

A UTILIZACIÓN DO VÍDEO NO ENSINO DAS CIENCIAS SOCIAIS

Francisco Rodríguez Lestegás

INTRODUCCION: UNHA SOCIEDADE “CABLEADA”.

Constitúe un tópicu a afirmación de que o feito pedagóxico estivo sempre vinculado, en maior ou menor medida, á utilización de imaxes, e, neste senso, toda proposta didáctica valora positivamente o emprego de representacións icónicas dos aspectos da realidade obxecto de estudo. Pois ben, se isto foi evidente ó longo de toda a historia da Educación e da Pedagogía, hoxe en día adquire, sen dúbida, maior actualidade e vixencia, habida conta do enorme desenvolvemento acadado polos sistemas de comunicación e a integración da imaxe neles.

En efecto, a linguaxe da imaxe enraizou tan profundamente entre nós que, non só é cada vez máis certo o coñecido proverbio de que “unha imaxe vale máis ca mil palabras”, senón que podemos dicir que nos atopamos mergullados nunha auténtica “iconosfera” (García Huerta, 1979, p. 214).

A nosa é unha sociedade “cableada”, na que as posibilidades de emisión e recepción de mensaxes non coñecen practicamente límites técnicos; a comunicación, mediatizada polo uso e abuso da imaxe, utiliza os soportes da tecnoloxía máis avanzada; xeneralízase a preocupación pola análise dos fenómenos relacionados coa imaxe e a súa difusión; e, anque cun considerable retraso, a escola non puido permanecer allea a estes procesos (Grupo Cronos, 1985, p. 189).

Cabe afirmar, pois, que a escola, sempre a remolque e descolgada das últimas aportacións científicas e tecnolóxicas, mostrouse unha vez máis remisa a integrar dentro da súa rixida programación a incidencia e as posibilidades dos medios audiovisuais e de comunicación de masas no seu conxunto. O libro de texto segue a ser, salvo honrosas excepcións, unha lousa demasiado pesada para o educador á hora de ensaiar e aplicar outros recursos didácticos.

Neste contexto, os numerosos movementos de renovación pedagóxica ofrecen precisamente un denominador común, que é a súa constatación de que “la escuela como institución presenta un talante conservador, reacio a la introducción de reformas estructurales y alejada de las expectativas de desarrollo comunes a otras esferas de la actividad social” (Grupo Cronos, 1985, p. 190). Semella que a escola fica como un “illote de palabras” (vid. Santos Guerra, 1984), onde se ven con receo os espectaculares avances que noutros medios experimentan os sistemas de comunicación non exclusivamente verbais. De aí a tardía incorporación dos recursos que se deron en chamar “novas tecnoloxías” (consecuencia dos progresos científico-tecnolóxicos), entre as que se atopan os novos medios audiovisuais, resultando disto un desfase permanente sobreengadido ós argumentos que cuestionan a propia función da escola como instancia cualificada para unha sociedade na que as pautas culturais e o desenrolo técnico avanza a un ritmo moi superior ó daquela (Grupo Cronos, 1985, p. 190).

Pero, aínda tendo en conta o retraso cronolóxico e cualitativo da incorporación da imaxe ó ámbito da didáctica, o certo é que na actualidade estase operando unha transición apreciable dende os modos de transmisión-comunicación orais cara formas predominantemente auditivas e visuais. A este respecto, García Huerta (1979, p. 213) enumera algúns factores que propiciaron este crecente interese polo mundo da imaxe e a súa utilización nos procesos de ensino-aprendizaxe:

- 1) A reacción contra o verbalismo característico do ensino tradicional.
- 2) O cambio de rol do profesor con respecto ó seu traballo na aula.
- 3) As notables transformacións que se aprecian nos modos de presentación da información.

En consecuencia, dende os postulados da renovación pedagóxica preténdese estudar e experimentar as novas tecnoloxías, con vistas ó seu funcionamento en contextos instructivos.

1. A DIMENSION DIDACTICA DA IMAXE.

As investigacións de A. Moles (cit. por Grupo Cronos, 1985, p. 191) puxeron de manifesto que as imaxes, en canto elementos portadores de significación, constitúen un tipo de linguaxe moi particular, toda vez que superpoñen dúas informacións no proceso da comunicación: a denotación (sentido literal da imaxe, é dicir, información obxectiva e concreta que proporciona) e a connotación (carga subxectiva ou sobreinformación engadida según o contexto) (vid. Santos Guerra, 1984, p. 192).

Por outra banda, parece indiscutible que a linguaxe icónica intégrase facilmente con outras linguaxes ata chegar á audio-escrita-visual (vid. A. Vallet, cit. por Grupo Cronos, 1985, p. 192); e esta virtualidade da linguaxe visual, esta capacidade de vinculación con outras linguaxes, constitúe o valor que hai que resaltar e aproveitar dende unha perspectiva pedagóxica.

Santos Guerra (1984, pp. 116-126) considera as seguintes funcións da imaxe:

1) Función lingüísticas: emotiva, conativa, fática, metalingüística, poética ou estética, e referencial, cognitiva ou denotativa.

2) Funcións intrínsecas da imaxe visual: representacional, simbolizadora e abstractiva.

3) Funcións da imaxe no proceso de comunicación: traductora, social, analítica, observadora de segundo grao, simplificador, comparativa, temporalizadora, espacial, nostálxica, estética e sociopolítica.

4) Funcións atribuíbles á imaxe: informativa, persuasiva, recreativa e expresiva.

5) Funcións didácticas da imaxe: incorpora a coñecida clasificación de Rodríguez Diéguez (1978, pp. 42 e ss.):

a) Función motivadora: a imaxe presenta características que despertan o interese e atraen a atención. Atópamola nunha elevada porcentaxe nos libros de texto utilizados na práctica escolar. No caso do vídeo, partimos da existencia dun proceso interactivo imaxe-palabra.

b) Función vicarial: a imaxe entendida como substitución e representación da realidade obxecto de estudo, ante a imposibilidade de verbalizar certos contidos orixinariamente non verbais. Por exemplo, cando se estudian as obras dun pintor a través das correspondentes láminas, diapositivas ou, no caso que nos ocupa, a través dun vídeo.

c) Función catalizadora de experiencias: fai referencia á virtualidade das imaxes para servir de mecanismo organizador da realidade, basándose na súa capacidade de evocación e suxerencia. E o caso das imaxes representadas co obxectivo de suxerir interpretacións e/ou experiencias ós alumnos; neste sentido, o vídeo, ó igual que o cine, permiten ó espectador supera-las limitacións espacio-temporais e percibir como moi próximas entre sí imaxes que orixinariamente presentan unha localización moi distante.

d) Función informativa: cando a imaxe ocupa o primeiro plano no discurso didáctico, releando a un lugar subsidiario ás outras linguaxes. Correspondería, no caso do vídeo, a aquelas imaxes de carácter documental que teñen valor por sí mesmas, polo que non precisan de explicación algunha, ou ben, en caso de habela, sitúase en segundo plano.

e) Función explicativa: gran parte dos procesos e transformacións obxecto de estudo polas diversas ciencias serían de difícil explicación se non acudíramos á utilización de imaxes.

f) Función de facilitación redundante: supón a expresión icónica dunha mensaxe xa transmitida con suficiente claridade e precisión dun modo verbal, sobre a base da conveniencia de que os contidos transmitidos oralmente se reforcen mediante a visualización de imaxes.

g) Función estética: pode ocorrer que a imaxe, utilizada como simple ilustración nun discurso lexivisual, pretenda tan só romper-la monotonía do texto. Esta función practicamente non aparece no caso do vídeo.

h) Función comprobadora: ratificación dos contidos do discurso escrito ou verbal, tal como ocorre coas ilustracións presentadas nalgúns ítems de avaliación e subordinadas a iso.

i) Función recreativa, cando se utiliza a imaxe unicamente con este obxectivo.

Pola súa bhanda, Rull e Solà (1982, p.13) sinalan as seguintes posibilidades didácticas da imaxe:

1) A utilización de técnicas e de produtos audiovisuais como instrumento ó servicio da didáctica de diversas materias.

2) A posibilidade de estudar e investiga-la imaxe como medio de expresión e de comunicación. O posible “obradoiro de imaxe” representa unha magnífica oportunidade de aunar teoría e práctica ou de chegar á teoría a partir da práctica.

3) O estudio do fenómeno da civilización da imaxe en canto manifestación cultural é, ou polo menos debería selo, un obxecto de estudio pertinente dentro da área de Ciencias Sociais.

4) O estudio das características propias da linguaxe da imaxe.

5) A posibilidade de espectáculo e diversión, sempre que a selección do material sexa axeitada, é unha actividade complementaria oportuna para algunhas necesidades escolares.

Ata o momento, as experiencias de achegamento do neno ó mundo da imaxe foron escasas e froito da iniciativa illada dalgúns entusiastas, pero nunca asumidas institucionalmente. Os programas oficiais de estudio correspondentes ós diversos niveis do ensino non contemplan esta necesidade, agás na área de Plástica ou na Historia da Arte, e no curriculum da formación do profesorado tampouco se tén e conta nin o estudio da imaxe nin a súa pedagogía (Rull e Solà, 1982, p. 14). E evidente, pois, a urxencia dun cambio drástico das formulacións e das estratexias educativas a este respecto.

2. O VIDEO NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOXIAS.

2.1. A difusión social.

O vídeo, desenrolado fundamentalmente nos anos que seguen á Segunda Guerra Mundial, consiste na aplicación de sistemas de rexistro de imaxes e sonidos mediante mecanismos electromagnéticos (acerca dos elementos técnico-materiais, fases do proceso, elementos técnico-humanos, instalacións e proceso técnico de produción do vídeo, vid. Gea, 1983, pp. 26-81).

En 1967 a empresa Sony lanza ó mercado os primeiros modelos de magnetoscopio preparados para uso doméstico, e a partir de entón comeza a difusión masiva do vídeo, que se configura como unha dimensión máis do consumo de masas e obriga a levar a cabo as modificacións tecnolóxicas precisas para a súa conversión en “electrodoméstico”.

Sen entrar na consideración dos fundamentos da tecnoloxía vídeo (vid. Pastor, 1981, pp.5-9), sí cabe apuntar algunhas características específicas do vídeo como medio electrónico, as cales contribuirían eficazmente á súa rápida difusión (Pastor, 1981, pp. 4-5; vid. tamén Grupo Cronos, 1985, p. 196):

1) A instantaneidade: a diferenza do cine e da fotografía (basados en procesos fotoquímicos), a fundamentación electrónica do vídeo elimina a necesidade dun proceso de revelado en laboratorio (Gea, 1983, p. 82), polo que o sinal pode emitirse instantaneamente, o que permite que a captación de imaxe e sonido sexa simultánea á súa grabación.

2) A manipulación da cinta: permite para-las imaxes, conxelalas ou pasalas unha a unha, facer retroceder ou avanza-la cinta, e moitas outras posibilidades.

- 3) A manipulación do sinal: permite doblaxes, insercións, mezclas, efectos especiais, sintetización, etc.
- 4) A bidireccionalidade: o receptor do sinal pode converter-se á súa vez, en emisor ó gravar.
- 5) FÁCIL almacenamento e conservación da imaxe: especialmente co uso do vídeo-cas-sette.
- 6) Reproducción con luz natural: dado que a imaxe do vídeo obtense por exploración electrónica, o seu visionado pode facerse en salas sen acondicionamento especial, xa que cada un dos puntos da pantalla faise luminoso.
- 7) Gravación simultánea de imaxe e sonido.
- 8) Facilitade de manexo: gracias á instantaneidade da imaxe, a gravación pode ser controlada visualmente, mediante monitores. Ademais, o manexo do hardware é sinxelo, e elevado o nivel de calidade da imaxe.
- 9) Economía: en comparanza con outros medios, o hardware é relativamente caro (aunque cada vez o sexa menos), pero o software é moito máis barato, e ademais as cintas de vídeo poden ser borradas e gravadas novamente repetidas veces, o que redunde nunha meirande accesibilidade do medio.
- 10) Posibilita a conformación de novos contextos e situacións de uso do audiovisual: ó permitir unha descentralización da produción e a creación de canles marxinais de comunicación (experiencias de vídeo comunitario).
- 11) A estandarización dos formatos (Beta, VHS, V2000): coa aparición de sistemas de conexión que reducen en boa parte as incompatibilidades técnicas, posibilita en gran medida o intercambio de información.

2.2. A difusión escolar.

Pero, fronte a esta aceptación xeneralizada por parte da sociedade, no ámbito educativo constatamos, unha vez máis, a profunda brecha existente entre a escola e o entorno social. Ben é certo que, a comenzo da década dos setenta, o posible mercado educativo atraeu a atención das grandes multinacionais do audiovisual; sen embargo, trala realización de cuantiosas inversións (sobre todo, relacionadas coa produción de materiais educativos e difusión de programas formativos cara o Terceiro Mundo), chegouse á conclusión da inviabilidade dos proxectos (Grupo Cronos, 1985, p. 197).

A este propósito, Flichy (1982, pp. 167 e ss.) afirma que “el fracaso de la penetración de las empresas electrónicas en este mercado educativo se explica probablemente por el hecho de que estas compañías evaluaron de forma equivocada la función del sistema educativo, que no estriba únicamente en difundir conocimientos, sino también en inculcar la ideología dominante”. Non é de estrañar, pois, que tódolos países terceiromundistas, ós que se lles afrecera tales programas os rexeitasen rotundamente, dado que "incluso para el país más entregado al imperialismo estadounidense, aceptar un proyecto así equivaldría a abandonar toda la soberanía cultural nacional" (ibid). Non obstante, quizais a situación estea a punto de sufrir algún cambio, dada a recente penetración das grandes produtoras cinematográficas no mercado do vídeo-cine, en certo modo paralelo ó educativo.

Mentres tanto, no noso país estanse dando aínda os primeiros pasos, ben por parte dos departamentos audiovisuais dalgúñas casas editoriais adicadas ó mercado clásico de material didáctico, ou ben por parte dalgúns Institutos de Ciencias da Educación, Departamentos Universitarios, Centros de Profesores ou Centros de Recursos, de cara á produción (ou compra de dereitos, no primeiro caso) de unidades didácticas adaptadas ós contidos dos programas escolares vixentes para os diferentes niveis do noso sistema educativo.

Á marxe de todo iso, cabe preguntarse se os centros escolares contan coa tecnoloxía fundamental para poder integra-lo uso do vídeo nas súas actividades curriculares. A verdade é que, nin dende a Administración central nin dende a autonómica, se deu paso algún neste senso. Só algúns centros privilexiados (con influencia dos seus órganos directivos sobre algunhas instancias administrativas, a través das Asociacións de Pais de Alumnos ou por outros procedementos pouco convencionais) contan con equipamentos desta natureza. Ós demais tan só lles resta a posibilidade de acudir ocasionalmente ós Centros de Recursos, o cal, como resulta evidente, desbarata calquera intento de integrar realmente o vídeo na actividade normal e diaria da aula.

2.3. Tipos de vídeo: de ensino reglado e non reglado.

Seguindo a Montero (1986) e no que se refire ó ámbito escolar, cabe distinguir dous tipos de vídeos: de ensino reglado e de ensino non reglado.

1) Vídeos de ensino reglado: son aqueles que están plenamente integrados no estudo de cada materia ou curso que se desenrola nas distintas ensinanzas. Á súa vez, poden ser:

a) Independentes: cando teñen entidade en sí mesmos, polo que a súa utilización non require ningún outro tipo de apoios. Poden cumprir un papel de motivación, se o seu principal obxectivo é introducir ó espectador-alumno nos contidos a tratar e espertar o seu interese polos mesmos, ou de ferramenta, se serve como un material ou instrumento de traballo integrado no proceso de ensino-aprendizaxe.

b) Integrados: cando están concebidos segundo as pautas marcadas por un modelo didáctico multimedia, moderno e renovador, que supón a integración de todo tipo de axudas impresas, e/ou sonoras, e/ou visuais ó ensino. Fálase de vídeos de apoio no caso de estaren pensados como unha axuda suplementaria ó proceso de aprendizaxe a través dos medios audiovisuais; teñen un carácter substitutorio ou remedial cando tratan contidos que ofrecen serias dificultades de explicación polos procedementos didácticos convencionais, ou ben cando pretenden suplir a falta de profesorado especializado en determinados campos, e son vídeos de avaliación cando se utilizan nos procesos de valoración das aprendizaxes.

2) Vídeos de ensino non reglado: teñen un valor primordialmente documental e poden ser clasificados en tres subgrupos: informativos, cando a súa misión é proporcionar noticias sobre aqueles acontecementos que poidan ser de interese para os seus destinatarios; documentais, no caso de que recollan testemuñas relativas a acontecementos científicos e culturais, e dramáticos, se o seu interese radica no valor literario e/ou puramente testemuñal da adaptación audiovisual.

3. O PROFESOR COMO “INTERMEDIARIO” NO VIDEO EDUCATIVO.

Se ben a eficacia do vídeo no ensino parece fora de toda dúbida (Lefranc, 1973, pp. 27-28; Campeau, 1973, p. 109), “el problema del maestro ante el vídeo es saber qué puede hacer con él, pero sólo aquél debe descubrirlo, pues no se puede plantear la integración de un nuevo medio sin replantear la estructura académica en la que está inscrito. Quien utiliza el vídeo para enseñar la misma geografía o la misma historia que enseñaba utilizando la pizarra como recurso didáctico, en realidad no está sino actualizando una técnica pedagógica en un sentido aún más autoritario si cabe” (Alvarez, 1981, p. 10).

Cando o profesor reflexiona e logo elabora un guión didáctico relativo a determinados contidos educativos (acerca da metodoloxía práctica para a elaboración de unidades didácticas audiovisuais, vid. Gea, 1983, pp. 108-114), debe ter debidamente previsto quen vai se-lo intermediario da mensaxe a transmitir.

Pode suceder que decidira recorrer á presenza física dun intermediario, e neste caso ou ben opta por un presentador profesional, o ben é o mesmo profesor o que decide presentar, ampliar ou completar coa súa propia presenza física a información do vídeo.

A este respecto, convén ter presente que a utilización dun locutor profesional para programas educativos non téñ moito sentido, dado que a presenza sonora do profesor adoita ser moito máis suxerente que a voz dun profesional. De tódolos xeitos, hai veces en que as limitación físicas do profesor incapacítano como intermediario da mensaxe, e de aí que aquél deba autoavaliar convenientemente as súas posibilidades de converterse no intermediario axeitado do contido educativo que desexa transmitir a través do vídeo.

No suposto de que, a pesar de todo o anterior, o profesor decida integra-la súa propia voz como un elemento máis dentro do vídeo, estaremos asistindo a unha intervención no espacio, o que lle obrigará a pensar en que términos debe presenta-la súa aparición na pantalla, cal é a función que pretende desempeñar e cales son os obxectivos a lograr.

Así chegaríamos a unha presenza activa do profesor, posto que este non pode reducir o seu traballo á mera transmisión dun contido determinado, senón que debe converterse nun elemento catalizador ou dinamizador, actuando sobre a realidade que a imaxe presenta, dirixindo a atención e a observación do espectador, ou simplemente completando ou ampliando a información aportada polo vídeo.

En calquera caso, o profesor deberá poñer sumo cuidado para non incorrer en frecuentes erros derivados dunha deficiente comprensión do seu papel como intermediario no vídeo educativo, tales como distrae-la atención do espectador, excederse na interpretación do seu papel (“sobreactuación”, divismo”, “afán de protagonismo”) ou utiliza-los monólogos sen moderación (“busto parlante”) (Montero, 1986).

Resulta evidente que a modificación do papel do profesor no proceso de ensino-aprendizaxe con respecto ó modelo tradicional é independente da utilización ou non do vídeo, o cal verémolo simplemente como un máis dos múltiples factores que interveñen en tal modificación. Sen embargo, o que está claro é que “con la utilización del vídeo, el profesor modifica su forma habitual de trabajo y su papel en clase, de manera que pasa de ser comentarista de información, a ser director y coordinador de todas y cada una de las fases que integran la metodología de empleo del circuito cerrado de vídeo, es decir, pasa a interpretar audiovisualmente la información que ha transmitir” (Gea, 1983, p. 100), o que redundará nunha maior creatividade por parte da función docente.

4. NIVEIS DE APLICACION DO VIDEO O ENSINO. A UTILIZACION DO VIDEO NUN ENSINO "TRADICIONAL" E NUN ENSINO "ACTIVO" DAS CIENCIAS SOCIAIS.

O vídeo sintetiza as características técnicas da fotografía (reproducción mecánica da realidade) e do cinema (movemento das imaxes), ás que el engade as súas propias (instantaneidade, bidireccionalidade, etc.), o que fai que o vídeo anule á fotografía e ó cine como medios de comunicación, á vez que os potencia como medios de expresión. En función desta matización entre "medio de comunicación" e "medio de expresión", Alvarez (1981, pp. 11-12) define tres posibilidades de utilización do vídeo no ensino:

1) O vídeo como medio de comunicación ou transmisor de contidos didácticos por parte do profesor: parte da base de que o vídeo supera amplamente as posibilidades didácticas do cine e da fotografía, como expresamos máis arriba, o que permitiría liberar parcialmente ó profesor de "ensina-la lección", tarefa que podería ser asumida polo vídeo con maior eficacia e menor esforzo por parte dos alumnos. Pero o problema radica en que esta aplicación de vídeo ó ensino, como simple apoio ou substitución das explicacións do profesor, non a modifica sustancialmente.

2) O vídeo como medio de expresión artística, persoal, etc.: esixe a súa introducción no ensino a partir dunha certa madurez do alumno, toda vez que o que non se comprende non se pode utilizar máis que miméticamente. Ben utilizado, sen embargo, o vídeo é o instrumento óptimo "para abordar la enseñanza interdisciplinaria, para poner en contacto al alumno con el exterior y para llevar la realidad de la calle a los muros de la escuela" (Alvarez, 1981, p. 12).

Por exemplo, un documental sobre a propia localidade, barrio ou aldea debería supoñer:

- a) O coñecemento do propio medio.
- b) O desenrolo da expresividade individual.
- c) A potenciación do traballo interdisciplinar e en equipo.
- d) Un traballo de investigación sobre o propio asentamento da poboación onde se tivesen en conta tódolos factores intervintes.
- e) Un elemento dinamizador da escola a partir de obradoiros extraescolares.

3) O vídeo como linguaxe audiovisual: xunto coa fotografía e o cine, debería integrar unha disciplina escolar relativa á "linguaxe da imaxe", pero de maneira que a súa institucionalización oficial non servise para instrumentalizala como unha materia máis que desbordase os xa sobrecargados horarios escolares, senón unha disciplina que permita capacitar ós estudantes "para reaccionar espontánea y críticamente frente a los estímulos visuales que les rodean y que al mismo tiempo desemboque en una actividad creadora" (Alvarez, 1981, p. 12).

Por outra banda, hai que ter en conta que as reportaxes e animacións presentadas a través do vídeo constitúen, sen dúbida, recursos axeitados para aproximar ó neno ós conceptos de diferenciación paisaxística, evolución xeomorfolóxica dos continentes, forma e movementos da Terra como planeta e os seus efectos xeográficos, formas de ocupación e de actividade humanas sobre a superficie da terra... En palabras de Bailey (1981, p. 147), "una clase no puede acercarse, por ejemplo, a un horno siderúrgico; pero una buena película nos pondría a su lado sin peligro alguno".

Análogamente, a imaxe móbil, debidamente integrada no ensino, pode converterse nun importante medio pedagóxico para facilitar ós menos a comprensión dos procesos históricos: os personaxes e acontecementos relevantes, a “atmosfera” dunha época, poden cobrar vida de novo a través dun vídeo ben realizado (Boulenc, 1984, pp. 70-76).

A utilización do vídeo, ó igual que ocorre con outros audiovisuais, nas clases de Ciencias Sociais pode levarse a cabo, ben mantendo a figura central e preeminente do profesor, ou ben, pola contra, desplazando o centro de interese cara ós alumnos e interaccionando a inserción do vídeo cos restantes elementos metodolóxicos dunha pedagogía activa (Boulenc, 1984, p. 77).

Por exemplo, no marco dunha “presentación convencional” da historia recente de España (8º de E.X.B.) o profesor pode proxectar un vídeo documental sobre a transición da dictadura á democracia, que simplemente sirva de soporte á súa exposición sobre as alternativas que se presentaban na vida política española despois da morte de Franco, e a valoración do papel xogado pola monarquía, o goberno e a oposición na configuración dun réxime deocrático e de liberdades en España. Pola contra, á hora de traballa-lo tema sobre formación e modelado do relevo terrestre (6º de E.X.B.), a proxección dun vídeo que ilustre o fenómeno de que as modificacións no relevo terrestre prodúcense paseniñamente e obedecen a unha dinámica interna e outra externa, pode ir acompañada de múltiples actividades tendentes a facilita-la comprensión de tales procesos: construír maquetas a partir de mapas topográficos, comproba-la distinta plasticidade de diversas rochas, debuxar tipos de pregos e de fallas, etc. Ó mesmo tempo, o visionado activo do documental proxectado require que o alumno dispoña previamente, non só dos datos necesarios para a interpretación correcta do texto, senón tamén dos elementos que a lectura da imaxe esixe; a adquisición e o posterior desenrolo da “capacidade icónica” (Boulenc, 1984, p. 81) resultan, xa que logo, indispensables para unha utilización activa do vídeo na aula.

5. ALGUNS PROBLEMAS PSICODIDACTICOS QUE PRESENTA A UTILIZACION DO VIDEO NO ENSINO DAS CIENCIAS SOCIAIS: A COMPRENSION DA MENSAXE AUDIOVISUAL.

Sen esquecer a estreita relación que existe entre o desenrolo do pensamento e o da linguaxe, como deixaron ben patente os traballos de Vigotsky, hai que ter en conta que a linguaxe verbal non constitúe a única canle que intervén en tal relación. De feito, na actualidade é a expresión visual a que domina a nosa cultura, ata tal punto que soe afirmarse que vivimos nunha “sociedade da imaxe”. A información visual ampliouse de forma progresiva co desenrolo dos medios de comunicación de masas, que constitúen unha continua fonte de mensaxes visuais enriquecedores do ámbito cognoscitivo e afectivo. O problema está en que os nenos, e mesmo os adultos, “viven pasivamente la comunicación visual y, a menudo, la captan sólo a nivel emotivo, incluso sin darse cuenta” (Lazotti, 1983, p. 22), o que causa “una evidente contradicción entre el desarrollo de la comunicación visual, su incidencia en la cultura y el planteamiento pedagógico en este sector” (ibid.)

5.1. A confusión entre o medio e a mensaxe

A televisión reforza a tendencia infantil –xa perceptible a nivel dos debuxos animados– a confundir o imaxinario co real. Segundo Porcher (cit. por Luc, 1985, p. 63), os

medios audiovisuais de comunicación encarnan unha dobre realidade, ambigua, imaxinaria e real a un tempo. A televisión fascina ós nenos, quenes “pérdense nas súas imaxes; confúndense con elas”. A tal fascinación engádesse a seducción exercida polas reconstrucións históricas sobre a imaxinación infantil. A realidade do actor desaparece tralo personaxe da película. A coexistencia do pasado e da actualidade reforza a confusión entre a ficción e a realidade. Na “pequena pantalla” a historia creada asimíllase coa historia real. Esta aproximación repercute sobre a percepción do pasado polo neno; el cre descubri-lo a través de imaxes reais: “eles filmaron iso cando existía”; “vendo antigas películas realizadas na época”; “vendo películas realizadas polos amigos de Napoleón”; “Napoleón fixo unha película que vimos nas vacacións” (Luc. 1985, p. 63), son algunhas das expresións utilizadas por nenos franceses de niveis escolares equivalentes ó Ciclo Medio español. Alumnos desa mesma idade percibían unha película sobre a armadura dun cabaleiro medieval como “unha película da Idade Media” (Porcher e Luc, cit. por Luc, 1985, p. 64).

Así, pois, ós ollos dos nenos, as películas ou emisións históricas son copias fieles da realidade que lles permiten descubri-los acontecementos pasados. Pero estas referencias ás películas “antigas” para coñece-lo “tempo de Napoleón ou dos galos” non proceden só da ignorancia da data da invención do cine, senón que reflexan ó mesmo tempo a confusión entre o medio e a mensaxe.

Neste senso, temos que recoñecer que, en palabras de Ortega (1983, p. 35), “para acercarnos a la comprensión de la imagen, se precisa estar en posesión de unas claves que ayuden a interpretarla, leerla, descodificarla; en definitiva, un lenguaje que nos dé a leer los criterios para invalidar o no cualquier tipo de imagen”. Esta “pedagogía da imaxe” só pode ser crítica, lúdica e práctica (vid. Millán, 1982).

5.2. A confusión entre o tempo “real” e o tempo “diexético”.

Poinssac-Niel (1977, p. 67) cita o caso da serie de televisión francesa “Trinta anos de historia” –feita esencialmente a base de secuencias de actualidade xustapostas cun comentario engadido para asegura-la continuidade narrativa–, como exemplo de mensaxe de dubidosa calidade: os temas tratados limitábanse a unha estreita tipoloxía centrada no suceso en si ou nas súas apariencias; non sempre existía concordancia entre as significacións transmitidas pola palabras e pola imaxe, ou ben estas últimas eran simples reiteracións das primeiras, ou ben todo o documento visual ía acompañado só dun breve comentario sen ser analizado a fondo (Poinssac-Niel, 1977, p. 68).

Segundo a citada autora, tales inconvenientes foron obviados, sen embargo, noutra serie da televisión francesa titulada “As grandes batallas”, na que e buscou a filmación de verdadeiros documentos históricos e non secuencias dunha película. Por exemplo, o episodio adicado á batalla de Verdún (onde se consolida a ocupación de Francia polo exército alemán na Segunda Guerra Mundial, ano 1940) foi filmado no inverno, coa paisaxe totalmente cuberta de neve, co fin de borra-la realidade posterior ó suceso e crear, ó mesmo tempo, unha realidade simbólica transmitida polos signos de uniformidade e brancura, reforzados polo significante sonoro evocador de soidade e esquecemento. “Los lugares y los nombres reconstruyen la apariencia real reforzada de forma minuciosa en los detalles más insignificantes (los tipos de armas de combate, cañones y aviones). Es cierto que nunca sabremos si los acontecimientos se desarrollaron así, pero si se ha podido condensar-

los en el tiempo de duración de una sesión televisiva para darnos la impresión de algo vivido es porque se ha decidido dar a los documentos de actualidad el papel de protagonistas, y porque se ha sabido guiar al espectador a través de las palabras del mediador, separando netamente las dos duraciones temporales: la de la historia y la del mediador” (Poinssac-Niel, 1977, p. 68).

Precisamente, estas dúas duracións temporais formulan o problema do tempo “real” (histórico) e o tempo “diexético” (narrativo). Non sabemos nunca de maneira exacta se ambas dimensións temporais son percibidas axeitadamente polos alumnos. A tarefa fundamental consistirá en busca-la mellor adecuación posible entre o tempo de percepción (tp) e o tempo diexético (td), sendo o ideal que $tp=td$. Pero para consguilo sería necesario, “aparte de ir fabricando numerosos prototipos cuyo ritmo temporal variase en función de los grupos de individuos según su tiempo de percepción, instrumentos precisos para la medición de estas variables temporales” (Poinssac-Niel, 1977, p. 154).

5.3. A “insuficiencia integrativa” do pensamento infantil.

Hai que ter en consideración que “una película contiene siempre una historia y a menudo una idea, pero la función de la película no es hacernos conocer los hechos o la idea... La idea se nos facilita en el cine en estado naciente, emerge de la estructura temporal de la película, como en un cuadro, de la coexistencia de las partes” (Merleau-Ponty, cit. por Poinssac-niel, 1977, p. 99).

Conscente destas dificultades, A.M. Thibault-Laulan (cit. por Poinssac-Niel, 1977, p. 99) demostrou que “a través de las imágenes en secuencia, es decir, vistas en continuidad, se puede afirmar la existencia de un proceso de significación, el efecto secuencial... en el que la consecución se convierte en consecuencia”. Está claro que un neno do Ciclo Medio do E.X.B. é capaz de “ler” a secuencia e redactar un relato, pero non capta a mesma historia e non a recibe de igual maneira que un alumno dos últimos anos do período de escolarización obrigatoria, o que permite a Thibault-Laulan afirmar que “los fenómenos específicos se prodrían reducir a una refundición semántica de las informaciones recibidas” (cit. por Poinssac-Niel, 1977, p. 99).

Xa H. Wallon (cit. por Poinssac-Niel, 1977, p. 100) constatara a “insuficiencia integrativa” de intelixencia infantil, cando sinalaba que “el paso de un plano a otro está lleno de obstáculos, en tanto en el objeto su simple presencia no sea sustituida por su calidad... su simple concomitancia, con otras cualidades, por una especie de red ideal que las deje mezclar entre sí a través de todas las confrontaciones posibles o previsibles, y donde cada objeto... encuentre un puesto rigurosamente determinable”.

A este respecto, podería pensarse nun fallo a nivel de expresión verbal, é dicir, da traducción da percepción, dado que “el lenguaje garantiza un poder de unificación que le falta a la organización perceptiva” (Wallon, cit. por Poinssac-Niel, 1977, p. 100). Pola contra, C. Malandain (cit. por Poinssac-Niel, 1977, p. 100) pregúntase “las insuficiencias contatadas en los relatos infantiles revelan más bien una insuficiencia perceptiva, y no sólo una dificultad de expresión”, para afirmar seguidamente que, “en realidad, los dos problemas van unidos... las elipsis de los relatos no son únicamente verbales, sino que revelan también confusión de ideas” (cit. por Poinssac-Niel, 1977, p. 100).

6. OUTRAS CONSIDERACIONES METODOLOXICAS.

6.1. “Unidireccionalidade” versus “bidireccionalidade”.

A pesar da potencialidade pedagóxica do medio vídeo (derivada fundamentalmente da súa configuración técnica e das prestacións que proporciona), convén sinalar, non obstante, que a simple utilización deste recurso non supón unha mellora cualitativa no proceso de comunicación inherente ó feito educativo. E neste sentido, quizais os perigos máis evidentes proveñan da “unidireccionalidade” inicial da tecnoloxía televisiva, que pode conducir a un reforzamento da pasividade do estudante no seu proceso de aprendizaxe. De aí que a búsqueda da “bidireccionalidade”, da “interacción” –entendida como a potenciación da capacidade de resposta ós estímulos percibidos por medio dos novos recursos comunicacionais– sexa unha constante nas investigacións sobre a súa aplicación tanto na escola como fora dela.

Precisamente, a aparición de fenómenos sociais do tipo do “vídeo comunitario” (isto é, o vídeo “alternativo” ou “militante” ó servizo de movementos cidadáns, canles marxinais de intercomunicación, etc.) (vid. Bonet, 1980), ou a aplicación de sistemas telemáticos que combinan informática, vídeo e telecomunicación (“vídeo-texto”), reflexan esta preocupación por transcende-lo concepto de “teledicto”, consumidor pasivo de mensaxes verboicónicas, ó de “emisor-receptor”, dotado da formación e recursos técnicos necesarios para poñer estes medios ó seu servizo, é dicir, para que deixen, de estar totalmente adscritos á ideoloxía dominante e pasen a converterse en instrumentos didácticos de primeira orde para o incremento da cultura popular (Grupo Cronos, 1985, pp. 199-200).

En definitiva, trátase de lograr que o vídeo deixe de ser utilizado como unha “tecnoloxía de alienación” á medida da clase dirixente, no que significa de reprodución das súas propias mensaxes, para converterse nunha “tecnoloxía de liberación” que permita ó alumno expresarse e comunicarse elaborando as súas propias mensaxes (Alvarez, 1981, p. 10). Este é, tamén, o sentido adoptado por Maurice e outros (1983, p. 7) cando aseguran que “el interés del empleo del vídeo en las isntituciones pedagógicas se hace patente a poco que se utilice esta nueva tecnología para abrir espacios no codificados, pequeños cotos de libertad, desplazados o desfasados con respecto al orden establecido. Esto hace posible nuevas señalizaciones, otra lectura, múltiples lecturas distintas de la realidad. Con ello se puede comprender, aprender, cambiar”.

6.2. Cara unha integración real do vídeo no contexto escolar: algunhas suxerencias.

Dende o enfoque que acabamos de enunciar e asumir, a integración real do vídeo no contexto escolar, como un instrumento máis de renovación pedagóxica ó servizo dun ensino crítico e activo, pasa pola aceptación dun conxunto de propostas ou suxerencias metodolóxicas (Grupo Cronos, 195, pp. 200-202):

1ª) A escola debe propicia-lo coñecemento da linguaxe audiovisual.

2ª) E importante o coñecemento das técnicas máis usuais no que se refire a soportes e instrumental tecnolóxico.

3ª) A organización das actividades académicas debería preve-la habilitación de espazos e profesorado para o desenrolo de tarefas deste tipo.

4ª) A utilización dos medios audiovisuais debe partir da realización de actividades que gradualmente vaian propiciando o desenrolo de fórmulas orixinais e creativas. Neste senso, o perfeccionismo técnico constitúe en demasiadas ocasións un obstáculo para que o traballo chegue a feliz término.

5ª) Os medios audiovisuais poden e deben ser un catalizador de novas relacións entre os compoñentes da comunidade escolar. Para iso, a dinámica a establecer debe implicar valores de participación, corresponsabilidade e sentido de equipo no traballo.

6ª) Para rematar, a introducción das técnicas audiovisuais non se debe presentar cunha intención substitutoria doutras linguaxes, senon que, pola contra, a linguaxe audiovisual só adquire plena eficacia cando é integrada con outros sistemas de comunicación. Trátase, en suma, de capacitar para a comprensión e utilización da “linguaxe total”.

7. PROPOSTAS DE TRABALLO NO ENSINO DAS CIENCIAS SOCIAIS.

Á marxe da utilización do vídeo como un interesante auxiliar no campo da microensinanza –de cara á formación e actualización do profesorado en destrezas pedagóxicas– (vid. Gea, 1983, pp. 97-99), no que se refire ó aspecto concreto da inserción deste medio no ensino das Ciencias Sociais cabe unha dobre consideración: o vídeo como simple material de apoio ou ben unha utilización “integral” do mesmo.

7.1. O vídeo como material de apoio.

Resulta habitual no ensino das Ciencias Sociais recorrer ó uso de materiais audiovisuais (diapositivas, transparencias, películas) coa única pretensión de que “ilustren” determinados aspectos dos contidos “presentados” verbalmente na clase. No caso do vídeo, pódese acudir á proxección de cintas de argumento histórico, artístico ou xeográfico, que ofrezan imaxes relacionadas dalgunha maneira coa información subministrada ó respecto polo profesor ou polos textos de traballo.

A función destas imaxes é, xa que logo, fundamentalmente “corroboradora” de informacións anteriores ou simultáneas, sendo o vehículo dunha estratexia “redundante” e repetitiva ou reiterativa. En consecuencia, a virtualidade e eficacia destes “medios de apoio” debe poñerse en entredito a causa da intervención dunha serie de condicionamentos negativos ou restrictivos. Os integrantes do Grupo Cronos (1985, p. 203) sinalan os seguintes:

a) A mera proxección e visionado de imaxes imposibilitan a participación activa dos alumnos, que se limitan entón a “contemplar”.

b) Pode conducir a unha sobreesaturación de información, de confusa e difícil asimilación para os alumnos.

c) Non sempre está garantido que dita información audiovisual teña un enfoque didáctico relevante en aspectos básicos tales como o vocabulario, a secuenciación da información, o tratamento das imaxes e ilustracións, etc.

Pola súa banda, Bailey (1981, p. 147) observa que as películas comerciais (que se poden visionar en formato vídeo e utilizar como documento de apoio na aula) “no se hacen

con una finalidade específica de enseñanza y casi nunca nos proporcionan la visualización exacta de los que queremos enseñar". En segundo termo, as películas só amosan o que os seus autores quixeron mostrar, e é evidente que os directores cinematográficos e realizadores de televisión non son especialistas en Didáctica nin en Ciencias Sociais. De aí que, mesmo os films de mellor calidade, teñan irritantes omisións e inclúan gran número de escenas de escaso contido didáctico, en tanto que as secuencias de verdadeiro interese educativo adoitan ser tan breves que fan desaconsellable a súa utilización ante a desproporción custo-beneficio que implican. A todo isto habería que engadir a circunstancia de que os comentarios soen estar dirixidos cara un público xeral, polo que o seu nivel e intención non sempre son os axeitados para cumprir os obxectivos do proceso de ensino-aprendizaxe no que se pretende insertar.

En resumo, a "unidireccionalidade" que pode acarrear a utilización deste medio e maila "trivialización da imaxe" (ante a relativa abundancia de gravacións que se poden obter a partir dos programas de televisión, fondos de vídeo-clubs, etc.), constitúen os dous riscos máis preocupantes que se derivan dun uso non reflexivo do vídeo como material de apoio. Para intentar salvar tales obstáculos, o Grupo Cronos (1985, p. 204) formula as seguintes propostas:

- a) Fuxir das proxeccións improvisadas e ocasionais.
- b) Planificar con suficiente antelación o visionado dos materiais, sempre no contexto xeral do deseño curricular.
- c) Preparar as proxeccións ou visionados entregando previamente ós alumnos guións ou outros materiais nos que se indiquen claramente cales son as pautas de aproveitamento didáctico das imaxes que se van ver.
- d) Planificar así mesmo os mecanismos de avaliación das sesións de proxección.
- e) Tratar de seleccionar previamente, recorrendo a montaxes, os fragmentos do material que revistan un interese didáctico claro, desbotando o resto.

Dun xeito práctico, o aproveitamento didáctico dun documento-vídeo para unha clase de Ciencias Sociais podería seguir os pasos que se expresan a continuación (adaptado a partir da proposta do Grupo "Imatge: Historia", cit. por Grupo Cronos, 1985, p. 205):

A) TRABALLO DE SEMINARIO:

- * Elección do vídeo.
- * Elaboración do dossier documental para entregar ós estudantes.
- * Preparación da documentación complementaria.
- * Selección de secuencias e montaxe da versión didáctica do vídeo.

B) TRABALLO DE AULA (pode abarcar unha ou varias sesións de traballo):

- * Presentación e distribución do dossier.
- * Visionado parcial ou íntegro do vídeo.
- * Cumprimentación de cuestionarios individualmente ou en grupos.
- * Revisión e contraste do visionado.

* Elaboración de conclusións, con posible novo vionado de fragmentos particularmente significativos.

7.2. A utilización “integral” do vídeo.

A sinxeleza de manexo e a versatilidade do medio posibilitan a confección de producións didácticas no seo do traballo diario da aula, sen necesidade de reestructuralo programa e sen que iso provoqe distorsións significativas no conxunto das tarefas.

Dispoñendo dun modesto equipo, “el profesor de Ciencias Sociais se puede enfrentar a la sugestiva tarea de comprometer a los alumnos en un proceso de aprendizaje enormemente participativo y dinámico, que modifica sustancialmente su posición ante los medios audiovisuales” (Grupo Cronos, 1985, p. 204), posibilitando:

1) A substitución da pasividade do alumno por unha nova actitude como receptor e emisor de información audiovisual.

2) O coñecemento das bases tecnolóxicas do medio.

3) A manipulación e tratamento da realidade obxecto de estudio a un nivel superior de captación e codificación que o habitual.

4) A opción aprendizaxe individual/aprendizaxe en equipo (Grupo Cronos, 1985, p. 206).

Como pode apreciarse, a obtención de resultados satisfactorios con este esquema de traballo esixe unha notable capacidade organizativa e un claro coñecemento da dinámica de grupos por parte do profesor, o que, á súa vez, obriga a redefinir o seu papel e orientalo ás seguintes tarefas (Grupo Cronos, 1985, p. 206):

a) A fixación dos temas que vaian ser obxecto de estudio en relación co programa xeral de actividades e contidos.

b) A elaboración do plan xeral de traballo e organización dos equipos.

c) O asesoramento permanente no aspecto técnico.

d) A fixación dos obxectivos pedagóxicos que se perseguen.

En consecuencia, o traballo de confección e uso didáctico dunha produción de vídeo realizada dende a aula pasaría polas seguintes fases (Grupo Cronos, 1985, pp. 206-208):

1) *Traballo de aula: fixación e delimitación do tema; elaboración de guións e planning de gravación.*

Pátese do suposto de que a metodoloxía utilizada fundaméntase nos principios da escola activa. Os alumnos atópanse integrados de maneira estable en grupos de traballo constituídos por cinco ou seis membros, con portavoces rotatorios. Cada un deles responsabilízase da realización dunha unidade didáctica audiovisual. A interacción entre estes equipos de traballo e o gran colectivo do curso, baixo a dirección e orientación do profesor, é o que posibilita o desexable dinamismo e fomenta a actitude participativa.

O traballo de aula implica a realización dunha serie de operacións:

* Fixación do tema a reflexar no traballo.

* Elaboración dun guiión didáctico, sobre a base dun guiión técnico e literario.

* Previsión da documentación escrita e icónica, entrevistas, posibles desplazamentos, etc.

2) *Traballo de campo-taller: gravación.*

Unha vez planificado o traballo, o equipo encargado de levalo a cabo dedicará varias sesións (en horas extralectivas ou de “libre disposición”) á captación de imaxes, realización de entrevistas, telecine e outros aspectos relacionados coa realización técnica do vídeo.

3) *Traballo de taller: edición, rotulación e sonorización.*

Consiste na edición ou montaxe secuenciada das imaxes captadas, segundo a estrutura narrativa prevista. Así mesmo, poderase enriquece-la edición sobreimpresionando títulos explicativos de determinados conceptos clave, gráficos e outros efectos. A sonorización, tanto no que se refire ó fondo musical como o texto do audio, constituirá a derradeira fase do traballo de taller.

4) *Traballo de aula: visionado e debate.*

Unha vez confeccionado o “master” ou cinta definitiva, pódese proceder a un visionado colectivo por todo o curso. Se os compoñentes do grupo “realizador” son capaces de explicar ó gran grupo as fases do traballo efectuado e se a partir de tal explicación se suscita un diálogo entre ámbolos dous colectivos, o aproveitamento didáctico que se pretendía será entón innegable.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, J. (1981): “La utilización del vídeo en la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, 80, pp. 10-12.

Bailey, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Cincel-Kapelusz, Madrid.

Bonet, E. (1980): “Alter-vídeo”, en E. Bonet et al., *En torno al vídeo*, Gustavo Gili, Barcelona.

Boulenc, J. (1984): “Medios audiovisuales y enseñanza de la Geografía e Historia”, en L. Porcher (dir.), *Medios audiovisuales. Aplicación a la Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Idiomas, Plástica y Tecnología*, Cincel-Kapelusz, Madrid.

Campeau, P.L. et al. (1973): *Los medios de la instrucción*. Guadalupe, Buenos Aires.

Flichy, P. (1982): *Las multinacionales del audiovisual*. Gustavo Gili, Barcelona.

García Huerta, L. (1979): “La Pedagogía y el lenguaje de la imagen”. *Bordón*, 228, pp. 213-225.

Gea, F. (1983): *El vídeo. Un sistema aplicable al proceso de enseñanza e investigación*. Universidad de Barcelona.

Grupo Cronos (1985): *Elementos para una Didáctica de las Ciencias Sociales*. I.C.E. de la Universidad de Salamanca.

Lazotti Fontana, L. (1983): *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Gustavo Gili, Barcelona.

- Lefranc, R. (1973): *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Ateneo, Buenos Aires.
- Luc, J.N. (1985): *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Maurice, M. et al. (1983): *El vídeo en la enseñanza*. Planeta, Barcelona.
- Millán, P. (1982): "Hacia una nueva pedagogía de la imagen". *Cuadernos de Pedagogía*, 87, pp. 4-7.
- Montero, M^a L. (1986): *En torno al vídeo en la enseñanza*. Documento de trabajo preparado para los alumnos de 4º de Pedagogía, especialidad de Docencia, Universidad de Santiago.
- Ortega Campos, I. (1983): "El uso didáctico de la imagen y el cine". *Cuadernos de Pedagogía*, 108, pp. 35-38.
- Pastor, C. (1981): "Características técnicas y utilización del vídeo". *Cuadernos de Pedagogía*, 80, pp. 4-9.
- Poinssac-Niel, J. (1977): *La tecnología en la enseñanza de la Historia*. Oikos-tau, Barcelona.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Rull, R. e Solá, A. (1982): "Posibilidades de la imagen en la escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 87, pp. 13-15.
- Santos Guerra, M.A. (1984): *Imagen y educación*. Anaya, Madrid.