



TÍTULO

**TECNOLOGÍA, IMAGEN Y APRENDIZAJE
UNA REALIDAD EN EL URUGUAY DEL SIGLO XXI**

AUTORA

Lucila Bortagaray

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2012

Director Eduardo Peñuela
Tutora Marila Lázaro
Curso Máster Universitario en Comunicación, Producción de Televisión:
Géneros, Tecnología, Mercados y Procesos.

ISBN 978-84-7993-986-1
© Lucila Bortagaray
© Para esta edición, la Universidad Internacional de Andalucía



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
 - **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
 - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
-
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
 - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
 - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

**Tecnología, imagen y aprendizaje. Una realidad en el
Uruguay del siglo XXI**

Autora: Lucila Bortagaray

Director de Tesis: Eduardo Peñuela

Tutora de Tesis: Marila Lázaro

**Maestría: VIII Master Universitario en Comunicación, Producción de
Televisión: Géneros, Tecnología, Mercados y Procesos.**

Resumen

El presente trabajo busca analizar el lugar que ha ocupado el lenguaje audiovisual en procesos educativos, y las posibilidades que surgen a partir de la implementación en Uruguay de un novedoso plan, el cual ha implicado que todos los niños y niñas de las escuelas públicas del país, tengan una computadora portátil.

Indice

Resumen	2
Introducción	5
Capítulo I El rol de los medios audiovisuales en procesos educativos	11
1. La inclusión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el contexto educativo	12
2. Lenguaje, código y ambiente mediático	17
3. La alfabetización audiovisual: modelos de aprendizaje	23
Capítulo II Diagnóstico de situación en Uruguay	30
1. Antecedentes históricos: El Plan Deni	31
2. La llegada Plan Ceibal en el siglo XXI	34
3. Implementación del Plan Ceibal y experiencia piloto	38
4. Una recorrida por el funcionamiento de las computadoras del Plan Ceibal: las XO	40
5. Necesidad de un enfoque crítico	42
Capítulo III Perspectivas y posibilidades de las XO como recurso educativo/expresivo	44
1. Nuevo marco regulatorio: Estándares de competencias en TIC (UNESCO)	45
2. Nuevas posibilidades de comprensión y de expresión	50

3. Cambio en el rol del docente	52
4. Nuevo contexto educativo a partir del Plan Ceibal: los nativos digitales	54
Capítulo IV Propuestas y ejemplos de actividades reflexivas y expresivas en el contexto educativo del Plan Ceibal en Uruguay	62
1. Antecedente de iniciativas relativas al medio audiovisual y la infancia:	
a. Compromiso Nacional por la calidad de los productos audiovisuales	63
b. Programa de Formación Audiovisual Nacional	66
c. Programa de Comunicación Visual - Expo XO, la mirada de los ceibalitos	68
d. MiniJAM! artístico	69
e. Concurso <i>Animate</i>	70
2. Propuesta de actividad: Taller de introducción al lenguaje audiovisual	71
Consideraciones finales	88
Bibliografía	90

Introducción

En el marco de la reflexión sobre el lenguaje audiovisual en los procesos educativos, y adoptando el enfoque crítico propuesto por Roberto Aparici (1996) en torno a la educación para los medios, se buscará analizar con este trabajo la nueva realidad educativa en el Uruguay del siglo XXI: la implementación del Plan Ceibal en todas las escuelas públicas del país, el cual ha proporcionado a cada niño una computadora portátil con acceso a Internet.

Naturalmente, a partir de esta nueva realidad, surgen algunas interrogantes: ¿cuáles son las perspectivas que surgen en el nuevo contexto educativo?, ¿cuáles son las políticas públicas que se adoptan y adoptarán en torno a este nuevo contexto?

La perspectiva del análisis se basará en las oportunidades expresivas y reflexivas que surgen a partir de esta nueva realidad. En particular, la expresión a través del lenguaje audiovisual.

El acceso, por parte de los niños, a una computadora portátil, implica algo más que el contacto con la tecnología. En este nuevo contexto, los niños podrán incorporar nuevas destrezas y competencias que serán de utilidad para integrarse, en el futuro, al mercado laboral. De esta manera, la escuela toma el mismo ritmo de la sociedad en la que está inserta, y acompaña los cambios, adaptándose a ellos.

Otra interrogante que surge en este contexto es: ¿cuál es la perspectiva de la escuela respecto a los medios audiovisuales?

Históricamente, la cultura académica parece haber asignado un lugar diferencial al libro frente al audiovisual.

Sin embargo, autores contemporáneos como Ferrés (1992) y Greenaway (1996), proponen no sólo la integración de la educación en, y con, los medios audiovisuales, sino que van más allá y fomentan que el alumno ocupe el rol de emisor en la producción de mensajes audiovisuales. Greenaway (1996) incluso plantea que la enseñanza de los medios audiovisuales debería de estar integrada en el curriculum, de forma que *leer y escribir* mensajes visuales fuera una destreza más, que los estudiantes consideren tan relevante para sus vidas como la lectura y escritura del lenguaje verbal.

Para llegar a comprender cabalmente las posibilidades que surgen en este nuevo contexto, es necesario hacer un repaso de las experiencias y antecedentes que en los años noventa integraron el lenguaje audiovisual en el contexto educativo en Uruguay.

En este sentido, el antecedente más relevante de inclusión de los medios audiovisuales en la educación primaria, fue el Plan Deni, cuyo principal objetivo era desarrollar el espíritu crítico frente a la cultura audiovisual.

En el siglo XXI, Uruguay se inserta en un desafiante proceso en el marco del proyecto *One Laptop per Child* (Una computadora para cada niño), generado por Nicholas Negroponte, fundador y director del Massachusetts Institute of Technology, MIT Media Lab.

El principal objetivo de este proyecto es fomentar el aprendizaje de los niños de países en vías de desarrollo a través de computadoras portátiles que estén interconectadas entre sí, y conectadas a Internet.

Es evidente que éste es un nuevo contexto en el que se hace necesario identificar las herramientas que la introducción de la tecnología ofrece, y cómo los alumnos se apropian de ellas desde un punto de vista crítico y participativo. La introducción de la tecnología en el aula da lugar a nuevas posibilidades de aprendizaje y aporta nuevas formas de acceder al conocimiento. La incorporación de las computadoras en la escuela abre nuevos caminos de expresión y comprensión. El niño adquiere la posibilidad de aprender nuevos conocimientos a través de la producción de contenidos.

En el marco de este nuevo contexto educativo en Uruguay, las instituciones implicadas con la educación y la cultura audiovisual, pusieron en práctica políticas públicas tendientes a contribuir con esta nueva realidad mediada por la imagen y las tecnologías de la información.

El nuevo escenario pone de manifiesto que el docente ha pasado a ocupar un lugar diferente dentro del salón. Es así que, en el año 2008, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) presentó un documento que analizaba este cambio en el rol del docente, desde la perspectiva de las nuevas competencias que éstos deberían desarrollar. El docente pasó a ocupar un lugar distinto en el salón de clase, y se hace imprescindible establecer ciertas pautas para que el proceso de adaptación, tanto de niños como de maestros, sea positivo. El ambiente de aprendizaje debe de ser estructurado de forma no tradicional. Es necesario fusionar las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo (UNESCO, 2008).

Sin embargo, este nuevo contexto educativo, que deriva de la introducción de las TIC en el aula, trasciende al cambio en el rol de los docentes. Los niños/alumnos del siglo XXI forman parte de una nueva generación: los *nativos digitales* (Prensky, 2004). Ellos tienen una nueva forma de entender la comunicación y la divulgación de la información, para ellos la información debe de ser compartida y distribuida. La posibilidad de ser productores y generadores de contenidos es asimilada de manera espontánea por parte de los *nativos digitales*.

En el primer capítulo del presente trabajo: *El rol de los medios audiovisuales en procesos educativos*, se analizará cuál ha sido el lugar

que la escuela ha asignado a la inclusión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, en los procesos educativos. Para hacerlo, es necesario identificar el lenguaje a través del cual los medios audiovisuales comunican, y los modelos de aprendizaje implicados en el proceso de alfabetización audiovisual.

En una segunda instancia, en el capítulo *Diagnóstico de situación en Uruguay*, se realizará un repaso de los antecedentes históricos de experiencias de inclusión de los medios audiovisuales en la escuela, hasta llegar a la implementación del Plan Ceibal. Este diagnóstico concluye con los distintos enfoques que han sido adoptados, en torno a la educación para los medios.

En el tercer capítulo: *Perspectivas y posibilidades de las XO como recurso educativo/expresivo*, se identificarán las distintas posibilidades de comprensión y expresión que las computadoras del Plan Ceibal ofrecen como recurso educativo. Inicialmente, se explorarán los nuevos estándares de competencias en TIC, propuestos por UNESCO. Luego, se analizarán las nuevas posibilidades de aprendizaje que surgen a partir de la introducción de la tecnología en el aula, y las nuevas formas de acceder al conocimiento. Este nuevo contexto educativo derivado de la introducción de las TIC en el aula, implica un cambio en el rol del docente. Asimismo, los niños también forman parte de este proceso de cambio. Se trata de una nueva generación de niños: los *nativos digitales*.

En el cuarto y último capítulo titulado *Propuestas y ejemplos de actividades reflexivas y expresivas en el contexto educativo del Plan Ceibal en Uruguay*, además del análisis sobre el nuevo contexto nacional y sus posibilidades en relación al aprendizaje de este lenguaje, se realizarán propuestas de actividades que incorporen el aprendizaje del lenguaje audiovisual, y que pueden ser replicadas por los docentes. A través de una propuesta concreta de realización de un taller introductorio al lenguaje audiovisual, se procurará aportar herramientas de trabajo, buscando promover que niños y niñas se apropien de éste desde un punto de vista crítico, creativo y participativo. Para ello se propondrán actividades tendientes a explorar la sensibilidad perceptiva de los niños, otorgando valor a sus percepciones y apreciaciones.

Capítulo I

El rol de los medios audiovisuales en procesos educativos.

El objetivo de este capítulo es repasar el rol de los medios audiovisuales en los procesos educativos. En una primera instancia se hará un breve recorrido por la historia de la inclusión de los medios en el contexto educativo a lo largo de los últimos 40 años. Para ello, se utilizará como referencia la obra de Roberto Aparici, un reconocido profesor de Tecnología Educativa y Director Docente del Curso Lectura de Imágenes y Medios Audiovisuales en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), y colaborador en el Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.). En *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (1996), Aparici hace un repaso de la presencia de los medios en el ámbito educativo: desde la inclusión del periódico hasta la computadora.

Es necesario identificar el lenguaje existente tras los contenidos audiovisuales. Se trata de un lenguaje con determinados códigos, que deben ser observados y analizados, no sólo de manera racional, sino incluyendo el aspecto emocional.

La inclusión del medio audiovisual en el salón de clase, implica la adopción de distintos modelos de aprendizaje, integrando el trabajo analítico y la actividad práctica.

1. La inclusión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el contexto educativo

Uno de los antecedentes que se pueden mencionar sobre la inclusión de los medios en el contexto educativo es el del New York Times, que en la década del setenta, creó una estrategia de marketing cuyo objetivo era conformar los lectores de fin de siglo. Para ello desarrolló una campaña con el fin de introducir el periódico en el aula. Sin embargo, esta campaña no pretendía formar lectores críticos, sino que buscaba captar público. Tampoco se analizaba cómo se estructuraban las noticias, ni las formas de representación de la realidad y su vinculación con el poder (Aparici, 1996).

Más adelante, en la década de los ochenta, se desarrollaron programas específicos para la incorporación del video en el aula. Joan Ferrés, doctor en Ciencias de la Información y actual profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, ha destacado seis modalidades de uso del video en el ámbito educativo que se impusieron en esta década (Ferrés, 1992):

- la video-lección: la exposición sistematizada de unos contenidos, tratados con una cierta exhaustividad;

- el video-apoyo: se establece una interacción entre las imágenes y el discurso verbal del profesor;
- el video proceso: la cámara de video hace posible una dinámica de aprendizaje en la que los alumnos se sienten implicados como creadores, o como sujetos activos;
- el programa-motivador: un programa audiovisual en soporte video, destinado principalmente a originar un trabajo posterior al visionado;
- el programa mono-conceptual: se trata de programas muy breves, generalmente mudos, y que desarrollan de una manera intuitiva un solo concepto, un aspecto parcial y concreto de un tema, un fenómeno, una noción o un hecho.
- el video interactivo: el que nace de la interacción del video y de la informática, en el cual el usuario interviene de la selección de los manejos de las secuencias de imágenes.

Luego, en los noventa, fue el turno de la informática y de la introducción de la computadora en la clase, con atribuciones de supuestas máquinas de pensar más perfectas que la mente. Advirtiendo la necesidad de no relacionar necesariamente información con conocimiento o aprendizaje, uno de los autores fundamentales de la contracultura norteamericana, T. Roszak (1990) puntualizaba al respecto que:

“Existe una distinción importantísima entre lo que hacen las máquinas cuando procesan información y lo que hace la mente cuando piensa. En un momento en que los ordenadores invaden las escuelas, es necesario que tanto maestros como estudiantes tengan presente esta distinción. Pero gracias a la mística, a esa especie de culto, que rodea al ordenador, la línea que divide la mente de la máquina se está haciendo borrosa. Por consiguiente, la razón y la imaginación, facultades que la escuela debe exaltar y fortalecer, corren el peligro de verse diluidas con imitaciones mecánicas de grado inferior” (Roszak, 1990; citado en Aparici 1996, pág. 20).

Apoyándose en esta temprana crítica de Roszak, Aparici llama la atención de los educadores (a los que presupone críticos y progresistas) entendiendo que la introducción de una tecnología en el contexto educativo puede tener una apariencia pedagógica, pero que algunas veces no es otra cosa que una estrategia de marketing:

Si queremos recuperar la tecnología de la información para sus aplicaciones más humanitarias, en un momento u otro hay que afrontar el hecho duro y desagradable de que el ordenador se presta con demasiada facilidad a la subversión de los valores democráticos, esta tendencia amenazadora

nace precisamente de lo que se ha enunciado siempre como el mayor poder de la tecnología: la capacidad de concentrar y controlar la información (Roszak, 1990; citado en Aparici 1996, pág. 21).

La percepción de la tecnología y su poder para concentrar y controlar la información, y de la computadora como capaz de subvertir los valores democráticos, parece otorgarle a la computadora una superioridad y un poder casi supremos.

Sin embargo, el acceso a la informática en el contexto educativo podría, también, ser percibido como una oportunidad para que la educación forme parte, y se implique, en la repercusión socio-cultural derivada de los cambios tecnológicos.

Dada la importancia de estas implicancias, es necesario proponer una evaluación por parte de los educadores, y prestar atención al lugar que ocupan los niños en este nuevo contexto: ¿los medios educan para la autonomía?, ¿los alumnos se consideran formados para la autonomía?

Otra pregunta que surge en este escenario es: ¿cuál es la perspectiva de la escuela respecto a los medios?

En el contexto social, los medios audiovisuales suelen estar vinculados con el entretenimiento y el ocio. La cultura académica parece asignar un lugar diferencial al libro frente al audiovisual. No son considerados *textos* semejantes. En este sentido, Aparici equipara al libro y al audiovisual como recursos educativos:

el libro es una tecnología que utiliza un mecanismo de producción sofisticado (...) cuando pensamos en este recurso, no lo asociamos con una tecnología, sino con un instrumento de otra naturaleza; pero es una tecnología que alude a una forma de producción en serie. ¿Qué lugar da la escuela a los otros recursos? (Aparici, 1996, pág. 18)

Profundizando en la forma en que la escuela percibe los mensajes de los medios audiovisuales, se han identificado tres enfoques: como *espejos de la realidad*; como *ventanas al mundo*, como *construcciones de la realidad* (Aparici 1996, pág. 22).

El primer enfoque identifica a los medios como recursos que captan la realidad y la reproducen tal cual es. Este enfoque no cuestiona las representaciones de los medios porque las entiende como reflejos de la realidad.

El segundo enfoque propone que a través de los medios se puede tener un conocimiento objetivo del mundo y de las personas. Los medios nos

dan la oportunidad de acceder al mundo, sin ningún tipo de filtro que matice esa objetividad.

El tercer enfoque reconoce que los medios realizan construcciones de la realidad, y que éstas están influidas por ciertos intereses económicos, ideológicos y políticos, y por ende son pasibles de ser analizados. A esta perspectiva se le suma el punto de vista del espectador: ¿cómo estos mensajes son recibidos por el espectador? Este enfoque propone fomentar que el alumno ocupe el rol de emisor en la producción de mensajes para de esta forma analizar, desde el punto de vista del emisor, cuáles son los objetivos del mensaje, y cuál es la audiencia. Se reconoce así que los medios audiovisuales realizan construcciones de la realidad. Se contempla el punto de vista del receptor/espectador, promoviendo una comprensión de este lenguaje por parte del alumno, la cual conducirá, en última instancia, al desarrollo de una autonomía crítica.

2. Lenguaje, código y ambiente mediático

El proceso de aprendizaje de los medios audiovisuales no puede ser analizado dejando de lado la estrecha vinculación que existe entre el lenguaje utilizado por estos medios y las nuevas posibilidades expresivas que surgen a partir de este lenguaje. Ferrés (1992) analiza las implicancias de estas nuevas formas de pensamiento y expresión:

(...) lo audiovisual no es primordialmente una cuestión de medios sino de lenguaje. Podría decirse que es una cuestión de hemisferios. No se trataría de usar medios audiovisuales, sino de expresarse audiovisualmente, de dar prioridad al hemisferio que ha adquirido más relevancia en la era de la electrónica (Ferrés, 1992, pág. 27).

El lenguaje audiovisual es una forma de expresión que moviliza la sensibilidad, la intuición, las emociones, características que están asociadas al hemisferio derecho del cerebro.

Para recalcar esta idea el autor menciona a Sergei Eisenstein, quien refiriéndose a la identidad del lenguaje audiovisual, decía que el cine opera desde la imagen a la emoción y desde la emoción a la idea. El lenguaje audiovisual es aquel que comunica las ideas a través de las emociones. Expresarse audiovisualmente significaría, para Ferrés, comunicar las intenciones en el mismo momento en el que se suscitan las emociones (Ferrés, 1992).

A finales de la década de los setenta se introduce la semiótica en el análisis de los medios audiovisuales. El estudio desde el punto de vista semiótico aporta la interpretación de los signos contenidos en estos mensajes. La comunicación audiovisual está conformada por un lenguaje y, en consecuencia, por un significado. No se trata de un reflejo de la

realidad, sino que es una representación de la misma, con distintos significados.

La incorporación del análisis semiótico en el estudio de los medios audiovisuales, realizó dos grandes contribuciones a la educación audiovisual. Por un lado, refutó la consideración de los medios como espejos de la realidad (los medios producen sus mensajes, los medios median). Los mensajes pasan a ser visualizados como sistemas de signos que es necesario leer de manera crítica; son representaciones de la realidad, sus significados no pueden ser analizados separados de la forma en que éstos son expresados.

Por otro lado, la inclusión de la semiótica implicó dejar de lado una distinción que anteriormente parecía inalterable entre lo que tenía valor cultural y lo que, en apariencia, sólo poseía valor artificial (Masterman, 1996). Todos los mensajes están estructurados a partir de un lenguaje, y por ende, son pasibles de ser analizados.

Es así que el análisis del lenguaje audiovisual, desde la perspectiva semiótica, trajo aparejado la interpretación de los signos, su estructura y sus significados.

¿Cuáles son los significados de los mensajes recibidos a través del medio audiovisual?

El medio audiovisual forma parte del proceso de socialización de niños y niñas. Su lenguaje y código se configuran a partir de esta realidad, y por lo tanto, tiene ciertos efectos en esa realidad.

La televisión, como medio audiovisual, ha causado mucho debate en torno a la influencia negativa de sus mensajes en los niños. La preocupación generalmente se ha concentrado en la violencia y sus posibles efectos en las actitudes y comportamientos de los niños.

En este sentido, existe el riesgo de que el análisis del medio audiovisual se reduzca a los efectos negativos de ciertos contenidos de la televisión en la infancia. Es el riesgo de otorgarle una autonomía similar a la que fuera atribuida anteriormente a la computadora.

Sin embargo, también hay percepciones positivas que reconocen el poder de los medios y se concentran en modos para que éstos potencien la educación y la cultura. Posturas que intuyen los efectos benéficos de una educación crítica en medios de comunicación, que despierte la capacidad de exploración y análisis de los niños ante los mensajes mediáticos. Es el caso de los investigadores que confían en las posibilidades comunicativas que las nuevas tecnologías aportan, y que reclaman la difusión de nuevas competencias y nuevas actitudes sociales con respecto a ellas. Detrás de esa confianza se vislumbran actitudes como la del propio Ferrés:

“En todas estas actitudes positivas hay una confianza común y una convicción: que el entorno mediático ha sido un logro de nuestra civilización técnica, que ha hecho avanzar la capacidad de nuestros sentidos y percepciones, y que, poco a poco, nos puede conducir a un estado de mayor lucidez, diálogo y democracia”. (C.A.C, Consell de l'audiovisual de Catalunya, 2003, pág. 8).

El mencionado autor establece la necesidad de plantearse y replantearse la arquitectura del entorno audiovisual y considera que éste es cuestionable y corregible. En lugar de adaptarnos a él como nos adaptamos a un estado de la naturaleza, podríamos diseñarlo a nuestra medida.

En este sentido, y para profundizar en la idea de Lenguaje y Código, es necesario incorporar la noción de la *influencia ambiental*, de la cual se habla Ferrés en el “Libro Blanco”, informe realizado para el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003).

La influencia ambiental deja de lado la visión simplista y mecanicista que explica la influencia de los medios en el espectador, aislando el mensaje/contenido de la conducta/efecto. No se puede contemplar el mensaje independientemente del público receptor.

El ambiente mediático es un marco vital interrelacionado que influye en nuestras vidas, y en la de los niños y jóvenes, a través de su condicionamiento general y constante. Es una especie de flujo continuo que define el contexto de nuestras vidas. La noción de efecto toma una nueva dimensión: el principal efecto de los medios audiovisuales es haberse constituido en un ambiente, en un marco o contexto esencial para la existencia humana (C.A.C, Consell de l'audiovisual de Catalunya, 2003).

La concepción ambiental del entorno mediático implica, según Ferrés, un reconocimiento respecto a la posibilidad de retroalimentación entre los contenidos de los medios y las acciones o actitudes de los niños y jóvenes y viceversa, y de cómo éstas inciden en la producción de contenidos por parte de los medios. Se trata de relaciones sistémicas, no mecánicas.

El enfoque ambientalista propuesto por este autor pone el acento más en los efectos de tipo cognitivo que en los efectos comportamentales o conductuales. En este sentido introduce la dimensión cultural de los medios.

Esta perspectiva se contrapone al análisis que concentraba su atención en la influencia negativa de los medios audiovisuales en la conducta y el comportamiento de los niños. Desde este punto de vista, los niños

forman parte del propio proceso en el cual los medios conforman sus mensajes.

Esta participación de los niños/receptores en la elaboración de los mensajes por parte de los medios/emisores, se hará efectivamente real cuando los niños se apropien del lenguaje utilizado por los medios audiovisuales: el lenguaje audiovisual.

3. La alfabetización audiovisual: modelos de aprendizaje

Algunos de los conceptos centrales en la educación audiovisual empleados en todo el mundo (Greenaway, 1996) hacen referencia a:

- Las construcciones de los textos de los medios de comunicación y las representaciones de la realidad.
- Los textos de los medios de comunicación como agentes influyentes de la cultura y la ideología dominante.
- Las instituciones en las que se elaboran los mensajes de los medios.
- La función y las formas de los mensajes de los medios.
- Las audiencias, de qué modo se las aborda y cómo y qué uso hacen ellas de los medios.
- La elaboración de mensajes de los medios, que sean competentes y articulados.

Es necesario que el aprendizaje del lenguaje audiovisual implique una integración de trabajo analítico y actividad práctica. El conocimiento no es transferible al alumno, es el alumno, a través de la investigación y la reflexión, el productor activo del conocimiento. Como dice Len Masterman (1996, pág. 35): *El 'mundo exterior' no era el propio fin de la educación, sino su punto de partida.*

La alfabetización en el lenguaje de los medios audiovisuales podría ser impartida de la misma forma en que se enseña el alfabeto mediante la lectura y la escritura. En este caso, se debería poner el acento en la perspectiva del público receptor (los alumnos), propiciando que ellos *escriban* sus propios mensajes. (Branston, 1991; citado en Aparici, 1996).

Greenaway (1996), cineasta y activo promotor de la educación audiovisual en todo el mundo, entiende que la simulación de producción de mensajes es una forma de exponer al alumno a tomar decisiones en las mismas condiciones y situaciones en que las toman los profesionales de la industria de los medios.

Autores como Ben Moore plantean que el estudio de los medios, debería de ser incluido transversalmente al contenido curricular:

Si se desea que la educación audiovisual cobre identidad entre las nuevas iniciativas curriculares, es prioritario difundir

ideas y estrategias acerca de la inclusión del estudio de los medios ‘transversalmente en todo el currículum’, es decir, en todas las materias y disciplinas (...) Las competencias, definidas como ‘destrezas que se desarrollan a través de todo el currículum’, son responsabilidad de cada profesor (...) El documento D.E.S. El currículum de 5 a 12 califica las destrezas como creativas e imaginativas, numerales, orales y, por supuesto, alfabéticas. El concepto de alfabetización es central en toda la enseñanza de los medios y desarrolla y extiende el significado que ese término tiene habitualmente en la enseñanza de la Lengua (Moore, 1991; citado en Aparici, 1996, pág. 47).

Una pregunta importante para responder a la hora de identificar cómo debería de ser incluida la alfabetización audiovisual en el contexto educativo es: “¿en qué parte del currículum se educa la visión?”. Y puede considerarse, como lo hizo David Sless en 1978, que el modelo de enseñanza tiene que ser diferente al del estudio del arte y el lenguaje y los sistemas de comunicación contemporáneos (Sless; citado en Greenaway, 1996, p.48).

Greenaway (1996), por su parte, se refiere a las etapas del modelo didáctico para la enseñanza de los medios audiovisuales como: Recepción, Reflexión, Acción/Respuesta, y lo diferencia del modelo de

aprendizaje artístico (Percepción, Transformación, Apreciación y Expresión).

El proceso de *recepción* es similar al de percepción en el modelo de aprendizaje artístico: el alumno está inmerso en el proceso de mirar, escuchar o leer un documento de los medios. El efecto de lo que se recibe (los sentimientos y significados que se crean), varían de una persona a otra, dependiendo de sus cualidades individuales, de la construcción de ese mensaje, y de las condiciones en que tiene lugar su recepción. El significado de un mensaje de los medios depende de la forma en que lo recibe e interpreta el individuo en una determinada serie de circunstancias.

La *reflexión* implica analizar, criticar y evaluar la construcción y el significado de los mensajes de los medios. A través de la reflexión los alumnos obtienen conocimiento de las formas, instituciones y productos de los medios, dentro de un contexto histórico determinado.

El proceso de *acción/respuesta* implica el uso de las formas de los medios como vehículos de la auto-expresión (para lo cual es necesario obtener conocimientos de dichas formas, comprender los procesos de producción, y adquirir destrezas comunicativas). Esta etapa del modelo educativo es la oportunidad para que los alumnos desarrollen sus destrezas de comunicación mediante los medios, a través de la creación

de productos audiovisuales propios. Los alumnos expresan sus pensamientos, sentimientos e ideas, a la vez que aplican las destrezas de análisis desarrolladas a través de los procesos de *recepción* y *reflexión*.

Esta última etapa del modelo tiene una instancia previa: el momento de idear, imaginar y planificar cuál es la mejor forma de representar sus ideas y mensajes a través de los medios, de modo escrito, oral o visual. Desde esta perspectiva los medios adquieren el lugar que les corresponde: son caminos, vías de expresión; los niños reciben sus mensajes, pero también los generan.

En este sentido, Greenaway (1996) plantea que la enseñanza de los medios audiovisuales debería de estar integrada en el curriculum de forma que *leer* y *escribir* mensajes visuales, fuera una destreza más que los estudiantes consideren tan relevante para sus vidas como la lectura y escritura del lenguaje verbal. Este autor identifica las producciones de los medios como el resultado del trabajo en equipo de escritores, diseñadores, fotógrafos y artistas. Y, haciendo un paralelismo con esta condición natural de las producciones, propone el trabajo colectivo entre los profesores de arte, lengua y medios, a la vez que recomienda que se considere un enfoque de la enseñanza en equipo de los medios visuales (Greenaway, 1996).

Esta dimensión de trabajo colaborativo adquiere especial relevancia en la producción de mensajes audiovisuales. Efectivamente, toda obra audiovisual es el resultado de una suma de destrezas y competencias: la escritura, la comunicación verbal, la interpretación, el diseño artístico, iluminación, escenografía, vestuario, el sonido. El contexto educativo debería, simplemente, procurar reproducir este mecanismo colectivo de creación tanto desde la perspectiva de los docentes, como en el propio trabajo dentro de la clase.

En este sentido, es interesante retomar las palabras de Greenaway (1996) cuando plantea que uno de los criterios de la educación es que lo que se aprende debe de ser relevante para la sociedad en la que los alumnos viven. No sólo debe de ser relevante, sino que la educación debería de estar atenta al contexto cultural en el que los niños crecen, y no estar de espaldas a él. La educación puede inspirarse en este contexto: reproducir la forma en que los mensajes audiovisuales son estructurados (a través del trabajo colectivo), conduciendo a una apropiación del lenguaje utilizado por los medios visuales.

Es imprescindible resignificar la experiencia artística en el contexto educativo. Esta experiencia no debería de estar restringida al arte tradicional, sin referencia a la experiencia cultural del propio alumno (generada y sustentada principalmente por las imágenes de los medios). La educación artística debería incluir la comprensión del arte que

conforma la cultura popular a la que los alumnos sienten que pertenecen (Greenaway, 1996).

Dado lo expresado anteriormente, la importancia de la inclusión de los medios audiovisuales en el contexto educativo parece fuera de controversia. En el próximo capítulo analizaremos la situación de su inclusión en Uruguay.

Capítulo II

Diagnóstico de situación en Uruguay

En este capítulo el foco estará puesto en el análisis de la situación de la inclusión de los medios audiovisuales en la educación primaria en Uruguay. En primer lugar, se observará la aplicación del Plan Deni ya que es el principal antecedente en el que esta inclusión ha sido aplicada con sistematicidad. En una segunda instancia, se repasarán los detalles del proceso de implementación del Plan Ceibal en Uruguay, en el marco del proyecto *One Laptop per Child* (Una computadora para cada niño), generado por Nicholas Negroponte. El principal objetivo de este proyecto es fomentar el aprendizaje de los niños de países en vías de desarrollo a través de computadoras portátiles que estén interconectadas entre sí, y conectadas a Internet.

Con este segundo capítulo se busca analizar cuáles son los posibles enfoques a adoptar en torno a las posibilidades que surgen a partir de la introducción de la tecnología en el contexto educativo (y también familiar). Aprovechar estas nuevas posibilidades implica identificar las herramientas que la computadora ofrece, apropiarse de ellas desde un punto de vista crítico y participativo, pero también reconocer la coyuntura en la que este cambio ocurre.

1. Antecedentes históricos: El Plan Deni

El Plan Deni surge a fines de los años sesenta, promovido por la Organización Católica Internacional del Cine y el Audiovisual (OCIC). La primer experiencia se desarrolla en Quito, en 1968, guiada por el Dr. Luis Campos Martínez, educador cubano establecido en Ecuador, coordinador de la exhibición y análisis de películas en colegios religiosos.

La OCIC es reconocida a nivel mundial como una organización oficial de la Iglesia Católica, especializada en el campo del cine y del audiovisual. El programa de actividades de la OCIC implica la ayuda a la producción y distribución de películas y materiales audiovisuales, entendidos por esta institución como materiales de calidad. A través de este proyecto, la OCIC busca dar respuesta a la repercusión que tienen los medios de comunicación en la sociedad, y considera que la cultura del espectáculo es un nuevo lugar desde el cual es necesario evangelizar. En Uruguay la Organización desarrolla, desde 1969, el Plan Deni (De Niños).

Entre sus principales objetivos, el Plan Deni buscó desarrollar el espíritu crítico frente a la cultura audiovisual; pretende romper con la habitual pasividad del niño como espectador de cine y televisión; aspira a crear seres capaces de observar, analizar y crear, desarrollando su capacidad de trabajo y afinando su sentido crítico. El fundamento que subyace es la

necesidad de alfabetizar para comprender la imagen, del mismo modo en que se alfabetiza para entender la palabra.

Se trabaja con niños de quinto y sexto grado de Educación Primaria, en base a análisis y realización de videos. La etapa analítica busca generar un hábito de reflexión respecto a los estilos de vida propuestos en diversos programas televisivos y/o películas. La etapa de realización implica la comprensión de la gramática del lenguaje audiovisual y la puesta en práctica asumiendo los diferentes roles.

Algunas de las actividades del Plan Deni mencionadas por José Manuel Morán en su texto titulado *La lectura crítica de los medios en Latinoamérica* (disponible en: www.eca.usp.br/prof/moran/lectura.htm), han sido:

- Proyección y análisis de películas y videos, estudiando la historia, los personajes, los mensajes y las técnicas.
- Actividades creativas, a partir de las películas exhibidas, con dibujos, trabajos manuales, expresión corporal y cambio del final de la película.
- El lenguaje cinematográfico con juegos de percepción del ambiente, ejercicios con diapositivas o fotos, montaje de dibujos, realización de un audiovisual sobre asuntos próximos a los niños.
- Realización de una película o video, en equipo.

- Análisis de la televisión, en conjunto con los padres, con ejercicio e informaciones teóricas.

¿Cómo evaluar un programa de estas características que se ha desarrollado desde hace tanto tiempo?

José Martínez de Toda y Terrero (1998) propone una estrategia de evaluación para ser aplicada a los diversos enfoques de educación para los medios. Para llegar a establecer esta estrategia, Martínez hace un repaso de cuáles son las dimensiones que los diversos enfoques buscan producir en sus estudiantes: que esté *alfabetizado mediáticamente* y que sea *consciente, activo, crítico, social y creativo*.

Para Martínez de Toda y Terrero, uno de los objetivos para llegar a una estrategia de evaluación, es que ésta sea multidimensional. El Plan Deni es uno de los programas que evalúa el autor, identificándolo como un enfoque en el que el sujeto es alfabetizado mediáticamente: se hace un análisis *literario* de los medios para conocerlos mejor y apreciarlos, como se hacía con la cultura clásica (en el entendido de que ese análisis cultivaría el buen gusto). En este sentido, el autor plantea la ausencia de un enfoque multidimensional en la instrumentación de este Plan.

Los aspectos formales de los medios son analizados a partir del método semiótico; se estudia el significado de cada elemento del lenguaje audiovisual: planos, ángulos, distancias, encuadres, campos, luces,

colores, sonidos, ritmo. También se estudia el lenguaje de cada medio, y de cada género dentro de cada medio. Se enseña a no confundir la ficción con la realidad, la estructura narrativa, el desarrollo de los personajes en los *films* y en los programas de TV, cómo saber cuál es el mensaje central de un film y los valores estéticos y éticos de cada producción.

Este enfoque ha sido criticado por ser elitista y moralista, con un aprecio exclusivo de la alta cultura y un desprecio por la cultura popular. No se contempla tampoco la experiencia de los niños respecto a los medios audiovisuales. Martínez (1998) propone que la pregunta ¿cuáles son sus hábitos frente a las pantallas? merece ser la interrogante inicial que derive en un proceso en el cual los niños se apropien, de forma autónoma, del lenguaje audiovisual.

El Plan Deni se desarrolló intensamente en Uruguay en la década de los ochenta y principios de los noventa. Por esos años su implementación ocurría tanto en colegios católicos y judíos, como en escuelas públicas. Actualmente, su aplicación está reducida a algunos colegios católicos.

2. La llegada del Plan Ceibal en el siglo XXI

En octubre de 2005, en Davos, Kofi Anan y Nicholas Negroponte anuncian un proyecto que implica fabricar un *laptop* que por su costo y

por su diseño, pudiera ser distribuido a todos los niños del planeta. Este es el proyecto *One Laptop per Child*.

El proyecto *One Laptop Per Child* (Una computadora para cada niño) fue generado por Nicholas Negroponte (arquitecto estadounidense, fundador y director del Massachusetts Institute of Technology, MIT Media Lab). Entre sus principales objetivos, el proyecto OLPC busca fomentar el aprendizaje de los niños de países en vías de desarrollo a través de computadoras portátiles que estén interconectadas entre sí, y conectadas a Internet.

Se trata de un proyecto educativo que busca proporcionar a los niños los medios para aprender, para expresarse y para explorar. Las computadoras son portátiles de muy bajo costo, y de bajo consumo de energía. Se basan en una plataforma Linux, y el software está diseñado para un aprendizaje colaborativo y lúdico, que les permite la posibilidad de estar interconectados con otros niños que forman parte del proyecto, así como también con el resto del mundo (por más información, ver: <http://laptop.org>)

En Uruguay, la implementación de este proyecto fue denominada *Plan Ceibal* (CEIBAL: Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Este Plan se realiza dentro del marco del plan de inclusión y acceso a la sociedad de la información y el conocimiento que

integra la Agenda Digital del Gobierno uruguayo (link: www.agesic.gub.uy).

El mismo procura proporcionar a la mayor parte de los uruguayos el acceso a la información computarizada y al trabajo en red.

La realidad social uruguaya, en la que este Plan se desarrolla, muestra que el 40% de los niños que van a la escuela pública proviene del quintil más pobre de la sociedad, y de ese quintil, menos de un 3% ingresa a la Universidad (dato aportado por Miguel Brechner, Presidente de LATU, en su conferencia: Desafío Ceibal 2010, en TEDx Montevideo, (disponible en: <http://www.tedxmontevideo.org>).

A través de este plan, cada niño de las escuelas públicas de todo el país recibió una computadora portátil en el transcurso de los años 2007, 2008, y 2009. Éstas, son computadoras que les pertenecen a los niños; ellos se las pueden llevar a sus casas, y por ende sus padres y hermanos también tendrían acceso a las mismas. En agosto de 2009, 300.000 niños uruguayos habían recibido su computadora portátil (para ampliar información: www.ceibal.edu.uy).

Con este proyecto se busca potenciar el aprendizaje de los alumnos, tal como figura en la descripción del Proyecto Pedagógico del Plan Ceibal:

La introducción de las computadoras en la escuela no significa meramente aprender a utilizar un recurso tecnológico, exige pensar cómo su integración al aula potencia los aprendizajes de los alumnos, valorando no sólo el acceso a nuevos conocimientos, sino también el desarrollo de actitudes, destrezas, etc. (Proyecto pedagógico: <http://www.ceibal.edu.uy/index>).

Entre los fundamentos del proyecto, se establece la necesidad de que las personas cuenten con saberes y con hábitos de reflexión crítica que se traduzcan en desarrollo personal y colectivo. La transformación no sería consecuencia directa del acceso a la tecnología, sino resultado de un proceso que se inicia a partir de la oportunidad de acceder a la tecnología.

Este nuevo proceso implica un cambio en la forma, además del contenido, en que se dicta el programa educativo:

La tecnología informática supone la integración de información en diferentes soportes simbólicos y en formatos nuevos, distintos a la linealidad propia del texto escrito. Estos formatos tecnológicos de expresión y comunicación de cultura no reemplazan a los ya existentes, sino que se agregan e integran expandiendo

sus posibilidades. (Proyecto pedagógico:
<http://www.ceibal.edu.uy/index>).

3. Implementación del Plan Ceibal y experiencia piloto

La implementación del Plan Ceibal estuvo a cargo del Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), en conjunto con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se contó con apoyo del programa Flor de Ceibo, de la Universidad de la República, así como también con el apoyo de la sociedad civil que creó una red de apoyo al Plan (RAP, Red de Apoyo al Plan Ceibal).

RAP Ceibal se creó como una forma de contribuir a la implementación del plan de parte de ciudadanos de los diferentes departamentos y localidades que, voluntariamente, colaboran en la entrega de los equipos, realizan tareas con padres y familiares, desarrollando aspectos técnicos y ayudando a los niños a dar los primeros pasos con los equipos. Trabajan con autonomía pero en estrecha relación con el resto de voluntarios del país, a través del sitio en internet: <http://rapceibal.blogspot.com/>

En el inicio de la implementación del proyecto piloto se identificaron tres ejes de trabajo centrales: el proceso de entrega de las computadoras, el acceso a Internet, y el trabajo con los maestros. La operativa de entrega de las computadoras implicó un trabajo conjunto de LATU y ANEP, que

establecieron un sistema de entregas en el que cada computadora se asoció a la cédula de identidad de cada niño. Esto implicó que muchos niños que no tenían cédula de identidad, previamente a obtener la computadora, accedieran a tener su identificación civil. Para esta tarea las escuelas contaron con el apoyo de la RAP Ceibal.

El acceso a Internet fue trabajado por el LATU en conjunto con la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL). A medida que las computadoras se iban entregando, un equipo de trabajo se encargaba de instalar los servidores en las escuelas. La principal dificultad en este sentido se concentró en las zonas rurales, donde no había acceso a la electricidad. En algunos lugares, aún en 2010 no está resuelto este problema.

El trabajo con los 20.000 maestros consistió en una primera etapa de sensibilización respecto a los objetivos del plan, prestando especial atención a lo que es el trabajo colaborativo.

La experiencia piloto del proyecto se llevó a cabo en una escuela ubicada en Villa Cardal, en el Departamento de Florida, una localidad de mil trescientos habitantes. Allí, los niños de 1º a 6º año de Primaria recibieron las primeras computadoras portátiles a comienzos del año 2007. En el segundo semestre de 2007 se siguió con la entrega de computadoras cubriendo todo el departamento de Florida. Luego, en el transcurso de 2008, se entregaron computadoras en todos los

departamentos del interior del país, excepto en la capital, Montevideo, y el área metropolitana (cuyas escuelas recibieron las computadoras en el transcurso de 2009). En Marzo de 2009 se comenzó con la entrega de computadoras en Educación Secundaria. En este nivel de educación también se instrumentó un plan piloto en el departamento de Treinta y Tres, donde se entregaron alrededor de 7.000 computadoras.

Según las palabras de Marcelo Galain, Director de la primer escuela donde se empezó a implementar el Plan Ceibal, en una entrevista realizada por Radio El Espectador de Uruguay, entre las principales conclusiones extraídas a partir de la experiencia piloto en Villa Cardal, se destacó una disminución del ausentismo escolar, una mayor predisposición de parte de los niños hacia el aprendizaje, y un mejor rendimiento de parte de algunos alumnos, especialmente en lectura y escritura. (Entrevista disponible en: http://www.espectador.com/1v4_contenido.php?id=100675&sts=1.)

4. Una recorrida por el funcionamiento de las computadoras del Plan Ceibal: las XO

Las laptops utilizadas por el Plan Ceibal han sido denominadas XO. Cada laptop es identificada por el ícono XO de un determinado color. Éste representa al usuario de esa computadora, mientras que el resto de los

usuarios, están visibles en el entorno colectivo como otros XO de diferentes colores. El sistema operativo que permite trabajar con las XO está basado en Linux. El entorno gráfico de las laptops fue diseñado especialmente para los niños y es conocido como *Sugar*.

Si en Windows el entorno donde se encuentran las distintas aplicaciones podría ser identificado con una metáfora de *Escritorio*, en Sugar ese entorno es el *Vecindario*. Se trata de una imagen colaborativa, donde el niño es un elemento más dentro de la imagen. Allí están también los otros elementos de su vecindad, los que están a su alrededor, los que están cerca.

Las aplicaciones son *Actividades*: todo lo que se puede hacer con la computadora. Además de algunos juegos y un navegador de internet, tienen programas para chatear, para crear música (*tam tam*), diseñar sonido (*synth lab*), un diario (*journal*) para que el niño registre todo lo que hace diariamente con su laptop, grabar (*record*), les permite tomar fotografías, ver presentaciones, grabar video y audio. También tienen programas para dibujar, para escribir, *etoys* (para crear modelos, simulaciones y juegos que incluyen texto, gráficas y video), y un lector virtual.

5. Necesidad de un enfoque crítico

Ante esta situación, que crea un nuevo contexto de aprendizaje en el país, hay varias preguntas y controversias que surgen: ¿qué lugar ocupará la tecnología en el proceso de aprendizaje?, ¿qué lugar ocupará el maestro dentro de este nuevo esquema?, ¿cuál será el rol del alumno y cuánto se implicará en este nuevo contexto educativo?

Aparici (1996) enumera tres distintos enfoques que han sido utilizados habitualmente en la educación para los medios:

- Enfoque tecnicista:

Según este enfoque los docentes son tecnólogos, utilizan estrategias y recursos tecnológicos pero no promueven una reflexión sobre los medios. Este enfoque parecería omitir las posibles bases ideológicas que subyacen en los discursos que los recursos tecnológicos construyen. Se ofrecen al alumno diferentes programas informáticos como datos articulados; se enseñan destrezas y habilidades para usar las computadoras, pero no se contempla un análisis reflexivo en torno a las mismas.

- Enfoque efectista:

Este enfoque presupone que los alumnos se van a beneficiar y transformar por el solo hecho de usar los medios tecnológicos. Se parte de la base de que una máquina enseña a pensar; que las computadoras

pueden corregir o actuar de una manera más pertinente que la de un docente.

- Enfoque crítico:

Según este enfoque, los medios son parte de los textos que se usan en el salón de clase, en concordancia con los modelos de comunicación participativa. Este enfoque promueve que los alumnos puedan deconstruir y construir mensajes, y comprender el proceso de producción desde una perspectiva social, estética, política y económica.

Desde el punto de vista crítico al que adhiero a través del presente trabajo, considero imprescindible adoptar y promover un enfoque crítico respecto a las posibilidades que surgen a partir de la introducción de la tecnología en el entorno educativo, y también en el contexto familiar. Analizar estas nuevas posibilidades, implica identificar las herramientas que ésta ofrece, apropiarse de ellas desde un punto de vista crítico y participativo.

No se trata de dar a los niños una computadora como un fin en sí mismo. Es necesario que ellos comprendan los ¿por qué? de este Plan, desde una perspectiva socio-política y cultural.

Capítulo III

Perspectivas y posibilidades de las XO como recurso educativo/expresivo

En este capítulo se analizarán las posibilidades de aprendizaje en el nuevo contexto educativo que surge a partir de la introducción de la tecnología en el aula. En una primera instancia se destacará la puesta en funcionamiento de un nuevo marco regulatorio relativo a las competencias que los docentes necesitan adoptar en el esquema educativo actual.

Luego, se analizarán las nuevas posibilidades de aprendizaje que surgen a partir de la introducción de la tecnología en el aula, y las nuevas formas de acceder al conocimiento. Se trata de un nuevo modelo cognitivo: el del hipertexto. La incorporación de las computadoras en la escuela, abre nuevos caminos de expresión y comprensión. El niño adquiere la posibilidad de aprender nuevos conocimientos a través de la producción de contenidos.

Sobre el final del presente capítulo se observará cómo este nuevo contexto educativo derivado de la introducción de las TIC en el aula, trasciende al cambio en el rol de los docentes. Los niños forman parte de este proceso de cambio, están implicados en él. Se trata de una nueva generación de niños: los *nativos digitales*.

1. Nuevo marco regulatorio: Estándares de competencias en TIC (UNESCO)

En el marco de la Conferencia *Hacer evolucionar las capacidades intelectuales de los jóvenes*, llevada a cabo en Londres (2008), la UNESCO presentó los estándares de Competencias en las Tecnologías de la Información y la Comunicación para docentes. (<http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>).

La elaboración de estas normas surgió de la comprobación de que, disponer de computadoras en las aulas de clase, no era suficiente de por sí para garantizar que los docentes fueran capaces de transmitir a los alumnos las competencias que éstos necesitaban para el trabajo y la vida diaria en el siglo XXI. Entre sus objetivos, la nueva normativa busca contribuir a la mejora global de la práctica profesional de los docentes, así como a la formación de ciudadanos que, al estar mejor informados, sean capaces de contribuir con el progreso del desarrollo económico y social.

Según los estándares de UNESCO, las TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información

- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad

Las normas abordan las competencias en las TIC, examinándolas a la luz de las novedades pedagógicas, de los planes de estudios, de la organización de los centros docentes y de las necesidades de los profesores que desean mejorar la calidad de su trabajo y la capacidad de colaborar con sus colegas.

El documento hace hincapié en que es necesario que los docentes estén preparados para contribuir a que los alumnos se apropien de las ventajas que ofrecen las TIC. Las simulaciones interactivas, los recursos educativos digitales, los instrumentos de recolección y análisis de datos, son algunos de los recursos que permiten a los docentes ofrecer a sus estudiantes nuevas posibilidades para asimilar conceptos. Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes, y ayudarles a desarrollar las

competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral del siglo XXI.

Estas normas ponen de manifiesto un claro énfasis en la necesidad de que el alumno adopte un rol activo y participativo en el proceso de su formación. La tecnología es percibida como herramienta, como instrumento capaz de potenciar destrezas y capacidades del alumno. La introducción de la tecnología y sus herramientas al salón de clase forman parte de un proceso de adaptación del sistema educativo a los cambios de la sociedad actual.

Se introduce así una definición más amplia de la alfabetización tal como la contempla el Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas (DNUA, uno de los programas de educación de las Naciones Unidas y la UNESCO, 2003). Se trata de una *alfabetización tecnológica (TIC)* que comprende la adquisición de conocimientos básicos sobre los medios tecnológicos de comunicación más recientes e innovadores.

El rol del docente es clave para lograr la integración de las TIC en el aula. Es necesario desarrollar la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto diferente de competencias para manejar la clase.

El documento identifica tres enfoques desde los cuales analizar las implicancias del cambio educativo, derivado de la introducción de las TIC, en las políticas educativas: la *adquisición de nociones básicas de TIC*, la *profundización del conocimiento*, y la *generación del conocimiento*.

El enfoque relativo a la *adquisición de nociones básicas de TIC*, refiere al cambio que surge al preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías, tanto para apoyar el desarrollo social, como para mejorar la productividad económica.

Por otro lado, los cambios educativos que derivan del enfoque relativo a la *profundización del conocimiento*, son los que pueden tener más impacto en el aprendizaje. El objetivo de este enfoque (en el plano de las políticas educativas) consiste en aumentar la capacidad de alumnos, ciudadanos y fuerza laboral, para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana. Estos problemas pueden estar relacionados con: medio ambiente, seguridad alimentaria, y salud, entre otros. Este enfoque hace referencia a que una formación profesional de docentes coordinada, podrá proporcionar las competencias necesarias para utilizar metodologías y TIC más sofisticadas, mediante cambios en el currículum y prestando especial atención a la profundización de la comprensión de

conocimientos escolares, y a su aplicación respecto a problemas del mundo real, y también a la pedagogía. El rol del docente es de guía y administrador del ambiente de aprendizaje; los alumnos aprenden de manera colaborativa, realizan actividades basadas en proyectos que puedan ir más allá del aula e incluir colaboraciones en el ámbito local o global.

El más complejo de los tres enfoques que buscan mejorar la educación, es el que refiere a la *generación de conocimiento*. En materia de políticas educativas el objetivo de este enfoque consiste en aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores dedicados permanentemente a la tarea de crear conocimiento, innovar y participar en la sociedad del conocimiento, beneficiándose con esta tarea. Las repercusiones de este enfoque son importantes en lo que respecta a cambios en los planes de estudios y en otros componentes del sistema educativo. El plan de estudios va mucho más allá del simple conocimiento de las asignaturas escolares e integra habilidades indispensables para el siglo XXI, necesarias para generar nuevo conocimiento y comprometerse con el aprendizaje para toda la vida (capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críticamente).

El documento de la UNESCO deja de manifiesto que los programas de formación de docentes deberían coordinar las competencias

profesionales del profesorado haciendo uso generalizado de las TIC, procurando que los estudiantes creen productos de conocimiento, apoyándolos en la planificación y gestión de sus propios objetivos y actividades. Esto debe realizarse en una escuela que, de por sí, sea una organización que aprende y mejora continuamente. En este contexto, los docentes modelan el proceso de aprendizaje para los alumnos y sirven de modelo de éstos, gracias a su formación profesional permanente (individual y colaborativamente). De esta manera, la escuela fomenta el desarrollo de la sociedad del conocimiento contemplada por la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI.

2. Nuevas posibilidades de comprensión y de expresión

Parecería ser que la discusión en torno al avasallamiento de las formas culturales y sociales provocado por las tecnologías de la información, debería ser re-enfocada. Éstas representan un desafío por sus potencialidades en relación a las nuevas formas de acceder al conocimiento, y a las posibilidades expresivas que ofrecen.

En este sentido, Cristina Alberdi (Directora del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina) en su conferencia *Las nuevas tecnologías de la*

información. Desafío para la Educación a distancia (2000), analiza las nuevas posibilidades pedagógicas y comunicacionales que surgen de la introducción de las nuevas tecnologías de la información en la educación. Alberdi hace referencia a la posibilidad que proporciona, a nivel educativo, integrar diferentes formatos y lenguajes: textos escritos, gráficos, imágenes y sonidos. Y plantea que así como la invención de la imprenta trajo numerosos cambios sociales y culturales (como la alfabetización), el hipertexto ofrece nuevas posibilidades pedagógicas y comunicacionales.

Se trata de un nuevo modelo cognitivo el que el hipertexto pone en juego. La incorporación de estas nuevas tecnologías permite desarrollar formas cooperativas de construcción del conocimiento, solidarias, superadoras de la competitividad individualista (Alberdi, 2000).

Podríamos establecer un paralelismo entre lo establecido por Alberdi y lo planteado por Peter Greenaway (sobre el final del primer capítulo) cuando planteaba que estas nuevas formas cooperativas de construcción del conocimiento van de la mano con la propia esencia de la obra audiovisual como obra colaborativa: se trata de una conjunción de varias disciplinas y destrezas.

La autoría de la obra audiovisual supone la participación de varias capacidades y destrezas artísticas. Tal como lo establece la Ley Nº 17.616 de Derechos de Autor y Derechos Conexos del Uruguay, cuando se trate de una obra audiovisual se presumen coautores, salvo prueba en

contrario: director o realizador, autor del argumento, autor de la adaptación, autor del guión y diálogos, compositor si lo hubiere, y el dibujante en caso de diseños animados. Se concibe a la obra audiovisual como una obra realizada en colaboración; una creación que surge como resultado de una serie de aportes artísticos e intelectuales y, por ende, la autoría es compartida.

La posibilidad de aprendizaje que surge a partir de la incorporación de las computadoras en la escuela abre nuevos caminos de expresión y comprensión. El niño/alumno adquiere la posibilidad de aprender nuevos conocimientos a través de la producción de contenidos. La producción de textos es una de las herramientas; la imagen, el video, el sonido, y la conjunción de estos medios, son nuevas puertas que expanden las capacidades de aprender y de producir conocimiento.

3. Cambio en el rol del docente

Algunos autores han advertido respecto al riesgo de que las reformas educativas no contemplen los cambios producidos por las innovaciones tecnológicas. En general, las propuestas de reforma han sido pensadas en el sentido de la incorporación del artefacto para ser utilizado como motivador en los procesos de aprendizaje o auxiliar didáctico, sin contemplar que las tecnologías constituyen nuevos lenguajes, que

promueven nuevos modos de acceder y producir conocimiento, y nuevas formas de modelizar nuestra cultura. El uso de la computadora promueve el desarrollo cognoscitivo y proporciona habilidades de comunicación, creando un espacio abierto a la imaginación, a la exploración y al descubrimiento (Alberdi, 2000, pág. 4).

Tal como fuera advertido por las normas propuestas por UNESCO, el contexto educativo actual implica nuevas competencias por parte de los docentes. La inclusión de la informática en el salón implica descentrar al docente: éste ya no es el experto, el juez calificado. Los métodos didácticos se concentran más en el alumno, y los docentes dejan de ser los dueños de la información que instruirá a los alumnos. En este nuevo contexto, tanto docentes como alumnos, son co-investigadores que realizan reflexiones críticas en conjunto.

Este nuevo contexto educativo trasciende al cambio en el rol de los docentes. Las TIC han forzado una transición en el sistema educativo que pone en evidencia la necesidad de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, que permita adquirir competencias cognitivas ante los rápidos cambios tecnológicos. Uno de los interrogantes que se plantea, es cómo las computadoras cambian nuestros modos de comunicar, procesar información, aprender, educar y trabajar (Alberdi, 2000)

Si bien el análisis de Alberdi está centrado principalmente en la Universidad, y en el lugar que asigna a la incorporación de la informática

considerándola como lenguaje, es un análisis que puede ser trasladado al contexto de la educación de nivel primario. Asimismo, las nuevas normas planteadas por UNESCO refieren al profesorado de educación básica (primaria y secundaria). Sin embargo, los enfoques allí planteados se aplican a todos los niveles educativos: primaria, secundaria, vocacional (media técnica), adultos, aprendizaje en el sitio de trabajo, educación profesional de pregrado y posgrado y educación continua (seminarios, diplomados, etc).

4. Nuevo contexto educativo a partir del Plan Ceibal: los nativos digitales

El gran riesgo derivado de este nuevo escenario es que los maestros se sientan invadidos por este cambio de rol. Es probable que los niños incorporen de forma intuitiva las posibilidades que les ofrecen las computadoras. Los maestros, sin embargo, pertenecen a otra generación, y por lo tanto deberán esforzarse por aceptar este nuevo esquema, en el que los roles de maestro-instructor y niño-instruido, se transforman y cambian.

Estos niños pertenecen a una nueva generación que ha crecido inmersa en la tecnología digital. A esta nueva generación se les ha denominado los *nativos digitales*. La expresión fue acuñada por Marc Prensky

(conferencista, escritor, consultor y diseñador internacional de juegos en las áreas de la educación y el aprendizaje), en su ensayo *The death of command and control* (*La muerte del mando y del control*, 2004), y alude a esta nueva generación a la que identifica con aquellas personas que han crecido con la Red, y los distingue de los *inmigrantes digitales* (quienes llegaron más tarde a las TIC).

En el artículo *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*, presentado en el marco del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables (García et al. 2007), se analiza cómo esta generación enfoca su trabajo, el aprendizaje y los juegos de formas novedosas. Ellos absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto. Consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes, esperan respuestas instantáneas, permanecen comunicados permanentemente y crean sus propios contenidos.

Esta generación ha crecido inmersa en las nuevas tecnologías. Los teléfonos celulares, los videojuegos, Internet, el email y la mensajería instantánea son parte de su realidad. Navegan con fluidez, tienen habilidad en el uso del *mouse*, utilizan reproductores de audio y video digitales a diario, toman fotos digitales que manipulan y envían, y usan sus computadoras para crear videos, presentaciones multimedia, música y blogs (García et al. 2007).

A diferencia de los *nativos digitales*, los *inmigrantes digitales* tienen cierta tendencia a guardar en secreto la información, porque para ellos el conocimiento es poder. Para los *nativos digitales*, sin embargo, la información debe de ser compartida y distribuida. Se trata de una nueva forma de entender la comunicación y la divulgación de la información. La posibilidad de ser productores y generadores de contenidos es asimilada de manera espontánea por parte de los *nativos digitales*.

Desde el punto de vista del impacto que estos primeros años de implementación del Plan Ceibal ha provocado en los *nativos digitales* uruguayos, es interesante destacar un informe presentado por la socióloga uruguaya Ana Laura Martínez, responsable del Área de Estudios de Impacto Social y Educativo del Plan Ceibal, quien ha investigado este impacto, luego de los primeros dos años de su implementación. Según este informe, fuera de clase, lo que los niños más hacen con las laptops es jugar. Un 88,2% respondió que ese era el uso más habitual, un 82,9% dijo que la usan para sacar fotos o filmar, un 79,3% para escribir, un 78,8% para dibujar, y un 58,7% para buscar información (Martínez, 2009, pág. 23).

A la luz de estos resultados, y ante posibles críticas vinculadas a ellos, es interesante señalar la existencia de algunos estudios respecto a la

capacidad de los videojuegos para potenciar el aprendizaje, debido a que involucran emocionalmente al videojugador en la situación de juego. Existen razones neurofisiológicas que respaldan que los aspectos emocionales son determinantes para el aprendizaje. Las emociones cumplen un papel en la estimulación del aprendizaje, y éste es potenciado por las características emocionales de los videojuegos. La atracción que los videojuegos generan en los usuarios, tienen relación con la posibilidad de competición, de interactuar, de actuar y de vivir. Por otro lado, el diseño y los aspectos gráficos de los videojuegos, tienen implicancias en la estimulación de los sentidos. Las imágenes 3D, la incorporación de sonidos realistas, y la interactividad, convierten a los videojuegos en *ambientes emocionales por excelencia* (Marcano, 2006, pág 5).

En el caso de los *nativos digitales*, son ellos mismos quienes tienen la posibilidad de crear sus propios recursos en los juegos electrónicos: crean herramientas, armas, espacios, universos. Se apropian de la tecnología, además de utilizarla (García et al. 2007, pág 3).

Volviendo al estudio respecto al impacto social provocado por el Plan Ceibal, otro de los datos destacados que aporta la investigación, es que las computadoras llegan tanto a los hogares que tienen más de cien

libros como a aquellos que tienen menos de diez libros. Las laptops del Plan Ceibal tienen varios títulos de literatura que los niños consultan. A su vez, el acceso que les permite Internet a fuentes de información, y a fuentes bibliográficas, también abre nuevas posibilidades a padres y maestros.

En cuanto a la opinión de los directores de las escuelas sobre la influencia del Plan Ceibal en los niños, el informe indica que las tres principales dimensiones donde mayor impacto han notado, son: la motivación para trabajar en clase (82%), la autoestima de los niños (80%), y en los aprendizajes (77%). El informe refleja que el sector social bajo-bajo del interior del país, es donde se registra mayor incidencia en la motivación de los niños por asistir a la escuela (Martínez, 2009).

Es así que se podría concluir que el Plan Ceibal propone un cambio radical en cuanto a recursos educativos se refiere. Al niño se le brinda la posibilidad de expresarse y aprender a través de un recurso alternativo, que propone unos lenguajes alternativos: lectura y escritura, investigación en internet, registro fotográfico y en video, creación sonora y dibujo. El aspecto lúdico se introduce en el salón, y se valida como recurso educativo.

Resulta elocuente relatar un caso ocurrido durante la implementación del proyecto piloto en Villa Cardal, donde un niño de siete años grabó un

video del parto de una vaca. La maestra de la escuela ayudó a este niño a editar el video, y luego lo publicaron en el Blog de la escuela. A partir de este video, la maestra trató en clase el tema de alimentación, reproducción y ordeño. El niño, por otra parte, recibió mucho reconocimiento por el registro de este video. Este reconocimiento tiene una repercusión en la autoestima del niño, y por lo tanto en su rendimiento.

Esta generación de niños tiene un mayor nivel de decodificación visual que las generaciones anteriores. Por esta razón, los modos tradicionales de exposición en el aula, pueden ser rechazados por estos niños que tienden a participar activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Este nuevo contexto, derivado de la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, implica la asimilación de una transformación expresiva. El avance tecnológico ha dado lugar a nuevas herramientas para producir conocimiento. Y así como hay un cambio en el rol del maestro, hay una modificación en el lugar que ocupa el alumno. La posibilidad de ser productor de contenidos y mensajes, a través de nuevos medios, es una nueva oportunidad de expresión para el niño.

El nuevo esquema de trabajo en clase, ofrece al niño un escenario donde existen nuevos caminos para profundizar el desarrollo de destrezas y

capacidades. El trabajo individual con la computadora no debería implicar necesariamente la amenaza del individualismo. La instancia de trabajo individual (en conexión, y trabajando de forma colaborativa con el resto de los compañeros), es una oportunidad de autoafirmación de las propias capacidades del niño.

No se puede dejar de mencionar el nuevo territorio que implica el denominado entorno Web 2.0, y sus efectos en el desarrollo y explotación del conocimiento colectivo. Según figura en el artículo *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*, los principales logros que tienen que ver con este desarrollo, son (García et al. 2007, pág 4):

- Crear contenidos por parte de los usuarios: acceder a la información existente, reflexionar y llegar a conclusiones para luego plasmarlas en contenidos de producción propia (blogs y wikis).
- Compartir objetos digitales: videos, fotos, documentos, enlaces.
- Recopilar información: clasificar, estandarizar, comentar, valorar y puntuar, etiquetar y actualizar contenidos digitales existentes.
- Incorporar el video como formato de comunicación
- Usar el trabajo colaborativo para la creación de nuevos recursos de conocimiento.

El nuevo contexto educativo, derivado de la implementación del Plan Ceibal en el Uruguay, se presenta como una oportunidad para la inclusión sistematizada del aprendizaje del lenguaje audiovisual como herramienta de comunicación y expresión en la educación de los niños. El lenguaje de la imagen ha acompañado a los niños desde el día en que nacieron, está absolutamente asimilado a su vida cotidiana. Sin embargo, no es un lenguaje que esté contemplado por el sistema educativo, como herramienta de aprendizaje y expresión. En la medida que los niños se apropien de él y lo dominen, su contacto con la imagen ocurrirá desde una nueva perspectiva, desarrollando un punto de vista crítico respecto a los medios audiovisuales y a la tecnología.

En el próximo capítulo, se hará un repaso de las más recientes iniciativas que vinculan al Plan Ceibal con el aprendizaje del lenguaje audiovisual. Por otra parte, se harán propuestas de actividades que los docentes podrían replicar, procurando incorporar el aprendizaje del lenguaje de la imagen a esta nueva realidad del Plan Ceibal en Uruguay.

Capítulo IV

Propuestas y ejemplos de actividades reflexivas y expresivas en el contexto educativo del Plan Ceibal en Uruguay.

Tres años después de iniciada la implementación del Plan Ceibal, el Estado uruguayo (a través de las instituciones implicadas con la educación y la cultura audiovisual), comenzó a poner en práctica algunas políticas e iniciativas tendientes a contribuir con el aprendizaje a través del lenguaje audiovisual, y a vincularlo con el Plan Ceibal.

En este último capítulo, haremos un repaso de estas iniciativas, y propondremos algunas actividades que incorporan el aprendizaje del lenguaje audiovisual, y que los docentes podrían replicar. Se procurará aportar herramientas de trabajo, buscando promover que niños y niñas se apropien del lenguaje audiovisual desde un punto de vista crítico, creativo y participativo. Para ello se propondrán actividades tendientes a explorar la sensibilidad perceptiva de los niños, otorgando valor a sus percepciones y apreciaciones. Se buscará construir situaciones donde las competencias innatas de los niños puedan explorarse y entrenarse. La puesta en práctica de estas actividades, permitirá conocer las estrategias de los niños para comunicarse y expresarse a través de este medio, lo cual será un insumo para el docente que podrá hacer propuestas en sintonía con las formas de explorar y conocer de los niños.

1. Antecedentes de iniciativas relativas al medio audiovisual y la infancia:

a) Compromiso Nacional por la calidad de los productos audiovisuales

En Agosto de 2010, representantes del Gobierno uruguayo, organismos internacionales, organizaciones civiles, medios de comunicación, productores audiovisuales e institutos relacionados con la formación audiovisual, entre otros, firmaron un Compromiso por la Promoción y Formación Audiovisual de calidad para la infancia y la juventud. El acto contó con la presencia del Vicepresidente de la República, en ejercicio de la Presidencia, Danilo Astori.

El compromiso consiste en la promoción del desarrollo de material audiovisual de calidad destinado a la infancia y la juventud. Se basa en el Artículo 17 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce la importante función de los medios de comunicación y hace referencia al compromiso de que todos los niños, niñas y jóvenes cuenten con acceso a la información y material que promueva su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental (Ver link: (<http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/convenciones/conv16137.htm>)).

Este compromiso surge a partir de la constatación de que los medios audiovisuales son más que un medio de comunicación y entretenimiento, y lo que se propone es generar herramientas que aporten a la promoción de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, que los respeten y consideren su libertad de expresión y opinión.

El panel de presentación del Compromiso estuvo conformado por tres jóvenes estudiantes de cine de la Escuela de Cine para adolescentes Dodecá, el Presidente en ejercicio, Danilo Astori, el Ministro de Educación y Cultura, Ricardo Ehrlich y el Director del Instituto de Cine y Audiovisual del Uruguay (ICAU), Martín Papich.

Según las palabras de Papich, el pilar fundamental de este compromiso es el esfuerzo colectivo en la dirección de lograr buenos productos audiovisuales. Se debe estimular el derecho a que los jóvenes puedan decir qué productos y contenidos quieren ver y cuáles no. Desde el desarrollo de las políticas públicas, se requiere fomentar que los medios de comunicación audiovisual incorporen la calidad como modelo de gestión. En la búsqueda de una definición de calidad, Papich expresó que ésta se nutre en un ochenta por ciento de respeto; y la diversidad en los contenidos audiovisuales, es una forma de respeto.

El Ministro de Educación y Cultura, Ricardo Ehrlich, remarcó la significación de la firma del compromiso y añadió que se trata de un pacto ciudadano en un momento en que se observa un acelerado cambio

civilizatorio que se origina por profundos cambios científicos, tecnológicos, políticos, económicos y sociales. En medio de ese contexto de cambios, se lleva a cabo este pacto ciudadano que implica un desafío por la asunción de responsabilidades. El Ministro dijo que la sociedad en su conjunto está asumiendo la preocupación por su infancia y su juventud y afirmó que se debe lograr un zurecido en el entramado social a nivel intergeneracional y tomar la responsabilidad que nos compete, de cara al futuro. Señaló que la iniciativa va más allá de un compromiso normativo, se trata de una sociedad que explora su destino y construye su futuro en base a referentes de naturaleza ética.

El Vicepresidente de la República, en ejercicio de la Presidencia, Danilo Astori, afirmó que la educación, el conocimiento y el desarrollo cultural, constituyen un factor central del proyecto nacional estratégico sobre el que el Gobierno trabaja para sentar las bases del Uruguay del futuro. Añadió que la interacción de la educación, el conocimiento y el desarrollo cultural se debe enfocar en factores estratégicos y con criterio universal que se complementa con las correspondientes focalizaciones en políticas sociales para núcleos específicos de la sociedad. Astori afirmó que la industria audiovisual en el país, si bien es de reciente aparición, posee un formidable potencial de futuro. Indicó que en el compromiso se apelará a herramientas fundamentales tales como los Fondos Concursables para la estimulación de la calidad y la creatividad con el aporte de quienes se integren a la producción y elaboración de contenidos.

El documento también fue suscrito por la Ministra de Desarrollo Social, Ana Vignoli, el Ministro de Industria, Energía y Minería, Roberto Kreimerman, la Subsecretaria de Educación y Cultura, María Simón, el Director de Educación, Luis Garibaldi, el Director de los Centros MEC, Roberto Elissalde, el Director Nacional de Telecomunicaciones, Gustavo Gómez Germano y el representante de UNICEF en Uruguay, Egidio Crotti, entre otros.

b) Programa de Formación Audiovisual Nacional

A mediados de Agosto de 2010, el Instituto de Cine y Audiovisual del Uruguay (ICAU), presentó el Programa Nacional de Formación Audiovisual (FAN).

Este Programa surge a partir del Compromiso Interinstitucional sobre Promoción y Formación Audiovisual de Calidad para la infancia y la juventud, firmado a comienzos de Agosto de 2010.

FAN es un programa piloto que consta de un curso virtual para 99 niños, niñas y adolescentes, integrado por representantes de los 19 departamentos. Se llevará a cabo en el Campus del Portal Ceibal (Plataforma Moodle de Elearning).

Sus contenidos están relacionados con la imagen fija, la imagen en movimiento, guión, animación, selección, producción y análisis de esos medios, y consta de tres componentes principales: el práctico (a través de talleres), el teórico (por medio conferencias a cargo de expertos nacionales), y el técnico (por medio de la asistencia personalizada de tutores).

El curso tiene una duración de dos meses y una carga horaria de diez horas semanales. Se trabajará en grupos de tres personas, en alguno de los Centros pertenecientes a la Red USI (Uruguay Sociedad de la Información), Centros MEC o CECAP (Centro de Capacitación y Producción) del país.

Respetando los objetivos del Compromiso antes mencionado, el Programa promueve los contenidos audiovisuales de calidad y en tal sentido se involucra con el Proyecto *Selkirk, el verdadero Robinson Crusoe*, de Walter Tournier (director uruguayo, con amplia trayectoria en la creación de cortometrajes y largometrajes animados), como modelo de producción, para la elaboración de los contenidos que conformarán el Programa.

FAN será evaluado en el ámbito nacional e internacional, ya que ha sido seleccionado por la Comisión Nacional para la UNESCO para acceder al Fondo Internacional para la Diversidad Cultural 2010 (FIDC) y será, a futuro, modelo de réplica en cualquier punto de la región o del mundo.

c) Programa de Comunicación Visual - Expo XO, la mirada de los ceibalitos

En Julio de 2010, el Ministerio de Educación y Cultura, junto con el Ministerio de Desarrollo Social y el Museo Gurvich, desarrollaron el *Programa de Comunicación Visual*.

En el marco de este programa se impartieron talleres con niños de escuelas de Montevideo. Los mismos aportaron nociones básicas sobre la creación y la composición de la imagen, sobre los distintos valores de plano, la profundidad de campo, y la perspectiva. Se incentivó la comprensión y el dominio técnico de la captura de imágenes, estudiando las posibilidades estéticas, narrativas y artísticas de la fotografía, para aprender a realizar el análisis de las fotos tomadas y organizar exposiciones.

El objetivo de estos talleres es ofrecer la experiencia de trabajar la imagen fotográfica con herramientas nuevas, como son las XO del Plan Ceibal. En este sentido, es interesante señalar la valoración positiva de la estética resultante del uso de las XO. Lo que podría considerarse una limitación técnica (debido a la baja resolución de las cámaras que vienen incorporadas a las XO), fue disparador para el análisis de modelos estéticos y la importancia de la ruptura en el ejercicio de la libertad expresiva.

En el marco de esta experiencia se expusieron las fotos sacadas con las XO. La exposición se llamó: *Expo XO, la mirada de los ceibalitos*.

d) MiniJAM! artístico

Con el objetivo de explorar las posibilidades de las XO en el campo de las artes visuales y la robótica, en Julio de 2010 se llevó a cabo el primer MiniJAM artístico.

Esta actividad fue desarrollada por *Ceibal JAM*, una asociación civil independiente, conformada por un grupo de voluntarios del Plan Ceibal, con el objetivo de promover el desarrollo de aplicaciones y la divulgación del conocimiento tecnológico asociado a la implementación del Plan. Se trata de un movimiento de afiliación abierta y voluntaria, con integrantes pertenecientes a un amplio espectro de edades, formaciones y actividades laborales; una comunidad de desarrollo de aplicaciones informáticas trabajando en sintonía con las necesidades educativas de Uruguay (link: <http://ceibaljam.org>).

La actividad estuvo dividida en dos partes. En una primera instancia se impartió un taller por parte del equipo de Butiá, un proyecto que implica la transformación de las XO en un robot móvil. Se trata de una actividad que pretende acercar a los jóvenes de todo el país a la robótica, trabajando en aspectos mecánicos simples y poniendo énfasis en la

programación. Se utilizan los lenguajes incluidos en la computadora XO (por ejemplo: Python y Tortugarte) para dotar de "inteligencia" al robot Butiá. El proyecto Butiá está financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y la Unidad de Extensión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República.

En una segunda instancia se realizó un taller de animación artística *Stop Motion* en las XO. A través de este taller se buscó explorar las XO como herramienta para la creación artística en el lenguaje de la animación: específicamente Stop Motion y Pixelation. Al final de la actividad, se realizó un mosaico con las realizaciones visuales obtenidas en las XO.

e) Concurso *Animate*

En junio de 2010 se llevó a cabo el primer concurso nacional que convocó a escolares de quinto y sexto año a crear cortos audiovisuales con sus computadoras del Plan Ceibal. Con este concurso se buscó acercar a los niños al lenguaje audiovisual y compartir la mirada que cada uno de ellos tiene sobre su contexto y la percepción del mundo que los rodea. El corto debía tener una duración mínima de 30 segundos, y un máximo de dos minutos. La temática fue "De mi casa a la escuela". Para ello utilizaron dos aplicaciones que están incorporadas en sus XO: "Scratch" y "Etoys".

2. Propuesta de actividad: Taller de introducción al lenguaje audiovisual

En el marco de esta tesis, y considerando los aspectos teóricos analizados en vinculación con el Plan Ceibal, surgen algunas propuestas de desarrollo que intentaremos difundir. Una de ellas es la realización de talleres que buscan introducir al lenguaje audiovisual en la escuela, como un medio de expresión. En este sentido, se realizarán propuestas de actividades que incorporan el aprendizaje del lenguaje audiovisual, y que pueden ser replicadas por los docentes. Se procurará aportar herramientas de trabajo, buscando promover que niños y niñas se apropien del lenguaje audiovisual. Para ello se propondrán actividades tendientes a explorar la sensibilidad perceptiva de los niños, otorgando valor a sus percepciones y apreciaciones.

La infraestructura necesaria para la implementación de este taller, trasciende al uso de las computadoras XO. Es necesario incorporar una cámara de video (que puede ser doméstica), y un televisor, de modo de complementar las posibilidades que ofrecen las laptop del Plan Ceibal.

- **El taller**

El cine y la televisión crean una ilusión de realidad a través de la imagen y el sonido. Sin embargo, esta realidad está desfigurada por la técnica narrativa, los ángulos de cámara, el montaje y el propio sonido. Detrás de cada imagen hay alguien que decide el modo de representar y mostrar dicha imagen de la realidad al público.

Para desarrollar un punto de vista crítico, es necesario aprender a ver la relación entre el mensaje y la forma en que, tanto el cineasta como el realizador de televisión, utilizan el lenguaje audiovisual para transmitirlo.

El análisis y la realización de videos, fotos u otras representaciones audiovisuales impulsarán la formación de un sujeto crítico, creativo y participativo.

Módulo I

El objetivo de este módulo es presentar la cámara de video como medio de comunicación que busca imitar la capacidad humana de ver, oír y recordar.

Al elegir un encuadre con la cámara, se pierde la posibilidad de percibir lo que sucede fuera de su campo visual. Sin embargo, al mirar con el ojo humano tenemos la posibilidad de percibir todo el campo visual. Esta elección del encuadre implica una decisión por parte del realizador (Emisor) de lo que percibirá el espectador (Receptor o Perceptor).

Esquema:

VER	Lente
OIR	Micrófono
RECORDAR	Cassette

Actividades:

Tareas Manuales

- 1) Armar un visor de cartulina: con una hoja de cartulina armar una caja prismática perforando las bases. En una se hace un pequeño círculo (de no más de un centímetro de diámetro) y en la otra un cuadradito, proporcional a la altura del prisma. Con este visor, salir del salón y pedir a los niños que cada uno encuadre lo que considere más importante o más lindo. Luego contrastar los diferentes encuadres.
- 2) Armar una televisión con una caja de cartón. Dibujar y recortar imágenes que puedan ser exhibidas en ella.

Módulo II

El objetivo de este módulo es promover un acercamiento a los mensajes de los medios de comunicación audiovisuales, procurando que los niños

perciban, de manera sencilla, las distintas dimensiones del lenguaje audiovisual.

Práctica con cámara de video:

- Conectar la cámara a la TV y ubicar frente a ella a una persona como modelo. Hacer un primer plano de la persona para que los niños puedan ver fácilmente como el resto de la figura queda fuera de la pantalla (pero si ellos lo miran directamente, lo ven entero). Posibles preguntas a partir de esta actividad: ¿Cuál es la imagen y cuál es la realidad? ¿Cuánto vemos del modelo y quién decide lo que se representará?
- Utilizar el *Zoom* para mostrar como el sujeto, aparentemente, se acerca o se aleja.
- Dar un pantallazo general de los diferentes valores de plano y notar sus diferentes usos: *Plano General* (presentación y ubicación), *Plano Entero* (presentación de un sujeto en un lugar), *Plano Americano* (el sujeto en acción), *Plano Medio* (diálogo entre sujetos), *Primer Plano* (rostro del sujeto), *Primerísimo Primer Plano* (destaca un detalle del sujeto).
- Mostrar las diferentes angulaciones de cámara, con las respectivas impresiones de debilidad o grandeza: *Cámara a nivel* –aparenta ser objetiva, generalmente usada en los Informativos; *Plano Picado* –perspectiva de pájaro, transmite debilidad del

sujeto; y *Plano Contrapicado* –perspectiva de rana, transmite grandeza del sujeto.

- Mostrar los diferentes movimientos de cámara: *Paneo* (panorámico), *Tilt down* (vertical hacia abajo), *Tilt up* (vertical hacia arriba), *Travelling* (desplazamiento hacia adelante, hacia atrás y lateral), *Cámara Subjetiva* (busca que el espectador se sienta identificado con el personaje, es utilizado en general en las películas de suspenso). Reconocer cómo estos movimientos de cámara son necesarios para poder captar más de lo que la cámara fija registra.
- Trucos:
 - o Escalada: Ladear la cámara de forma que la imagen que se muestre quede inclinada. El sujeto está acostado en el piso y mueve sus brazos y piernas dando la impresión de que “escala”.
 - o Balanceo: Mover la cámara dando la idea de que es un barco (se le puede incorporar sonido de mar).
 - o Ilusionismo: utilizar el corte en cámara para hacer aparecer o desaparecer alguna persona u objeto.

Práctica con la cámara de fotos de las XO:

- Hacer una animación partiendo de un dibujo en una cartulina (por ejemplo, puede ser el mar), luego dibujar las figuras que se van a

animar y recortarlas, por ejemplo unos barquitos. Apoyarlas sobre la escenografía e ir registrando cada movimiento con la cámara de fotos. Luego hacer una animación con las fotos (se le puede agregar audio).

Visionado de una película (los niños elijen):

- Proponer que, a partir del título de la película, hagan un dibujo. Destacar qué les sugiere el título y luego contrastar con el contenido real de la película.
- Identificar qué tipo de programa eligieron (formato y género): dibujo animado, película: comedia, aventuras, suspenso, terror, romántica.
- Narrar con sus propias palabras el argumento de la película, ilustrando sus vivencias.
- Elegir personajes favoritos y no favoritos (héroes, bandidos). Ver qué comportamiento y qué valores representan (fuerza, debilidad, ambición de poder, justicia, racismo, religiosidad, etc).
- Destacar el posible manejo de estereotipos. ¿Existen prejuicios en la interpretación de los personajes? ¿Los bandidos tienen ojos oblicuos (asiáticos), aspecto moreno-aindiado (latinoamericanos) o aspecto árabe? ¿Tienen cicatrices en la cara? ¿Los héroes son rubios y hermosos?

- Reconocer escenarios y desglosarlos en interiores y exteriores, procurando identificar las locaciones. ¿En qué país-ciudad transcurre la película?
- Ubicar la historia en el tiempo. ¿En qué época transcurre la historia? (¿en el presente, en el pasado o en el futuro?). ¿Cuánto tiempo dura? ¿Un día? ¿Una etapa de la vida? Es oportuno comparar el tiempo fílmico con el tiempo real (¿la narración transcurre linealmente?)
- Comentar acerca de la presencia del sonido en la película. ¿Hay música? ¿Transmite alguna sensación? ¿Se puede prever lo que va a suceder en la historia a partir de la música? ¿Qué otros sonidos están presentes en la película? ¿Tienen algún efecto en el espectador?

El Sonido

- Destacar la importancia del sonido como provocador de sentimientos y reacciones. Identificar los sonidos presentes en una película: música, voces, sonidos puntuales o incidentales.
- Escuchar bandas de sonido de películas e imaginar en qué momento narrativo se podrían escuchar.
- Hacer una historia con recortes de revistas a partir de una música. Notar cómo la música determinará si la historia es un drama, una comedia, o una historia de suspenso.

Módulo III

El objetivo de este módulo es profundizar en los contenidos de los diversos géneros audiovisuales, apuntando a reconocer los diferentes códigos presentes en sus mensajes, estimulando la reflexión crítica a partir de la propia experiencia del niño.

Para ello se promoverán actividades tendientes a observar los diferentes géneros que están presentes en la televisión. Se procurará que sean los propios niños quienes identifiquen a partir de sus preferencias: programas de ficción, no ficción y de entretenimiento. Incluir la presencia de la publicidad como parte de lo que ven en TV.

Publicidad:

- Reconocer la ingerencia de la publicidad en la vida cotidiana.
 - o Enumerar los lugares en los que está presente la publicidad: en la casa (en la televisión, en la radio, en la prensa, en internet), en la calle (vidrieras, paradas de ómnibus, pasacalles, avionetas, camiones con carteles, folletos, pegotines), en los eventos y espectáculos (en el cine, en las canchas deportivas, en las playas).

- Mencionar los lugares en donde no está presente la publicidad.
Estimular la imaginación: en el campo, en una biblioteca.
- Descubrir la función que cumple la publicidad y qué la lleva a ser el combustible que alimenta a los Medios de Comunicación.
 - o Sugerir un producto ficticio y pedir a los niños que, en grupos, realicen una publicidad gráfica (promover la experimentación).
 - o A partir de los resultados, incentivar un diálogo conjunto acerca de cómo piensan ellos que se hace una publicidad y cuál es su función.
 - o Identificar el proceso de la publicidad: un anunciante quiere publicitar su producto para darlo a conocer al público o para obtener mayores ventas de un producto ya conocido. Se contacta con un publicista que es quien tiene la idea de cómo va a ser la publicidad. A partir de esa idea se hace un aviso que luego será difundido a través de los medios de comunicación. Para lograr el objetivo, el publicista tiene en cuenta a qué personas está dirigido ese producto. De esa forma podrá decidir en qué medios aparecerá la publicidad, y en el caso de la televisión, en la tanda de qué programas.
 - o Contando con estos nuevos elementos, pedir a los niños que los apliquen en los avisos que hicieron.
- Analizar el mensaje publicitario desglosando sus componentes.

- Trabajar en grupos analizando la publicidad gráfica y televisiva. Diferenciar: marca, texto e imagen, en el caso de la publicidad gráfica (a partir de recortes); marca, imagen, texto y sonido, en el caso de la publicidad televisiva (a partir del visionado de avisos).
 - Observar la marca y el producto publicitado. Identificar el público objetivo. Ver las asociaciones que se hacen con la marca. ¿Cuáles son sus cualidades?
 - Asociar estas cualidades con la o las imágenes presentes. En caso de que hubiera personas, ver qué transmiten. ¿Cómo son estas personas? Destacar las posibles connotaciones en relación a estereotipos sociales, modelos de comportamiento, aspiraciones de vida.
 - Analizar el texto desde el punto de vista lingüístico: uso del imperativo, lenguaje coloquial, etc. Notar la presencia de un eslogan y ver cuál es su función en el mensaje publicitario.
 - Analizar la importancia del sonido en el caso de la publicidad televisiva.
- Asociar la Publicidad con el contenido de Educación Cívica.
- Enfocar el tema desde el punto de vista de los valores transmitidos por la publicidad: estilos de vida que representa, hombre y mujer modelo, el consumismo asociado a la idea de que comprando tal o cual producto seremos más bellos, exitosos o felices.

- Promover la formación de ciudadanos que comprendan el medio como usuarios y consumidores inteligentes.
- Realizar una publicidad gráfica que tenga como fin transmitir un mensaje constructivo.
 - Coordinar la tarea con el contenido curricular. Ejemplo: medio ambiente, agua, higiene ambiental, etc.

Ficción:

- Identificar los elementos que caracterizan a los programas de ficción.
 - Buscar la palabra en el diccionario para comprender la raíz de la misma: *invención, cosa fingida*. Aplicada al medio audiovisual significa que los sucesos y los personajes pertenecientes a la narración, son imaginarios (o parcialmente imaginarios, como en el caso de las películas basadas en hechos reales). A partir de este concepto pedir a los niños que mencionen los programas y películas que pertenecen a esta categoría.
 - Organizar los programas mencionados según formato y género: dibujo animado; telenovela; serial; película: comedia, drama, acción, suspenso, romance, terror.
 - Observar, según este esquema, cómo dentro de cada formato existen personajes protagónicos y secundarios.

- Reconocer la existencia de buenos y malos, y destacar que generalmente el protagonista se corresponde con el bueno.
- Visionar un fragmento de un teleteatro y comentar sus características. Observar sus habituales conflictos, el perfil de los personajes, y la forma en que se resuelven dichos conflictos. Diferenciar entre los teleteatros argentinos, venezolanos y brasileños.
 - Realizar una dramatización de una película o telenovela, teniendo en cuenta las características de los personajes, el conflicto, y la resolución del mismo. (Sería interesante registrar el ejercicio con la cámara de video).
- Visionar en clase un programa de ficción, a elección de los niños (procurar que no sea el mismo tipo de programa que anteriormente vieron).
- Evaluar si el programa les gustó o no. ¿Les dejó algo positivo? ¿Los entretuvo?
 - Observar el proceso de realización de una película, telenovela o serial: a partir de una idea se escribe un guión, el cual es filmado, luego editado, y finalmente distribuido para ser visto en cine o televisión. Destacar que toda historia contiene un principio, un desarrollo, y un final.
 - Realizar un ejercicio de redacción en el que cambien el final de la historia.

- Observar los diferentes roles que atañen a una realización de ficción.
 - o Analizar sus funciones, y la importancia del trabajo en equipo: guionista, director, productor, director de arte, director de fotografía, asistente de dirección, asistente de producción, camarógrafo, sonidista, editor, maquillador, vestuarista.
 - o Coordinar la visita de un profesional del medio.
- Analizar el guión y la figura del guionista.
 - o Destacar cómo en un guión las palabras están al servicio de la imagen.
 - o Considerar el proceso a través del cual un guión literario se transforma en guión técnico, herramienta fundamental para el rodaje.
 - o Comentar la forma de trabajo en el rodaje, observando cómo el guión debe ser desestructurado para poder ser filmado.
 - o Poner en práctica los aspectos anteriormente mencionados a partir de la escritura de una historia breve, con un principio, un desarrollo y un final, analizando cómo debería ser filmada.

No ficción:

- Reconocer el tipo de programas incluidos en esta categoría: documentales, informativos, revista periodística.
- Diferenciar este formato del de ficción en cuanto a que los protagonistas en éste son personas reales, no héroes o bandidos.
- Analizar el Informativo.
 - o Visionar diferentes noticieros analizando los distintos elementos presentes: los presentadores, sus características (buena presencia, buena dicción, tienden a transmitir confianza), la ambientación, la música de cortina.
 - o Destacar el proceso de selección de las noticias en las que el punto de vista predominante es el del emisor.
 - o Hacer un ejercicio de redacción de noticias a partir de hechos de la realidad. Aplicar los criterios necesarios a la hora de seleccionar las noticias pertinentes para el noticiero (noticias de último momento, noticias nacionales, internacionales, policiales, deportivas, culturales, etc.)
 - o Promover la investigación como recurso fundamental para buscar las causas de los hechos. Apelar a que la información sea transmitida procurando comprender mejor los acontecimientos, posibilitando que sea el receptor quien extraiga sus conclusiones frente a los hechos.

- Dar un orden a las noticias, jerarquizando las que consideren de mayor importancia, y dejando en un segundo plano las que sean de menor importancia.
- Notar la necesidad de estructurar el noticiero de forma de adelantar algunas noticias, para lograr que el espectador se “enganche” y no cambie de canal.
- Analizar el Documental
 - Coordinar con el programa curricular para hacer visionado de documentales referidos al contenido de Ciencias Naturales, por ejemplo.
 - Destacar el valor de este género como recurso educativo.
 - Analizar la Revista Periodística
 - Visionar un programa observando los diferentes bloques temáticos que abarca: periodístico, entrevistas, demostraciones, cocina.
 - Ver cómo se relaciona su contenido con el horario en que es emitido.

Entretenimiento:

- Observar los programas que integran esta categoría: los concursos, programas infantiles, *reality shows*.
- Analizar las características del presentador, en el caso de los programas de concursos y los infantiles. Para el caso de los

programas de concursos, ver en qué casos interviene el ingenio y en cuáles el azar.

- Citar ejemplos de reality shows, viendo qué es lo que buscan provocar en el espectador.

Módulo IV

Ejercicio Final:

Aplicar todo lo aprendido en el taller realizando una representación de lo que podría ser un fragmento de la programación de la televisión.

A partir de una visión más consciente del medio audiovisual, los niños recrean, en grupos, un fragmento de la programación teniendo en cuenta los criterios analizados en el taller.

Es importante que todos puedan participar en las diferentes áreas de forma de vivenciar todo el proceso de la realización audiovisual. El ejercicio se registra con la cámara de video.

Grupo 1:

Realizar un episodio de una telenovela o película definiendo: espacio, personajes, acción conflicto y solución del conflicto. El argumento puede estar relacionado con el contenido curricular (algún acontecimiento histórico). Asimismo, el espacio puede estar definido en función de aspectos geográficos analizados en el curso.

Grupo 2:

Producir un spot publicitario teniendo en cuenta los aspectos ya analizados. Crear un producto incentivando a los niños a usar el ingenio para que su creación no sea un bien superfluo.

Grupo 3:

Llevar a cabo un noticiero para televisión. Hacer hincapié en el proceso de percepción selectiva de la realidad a través del cual el periodista elige el fragmento de la misma que transmitirá como noticia. El contenido del noticiero puede estar estructurado a partir de hechos reales o, en coordinación con el curso, de un hecho histórico. En este último caso se puede proponer que los niños piensen cómo hubiera sido tratada la noticia si, en la época en que transcurrió el hecho histórico, hubiera existido la televisión.

Consideraciones finales

La inclusión del aprendizaje del lenguaje audiovisual en la formación de los niños se presenta como algo que parecería ser inminente en el Uruguay.

Tal como fuera mencionado en la sección: *Antecedentes de iniciativas relativas al medio audiovisual y la infancia* en el comienzo del capítulo IV de este trabajo, las políticas públicas adoptadas en torno a esta temática, dejan de manifiesto un claro énfasis en la necesidad de que los niños se apropien de la tecnología y se expresen a través de ella. Éste podría ser un buen camino para que los niños adopten un espíritu crítico, y paralelamente, aprendan a comunicarse y expresarse con un lenguaje que les pertenece.

Es fundamental que la escuela sea el ámbito en el que se orienta la recepción y procesamiento de los mensajes recibidos a través de los distintos medios. Educar en el análisis del lenguaje audiovisual contribuye a educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades de recibir, seleccionar y jerarquizar, y consecuentemente interpretar la información recibida, base fundamental de todo proceso crítico.

La realidad socio-educativa del Uruguay del siglo XXI, abre nuevas oportunidades para el desarrollo de capacidades, tanto de niños como de

adultos. Se trata de nuevas oportunidades para promover la expresión de los niños, y de hacerlo a través del lenguaje de su época.

A partir de esta nueva realidad surge también la posibilidad de desarrollar destrezas que podrían conducir a mayores oportunidades de inserción, en el futuro, al mercado laboral.

El contexto actual se presenta, así, como un escenario repleto de oportunidades para los niños, y para la escuela en general.

Sería deseable que el desarrollo del espíritu crítico trascienda a los propios niños, y se instale (de manera permanente) en todos los ámbitos implicados en la enseñanza.

Es oportuno, y necesario, que la escuela acompañe los cambios que ocurren en los diferentes momentos socio-culturales. Es imprescindible que la escuela esté alerta a estos cambios, y esté dispuesta a escuchar, y aprender, de lo que los niños tienen para decir.

A través del presente trabajo de tesis, esperamos contribuir con esta discusión, y, principalmente, servir de puntapié para futuras reflexiones.

Bibliografía

ALBERDI, Cristina (2000) Las nuevas tecnologías de la información. Desafío para la Educación a distancia. En: Actas del VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, ALAIC, 2000, y VI Encuentro Iberoamericano de Ciencias de la Comunicación, IBERCOM Iberoamericana de Comunicación, IBERCOM, 2000. Santiago de Chile, 2000. Págs. 1-14.

APARICI, Roberto (Coordinador) (1996) La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Ediciones de la Torre, Madrid.

APARICI, Roberto (2005) La educación para los medios de comunicación, En: www.tiad.com.ar/apuntes/educacion_medios.rtf. Consultado en: Febrero, 2007.

C.A.C (Consell de l'audiovisual de Catalunya), (2003) Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual.

FERRÉS, Joan (1992), Video y educación. Ediciones Paidós, Barcelona.

GARCÍA, Felipe, PORTILLO, Javier, ROMO, Jesús, BENITO, Manuel (2007) Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En: Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables. Bilbao, 2007. Págs. 1-11.

GREENAWAY, Peter, (1996), La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Ediciones de la Torre, Madrid.

MARCANO LÁREZ, Beatriz (2006): Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje. En GARCÍA CARRASCO, Joaquín (Coordinador) Estudio de los comportamientos emocionales en la red [monográfico en línea]. Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información. Vol. 7, nº 2. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_beatriz_marcano.pdf. Consultado en Julio, 2010.

MARTÍNEZ, Ana Laura (2009) (Coordinadora). Monitoreo y evaluación de Impacto Social del Plan CEIBAL. http://www.ceibal.org.uy/docs/presentacion_impacto_social221209.pdf. Consultado en Junio, 2010.

MARTÍNEZ DE TODA Y TERRERO, José (1999) Las seis dimensiones en la educación para los medios. En: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm>. Universidad Gregoriana, Italia. Consultado en Junio, 2006.

MASTERMAN, Len, (1996), La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. Ediciones de la Torre, Madrid.

MORAN, José Manuel (1991) La lectura crítica de los medios en Latinoamérica. INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicacao, 6: 1-7

Páginas web consultadas:

Sitio del Proyecto Pedagógico de Plan Ceibal:

<http://www.ceibal.edu.uy/index>. Consultado en Mayo 2009.

Ley Nº 17.616 de Derechos de Autor y Derechos Conexos del Uruguay:

<http://200.40.229.134/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17616&Anchor>.

Consultado en Junio, 2010.

Estándares de Competencias en las Tecnologías de la Información y la

Comunicación para docentes, UNESCO:

<http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>. Consultado en

Junio, 2010.

Firma del Compromiso Nacional por la calidad de los productos audiovisuales:

<http://www.presidencia.gub.uy/sci/noticias/2010/08/2010080611.htm>.

Consultado en Agosto, 2010.

Exposición Fotográfica La mirada de los ceibalitos:

http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/2097/2/mecweb/la_mirada_de_los_

[ceibalitos?search=yes](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/2097/2/mecweb/la_mirada_de_los_). Consultado en Agosto, 2010.

Sitio de One Laptop per Child: <http://laptop.org>. Consultado en Julio, 2009.

Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información: www.agesic.gub.uy. Consultado en Julio, 2010.

BRECHNER, Miguel, Conferencia Desafío Ceibal 2010: <http://www.tedxmontevideo.org>. Consultado en Junio, 2010.

Portal Ceibal: www.ceibal.edu.uy. Consultado en Abril, 2010.

Red de Apoyo al Plan Ceibal: <http://rapceibal.blogspot.com>, Consultado en Mayo, 2009.

Instituto del Cine y Audiovisual del Uruguay: <http://www.icaucine.gov.uy>. Consultado en Julio, 2010.

Ceibal JAM: <http://ceibaljam.org>. Consultado en Mayo, 2009.

Blog Plan Ceibal: Parto de una vaca en Villa Cardal: <http://proyecto-ceibal.blogspot.com/2007/08/parto-de-una-vaca-de-villa-cardal.html>.

Consultado en Mayo, 2008.

Bibliografía consultada

AGUEDAD GÓMEZ, José Ignacio (Dirección) (1997), *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Edición Junta de Andalucía, España.

BERAMENTDI, Fernando; Da Rosa, Fernando; Herrera, Teresa; Prat, Graciela; Sollier, Walter (1990), *Manual de educación para los medios*, Edición Fundación Cultura Universitaria, Montevideo, Uruguay.

GRAVIZ, Ana y POZO, Jorge (1994), *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*, Editorial Herder, Barcelona.

NICOLETTI, Matilde (1993), *Educación y medios de difusión. Una postura diferente*. Ediciones Rosgal, Montevideo, Uruguay.

RICO, Lolo (1993), *TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Editorial Espasa, España.