

LOS RECURSOS AUDIOVISUALES. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE SU EMPLEO CON EDUCANDOS DE I Y II CICLOS

Fernando Brenes Espinoza.

INTRODUCCION:

Algunos maestros lamentan la crisis económica precisamente porque ella se ha constituido en una limitación para el empleo de recursos audiovisuales en sus actividades docentes. Proyectores de Transparencias, de diapositivas y filminas, de cuerpos opacos y otros —todos éstos de un alto costo económico— han quedado prácticamente fuera del alcance de nuestras escuelas y han sido desplazados por materiales y experiencias audiovisuales más modestas.

La mayoría de nuestros maestros, por mucho tiempo han empleado recursos audiovisuales y creo que las condiciones actuales son propicias para reflexionar acerca de cuáles son las experiencias y los recursos audiovisuales que se deben diseñar y emplear con educandos en edad escolar.

Una búsqueda de nuevas alternativas, de acuerdo con lo que se reseña en el presente artículo, podría resultar especialmente beneficiosa si el maestro en lugar de experiencias audiovisuales directivas en las que el alumno asume un papel pasivo, planifica y realiza actividades en las que tales recursos y experiencias lo estimulan para que participe activamente.

Los Recursos Audiovisuales en la Educación.

El interés por el uso de los audiovisuales en educación en algunos países como Estados Unidos viene desde el siglo pasado, cuando recursos como la fotografía, proyecciones fijas y tiras didácticas, aunque técnicamente distintos a los actuales, ya se usaban con fines didácticos" (Ballaude, 1975, p. 58). Sin embargo, no es sino hasta 1960 que en forma sistemática los maestros y directores deciden integrar sus instituciones a los nuevos métodos pedagógicos que se basan en la utilización de recursos audiovisuales.

La Tecnología Educativa de esta época es esencialmente de carácter audiovisual y su desarrollo se asocia precisamente con los llamados medios de comunicación masiva como la radio y la televisión. Los productos de la tecnología se toman como productos en sí mismos y se superponen sobre los sistemas educativos vigentes, bajo el supuesto de que su introducción sería beneficiosa.

El empleo de los audiovisuales fue ampliamente divulgado. Numerosas investigaciones relacionadas con su aplicación nos relatan "lo humano y lo divino" —como alguien dijo— de estos recursos. Hoban y Van Ormer (1950) realizan investigaciones sobre el cine educativo y su valor didáctico, May y Lumsdaime (1958) realizan nuevos estudios en relación con la producción y uso de películas didácticas; Hartman (1961) investiga sobre la presentación a través de un canal o de canal múltiple; Gropper (1966) hace sus investigaciones de la relación entre la palabra y las imágenes en el desarrollo de la programación de materiales audiovisuales, Travers (1967) investiga sobre la transmisión de información por medios audiovisuales y muchas otras que aquí no citamos.

Los resultados de esta "explosión audiovisual" no se hicieron esperar y surgió una generación de educadores que se han convertido en "verdaderos fanáticos de su empleo", influidos por el carácter innovador de estos recursos y por su incuestionable aporte a la labor docente.

Los problemas tampoco tardaron en aparecer, especialmente en América Latina, puesto que se empezó a adquirir toda clase de equipos sin prever su adecuada integración a los sistemas educativos. Por su parte, los educadores cometen el error de emplearlos indiscriminadamente con diferentes clases de educandos (niños, adolescentes y adultos). En síntesis, siguiendo a Mallas, se puede indicar que:

Los medios audiovisuales han entrado en la enseñanza de una manera un tanto anárquica, forzados muchas veces por entusiasmos ocasionales y sin meditar sosegadamente qué podría esperarse de estos recursos, cómo debían organizarse y cuáles eran los más convenientes. (Mallas, 1979, p. 17).

Las Teorías del Aprendizaje y el Empleo de los Audiovisuales.

Existen diversas teorías de aprendizaje que a través de los años han afectado los sistemas de enseñanza y en general la práctica educativa. Estas mismas teorías han influido en el uso de los audiovisuales. El conductismo, por ejemplo, es una de esas teorías de aprendizaje que por muchos años ha influido en el quehacer de los educadores, y no obstante que teorías como las del procesamiento de la información y la evolucionista de Piaget replantean los conceptos básicos sobre el proceso de aprender, su influencia se mantiene vigente hasta nuestros días.

En Costa Rica, según opinan Thomas y Méndez (1983), se mantiene esta situación de influencia del conductismo y "en la mayoría de nuestras escuelas predomina el concepto conductista del aprendizaje, basados en la creencia de que la mayor parte de las conductas del ser humano es aprendida y que el niño aprende básicamente a través de los sentidos" (p. 79). Dentro de esta concepción conductista agregan dichos autores que el educando asume un rol esencialmente pasivo y recibe estímulos por medio de películas, pizarras, franelógrafos que actúan como auxiliares del docente.

El maestro, actuando como ingeniero de la instrucción, diseña y organiza cuidadosamente los eventos de instrucción que promoverán el aprendizaje del alumno y en forma más o menos intuitiva, jerarquiza y da secuencia a lo que deberían ser los pasos en el proceso de adquirir una conducta, en tanto que los audiovisuales asumen un papel auxiliar dentro de un esquema de estímulo-respuesta.

Otra concepción sobre el proceso de aprender nos ofrece Piaget con su teoría evolucionista. Dicha teoría propone entre otras cosas que la escuela, más que centrar su atención en el maestro como dador de conocimientos, debe hacerlo en el alumno, quien construye, en activa interacción con el ambiente, los conocimientos. Piaget indica que la inteligencia se ve influida por los estímulos físicos y afectivos, lo mismo que por las posibilidades fisiológicas (maduración) del individuo, todo lo cual

permite llevar a cabo la coordinación de sus actividades.

De acuerdo con los cuatro grandes períodos que dicho psicólogo distingue en el desarrollo de las estructuras cognitivas, el individuo de los 7 a los 12 años se encuentra en el período de las "operaciones concretas". En esta etapa del desarrollo cognitivo existen limitaciones que sujetan a la persona a aspectos puramente concretos del mundo que le rodea.

Asimismo, de acuerdo con el punto de vista constructivista del aprendizaje, según Piaget, el niño va construyendo gradualmente estructuras mentales más complejas que poseen en cada nivel de desarrollo características particulares.

El diseño y entrega de la instrucción que conlleva el uso de audiovisuales, estaría condicionado entonces, por los distintos grados de asimilación y comprensión de los destinatarios de los mensajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Stoyan Vladich y María Bonilla, en su libro *Recursos Audiovisuales*, hablan sobre las características del niño como ser en formación, destacan "la necesidad de que el maestro reflexione sobre sus características psico-sociales en el momento de planificar el uso de recursos audiovisuales en su labor pedagógica" (Vladich y Bonilla, 1984, p. 28).

Dichos autores indican estar de acuerdo con los criterios expuestos por Hubert Hannoun, quien en su libro *El niño conquista el medio* explica que entre el niño y su medio se establece una relación dialéctica; él es el medio mismo: ambiente familiar, social, natural, las personas y los objetos que lo rodean el que provee al niño de los elementos para su formación. Este contacto entre el medio y el niño es exclusivamente de índole sensorial, son su cuerpo y sus sentidos los que entran primero en contacto con el mundo exterior, la observación del mundo real es el punto de partida pedagógicamente insustituible en la formación del niño. La función del maestro en este encuentro del niño con su mundo es sumamente importante, indican Vladich y Bonilla, y su preocupación específica estará en ofrecer al estudiante "experiencias de aprendizaje, como las experiencias reales, que faciliten la relación entre lo concreto y lo abstracto" (Vladich y Bonilla, 1984, p. 29).

Thomas y Méndez, (1983) al hablar de las aplicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget indican que "al alumno debe permitírsele que investigue, que experimente, que manipule con una variada gama de materiales; que sea creativo, curioso, que

haga preguntas, en fin, que sea lo más activo que su vitalidad de niño sano le permita" (p. 87). Estas recomendaciones hacen referencia a la dimensión interaccionista de los conceptos piagetianos que indican que no hay conocimiento si no es a través de una activa interacción entre sujeto que conoce (o que aprende) y el objeto que desee conocer (situación problema) a la que el sujeto se enfrenta.

Los modelos de selección de medios

Actualmente existen muchos modelos de selección de recursos audiovisuales. Hernández, Binns y Gálvis (1978) nos describen y explican los de Ronald H. Anderson y Rudy Bretz que se han diseñado sobre la base de las teorías de la comunicación y percepción (p. 3-48).

Otros dos modelos bastante conocidos pero muy poco empleados y que parecen ser muy útiles de acuerdo con el análisis que hemos venido realizando son los que analiza Decaigny (1979) y que corresponden a Edgar Dale y Lefranc (p. 91-92).

En el modelo de Dale que el autor denomina "Cono de la experiencia" (figura No. 1) se agrupan los recursos audiovisuales que se hacen cada vez más abstractos conforme se avanza hacia la parte superior del cono.

En la base se encuentran aquellos recursos y experiencias audiovisuales que tienen estrecha relación con la realidad, como por ejemplo, las experiencias directas o las reconstruidas, que son las que están más cercanas a la comprensión del niño, que progresivamente va elaborando nociones cada vez más complejas y abstractas. En la parte superior del cono, se ubican los símbolos visuales y los verbales como aquellos que demandan para su decodificación un lenguaje más abstracto. Las representaciones de la realidad, como el cine y la televisión, por ejemplo, requieren ser descifrados para ser comprendidos. Un modelo similar al de Dale, es el de Lefranc en el que por medio de un rombo (figura No. 2) que se divide a la mitad, se separan los recursos y experiencias audiovisuales que corresponden, por una parte a la realidad o bien, son una representación de ésta.

Tomando como punto de partida las clasificaciones que realizan estos modelos y las características que posee el estudiante en edad escolar, los recursos y las experiencias audiovisuales que deben planificarse y emplearse son de una amplia gama. En esta podemos citar por ejemplo, los objetos reales, trabajos prácticos, experiencias directas, re-

construidas o dramatizadas y cualquier otro que coloque al estudiante en una relación estrecha con el mundo real hasta ir construyendo estructuras complejas que le den acceso a lenguajes más abstractos, de acuerdo con su propio desarrollo evolutivo. Aurora Martín Martín y Soledad Guardia González explican en su obra *Comunicación Audiovisual* que "la relación educativa no se centra sólo en el contacto profesor-alumno, sino que se extiende a toda la comunidad educativa. Es el diálogo constante del hombre con el medio donde está inmerso" (Martín y Guardia, 1976, p. 9) y agregan, que "no podemos centrarnos dentro de las escuelas, en la relación aislada en el aula, es necesario el diálogo con la cultura y la sociedad".

Las experiencias audiovisuales recomendadas

Si partimos de un enfoque experiencialista y activo como el de Edgar Dale, en el que de acuerdo con lo que nos dice Ballaude "los materiales no enseñan por sí mismos y la enseñanza audiovisual tiene sentido solamente si cuenta con la participación activa del alumno" (Ballaude, 1975, p. 31) y además, atendemos los principios de una teoría evolucionista como la de Piaget, podríamos recomendar al maestro la realización de las siguientes experiencias audiovisuales.

1. Experiencia directa con propósito:

Son todas aquellas actividades de enseñanza en las que el estudiante en forma plena establece una relación perceptiva con el objeto, ya sea manipulándolo, oliéndolo, viéndolo, sintiéndolo o degustándolo. Estas experiencias son las que están más al alcance de la comprensión infantil, porque le permiten descubrir las causas, las características del fenómeno, su organización y sus relaciones.

2. Experiencia artificial:

Son las experiencias fabricadas que difieren de las originales en tamaño, complejidad o en ambas. Se hacen necesarias cuando el objeto real no puede percibirse directamente, por ser muy grande o muy pequeño, o bien, cuando estamos interesados en algo que en su forma original está oscurecido, escondido o confuso. Algunos ejemplos de estos recursos son los modelos, maquetas, globos terráqueos, etc.

FIGURA No. 1

CONO DE LA EXPERIENCIA DE EDGAR DALE

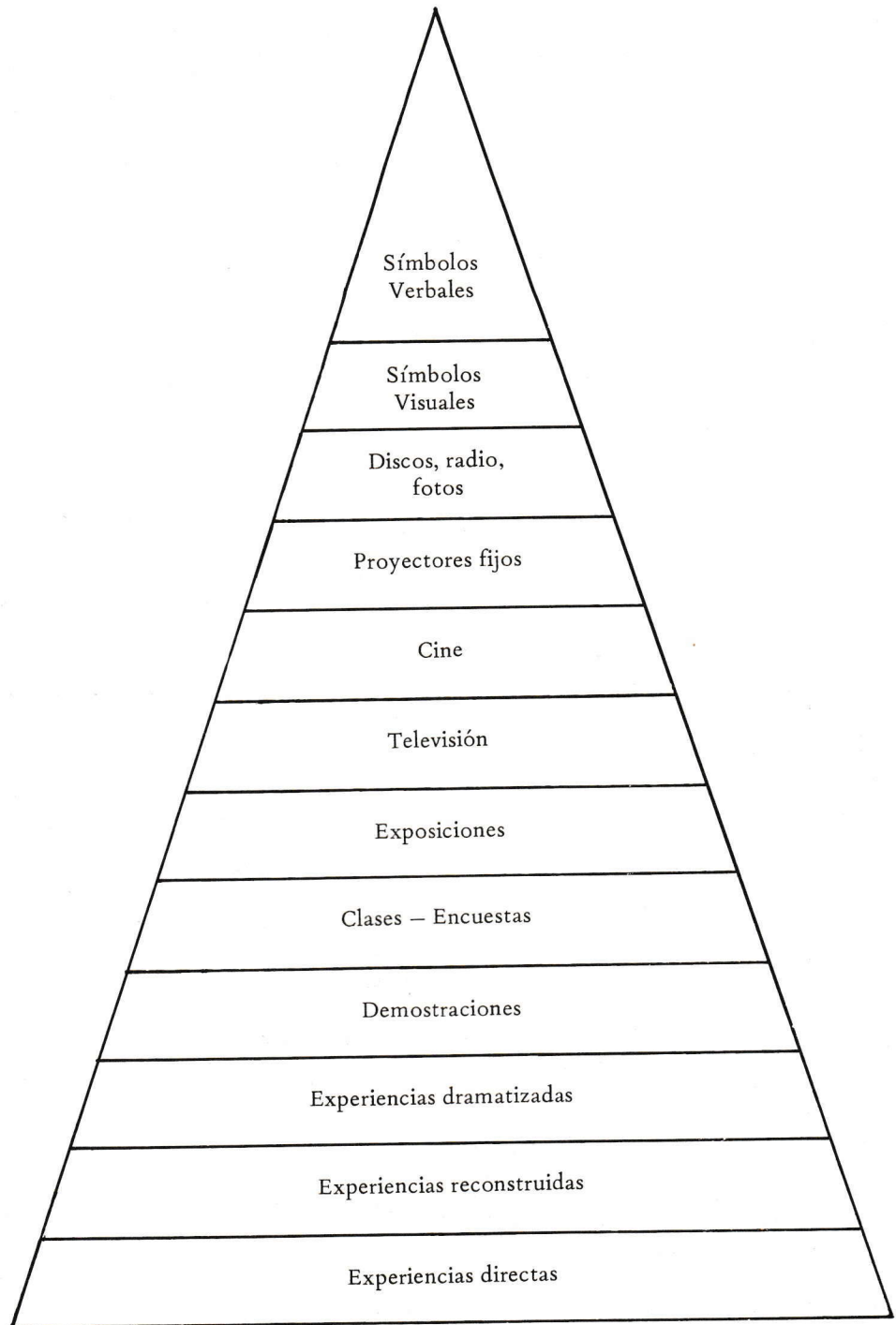
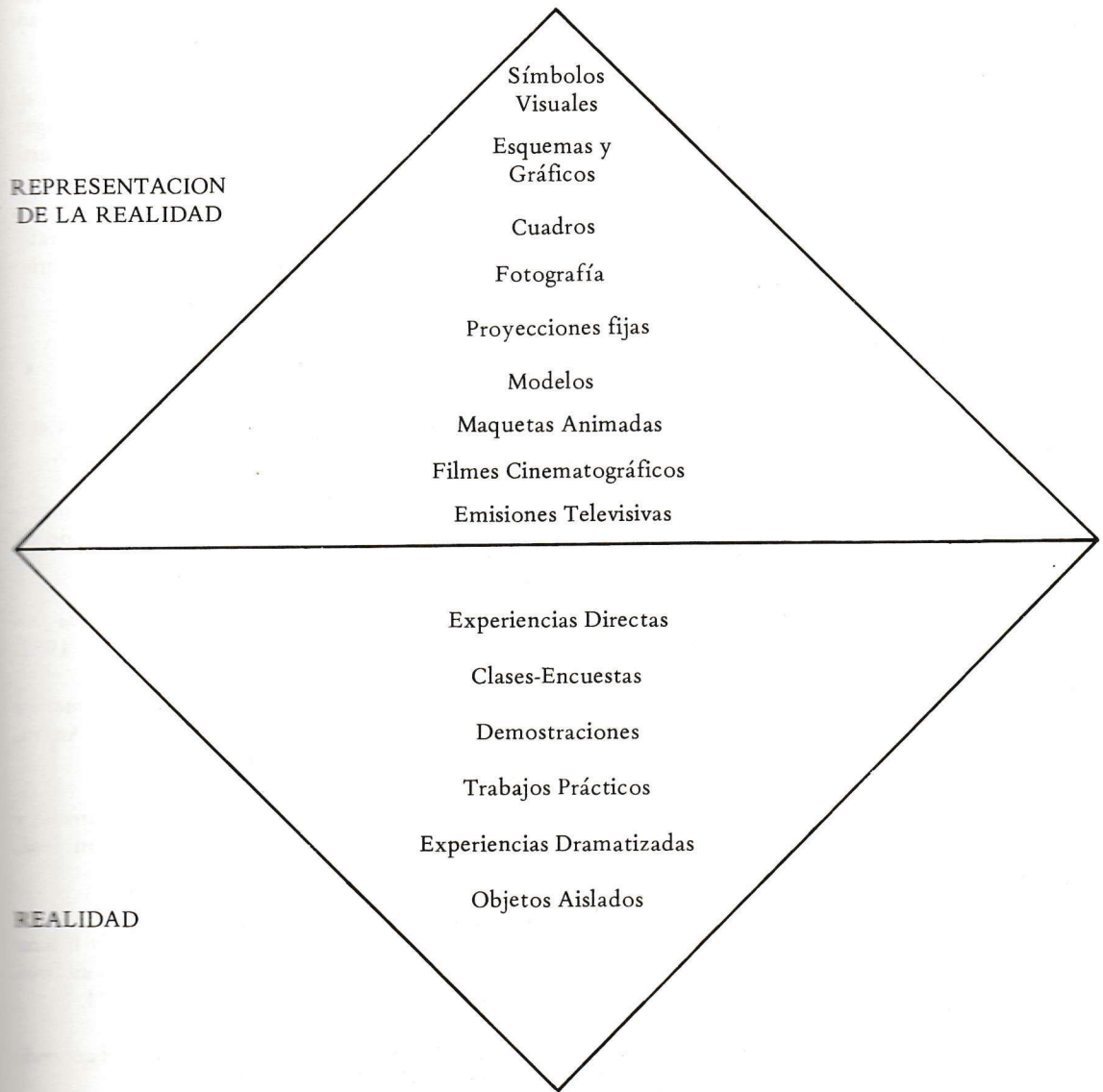


FIGURA No. 2

ROMBO DE LA EXPERIENCIA DE LEFRANC

SIMBOLOS VERBALES



3. Experiencias dramatizadas:

Son todas aquellas experiencias que se realizan en el caso de que un hecho o una cosa no pueda experimentarse directamente por restricciones naturales de tiempo, de lugar o de ambas. Al reconstruir una experiencia, se pueden enfocar los aspectos de ella que están directamente relacionados con su propósito de enseñanza. Frente a ellas el estudiante puede asumir un papel de simple observador, o bien, el de participar directamente en la dramatización y, por lo tanto, colocarse más cerca de la experiencia directa.

4. Demostraciones:

Son experiencias audiovisuales en las que se presenta un hecho, una idea o un proceso importante. Al igual que en una dramatización, el estudiante puede asumir el papel de simple espectador o bien participar más directamente, repitiendo lo que se le ha enseñado.

5. Excursiones al campo:

Son experiencias audiovisuales ricas en percepciones en las que el estudiante se pone en contacto directo con el medio ya sea observándolo o bien participando de él. Al igual que en las experiencias directas, el niño puede percibir realidades que se desenvuelven en circunstancias naturales.

CONCLUSION

En la sociedad tecnológica en la que actualmente se encuentra inmerso el hombre, donde la tentación conductista de una actitud de recepción pasiva es muy fuerte, el educador, especialmente el que trabaja con individuos en edad escolar, debe planificar actividades de enseñanza en donde los recursos y las experiencias audiovisuales sean medios potenciales de una actitud creativa, actividades que al responder al desarrollo evolutivo del individuo, coadyuven en el papel formativo e integral del educando.

La tradición conductista de manipular los comportamientos externos de las personas deben dar lugar a un enfoque nuevo y renovado sobre el proceso de aprender en el que los eventos de la instrucción sean diseñados cuidadosamente, pero atendiendo las características particulares del edu-

cando y la necesidad de conformar un hombre creativo.

El pensamiento de Piaget aporta un caudal valioso para una teoría de la Enseñanza Audiovisual. Ballaude, al interpretar a Piaget, indica:

Si el desarrollo del pensamiento ocurre en sucesivas etapas y cada una de ellas tiene características particulares, según las cuales el sujeto puede captar la realidad exterior de determinada manera y hasta cierto límite, los contenidos, las actividades y los materiales de enseñanza deben adecuarse a las posibilidades intelectuales del niño en cada uno de esos niveles. (Ballaude, 1975, p. 71).

Una actividad de enseñanza con el apoyo de audiovisuales, fundada en la Teoría de Piaget, implica encontrar los medios audiovisuales que estimulan la formación de los esquemas mentales, así como la de las estructuras mentales que llevarán al niño hacia el pensamiento lógico, es decir, operativo, teniendo siempre en cuenta la etapa evolutiva por la que atraviesa.

BIBLIOGRAFIA

- Ajzen, Wajsfeld. *Auxiliares audiovisuales para empresas y escuela*. México. Edit. Diana, 1980.
- Ballaude, José. *Enseñanza Audiovisual y Comunicación*. Buenos Aires. Librería del Colegio de Buenos Aires, 1975.
- Briggs, Leslie J. *Manual para el diseño de la instrucción*. Buenos Aires. Edit. Guadalupe, 1982.
- Coppen, Helen. *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Salamanca. Ediciones Anaya, 1978.
- Chavarría, María Celina. *Antología del desarrollo y atención del niño de 7 a 12 años*. San José. EUNED, 1985.
- Dcaigny T. *La Tecnología aplicada a la Educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales*. Buenos Aires. Edit. Ateneo, 1974.
- Gagné, M. Robert. *Principios básicos del aprendizaje*. México. Edit. Pax, 1980.
- Hernández R. María del Carmen, Binns Clarence y Gálvis Alvaro. *Selección de Medios para la instrucción*. En Manual para la Selección de Me-

dios y Producción de Materiales Audiovisuales. San José, Costa Rica, (CEMIE-CEMEDA-UCR), 1978.

Mallas, Santiago. *Medios Audiovisuales y Pedagogía Activa*. Barcelona. Edic. CEAC, 1979.

Martín, M. Aurora y Guardia González Soledad. *Comunicación audiovisual y educación*. Salamanca. Ediciones Anaya, 1976.

Thomás, Pierre Claudet y Méndez Zayra de Thomas. *Psicología del niño y aprendizaje*. San José. EUNED, 1983.

Unwin D. *Medios y métodos*. Salamanca. Ediciones Anaya, 1973.

Vladich, Stoyan y Bonilla, María. *Recursos audiovisuales*. San José. EUNED, 1984.