

Inés Osoro Pérez-Puchal



UNIR: Universidad Internacional de la Rioja

- Trabajo fin de grado -

Propuesta de alfabetización audiovisual para Educación Infantil desde una perspectiva constructivista

Madrid, febrero de 2014

Firmado por: Inés Osoro Pérez-Puchal

Directora: Carlota Pérez Sancho

Línea de investigación: Propuesta de intervención

CATEGORÍA TESAURO: 1.7.4. Tecnologías de la Información y la Comunicación

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado constituye una propuesta para la educación en medios en la etapa de Educación Infantil. En la primera parte se hace un acercamiento teórico, explorando los principales estudios sobre la alfabetización audiovisual y extrayendo sus aspectos más importantes.

A continuación el trabajo se centra en la parte práctica, con una propuesta concreta para trabajar la alfabetización audiovisual en el aula de infantil durante un curso académico. Se busca un aprendizaje globalizador y significativo, por lo que las actividades propuestas se distribuyen entre rincones, talleres y proyectos.

Se pretende que este trabajo muestre la importancia de la alfabetización audiovisual desde las primeras etapas educativas y permita adquirir ideas concretas sobre cómo llevarla a cabo en las aulas de Educación Infantil.

Palabras clave: Alfabetización audiovisual, TIC, educación en medios, educación infantil, rincones, talleres, proyectos.

ABSTRACT

The present end of degree paper embodies a proposal for audiovisual media education for the stage of early childhood education (0-6 yeas). The first part offers a theoretical approach to the topic and explores the main research available on audiovisual literacy and the most relevant aspects are drawn.

Focus is then placed on the practical aspects and a specific proposal to work on audiovisual literacy in the 0-6 classroom during an entire academic year is put forward. In keeping with the goal of significant and global learning, the activities presented are distributed in corners, workshops and projects.

The aim is to highlight the importance of audiovisual literacy from the very early education stages, and to design specific proposals to put them into practice in the early childhood education classroom

Key words: Key words: Audiovisual literacy, audiovisual media education, early childhood education, corners, workshops, projects.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Objetivos	8
3. Metodología	10
4. Marco teórico	
4.1. Delimitación conceptual	12
4.1.1. Lenguaje audiovisual	12
4.1.2. Medios de comunicación	13
4.1.3. Educación en medios	14
4.2. Influencia de los medios de comunicación en la infancia	15
4.3. Justificación de la necesidad de la alfabetización audiovisual	18
4.4. Elementos de la alfabetización audiovisual	21
4.4.1. Lectura audiovisual	21
4.4.2. Expresión Audiovisual	22
4.4.3. Espíritu crítico	22
4.5. La educación en medios en Europa	24
4.6. La educación en medios en la legislación española	25
4.7. Reticencias a la inclusión de la educación en medios en el currículum	28
4.8. Experiencias de alfabetización audiovisual en España	30
4.9. La educación en medios y la sociedad democrática	32
5. Propuesta de intervención	
5.1. Justificación	34
5.2. Objetivos específicos	34
5.3. Contenidos específicos	35
5.4. Contribución del proyecto a los objetivos y contenidos de la etapa	37
5.5. Competencias	40
5.6. Contextualización	40
5.7. Metodología	41
5.7.1. El rincón audiovisual	42
5.7.2. Talleres	43
5.7.2.1. Taller de imagen	43
5.7.2.2. Taller de géneros audiovisuales	43

5.7.3. Proyectos	44
5.7.3.1. Proyecto de medios audiovisuales	44
5.7.3.2. Los medios audiovisuales en los proyectos	45
5.8. Temporalización	45
5.9. Evaluación	46
5.9.1. Evaluación del aprendizaje de los alumnos	46
5.9.2. Evaluación de la propuesta	48
6. Conclusiones	50
7. Limitaciones	54
8. Prospectiva	56
9. Referencias bibliográficas	57
10. Referencias legislativas	62
11. Bibliografía complementaria	63
10. Anexos	
10.1. Anexo 1. Indicadores del nivel de lectura crítica	65
10.2. Anexo 2. Materiales para el rincón audiovisual	66
10.3. Anexo 3. Actividades del taller de imagen	67
10.4. Anexo 4. Actividades del taller de géneros audiovisuales	74
10.5. Anexo 5. Planificación del proyecto sobre los medios audiovisuales	81
10.6. Anexo 6. Ejemplo de proyecto en el que se usan medios audiovisuales	83
10.7. Anexo 7. Hoja de registro para la evaluación continua del alumno	84
10.8. Anexo 8. Cuestionario inicial para las familias	85
10.9. Anexo 9. Cuestionario final para las familias	86
10.10. Anexo 10. Plantilla de la entrevista a los alumnos para la evaluación de la propuesta de intervención	87

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en la sociedad de la información, en la que a diario somos receptores de muchísimos mensajes audiovisuales en diferentes contextos. Los niños no son ajenos a este bombardeo de mensajes audiovisuales. Los medios de comunicación audiovisual forman parte de su realidad diaria.

Los mensajes audiovisuales son una fuente de información importante para los niños sobre el mundo que les rodea. Muchas de las ideas que los niños tienen del mundo proceden de su experiencia con estos medios. Pero además, los mensajes audiovisuales influyen también en la construcción de la propia identidad, así, es frecuente que los niños crezcan construyéndose una imagen de las personas y de los sentimientos en función a los modelos que observan en los dibujos, las series o la publicidad.

Sin embargo, y a pesar de la omnipresencia de los medios audiovisuales y de sus importantes efectos en la construcción de la idea que las personas tienen del mundo, de los demás y de sí mismas, la mayoría de alumnos salen de la escuela sin ninguna preparación explícita para afrontar de forma reflexiva y crítica mensajes a los que están expuestos varias horas al día. Esto conlleva el riesgo de crear personalidades pasivas y fácilmente manipulables.

A pesar de existir diversas iniciativas a nivel europeo en las que se resalta la importancia de incluir la alfabetización audiovisual como contenido educativo, en España, la educación en medios, no está contemplada en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, ni se hace referencia a ella en ninguna de las competencias educativas. En dicha legislación, sí se alude a la competencia digital, pero eso parece apuntar a una atención exclusivamente técnica de las nuevas tecnologías y no a los efectos de los contenidos o mensajes que transmiten.

Por todo ello, en el presente Trabajo de Fin de grado se pretende, a través de las ideas expuestas en el marco teórico, justificar la necesidad de una educación en medios en todas las etapas educativas. Se exponen además aspectos y los elementos necesarios

para que los alumnos puedan desarrollar esa competencia audiovisual.

En la segunda parte del trabajo, con la propuesta de intervención se pretende ofrecer un ejemplo de cómo adaptar esta educación en medios a la etapa de Educación Infantil y ofrecer ideas concretas para llevarla a cabo en el aula.

El interés principal de este trabajo de fin de grado es precisamente la aplicación de esta temática a la etapa de Educación Infantil, porque existen algunos estudios y bastantes experiencias sobre la educación en medios en las etapas de Primaria y, sobre todo Secundaria, como los recolectados por Jacqueline Sánchez Carrero en su libro *Pequeños directores, Niños y adolescentes creadores de cine y televisión*, pero casi ninguno referidos a la etapa de Infantil.

2. OBJETIVOS

Mediante el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende alcanzar el siguiente objetivo general:

- Analizar la importancia de la educación en medios desde edades tempranas del desarrollo y diseñar una propuesta de intervención que desarrolle la capacidad de comprensión del mensaje audiovisual y las posibilidades de expresión audiovisual de los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil.

Además, para logra dicho objetivo general, el presente Trabajo de Fin de Grado se persigue los siguientes objetivos específicos:

- Definir qué es la educación en medios.
- Explicar los efectos de los medios audiovisuales en el desarrollo infantil.
- Señalar la necesidad de incluir la alfabetización audiovisual en los currículos de Educación Infantil.
- Analizar los diferentes elementos del mensaje audiovisual y sus usos en productos audiovisuales destinados a la infancia.
- Describir las principales iniciativas relacionadas con la alfabetización audiovisual en el ámbito europeo y analizar el desarrollo legislativo de la educación en medios en España.
- Indicar las reticencias existentes a la educación en medios y reflexionar sobre sus causas.
- Describir las principales experiencias de alfabetización audiovisual desde la

escuela.

- Defender un planteamiento constructivista y un enfoque globalizador en el desarrollo de la propuesta de intervención
- Proponer recursos para desarrollar la capacidad de los alumnos de diferenciar realidad y ficción.
- Desarrollar una propuesta para la explicación de los elementos del mensaje audiovisual y para iniciar a los alumnos en una lectura reflexiva de los mismos.
- Explorar la producción audiovisual como otra forma de expresión infantil y de relación con la realidad que les rodea.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo seguida para la realización del presente Trabajo Fin de Grado se divide en dos fases diferenciadas. Por un lado, la revisión bibliográfica para la construcción del marco teórico; por otro lado, la construcción de la propia propuesta de intervención.

En primer lugar, para realizar la búsqueda bibliográfica se han consultado en la web diversas bases de datos especializadas. En concreto:

- La biblioteca virtual de la UNIR (<http://biblioteca.unir.net/>) ,
- El buscador de publicaciones y revistas DIALNET (<http://dialnet.unirioja.es/>) ,
- El buscador especializado en tesis, TESEO (<http://www.educacion.es/teseo>),
- Y el buscador específico de Google, Google scholar (<http://scholar.google.es/>) .

En todos estos buscadores las palabras claves utilizadas para realizar las búsquedas fueron; educación en medios, educación mediática, alfabetización audiovisual y educomunicación.

No se encontró ninguna tesis que coincidiese con la temática planteada en este trabajo, pero sí que se encontraron varios títulos de libros que supusieron los cimientos de esta revisión bibliográfica, puesto que sus propias bibliografías me llevaron a otros títulos y autores pertinentes.

En cuanto a publicaciones, fue un hallazgo encontrar la revista *Comunicar* (<http://www.revistacomunicar.com/>) , disponible online y de forma gratuita, y especializada en educomunicación, que fue la fuente de numerosos artículos de los que se citan en la bibliografía del presente trabajo.

En segundo lugar, en cuanto a la construcción de la propuesta de intervención, ha sido una fase más creativa. Los escasos artículos que se encontraron sobre experiencias en Educación Infantil, a los que se hace referencia en el epígrafe 4.8 del marco teórico, sirvieron de inspiración para la planificación de las diferentes actividades.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Delimitación conceptual

Para abordar el tema de la alfabetización audiovisual es requisito imprescindible comenzar por realizar una delimitación de los conceptos fundamentales relacionados con la misma. Por ello, en este epígrafe pasamos a definir y analizar tres conceptos fundamentales: lenguaje audiovisual, medios de comunicación y educación en medios.

4.1.1. Lenguaje audiovisual

El lenguaje audiovisual es toda forma de comunicación en la que se integran plenamente lo visual y lo sonoro, incluyendo en éste último lo verbal. Puede ser desde una imagen estática, o un sonido aislado, a la percepción simultánea de imagen y sonido.

Los principales componentes del lenguaje audiovisual son: los elementos morfológicos, tanto visuales como sonoros, una gramática particular, y los recursos estilísticos.

Se caracteriza porque promueve en el espectador un procesamiento global de la información, y porque moviliza la sensibilidad antes que el intelecto, es decir, la parte afectiva condiciona a la parte cognitiva en su recepción, lo cual hace que sea un código idóneo para la manipulación. Tal y como señala Obach (1996), el mensaje audiovisual, al igual que lo que ocurre con la literatura, no necesitan pasar antes por el intelecto para generar sentido.

El lenguaje audiovisual se utiliza en prácticamente la totalidad de los medios de comunicación, desde la fotografía incluida en prensa, hasta la radio, televisión, cine, y muchos de los contenidos de Internet.

4.1.2. Medios de comunicación

Podemos entender los medios de comunicación como el instrumento por el que un emisor produce un mensaje destinado a un receptor. En el proceso de comunicación, existen otros elementos necesarios además del emisor, el receptor y el mensaje. Estos son un canal o medio por el que se transmite el mensaje, un contexto, y un código, que emisor y receptor deben compartir.

Los medios de comunicación pueden ser interpersonales, es decir que ponen en contacto a un emisor con un receptor, como es el caso del teléfono o el correo, pero habitualmente, nos referimos con ese término a los medios de comunicación de masas o mass media, en los que el mensaje se transmite de un emisor a múltiples receptores, y en los que el lenguaje audiovisual tiene una importante presencia.

Sobre el papel de los medios de comunicación en la sociedad moderna, Gubern (1987) afirma que:

“ Este ecosistema comunicacional puede ser contemplado, utilizando un léxico contemporáneo, como una *mediasfera* omnipresente, que se ha constituido, junto a la biosfera arcaica del hombre, como su complementaria corteza cultural en las sociedades industrializadas. En este artificial caparazón mediático que envuelve al actual hombre urbano, la *iconosfera* (término acuñado por el filmólogo francés Gilbert Cohen-Séat) constituye una de las capas, probablemente la principal y la más densa, de la mediasfera contemporánea” (p. 399).

Además, y enlazando con el siguiente subapartado, éste autor sostiene también que:

“ De la actual proliferación de imágenes, sin parangón con otras épocas del pasado, deriva por tanto el ineludible imperativo social de instituir una educación o alfabetización icónica, en los diferentes niveles pedagógicos, para hacer del niño y luego del ciudadano adulto en la *civilización de la imagen* un sujeto plenamente

capacitado para la comunicación audiovisual” (Gubern, 1987: p.405).

La importancia de la iconosfera en la sociedad actual justifica, por tanto la necesidad de una alfabetización icónica.

4.1.3. Educación audiovisual

La educación audiovisual tiene que ver con la adquisición de la competencia audiovisual, pero tal y como señala Ferrés (2005), existe una “falta de definición precisa y consensuada de lo que comporta ser competente en ese ámbito” (p. 9). El mismo autor propone definir esa competencia mediante el dominio de conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con seis dimensiones:

- El lenguaje.
- La tecnología.
- Los procesos de producción y programación.
- La ideología y los valores.
- La recepción y la audiencia.
- Y la dimensión estética.

En los primeros momentos de la irrupción del audiovisual en la vida cotidiana, con la aparición de la televisión, ésta se veía como un enemigo de la educación, pero desde hace años se han buscado acercamientos entre la comunicación audiovisual y la educación, en los que la finalidad es la preparación, más que la protección.

Uno de los primeros conceptos que surge en el ámbito de la educación en comunicación audiovisual es el “eduentretenimiento televisivo” que hace referencia a la presentación de temas educativos de una manera amena a través de contenidos

audiovisuales.

En la década de los 60 se desarrolló en Latinoamérica una corriente conocida como “educación”, al que hace referencia Jacqueline Sánchez Carrero (2008: p. 17), y que supone el uso del discurso televisivo para desarrollar un pensamiento crítico.

Poco a poco la educación audiovisual se fue conformando como aprender a descifrar y producir contenidos audiovisuales, y poder así desarrollar una actitud crítica ante sus mensajes.

A este mismo contenido se hace referencia con diversos nombres: alfabetización audiovisual, educación mediática, enseñanza de los medios, etc. El contexto en el que se emplea el término es el que determina que uno u otro resulte más apropiado.

4.2. Influencia de los medios de comunicación en la infancia

Vivimos en la sociedad de la información, en la que a diario somos receptores de muchísimos mensajes audiovisuales en diferentes medios y en diferentes contextos.

Los niños no son ajenos a este bombardeo de mensajes audiovisuales. Los medios de comunicación forman parte de la realidad diaria de los niños. La televisión, el ordenador, el ipad, los móviles, consolas, revistas, radio, cómics, cámaras de foto y vídeo, etc. están presentes en el día a día de los niños.

El uso infantil de los medios de comunicación condiciona varios aspectos de su desarrollo. En primer lugar, el uso de los medios de comunicación organizan el tiempo libre de las personas adultas y de los niños. Además son frecuentemente objeto de conversaciones de los niños, tanto entre iguales como con los adultos, y por supuesto los referentes de muchos de sus juegos.

Por otra parte, son una fuente de información importante para los niños sobre el mundo que les rodea. Muchas de las ideas que los niños tienen sobre su entorno les llegan a través de su experiencia con los medios audiovisuales.

Sobre esto habla Requena (1985) al afirmar que “el primer contacto con la mayoría de los objetos, de los paisajes e incluso de las situaciones se produce a través de la imagen televisiva” (p.5).

Sobre este mismo aspecto, Schramm (1985) afirma que la televisión complementa los conocimientos sobre el mundo que se adquieren en la escuela. “Gracias a los medios de comunicación, continuamos buscando información para llenar el mapa cognitivo. Del desfile de los hechos en TV, el más vivo y dramático de los medios de comunicación, tendemos a llenar ese mapa de hechos y de hallazgos, de imágenes y opiniones” (p. 214).

Finalmente, los medios de comunicación audiovisual influyen la construcción de la propia identidad y la de los otros.

A este respecto, Chomski (2012) afirma que:

“ Los programas que los niños miran en la televisión, la música y la información que escuchan en la televisión o en la radio, las películas que ven una y otra vez, las páginas infantiles de internet que visitan o con las que juegan, los videojuegos, los correos electrónicos, los libros, las revistas y los *cómics* infantiles, los periódicos que tienen a su disposición, todos ellos contribuyen no sólo al conocimiento de su entorno, sino también a la construcción de su imagen e identidad y la de los otros” (p.12).

Pero la experiencia de los espectadores o usuarios a través de los medios de comunicación, es, tal y como su nombre indica, una experiencia mediada. Tal y como dice Buckingham (2005), “los medios no nos ponen en contacto directo con el mundo, sino que nos ofrecen versiones selectivas de la realidad” (p. 12).

Así, es frecuente que los niños crezcan construyéndose una imagen de las personas y de los sentimientos en función a los modelos que observan en los dibujos, las series o la publicidad. Esto genera, tal y como indican Ambrós, A. y Breu, R. (2011), “jóvenes muy mal preparados para relacionarse porque esperan un prototipo perfecto de

persona que no existe” (p. 22).

Para hacer referencia a la importancia de los efectos que tienen los medios de comunicación en el desarrollo de la vida cotidiana y el desarrollo cognitivo de los niños, algunos autores como Buckingham (2000), han acuñado el concepto de “nueva infancia”.

Hay que tener en cuenta que a pesar de que en algunos casos los niños son los propios destinatarios de los productos audiovisuales, no solo consumen éstos. Es frecuente el consumo de contenidos audiovisuales destinados a adultos. De hecho, en el Libro Blanco del Audiovisual, en una publicación llamada *La educación en el entorno audiovisual*, se analizan los hábitos de consumo televisivo infantiles, y se detecta que la franja de mayor consumo entre niños y niñas de entre 4 y 12 años es el *Prime Time*, que ocupa desde las 21 a las 24 horas, y en el que no se emite programación específica infantil.

Además, en los últimos años, con la multiplicación de pantallas, y la aparición de canales temáticos, ha cambiado el papel del espectador. Ante tanta oferta, es el propio usuario el que debe escoger qué consumir, por lo que es necesario desarrollar una actitud responsable para evitar la adicción o un consumo excesivo, y ésta sólo se puede conseguir mediante el conocimiento del código audiovisual.

Los niños llegan a la escuela con este bagaje cultural, de experiencias y de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación, y tal y como dice Chomski (2012) “El desafío es poder entender, valorar, seleccionar y procesar este material y estas experiencias con las que llegan los niños, para poder transformarlas en conocimientos y aprendizajes” (p.13).

Sin embargo, los alumnos salen de la escuela sin ninguna preparación para realizar de forma reflexiva y crítica aquella actividad a la que más horas dedican. Esto conlleva el riesgo de “crear personalidades pasivas y fácilmente manipulables, llegándose a condicionar la propia esencia de la civilización democrática. (Ferrés, 1996).

Por todo ello, es necesaria una reflexión seria sobre la necesidad de la educación

audiovisual, aspecto que se aborda en el siguiente epígrafe.

4.3. Justificación de la necesidad de la alfabetización audiovisual

Tal y como se ha expuesto, el uso de los medios de comunicación condiciona muchos aspectos del desarrollo infantil, pero la recepción en la edad adulta no está exenta de efectos que merece la pena analizar, y que son mayores si se desconocen el lenguaje audiovisual y sus diferentes componentes.

Fernández García y García Rico (2001) definen el alfabetismo mediático como “aprender a interpretar los mensajes de los medios para adoptar una postura crítica y consciente ante sus mensajes, y no dejarse manipular ingenuamente por todo lo que vemos, leemos y escuchamos”(p.69).

Se pueden establecer ciertas diferencias entre la alfabetización textual y la audiovisual, puesto que la primera requiere un aprendizaje previo y consciente, mientras que la segunda se produce de una manera inconsciente.

Sobre esto Gutiérrez Martín (2003) señala que “ el significado de los textos visuales y audiovisuales parece tan obvio que ni siquiera somos conscientes de que hay una codificación, una codificación del mensaje de acuerdo a una serie de reglas que, tal vez inconscientemente, hemos ido aprendiendo a través del lenguaje audiovisual” (p.66).

Esto tiene un peligro, puesto que al no ser consciente de estas reglas que conforman el mensaje audiovisual, el público no siempre es capaz de reconocer los mensajes subliminales, y los intentos de manipulación que se pueden producir. Por ello, la educación audiovisual es clave para que puedan desarrollar un consumo responsable y crítico. “...Mientras sólo pueden aficionarse a la lectura aquellos que saben leer, la mayor adición a la televisión suele producirse en aquellos que no dominan su lenguaje” (Ferrés, 1999, p. 109).

El problema es importante a cualquier edad, pero lo es más en edades tempranas, donde los niños y las niñas son mucho más vulnerables debido a que los mecanismos de

descodificación son menores, por lo que la manipulación es más factible y directa. (Brown, 1991)

Francisco García García (2003) afirma que “el grado de participación o de pasividad que un espectador tiene ante la televisión depende en gran medida de la relación que guarde con este medio y del grado de profundidad con que se involucra en los contenidos del mismo” (p. 172).

A pesar de vivir en la sociedad de la información, dominada por los mensajes audiovisuales de los grandes medios de comunicación, el dominio de su uso no está generalizado ni es homogéneo. Existe “una élite que sabe usar, entender y difundir información; y por otro lado, una inmensa mayoría que, a pesar de disponer de mucha información, es incapaz de usarla, de entenderla, de interpretarla y descodificarla. Es decir, una forma de analfabetismo funcional, que como todo analfabetismo es una forma de esclavitud” (Ambròs y Breu, 2011, p. 41).

Lo ideal sería que esta competencia de comprensión de los mensajes audiovisuales, de capacidad de expresión y de desarrollo del espíritu crítico se potenciase tanto desde la escuela, con la integración de la educación en medios en los currículos de las diferentes etapas, y desde las familias.

Sobre la educación familiar, Lolo Rico (1994) defiende que “los padres deben dialogar con sus hijos, ayudándoles, incluso en clave de juego, a descubrir los contenidos de los programas y a enjuiciarlos críticamente” (p.85).

Sobre la integración de la educación en medios en los currículos educativos, si se entiende que éstos deben contemplar la mentalidad y la cultura de las personas, en la sociedad actual se puede considerar que un elemento importante de las mismas son los medios de comunicación audiovisual, y por tanto, su uso y comprensión no pueden ser ignorados desde la escuela.

La capacidad crítica y la construcción de una interpretación del mundo que nos rodea no son innatas. Son producto del aprendizaje. Y en un mundo como el actual, con

un dominio absoluto de los medios de comunicación, y una omnipresencia del audiovisual, ésta capacidad se debe trabajar, por tanto, desde la escuela a partir de la educación en medios.

Además, por su propia naturaleza el lenguaje audiovisual es un recurso con muchas posibilidades para la manipulación, puesto que está compuesto por imágenes y sonidos, estructurados por el montaje, conformando un discurso portador de emociones primarias, que moviliza la emoción antes que la cognición.

Es frecuente que al hablar de la educación en medios se entienda por algunos sectores como un modelo de aprendizaje basado en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), o de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del conocimiento), pero esto supondría tratar a los medios de comunicación como herramientas neutrales y dejar de lado el análisis y la lectura crítica de los mensajes audiovisuales.

Como afirman Ambròs y Breu (2011):

“No debemos confundirnos, (las TIC y las TAC), eso, es tecnología educativa. El contacto con esa tecnología puede ser útil, fructífero e interesante, pero no constituye educación en comunicación audiovisual” (p. 23).

Respecto a esta interrelación entre las TIC y la educación en medios, Lolo Rico (1994) nos relata su experiencia: “He observado, no sin asombro, que son muchos los colegios en los que varios días a la semana distraen a los niños, especialmente a los más pequeños, con películas de vídeo, sin hacer ningún comentario, ni ningún seguimiento de las dificultades que su comprensión ha entrañado para ellos, ni de los efectos psicológicos” (p.17).

El objetivo principal de la educación en medios no es desarrollar las habilidades tecnológicas, sino educar en la competencia de pensar; un pensamiento crítico, creativo y autónomo.

En conclusión, es fundamental que se contemple la educación en medios en todas las etapas educativas, y ésta se debe dar, desarrollando los diferentes elementos de la alfabetización audiovisual, aspectos que se tratan con más detenimiento en el siguiente epígrafe.

4.4. Elementos de la alfabetización audiovisual

Para trabajar la alfabetización audiovisual es necesario desarrollar sus tres elementos: la lectura de los mensajes audiovisuales, la expresión audiovisual, y el desarrollo del espíritu crítico.

4.4.1. Lectura audiovisual

En general las actividades analíticas con imágenes suelen plantearse en tres partes. En primer lugar, una descripción del objeto de estudio (denotación); en segundo lugar, un análisis sobre las asociaciones, evocaciones, etc. (connotación); y en tercer y último lugar, se concluyen los juicios sobre el significado ideológico.

Para ello es fundamental el análisis de las gramáticas de los mensajes audiovisuales, es decir conocer sus elementos, sus unidades mínimas, y sus posibilidades de conexión e interacción para construir el significado.

En el lenguaje audiovisual esta gramática está compuesta por imágenes y sonidos y al igual que en el lenguaje verbal, se pueden apreciar diversos aspectos: morfológicos (elementos visuales, elementos sonoros), sintácticos (planos, ángulos, composición y distribución de objetos en la imagen, profundidad de campo, distancia focal, continuidad, ritmo, iluminación, color, movimientos de cámara, el montaje) y aspectos semánticos (como la elipsis, la metáfora, etc).

Aunque, por supuesto, la profundidad de este análisis se debe adaptar a la edad de los alumnos. Con los alumnos de infantil se comenzará analizando lo que se ve en determinadas imágenes. Este análisis denotativo es algo ya habitual en las actividades de infantil para trabajar la atención visual, pero es necesario acompañar esta actividad de un

análisis connotativo en el que los alumnos deben verbalizar aspectos como los siguientes; cómo creen que se siente el personaje de la imagen, por qué, qué relación hay entre los diversos personajes, etc. intentando siempre apoyar estas ideas en lo que se ve en la imagen. Finalmente se acabará trabajando el significado ideológico, intentando pensar qué quería transmitir el autor de la imagen con la misma.

Además, en los primeros niveles educativos es aconsejable comenzar el análisis con imágenes estáticas, para continuar progresivamente con el análisis de imágenes en movimiento y acompañadas de sonidos.

4.4.2. Expresión audiovisual

El segundo elemento es la expresión a través de los medios audiovisuales. Es decir la producción de contenidos audiovisuales.

La importancia de este elemento de la alfabetización audiovisual la señala Fontcuberta (2003) al afirmar que “ el uso crítico y transformador de los medios en la escuela pasaría por la ejecución de mensajes a partir de una producción propia: los alumnos utilizarían los medios como herramientas para explicar su propia visión del mundo” (p. 53).

Parece razonable pensar que cuanto más se conoce la producción de mensajes audiovisuales, mas capacidad se adquiere para formarse un criterio propio ante los mismos.

Una ventaja de acercar la educación audiovisual a los niños es que se cuenta con la parte motivacional que implica cualquier aprendizaje, sobre todo si hablamos del mismo desde la perspectiva de aprender haciendo y acercamos a los alumnos a la producción audiovisual.

Además el desarrollo de la producción audiovisual desde las aulas se ha vuelto factible con el desarrollo de la tecnología digital que abarató muchísimo los equipos necesarios, haciéndolos accesibles a todos.

Para trabajar la producción audiovisual en la etapa de educación infantil, la fotografía es un buen recurso, y respecto al vídeo, una buena idea para adaptar los aspectos más complejos, como puede ser la edición, es el *stop motion*, o animación *frame a frame*¹.

4.4.3. Espíritu crítico

El tercer elemento de la alfabetización audiovisual es el desarrollo del espíritu crítico. Es necesario educar la conciencia crítica desde las etapas educativas más tempranas.

Para Ferrés (1999) educar para la reflexión crítica significa, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella.

El desarrollo de un pensamiento crítico nos permite ser usuario activo de los medios, y por lo tanto protagonistas de nuestras vidas. La educación en medios audiovisuales se debe entender como una educación para la vida.

Jaqueline Sánchez y Yamile Sandoval (2011) proporcionan varias tablas para poder evaluar la capacidad de lectura crítica de diferentes géneros audiovisuales, de las cuales se aportan varios ejemplos en el anexo nº 1. Aunque están diseñadas para niños mayores de 8 años, su contenido se puede adaptar a la etapa de 3 a 6.

Hablar de pensamiento crítico en niños de 3 a 6 años puede resultar muy ambicioso, pero se debe comenzar a desarrollar. Un primer paso es trabajar la percepción de las diferencias entre la realidad y la ficción, y los conceptos de autoría y de intencionalidad de los mensajes.

La importancia del desarrollo de estos tres elementos dentro de los planes educativos resulta una evidencia para Greenaway (1996) que afirma que “la enseñanza

¹ El *stop motion* o animación *frame a frame* es una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas

de los medios audiovisuales debería integrarse a través del currículo, de modo que *leer y escribir* mensajes visuales fueran una destreza coherente, que los estudiantes considerasen tan relevante para su vida como la lectura y la escritura verbal” (p. 53).

4.5 La educación en medios en Europa

La importancia de la alfabetización audiovisual desde la escuela ha sido recogida en varias iniciativas a nivel Europeo en los últimos 30 años. A continuación se reseñan las más importantes.

En el simposio internacional celebrado por la UNESCO en Grünwald, en 1982, expertos de 19 países hicieron una declaración en la que concluían la importancia de la educación en medios.

Este fue el inicio de una serie de acciones e iniciativas de diferentes organizaciones intergubernamentales, como la Unesco, el Consejo Europeo, la Alianza de Civilizaciones, etc., en las que se va subrayando la necesidad de la educación en medios.

A pesar de estas iniciativas, en el 2004, la Unión Europea desarrolló las *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. En él, se establece un marco compuesto por ocho competencias: la competencia en la lengua materna, la competencia en lengua extranjera, la competencia matemática, la competencia en ciencia y tecnología, la competencia digital, la competencia de aprender a aprender, la competencia interpersonal y cívica, y por último, el espíritu emprendedor y la expresión cultural. La alfabetización mediática no aparece de forma explícita en ninguna de ellas.

Posteriormente tiene lugar *La carta Europea para la alfabetización Mediática*. Una iniciativa nacida del *British Film Institute*, la *BBC* y *Channel 4*. En ella se definen los principios necesarios para poner en marcha la educación audiovisual en Europa. Los objetivos fundamentales de esta iniciativa eran crear una red de maestros especializados en educación en medios y crear unas líneas de trabajo comunes.

Este proceso culmina en 2008 con la *Resolución del Parlamento Europeo del 16 de diciembre, Alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital*. En ella se señala la necesidad de emprender acciones educativas para favorecer la alfabetización mediática. El objetivo es que la ciudadanía sea capaz de analizar críticamente los productos mediáticos, de producir contenidos mediáticos, y de comprender las funciones económicas del sector de la comunicación.

En esta resolución se proponen las siguientes acciones:

- La introducción de una asignatura obligatoria, práctica y pluridisciplinar de Educación en Comunicación Audiovisual para todos los niveles educativos.
- La urgencia de formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles educativos.
- Intercambiar metodologías en educación en comunicación audiovisual entre los estados miembros
- Dotar de las infraestructuras y los recursos necesarios.

A pesar de todas estas iniciativas, tal y como advierten Ambrós y Breu (2011), la concreción de las mismas en los diferentes países miembros es irregular, y la presencia de la educación en medios escasa o incluso nula en muchos de ellos. Éste es el caso de España.

4.6. La educación en medios en la legislación española

Tras analizar la situación de la educación en medios en Europa, en este apartado se pone la mirada en el caso español. Para ello, se realiza un breve recorrido histórico sobre el tratamiento que la legislación educativa ha dado a la educación en medios.

En la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, la educación en comunicación audiovisual no tiene absolutamente

ninguna presencia. A pesar de lo cual, desde entonces, paralelamente a la educación formal hubo algunas iniciativas, como el *Programa de Mitjans Audiovisuals (PMAV)*, emprendido por la Generalitat de Cataluña, que desarrollaba diferentes aspectos, como la formación del profesorado, la dotación de recursos a los centros, la producción de programas y a experimentación en nuevas tecnologías, etc.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) abrió cuatro oportunidades para introducir la educación en comunicación audiovisual; como crédito obligatorio, como un bloque especial dentro de algunas áreas instrumentales, como un eje transversal, o como créditos variables y de síntesis, pero ninguna de ellas se concreta.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) podía haber introducido la educación en comunicación audiovisual a través de dos opciones. Por un lado, a través de los contenidos propios de las diferentes áreas curriculares, como ocurría en la LOGSE, y por otro lado, como competencias básicas. Pero ninguna de las ocho competencias básicas descritas en la LOE contiene de forma explícita la educación audiovisual.

Sólo el *Decreto 143/2007, de 26 de junio*, en el que se establece el currículo de Cataluña, contempla la competencia audiovisual como una dimensión más de la competencia lingüística.

A pesar de este desarrollo legislativo, la educación en medios si que tiene cierta cabida en el actual marco legislativo, al menos para la etapa de Educación Infantil. En el *Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre*, en el que se concretan las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de educación infantil, dentro del área de Lenguajes: Comunicación y representación, el bloque dos de contenidos está centrado en el lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación, y observa los siguientes apartados:

- La iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.

- El acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos, y la valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- La distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Y la toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías.

Respecto a la educación en medios, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, no ofrece grandes novedades.

Resulta urgente encontrar un espacio en el currículo escolar para la educación en medios. Desde las pinceladas aparecidas en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*, no ha habido ninguna actuación de la administración educativa encaminada a implantar la educación en medios en los diferentes ciclos educativos.

Este desarrollo legislativo se puede ver resumido en el siguiente cuadro proporcionado por Ambrós y Breu (2011. pp 81-82.).

Tabla1. Posibilidades de integración de la ECA en las tres últimas leyes educativas

EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN	EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
Ley de Educación General Básica de 1970	La ECA no está presente	La ECA no está presente
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> . Objetivos terminales de educación infantil y primaria. . Eje transversal de educación audiovisual, opcional (Departamento de Educación de Cataluña. 1994). . Créditos comunes: áreas de lengua, visual y plástica, y conocimiento del medio. . Trabajo por rincones, proyectos, talleres, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> . Objetivos generales de etapa. . Créditos comunes: áreas de lengua, visual y plástica, ciencias sociales y tecnología. . Créditos variables, posibilidad de incluir la ECA (el Departamento de Educación ofreció créditos de radio, televisión, cine y literatura). . Créditos de síntesis en Cataluña, posibilidad de incluir la ECA.
Decreto de mínimos 2000	<ul style="list-style-type: none"> . Objetivos terminales de educación infantil y primaria . Eje transversal de educación audiovisual, opcional (Departamento de Educación en Cataluña, 1994). . Créditos comunes: áreas de lengua, visual y plástica, y conocimiento del medio. 	<ul style="list-style-type: none"> . Créditos variables quedan muy pocos. . Créditos de síntesis en Cataluña, posibilidad de incluir la ECA. . Integración dentro del PEC (planes estratégicos sostenidos con fondos

	<ul style="list-style-type: none"> . Trabajo por rincones, proyectos, talleres, etc. . Integración dentro del PEC (planes estratégicos sostenidos con fondos públicos, 2001 en Cataluña). Opcional. . Incorporan el trabajo con las TIC 	públicos, 2001 en Cataluña). Opcional
Ley de Ordenación Educativa (LOE, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> . Objetivos generales de etapa. . Competencias básicas. . Competencia de comunicación lingüística (y audiovisual sólo en Cataluña). . Competencia artística y cultural. . Competencia digital y tratamiento de la información. . Competencia social y ciudadana. . Créditos comunes, áreas de lengua, visual y plástica, y conocimiento del medio natural y social. . Trabajo por rincones, proyectos, talleres, etc. (6º hora en Cataluña). 	<ul style="list-style-type: none"> . Objetivos generales de etapa. . Competencias básicas. . Competencia de comunicación lingüística (y audiovisual sólo en Cataluña). . Competencia artística y cultural. . Competencia digital y tratamiento de la información. . Competencia social y ciudadana. . Créditos comunes, áreas de lengua, visual y plástica, ciencias sociales, educación para la ciudadanía y tecnología. . Trabajos de investigación en 4º de ESO en Cataluña, posibilidad de incluir la ECA.

Fuente: Ambrós y Breu, (2011. pp 81-82).

Actualmente, y según lo analizado, la educación audiovisual es una opción voluntaria de centros y educadores, que se lleva a cabo de forma personal y voluntaria, y por lo tanto está poco estructurada y con referentes pedagógicos poco claros.

Después de analizar el tratamiento de la educación audiovisual en la legislación española, en el siguiente epígrafe, se hará referencia a cómo no siempre resulta fácil integrar este tipo de educación en el currículo y las principales causas o reticencias.

4.7. Reticencias a la inclusión de la educación en medios en el currículo

Es frecuente que algunos profesores relacionen el consumo de los medios audiovisuales por parte de los niños con problemas frecuentes en la escuela como pueden ser la falta de disciplina, los problemas de atención, etc. y en parte puede haber una relación entre la exposición de los niños a contenidos que no son apropiados para su nivel evolutivo y estos problemas.

Una solución mucho más eficaz que demonizar los medios de comunicación o prohibir su uso, es dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para llevar a cabo un consumo audiovisual responsable, racional y crítico.

La reticencia de los docentes hacia la educación en comunicación audiovisual también se debe a que desconocen los códigos de estos medios, Por ello, los docentes deben hacer un esfuerzo de comprensión y de formación, y desde la administración se debe realizar una oferta de formación continua en educación en medios que permita que ésta sea una realidad en las aulas de todas las etapas educativas; desde infantil a secundaria.

Pero las reticencias a la inclusión de la alfabetización audiovisual en el currículum de infantil no proceden solo de docentes. Hay algunos autores especializados que tampoco la comparten.

Sartori (1998) sostiene que los niños de 3 a 6 años son como esponjas, y si el primer contacto que tienen con el mundo es lo que ven a través de una pantalla, entonces sus relaciones con este mundo estarán reducidas a lo que sea visible. Percibir la realidad exterior de esta manera destruye, según él, la capacidad de abstracción y por tanto de pensamiento.

Pero esta tesis en contra de la inclusión de los medios de comunicación en las etapas iniciales de la educación se contrapone con las de otros autores. Chomski (2012) menciona la existencia de diferentes investigaciones sobre los efectos de los medios de comunicación sobre la expresión y comprensión verbal que señalan que éstos aportan a los niños una mirada globalizadora, que se diferencia de la mirada lineal y secuenciada de la lectura, puesto que se maneja a golpe de vista.

Además, si se parte de la consideración de que la escuela es una preparación para la vida, y que sus contenidos deben estar en consonancia con los contenidos de la realidad, y se reconoce la presencia que tienen los medios de comunicación actualmente, resulta evidente que desde las escuelas se debe desarrollar la alfabetización audiovisual en todos sus niveles educativos.

Los siguientes son algunos de los beneficios educativos del análisis crítico de la comunicación audiovisual que Ambrós y Breu (2011, p. 95) señalan:

- El uso de métodos interdisciplinarios.
- El desarrollo de la imaginación y el lenguaje.
- El conocimiento de nuevos lenguajes y formas de comunicación.
- La estimulación del gusto por la pregunta y por descubrir.
- La ampliación de las capacidades expositivas y de razonamiento.
- El uso de metodologías más dinámicas que las tradicionales.
- Unos conocimientos más perdurables debido a un grado de motivación especial.
- Y la adquisición de unos principios éticos y de la capacidad de reflexión.

Por ello, y a pesar de las reticencias de algunos, se han puesto en marcha diferentes proyectos de educación audiovisual en España, y aunque en la etapa de Educación Infantil son más escasos, existen varias experiencias reseñables que se enumeran en el siguiente epígrafe.

4.8. Experiencias de alfabetización audiovisual en España

Existen un número considerable de iniciativas de educación en medios en la etapa de primaria y secundaria, tanto en el aspecto de la comprensión y el desarrollo de una actitud crítica, como en el de la producción.

Como señala Ferrés (2005), aunque en nuestro país “existen experiencias de comunicación audiovisual muy valiosas, atendiendo al conjunto de la sociedad, éstas resultan puntuales, anecdóticas y poco representativas” (p. 9). Además, son muchísimo más escasas en el nivel de educación infantil.

Merece la pena mencionar el proyecto *Aprender a mirar*, que puso en marcha la

organización *Telespectadors associats de Catalunya (TAC)*, en el que se ofrecen algunos recursos para iniciar a los niños en la educación audiovisual desde los 3 años de edad.

Otro lugar donde se pueden encontrar recursos didácticos centrados en la educación infantil es en la web del grupo Didacticalite, un proyecto de innovación basado en la lectura de imágenes narrativas llevado a cabo por un grupo de maestros y maestras.

Existen además experiencias concretas que se han documentado en diferentes artículos:

Granado Palma (2003) recoge la experiencia de la Escuela Municipal de Cádiz, en la que se viene aplicando un programa de educación audiovisual dirigido a niños de entre uno y cuatro años. En él se utiliza el cuento como elemento vehicular principal, y se estructuran los contenidos en tres fases: la distinción entre la realidad y la ficción, la comprensión de la secuencia fílmica, y el análisis crítico de la imagen.

García Benítez et. al. (1994) describen otra experiencia en la escuela infantil “Pino Montano” de Sevilla, en la que las educadoras de tres años, también usando el cuento como elemento vehicular, programan el uso de diferentes medios audiovisuales; fotografías, vídeos, etc.

Sin embargo, en España, éstas son experiencias aisladas. También existen varias experiencias en otros ámbitos territoriales, como en Sudamérica, que pueden tomarse como referencia para el desarrollo de una propuesta de alfabetización audiovisual en Educación Infantil. Resulta de especial interés la recogida por Maturana, (2008) que se desarrolló en dos jardines infantiles de Buenos Aires, en Argentina, y que fue financiada por la universidad de Morón.

Como se puede observar, las experiencias son escasas y no hay ninguna muy actual, por lo que es importante que proliferen experiencias como éstas, que se normalicen, y dejen de ser una excepción, puesto que, tal y como se analiza en el siguiente epígrafe, la alfabetización audiovisual es clave para la existencia de una sociedad democrática.

4.9. La educación en medios y la sociedad democrática

A pesar de que la relación entre la educación en medios y la salud democrática de una sociedad ya se ha señalado en las citas de varios autores a lo largo del presente Trabajo de Fin de Grado , debido a lo imprescindible que resulta la alfabetización audiovisual para poder asegurar una democracia real, resulta pertinente en este último apartado del marco teórico recoger las opiniones de varios autores importantes al respecto.

Eco anunciaba ya en 1987 que nuestra civilización, la civilización de la imagen, sólo se salvaría si se hace del lenguaje una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis.

Maturana (2007) señala que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son herramientas fundamentales para el desarrollo de las competencias indispensables para vivir en democracia y poder participar activa, crítica y creativamente en la construcción de sociedades más justas.

Hay que tener en cuenta, que los grandes monopolios de la información pertenecen a unos pocos países, y sustentan por tanto ciertos intereses. Delors (1996) afirma que las grandes potencias y los intereses privados que detentan el dominio técnico de los sistemas de información tienen un poder cultural y político real, en particular con respecto a las poblaciones que por no tener educación apropiada no están preparadas para clasificar, interpretar, ni criticar la información recibida.

Una de las principales finalidades de la educación es su función social. La escuela debe promover cambios sociales y luchar contra los mecanismos que perpetúan las desigualdades.

La alfabetización audiovisual es uno de los pocos instrumentos con que se pueden contar para combatir las desigualdades de conocimientos y de poder que hay entre quienes producen la información y los productos comunicativos en interés propio, y

quienes la reciben con sumisión, ingenuamente.

La comprensión e interpretación crítica de los medios constituye un “elemento central de cualquier definición contemporánea de alfabetización y de autonomía ideológica con el fin de que la democracia no sea una mera ilusión”. (Ambrós y Breu 2011, p. 44).

Por eso, urgen acciones desde las instituciones para entroncar la innovación educativa con las exigencias sociales actuales, y dotar así a los estudiantes, y a la ciudadanía en general, de las competencias necesarias para vivir democráticamente en la sociedad de la información del s. XXI.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Justificación

Tal y como se ha visto en el marco teórico, en diversas iniciativas europeas se propone la inclusión de la alfabetización audiovisual en todos los niveles educativos. Sin embargo, ésta no está plasmada de forma estructurada en la legislación española.

A pesar de esa carencia de desarrollo normativo, la omnipresencia de la comunicación audiovisual en nuestras vidas, su potencial manipulativo, el análisis del consumo infantil de los diversos medios de comunicación y los estudios sobre sus efectos en el desarrollo cognitivo de los niños, hacen que intervenciones como la que se propone a continuación sean muy necesarias.

Además, si se entiende la escuela como un espacio en el que se debe preparar a los alumnos para que puedan responder a las necesidades del mañana y adaptarse con eficacia a su contexto, el papel que los medios de comunicación tienen en nuestra sociedad hace innegable la necesidad de conseguir la alfabetización audiovisual de todos los ciudadanos, y ésta debe comenzar en las etapas iniciales de la educación

Por último, si bien existen bastantes estudios, propuestas y experiencias de educación en medios en Educación Primaria y Secundaria, éstas son muy escasas en Educación Infantil, y por ello aún más necesarias.

5.2. Objetivos específicos

De manera más concreta, con la aplicación de la presente propuesta de alfabetización audiovisual, se pretende que los alumnos adquieran las siguientes metas:

- Mejorar la capacidad comunicativa
- Entender qué es una imagen y distinguir los diferentes tipos de imágenes.

- Distinguir entre la realidad y la ficción.
- Ser capaces de hacer una lectura connotada y denotada de una imagen. Relacionar algunos tipos de planos con sus funciones psicológicas.
- Experimentar la expresión audiovisual. Ejercitar la toma de imágenes.
- Comprender el concepto de autoría, buscar la intencionalidad de los mensajes y desarrollar el pensamiento crítico
- Analizar una narración audiovisual, aumentando progresivamente su comprensión.
- Realizar narraciones audiovisuales sencillas.
- Ser capaces de comparar los anuncios con los objetos reales y percibir el tratamiento de los roles sexuales en los anuncios.
- Conocer los elementos básicos de una noticia y ser capaces de explicar una noticia.
- Reflexionar sobre el ocio y explorar alternativas diferentes.

5.3. Contenidos específicos

En la siguiente tabla se detallan los contenidos que se desarrollan mediante esta propuesta de intervención para la alfabetización audiovisual. Para responder a este enfoque globalizador, se integran los contenidos de las tres áreas detalladas en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre de 2007, de Enseñanzas Mínimas para Educación Infantil: Conocimiento del sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; y Lenguajes: comunicación y representación. Además, se dividen los contenidos en conocimientos, procedimientos y actitudes.

Tabla 2: Contenidos específicos de la propuesta de intervención

	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	
Conocimiento del sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> . Autoconcepto positivo y confianza en sí mismo.Los sentidos. Sensaciones y percepciones del cuerpo . Actividades de la vida cotidiana. . Normas básicas de relación y convivencia. . Las emociones 	<ul style="list-style-type: none"> . Utilización de las posibilidades expresivas del propio cuerpo. . Uso de los sentidos en la exploración del diversos mensajes audiovisuales y de la realidad. . Desarrollo de la grafomotricidad. . Desarrollo de la empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> . Aceptación progresiva de la propia identidad y de sus posibilidades y limitaciones. . Confianza en las propias posibilidades de acción . Actitud de ayuda y colaboración. . Respeto de los turnos. . Participación en la coevaluación. 	
Conocimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> . Naturaleza de la imagen. . Tipos de imagen. . Tamaño de plano. . Angulación de planos . Medios de comunicación. . Imagen secuencial. . Sentido espacial. . Tablas de doble entrada. . Programas de animación "frame a frame" . Relación entre la imagen y el sonido. . La fotografía y la técnica fotográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> . Diferenciación de imagen y realidad. . Distinción de diferentes tipos de imágenes fijas. . Comprensión de los puntos de vista. . Relación de los tipos de planos con sus funciones psicológicas. . Uso y comprensión de las principales características de los medios de comunicación. . Organización temporal. . Organización espacial. . Agrupación en función de una característica y de dos características. . Atención y discriminación visual. . Manejo del ordenador. . Identificación del uso de los roles de género en la publicidad. 	<ul style="list-style-type: none"> . Respeto y cuidado de los objetos. . Iniciativa por asumir pequeñas responsabilidades. . Gusto por explorar y comparar objetos. . Interés por descubrir características y relaciones de objetos. . Interés por el análisis de las imágenes. . Gusto por manejar las nuevas tecnologías. 	
Lenguajes: Comunicación y representación	E. corporal	<ul style="list-style-type: none"> . Dramatización. . Posibilidades del propio cuerpo para expresarse. 	<ul style="list-style-type: none"> . Imitación y representación de historias sencillas. . Creación plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> . Disfrute con las dramatizaciones.
	E. artística	<ul style="list-style-type: none"> . Tonalidades frías y cálidas. . Modelado con plastilina 	<ul style="list-style-type: none"> . Percepción de los colores y valoración de las sensaciones . Desarrollo del sentido estético. . Construcción de figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> . Cuidado de los materiales. . Interés por las obras artísticas.
	E. musical	<ul style="list-style-type: none"> . Discriminación auditiva. . Creación de una canción. . Funciones emocionales del sonido. 	<ul style="list-style-type: none"> . Atención y escucha de fragmentos de música. . Interpretación de canciones. 	<ul style="list-style-type: none"> . Disfrute con la música como medio de expresión . Escucha interesada.
	E. oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> . Vocabulario relacionado con el lenguaje audiovisual. . Narraciones audiovisuales. . Mensajes publicitarios. . Mensajes informativos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Comprensión y reproducción de mensajes. . Expresión de las propias ideas . Producción correcta de frases. . Ordenación de secuencias temporales 	<ul style="list-style-type: none"> . Atención y escucha. . Actitud positiva ante la expresión gráfica . Valoración de la utilidad del lenguaje escrito.

Fuente: elaboración propia

La selección de los contenidos debe realizarse para permitir que los alumnos adquieran las estrategias necesarias para desarrollar las competencias que les permitan desenvolverse en el medio que les rodea con autonomía y eficacia. Desde esta concepción no tiene sentido concebir los contenidos como algo aislado o fragmentado en tres áreas, sino que su planificación debe llevarse a cabo desde un enfoque holístico y globalizador.

El lenguaje audiovisual y su uso en los medios de comunicación no debe entenderse, por lo tanto, como un contenido aislado, sino que se relaciona con todos los ámbitos del entorno del alumno, que se acerca al mismo comprometiendo su desarrollo integral, es decir, desarrollando a través de este proceso de enseñanza-aprendizaje las diferentes dimensiones de su persona; corporal, cognitiva, afectiva y social.

Tampoco deben entenderse estos contenidos como un fin en sí mismos, sino como el medio para adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para desenvolverse en su entorno. Por ello, con la presente selección de contenidos se busca favorecer un aprendizaje significativo, en el que los alumnos tengan un papel activo y puedan relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos y con su experiencia vital.

5.4. Contribución del proyecto a los objetivos y contenidos de la etapa

La presente propuesta de alfabetización audiovisual trabaja la consecución de varios objetivos y el desarrollo de diversos contenidos del *Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre*, en el que se establecen las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil.

Esta programación se articula a partir de un principio globalizador, por lo que se persigue la mezcla de las tres áreas del currículum de Educación Infantil, integrándose los objetivos y los contenidos de las mismas de una manera coherente, tal y como se puede observar en las siguientes tablas.

Tabla 3: Objetivos de la propuesta y su relación con el *Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre*

Áreas	OBJETIVOS
Conocimiento del sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de nombrarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás. . Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
Conocimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> . Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento. . Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitud de confianza, respeto y aprecio.
Lenguajes: Comunicación y representación	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. . Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera. . Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la tabla 4 se resumen los contenidos de la propuesta y su relación con las tres áreas planteadas en el Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre.

Tabla 4: Contenidos de la propuesta y su relación con el *Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre*

Áreas	CONTENIDOS
Conocimiento del sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> . Utilización de los sentidos: Sensaciones y percepciones. . Control progresivo de los propios sentimientos y emociones. . Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias. . Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. . Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.
Conocimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> . Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. . Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. . Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad. . Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
Lenguajes: Comunicación y representación	<ul style="list-style-type: none"> . Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos. . Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión. . Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales. . Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. . Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. . Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita. . Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación. . Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética. . Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual. . Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. . Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio). . Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. . Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

Fuente: elaboración propia

5.5. Competencias

En el diseño tanto de los objetivos y de los contenidos, como de las actividades y los recursos que conforman esta unidad, está presente el desarrollo de cada una de las consideradas competencias básicas.

El planteamiento de los objetivos y contenidos del área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” responde a la intención de desarrollo de la competencia básica de autonomía e iniciativa personal.

El planteamiento de los objetivos y contenidos del área “Conocimiento del entorno” responde a la intención de desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

El planteamiento de los objetivos y contenidos del área tres del currículo, “Lenguajes: comunicación y representación” responde a la intención de desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia cultural y artística.

El resto de las competencias básicas; la competencia matemática, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, y la competencia de aprender a aprender, se abordan desde el diseño de las tres áreas de una manera integrada y coherente.

5.6. Contextualización

Aunque los contenidos y objetivos que se desarrollan en el Real Decreto 1630/06 de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, son comunes para los tres cursos que lo componen, éstos deben adaptarse para cada uno de los mismos, puesto que en la etapa de 3 a 6 se producen muchos cambios en el desarrollo y muy rápidos, y las características de los alumnos son sensiblemente diferentes en función del curso en el que están.

Esta programación está pensada para integrarse en la programación del 3º curso

del 2º ciclo de educación infantil, es decir con niños de 5 y 6 años.

5.7. Metodología

En líneas generales, la planificación de esta propuesta de intervención, tanto en las actividades como en su secuenciación, pretende que impere un planteamiento operativo y participativo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, las diferentes actividades están concebidas de manera que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje y no un mero espectador pasivo.

Se fomentan por lo tanto las situaciones conflictivas asequibles, el uso del interrogatorio con finalidad estimuladora, la implicación de los alumnos en las actividades y la conexión de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos para que se produzca un aprendizaje significativo. Se pretende, por tanto, potenciar el conflicto cognitivo, que requiera un esfuerzo activo del alumno para resolver diversas situaciones.

Hay que tener en cuenta que en la etapa de 3 a 6, los niños usan una inteligencia práctica y sensoriomotriz, por lo que el aprendizaje se debe plantear como una consecuencia de la experimentación, la observación y el juego. El niño de esta edad avanza en el conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades de comunicación y de interacción social a través de la acción y del desarrollo de sus posibilidades corporales.

No se debe olvidar que las actividades son un medio para alcanzar un fin; los objetivos, y que por lo tanto, su diseño debe de ser coherente con ese fin. Persiguiendo esta coherencia se propone trabajar tanto por rincones, como con talleres, y proyectos.

Por un lado, se creará de un rincón audiovisual que estará disponible durante todo el curso. Los materiales con los que los alumnos trabajarán o jugarán en él de manera autónoma variarían a lo largo del curso, y se especificarán más adelante.

Por otro lado se llevarán a cabo dos talleres que tendrán lugar el primer y el segundo trimestre respectivamente. El primero de ellos sobre la imagen, y el segundo de ellos sobre los diferentes géneros audiovisuales

Durante el tercer trimestre se propone introducir el uso de los medios audiovisuales en los proyectos de aprendizaje. Se realizará por un lado un proyecto sobre los medios audiovisuales, pero también se buscará usar los medios audiovisuales en el desarrollo de otros proyectos diferentes que se lleven a cabo.

A continuación se explica de manera detallada cada una de estas propuestas:

5.7.1. El rincón del audiovisual

Organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que nace de la necesidad de adaptarse a la diversidad de los alumnos, por un lado, pero también del convencimiento de que aprendizaje y juego son una pareja indisoluble en el desarrollo de los niños. En los rincones se hace posible la participación activa de los niños/as en la construcción de su aprendizaje.

Trabajar por rincones implica cambiar la organización del espacio y de la estructura tradicional del grupo, de manera que se divida la clase en grupos, que realicen de manera simultánea diferentes actividades de manera más o menos autónoma. Los alumnos elijen libremente la actividad de entre las propuestas, dentro de unas condiciones, y desarrollan la actividad de manera autónoma, convirtiéndose el profesor en un observador y dinamizador de la actividad.

Es frecuente que en los rincones se disponga de materiales no específicos del contexto escolar, pero que forman parte de la vida del niño y de nuestra cultura.

En la presente propuesta se plantea un rincón del audiovisual que coexistirá con los otros rincones planificados durante todo el curso escolar, de manera que todos los alumnos del grupo irán pasando por él varias veces.

El material que habrá en el rincón irá variando durante el curso, y adaptándose a los contenidos que se van tratando en los talleres y proyectos, de manera que el rincón se constituya en un excelente complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que está

llevándose a cabo. Estos materiales se especifican en el anexo número 2.

Por las características de los materiales, el espacio usado para las actividades variaría. Algunas se desarrollarían en una mesa destinada a tal efecto, pero otras podrían realizarse en diferentes espacios del aula, y en ocasiones se usaría el espacio del ordenador.

5.7.2. Talleres de lenguaje audiovisual

Los talleres son una estrategia pedagógica que se puede concebir como “un lugar especializado, en el que se desarrollan actividades meditadas” (Battista, 2005, p.17). Permite a los alumnos hacer cosas y a la vez reflexionar sobre ellas. Es un espacio en el que se puede explorar, manipular, buscar soluciones, etc. y es por tanto un ambiente idóneo para la manera de relacionarse con su entorno de los niños en la etapa de 3 a 6 años.

El aprendizaje mediante talleres debe servir para potenciar la autonomía de los alumnos, la construcción de la identidad y las competencias, es decir, las habilidades necesarias para dominar diversos instrumentos de su cultura.

5.7.2.1. Taller de imagen

Para trabajar con la imagen fija y secuencial se ha planificado este taller que se compone de 16 actividades distribuidas en 12 sesiones durante el primer trimestre del curso académico.

Se puede consultar la planificación de estas sesiones, con el detalle de las actividades en el anexo número 3.

5.7.2.2. Taller de géneros audiovisuales

Después de los conocimientos adquiridos durante el primer trimestre, los alumnos deben estar capacitados para introducirse en un conocimiento más específico de los

diferentes mensajes audiovisuales.

Este taller, que se desarrolla a lo largo de 13 semanas durante el segundo cuatrimestre, se dividirá en tres partes, coincidiendo con los tres géneros audiovisuales que se trabajarán en él; la narración, la publicidad, y los informativos.

En este taller se trabaja de manera más profunda la parte de la producción audiovisual, es decir la expresión a través del lenguaje audiovisual.

Se puede consultar la planificación de estas sesiones, con el detalle de las actividades, en el anexo número 4.

5.7.3. Proyectos

Durante el tercer trimestre se trabará en torno a los medios de comunicación y con los medios de comunicación a través de proyectos de trabajo global, en los que se lleva a cabo la elaboración de un producto final que suele ser en forma de un dossier.

A través de este planteamiento se persigue que, además de trabajar los contenidos conceptuales, los alumnos avancen en la parte procedimental del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando la competencia de aprender a aprender.

5.7.3.1. Proyecto sobre los medios audiovisuales

Hay que tener en cuenta que, aunque a esta propuesta de trabajo en el aula la englobamos dentro de los proyectos de trabajo global, al ser un tema de aprendizaje programado, los medios de comunicación, no cumple una de las premisas de los proyectos de trabajo global que es que el tema sea elegido por los alumnos y nazca de sus propias inquietudes. A pesar de esa limitación, se supone que se conseguirá igual la motivación necesaria para llevar a cabo esta propuesta de trabajo, puesto que después de los dos talleres llevados a cabo, se cree que los alumnos estarán francamente motivados con el tema.

Si incluimos esta propuesta de aprendizaje dentro de los proyectos de trabajo global es porque sigue sus principios y sus fases de desarrollo.

En el anexo número 5 pueden consultarse la planificación de éste proyecto en cada una de sus fases.

5.7.3.2. Los medios audiovisuales como herramienta en los proyectos

En el segundo proyecto del cuatrimestre, el tema sí que estaría abierto y sería elegido por los niños, para ello los alumnos propondrían diversos contenidos y se votaría, de manera que el elegido contase con el interés de la mayoría, y así procurar un alto grado de motivación.

Pero en este caso se plantea que durante el desarrollo del mismo, los alumnos utilicen diversos medios audiovisuales. Así para recopilar la información pueden manejar emails, visionar vídeos, analizar fotografías, etc. También en el resultado se pueden usar los medios audiovisuales, sustituyendo el dossier por algún producto audiovisual como puede ser un pase de diapositivas, una presentación, o incluso un vídeo.

En el anexo número 6 se explica brevemente un proyecto que se desarrolló bajo esta perspectiva en el CEIP “ Santa María” de Madrid, el pasado curso 2012-2013, y cuyo resultado es un vídeo que se puede visionar en la siguiente URL: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/66882811/animales.mov>

5.8. Temporalización

La presente propuesta de intervención tiene una duración de un curso lectivo, y se distribuye en los tres trimestres del mismo, teniendo en cuenta que se dispondrá para su aplicación de una sesión semanal de 40 minutos de duración.

Durante el primer trimestre se trabajará el taller de imágenes, durante 12 semanas, que si se impartiese en el presente curso 2013-2014, durarían del 1 de octubre al 20 de diciembre.

En el segundo trimestre se desarrollará el taller de géneros narrativos durante 13 semanas, desde el 13 de enero al 11 de abril.

Y en el tercer trimestre, durante 9 semanas, desde el 21 de abril al 20 de junio se realizarán los proyectos.

Hay que tener en cuenta que paralelamente al desarrollo de estas actividades, se trabajará en el rincón del audiovisual, que estará vigente durante todo el curso escolar.

Esta temporalización queda plasmada en el siguiente cronograma.

Tabla 5: Temporalización de la propuesta de intervención

Primer trimestre												Segundo trimestre												Tercer trimestres									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
34												Taller de géneros audiovisuales												Proyectos									
Taller de imagen												Narrativo				Publicitario				Informativo				Proyecto sobre los medios audiovisuales					Proyecto en el que se usan los medios audiovisuales				
Rincón del audiovisual																																	

Fuente: elaboración propia

5.9. Evaluación

Respecto a la evaluación se plantea por un lado la evaluación de los alumnos, y por otro lado, la evaluación de la propia propuesta de intervención.

5.9.1. Evaluación del aprendizaje de los alumnos

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos, y si se han conseguido los objetivos

planteados, se plantea una evaluación dividida en tres momentos; inicial, continua y final.

La evaluación inicial tendrá lugar al principio de la propuesta de intervención y se basa sobre todo en detectar y registrar los conocimientos previos de los alumnos a través de preguntas llevadas a cabo en la asamblea.

Durante todo el desarrollo de la propuesta de intervención se llevará a cabo una evaluación continua y formativa que debe servir, no solo para comprobar la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos, sino también para poder ir adaptando la propia propuesta de intervención a los resultados obtenidos, reforzando los conceptos y procedimientos que resulten más complejos, etc. En esta evaluación continua la principal herramienta utilizada para la recopilación de información será la observación sistemática, que se plasmará en hojas de registro de cada uno de los alumnos. En el anexo número 7 se aporta un ejemplo de dicha hoja de registro.

Además algunas de las actividades de los talleres están planteadas para proporcionar una información más cuantificable sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos. En los anexos se pueden identificar estas actividades porque el título va en rojo.

Al terminar la propuesta de intervención se llevará a cabo la evaluación final en la que se plasmarán todas las observaciones y que se incorporará al boletín de evaluación de los alumnos del tercer trimestre.

Este proceso de evaluación se sintetiza en la siguiente tabla

Tabla 6: Proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos

Objeto de evaluación	Momento	Instrumentos de recogida de información
Conocimientos de los alumnos	Inicial	Diagnóstico de conocimientos previos
	Continua	Observación sistemática
	Final	Boletín de evaluación

Fuente: elaboración propia

5.9.2. Evaluación de la propuesta de intervención

Una vez aplicada, también se llevará a cabo la evaluación de la propia propuesta de intervención, tanto de su planteamiento, como de la ejecución de la misma.

Para ello se llevará a cabo un proceso de evaluación triangular en el que participarán tanto el profesor como los alumnos y sus familias.

En cuanto a la evaluación del docente, el principal instrumento utilizado será un diario del profesor que se cumplimentará durante el desarrollo de la experiencia recogiendo logros, dificultades, aprendizajes, problemas con las actividades o los materiales, etc.

La evaluación de las familias se realizaría mediante cuestionarios, que se pasarían tanto al inicio, como durante, y al final de la propuesta de intervención, para poder recoger sus opiniones al respecto de los efectos de la misma. Se pueden consultar ambos cuestionarios en los anexos 8 y 9 respectivamente.

Finalmente, se recogería también las opiniones de los alumnos. Debido a la edad de los mismos no es factible recoger la información mediante cuestionarios, por lo que se realizarían breves entrevistas por parte del profesor, en diferentes momentos de la propuesta de intervención, que incluso podrían ser grabadas para su posterior valoración. La plantilla para estas entrevistas se aporta en el anexo número 10.

A partir de todas estas fuentes de información, al final del curso, el profesor realizará un informe en el que se plasmen hasta qué punto se han conseguido los objetivos de la presente propuesta, qué aspectos han fallado, qué actividades se podrían incluir o cambiar en un futuro, etc.

Este proceso de evaluación se sintetiza en la siguiente tabla

Tabla 7: Proceso de evaluación del la propuesta.

Objeto de evaluación	Agentes	Instrumentos de recogida de información	
Propuesta de intervención	Profesor	Diario del profesor	Informe final
	Alumnos	Entrevistas	
	Familias	Cuestionarios	

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado consiste en analizar la importancia de la educación en medios desde etapas tempranas del desarrollo y diseñar una propuesta de intervención para desarrollar la capacidad de comprensión de los mensajes audiovisuales y las posibilidades de expresión audiovisual de los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil. El presente trabajo de fin de grado ha procurado analizar la importancia de la educación en medios en infantil y diseñar una propuesta para el segundo ciclo. Para ello, en primer lugar se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de los estudios existentes sobre la materia, de manera que el proyecto quede fundamentado en unas bases teóricas adecuadas.

En este marco teórico se da respuesta a varios de los objetivos específicos del presente Trabajo:

- *Definir qué es la educación en medios.*

La educación en medios ha quedado definida como el proceso de educación – aprendizaje que tiene como objetivo la adquisición de la competencia audiovisual por parte de los alumnos, es decir, que éstos sean capaces de descifrar y producir contenidos audiovisuales, y poder así desarrollar una actitud crítica ante sus mensajes.

- *Explicar los efectos de los medios audiovisuales en el desarrollo infantil.*

A lo largo del presente Trabajo Fin de Grado ha quedado evidenciada la importancia de los efectos de los mensajes audiovisuales en el desarrollo infantil. Por un lado, son fuente de información para los niños sobre el mundo que les rodea, pero también influyen en la construcción de la propia identidad y la de los otros.

- *Justificar la necesidad de la inclusión de la alfabetización audiovisual en los currículos de Educación Infantil.*

Como se explica en el desarrollo del marco teórico, la propia naturaleza del lenguaje audiovisual, que permite la manipulación, la presencia de los medios de comunicación en las vidas de los niños y de los adultos y los importantes efectos de los mismos, justifican la necesidad de desarrollar una capacidad crítica para interpretar los mensajes audiovisuales, lo cual resulta clave para la buena salud de una sociedad democrática.

- *Analizar los diferentes elementos del mensaje audiovisual y sus usos en productos audiovisuales destinados a la infancia.*

A partir de esta definición de la educación en medios se pueden deducir que sus principales elementos son la lectura audiovisual, la escritura audiovisual, y el espíritu crítico. La lectura audiovisual se lleva a cabo en tres fases; denotación, connotación y significado. La escritura audiovisual es sinónimo de la producción audiovisual y resulta fundamental para desarrollar la capacidad de formarse un criterio propio ante los mensajes audiovisuales que es el tercer elemento. Este espíritu crítico consiste fundamentalmente en ser capaz de establecer relaciones coherentes entre el mensaje y la realidad.

En la educación en medios es fundamental trabajar estos tres elementos que por supuesto deben adaptarse a la edad de los alumnos y su momento de desarrollo.

- *Indicar las reticencias existentes a la educación en medios y reflexionar sobre sus causas.*

En el Trabajo se concluye que en gran medida esas reticencias se deben al desconocimiento por parte de los docentes y se destaca la necesidad de una oferta de formación inicial y permanente en materia de educación en medios para docentes.

- *Describir las principales iniciativas relacionadas con la alfabetización audiovisual en el ámbito europeo y analizar el desarrollo legislativo de la educación en medios en España.*

Respecto a este objetivo, en el presente Trabajo Fin de Grado se concluye que a pesar de existir múltiples iniciativas a nivel europeo que promueven la inclusión de la educación en medios en los currículos educativos, su desarrollo legislativo en España es prácticamente nulo, por lo que la educación audiovisual queda como una opción de centros y educadores, que se lleva a cabo de forma personal y voluntaria, y por lo tanto está poco estructurada.

- *Y, finalmente, describir las principales experiencias de alfabetización audiovisual desde la escuela.*

La consecución de este objetivo específico permite concluir que la existencia de estas experiencias en lo referente a la etapa de Educación Infantil son muy escasas y muy poco representativas, y por lo tanto se evidencia la necesidad de que proliferen propuestas como la que se efectúa en el presente Trabajo de Fin de Grado.

Los restantes objetivos específicos se desarrollan en la propia propuesta de intervención.

En el desarrollo de la propuesta de intervención, concretamente en la selección de los contenidos específicos se lleva a cabo el siguiente objetivo específico:

- *Defender un planteamiento constructivista y un enfoque globalizador en el desarrollo de la propuesta de intervención*

Esto es así porque para que los alumnos puedan desarrollar las diferentes dimensiones de su persona a través del aprendizaje, y para que adquieran las competencias que les permitan desenvolverse en el medio que les rodea con autonomía y eficacia, no tiene sentido concebir los contenidos como algo aislado o fragmentado en tres áreas, sino que su planificación debe llevarse a cabo desde un enfoque holístico y globalizador, persiguiendo con este planteamiento la consecución de un aprendizaje significativo y que los alumnos puedan aplicar en diferentes ámbitos de su vida.

Mediante el desarrollo de los objetivos y contenidos específicos de la propuesta, y

sobre todo, en la explicación de la metodología, y en los anexos a los que en esta se hace referencia, se proponen diferentes recursos para dar respuesta a los objetivos específicos restantes de los propuestos en el presente Trabajo de Fin de Grado:

- *Desarrollar la capacidad de los alumnos de diferenciar entre realidad y ficción.*
- *Explicar los elementos del mensaje audiovisual e iniciar a los alumnos en una lectura reflexiva de los mismos.*
- *Y , explorar la producción audiovisual como otra forma de expresión infantil y de relación con la realidad que les rodea.*

7. LIMITACIONES

La principal limitación que tiene el presente Trabajo de Fin de Grado esta referida a la imposibilidad de poner en práctica la propuesta de intervención puesto que su duración es mucho mayor que la del Practicum II, y exige además para su posible realización una participación en la programación anual del aula.

Esta imposibilidad de llevar a cabo las actividades planteadas en la propuesta de intervención imposibilita no solo la evaluación de la propia propuesta de intervención en el aula, sino también las conclusiones que se podrían extraer de la misma y que completarían de forma idónea este trabajo.

Por otro lado, en cuanto a la propia realización del trabajo, la principal dificultad ha sido que a la hora de llevar a cabo la revisión bibliográfica, aunque la información es bastante extensa en lo que respecta a la educación en medios en Primaria y, sobre todo, en Secundaria, es muy escasa en lo referente a la etapa de Educación Infantil. Se entiende este hecho como un argumento más para fomentar la alfabetización audiovisual desde las primeras etapas educativas.

Pero, además de éstas, se pueden contemplar otras limitaciones posibles, con las que se habría de lidiar a la hora de llevar este proyecto a la realidad de las aulas. La primera de ellas sería la actitud de los compañeros y/ o la dirección. Para superar sus posibles reticencias sería necesario preparar una batería de argumentos que les convenciese de la bondad de la propuesta y de la necesidad de incluirla en la programación.

La segunda limitación en la aplicación real de esta propuesta se refiere a los espacios. Para la ubicación del rincón del audiovisual, e incluso para varias de las actividades propuestas en los talleres es necesario disponer de ciertas condiciones de espacio que no siempre se dan en todos los centros.

La tercera limitación esta relacionada con el derecho de la imagen de los niños. En varias actividades se realizarán fotografías, vídeos, y los alumnos participantes

pueden aparecer en varias de estas imágenes. Para ello es importante disponer de un consentimiento firmado por sus familias. Esta limitación y otras posibles reticencias provenientes del ámbito familiar se podrían resolver con una reunión inicial con las familias en la que se justificase la necesidad de la propuesta de alfabetización audiovisual, se explicasen a grosso modo las actividades y el uso que se daría a las diferentes imágenes con las que se trabajase.

Finalmente hay que tener en cuenta el aspecto económico. Para llevar a cabo la propuesta es necesario adquirir diversos instrumentos, materiales y consumibles que requieren ser tenidos en cuenta para la realización del presupuesto por parte del centro. De todas maneras, hay que tener en cuenta que con la llegada de las técnicas digitales se han abaratado mucho las cámaras fotográficas y de vídeo, y la partida presupuestaria de la presente propuesta no resultaría excesiva.

8. PROSPECTIVA

La educación en medios pocas veces es incluida en la programación de aula, mucho menos de una forma sistemática y planificada. Las pocas experiencias existentes se reducen aún más si nos referimos a la etapa de Educación Infantil. Por ello, una propuesta de estas características puede tener diversos planteamientos prospectivos.

El primero es que una vez llevada a cabo la propuesta de intervención y valorada, se pudiese extender la misma a los otros niveles de la etapa de Educación Infantil, adaptando, por supuesto, sus contenidos a las diferentes edades y momentos de desarrollo de los alumnos.

Además, si el resultado de la experiencia es positivo y el proyecto logra asentarse en Educación Infantil, otra opción de futuro sería la extensión de un programa de educación en medios para las etapas de Primaria y Secundaria, permitiendo así a los alumnos una continuidad en la adquisición de sus conocimientos y una profundización en los mismos.

Por otro lado, si llegase el caso de que propuestas de intervención como esta se fuesen generalizando, las propias experiencias docentes generarían una demanda de contenidos en educación en medios tanto en lo que se refiere a la formación permanente, como incluso a su inclusión en los programas de formación inicial.

Finalmente, la consecuencia más ambiciosa que podría tener una propuesta de intervención como esta es que a raíz de su sistematización, la obtención de resultados positivos, y su generalización, pudiese llegar a influir en los responsables de la administración, y así, favorecer la inclusión de la educación en medios en los currículos de las diferentes etapas educativas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ambròs, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas clave para educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Grao.
- Brown, L.K. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para padres y maestros*. Madrid: Visor.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Barcelona: Paidós.
- Cargolet. Peralta, M. (2007) [Video] Recuperado el 25 de octubre de 2013 de http://didacticolite.com/cat/?page_id=319
- Carta Europea de Educación en Medios. (2007). *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Núm. 28
- Chomski, D. (2012). *L'ús didàctic dels mitjans de comunicació i les TIC a l'educació infantil*. Barcelona: Editorial UOC.
- Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. (2004) Recuperado el 23 de enero de 2014 de www.educastur.princast.es/info/calidad/.../doc/comision_europea.pdf
- Conde García, J. (2005). Telepuebla y ebarrios televisión: Dos experiencias de comunicación audiovisual. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*.
- Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. (1982). Recuperado el 23 de enero de 2014 de www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF
- Delors, L. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión*

Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Eco, U. (1987) *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen

Educomedia. Didacticolite. Recuperado el 22 de octubre de 2013 de <http://www.didacticolite.com/>

España. Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2003). El Libro Blanco :La educación en el entorno audiovisual. *Quaderns del CAC*.

Fernández García, T. y García Rico, A. (coord.), (2011). *Medios de comunicación, sociedad y educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha

Ferrés, J. (1996) *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (1999). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós

Ferrés, J. (2005). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*. Número 25

Fontcuberta, M. (2003). "La educación fuera del aula". en Morduchowicz, R. *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Buenos Aires: Octaedro.

García Benítez, C. (1994). Incorporación de los medios de comunicación en Educación Infantil. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*.

García García, F. (2003). "Los medios de comunicación ¿ al servicio de la comunidad". En Aguaded, J. I. (Dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.

- Granado, M. (2003). La educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 20
- Greenaway, P. (1996). “¿A quién le corresponde la enseñanza de los medios?”. En Aparici, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.
- Grupo Aularia. *Educomunicación*. Recuperado el 22 de octubre de 2013 de http://www.uhu.es/cine.educacion/experiencias%20en%20las%20aulas/portal_experiencias_medios.htm.
- Gubern, Roman (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Gutierrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*. Madrid: De la Torre.
- Laguía, M.J. Y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil. (0 a 6 años)*. Barcelona: Grao
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2012). Los primeros momentos de la alfabetización audiovisual. *Aularia: Revista Digital De Comunicación*.
- Maturana, L. A. (2007). Alfabetización televisiva en el «jardín de infancia. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 31
- Maturana, L.A. (2013). Un modelo de alfabetización audiovisual con filosofía para niños. Los niños pequeños y la lectoescritura audiovisual en la Sociedad de la Información. *Revista Aularia*. Nº 3
- Meyrowitz, J. (1985). *No sense of Place*. Oxford: Oxford University Press.
- Morón, J. A. (1993). Uso pedagógico de los medios de comunicación visual. La prensa en Educación Infantil. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación*

y Educación. Nº 1.

Obach, X. (1996). Los informativos de televisión y su aplicación en el aula. *Educación y medios. Nº2*

Pons, M. y Ferrer, X. Y De Anta, Mº. (1996). Aprender a mirar, primeros pasos para garantizar buenos hábitos audiovisuales en los niños. *La televisión que queremos, hacia una televisión de calidad.*

Quinto Borgui, B. (2005). *Los talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento.* Barcelona: Grao.

Ramonet, I. (1985). *La golosina visual. Madrid: Debate.*

Ramonet, I. (1983). *La tiranía de la comunicación.* Madrid: Debate.

Reina, Mº. (2005). Representaciones sociales televisivas y población infantil. *La televisión que queremos, hacia una televisión de calidad.*

Requena, G. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la modernidad.* Madrid: Cátedra

Rico, L. (1994). *El buen espectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión.* Madrid: Espasa Hoy.

Sánchez Carrero, J. (2008). *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión.* Sevilla: Aconcagua Libros.

Sánchez, J. Y Martínez, E. (2009). *Los secretos de la tele: Manual de Alfabetización Televisiva para Niñ@s y maestros.* Sevilla: Aconcagua Libros.

Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De*

Comunicación y Educación. Nº 38

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Schramm, W. (1985). *Hombre, mensaje y medios*. Madrid: Ediciones Morata.

Taller Telekids. Recuperado el 22 de octubre de 2013 de <http://tallertelekids.blogspot.com.es/>

Teleduca, educació i comunicació. Teleduca. Recuperado el 22 de octubre de 2013 de <http://www.teleduca.org>.

10. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, p. 28927 a 28942.

España. Ley orgánica 2 / 2006 de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, p. 17158 a 17201.

España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre de 2007, de Enseñanzas Mínimas para Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* núm. 4, p. 474 a 482.

España. Cataluña. Decreto 143/2007, de 26 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *DOGC* núm. 4915

Unión Europea. Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de diciembre de 2008 , sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital.
2008/2129(INI)

11. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Bazagalte, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid. Ediciones Morata y MEC.

Calle, A. (1997). Un día en la tele. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 9.

Del Río, P. (2008). *La construcción de la realidad por su infancia a través de su dieta televisiva*. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 31

Estivill, E. y Domenech, M. (2005). *Lila ve la tele*. Barcelona: Beascoa

Gabelas, J. A. (1995). *El duende televisivo*. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 5

Ledesma Marín, N. *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas en la escuela: Una investigación postestructural en torno a un estudio de caso (2008)*. Universidad Complutense de Madrid.

Pereira, S. (1996). Educar para un uso crítico de la televisión en Educación Infantil. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 6.

Pérez, J.M. (2004). *Hacia un nuevo concepto de la educación en medios*. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 24.

Pérez Tornero, J.M. (2008). *La sociedad multipantallas. Retos para la alfabetización audiovisual*. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*. Nº 31

Soriano, R. (1998). La LOGSE, una ley sin respuestas para la educación audiovisual. Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación. Nº 11

12. ANEXOS

. ANEXO 1. Indicadores del nivel de lectura crítica

Tabla 8. Lectura crítica de dibujos animados

Suficientemente crítico	Medianamente crítico	No crítico
Identifica el producto y la marca que se anuncia.	No siempre identifica el producto y la marca.	No identifica el producto ni su marca.
Reconoce las características del producto y su uso en el anuncio.	Reconoce las características del producto pero no su uso.	No reconoce las características del producto.
Identifica el <i>target</i> o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto.	Confunde el <i>target</i> con el usuario del producto.	No identifica el <i>target</i> ni el usuario del producto.
Describe con detalle los personajes del anuncio.	Describe someramente los personajes del anuncio.	No es capaz de describir los personajes del anuncio.
Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio y su propósito.	Reconoce el uso de efectos sonoros pero no su utilización.	No reconoce la presencia de efectos sonoros en el anuncio.
Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio.	Describe ligeramente los rótulos que aparecen en el anuncio.	No es capaz de describir los rótulos del anuncio.
Deduca la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta.	Deduca la efectividad del producto anunciado pero no sabe argumentar sus razones.	No deduce si el producto es efectivo o no, según el anuncio visionado.
Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización.	Identifica algunos planos y movimientos de cámara pero no su utilización.	No identifica planos ni movimientos de cámara.
Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio.	Recuerda alguna frase del anuncio pero no necesariamente el eslogan.	No recuerda frase alguna que identifique el producto en el anuncio.

Fuente: Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012).

Tabla 9. Lectura crítica de anuncios publicitarios

Suficientemente crítico	Medianamente crítico	No crítico
Identifica los personajes del dibujo animado y su característica principal.	Identifica los personajes del dibujo animado sin dar más características.	No es capaz de identificar los personajes del dibujo animado.
Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes.	Narra la historia indicando detalles insignificantes.	No es capaz de narrar la historia, se confunde.
Describe el comportamiento de los personajes.	Describe vagamente el comportamiento de los personajes.	No sabe describir el comportamiento de los personajes.
Identifica la solución que los personajes dan a sus problemas.	Identifica erróneamente la solución que los personajes dan a sus problemas.	No identifica la solución que los personajes dan a sus problemas.
Justifica con argumentos el personaje que más le gusta y el que menos.	Argumenta de forma imprecisa las razones por las que le gusta o no un personaje.	No sabe por qué le gusta un personaje o por qué le disgusta.
Reconoce la intención del autor del dibujo animado.	Tiene una leve idea de la intención del autor del dibujo animado.	No identifica la intención del autor del dibujo animado.
Propone cambios en el contenido del dibujo animado.	Propone cambios en el contenido del dibujo animado muy similares a los del original.	No propone cambios sustanciales en el contenido del dibujo animado.
Diferencia la realidad de la fantasía.	Diferencia poco la realidad de la fantasía.	No diferencia la realidad de la fantasía.

Fuente: Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012).

ANEXO 2. Materiales para el rincón de la imagen.

Periódicos y revistas en los que podrán buscar las imágenes, indagar sobre su función, recortar, hacer collages, etc.
Fotografías, cuadros, símbolos, con las que podrán realizar diferentes juegos; inventar historias a partir de una imagen, unir un símbolo con la imagen que representa, colorear cuadros proporcionados en blanco y negro, ...
Viñetas, que los alumnos, además de leer, podrán recortar, reconstruir, tratar de dibujar su propia viñeta, mezclar personajes de diferentes historias, etc.
Cámaras de fotografía con la que podrán experimentar, realizar diferentes encuadres, motivos y comparar sus producciones.
Un estroboscopio, o similar, en el que al girarlo pueden ver como las imágenes fijas generan ilusión de movimiento.
Cámara de vídeo para representar diferentes profesiones relacionadas con los medios de comunicación delante y detrás de la cámara, etc.
Una caja de cartón que simula una televisión, con la que poder representar diferentes programas de televisión.
Programas de edición en el ordenador que podrán manipular para ir familiarizándose de una manera más intuitiva con el funcionamiento de los mismos y la naturaleza de la imagen secuenciada.

* La duración de estas actividades y la posible inclusión de otras estaría condicionada al interés y la motivación mostrada por los alumnos.

ANEXO 3. Actividades del taller de imagen.

SESIÓN 1
Actividad 1: Conocimientos previos
<p>. <u>Descripción</u>: En la disposición de la asamblea, para facilitar el diálogo, se interrogará a los alumnos sobre qué es una imagen, dónde se encuentran, qué tipos de imágenes hay etc. Además se les invitará a buscar y señalar imágenes que haya en la clase.</p> <p>Se irán apuntando sus respuestas, para así poder comparar al final del taller sus conocimientos previos con los obtenidos, y que ellos mismo vayan adquiriendo conciencia de su aprendizaje.</p> <p>. <u>Finalidad</u>: Detectar los conocimientos previos y motivar.</p> <p>. <u>Agrupamiento</u>: En gran grupo</p> <p>. <u>Espacio</u>: El aula / asamblea</p> <p>. <u>Duración</u>: 40 minutos</p> <p>. <u>Materiales</u>: Imágenes dispuestas por el aula</p>
SESIÓN 2
Actividad 2: Imagen y realidad
<p>. <u>Descripción</u>: Se muestra a los alumnos varias láminas con imágenes y los objetos que representan las mismas y se busca que experimenten sobre las diferencias entre ellos.</p> <p>. <u>Finalidad</u>: Conocer los conocimientos previos respecto a las diferencias entre imagen y realidad.</p> <p>. <u>Agrupamiento</u>: Gran grupo.</p> <p>. <u>Espacio</u>: El aula / asamblea</p> <p>. <u>Duración</u>: 10 minutos.</p> <p>. <u>Materiales</u>: Láminas de una mandarina, una canica, una flor, un vaso de agua, y una maraca, y los objetos correspondientes.</p>
Actividad 3: Imagen y sentidos
<p>. <u>Descripción</u>: Los alumnos se tapan los ojos por turnos, y van probando los sentidos</p>

diferentes a la vista; olfato, tacto, gusto y oído, para descubrir las diferencias perceptivas entre las imágenes y los objetos que representan.

. Finalidad: Conocer las diferencias entre una imagen y el objeto real, basándonos en las percepciones.

. Agrupamiento: Pequeños grupos, de unos 5 alumnos.

. Espacio: El aula / mesas de trabajo.

. Duración: 30 minutos.

. Materiales: Láminas de una mandarina, una canica, una flor, un vaso de agua, y una maraca, y los objetos correspondientes.

SESIÓN 3

Actividad 4: Descubriendo sombras

. Descripción: Los alumnos se fijan en las sombras de su propio cuerpo. Adoptan diferentes posturas y sus compañeros trazan el contorno de las mismas en papel continuo. Al terminar se podrán colorear y utilizar para decorar alguno de los pasillos del edificio de infantil.

. Finalidad: Profundizar en el conocimiento de la naturaleza de la imagen y su relación con la realidad.

. Agrupamiento: En parejas

. Espacio: El patio

. Duración: 40 minutos.

. Materiales: Papel continuo, rotuladores y colores.

SESIÓN 4

Actividad 5: Teatro de sombras

. Descripción: Se representa un cuento con la técnica de las sombras chinas para los alumnos. Al terminar se les muestran las cartulinas que han servido de marionetas, y se les enseña cómo se proyecta su imagen. Después de eso, se les invita a proyectar diferentes figuras hechas con sus manos.

. Finalidad: Profundizar en el conocimiento de la naturaleza de la imagen y su relación con la realidad.

. Agrupamiento: Gran grupo

- . Espacio: Sala polivalente
- . Duración: 40 minutos.
- . Materiales: Proyector de luz, figuras de cartón.

SESIÓN 5

Actividad 6: Tipos de imágenes

- . Descripción: Se entrega a los alumnos diferentes tipos de imágenes; fotografías, cuadros, símbolos, cómics, etc., y se les pide que las agrupen según crean. Cuando han acabado se evalúa si está correcto por sus compañeros y se concluye con la explicación de los tipos de imágenes fijas que hay.
- . Finalidad: Conocer los tipos de imágenes fijas y educar el sentido estético.
- . Agrupamiento: En grupos.
- . Espacio: El aula / mesas de trabajo.
- . Duración: 40 minutos.
- . Materiales: Láminas con cuadros, fotografías, símbolos, etc.

SESIÓN 6

Actividad 7: Cerca y lejos

- . Descripción: Miramos algo de lejos y observamos cómo vemos muchas cosas, pero con poco detalle. Después miramos lo mismo de cerca con una lupa y observamos cómo se produce el efecto contrario, vemos menos cosas pero apreciamos más detalles y texturas.
- . Finalidad: Comprender que las imágenes son diferentes dependiendo desde dónde se tomen.
- . Agrupamiento: En grupos
- . Espacio: El aula
- . Duración: 20 minutos.
- . Materiales: Lupas

Actividad 8: Las casas de los primeros planos y los planos generales

- . Descripción: Se les explica a los alumnos que las imágenes que se ven de cerca se llaman primeros planos y las que se ven de lejos planos generales. En la pizarra

dibujamos dos casas, y distribuimos por la clase diferentes imágenes. Por turnos, los alumnos tendrán que elegir una de las imágenes y llevarla a la casa correspondiente, la de los primeros planos, o la de los planos generales.

. Finalidad: Reconocer si una imagen está tomada desde cerca o desde lejos, y clasificar en grupos.

. Agrupamiento: Gran grupo

. Espacio: Aula

. Duración: 20 minutos.

. Materiales: Láminas de imágenes, encerado, tiza y blue tap.

SESIÓN 7

Actividad 9: Retratos y paisajes en color y blanco y negro

. Descripción: Primero se hace un pequeña explicación sobre lo que es un retrato y lo que es un paisaje. Después, en la pizarra se dibuja una tabla de doble entrada, y los alumnos, por turnos, deben ir colocando las imágenes distribuidas por la clase en su lugar, en función de si se trata de un retrato o un paisaje, y si es una imagen en color o en blanco y negro. Serán los propios compañeros los que evalúen si está bien la colocación en la tabla por parte de sus compañeros

. Finalidad: Distinguir entre retratos y paisajes y entre color y blanco y negro, educar el sentido estético, y clasificar en función de dos variables.

. Agrupamiento: En grupo

. Espacio: El aula

. Duración: 40 minutos.

. Materiales: Láminas de imágenes, encerado, tiza y blue tap.

SESIÓN 8

Actividad 10: Imágenes que cuentan historias

. Descripción: Se les muestra a los alumnos diferentes tipos de imágenes y se establece un debate en el aula. Primero se les pide que describan todos los elementos que ven, y después se analiza el sentido connotado, pidiéndoles que expresen que les sugiere la imagen, cuál es el estado de ánimo de los protagonistas, qué les ha pasado, dónde van, etc. Finalmente, se indaga sobre qué creen que pretendía expresar el autor de la

imagen.

. Finalidad: Analizar imágenes, desarrollar la atención visual, explorar los sentidos connotados, y trabajar el concepto de intencionalidad.

. Agrupamiento: En gran grupo

. Espacio: El aula /asamblea

. Duración: 40 minutos.

. Materiales: Proyector, pantalla y ordenador.

SESIÓN 9

Actividad 11: leyendo cómics.

. Descripción: Se les muestra y lee a los niños un cómic compuesto de varias viñetas.

. Finalidad: Introducir la imagen secuenciada.

. Agrupamiento: En gran grupo

. Espacio: El aula /asamblea

. Duración: 15 minutos.

. Materiales: Proyector, pantalla y ordenador.

Actividad 12: Reconstruir un cómic.

. Descripción: Se entrega a los alumnos la historia de cómic, con las viñetas recortadas, para que las ordenen en el orden correcto para recomponer la historia original.

. Finalidad: Analizar imágenes, desarrollar la atención visual, explorar los sentidos connotados, y trabajar el concepto de intencionalidad.

. Agrupamiento: En grupos

. Espacio: El aula /mesas de trabajo

. Duración: 25 minutos.

. Materiales: Viñetas recortadas, folios, pegamento.

SESIÓN 10

Actividad 13: Autores de cómics

. Descripción: Se entrega a los alumnos diversas viñetas de cómic con los mismos personajes, para que las ordenen creando su propia historia. Al acabarla se la muestran y explican a sus compañeros.

- . Finalidad: Profundizar en el entendimiento de la imagen secuenciada y experimentar la idea de autoría.
- . Agrupamiento: Individualmente
- . Espacio: El aula /mesas
- . Duración: 40 minutos.
- . Materiales: Viñetas, folios, pegamento.

SESIÓN 11

Actividad 14: Somos fotógrafos

- . Descripción: Se entrega una cámara de fotos a cada grupo. Se hace una breve explicación de su funcionamiento y se pide a los alumnos que por turnos fotografíen diversos motivos. Después se visionan las fotografías resultantes en el ordenador, y se observa como los resultados difieren dependiendo del punto de vista
- . Finalidad: Iniciarse en el manejo de la cámara de fotos, y comprender la importancia del punto de vista.
- . Agrupamiento: En grupos.
- . Espacio: El patio y el aula
- . Duración: 40 minutos.
- . Materiales: Cámaras de fotos y ordenador

SESIÓN 12

Actividad 15: Descubriendo la imagen en movimiento.

- . Descripción: La actividad comienza con preguntas para detectar los conocimientos previos sobre la imagen en movimiento. Se interroga a los alumnos sobre si los dibujos o las películas son imágenes. Después se reparten por grupos varias libretas en la que en las esquinas de las hojas está dibujada una secuencia de movimientos, de manera que al pasarlas rápido, la figura parece moverse. Se deja que los alumnos experimenten esa ilusión de movimiento.
- . Finalidad: Comprender la naturaleza de la imagen en movimiento.
- . Agrupamiento: En gran grupo y en grupos.
- . Espacio: El aula /mesas.
- . Duración: 40 minutos.

. Materiales: libretas con secuencias de movimiento.

Actividad 16: Programa de edición

. Descripción: Paralelamente al desarrollo de la actividad anterior, por grupos van pasando por el ordenador del aula para manejar el programa de edición de imagen, y ver como se puede pasar el vídeo *frame a frame* o “imagen a imagen” o verlo de seguido, produciéndose entonces la ilusión de movimiento.

. Finalidad: Comprender la naturaleza de la imagen en movimiento e introducirse en el manejo de los programas de edición de vídeo.

. Agrupamiento: En grupos

. Espacio: El aula / ordenador

. Duración: 40 minutos.

. Materiales: Ordenador y programa de edición.

ANEXO 4. Actividades del taller de géneros audiovisuales.

SESIÓN 1

Actividad 1: Visionado de dibujos animados

. Descripción: Los alumnos visualizarán el fragmento inicial de la película de animación “Up”, de la productora Pixar. Es un fragmento muy apropiado para esta actividad, porque es un fragmento con muy poco diálogo, donde la imagen proporciona mucha información, hay elipsis, etc. Después, se interrogará a los alumnos sobre lo que han comprendido. ¿Cuántos personajes aparecen? ¿Cómo son? ¿Qué quieren? ¿Qué pasa en la historia? ¿Cómo solucionan sus problemas?, ¿Qué es lo que más les ha gustado y por qué?. Finalmente les pedimos que cada alumno se imagine cómo acaba la historia.

. Finalidad: Ejercitar la comprensión de una trama audiovisual, reconociendo la estructura argumental y sus personajes.

. Agrupamiento: Gran grupo.

. Espacio: Aula / asamblea.

. Duración: 25 minutos

. Materiales: Proyector y ordenadores, y película “Up”.

Actividad 2: Dibujamos el final

. Descripción: Los alumnos dibujan el final de la historia que se han imaginado.

. Finalidad: Practicar la creación narrativa y desarrollar la creatividad plástica.

. Agrupamiento: Individual.

. Espacio: El aula/ mesa.

. Duración: 15 minutos.

. Material: Folios y colores.

SESIÓN 2

Actividad 3: Separamos imagen y sonido

. Descripción: Primero escuchamos un fragmento de un capítulo de Tom y Jerry sin verlo, y les preguntamos a los alumnos sobre qué les ha sugerido el sonido y qué se imaginan

que puede estar pasando en la imagen. Después visionamos el mismo fragmento sin sonido y debatimos sobre qué sensaciones produce la imagen, si mantenemos igual la atención y si entendemos la historia. Finalmente visionamos el fragmento con vídeo y audio y reflexionamos sobre las diferencias.

. Finalidad: Tomar consciencia sobre la imagen y el sonido como elementos separados de la narración audiovisual y conocer su relación.

. Agrupamiento: Gran grupo.

. Espacio: El aula/ asamblea.

. Duración: 30 minutos.

. Material: Proyector, ordenador y DVD de Tom y Jerry.

Actividad 4. Conocemos el cine mudo.

. Descripción: Visionamos un fragmento de “Tiempos modernos” de Charles Chaplin, y hablamos sobre nuestras impresiones

. Finalidad: Reflexionar sobre la relación entre imagen y sonido.

. Agrupamiento: Grupal

. Espacio: El aula / asamblea

. Duración: 10 minutos.

. Material: Proyector, ordenador y DVD de *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin

SESIÓN 3

Actividad 5: Sensaciones del plano general y el primer plano

. Descripción: Se comienza la actividad recordando la diferencia entre el plano general y el plano medio. Después se reparte a los alumnos, una serie de tarjetas con dibujos, y se va contando una historia. En diversos momentos los alumnos deben elegir, cuál de las imágenes escogerían para contar ese momento de la historia. Por ejemplo, si el personaje se siente muy solo, se podría seleccionar un plano general, en el que se le viese solo en medio.

. Finalidad: Comenzar a relacionar el tamaño de plano con la sensación psicológica que transmite.

. Agrupamiento: Por parejas.

. Espacio: El aula / mesas.

. Duración: 15 minutos.

. Material: Tarjetas con dibujos.

Actividad 6: Sensaciones del plano picado y el contrapicado

. Descripción: En la pizarra se van presentando diferentes parejas de personajes representados con una imagen picada o contrapicada, y los alumnos deben seleccionar cuál da miedo, y cuál es el personaje amenazado.

. Finalidad: Relacionar la angulación de las diferentes imágenes con las sensaciones psicológicas que transmiten.

. Agrupamiento: Gran grupo.

. Espacio: Aula.

. Duración: 10 minutos.

. Material: Imágenes de personajes picadas y contrapicadas.

Actividad 7: Rellenamos una historia en imágenes.

. Descripción: El profesor cuenta una breve historia, y los alumnos, en las viñetas correspondientes, deben rellenar los huecos, eligiendo la imagen más apropiada según sea un plano general, un primer plano, un picado o un contrapicado.

. Finalidad: Evaluar la comprensión de los alumnos sobre la relación entre los diferentes tipos de planos y sus características psicológicas.

. Agrupamiento: Individual.

. Espacio: El aula / mesas.

. Duración: 15 minutos.

. Material: Viñetas y pegamento.

SESIÓN 4

Actividad 8: La película de la profesora.

. Descripción: Se visiona un cortometraje de animación hecho por la maestra con la técnica de stop motion o animación “frame a frame”. Después se muestra a los alumnos los muñecos utilizados para hacerlo y las fotografías tomadas. Finalmente se les presenta el programa con el que se editó, mostrándoles cómo si se pasan lentamente se ven las fotografías y si se va rápido la imagen en movimiento.

. Finalidad: Comprender la imagen secuenciada, y el procedimiento de realización de un cortometraje

- . Agrupamiento: Gran grupo.
- . Espacio: Aula
- . Duración: 40 minutos
- . Material: Ordenador, muñecos, programa de stop motion.

SESIÓN 5

Actividad 9: Preproducción de la película

- . Descripción: Los alumnos piensan una historia sencilla para hacer su propio cortometraje de animación, preparan los muñecos de plastilina y dibujan los escenarios con diferentes técnicas plásticas.
- . Finalidad: Expresarse mediante la narración audiovisual.
- . Agrupamiento: En grupos.
- . Espacio: Aula / mesas.
- . Duración: 40 minutos.
- . Material: plastilina, papel continuo, témperas, colores.

SESIÓN 6

Actividad 10: Producción de la película

- . Descripción: Los alumnos colocan a los personajes, y los van moviendo y van sacando todas las fotos necesarias.
- . Finalidad: Expresarse mediante la narración audiovisual.
- . Agrupamiento: En grupos
- . Espacio: Gimnasio
- . Duración: 40 minutos
- . Material: Muñecos de plastilina, dibujos, y cámaras de fotos.

SESIÓN 7

Actividad 11: Postproducción de la película

- . Descripción: Se monta el cortometraje de animación con un programa de animación *frame a frame*.
- . Finalidad: Expresarse mediante la narración audiovisual.
- . Agrupamiento: En grupos

- . Espacio: Aula de ordenadores.
- . Duración: 40 minutos
- . Material: Ordenadores.

SESIÓN 8

Actividad 12: Visionado de las películas

- . Descripción: Se visionan las diferentes historias, y se debate sobre ellas practicando la coevaluación.
- . Finalidad: Interpretar críticamente las narraciones audiovisuales.
- . Agrupamiento: En gran grupo.
- . Espacio: Aula.
- . Duración: 40 minutos
- . Material: Ordenador y proyector.

SESIÓN 9

Actividad 13: ¿Qué sabemos de los anuncios?

- . Descripción: Se establece un debate en busca de captar las ideas previas de los alumnos sobre la publicidad audiovisual.
- . Finalidad: Detectar las ideas previas de los anuncios.
- . Agrupamiento: En gran grupo.
- . Espacio: Aula.
- . Duración: 15 minutos

Actividad 14: Los roles de género en la publicidad

- . Descripción: Se pregunta a los alumnos a quiénes les gusta jugar con coches, y a quiénes les gusta jugar con muñecas. Después se visionan varios anuncios para observar si dependiendo del objeto anunciado aparecen niños o niñas jugando con él. Finalmente se visiona el anuncio de juguetes de la marca Goldiebox; juguetes para futuras ingenieras, disponible en <http://www.elcomercio.es/videos/mas-noticias/ultima-hora/2943159450001-juguetes-rosas-para-ninasingenieras.html>, y se establece un debate sobre sus opiniones.
- . Finalidad: Reflexionar sobre los valores asociados a los diferentes géneros transmitidos

por la publicidad.

- . Agrupamiento: En gran grupo.
- . Espacio: Aula.
- . Duración: 40 minutos.
- . Material: Ordenador.

SESIÓN 10

Actividad 15: Anuncio versus juguete

- . Descripción: Primero se visiona el anuncio de un juguete y se reflexiona sobre las características que creemos que tiene el juguete. Después se reparte el juguete por los grupos y se manipula. Finalmente se comparan las diferencias entre lo imaginado y el objeto real.
- . Finalidad: Desarrollar el espíritu crítico ante la publicidad audiovisual.
- . Agrupamiento: En gran grupo y en grupos.
- . Espacio: Aula.
- . Duración: 40 minutos
- . Material: Ordenador, y juguetes.

SESIÓN 11

Actividad 16: Grabación de un anuncio

- . Descripción: En grupos grabamos un anuncio que no sea engañoso. Seleccionamos las características de un juguete y explicamos por qué nos gusta. Finalmente se visionan los productos de los diferentes grupos y se comentan.
- . Finalidad: Desarrollar el espíritu crítico y el consumo responsable
- . Agrupamiento: En grupos.
- . Espacio: Gimnasio
- . Duración: 40 minutos
- . Material: Cámaras y proyector

SESIÓN 12

Actividad 17. ¿Qué sabemos de las noticias?

- . Descripción: Se establece un debate en busca de captar las ideas previas de los

alumnos sobre los informativos audiovisuales

- . Finalidad: Detectar las ideas previas de los alumnos
- . Agrupamiento: En gran grupo.
- . Espacio: Aula.
- . Duración: 15 minutos

Actividad 18: Análisis de una noticia

- . Descripción: Tras el visionado de una noticia analizamos qué es lo que se cuenta.
- . Finalidad: Conocer los elementos de una noticia, y diferenciar entre opinión e información.
- . Agrupamiento: En gran grupo.
- . Espacio: Aula.
- . Duración: 25 minutos
- . Material: El ordenador.

SESIÓN 13

Actividad 19: Grabamos una noticia

- . Descripción: En grupos se planifica cómo contar una noticia de nuestro entorno. Después, usando una caja de cartón para simular una televisión, y un rotulador para simular un micrófono, se va saliendo a contar nuestra noticia, pudiendo alternar el papel de presentador/ entrevistador y entrevistado.
- . Finalidad: Producir una noticia.
- . Agrupamiento: En grupos
- . Espacio: Aula.
- . Duración: 40 minutos
- . Materiales: Caja de cartón y rotulador.

. ANEXO 5. Planificación del proyecto sobre los medios audiovisuales

FASE 1: Planificación del desarrollo del tema

A partir de las propuestas de los alumnos, se va configurando el índice del dossier. Con la ayuda del profesor, van seleccionando contenidos y objetivos de aprendizaje y se hace un reparto del trabajo en pequeños grupos y una temporalización del mismo.

Aunque el índice del dossier estará sujeto a las propuestas de los alumnos, algunos apartados del mismo podrían ser: Los antecedentes de los medios de comunicación, medios de comunicación interpersonales, medios de comunicación de masas, la prensa, la radio, la televisión, el cine e internet (historia, tecnología, y usos de cada uno).

Indagaríamos las ideas previas que tienen los alumnos sobre los apartados del índice y las recogeríamos para compararlas al final del proyecto con el conocimiento adquirido.

FASE 2: Búsqueda de información

En pequeños grupos, los alumnos irán buscando información del apartado del dossier que se les ha asignado. Podrán usar diversas fuentes como libros, internet, vídeos, entrevistas a familiares, etc.

FASE 3: Tratamiento de la información

Una vez recopilada la información, y aún en grupos, los alumnos deben discutir qué información es útil o pertinente y cuál no, ordenarla e intentar establecer conclusiones.

FASE 4: Desarrollo del índice.

Ya en gran grupo, se comparte la información y se distribuye entre los diferentes capítulos del dossier.

FASE 5: Elaboración del dossier

La información se traslada físicamente al dossier, se redactan cosas, se recortan y pegan fotocopias, fotografías, etc.

FASE 6: Evaluación

El proceso de evaluación del proyecto se llevaría a cabo a dos niveles, internamente se compararía las ideas previas que se habían anotado con los conocimientos adquiridos y se interrogaría a los alumnos sobre su aprendizaje y el proceso del mismo. A nivel externo, se trataría de descontextualizar el aprendizaje, reflexionando sobre el uso que se hace de los medios de comunicación en su entorno, el que se hace en otros países del mundo, etc.

FASE 7: Nuevas perspectivas

En esta fase, y como colofón, se señalan qué aspectos o contenidos de los vistos durante la elaboración del proyecto pueden ser materia de futuros proyectos. Un ejemplo podría ser el de las diversas ofertas de ocio.

. ANEXO 6. Ejemplo de proyecto en el que se usan los medios audiovisuales.

En este caso, el tema elegido por los alumnos es los animales. Se selecciona tantos animales como alumnos hay en el aula y se les reparte uno a cada uno.

Cada alumno deberá investigar sobre el animal que le ha tocado. Para ello podrá hablar con sus familias, consultar libros, ver vídeos, buscar en internet, etc.

Una vez terminada la búsqueda de información, les contará a sus compañeros las cosas que ha averiguado del animal, acompañando su exposición de diferentes fotos del animal seleccionadas por él.

A continuación, sus propios compañeros grabarán una dramatización del animal en la que se ponen en juego varios de los conocimientos adquiridos.

Cuando todos han investigado, expuesto y grabado la dramatización de su animal, los alumnos completan en el ordenador, con un programa de edición de manejo sencillo, un vídeo, tipo *Baby Einstein*, en el que, acompañados de una música, van apareciendo imágenes de los animales, separados por hábitats y ecosistemas, y en el que deben incluir en los huecos, los vídeos de sus propias dramatizaciones.

En la siguiente URL se puede ver un ejemplo del vídeo resultante:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/66882811/animales.mov>

Consultado el 11 de febrero de 2014

.ANEXO 7. Hoja de registro de la evaluación continua del alumno

Nombre del alumno:	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Entiende la definición de imagen, y es capaz de distinguir lo que es una imagen de lo que no.	
Distingue diferentes tipos de imágenes según su naturaleza; fotografía, dibujos, símbolos, vídeos,..	
Distingue entre realidad y ficción.	
Puede hacer una lectura connotada de una imagen.	
Es capaz de hacer una lectura denotada de una imagen.	
Relaciona diferentes tipos de imágenes con sus funciones psicológicas.	
Captura imágenes y experimenta con las funciones del encuadre.	
Comprende el concepto de autoría.	
Busca la intencionalidad de los diferentes mensajes audiovisuales.	
Es capaz de explicar lo visto en una narración audiovisual.	
Es consciente del tratamiento de los roles sexuales en los anuncios dirigidos a la infancia.	
Es capaz de percibir diferencias entre un anuncio audiovisual y el juguete real.	
Reconoce los elementos principales de una noticia.	
Es capaz de explicar un hecho con formato de noticia.	
Es capaz de expresarse usando el lenguaje audiovisual.	
Conoce más posibilidades de ocio a parte de los medios audiovisuales.	

.ANEXO 8. Cuestionario inicial para las familia

¿ Qué medios de comunicación tenéis en casa?
¿ Cuáles usa vuestro hijo?
¿ Cuánto tiempo ve la televisión al día?
¿ Cuánto tiempo dedica a otros medios de comunicación al día? (ipad, internet,...)
¿Qué programas suele ver en la televisión?
¿ Ve algunos programas destinados a adultos, por ejemplo las noticias, concursos, etc
¿ Soléis compartir con ellos el tiempo que dedica a los medios de comunicación?
¿ Habláis después sobre lo que ha visto, lo que le ha gustado, etc. ?
¿Cuáles son sus series de dibujos favoritas?
¿ Qué efectos creéis que tiene el consumo de los medios de comunicación audiovisual en el desarrollo de vuestros hijos?
¿ Qué esperáis de la participación de vuestros hijos en la participación en esta propuesta de alfabetización audiovisual?

ANEXO 9. Cuestionario final para familias

¿ Ha cambiado la actitud de vuestros hijos a la hora de usar los diferentes medios de comunicación?
¿ Cuáles creéis que han sido los principales beneficios que la participación en esta propuesta de alfabetización ha aportado al desarrollo de vuestro hijo?
En términos generales¿Cómo valoráis la propuesta de alfabetización general que se ha llevado a cabo?
Otros comentarios:

. ANEXO 11. Plantilla de entrevista a los alumnos para la evaluación de la propuesta

¿Qué cosas habéis aprendido sobre los mensajes con imágenes?
¿Qué es lo que más os ha gustado más?
¿Qué es lo que os ha gustado menos?