







INVESTIGACIÓN

Recibido: 03/05/2019 --- Aceptado: 17/12/2019 --- Publicado: 15/06/2020

EL VIDEOARTE COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA Y CATALIZADOR CREATIVO. LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CON AYUDA DE LAS EMOCIONES

Video art as a methodological tool and creative catalyst. The acquisition of competences in media literacy with the help of emotions

   **Francisco Cuéllar Santiago**¹. Universidad de Granada. España.
fcuellar@correo.ugr.es

   **Isidro López-Aparicio Pérez**. Universidad de Granada. España.
isidro@go.ugr.es

Agradecemos la participación del alumnado de cada uno de los talleres educativos realizados, pues no hubiese sido posible alcanzar dicha investigación sin la colaboración de estos.

RESUMEN

La presente investigación surge de la necesidad de aportar a la sociedad herramientas útiles para la alfabetización mediática de los individuos ante un mundo inundado por tecnologías audiovisuales. Y es que, se hace necesario un sistema educativo que evolucione de forma paralela a los cambios que se originan fuera de éste y para ello, entre otros, se debe recurrir a aquellos lenguajes que el alumnado utiliza, con el propósito de incentivar la motivación, pero sin olvidar la necesidad de educarlo con una actitud crítica donde reflexione y se cuestione. A partir de la práctica docente, desarrollada en dos talleres extraescolares con alumnos de secundaria de un I.E.S. de Madrid y un I.E.S. de Murcia con alumnos de Altas Capacidades, a partir de una investigación comparada (cuantitativa y cualitativa), analizaremos los resultados de una metodología educativa de las competencias mediáticas a través del videoarte, con el propósito de animar a otros docentes a utilizar la alfabetización mediática dentro de su aula. Esta alfabetización se rige por la estructura semántica del audiovisual para su inclusión en el currículo escolar de manera transversal. El docente podrá adaptar a su programación todos aquellos aspectos que el audiovisual aporta para la construcción del pensamiento crítico.

¹ **Francisco Cuéllar Santiago**: Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Realiza el Máster de realización de cine y televisión en el CEV. Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral por la Universidad de Bellas Artes de Granada.

Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I.

El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones

PALABRAS CLAVE: alfabetización mediática - videoarte - interdisciplinar - comunicación - docencia - dinámicas - emociones.

ABSTRACT

This research arises from the need to provide society with useful tools for the media literacy of individuals in a world flooded by audiovisual technologies. In addition, it is necessary to have an educational system that evolves in parallel to the changes that originate outside of it and for it, among others, it is necessary to resort to those languages that students use, in order to encourage motivation, But without forgetting the need to educate them with a critical attitude where they reflect and question themselves. From the teaching practice, developed into two workshops With secondary school students from an IES in Madrid and an IES in Murcia with high-ability students, based on a comparative research (quantitative and qualitative), we will analyze the results of an educational methodology of media competencies through video art, with the purpose of encouraging other teachers to use media literacy in their classroom. This literacy is governed by the semantic structure of the audiovisual for its inclusion in the school curriculum in a transversal way. The teacher will be able to adapt to his programming all those aspects that the audiovisual contributes to the construction of critical thinking.

KEYWORDS: media literacy - video art - interdisciplinary - communication - teaching - dynamics - emotions.

A VIDEOARTE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA E CATALISADORA CRIATIVA. A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO MIMIÁTICA COM AJUDA DAS EMOÇÕES

RESUMO

A presente pesquisa surge da necessidade de fornecer ferramentas úteis para a sociedade para a alfabetização mediática dos indivíduos perante um mundo inundado pelas tecnologias audiovisuais. E é que, se faz preciso um sistema educativo que evolucione de forma paralela às mudanças que se originam fora deste e para isto, dentre outras coisas, se deve recorrer a aquelas linguagens que os alunos utilizam, com o propósito de incentivar a motivação, mas sem esquecer da necessidade de educá-los com uma atitude crítica onde se reflita e se questione. A partir da prática docente, desenvolvida nas oficinas extra escolares com estudantes do ensino médio de um instituto de educação secundária de Madrid e um instituto de educação secundária de Murcia com estudantes de Altas Capacidades, a partir de uma pesquisa comparativa (quantitativa e qualitativa), analisaremos os resultados de uma metodologia educativa das competências midiáticas através da videoarte, com o propósito de incentivar outros docentes a utilizar a alfabetização midiática na sua aula. Esta alfabetização está baseada na estrutura semântica do audiovisual para sua inclusão no currículo escolar de forma transversal. O professor poderá adaptar na

Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I.

El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones

sua programação todos aqueles aspectos que o audiovisual traz para a construção do pensamento crítico.

PALAVRAS CHAVE: alfabetização midiática - vídeo arte - interdisciplinar - comunicação - educação - dinâmicas - emoções.

Cómo citar el artículo:

Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I. (2020). El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones. [Video art as a methodological tool and creative catalyst. The acquisition of competences in media literacy with the help of emotions]. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (151), 127-156. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2020.151.127-156> Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1181>

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que las sociedades cambian a una velocidad vertiginosa, la explosión de las tecnologías de la comunicación en los primeros años del siglo XXI está provocando que los efectos de estos cambios sean más evidentes, y como es lógico, la educación no vive al margen de ello, Guillermo Orozco, citado por García Matilla en el suplemento publicado por ESCUELA y Cuadernos de Pedagogía sobre el seminario celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander con el título, *La educación y la escuela en los medios de comunicación* (Mirapeix, 2009), cuya cita apunta que:

Además de estar viviendo en una sociedad del conocimiento o de una sociedad de la información, estamos viviendo en una sociedad de la educación. Esto significa que hemos transitado de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa.

Aun así, estos cambios sociales en torno a la educación, siguen sin eliminar los estigmas más recalcitrantes de la educación del siglo XX. En España, el transcurso de una clase dada, sigue marcada por el excesivo uso de la lectoescritura y las clases magistrales.

Autores como María Acaso expresan su disconformidad ante esta situación y marcan que se debe realizar una revolución educacional (Acaso, 2015) donde los ciudadanos sean capaces de generar su propio conocimiento. Se trata de caminar a una pedagogía actual y contemporánea, donde se generen proyectos interdisciplinarios, ya que estos favorecen y enriquecen el aprendizaje.

Durante los últimos diez años ha crecido enormemente el interés por la alfabetización mediática, sobre todo desde la promulga de la UNESCO en el año 2010 y publicado al año siguiente en España (Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, 2011). Por ello, diferentes autores expresan que puesto que la televisión, los videojuegos o internet se encuentran en el marco de la educación informal, tanto de niños como de jóvenes, se hace necesario un acercamiento de estas herramientas a la escuela (Gutiérrez, 2012). Esto genera nuevos términos referentes a la sociedad actual como el de *prosumidor* (García-Ruiz, 2014), proponiendo que en la actualidad el *prosumidor* mediático produce y consume información (Sandoval, 2012).

El 31 de marzo de 2010 sale publicado en el Boletín Oficial del Estado la Ley General de Comunicación Audiovisual en España (LGCA) que venía como respuesta a la petición del contexto normativo europeo en el ámbito de la alfabetización mediática, con el objetivo de ser una competencia a adquirir (Gavara de Cara, 2012). Pero la LGCA por sí sola no puede llegar a ser ejecutora de las actividades necesarias de control, gestión y proposición que le corresponde, por lo que se hace necesario crear un organismo regulador independiente a tal efecto, por lo que se crea el CEMA (Consejo Estatal de Medios Audiovisuales) y se insta a la creación de organismos reguladores independientes de ámbito autonómico, con el propósito de ubicarlo dentro del ámbito educativo.

En 2011 tras el cambio de Gobierno en España, conllevó una serie de restricciones importantes respecto a la alfabetización mediática, entre ellas: la no puesta en marcha del CEMA y la atribución a la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (CMT) las competencias previstas en la LGCA, dejando en manos del mercado todas aquellas prácticas que deberían ser neutrales, científicas y enfocadas a una alfabetización lo menos sectorizada posible, “pero lo más decisivo, sin duda, es la incidencia de esta suspensión en todo lo que se refiere a la protección de los derechos fundamentales” (Gavara de Cara, 2012, p. 130).

Tengamos presente que a nivel educativo esta LGCA está diseñada para ser ejecutada desde una visión transversal en los planes de estudio, pero que al no constituirse el ya citado CEMA y darle el control al CMT, la regulación e imposición de los mecanismos vendrá marcado por el Gobierno que ostente el ejecutivo de turno. La creación de la LOMCE lo demuestra, pues se ha reducido considerablemente las horas lectivas audiovisuales y su casi total desaparición de los planes de estudios. Tornero y Gavara de Cara nos apuntan que la alfabetización mediática, debería atender a la incorporación de la educación en medios, la formación de los docentes (inicial y permanente) y a su introducción dentro del currículo educativo básico (Gavara de Cara, 2012), algo que se hace difícil con las nuevas imposiciones.

Así, en el año 2017, el Gobierno realiza la subcomisión sobre el Pacto de Estado, Social y Político por la Educación, en donde se marcan los siete ejes fundamentales donde tendrían que articularse las bases del pacto, pero observamos que vuelven a olvidarse de la alfabetización mediática, mostrándose el craso error de creer que las TIC son la solución a las enseñanzas mediáticas, no entendiendo estas como meras herramientas para llegar al fin último. Los once ejes planteados para el pacto son:

Primero, en aumentar progresivamente la escolarización temprana de la población; segundo, en promover la permanencia y exitosa culminación de la enseñanza obligatoria; tercero, en adaptar la oferta de educación secundaria postobligatoria a las necesidades de los alumnos; cuarto, en desarrollar una oferta de enseñanza de formación profesional adecuada a las demandas de la sociedad y del mercado laboral; quinto, la actualización de los currículos y las metodologías pedagógicas con objeto de facilitar la adaptación de la respuesta educativa en cada centro; sexto, en promover el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza; séptimo, la promoción de la enseñanza plurilingüe; octavo, proporcionar a los centros docentes capacidad para innovar y adaptarse a sus entornos socioeconómicos; noveno, garantizar el reconocimiento social y profesional del profesorado; décimo, la evaluación de los resultados del alumnado y el funcionamiento del sistema como factores imprescindibles para mejorar la calidad de la educación; y finalmente el desarrollo de un sistema estatal de becas y ayudas al estudio que consolide de forma efectiva la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. (Martínez Saiz, 2017, p. 4)

El quinto eje nos parece significativo, ya que, transcurridos unos meses de este encuentro, las actualizaciones y cambios que lleva cabo el Gobierno están enfocadas a recortar aún más las horas de plástica y musical (Galaup, 2017), repercutiendo negativamente sobre los postulados de la alfabetización mediática.

El videoarte en el entorno educativo ha vivido y sigue haciéndolo, una etapa de oscurantismo que no muestra signos de cambio en los próximos años. Son pocos los docentes que lo han llevado a cabo en la educación reglada básica, quizás, por el desconocimiento del propio medio en cuestión. Esta disciplina artística ha venido marcada por una evolución muy relacionada a su capacidad de extensión hacia otras disciplinas o áreas, como la sociología, las comunicaciones, la teoría de la información, la cibernética, etc. como nos señala Pedro Ortuño.

Pero para conocer bien a qué nos atenemos debemos mencionar a Eugeni Bonet (Bonet, 1987), pues describe el uso que tuvo el videoarte en sus orígenes, siendo en su mayoría: documentación de performances y abstracciones sintetizadas, herramienta de experimentación técnica y proyecciones egotistas, instalaciones escultóricas, etc., dentro del entorno del museo y alejado es de los entornos educativos.

Son escasas las investigaciones sobre el videoarte dentro de un ámbito de educación reglada y giran alrededor de la educación artística, ejemplos como: la Tesis Doctoral de Ángel García Roldán (García Roldán, 2012) o la Tesis Doctoral de Marco Casado Alvarado (Casado Alvarado, 2000) desde el ámbito de la educación en comunicación audiovisual; o la Tesis Doctoral de María Sara Müller (Müller, 2012) desde una visión del ámbito de la educación en países latinoamericanos. Todos ellos ejemplos del videoarte como herramienta complementaria a la materia de enseñanza dentro del ámbito universitario o de enseñanza superior y alejados de la enseñanza obligatoria.

Aunque se hace difícil encontrar ejemplos en entornos educativos de enseñanza básica, cabe destacar el trabajo del instituto público de Celanova (Ourense) (Huete, 2015), donde alumnos llevaron a cabo un proyecto participativo, contando con la inestimable ayuda del video creador Bill Viola y el artista plástico Eugenio Ampudia, dando como resultado el videoarte *Looking for Viola*. Éste concede unos planteamientos metodológicos interesantes pero escasos a nivel pedagógico, ya que, su interés pierde fuelle al entroncarse con el currículo escolar. El proyecto partió de la asignatura de artes plásticas, como trabajo de grupo y no como metodología de trabajo de centro. Es necesario hacer ver el videoarte no solo como una herramienta que facilita la unión entre las diferentes materias, sino que además genera una simbiosis perfecta entre conocimiento y emoción.

Se hace necesario el aprendizaje de la inteligencia emocional, pues como afirma Goleman (D. Goleman, 1995; Daniel Goleman, 1996) ésta repercute en el individuo. Las emociones nos ayudan a crecer, a superar pruebas y a aprender a interactuar con nuestro entorno, y junto a la memoria, nos protegen de aquellas situaciones agraviosas que hemos vivido, recordándonos aquellos buenos momentos que queremos recordar. Por ello deben ir ligadas siempre a la educación, intentar generar sensaciones positivas para que el aprendizaje así lo sea.

2. OBJETIVOS

La presente investigación pretende demostrar los factores que contribuyen a mejorar la adquisición de las competencias mediáticas de los discentes, a través del uso del videoarte, para alcanzar los objetivos exigidos por la UNESCO en cuanto a la alfabetización mediática.

Por tanto, el objetivo principal de nuestra investigación es:

- Mostrar la utilidad de la práctica y uso de herramientas audiovisuales en el profesorado, motivando al alumnado y adaptando la enseñanza a la alfabetización mediática.

Objetivos específicos:

- Generar un planteamiento de expectativas y metas de estudio.
- Crear la integración para el trabajo colaborativo y desarrollo de competencias básicas correspondientes a cada dinámica.
- Fomentar el desarrollo personal.
- Promover el desarrollo académico y personal e identidad generacional.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Para el estudio se toma 20 alumnos de un instituto público de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid (Código ISI)² y que denominaremos N=A. Se

² Curso ISI denominado: *Taller de videoarte y experiencia emocional*. Curso 2016-2017.

hace una selección multidimensional del alumnado, dando opción libre a todos aquellos que quieran participar en la investigación, no haciendo distinción por sexos, edades, resultados académicos o motivación. El número de alumnos por curso se determinó en: 4 de 1º ESO, 4 de 2º ESO, 5 de 3º ESO, 4 de 4º ESO y 3 de 1º de Bachillerato. La duración del taller fue de seis meses, con un total de 26 sesiones (dos horas por una sesión por semana).

Para el Tipo 2, denominamos N=B, estaba formado con discentes 3º de la E.S.O de Altas Capacidades de Lorca y alrededores en el Programa de Enriquecimiento Extracurricular de la Región de Murcia³ (Código ACL), con un total de 20 alumnos de una misma edad. Esto nos permite realizar una observación comparativa entre un grupo heterogéneo y un grupo homogéneo de alto rendimiento. Se desarrolló quincenalmente, con una duración de 3 horas por sesión.

3.2. DISEÑO

Para el diseño de la investigación se detallaron las competencias centrales que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2011) plantea para los profesores y que deben ser la base para una completa alfabetización mediática de los discentes son:

1. Entender el papel de los Medios y de la información en la democracia.
2. Comprensión del contenido de los Medios y sus usos.
3. Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.
4. Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.
5. Aplicar los formatos nuevos y tradicionales en los medios.
6. Situar el contexto sociocultural del contenido de los Medios.
7. Promover la Alfabetización Mediática e Informativa entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos.

Diseñamos el curso siguiendo el estudio híbrido propuesto por Álvarez y Jurguenson (Álvarez, 2003), en el que se utilizaron herramientas de tipo cuantitativo dentro de una investigación cualitativa. Recabamos datos a través de dos cuestionarios, uno previo al curso y otro posterior a éste, con preguntas cerradas dicotómicas y cuestiones cerradas categorizadas de respuesta sugerida. Además, la investigación cualitativa será revisada, partiendo de los objetivos bien definidos por la UNESCO, mediante la observación directa del alumnado.

En nuestra investigación era muy importante seguir el rastro del aprendizaje significativo, siguiendo las bases planteadas, y bien conocidas por los docentes, del aprendizaje significativo de David Ausubel (D. Ausubel, 1963) en su investigación *Psychology of Meaningful Verbal Learning*, y que más tarde sufriría una parcial modificación (D. Ausubel, Novak, D. y Hanesian, H., 1978), en donde explica la clave de la teoría del aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje memorístico, con una serie de requerimientos clasificados en:

³ Curso AC denominado: *De las emociones al cine – Taller de Videoarte*. 2016-2017.

1. Materiales de aprendizaje significativo.
2. Una disposición por parte de la persona que aprende a enlazar cada concepto del nuevo material con conceptos que ya tiene.
3. Una estructura cognitiva relevante o apropiada en el alumno, es decir, que algunos conceptos de la misma puedan ser relacionados, de manera no arbitraria, con los nuevos conceptos.

Según González García (1992), es fundamental que se cumplan, didáctica y metodológicamente, las condiciones señaladas porque ello implica el conocimiento de la estructura cognitiva del alumnado y la correcta organización del currículo y la instrucción, a la vez que favorece una actitud positiva a este tipo de aprendizaje.

Se hace necesario ofrecer al alumno otra forma de aprender y, para lograrlo, nos dice González García (González García, 1992, p. 149) el alumnado debe incrementar su conocimiento en: "1. El proceso de aprendizaje, 2. La naturaleza del conocimiento y 3. Cómo extraer significados de los materiales estudiados".

Al inicio del taller se entrega al alumnado el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas dicotómicas y cuestiones cerradas categorizadas de respuesta sugerida y cerradas, donde se analizan los procesos de desarrollo y comprensión respecto a su percepción personal del entorno educativo y donde el alumnado demuestre su capacidad de abstracción por medio del dibujo y la expresión escrita. En el cuestionario diseñado podemos medir las dimensiones de los conceptos-objetivos de nuestra investigación (Metodología de Trabajo, Metodología de Estudio, Estructura Mental y, por último, Sentimiento de Pertenencia).

El cuestionario cuenta con 24 ítems, de los cuales siete son de tipo abierto y diecisiete de tipo cerrado. Las dimensiones a medir corresponden en un porcentaje del 15% al tipo de alumno según sus calificaciones, otro 15% a las creencias respecto a sus capacidades, en un 20% medimos las dimensiones referentes a la autonomía en relación a las asignaturas, con otro 10% medimos las metodologías que siguen para estudiar y con un 10% su entorno de aprendizaje, con otro 10% medimos la capacidad de abstracción conceptual en base al dibujo y la palabra, y por último, con un 20% medimos los sentimientos de inclusión hacia sus compañeros y su centro educativo por medio del sentimiento de orgullo o vergüenza.

En la aplicación de los conocimientos adquiridos por parte del alumno conviene destacar la importancia del arte contemporáneo, el cual sirve de nexo relacional de conceptos a través de las emociones a los elementos cotidianos. Con la muestra de diferentes piezas video-artísticas de importantes creadores audiovisuales (tales como Bill Viola, Chris Marker, Nam June Paik, entre otros), se clasifican previamente al inicio de las dinámicas una tipología de emociones, que servirán de punto de partida en donde encontrar empatías de trabajo. Creemos que, estas empatías emocionales, crearán un recuerdo más fiel en el alumno de las piezas audiovisuales mostradas, así tener un recurso al que recurrir a la hora de trabajar nuestros propios trabajos audiovisuales.

3.3. INTERVENCIONES

La metodología diseñada para el taller constaba de tres grandes bloques dividiendo cada una de las sesiones, los cuales incluían diferentes competencias de la AMI, durante la realización de las sesiones del taller. Obviamente, algunas de las dinámicas podrían entrar dentro de varias competencias al mismo tiempo (tabla 1). En la primera sesión se les entrega el cuestionario inicial, donde se les pide rellenarlo in situ antes de comenzar ninguna dinámica. En la última sesión se les entrega el cuestionario final para evaluar la satisfacción de cada alumno.

Tabla 1. Fases de la investigación y su relación con las competencias en AMI.

Competencias AMI UNESCO	Fases de la investigación		
	FASE 1: CONTEXTO Sesiones 1, 2 y 3	FASE 2: ANÁLISIS Sesiones 4 - 12	FASE 3: EJECUCIÓN Sesiones 13 - 26
Competencia 1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación. • Dinámica de grupo basada en experiencias psicológicas y conocimiento personal del alumno. • Dinámica de grupo denominada "El cine en tu cabeza", donde los alumnos toman roles diferentes sobre el cine: actores/actrices, narradores y espectador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de actividad grupal (cortometraje) en base a planteamientos presentados por los alumnos, los cuales tratan de un contenido global escolar. • Presentación pública de las actividades realizadas, desde las personales hasta las colectivas. El acto tiene denominación de exposición artística, buscando siempre el mayor impacto posible.
Competencia 2	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra de trabajos de videoartistas y análisis de las emociones implícitos en ellos: clasificación de las emociones encontradas. • Dinámica de grupo denominada "El cine en tu cabeza", donde los alumnos toman roles diferentes sobre el cine: actores/actrices, narradores y espectador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto. • Dinámica de grupo e interacción en torno al Viaje del Héroe y la Estructura del Mito Único de Joseph Campbell. • Construcción de un lenguaje propio mediante el uso de diferentes técnicas de videoarte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos. • Construcción de actividad grupal (cortometraje) en base a planteamientos presentados por los alumnos, los cuales tratan de un contenido global escolar. La duración de la grabación es de 6 semanas. • Dinámica de grupo en torno a los conocimientos impartidos por el docente sobre el Arte del Montaje (edición de video digital). • Presentación pública de las

			actividades realizadas, desde las personales hasta las colectivas. El acto tiene denominación de exposición artística, buscando siempre el mayor impacto posible.
Competencia 3	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado y análisis del programa de RTVE <i>Informe Semanal</i> de esa semana, contrastando las informaciones aportadas dentro del programa con las noticias de otros medios generalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto. • Dinámica de trabajo individual denominada <i>¿Y esto para qué?</i> En donde el discente expone aquellos contenidos de materias que creen que no les servirá para nada en un futuro profesional. A través del audiovisual deberán investigar y obtener información con la que explicarles a sus compañeros, el uso y la finalidad de dicha información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para la elaboración del guion se pone en conocimiento del discente varias herramientas de escritura y estructura de guion. Además, se les nombras diferentes plataformas de contenidos webs muy útiles para el desarrollo de una narrativa completa.
Competencia 4	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra de trabajos de videoartistas y análisis de las emociones implícitos en ellos: clasificación de las emociones encontradas. • Análisis fílmico de cinematografía en clave de arte dentro de los circuitos comerciales. • Visionado y análisis de reportajes y noticias dentro de los Telediarios de RTVE, en contraposición a los Informativos de cadenas generalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto. • Dinámica de grupos, en donde cada grupo creada elaborará una pieza audiovisual sobre una noticia acontecida dentro del instituto, donde se recreará un plató de informativos y una conexión al lugar de la noticia. • El docente les entrega unos marcos de cartón de 10x12cm a cada alumno, los cuales deberán lanzarlos al aire y analizar la 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos. • Construcción de actividad grupal (cortometraje) en base a planteamientos presentados por los alumnos, los cuales tratan de un contenido global escolar. La duración de la grabación es de 6 semanas. • Dinámica de grupo en torno a los conocimientos impartidos por el docente sobre el Arte del Montaje (edición de video digital).

		información de lo que haya quedado enmarcado, creando posteriormente con lo visto en su interior una noticia, un poema y un eslogan publicitario.	
Competencia 5	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo denominada “El cine en tu cabeza”, donde los alumnos toman roles diferentes sobre el cine: actores/actrices, narradores y espectador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo e interacción en torno al Viaje del Héroe y la Estructura del Mito Único de Joseph Campbell. • Desarrollo de dinámicas de inclusión al grupo a través del videoarte, partiendo, en cada caso, de emociones básicas, e ir analizándolas cada una de ellas. • Construcción de un lenguaje propio mediante el uso de diferentes técnicas de videoarte. • A través de los Smartphone crear videoartes de un minuto de duración en casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de actividad grupal (cortometraje) en base a planteamientos presentados por los alumnos, los cuales tratan de un contenido global escolar. La duración de la grabación es de 6 semanas. • Dinámica de grupo en torno a los conocimientos impartidos por el docente sobre el Arte del Montaje (edición de video digital).
Competencia 6	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra de trabajos de videoartistas y análisis de las emociones implícitos en ellos: clasificación de las emociones encontradas. • Visionado y análisis de reportajes y noticias dentro de los Telediarios de RTVE, en contraposición a los Informativos de cadenas generalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto. • A través de los Smartphone crear videoartes de un minuto de duración en casa. • El docente les entrega unos marcos de cartón de 10x12cm a cada alumno, los cuales deberán lanzarlos al aire y analizar la información de lo que haya quedado enmarcado, creando posteriormente con lo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo en donde observamos la realidad a través de las ventanas del aula. Con una música dada por el docente los alumnos deben contextualizar a los viandantes, para posteriormente generar ideas narrativas a partir de los datos observados. • Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos. • Presentación pública de las actividades realizadas, desde las personales hasta las colectivas. El acto tiene denominación de exposición artística,

		visto en su interior una noticia, un poema y un eslogan publicitario.	buscando siempre el mayor impacto posible.
Competencia 7		<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto. • Dinámica de grupos, en donde cada grupo creada elaborará una pieza audiovisual sobre una noticia acontecida dentro del instituto, donde se recreará un plató de informativos y una conexión al lugar de la noticia. • El docente les entrega unos marcos de cartón de 10x12cm a cada alumno, los cuales deberán lanzarlos al aire y analizar la información de lo que haya quedado enmarcado, creando posteriormente con lo visto en su interior una noticia, un poema y un eslogan publicitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos. • Construcción de actividad grupal (cortometraje) en base a planteamientos presentados por los alumnos, los cuales tratan de un contenido global escolar. La duración de la grabación es de 6 semanas. • Presentación pública de las actividades realizadas, desde las personales hasta las colectivas. El acto tiene denominación de exposición artística, buscando siempre el mayor impacto posible.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Todas las dinámicas expuestas en la tabla 1 siguen los cuatro objetivos comunes, señalados anteriormente, que se les hace saber a los discentes antes del comienzo de cada una de ellas.

Para la exposición final, los alumnos fueron parte del equipo técnico y artístico del evento, donde se permitirá el acceso a familiares y alumnos para visionar los trabajos realizados.

Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I.

El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones



Nota: La foto 1 pertenece a momentos previos al inicio; la foto 2 a la entrada de padres al evento; mientras que la foto 3 pertenece a la presentación de un videoarte.

Foto 1, 2 Y 3: exposición final taller ACL el día de la presentación.

Fuente: elaboración propia, 2017.

3.4. ANÁLISIS

Para el análisis de la investigación se ha seguido el procedimiento de la Teoría Fundamentada: concretamente un análisis comparativo utilizando el método de análisis comparativo constante de Glaser y Strauss (Andréu, 2007). A través de esta metodología podemos descubrir aquellos aspectos que son relevantes de una determinada área de estudio (Strauss, 1990). Con este modelo buscamos una mejor comprensión de los datos obtenidos de la observación de los talleres, de los datos recabados a través de las piezas audiovisuales realizadas por los alumnos, y de las respuestas vertidas por éstos en los cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas que se plantearon, tanto al inicio como al final del taller. Hemos utilizado para el análisis estadístico de los datos el programa SPSS versión 25.

Los datos obtenidos en el análisis cualitativo realizado a través de la Guía de Observación (GdO), llevada a cabo a lo largo de 26 sesiones, evalúa al alumno desde tres ángulos diferenciados: a) Participación en el aula durante los visionados y análisis de los media planteados por el docente; b) La participación en clase a lo largo del taller durante la realización de las dinámicas planteadas; c) Exposición y explicación del videoarte personal realizado.

Los datos fueron recogidos a través de la observación directa utilizando unos ítems preestablecidos en una tabla, creada a partir de la Guía de Observación para la Detección de Necesidades Educativas propuesta por El Consejo Nacional de Fomento Educativo de México (Pública, 2010), y que fue adaptada para los discentes españoles. Dicha guía adaptada constaba de las siguientes dimensiones (cuadro 1).

METODOLOGÍA G.A.C. (Gráfica de Atención Completa)

Secundaria

Indicadores de observación en secundaria

Ámbito Cognoscitivo.

1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención en clases.
2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.
3. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; necesita de asesoría directa.
4. Necesita que le repitan una instrucción varias veces para poder comprenderla.
5. Deja incompletos sus trabajos escolares.

6. Presenta dificultades significativas en la escritura.
7. Manifiesta dificultades significativas en la lectura.
8. Muestra dificultades significativas en la comprensión de textos.
9. Experimenta dificultades para acceder a nuevos contenidos.
10. Presenta dificultades para transmitir un mensaje con claridad y darse a entender.
11. Sus diálogos son cortos y algunos sin sentido.
12. Al redactar un texto libre, lo hace con gran dificultad y poca claridad.

Ámbito Psicomotor.

1. Enfrenta dificultad para tomar de manera adecuada el lápiz, los colores, un cuaderno, etcétera.
2. Presenta dificultades para los trabajos manuales.

Ámbito Psicosocial.

1. Con frecuencia cambia de estado de ánimo durante un mismo día: de estar muy contento a muy enojado o triste.
2. Se enoja con facilidad; incluso puede llegar hasta los golpes.
3. Le cuesta trabajo adaptarse a cualquier situación de convivencia.
4. Se relaciona muy poco o nada con sus compañeros.
5. No respeta reglas.
6. Es reservado al manifestar sus sentimientos, y muy poco expresivo.
7. Con frecuencia actúa sin pensar, de forma impulsiva.
8. Muestra comportamientos agresivos.
9. La mayor parte del tiempo se le ve desmotivado para realizar cualquier actividad.

Nota: La selección de las dimensiones preparadas para la investigación de este artículo han seguido un proceso de criba con respecto a los propuestos por el CONAFE.

Cuadro 1: dimensiones GdO.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Los datos recogidos a través de la observación se realizaron en dos fases, una primera para los contenidos teóricos, dinámicas y exposición de cada alumno, y una segunda recogida de datos durante el proceso de grabación del cortometraje y los videoartes.

Los indicadores cognoscitivos están centrados en todos aquellos aspectos referentes a la concentración, atención y capacidad del alumno para el estudio y el trabajo en clase. Por su parte, los indicadores del psicomotor se centran en los aspectos físicos del alumno y sus capacidades motoras y de destrezas. Por último, los indicadores psicosociales miden los aspectos relacionales del alumno con su entorno educativo, ya sean docentes o compañeros. Cada apartado cuenta con diferentes indicadores de observación del alumno, que fueron evaluados individualmente día a día en dos fases diferenciadas, una inicial (primeras tres semanas de taller) y otra final (dos últimas semanas de taller) donde poder realizar, de esta manera, una comparativa de evolución.

Para concluir el análisis, se les solicitó a los alumnos que rellenasen unos cuestionarios finales de satisfacción (CF).

4. RESULTADOS

De la primera fase de investigación obtuvimos de los CI una clasificación de los alumnos dividida en cuatro estadios, los cuales nos sirvieron para mostrar especial atención en aquellos que denotaban mayor dificultad para adquirir los conocimientos necesarios (tabla 2):

Tabla 2. Tipología de alumnos obtenidos de los cuestionarios iniciales.

Tipología de alumnos	
Tipo 1	Alumnos altamente autónomos y con gran capacidad de abstracción simbólica, con alto sentimiento de pertenencia al centro escolar y hacia sus compañeros.
Tipo 2	Alumnos con necesidades de atención, pero lo suficientemente autónomos como para sacar provecho de los estudios. Nivel intermedio de abstracción simbólica, pero con alta capacidad psicomotriz (destreza). Poseen un amplio sentimiento de pertenencia hacia sus compañeros, pero no tan alto hacia el centro escolar.
Tipo 3	Alumnos con necesidades de atención y concentración, pero alta capacidad para los trabajos de destreza manual. Nivel bajo de abstracción simbólica. Bajo sentimiento de pertenencia en cualquier ámbito.
Tipo 4	Alumnos con bajas capacidades de atención y concentración y bajas capacidades en destreza. El sentimiento de pertenencia al centro y a los compañeros apenas existe.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Esta tipología es global y generalizadora para los discentes observados, pero debemos anotar que el porcentaje de alumnos predominante fueron los Tipo 2 y 3, dejando en minoría a los 1 y 4 para los alumnos de ISI, con un total de tres alumnos Tipo 1, nueve Tipo 2, siete Tipo 3 y uno Tipo 4. Mientras que para los alumnos de ACL, el reparto fue totalmente distinto, predominando los alumnos Tipo 1, con un total de diecisiete, y tres Tipo 2.

Una vez clasificados según su tipología, ofrecemos los resultados de las tipologías de emociones que fueron clasificadas por estos en las primeras sesiones tras el visionado de los videoartes. Estas emociones sirvieron a los discentes de referente para realización de diversas actividades individuales y grupales. Todo ello se recoge en las tablas 3 y 4:

Tablas 3 y 4. Emociones analizadas por ACL (Lorca) e ISI (Madrid).

Tabla 3					Tabla 4				
Emociones analizadas por ACL					Emociones analizadas por ISI				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Miedo	2	10,0	10,0	10,0	Válido Alegría	3	15,0	15,0	15,0
Felicidad	5	25,0	25,0	35,0	Miedo	4	20,0	20,0	35,0
Repulsión	1	5,0	5,0	40,0	Asco	2	10,0	10,0	45,0
Odio	3	15,0	15,0	55,0	Odio	3	15,0	15,0	60,0
Cariño	3	15,0	15,0	70,0	Amor	3	15,0	15,0	75,0
Furia	4	20,0	20,0	90,0	Pánico	3	15,0	15,0	90,0
Tristeza	2	10,0	10,0	100,0	Tristeza	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0		Total	20	100,0	100,0	
<i>Nota:</i> Emociones trabadas por el grupo de Altas Capacidades de Lorca					<i>Nota:</i> Emociones trabadas por el grupo del Instituto San Isidro de Madrid				

Fuente: elaboración propia, 2017.

Los resultados de las emociones expuestas por los alumnos fueron comparadas con las que el psicólogo Daniel Goleman clasificó en el año 1995 en su libro *Inteligencia Emocional* (Daniel Goleman, 1996), y que sirvió para que los discentes entendieran la importancia de las emociones en nuestro entorno diario, tanto laboral como personal.

Como ya hemos explicado en el apartado 2.2 de esta investigación, el CI diseñado tenía cuatro fases de análisis (método de trabajo, estudio, estructura mental y sentimiento de pertenencia), y era importante investigar el nivel de abstracción de los alumnos, tras analizar los CI observamos que aquellos alumnos con alta capacidad en el ámbito de estructura mental en base a la cuestión: *¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras?* mostraron en un 17,5% mayor grado de relación con la imagen que con la palabra, mientras que para los alumnos Tipo 2 observamos que en un 30% del total memorizaban en base a imágenes; y sólo un 12,5% los Tipo 3 y 2,5% los Tipo 4, como podemos observar en la tabla 5 y gráfico 1.

En relación directa a la cuestión planteada de palabra e imagen, se les solicitaba a los alumnos un pequeño ejercicio de interpretación de una imagen dada, a modo de pregunta abierta de la que podríamos obtener un dato más fiable de la cuestión anterior (foto 4).

Tabla 5. Respuesta CI19. Memorización del alumno.

Memorización del alumno		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tipo 1	7	17,5	17,5	17,5
	Tipo 2	12	30,0	30,0	47,5
	Tipo 3	5	12,5	12,5	60,0
	Tipo 4	1	2,5	2,5	62,5
	Total	25	62,5	62,5	

Fuente: elaboración propia, 2017.

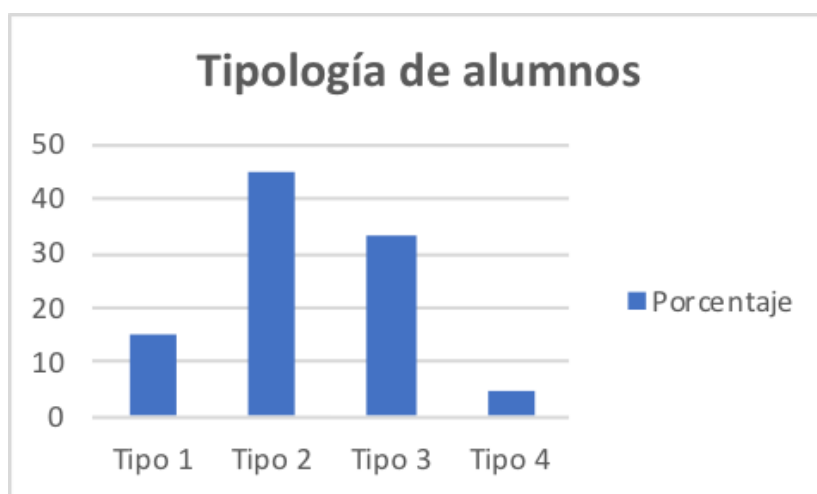


Gráfico 1: memorización del alumno.

Fuente: elaboración propia, 2017.

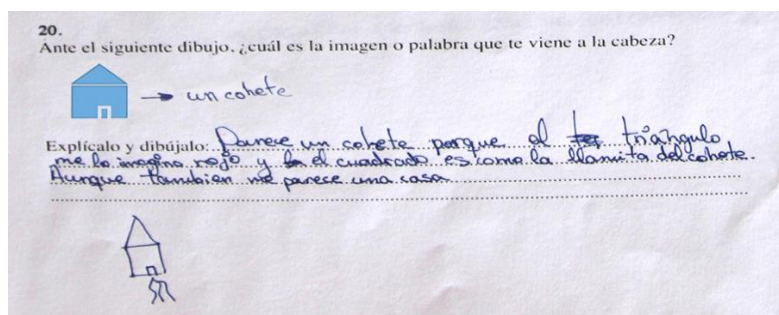


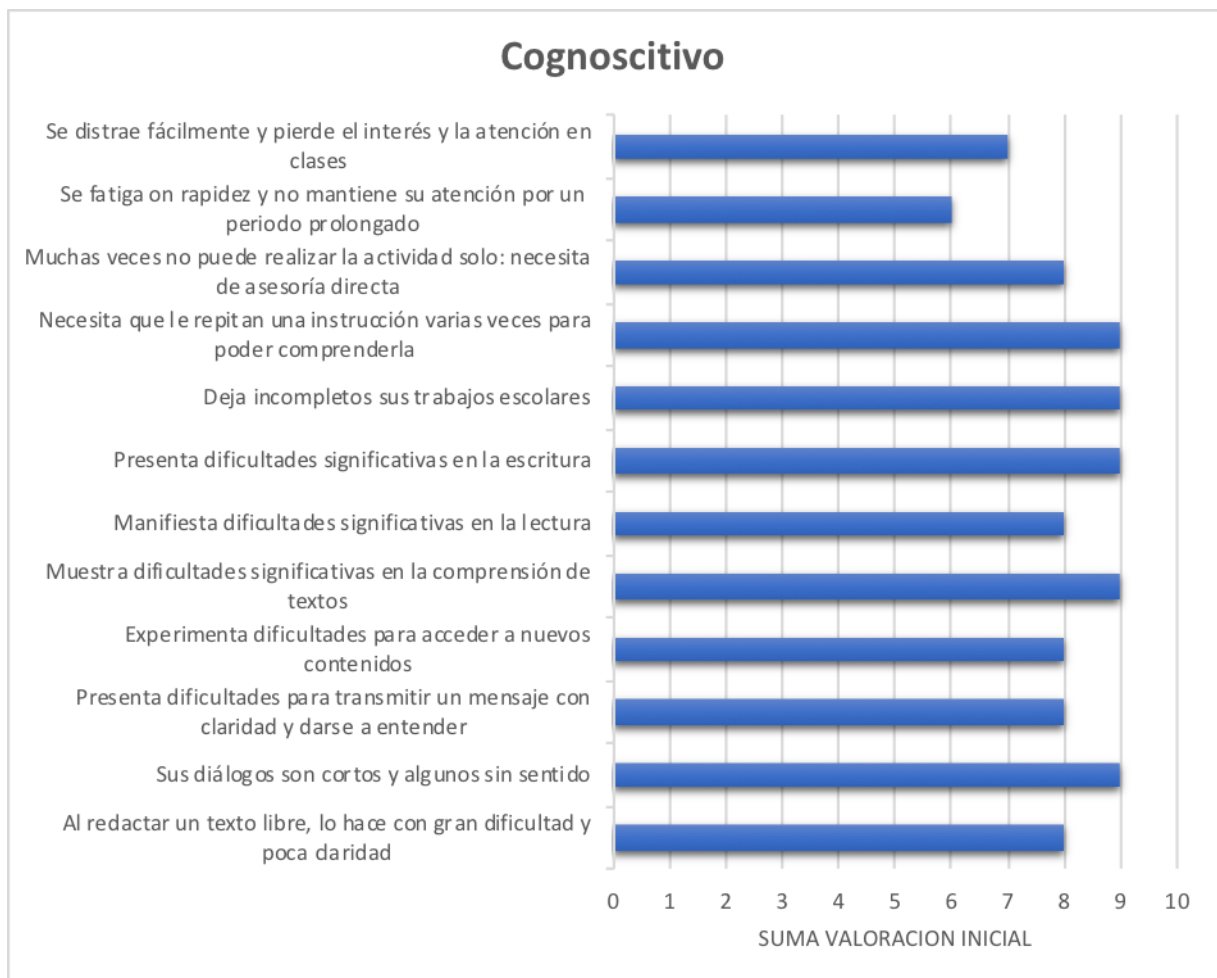
Foto 4: respuesta alumno ISI14.

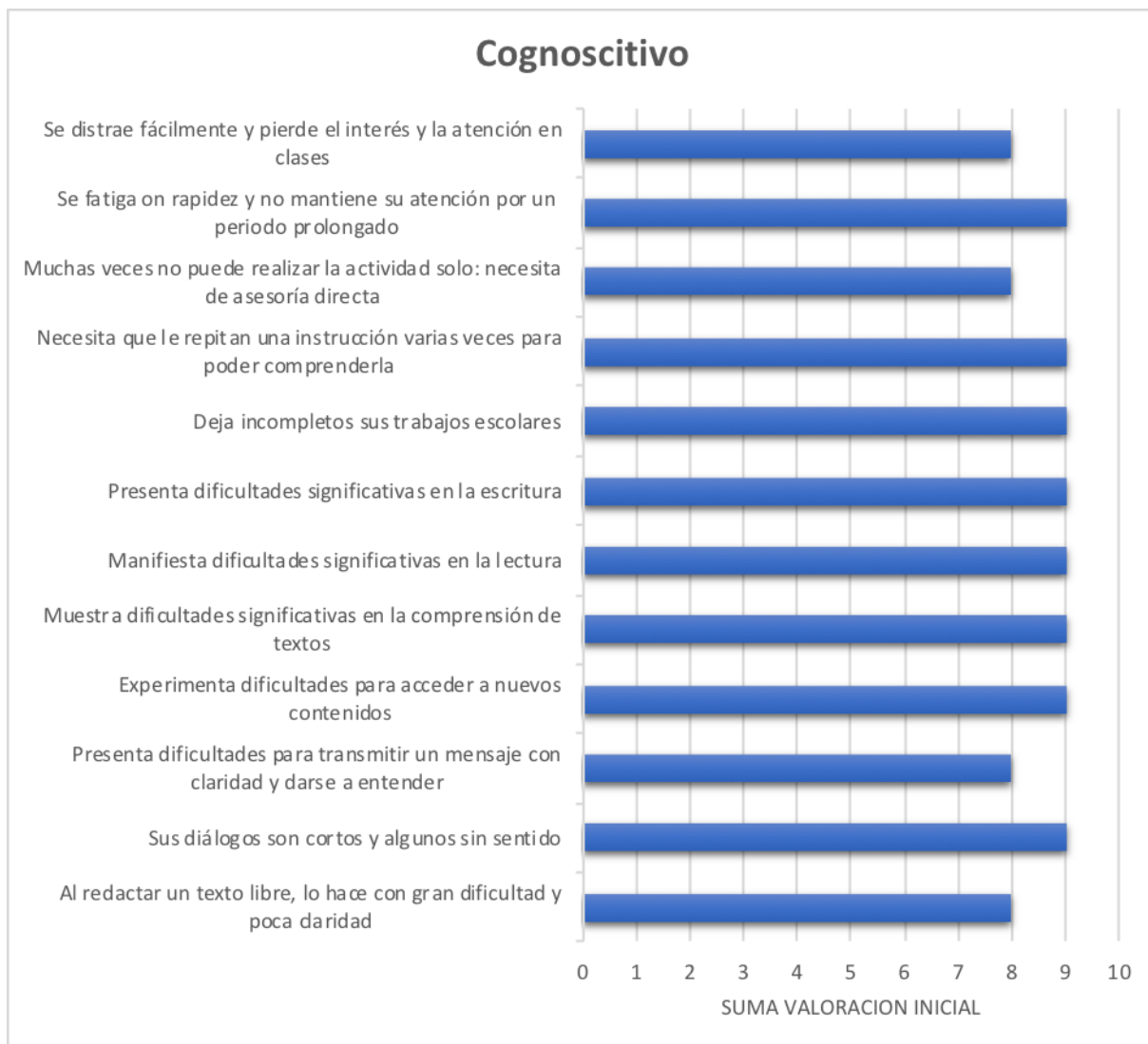
Fuente: elaboración propia, 2017.

Los resultados de la primera fase de GdO denotaron unos datos esclarecedores en relación a las carencias de concentración y atención de los alumnos de ISI en contraposición a los de ACL, situación que se invierte cuando hablamos de los datos de cuestiones psicomotriz y psicosocial. En relación a las dimensiones Cognoscitivas de inicio y final del taller, observamos que las capacidades de atención y fatiga se ven

reducidas a nivel global en un 30% tras el desarrollo de las dinámicas de grupo referentes a los trabajos enfocados a la investigación y la crítica, al igual ocurre con los valores de comprensión, en donde los márgenes de mejoría se han visto superados en un 20% en los tipos de discentes 3 y 4.

Pongamos de ejemplo dos polos opuestos de discentes para mostrar las mejorías en los aspectos cognoscitivos, donde vemos que el *Alumno 1* (Tipo 1), obtuvo una mejoría leve en los doce inputs de GdO cognoscitivo, debido a que en la observación inicial del curso obtuvo muy buenas puntuaciones en todos los ámbitos de estudio, aun así consiguió mejorar en diferentes inputs en la recogida de datos final de la observación, como podemos ver en los gráficos 2 y 3.



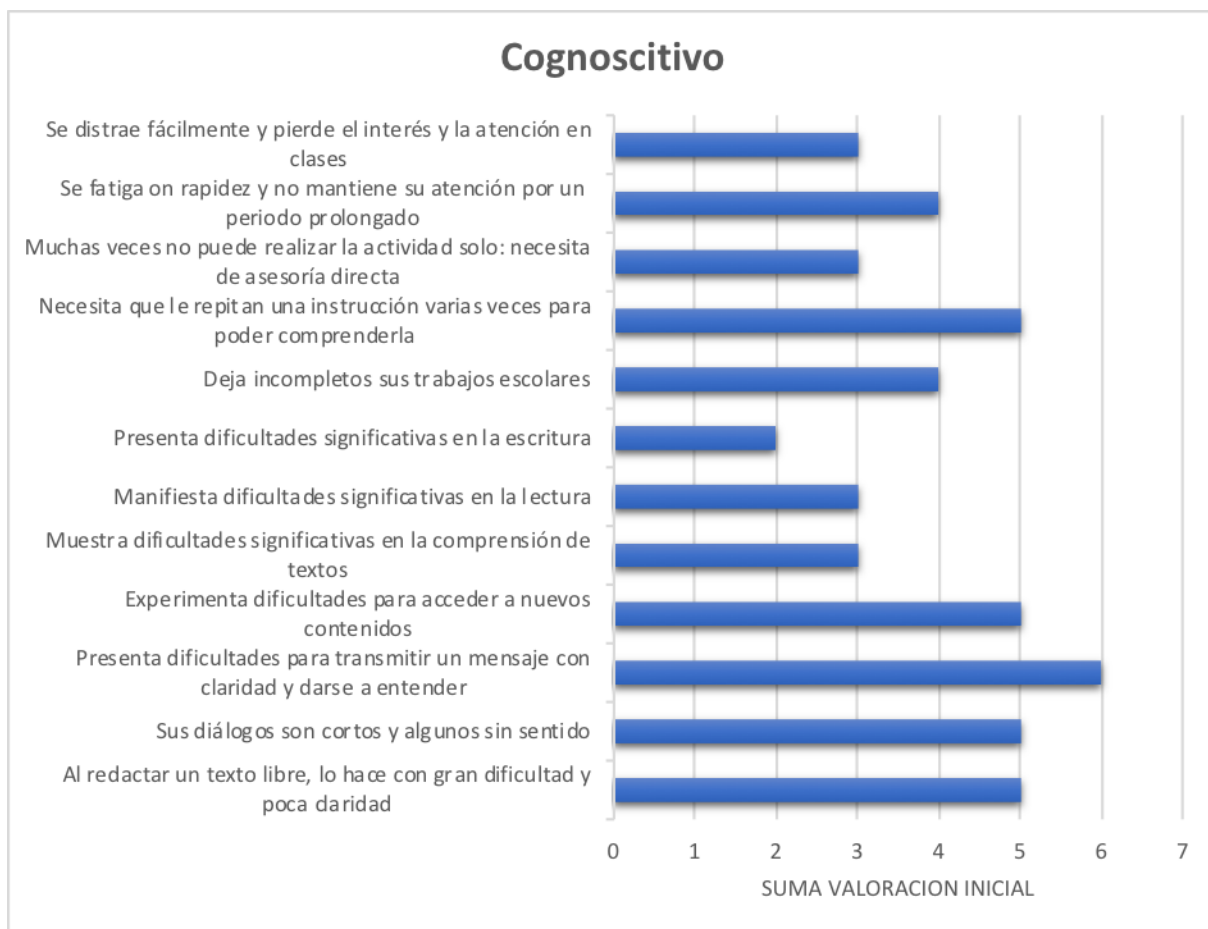


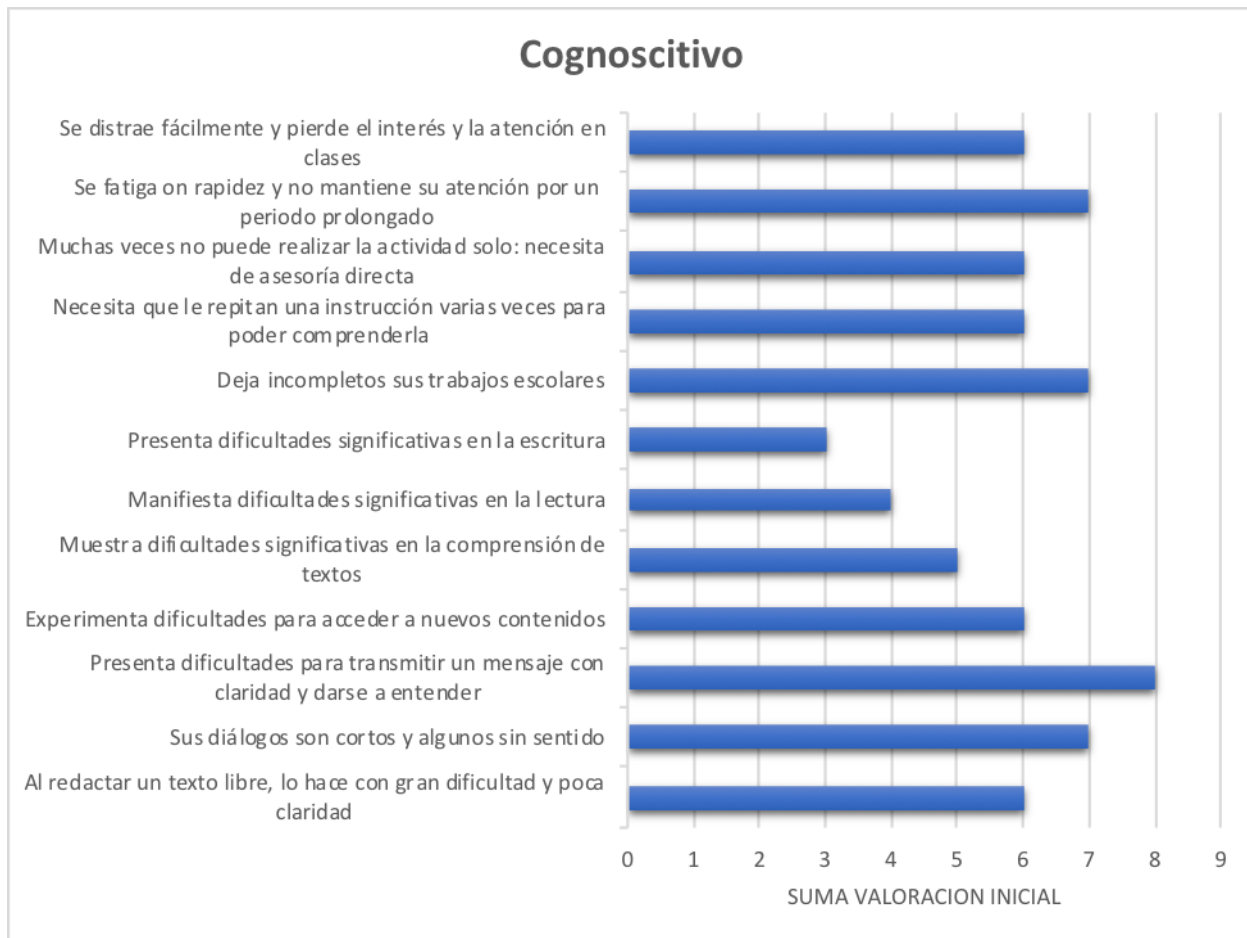
Gráficos 2 y 3: valoración inicial y final del alumno 1 en GdO.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Observamos que el nivel de desviación de mejoría ha sido muy bajo, ya que, el rango mínimo de puntuación en la observación inicial estaba en 6 puntos para el input número 11 y el máximo en 9 en inputs como el 2, 5, 7, 8 y 9. En la observación final observamos que hay mejoría en algunos inputs que permiten obtener una media más favorable en las variables del alumno.

En cuanto al *Alumno 11* (Tipo 4), observamos la gran mejoría que demostró tras la realización del curso, en donde llegó a mejorar sus niveles en todos los inputs de la GdO cognoscitiva (tabla 11). Además, observamos en las estadísticas el nivel de desviación ha sido muy alto, consiguiendo mejorar su nivel de concentración más del doble que en la fase inicial de la GdO, con un valor inicial medio de 0,937 puntos y un valor final de 0,492 puntos.





Gráficos 4 y 5: valoración inicial y final del alumno 11 en GdO.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Anotar que en las mediciones realizadas en ISI respecto a los inputs 6 y 7 en relación a la lectoescritura, no observamos grandes mejorías para todos los discentes. Hecho que habrá que considerar para futuras investigaciones.

El porcentaje de mejoría en los parámetros cognoscitivos de los discentes queda patente en la tabla 6, donde podemos comprobar el incremento, que la gran mayoría de alumnos, han obtenido desde la observación inicial a la final seis meses después.

Tabla 6. GdO Cognoscitivo ISI.

Gdo Cognoscitivo	Porcentaje mejoría parámetros cognoscitivos GdO																			
	variable %																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención en clases	15,0	20,0	32,0	23,0	34,0	20,0	22,0	10,0	23,0	40,0	50,0	23,0	32,0	22,0	10,0	15,0	10,0	13,0	32,0	29,0
2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado	10,0	29,0	19,0	36,0	28,0	23,0	22,0	24,0	40,0	20,0	45,0	39,0	21,0	12,0	22,0	28,0	12,0	15,0	27,0	34,0
3. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; necesita de asesoría directa	5,0	30,0	43,0	23,0	34,0	34,0	12,0	23,0	15,0	16,0	54,0	23,0	36,0	14,0	23,0	26,0	23,0	13,0	34,0	12,0
4. Necesita que le repitan una instrucción varias veces para poder comprenderla	5,0	30,0	23,0	33,0	23,0	13,0	17,0	23,0	34,0	20,0	34,0	26,0	33,0	15,0	34,0	21,0	11,0	16,0	22,0	24,0
5. Deja incompletos sus trabajos escolares	5,0	35,0	27,0	13,0	16,0	15,0	12,0	25,0	32,0	19,0	45,0	27,0	21,0	16,0	23,0	34,0	13,0	13,0	12,0	23,0
6. Presenta dificultades significativas en la escritura	0,0	25,0	23,0	23,0	34,0	23,0	16,0	32,0	12,0	26,0	9,0	25,0	27,0	23,0	32,0	12,0	16,0	12,0	26,0	20,0

7. Manifiesta dificultades significativas en la lectura	0,0	26,0	25,0	16,0	11,0	32,0	12,0	31,0	23,0	23,0	12,0	5,0	35,0	23,0	12,0	24,0	17,0	16,0	23,0	20,0
8. Muestra dificultades significativas en la comprensión de textos	5,0	23,0	37,0	7,0	26,0	11,0	15,0	21,0	25,0	32,0	23,0	26,0	27,0	27,0	29,0	27,0	17,0	15,0	19,0	15,0
9. Experimenta dificultades para acceder a nuevos contenidos	5,0	23,0	34,0	23,0	23,0	23,0	32,0	15,0	34,0	34,0	17,0	25,0	22,0	33,0	23,0	23,0	13,0	15,0	12,0	33,0
10. Presenta dificultades para transmitir un mensaje con claridad y darse a entender.	20,0	27,0	23,0	16,0	15,0	24,0	23,0	13,0	43,0	36,0	45,0	23,0	23,0	26,0	33,0	26,0	27,0	12,0	34,0	12,0
11. Sus diálogos son cortos y algunos sin sentido	5,0	25,0	37,0	26,0	16,0	33,0	16,0	16,0	23,0	29,0	33,0	27,0	26,0	23,0	27,0	33,0	12,0	10,0	32,0	22,0
12. Al redactar un texto libre, lo hace con gran dificultad y poca claridad	35,0	25,0	26,0	23,0	43,0	34,0	12,0	16,0	36,0	23,0	15,0	28,0	32,0	21,0	34,0	43,0	15,0	10,0	30,0	18,0

Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3 Tipo 4

Fuente: elaboración propia, 2017.

Los alumnos de ACL, por su parte, denotaron gran mejoría en la medición 5 de la GdO Cognoscitiva, al tener un porcentaje de mejoría del 15% respecto a la medición inicial (gráfico 6).

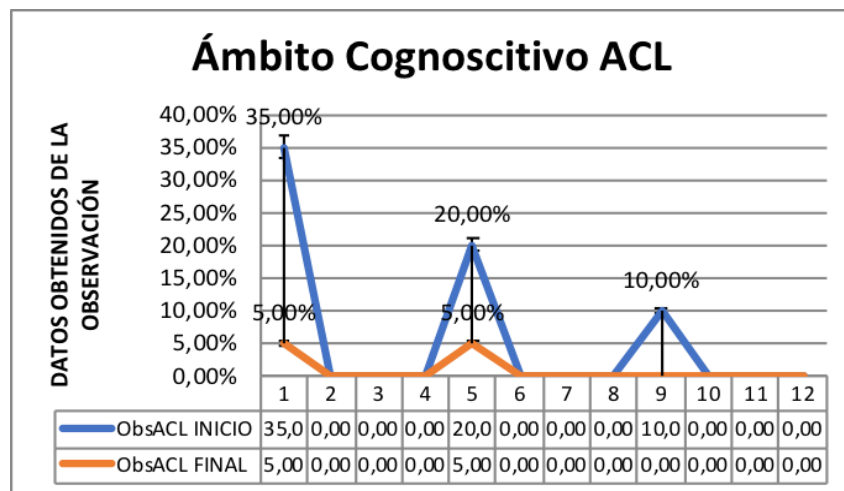


Gráfico 6: GdO Cognoscitivo ACL.

Fuente: elaboración propia, 2017.

En cuanto a los aspectos psicomotrices los alumnos ven aumentadas significativamente sus capacidades gracias a los aspectos manuales de la realización de las dinámicas “El cine en tu cabeza”, “Realización de videoarte personal” y el “Cortometraje grupal”, en donde los alumnos debían construir las escenografías y vestuarios, además del manejo de todos los equipos técnicos de un rodaje, como pueden ser los equipos de iluminación, sonido, producción y cámara (tabla 7). Observamos que, dos alumnos de ISI, poseían cierta dificultad a la hora de sostener con destreza los utensilios, a lo que se le intentó hacer ver su error para corregirlo, pero el exceso de costumbre del alumno y la falta de tiempo necesario por parte de los docentes para una completa atención, hizo imposible su mejoría.

En los alumnos de ACL no observamos grandes cambios en los ámbitos psicomotores, por lo que podemos afirmar que tienen cubiertas sus capacidades para esta destreza.

Los niveles porcentuales de mejoría en la observación son, a nivel global, bajos debido a que los discentes obtuvieron buenas calificaciones tanto al inicio como al final en las destrezas motoras, a lo largo de todo el curso.

Tabla 7. GdO Psicomotor ISI.

Gdo Psicomotor		Porcentaje mejoría parámetros psicomotrices GdO																			
		variable %																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Válido	1.Enfrenta dificultad para tomar de manera adecuada el lápiz, los colores, un cuaderno, etcétera. en clases	20,0	16,0	43,0	32,0	17,0	26,0	23,0	29,0	15,0	25,0	5,0	21,0	23,0	35,0	33,0	6,0	19,0	21,0	22,0	25,0
	2.Presenta dificultades para los trabajos manuales	9,0	11,0	14,0	23,0	11,0	21,0	24,0	28,0	13,0	28,0	3,0	34,0	16,0	10,0	12,0	9,0	12,0	18,0	19,0	21,0
		Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4													

Nota: marcamos en gris los dos alumnos a los que les fue imposible readaptar las dinámicas para una mejor atención.

Fuente: elaboración propia, 2017

En relación al análisis de las mediciones psicosociales, debemos anotar que uno de los valores fundamentales del audiovisual es el trabajo en equipo, sin el cual sería imposible la realización de cualquier pieza compleja, por ello, se hizo especial hincapié en este sentido, donde observamos en un inicio a dos alumnos con muy baja capacidad de empatía y sentimiento de pertenencia, debido a una situación personal complicada. Durante las semanas siguientes observamos un cambio significativo al respecto, algo que se demuestra en la medición n°4, en donde las relaciones entre iguales dentro del grupo mejoraron en más de un 30%; al igual ocurrió con la motivación a la hora de realizar las actividades, donde en un 25% se vieron incrementados los estímulos hacia las dinámicas. Más dificultades encontramos a la hora de mostrar los sentimientos, donde el nivel de mejoría fue más bajo, tan solo de un 10%. Al respecto de los estados de ánimo las mejorías también fueron moderadas, siendo un reflejo común en discentes de estas edades (tabla 8).

Tabla 8. GdO Psicosocial ISI.

Gdo Psicosocial		Porcentaje mejoría parámetros psicosocial GdO																			
		variable %																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Válido	1.Con frecuencia cambia de estado de ánimo durante un mismo día: de estar muy contento a muy enojado o triste	23,0	23,0	27,0	34,0	23,0	27,0	26,0	22,0	26,0	32,0	56,0	34,0	22,0	21,0	19,0	43,0	23,0	31,0	23,0	25,0
	2.Se enoja con facilidad; incluso puede llegar hasta los golpes	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	3,0	8,0	2,0	3,0	4,0	5,0	7,0	2,0	2,0	1,0	1,0
	3.Le cuesta trabajo adaptarse a cualquier situación de convivencia	12,0	23,0	19,0	22,0	26,0	23,0	23,0	12,0	25,0	23,0	29,0	23,0	12,0	21,0	20,0	19,0	17,0	12,0	19,0	12,0
	4.Se relaciona muy poco o nada con sus compañeros	12,0	15,0	10,0	12,0	10,0	14,0	16,0	12,0	10,0	19,0	21,0	13,0	16,0	11,0	5,0	7,0	9,0	6,0	9,0	10,0
	5.No respeta reglas	2,0	3,0	2,0	4,0	3,0	2,0	2,0	6,0	3,0	4,0	45,0	3,0	7,0	3,0	5,0	34,0	3,0	2,0	8,0	5,0

6. Es reservado al manifestar sus sentimientos, y muy poco expresivo	1,0	23,0	25,0	23,0	33,0	23,0	27,0	25,0	13,0	16,0	29,0	22,0	16,0	22,0	11,0	27,0	12,0	23,0	16,0	16,0
7. Con frecuencia actúa sin pensar, de forma impulsiva	0,0	2,0	2,0	7,0	4,0	2,0	1,0	4,0	3,0	2,0	12,0	5,0	6,0	4,0	2,0	10,0	3,0	4,0	6,0	5,0
8. Muestra comportamientos agresivos	2,0	7,0	5,0	4,0	9,0	8,0	10,0	6,0	9,0	4,0	25,0	6,0	6,0	4,0	7,0	20,0	7,0	6,0	7,0	9,0
9. La mayor parte del tiempo se le ve desmotivado para realizar cualquier actividad	21,0	23,0	26,0	27,0	23,0	21,0	27,0	25,0	27,0	23,0	24,0	28,0	29,0	21,0	28,0	22,0	29,0	25,0	24,0	25,0
	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4													

Fuente: elaboración propia, 2017.

En cuanto al grupo de ACL observamos que sus aptitudes sociales de empatía también reflejaban una carencia importante, además de las referentes al trabajo en equipo, situación que se agravaba por la desmotivación que este tipo de alumnos suele sentir en ciertos momentos ante las carencias de estímulos. Gracias a las dinámicas pudieron ir entrando en los grupos, creando sus propias filias entre compañeros; así queda reflejado en la medición nº 9, donde la mejoría fue de un 40% entre los alumnos, creando un buen ambiente en las dinámicas grupales. Situación importante de mejoría se vivió en cuanto a la expresión de los sentimientos (medición nº 6), donde alumnos cuya expresividad emocional en un inicio fue muy baja, consiguieron manifestar situaciones personales importantes en la dinámica de *Videoarte*, expresando emociones abiertamente a todos sus compañeros. Además, esta situación ayudó a que los estados de ánimo cambiantes habituales entre discentes jóvenes (medición nº1), se vieran visiblemente mejorados, gracias a tener un mayor conocimiento de los compañeros y de sus sentimientos hacia situaciones comunes (gráfico 7).

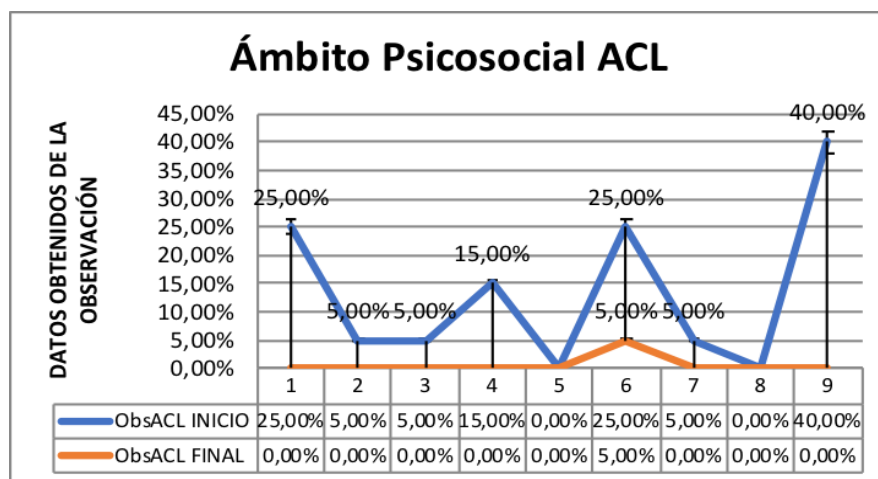


Gráfico 7: GdO Psicosocial ACL.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Con el cuestionario final (CF) quisimos ver la respuesta de los alumnos a cuestiones planteadas en el CI y ver si se producían cambios en su manera de entender las diferentes fases de análisis planteadas. Así, comprobamos diferencias

notables en cuanto a los métodos de trabajo, en donde un 70% de alumnos de ISI, cambió de opinión al considerar más beneficiosos para ellos el trabajar plasmando sus ideas propias y poder dirigir con tareas abiertas los trabajos a realizar. Además, valoraron un 80% de los alumnos, que se les daban mejor las tareas donde había que experimentar y manipular, cuando en el CI marcaron otras opciones. Los alumnos de ACL marcaron como muy beneficioso el poder trabajar con las imágenes, en donde poder manipular aquellos conceptos de una manera crítica, lo que les animó a generar nuevos conceptos.

En cuanto a los métodos de estudio los alumnos apoyaron mayoritariamente el uso de herramientas artísticas para sus estudios, complementando la lectura y la escritura, creyendo que sería beneficioso para una mejor comprensión de la asignatura.

Fue importante observar, cómo alumnos que anteriormente habían marcado que nunca habían relacionado contenidos de otras asignaturas, con la que estaban estudiando, habían comenzado a realizarlo consiguiendo una visión más global de los contenidos, el porcentaje de alumnos que así lo realizaron fue de un 30% en el caso de ISI y, de un 45% en el caso de ACL.

En relación al sentimiento de pertenencia, afirmaron en los dos equipos de trabajo con un 100%, que tras la utilización de la metodología se había creado un clima apropiado para el aprendizaje, así, del mismo modo, afirmaron que se sentían orgullosos del grupo que se había formado.

5. DISCUSIÓN

La intervención del videoarte muestra una nueva herramienta para el profesorado, capaz de generar mayor atención y motivación al discente, entroncando directamente con las emociones, aportando un bagaje personal y emocional a los alumnos que disfrutarán de unas clases donde saber explayarse, expandiendo sus conocimientos más allá de los reglados en los planes de estudio y, consiguiendo de esta forma, una completa alfabetización mediática, adquiriendo conocimientos sólidos del ente audiovisual, junto con una capacidad crítica del bombardeo informacional diario que vivimos. El docente entiende el aula como un espacio escénico, donde poder narrar y disfrutar del arte de la oratoria, mostrando los conocimientos por medio de herramientas técnicas audiovisuales, plásticas o performativas, y que lleven al alumno a través de las emociones del contenido educativo.

Los resultados experimentales en la investigación cualitativa desarrollada muestran que los alumnos prefieren este tipo de métodos en comparación con el tradicional método de lección magistral propuesta por Brown y Atkins (Brown, 1988).

Los datos cualitativos recogidos por parte de los alumnos han sido realmente satisfactorios. Nombraremos el caso del alumno ISI05 que, tras el aprendizaje de

nuevas técnicas narrativas a través del videoarte, y llegar a entender la técnica, lo llevó a la práctica en su propio ejercicio de videoarte, en donde desarrolló una síntesis gráfica formidable, con una analogía relacional de amor y muerte que todos los compañeros aplaudieron.

Desde el primer día de clase las emociones forman parte fundamental de todos los contenidos, se intentan argumentar a través de historias narradas repletas de alegorías emocionales audiovisuales, para introducir la alfabetización audiovisual, así los alumnos tendrán vía libre para explicar sus sentimientos, sin necesidad de hablar en primera persona y mostrar estados psicológicos empáticos, que ayuden al sentimiento de pertenencia a través de sus compañeros. Este hecho fue patente en el CF a través de las mediciones CF24.1 y CF24.2, en donde alumnos como ISI02 reflejaron el sentimiento de pertenencia hacia sus compañeros y la satisfacción que ello le produjo (foto 5):

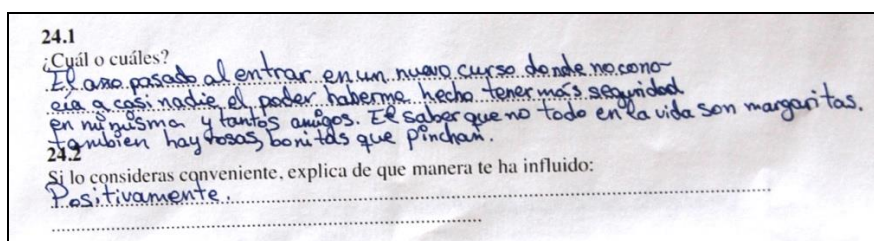


Foto 5: cuestionario alumno ISI02.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Por lo tanto, el sentimiento de pertenencia es casi tan importante como saber leer. Un alumno motivado siempre será un alumno aventajado en cuanto a esfuerzo, sabrá dosificar sus competencias y complementarse con el resto de sus compañeros, desarrollando de esta forma el trabajo en equipo. Cada alumno es único y sus motivaciones son distintas, el aprendizaje es múltiple y como tal, debemos ofrecer una visión múltiple de la educación para diseñar un nuevo modo de pensar en el discente, así lo señalan en la entrada de su blog Arina Bokas y Rod Roca (Bokas, 2015), *Cambiar el modo de pensar en Educación: cada alumno es único*, publicada en el *The Huffington Post*, sección de Educación; las columnistas se basan en la investigación de Carol Dweck y hacen referencia a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, para diseñar modos de pensar sobre el éxito en la educación, en un intento de conseguir una mayor potenciación de las habilidades de los estudiantes.

Por otro lado, habrá que definir más dinámicas de trabajo individuales dentro del aula para poder abarcar el mayor número de asignaturas posibles. Entendemos que algunas asignaturas son más proclives al uso de ideogramas y dinámicas grupales que otras, y por ello, debemos preparar un mayor número de supuestos escenarios, a los que los discentes se puedan enfrentar en su etapa educativa.

Los datos de la investigación indican que la necesidad de la alfabetización mediática es toda una realidad, los alumnos piensan en imágenes, sueñan en

imágenes y viven en imágenes, han interiorizado todo el argumentario audiovisual dentro del devenir de sus acontecimientos diarios, por ello, la educación no puede vivir al margen, tenemos que educar en y con el audiovisual. Los alumnos se sienten cómodos dentro de contextos audiovisuales, saben expresarse y encontrar los argumentos necesarios para relacionarse con sus compañeros, así lo demuestran los datos de nuestra investigación. Son ellos los primeros en introducir nuevos conceptos audiovisuales a sus hábitos diarios, nosotros los docentes, debemos ser parte de ellos.

La alfabetización mediática de los docentes actualmente se ve gravemente mermada por la falta de medios para su propia actualización, en un sector extremadamente dinámico y cambiante, el cual requiere de una mayor atención para no entrar en desfase con los discentes, pero con la tan intrusiva LOMCE, no están dejando margen a los docentes para poder crear conocimientos en esta línea. Por ello, se hace más necesario aún, introducir la alfabetización mediática por otras vías dentro de nuestro sistema educativo.

Pero deberán ser los Gobiernos en funciones los que realicen los cambios necesarios en sus Leyes de Educación, para que la alfabetización mediática sea un hecho, y como ya hemos referenciado, el Pacto de Estado, Social y Político por la Educación no está en línea que esta necesidad. Hay que hacer ver a la sociedad que esta problemática puede convertirse en un asunto de gravedad, con la tan creciente manipulación mediática que estamos viviendo en los últimos años; los medios de comunicación son consciente de su poder, y los poderes políticos no dudan en controlar aquellas vías de comunicación que permitan manipular a sus votantes, por ello debemos estar preparados ante toda la avalancha informativa que recibimos, siendo además, nosotros partícipes de ella, en cierta medida, gracias a plataformas como *Twitter*. La alfabetización mediática es una verdadera necesidad.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México D.F.: Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Andréu, Abela J.; García-Nieto Gómez Guillamón. A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune y Stratton.
- Ausubel, D., Novak, D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I.

El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones

- Bokas, A. y Rock., R. (2015). Cambiar el modo de pensar de educación: cada alumno es único. <https://www.gettingsmart.com/2015/05/changing-the-mindset-of-education-every-learner-is-unique/>
- Bonet, E. (1987). Metavideo. Del estado del video, su historia y estética. En *La Imagen Sublime* (catálogo). Madrid: Ed. Ministerio de Cultura (Museo Centro de Arte Reina Sofía).
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Ed. Routledge.
- Casado Alvarado, M. (2000). *La creación de video experimental como material didáctico en la licenciatura de Comunicación*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Galaup, L. (2017, 18/10/2017). Educación pone en marcha su plan para adoctrinar a los alumnos sobre el himno, la bandera y la defensa de España, Digital. eldiario.es. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-bandera-defender-Espana-materia_0_698530885.html
- García Roldán, Á. (2012). Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica. (Científica). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de www.videoartencontextoseducativos.es
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, (43), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gavara de Cara, J. C. y Pérez Tornero, J. M. (2012). *La alfabetización mediática y la Ley General de Comunicación Audiovisual en España* (E. UOC Ed. 2012 ed.). Barcelona: UNESCO Institute for Information Technologies.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- González García, F. M. (1992). Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 10(2), 148-158.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38), 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I.

El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones

Huete, C. (2015). El día en que Bill Viola hizo deberes en un instituto. *El País* (versión online). Recuperado de https://elpais.com/cultura/2015/10/17/actualidad/1445111799_891044.html

Martínez Saiz, T. G. d. E. (2017). Diario de sesiones del Congreso de los Diputados. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/DS/CO/DSCD-12-CO-347.pdf

Mirapeix, F. (2009). La educación y la escuela en los medios de comunicación. *La educación y la escuela en los medios de comunicación*. Cantabria.

Müller, M. S. (2012). *Las representaciones de las prácticas educativas en el videoarte contemporáneo*. (Tesis doctoral). UNSAM (Universidad Nacional de San Martín), Buenos Aires (Argentina).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. y. l. C. (Ed.) (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa, Currículum para profesores*. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Pública, C. S. d. E. (2010). Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación básica. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/guia-educacion-basica.pdf>

Sandoval Romero, Y. y Aguaded Gómez J. I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital. *Icono 14*, 10(3), 8-22. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.197>

Strauss, A. y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc.

AUTORES:

Francisco Cuéllar Santiago

Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Realiza el Máster de realización de cine y televisión en el CEV. Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral por la Universidad de Bellas Artes de Granada.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0523-6509>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Cuellar_Santiago

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=WkIhz3MAAAAJ>

Cuéllar Santiago, F. y López-Aparicio Pérez, I.

El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo. La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones

Isidro López-Aparicio

Profesor Titular Universidad de Granada y Director del Grupo de Investigación CECI HUM 654. Miembro del Instituto de Investigación de Paz y Conflictos. Doctor en Bellas Artes realiza Master en Gestión Medioambiental. Sus líneas de investigación versan sobre Arte Contemporáneo, educación artística, paz y Conflictos, arte social y su principal publicación Arte Político y Compromiso Social. El Arte Contemporáneo como transformación creativa de conflictos. CENDEAC, Murcia, 2017.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9284-7422>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Isidro_Lopez-Aparicio

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Sn_s69oAAAAJ