes hacer más".

En fotografía sí lo hacemos cada trimestre sacamos fotografías y al final el profesor las proyecta y cada uno cuenta sobre cómo las hecho, el profesor hace una crítica constructiva y se aprende un montón.

A mi me parece por lo que he observado, por ejemplo en el momento de la edición que uds. van muy a la suya, están muy solos, y en verdad están aprendiendo. Y que es muy importante la intervención del docente. Por otro lado los trabajos una vez terminado no se muestran para todos.

Nosotros sabemos lo que hacen lo otros porque estamos muy pendientes, nos llevamos muy bien y es fácil comunicarse. Pero no es que el profesor propicie esto , lo trabajos se entregan y luego nos dan la nota.

¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?

¿qué te parece el método de enseñanza respecto de por ejemplo la edición...?

No sé yo todavía estoy esperando que me den unas directrices. Hay estilos de edición me parece. Nos han dicho esto funciona así , estas son las herramientas y edita como quieras. Depende de las ganas de los profesores y el de video parece que está muy cansado.

¿Se pierde mucho tiempo en las clases? ...

Sí hay veces en las que se rompen los equipos y no se puede hacer nada y otras como en el día de hoy que ..

La inactividad produce mucha ansiedad y como consecuencia malestar. También hay mucha gente que se la pasa de acá para allá, que no hacen nada, se la pasan en la cafetería y eso influye negativamente en el resto.

En ese sentido me gusta Angel porque nos da mucha libertad, cortamos la tarea cuando queremos, no respetamos estrictamente los recreos. En nuestro grupo cuando estamos cansado cortamos 15 minutos y retomamos. Pero también hay gente a la que esa dinámica le viene bien para no hacer nada.

La organización de los trabajos prácticos permite aprovechar el tiempo y tener una experiencia en los distintos roles ¿Propondrías una organización diferente?

Sí me encanta. Sobre todo este año que nos conocemos bien, sabemos con quiénes queremos trabajar y lo hacemos bien. A mi me gusta mucho organizar, hacer la producción, llevar el equipo adelante. Y me parece que puedo aportar mucho al respecto. Hay otro que maneja muy bien la cámara y es el encargado de su manejo. Creo que me encanta el trabajo en grupo por eso porque si hay un buen equipo nos potenciamos.

¿Cómo conforman los grupos?

Según nuestras afinidades. Hay personas del curso con las que no trabajaría nunca y no las elijo para mi grupo. Sé que hay personas que son muy difíciles. Intolerantes, cerradas y con las que no se puede conciliar. A lo mejor es muy buena técnicamente lo que por un lado me convendría pero yo prefiero compañeros con los que pueda acordar.

Conformación de grupos: yo creo que si vas a trabajar a nivel profesional nadie te va a decir que elijas a tus compañeros. Entonces es importante que aprendan a ser tolerantes y a acordar con personas distintas.

No sé si al final la libre elección de los grupos se vuelve en contra de uds.

Yo no tengo problemas porque he hecho muchos intercambios, he viajado a distintas culturas y me parece que no me cuesta formar parte de un grupo. Me adapto.

Bueno, por lo que decís por tu formación y experiencia tenés todas esas habilidades incorporadas: Socializar, compartir, estar abierto. La formación en esta área debería fomentar estos valores.

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

La idea de examen es un absurdo, personalmente es una situación con la que nunca me encuentro cómoda. Inconscientemente tenés un montón de presiones.

En fotografía nos dejan tener nuestros propios apuntes cosa que me parece buenísima. Al principio cuando nos dijeron, con lo apuntes, no estudio nada, no voy a aprender nada. Pero luego, cuando llegó el examen final te das cuenta que no hacen falta ni mirarlos a los apuntes porque como te los has trabajado ya lo sabés (el profe Miguel deja tener los apuntes de puño y letra). Me parece que es un método efectivo porque si no la teoría te la tenés que estudiar de memoria

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

Voy a una empresa fotografía de Angel Perez Corchado (¿) que hacen publicidad de alimentación, modas, reportajes de viajes. Es una empresa medianamente grande, son 3 socios uno está en Barcelona, otro en Madrid y el tercero aquí.

Estoy nerviosa pero estoy segura que voy a aprender porque voy a estar al lado de un profesional. El primer mes me tendrán a prueba, así nos dijo nuestro tutor haciendo cosas básicas pero luego aprenderé.

Tengo miedo pero muchas ganas. Sé que voy a relacionarme bien.

Existe un prejuicio social acerca que quienes se dedican a “lo audiovisual” la tienen fácil en tanto es una carrera que no requiere demasiada preparación y estudio ¿qué opinás?

En realidad hay gente que las está aprobando sin ningún esfuerzo. Tienen facilidades y lo hacen bien.

Si por x circunstancias finalmente no ejercieras la profesión ¿para qué te serviría la formación recibida? (trabajo grupal, trabajo cooperativo, planificación, desarrollo del pensamiento abstracto, desarrollo sociocomunitario)

Mirar de otra manera. Teorizar sobre la realidad, verla a través de un rectángulo. La realidad vista en un cuadro te permite pensar la realidad. Te permite pensarla e interpretarla. La realidad es eso, se construye de muchas partesitas de muchos puntos de vista.

¿debería enseñarse en la Educación Obligatoria contenidos relativos a la realización audiovisual? ¿por qué?

Hay una asignatura en el Bachillerato que es Historia del Arte y no incluye lo audiovisual. Creo que te permite pensar muchas cosas.

¿vas a continuar con tu formación en el nivel universitario? ¿qué carrera?

Quisiera hacer periodismo y seguir estudiando fotografía. Me quiero seguir formando porque cambia día a día, y además hay mucha competencia. Cada vez atrae más es un mundo idealizado. Pero es un mundo que requiere de mucha experiencia, se quiero trabajar en él me deberé especializar y dedicarme día a día.

Entrevista 8. Alumna A.

Hizo otro Ciclo Formativo, el de Gráfica Publicitaria y allí tenía un módulo de fotografía que le encantaba. Había empezado Educación Infantil pero no le motivaba, una compañera le habló del Ciclo.

Entró con algún chanchullo porque no declaró que estaba haciendo el otro Ciclo y la otra carrera.

Al principio del Ciclo se vio un poco agobiada porque era mucha teoría, en cambio este año está muy entusiasmada porque a partir de las prácticas que son muchas puede ver resultados que la animan y siente que puede hacer buenas fotografías.

¿Qué formación esperabas recibir? ¿Qué imaginabas que era esto de recibir una formación en Imagen? ¿concuerdas lo que esperabas con lo que el Centro te está brindando?

Al entrar quedé impresionada del material y a hora que hemos recibido más imagínate. Para mi era una pasada, sobre todo comparándolo con el otro ciclo donde allí no había nada y teníamos que hacer todo a pulmón.

Tenemos un plató, un cuarto oscuro con muchísimas ampliadoras.

Lo cierto es que como al principio te tienen que dar la teoría que es la base, eso cuesta cuando tienes tantas ganas de coger el material. La gente se queja pero el tener material no quiere decir que vas a hacer un buen trabajo, lo tienes que trabajar, pensar, el hecho de tener una cámara excelente no quiere decir que vas a hacer mejores fotos que uno que tenga una mediocre. Nos lo han demostrado algunos compañeros que con muy pocos recursos se montan en sus casas unos estudios con unos resultados que muchos quisieran tener con las mejores cámaras digitales.

Entonces, yo creo que responde a lo que esperaba, incluso más. Hemos tenido unos profesores muy buenos, con la ventaja de tener todo el instituto para nosotros, con las dificultades que trae el bachillerato, la Eso, es un agobio.

Entonces no esperes que te lo den todo hecho: aquí te dan las bases, los caminos a seguir, te informan pero luego eres tu el que lo tienes que sacar adelante. Te dan muchas oportunidades que si las aprovechas tendrás una buena formación. Es impresionante, te dejan hasta imprimir fotos, las que tu quieras, hacer tu propia carta de colores, siempre tienes el mismo material para ti, tienes los materiales que quieras y el tiempo que quieras. La gente que se queja no sabe lo que tiene, a mi fastidia eso. Tienes una cámara digital, tienes un estudio, tienes un plató, tienes un profesor que te enseña ¿de que te quejas? Estás aquí porque quieres, hay gente que quiere entrar y no puede.

Son rigurosos para el ingreso...

No es que sean rigurosos, es que ha demanda, entonces ante la demanda prima la nota.

**¿Qué clase de alumno eras en la enseñanza secundaria y bachiller?
¿Cómo sos ahora, que expediente académico tenés?**

Ya quisiera yo tenerlo mejor. Porque aquí los profesores se guían por las cosas que ven, pero hay muchas cosas que no ven y no las tienen en cuenta. Por ejemplo gente que no da un palo al agua y que luego manda una parla al profesor y le tiene consideración.

A veces no me cunde como quisiera y eso me fastidia, no llego a los resultados que quisiera llegar a pesar de que trabajo y me dedico.

¿Qué dedicación le das a los estudios fuera del horario de cursada?

¿Qué tipo de actividades realizás?

Tuve beca el primer año y luego he hecho mucho esfuerzo para comprarme una buena cámara fotográfica y un ordenador para procesar fotos porque creo que la práctica es fundamental. Le dedico mucho tiempo a la carrera he dejado de estar con mis amigos los fines de semana por hacer muchas veces fotos.

Llevo la cámara a todas partes, cuando vamos de viaje, cuando estoy de cena con mis amigos, intento llevarme la cámara a todas partes para que sea parte de mi. Para mi no es una carga. No me molesta cargarla, llevo mi bolso con las cosas que solemos llevar las chicas, con apuntes, con el ordenador. Mucho tiempo del que tengo libre lo dedico a hacer cosas que tienen que ver con el ciclo.

De estudiar en casa poco. Con atender en clase es suficiente: los profesores explican lo que tienen que explicar, lo justo, incluso más.

Este año hemos aprendido muchísimo con unas sesiones en las que nosotros nos criticamos a nosotros mismos y el profesor nos dirige. Nos pregunta ¿crees que esto está bien? ¿por qué sí, por qué no?

Vas teniendo un criterio para hacer unas fotografías más agradables a la vista. Sabes las leyes para poder infringirlas o no. Ves mejor los encuadres, piensas mejor cómo resolver las fotografías.

En el tiempo libre más allá de realizar los trabajos que te piden la gente investiga.

¿Cuáles son las actividades típicas de un estudiante del Ciclo de Imagen?

Estoy en una carrera universitaria y estoy en otro ciclo de formación en el grado superior así que te puedo hablar muy bien de esto.

La carrera te mete mucha teoría y te prepara muy bien para por ejemplo opositar pero a la hora de la verdad, yo creo que aprendes muchísimo más en un Ciclo formativo que en la carrera universitaria por el solo hecho de tener prácticas, porque coges el material, porque lo que ves en teoría lo puedes aplicar. Los que salen de carrera no tienen idea de lo que es la práctica. Salen muy bien preparados teóricamente, tengo amigos que han estudiado Comunicación Audiovisual en la Pontificia y me lo dicen.

Tenemos muchas más horas que una carrera. Creo que son 2000 y pico de horas así que me parece injusto que nos den una titulación inferior.

Es una pena que no esté valorado el título, que se le dé más importancia al universitario a la hora de coger un trabajo porque nosotros estamos mucho mejor preparados.

Otra de la ventaja que tienen es que te motivan para seguir estudiando porque con esto solo no alcanza.

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Como en 2 años es muy difícil verlo todo a fondo yo se que hay formatos que no he llegado a tocar con la suficiente seguridad. Por ejemplo la cámara de video, yo se la base y la puedo manejar en determinados momentos pero no para lo que se espere de un egresado del ciclo formativo porque yo me he centrado en fotografía. A nivel fotografía me siento capacitada para hacer fotografías en cualquier estilo en formato digital. Me puedo buscar la vida e intentarlo. Pero para la cámara de cine o video necesitaría más prácticas. En el ciclo nos han dado la opción para elegir para fotografía o video. Nos dan más cosas y nos exigen un poco más. En condiciones normales, si me da tiempo a prepararme, puedo coger la cámara de video y realizar una buena toma.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

En clase lo he hecho, todo es empezar, tengo los conocimientos básicos, es cuestión de empezar.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

Ahí creo que todos cojeamos un poco porque venimos a lo que nos gusta que es la imagen y estas asignaturas cuestan más. Todos lo vemos como relleno, como módulos menos importantes. Pero en la medida que vas escuchando al profesor te das cuenta que es importante estar preparado, saber cómo se monta una empresa, porque sino te pueden engañar por cualquier parte.

Estando acá se me ha ocurrido montar un estudio y si lo llevo a hacer estas materias me servirán para ello. Tengo una idea más matizada y aunque yo no lo sepa hacer sé a dónde debo recurrir para resolver mis problemas. Creo que sabría arrancar perfectamente. Nos ha dado la información sobre a qué lugares ir. Nos han enseñado a mirar un poco más allá incluso en cosas tan simples como pude ser dónde montar el local, analizar la zona, el poder adquisitivo de la gente, etc.

**¿Considerás que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes?
¿Estás de acuerdo con los módulos que lo integran? ¿modificarás algo?
(excluir o incluir contenidos)**

Ahora estamos en una época entre lo analógico y lo digital. Yo era de lo analógico 199 %, me daba mucha pena que se perdiera, y no lo quiero perder pero este año he cambiado de opinión radicalmente. Ahora lo digital está a la orden del día te da muchas más opciones y alternativas que para el entorno laboral son imprescindibles. Yo me he dedicado mucho más a lo digital porque se que es lo que me va a valer a la hora de trabajar. Estamos aprendiendo Premier, Photoshop y creo que deberíamos haber aprendido mucho más, dedicarnos más tiempo a lo digital en fotografía y vídeo en el espacio del ciclo. Dedicarte a lo analógico lleva mucho tiempo el gran formato, el formato medio, el negativo color pero ahora tienes máquinas que te lo resuelven. A la hora de aprender, conocer esto por curiosidad no está mal pero tendríamos que tener

en cuenta lo que ocurre en el mundo laboral. El blanco y negro ya no se utiliza casi, las máquinas lo resuelven todo. Me gusta lo analógico y seguramente lo seguiré usando por lo que significa, por la magia que implica por la sensación que produce ver aparecer la imagen cuando estás revelando. Pero no deja ser eso, algo bonito, artesanal que te trae recuerdos pero a la hora de trabajar un profesional no puede meterse a resolver en blanco y negro y revelando en su laboratorio porque se gasta mucho tiempo y dinero y ahora mismo no es viable. Hay que mentalizarse que esto se va perdiendo y centrarse en lo que viene. Los avances son impresionantes y si no nos ponemos al día vamos a quedarnos muy atrás.

¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿consideras que tienen la formación adecuada?

Teniendo en cuenta la variación constante producida en el ámbito tecnológico ¿están al día en su preparación?

Hablando en general están bastante puestos en lo que son las novedades y se nota que cuando sale algo nuevo, lo investigan para contárnoslo. Creo que lo referente a teoría están al día. Si le preguntas a cualquiera de los 2 profesores que tenemos ahora porque quieres comprarte una cámara te saber decir qué tipos de cámaras hay ahora, las que hayan salido recientemente y las que les falta dos meses por salir también. Te dicen características y diferencias. Es impresionante.

También es verdad que están bastante relajados porque están a la tarde, los mismos a la mañana funcionan de otra manera. Estar sin agobios de espacios, nos hablan más personalmente, no somos un número nos tratan de tu a tu lo que posibilita hacerles continuas consultas. Creo que están a la altura de nuestras expectativas, es mucho lo que nos aportan. Si no saben nuestras dudas, las buscan y al día siguiente nos la resuelven. Tienen sus fallos, hay clases que no nos cunden como otras. En general estoy contenta, es muy importante lo que te enseñe el profesor pero tu tienes que hacer lo tuyo. Hay muchas cosas que te las tienes que aprender por tu cuenta. Yo partiendo de la base de que 50 % es el profesor y 50 % nosotros, o incluso quitarle al profesor y ponernos más a nosotros, está bien. Mucho mejor que el año pasado.

Estas de acuerdo con el planteo de los trabajos?

Nos han puesto muchas cosas para hacer para que por lo menos la mitad las hagamos si nos pusieran 4 cosas no haríamos ni 3.

Escuché que la gente se quejaba porque en las clases se perdía mucho tiempo.

Muchas veces es porque no traemos preparadas las cosas, eso hay que decirlo. No nos traemos las sesiones preparadas y entre que lo pensamos, lo montamos y hacemos se pierde tiempo porque no nos ponemos de acuerdo o no sabemos qué hacer. Por otro lado el problema es que al tener un solo profesor para veintitantos alumnos, cuando nos surge un problema, no lo encontramos o está ocupado con otro grupo. A veces quedamos estancados, se producen baches o bien porque no sabemos resolver los problemas o bien porque no tenemos los materiales y tenemos que esperar a que el profesor nos los de. Queríamos quitarle a la cámara unas letras que tenían y no podíamos, estuvimos esperando al profesor un montón de tiempo, no lo encontrábamos

¿Debería haber una intervención mayor en los procesos realizativos de los profesores?

Muchas veces nos dan las indicaciones mínimas y ala, a resolverlo!. Yo aveces echaba en falta una referencia visual, una referencia teórica porque es cierto que muchas veces averiguarlo por nuestra cuenta hace que aprendamos más porque implica pensarlo y estudiarlo. Pero hay cosas que necesitas que te las expliquen, que te den una base y hay gente que no tiene paciencia para eso o hay gente que piensa que con una mínima base nosotros tenemos que apañárnosla y tirar para adelante, es su forma de dar las clases.

Yo me siento más cómoda cuando nos explican con los elementos adelante, porque hay veces que nos explican teóricamente las cosas sin mostrarnos cómo se hace. Yo estoy segura que si a medida que me lo van explicando me lo van mostrando como máximo lo tengo que llamar 2 veces. Si una explicación técnica se hace acompañada con una visualización, es mucho más fácil.

El profesor no es solo un acompañante, tiene que ser de guía explicar cómo se deben hacer las cosas. Muchas veces dicen tienen que hacer esto, sin más explicaciones pero no sabemos cómo enfocarlos, ayúdanos con trabajos de otros años no para copiarlos, sino para saber cómo enfocarlos.

¿y la dicotomía entre teoría y práctica?

Yo a la teoría la veo esencial, cuando pretendes hacer una práctica si no tienes la teoría de composición, temperatura de color, encuadre, para que te permita seguirla o romperla no se aprende. La teoría es aburrida y cuesta mucho pero la necesitas. Cuanto más teorías domines más libre serás. Hay mucha gente que son artistas con mucha intuición y que resuelven una foto magníficamente sin tener idea de lo que es la temperatura de color pero imagínate lo que serían capaces de hacer conociendo la teoría.

A la hora de hacer un trabajo debes saber cómo lo haz hecho, por qué lo haz hecho y con qué medios haz contado.

¿Las evaluaciones son acordes a los contenidos que se enseñan? (mencionar la evaluación que más te haya gustado y la que menos)

Hay gente que estudia muy poco y que tiene la magnífica suerte de que le salen bien las cosas. No solo se deberían evaluar los resultados sino el proceso Por eso creo que se debería tener en cuenta el tiempo que le has dedicado pero reconozco que para un profesor es complicado medir esto. Se debería tener en cuenta también desde dónde partes porque hay gente que tiene conocimientos previos muy avanzados y claro, tiene unos resultados maravillosos. Todo lo sabe. Para mi es mucho más valorable aquel que no sabía nada y se ha esforzado para sacar el trabajo adelante. Hay quienes entran sabiendo y se conforman con lo que traen. Creo que las personas que se van superando a sí mismas debería premiárseles.

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

Me siento como un pájaro que intenta echar a volar. Me da miedo, no saber resolver lo que se me plantea. Depende de la convicción propia, también pienso que debes aprovecharlas para aprender. Yo tengo miedo de no tener al lado a los papás que son los profesores, que me ayuden a resolver cuando surja un problema. Tengo miedo de llegar y no saber, o de saberlo pero en ese momento no acertar. Pero me parece que va a venirme muy bien porque implicará aplicar todo lo que hemos aprendido a un entorno real. Por otro lado estoy deseando que lleguen para aprender.

Va a un estudio de fotografía que eligió, está muy contenta porque es un estudio que trabaja mucho, que hace fotografías infantiles y bodas, piensa que va a aprender. (hablé con ella después de las prácticas y me dijo que al principio la tenían de ayudante luego fue demostrando que podía resolver cosas y le tuvieron más confianza. Que va a las bodas pero no le dejan la responsabilidad, ella practica con su cámara y materiales, ella lo entiende porque es el trabajo, un momento único, que si sale mal es irreparable. Sobre todo a aprendido cosas relacionadas con el oficio, trucos para la edición, filtros y efectos. Muy contenta)

Existe un prejuicio social acerca que quienes se dedican a “lo audiovisual” la tienen fácil en tanto es una carrera que no requiere demasiada preparación y estudio ¿qué opinás?

¿vas a continuar con tu formación en el nivel universitario? ¿qué carrera?

Me gustaría estudiar fotografía dedicada al reportaje de modas o especializarme en retratos pero tengo que trabajar, voy a cumplir 24 años y quiero tener un trabajo, verá cómo lo combina.

Entrevista 8. Alumno D.

Realizó la Selectividad para ingresar en Bellas Artes en Bilbao pero no puntuó, esperó un año. Una vez que ingresó estudio un año pero no le gustó. Por una mujer fue a Salamanca y como no quería iniciar una nueva carrera universitaria se decidió por el ciclo corto de 2.

¿Estás conforme con la formación que estás recibiendo?

Por hacer esto estoy pagando 1,12 E al año, eso no te permite exigir demasiado. Tampoco está mal, comparado con por ejemplo lo que me comentan amigos que cursan en la pontificia. La mayor diferencia tal vez se da a nivel edificio pero en cuanto a materiales y disposición de los profesores no creo que haya mucha diferencia. Tienen estudio de radio pero luego te cuentan que lo usan dos veces al año.

¿Qué clase de alumno eras en la enseñanza secundaria y bachiller?

¿Cómo sos ahora, que expediente académico tenés?

Repitió primer año porque trabajaba y no iba. No es un alumno aplicado y como no tiene intención de colocarse en el mundo laboral tampoco se preocupa.

¿Qué dedicación le das a los estudios fuera del horario de cursada?

Lo justo

En cuáles de estas competencias profesionales te sentís seguro? (“El alumno será capaz de”)

- **Definir y obtener imágenes fijas o móviles, en cualquier soporte y formato, por medios fotográficos, cinematográficos o videográficos.**

Cinematográficos, no se como tienen siquiera la osadía de mencionarlos porque yo no he visto siquiera un solo instrumento cinematográfico en todo el centro. A nivel de teoría, en una clase magistral de un profesor de 2 horas donde me enseñaron lo único que sé de planificación. De narrativa, estructura, tiempo, espacio ni idea. A nivel teórico tenemos unas falencias espantosas (hace alusión a que su promoción posiblemente tenga esa falencia porque tuvieron solamente 3 meses de clases). En lo práctico sabemos más de lo que creemos. Hay muchas cosas que sé pero siento que se pierden porque no sé verbalizarlas. El hecho de no poder definir las, de no saber como se llaman me llevan a creer que no lo sé. Pero en la práctica creo que sí podría resolverlas, más mal que bien, chapucera o no.

Después de un año y medio, más o menos por intuición me puedo desempeñar pero de ahí a controlar estoy muy lejos. Si ahora me plantean un proyecto no me siento preparado.

Vamos resolviendo los problemas conforme a una improvisación. Lo que prima es el ensayo y error.

El primer día de clase nos dieron las cámaras y a empezar a encuadrar, a medir. A los meses, un día nos llevaron al estudio, nos dieron la cámara y sálvese quien pueda. Yo lo que nunca me he sentido es monotorizado, que ha habido un seguimiento de mi trabajo. No digo siempre, porque es difícil y está bien investigar un poco solo, pero tener al menos una sesión fotográfica en la que esté presente el profesor y que diga en vez de esto porqué no lo haces así”, un seguimiento. Yo venía a clase, me pasaba 4 horas en el estudio y cuando llegaba a casa me preguntaba que he hecho, que nuevos conocimientos tengo y la respuesta era si enchufo esto aquí vuela todos por los aires y no lo tengo que volver a hacer en mi vida pero no más.

- **Iluminar espacios escénicos , determinando y controlando la calidad técnica formal y expresiva.**

Controlar poco. A nivel básico sí. Podría hacerlo pero en vez de tardar una hora lo haría en 10 ensayando, ensayando hasta que me quede, como lo he aprendido yo.

Puedo tener una noción básica en mi cabeza y decir para hacer esto que queremos más o menos tendríamos que hacerlo tal que así. Sería ir probando. No sería llegar y diseñar una iluminación con seguridad porque no controlo.

Ensayo y error: Pon esta luz para arriba, no mejor pa abajo, un poco más fuerte, un poco más suave.

- **Filmar o grabar productos videográficos.**

Sí. Cutre. Usted lo ve todo los días que es lo que hacemos. Calidad poca.

- **Realizar la administración, comercialización y gestión en una pequeña empresa.**

No.

¿Consideras que los contenidos del Plan de Estudios son relevantes? ¿Estás de acuerdo con lo módulos que lo integran? ¿modificarás algo? (excluir o incluir contenidos)

Ayudaría a elevar el nivel extenderlo un año más. En año y medio de formación es virtualmente imposible preparar a la gente.

Las competencias que están escritas y lo que pasa en el día a día es fácil ver que es imposible alcanzarlas. Son irreales e irrealizables. No sé quién es la cabeza pensante que ha escrito todo esto. Deberían ser un poco más pragmáticos y saber que lo que se pide ahí no se puede hacer en tan poco tiempo. Los resultados saltan a la vista.

Creo que debería haber más contenidos teóricos. El plan es seductor pero por la experiencia de profesora que tuvimos el año pasado no se puede cumplir. Lo que está en los papeles es más que suficiente pero no se cumple es imposible no hay tiempo.

Otra factor que influye es la exigencia. El nivel de exigencia es bajísimo. La gente aprueba y uno dice no me lo puedo creer, por favor, no había estudiado nada. Nos piden muy poco.

¿Está en el modo de evaluar? Yo he visto que utilizan mucho como instrumento al test.

El test es el mal menor. La cantidad de información teórica que te dan en una asignatura como fotografía es bastante importante. Si me dieran para desarrollar esos contenidos en un examen más profundo más los contenidos prácticos sería mucha tela para asimilarlos en 6 meses.

¿Si no es el test por qué entonces se exige poco?

Influyen un cúmulo de factores. No hay tiempo, vamos a la corrida, tenemos la sensación de que aprendemos poco, a trancas y a barrancas Caemos en la desidia porque vemos cómo funciona.

¿vas a suspender a 24 personas de 26?

Habría que realizar una reestructuración de raíz, cambiarlo todo, organizarlo de otra manera.

¿en dónde notas desorganización?

Por parte de todos alumnos y profesores. Hay profesores que están absolutamente desmotivados y no me extraña, estaría igual si fuera él. El tono general de apatía que se respira. Hay momentos, rachas en que parecen que las cosas cambian.

En navidades ante la llegada de los nuevos equipos estábamos esperanzados, con expectativas, nos parecía que las cosas iban a cambiar. Es una ventaja tener materiales a tu disposición pero si no sabes cómo usarlas tampoco sirven de mucho. Los recursos no son una solución.

¿Qué opinión académica te merecen los profesores? ¿consideras que tienen la formación adecuada?

Yo creo que son profes. Capaces y válidos para aportar un nivel de educación completo y satisfactorio. Lo que pasa es que veo también es que con las cosas que tienen que lidiar no sé . Es su obligación sino no sé como tiene la moral de venir todos los días Angel. Está absolutamente hundido en la miseria y no tiene

ningún interés, ninguna intención. No hay más que verlo está todo el día jurando y perjurando. Entonces, un profesor que está todo el día protestando, por lo que sea, porque no andan los equipos, porque se tiene que dedicar a ponerle patas a un banco. Es normal que la moral está por el suelo. Si las circunstancias fueran otras estoy seguro que los profesores rendirían el triple.

¿qué circunstancias?

Estructurales. Organización, tiempos.

El profesor actúa más como un auxiliar técnico que como docente

Sí, nos la pasamos diciéndole "Oye que no tengo pilas, oye que esto no funciona, se la pasa todo el día de un lado para el otro, de un lado para el otro. Y el tiempo se va así.

Pero creo que nos. también deberíamos ser capaces de solucionar ese tipo de problemas que se nos plantean pero si no tenemos el conocimiento para hacerlo dependemos de alguien que nos lo solucione.

¿Los métodos aplicados para la enseñanza son adecuados? (mencionar una clase que más te guste y la que menos) (se hace alusión a que ellos editan solo sin ningún tipo de guía)

Yo no recibí una clase teórica de edición en mi vida. Me soltaron en los ordenadores. Nos juntó un día a todos y en una hora nos enseñaron cómo se armaba el proyecto, en que carpeta se guardaba, cómo capturar, cómo se inserta una transición y el resto a trastear. El criterio lo aporta uno mismo. No sabes por dónde atacar no somos capaces de decir esto lo pego así porque nos conduce a este punto. Tu intuición te va guiando y entonces decís hagámoslo así ...mm queda bien, no mejor así, no no queda tan bien, volvamos a lo otro. Ese es el criterio y no hay otro.

Nada se enseña en relación con cuestiones narrativas o nociones de montaje.

Nos piden un guión pero lo resolvemos 5 minutos antes. No nos exigen, nos sentamos y lo hacemos más o menos y ya está. Por mucho que nos empeñemos no vamos a hacer nada bueno porque no sabemos, no contamos con los elementos entonces para qué planificar grandes proyectos, para qué sentarte a pensar.

Hay una reflexión sobre lo que se ha producido, se toma el producto como excusa para aprender más

Con unos más que con otros. En fotografía a veces. En vídeo no. Yo no he recibido un trabajo ni siquiera corregido.

La devolución colectiva no implicaría un mayor compromiso ante el trabajo. Yo si me tengo que mostrar ante mis pares me esfuerzo

Implicaría más compromiso si una vez realizada las correcciones yo tengo oportunidad de reelaborarlo. Sabes que el día que entregás el trabajo se acabó para siempre por así decirlo. No hay tiempo para volver sobre él. Al día siguiente tienes que hacer otra cosa.

Lo ideal sería volver sobre los trabajos y pulirlos. Aunque sea en la casa de uno. (comentario: a nivel profesional los montajistas muestran sus trabajos a los pares para recibir opinión. Ciertas productoras exhiben las películas para medir las reacciones del público)

Es más volver a hacerlo de cero con el conocimiento más asimilado y enfocado diciendo sé más realmente a ver qué puedo hacer ahora.

Estás por concluir tu formación ingresando en una empresa ¿cómo te sentís ante esta perspectiva? ¿te parece que la formación que te ha brindado la carrera te ha capacitado para ello? ¿cuáles son tus mayores incertidumbres?

Me dieron las que elegí, el Ayuntamiento de Salamanca, al Departamento de turismo para realizar una localizaciones. Fotografías para un tríptico por ejemplo. No lo sé pero tengo el arranque y el empuje para que me lo enseñen y aprenderlo rápido.

Si se tratara de un trabajo remunerativo sí que sentiría miedo.

Si por x circunstancias finalmente no ejercieras la profesión ¿para qué te serviría la formación recibida? (trabajo grupal, trabajo cooperativo, planificación, desarrollo del pensamiento abstracto, desarrollo sociocomunitario)

Desarrollo de la percepción, la manera de ver las cosas.