

LOS VIDEOS DIDÁCTICOS: CLAVES PARA SU PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN

MANUEL CEBRIÁN DE LA SERNA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El aumento en la demanda de material audiovisual para consumo educativo está produciendo una mayor producción de vídeos didácticos. Este artículo pretende plantear las características didácticas que debería poseer dicho material en sintonía con los presupuestos psicopedagógicos de las reformas actuales. Al mismo tiempo, ofrece algunas cuestiones inspiradas en estas características anteriores para guiar la selección de vídeos didácticos por los enseñantes.

The increase in the demand of material A.V. to educative consumption is originating a great production of didactic videos. This article pretends to establish the didactic characteristics that this material would have to have in keeping with the psychopedagogic motives of the presents reforms. At same time, it propose some questions affated in the anterior characteristics to guide the selection of didactic videos for the instructors.

DESCRIPTORES: Características de los Vídeos Didácticos, Cuestiones para su Selección y Evaluación, Reformas Educativas.

1. La tecnología de la televisión versus la tecnología del vídeo.

Como toda tecnología que recoge, almacena y puede reproducir la información, la tecnología del sistema vídeo comporta tres elementos básicos y diferenciadores a tener en cuenta en todo proceso de enseñanza aprendizaje. Por un lado, *la interactividad* con el sistema y el usuario (play, review, capacidad de pausa, repetición de lo visto, etc.); por otro lado, *los sistemas de símbolos* que utiliza (código A.V., imagen fija, gráficas, música, etc.) similares a los empleados por la tv.; por último, *el mensaje*, las distintas formas que pueden estar presentadas y estructuradas, así como, los distintos contenidos culturales que transmite.

¿Qué conocimientos y seguridad tienen los productores y enseñantes de los procesos que desde estos tres elementos están provocando esta tecnología en las experiencias educativas?. Es decir, ¿los enseñantes conocen los procesos interactivos que están generando con el uso del vídeo?, ¿tienen éstos certeza de los procesos de comprensión de los mensajes, y de la interpretación de los sistemas de símbolos que están realizando sus estudiantes?, ¿tienen en cuenta los diseñadores, productores y realizadores los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se insertarán estos materiales?. En suma, ¿cuál es la realidad del uso y función del vídeo en la educación?.

Durante todo este artículo intentaré dar respuesta a estas cuestiones, si bien, por ser el principal motivo que mueve este trabajo, empenzaré respondiendo a esta última pregunta: en la enseñanza generalmente lo que se usan son documentales televisivos, por lo que, considero que *en las aulas mayoritariamente no se consume el vídeo didáctico, tan sólo se ve tv. usando la tecnología del vídeo.*

Esta afirmación rotunda, sin duda, quizás provocadora, no lo niego, pretende hacernos reflexionar sobre una realidad y un enfoque desde mi punto de vista equivocado. Es cierto que al ver tv. estamos ejerciendo unas experiencias que en algunos modos y bajo ciertas dinámicas educativas pueden llegar a ser muy provechosas para la educación, pero, no nos engañemos, ver sólo tv. no es un proceso específicamente educativo, ni es utilizar el vídeo con todas las posibilidades que esta tecnología videográfica puede ofrecer.

Las instituciones educativas tienen la obligación de utilizar las tecnologías en general, por un lado, *para el desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes*. Por otro lado, *para hacer conscientes en sus usuarios de los modos por los cuales se apropian del conocimiento, así como, de los valores intrínsecos que estos albergan*. Sin duda, sería una equivocación que las escuelas separasen este desarrollo en los estudiantes del desarrollo de las nuevas tecnologías -sería algo así como no emplear la imprenta o la fotocopidora cuando se descubrieron-. Estas dos funciones son hoy cruciales en la educación dado la cultura A.V. en que nos movemos. Por tal razón, es necesario desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes, como diría Bruner (1990) para que éstos comprendan *¿cómo nos apropiamos del conocimiento, de qué valores y por qué desde estas tecnologías?*.

"... una expresión profunda de la cultura democrática. Exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo conscientes que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de *¿cómo conocemos y por qué?*" (Bruner, 1990).

El objetivo prioritario de la tv. es entretener e informar, esto se suele realizar, en ocasiones, con profesionalidad y gran capacidad comunicativa. Este proceso de información televisiva suele ser en algunos casos "muy didáctico", pero, esto no debe confundirnos con los objetivos que tienen los lenguajes A.V. en la enseñanza y con el tratamiento diferenciador o particular que deben tener en la misma. La tv. se ha especializado hacia una banda horaria y hacia grupos específicos de personas, a pesar de este cambio, los contextos de recepción y emisión de estos mensajes televisivos no son iguales a los contextos escolares, por el momento -a espera de una verdadera tv. interactiva-, la comunicación es unidireccional y lineal.

La educación, por su lado, persigue también el entretenimiento, la información, y como no, hace suya la responsabilidad de que los individuos obtengan unas capacidades, unas actitudes y unos conocimientos. Es decir, se eduque, si no fuera así, no se harían evaluaciones. Este es un elemento diferenciador muy importante, dado que hasta ahora nunca ha ocurrido que el presentador de un film, documental, etc., haya pretendido crear una dinámica con nosotros o una evaluación de nuestra experiencias al terminar el programa. La eficacia de las instituciones educativas está en el rendimiento, en el cambio cualitativo y cuantitativo de los individuos que por ella pasan. La tv., su eficacia, se mide con el criterio de mayor audiencia.

Con todo esto quiero volver a la afirmación del comienzo de este documento, considero que *no se utiliza el vídeo didácticamente en las escuelas porque el material de paso es un mensaje construido para ser visto en la tv*. Por lo tanto, la práctica del vídeo consiste en ver tv. Esto es así por diversas razones -su costo, pocos especialistas en este tema, falta de prácticas en las aulas del uso de tecnologías,... En cualquier caso, *hay muy poca tradición en producir vídeos para uso exclusivos en educación*.

Esto nos lleva a otras cuestiones: *¿existe el vídeo didáctico?*, en el caso de que exista, *¿hay diferencias entre un vídeo didáctico y un producto televisivo, pongamos por caso, un documental?*. En el caso de que exista estas diferencias *¿cuáles serían sus características?* y *¿con qué idea está elaborado para ser usado?*.

2. Una aproximación al concepto de vídeo didáctico.

Los documentales suelen estar recogidos en las revistas de información al telespectador. Estas revistas nos indican el día y hora de emisión, y en pocas ocasiones, el contenido general y algunos créditos -director, productores, etc-. Sin embargo, nunca hemos encontrado en la revista -por ejemplo, el "Tp"- indicaciones sobre el nivel de audiencia para el que está dirigido, los objetivos, los conceptos, la metodología de uso, etc. que podemos desarrollar y conseguir con este producto. Es decir, sólo persigue que se vea, no obstante, *no es competencia de la tv. los buenos o malos beneficios que esta experiencia pueda darnos*. Si bien, con la carta firmada en Abril del 93 por las cadenas de tv., el Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades regionales puede ser el primer paso dado para un cambio cualitativo en este sentido.

En suma, *los documentales y demás programas televisivos no están diseñados para ser insertado en un proceso de enseñanza y aprendizaje*. Sin duda, *son potencialmente educativos*, dado que son una fuente fundamental para vincular las experiencias de la calle y de la casa dentro del aula, permitiéndonos trabajar aspectos de salud, consumo, sexismo, etc. No obstante, esto sería otro tema al que debatimos aquí, es decir, uno es la tv., sus mensajes y sus grandes posibilidades para la educación. Y otro muy distinto, es el vídeo producido para su consumo exclusivo en las aulas (1).

Producto este último, que como cualquier material escolar siempre requerirá una adaptación particular al aula. Sin duda, siempre existirá esta adaptación, sin embargo, este tampoco es el caso. Tales diferencias de objetivos y planteamientos diferenciador lo podemos encontrar cuando comparamos una enciclopedia sobre la naturaleza animal donde existan, textos, dibujos y fotografías de gran calidad -como el publicado recientemente por el País de la enciclopedia visual de los seres vivos- y el mismo tema abordado por libro de texto de Ciencias, que si bien, este segundo también provoca un proceso de adaptación al aula, están pensados desde su diseño y producción para un mercado educativo.

También deberíamos señalar, que si bien en ambos casos son fuentes de información, están estructurados de forma muy distinta, y ambos a su vez, necesitan de un proceso educativo igualmente diferenciador. Sino fuera así, bastaría leer estos materiales (libros, revistas, periódicos,...) para tener una educación en el sentido que todos pensamos. Y esto no es así. Estamos en un mundo de la información y de la comunicación, sobran en muchos casos los datos, en cambio, falta la capacidad para desentrañar lo relevante y significativo entre estos. Este proceso de guía en esta marea de informaciones y medios de comunicación es propia de la educación.

Llegados hasta aquí, pienso que no existe -por la cantidad y calidad- suficientes vídeos que respondan a la filosofía de las reformas y que se ajusten al tipo de claves que vamos a realizar a continuación, como para decir que existan los vídeos didácticos. No obstante, y antes de continuar, podríamos definir el vídeo didáctico por su principal característica y crucial circunstancia: *que esté diseñado, producido, experimentado y evaluado para ser insertado en un proceso concreto de enseñanza aprendizaje de forma creativa y dinámica*. Para que esto sea así, requiere se tengan en cuenta ciertos aspectos previos a su diseño y producción, como los que vamos a relatar a continuación.

3. Características de un vídeo didáctico.

Veamos, pues, algunas de las características que debería mostrar los vídeos didácticos. No voy hablar de las funciones que pueden desempeñar el vídeo en la enseñanza, ya que están recogido profundamente en otros espacios (Cabero, 1988), por la misma razón, tampoco ofreceré procedimientos metodológicos para trabajar

estos lenguajes (Cebrián, 1992).

Existen muchos vídeos -extraídos o no de la tv.- que pueden trabajarse perfectamente en el aula y provocar procesos educativos de calidad. No voy a entrar en este campo, sino, en otro -posiblemente más reducido en nº- y que consiste en las características que debemos tener presente desde el diseño y la producción de material A.V. específico para la enseñanza. Hay muchas otras características que igualmente debemos considerar en un vídeo -didáctico o no- pero, no las señalaremos aquí dado que pertenecen al campo de la producción técnica. Sólo relataremos aquellas que nos sirvan para salvar ese uso miope del vídeo en la enseñanza, así como, ofrecer unas pautas para su evaluación.

3.1. Toda la experiencia educativa no debe residir en el vídeo.

Un vídeo didáctico debe estar pensado -no siempre- para ser usado conjuntamente con otros materiales y sistemas de símbolos. Esto quiere decir que, todo el contenido no debe residir exclusivamente en este soporte magnético -cinta-, de lo contrario, fácilmente caeríamos en la saturación y en la pérdida de información por parte del que lo consume, dado que toda la información exigirá más tiempo de duración.

Igualmente es conveniente que se acompañen al material A.V. otros soportes que recojan la misma información, pero apropiada al sistema de símbolo que se utilice. Por ejemplo, es interesante la redundancia de un mismo tema estando presente en el cassette, en un cartel, en juegos y en el vídeo, reforzándose y completándose mutuamente en un "paquete integrado".

Recordar también, que se utilizará este soporte A.V. en el caso de que este contenido no se pueda expresar en otro soporte más económico y con mayor eficacia.

3.2. El vídeo necesita de claves que guíen su lectura y desarrolle un proceso colaborativo con el enseñante y los estudiantes.

Un vídeo puede ser magnífico pero podemos malograrlo por un mal uso, y en este caso, necesitamos aún más al enseñante y una guía para su uso. Esta guía es tan necesaria tanto si se orienta para una enseñanza presencial como no -esta última con más necesidad, si cabe-. Estas guías tienen un amplio cometido, pues, deben dar pistas para antes, durante y después del visionado. Informaciones para desarrollar ejercicios previos al visionado para predisponer al alumnado, ya que *el compromiso del usuario está fuertemente y directamente ligado al rendimiento*. Mostrar las pausas y las cuestiones que se pueden realizar durante el mismo, y ofrecer datos sobre cómo evaluarlo.

La evaluación es una de las claves del vídeo didáctico más diferenciadora -ya lo decíamos al principio-. Debe conocerse el resultado que se espera que el alumnado obtenga, el mapa semántico correcto, marcar las relaciones entre los contenidos, indicar o señalar las ideas fundamentales, así como las dudas que puedan producir en su público. Al mismo tiempo, debe albergar informaciones complementarias como los objetivos, contenidos, sinopsis,... y demás datos.

En otras palabras, el vídeo y las guías deben ser textos de ayuda al discurso del profesorado para dar mayor coherencia y apoyo puntual a su discurso en clase o para crear un discurso que no dispone por diversas causas. En definitiva, un trabajo colaborativo con un colega o vídeo mejor dotado que el para explicar algunos contenidos. Igualmente, la colaboración del vídeo con el estudiante no debe quedarse sólo en la

comprensión, es decir, mostrar claramente el contenido, sino, mostrarle el acto de la acción, del cambio producido con esta experiencia, la transferencia de conocimientos a otras circunstancias, etc.

3.3. No debe olvidarse las posibilidades plásticas y emotivas de este lenguaje.

Por el hecho de que sea un vídeo didáctico no debe olvidarse todas las técnicas y recursos que se han cosechado en la historia de esta industria A.V, y que tanta influencia provoca en los individuos. De lo contrario, podríamos caer en la idea de un material insulso y poco atractivo o provocador para buscar el conocimiento. Y en esto nos aseveramos por la contradicción manifiesta cuando se explica un fracaso escolar por la pasividad de la enseñanza, y por contra, vemos el gran éxito que posee la tv. en la infancia y en la juventud a pesar de ser éste tan unidireccional y lineal. Todo ello, sin duda, debido a la gran capacidad plástica y emotiva de su lenguaje.

Debemos, por tanto, emplear y buscar un equilibrio doble entre: por un lado, los criterios de veracidad racional que rige la credibilidad del conocimiento formal (p.e. la contrastación empírica); y por otro, la credibilidad narrativa o verosimilitud de los conocimientos narrativos (ejemplo los esfuerzos de Spielberg en "Parque Jurásico" para que parezca "real"). Los vídeos didácticos deben realizar un equilibrio entre verosimilitud y veracidad racional, conjugar lo emocional con lo racional, corazón y cerebro, emoción y cognición. Posiblemente, la imagen alcance al intelecto pasando antes por el corazón.

Necesitamos vídeos de motivación que como indico en otro lugar (Cebrián, 1991) faciliten "la emoción por el conocimiento". Los diferentes medios y recursos didácticos pueden trabajar y concurrir en los mismos contenidos, pero cada medio ofrece diferentes capacidades y experiencias singulares -en nuestro caso motivaciones y representaciones vicariables-. No es lo mismo visualizar un vídeo que nos "hable" sobre un tema, que empezar un trabajo de indagación con el recorte de una noticia del periódico. Ambos recursos igualmente válidos y ricos, provocan emociones y significados, plantean dinámicas y sugieren acciones en el alumnado muy distintas. Sin duda, el lenguaje A.V. es un instrumento muy evocador y sugerente para el mundo de los sentimientos.

3.4. El vídeo debe conjugar en equilibrio dos ideas contradictorias, debe ser abierto y cerrado en su confección.

Los vídeos cerrados poseen unas ventajas en su redundancia, eficacia y claridad de transmisión, por contra, los vídeos abiertos plantean problemas de dispersión y diversidad productiva, aumentan la decodificación connotativa.

Un material que combine los dos aspectos, otorga las ventajas dobles que tiene cada uno por separado. Es decir, un vídeo que no sea sólo transmisivo sino que potencie igualmente la actividad del alumnado, que sugiera, que apoye al profesorado en las claves curriculares, que facilite la integración temáticas, y que además, favorezca el conflicto y sintonizando con los distintos contenidos.

Deben conjugarse también los relatos narrativos y enunciativos, de ficción y realismo. Tales formas deberán ajustarse a los objetivos que se pretendan, como es en el caso concreto del mundo infantil donde los vídeos podrían ayudar a los crios en sus esfuerzos por construir narraciones propias, una necesidad vital para comunicarse con el mundo adulto. Muchos de nosotros hemos comprobado cómo los más pequeños repiten la historia que momentos antes contó su hermano mayor a su padre, y lo cuenta como si fuera suya. Esta

necesidad puede ofrecérsela perfectamente los cuentos y otros relatos en A.V.

3.5. Debemos romper la linealidad y la unidireccionalidad de su recepción.

La elaboración de los vídeos deberían tener en cuenta otras fórmulas que animen o faciliten su recepción con posturas y procedimientos más activos por parte del consumidor. En palabras de Freire, contrarrestar una recepción "bancaria" de los contenidos. Para ello, deberían considerarse dos aspectos:

Por un lado, estamos acostumbrados a vídeos con narraciones lineales, ¿por qué no producimos materiales realmente de apoyo al aula, que se ajusten perfectamente al ritmo de las charlas de clase, de sus espacios, de sus actividades... con formas más interactivas para usarse durante su visionado?.

Por otro lado, si la adquisición del conocimiento es un proceso social, ¿por qué no rompemos los procesos individuales que se practican con los vídeos en su recepción -a pesar de que después se compartan sus contenidos-, y elaboramos por contra, un proceso social y grupal de recepción -con la intención, sin duda, de que se produzca más tarde un proceso individual más significativo y autónomo- En otras palabras, por qué no favorecemos en los vídeos que después de su visionado se reflexione, realicemos procesos de metapercepción, procesos de inferencias, procesos de contrastación con otras fuentes, etc . Parando el vídeo si hiciera falta, buscando otra información para seguir en el discurso de este vídeo, etc. Sin duda, para que esto sea posible el mensaje del vídeo debe estar previamente diseñado y producido para tal fin, como sería, por ejemplo, respetando los tiempos de las actividades que puedan provocarse.

3.6. El tiempo, ¿existe el número mágico?.

No existe número mágico, ya lo sabemos. No obstante, esta variable condiciona mucho nuestro proceso educativo. La linealidad y la unidireccionalidad que señalábamos antes condiciona mucho el proceso de recepción. Necesitamos ver todo el vídeo sin distraernos para extraer una consecuencia. *Cuanto más tiempo lleve su contemplación menos tiempo para un proceso comunicativo con la clase y negociador con el conocimiento.* Rompamos también la unidireccionalidad. *Contra más tiempo escuchemos y veamos un relato, más fácil es que caigamos en la racionalidad del realizador,* como ve este el mundo,... sin darnos tiempo para formar el nuestro. ¡¡Y es que las imágenes van tan rápidas que es difícil detenerse en lo que nos dicen!!.

Posiblemente, estamos entrando en una "cultura del zapping", del atomismo del conocimiento y de la superficialidad del tratamiento de los temas: en una cultura de "almanaque", y puede resultar contradictorio proponer fraccionar el tiempo de exposición de los vídeos o reducirlos a breves momentos. La realidad es que necesitamos más tiempo para asimilar y renegociar el significado que muestran los mensajes videográficos, más tiempo para reflexionar,... -como cuando miramos repetidamente hacia el techo en la lectura de un libro-. De lo contrario estaríamos viendo tv. Por mi experiencia, los vídeos que produzco oscilan entre 3 o 5 minutos hasta 15 o 20 minutos, más tiempo sólo requiere mayor pericia del realizador para atraer la atención del receptor. Pero, *esta atención una vez conseguida, no nos asegura que se esté produciendo todo un proceso comprensivo.*

3.7. En cuanto a la presentación de los contenidos.

Antes decíamos que la atención no es suficiente pero sí un requisito imprescindible para realizar un proceso significativo. Para producir esta atención, y marcando diferencias notorias entre las edades y contextos sociales, podríamos apuntar de forma general algunos aspectos necesarios en estos materiales: Contenidos que puedan controlar, manipular o que estén a su alcance y comprensión. Procesos activos e interactivos, con resultados inmediatos para su trabajo. No vale después de un vídeo dedicarse a otro tema, debemos vincular el contenido del vídeo con una actividad inmediata -quien no recuerda o comprueba ¿a qué quieren jugar los niños y las niñas después de una película del oeste?-.

También los contenidos deben ser escalonados y establecer una relación semántica comprensible entre ellos, mucho más necesario cuando es una serie de vídeos quienes necesitan de palabras claves que se repitan durante todos los vídeos o capítulos. A su vez, está comprobado que los crios prefieren los contenidos conflictivos y con dosis de moderada incertidumbre, conjugadas con situaciones poco cotidianas.

Igualmente el tratamiento del conocimiento debe presentar fórmulas misteriosas, ofreciendo dudas, datos provisionales, preguntas e incertidumbre, mejor que verdades absolutas e inmutables. Esto es así, *ya que la enseñanza del conocimiento científico solicita entrar en las dimensiones más míticas y antropológicas del mismo*. Puede resultar sorprendente, sin duda, pensar de esta forma, pues, según esto, es el conocimiento objetivo y científico quien precisa, paradójicamente, de metáforas alegóricas y apolíticas que pongan en funcionamiento los resortes de la imaginación infantil, en un intento por dirigir las creencias infantiles hacia los caminos más enjutos del pensamiento y de "la verdad científica" (Cebrián, 1991). "Muchas veces la ficción se disfraza con la retórica de lo real, para conseguir verosimilitud imaginaria". En este caso se pretende lo contrario con la fábula y el misterio.

3.8. Los vídeos deberían situarse con frecuencia en clave transversal.

Antes decíamos que unas de las funciones interesantes que pueden realizar los vídeos es transportar los contenidos de la sociedad para estudiarse en el aula. En este proceso podemos extraerlos tal cual (documental de la tv.) o prepararlos para un proceso educativo. En el segundo caso, deberíamos salvar el problema que genera precisamente esta necesidad de trabajar en clase este tipo de conocimientos.

Me explico. Dado que los esfuerzos por provocar en el alumnado la abstracción cognoscitiva puede provocar la descontextualización del significado que se trabaja en el aula. Los lenguajes A.V. pueden transportar la realidad social y científica al aula, en ocasiones y circunstancias resultan ser más eficaces que lo escrito o que el propio enseñante. Es decir, *pueden contextualizar el conocimiento académico* (Pablo del Río, 1992). Sólo que, en muchos casos el profesorado no es capaz de realizar esta adaptación curricular; para ello, deberíamos de diseñar y producir vídeos con tales fines y características.

Una de las pretensiones de las Transversales es precisamente romper las áreas académicas y acercar la sociedad al aula. Navegar entre los contenidos hilándolos en lo que son de común. Trabajando, en definitiva, lo más humano y por ello, lo más deseado y educable: La paz, la violencia, los conflictos sociales, el sexismo, el consumo, etc. de forma global, como se producen en la sociedad y naturaleza con todas sus claves y dimensiones causales y explicativas.

Estas formas de tratar los temas corren paralelamente al modo de expresión que tienen los A.V., es decir, integran en un mismo mensaje diferentes naturalezas de conocimientos, contrastan diferentes áreas de

conocimientos, presentan el problema con todas sus dimensiones, se centran en un problema proyecto, etc.

En suma, cuando el niño/a desecha muchas de las informaciones proveniente de la escuela por falta de sentido, toma por contra, muchas de las informaciones de la calle de forma mosaica y desintegrada. Falta entonces que los vídeos desarrollen y faciliten *esquemas de significados* en el alumnado sobre mensajes estructurados transversalmente.

4. Claves para la evaluación de vídeos didácticos.

¿Cómo hacer materiales abiertos sin que la gente se pierda en ellos?. Es difícil estimular los cerebros para que florezca la reflexión racional, manteniendo un discurso abierto, en un medio A.V. lineal y con una mente dispersa como la del joven. ¿Cómo hacer interactivo lo lineal sin que se pierda la estructura narrativa?. En el caso de que produzcamos un vídeo con una estructura interactiva, ¿Cómo no perder la linealidad en un producto interactivo?.

Por supuesto, no es fácil la producción de vídeos que respondan, por un lado, a este marco tan rico de la Reforma, y por otro lado, a las diversas características señaladas antes. En cualquier caso, estamos obligados por los menos a romper la práctica tradicional de los vídeos transmisivos. Para ello, se requiere esfuerzos por parte de todos; tanto por los que diseñamos, producimos y evaluamos materiales A.V. como por los enseñantes que los usan.

Después de estos puntos que dibujan el perímetro de nuestros planteamientos teóricos, debemos llegar a un nivel de concreción en cuanto a qué cuestiones debemos plantearnos cuando evaluemos un vídeo didáctico. Estas cuestiones son más bien pistas para que podamos valorar con mayor acierto la pertinencia o no de un material para un proceso educativo concreto. Igualmente, podemos considerar estas como elementos que deberíamos tener presente antes de diseñar y producir un vídeo didáctico. En cualquier caso, aquí no abordaremos otras claves técnicas, que junto a estas anteriores, serían propias de un realizador, como: la relación entre texto e imágenes, curvas de atención, colorido y escenarios, psicología de los personajes, soportes, financiación, etc. También debemos recordar que los vídeos didácticos requieren evaluarse junto y no al margen de otros materiales escolares.

Utilizaremos un marco de referencia conocido para aglutinar estas numerosas cuestiones, como son los elementos del currículum.

4.1. Objetivos.

- ¿A quién va dirigido?.
- ¿Están claramente expresados los objetivos que se persiguen?.
- ¿Establecen unos niveles de dificultad y una seriación?.
- ¿De qué naturaleza son estos objetivos: pretenden motivar, transmiten unos conceptos, guían la base para la reflexión, pretende seguir de apoyo al discurso del profesorado o al hilo de otros soportes?.

- ¿Son objetivos de fácil evaluación?
- ¿Están claramente presentados?
- ¿Se conocen los objetivos desde su comienzo?
- ¿Se satisfacen los planteamientos y las expectativas iniciales?

4.2. Contenido.

- ¿Ofrece claves transversales?. Es decir, es útil para ser usado en diversas asignaturas.
- ¿Ofrece un mapa semántico del contenido?
- ¿Predomina algún discurso en especial? (El discurso verbalista, el analítico, el emotivo, etc.).
- ¿Qué relaciones establece entre sus contenidos (relación causa-efecto, contrastación, exposición lógica temporal, aclaraciones, comparaciones,...)?
- ¿Qué nivel de lenguaje y conceptos se emplean?
- ¿De qué naturaleza son estos contenidos (conceptuales, actitudinales,...)?
- ¿Cómo se usan los recursos gráficos, animaciones por ordenador, etc.?
- ¿Están recogidos estos recursos en otros materiales -papel, cassettes,...?
- ¿De qué forma discurre el hilo del contenido (narrativa, entrevistas, documentales, enunciativa, ...)?
- ¿Cómo presenta la relación entre el usuario y el contenido: bajo preguntas, bajo la duda, bajo predicciones, bajo el análisis racional de conjeturas, descripciones, agrupando ideas y conceptos, etc.?
- ¿En la elaboración de significados deja cabos sueltos para su posterior acabado?
- ¿Qué tipo de estructura relacional establece entre sus conceptos: arbórea, circular, lineal, mixta,...?
- ¿Los contenidos se exponen bajo textos en diferentes fórmulas -off, entrevistas,...?
- ¿El ritmo de significación de las imágenes y de la banda sonora no impide el propio desarrollo de un discurso interior?
- ¿Permite la transversalidad de los contenidos, áreas, etc.?
- ¿A qué modelo concreto de sociedad responde: nos ofrece la sociedad tan como es, tal como debería ser, ...?
- ¿Tiene en cuenta cuestiones sociales de actualidad: la marginación de la mujer, elementos de solidaridad,

respeto a las diferencias, ...?.

- ¿Los contenidos están expuestos en clave de polémica, de sensibilización,...?.
- ¿Plantea un proceso redundante de los contenidos repitiendo sobre el mismo hilo temático, completando y complejizando el discurso?.
- ¿Se abarcan demasiados conceptos?.
- ¿Se conoce los artilugios de la presentación del contenido: desarrollo, recapitulación y afianzamiento; planteamiento del problema, nudo y resolución, etc.?

4.3. ¿Requisitos y metodologías ofrece para su uso y consumo?

- ¿Qué dinámica nos invita a realizar: material dirigidos para crear una dinámica interactiva con pequeños o grandes grupos, sólo visionarlo, necesita de pausas y aclaraciones, rompe la linealidad pudiéndose leer desde cualquier parte,...?.
- ¿Parte de una presentación provocadora y motivante?.
- ¿Qué duración tiene?.
- ¿Plantea tiempos de pausa?.
- ¿Rompe la linealidad y la unidireccionalidad del discurso?.
- ¿Se invita a otros procesos de búsqueda de información?.
- ¿Ofrece tiempos para realizar operaciones mentales superiores dentro del mismo material -reflexiones, juicios, argumentos o hipótesis,...?.
- ¿Requiere de otros materiales para trabajar este tema y objetivo?.
- ¿Qué tipo de relación temporal, causal, evaluador,... plantea con los demás materiales?.
- ¿Nos obliga a tratar previamente algún concepto, prejuicio, suposición, opinión, etc.?
- ¿Nos ofrece fórmulas para su mejor comprensión -guiones, índices, se divide en apartados esquemáticos y bien definidos, elementos de navegación interactiva,...-?.
- ¿Es un material totalmente susceptible de consumirse con autonomía por el alumnado?.
- ¿Es factible o posible realizar las actividades que propone u otras que se puedan derivar de su contenido?.
- ¿Conecta con las realidades reales de sus usuarios?.
- ¿Es un material cerrado o abierto?

4.4. Evaluación.

- ¿Qué se espera que adquiriera el alumnado después de su visionado?.
- ¿Ofrece resúmenes?.
- ¿Qué tipo de problemas conceptuales, cuestiones éticas, etc. se espera que se produzcan?.
- ¿Se parten de una ideas previas básicas?.
- ¿Qué lagunas hay que trabajar previamente al vídeo?.
- ¿Ofrece un modelo o un instrumento para evaluar lo que se espera que se produzca en el estudiante? (cuestionarios, ejercicios de redacción, pruebas objetivas, etc.).
- ¿Muestra el mapa semántico óptimo?.

4.5. Profesorado.

- ¿Ofrece una guía completa para el profesorado y los estudiantes?.
- ¿Qué papel representa el profesorado en esta actividad?.
- ¿Qué requiere del profesorado antes de esta tarea: seleccionar unos contenidos, preparar una cuestiones, etc.?.
- ¿Motiva y sugiere actividades complementarias o distintas de las que se observan en el vídeo?. Es decir, ¿ofrece modelos abiertos para seguir procedimientos particulares, permite la adaptación del tema a sus necesidades y ritmos de clase,...?.
- ¿Incrementa el trabajo de clase, o por el contrario, agrupa tareas o explicaciones de difícil tratamiento sin el soporte A.V., descongestiona las tareas del profesorado ayudándole en las prácticas y en los grupos más retrasados, etc.?.
- ¿Es un contenido, objetivo,... que no puede realizarse utilizando otros soportes o recursos sin que con ello se produzca un resultado distinto a lo deseado?.

5. Ultimas reflexiones.

Falta, sin duda, completar este listado, y experimentar e investigar más en este campo de los vídeos didácticos, que a igual que en el campo de las transversales aún está en pañales. Afortunadamente, y dado que el lenguaje A.V. se presta muy bien a un lenguaje transversal en los modos de narrar los hechos, ambos temas presentan un fructífero matrimonio. Sin embargo, es extraño encontrar productoras que establezcan una relación simbiótica con los profesionales de la educación. Igualmente, es difícil que estas productoras

diseñen y produzcan un vídeo bajo principios psicopedagógicos, y mucho menos, que elaboren una estrategia de seguimiento y experimentación, así como, de evaluación de este producto. Junto a estas realidades, por tanto, será oportuno la colaboración de investigadores, técnicos y enseñantes, que aborden con dedicación exclusiva las necesidades prioritarias que ya están surgiendo en este área específica.

Referencias bibliográficas.

BRUNER, J. (1990): **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.** Alianza, Madrid.

CABERO, J. (1988): **Tecnología Educativa: Utilización didáctica del vídeo.** P.P.U., Barcelona.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. y otros (1991): **Medios y Recursos Didácticos.** Universidad de Málaga.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (1992): **La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica.** Clave. Málaga.

PABLO DEL RIO, (1992): ¿Qué se puede hacer con lo A.V. en la educación. La imagen: un problema trivial con implicaciones básicas. **Revista C.L.& E., 14.**

NOTA (1): Como sería el caso -para marcar estas diferencias- de un vídeo didáctico que muestre al profesorado a utilizar los mensajes de la TV como de otros medios. Un vídeo, pues, que muestre cómo puede éste realizar distintas adaptaciones de las diversas fuentes de información, etc.