

EL VIDEO COMO MEDIO EN EL PROCESO DIDACTICO

JESUS SALINAS IBÁÑEZ

Entre los posibles usos que el vídeo vendría a desarrollar en el marco escolar pueden distinguirse su concepción como medio didáctico y su consideración como contenido, como objeto de estudio, ambos complementarios e interrelacionados. El primero abarca tanto su consideración de medio en manos del profesor, o del alumno, como el papel de medio de expresión o de investigación. El segundo considera el vídeo como objeto de estudio en el marco de la educación para los medios de comunicación. Me ocuparé aquí de la primera de estas perspectivas, sin infravalorar con ello la importancia que en el campo educativo adquiere el vídeo como contenido y sus futuros y necesarios desarrollos.

La aparición del vídeo en el horizonte educativo provocó que se crearan grandes y, en muchos casos, falsas expectativas. Las inmensas posibilidades que incorpora hizo que se lo considerase como la solución a algunos de los graves males que aquejan a la educación institucionalizada. Sin embargo, las promesas no han cristalizado y, a pesar de sus posibilidades, el vídeo no ha supuesto ningún tipo de 'atajo' en el aprendizaje. El medio videográfico, su sola introducción, no ha resuelto ni resolverá los problemas fundamentales de la educación.

La función que, en la práctica escolar, se le ha adjudicado en su aplicación a las diferentes áreas es la de sustituir —arrinconándolos— al resto de audiovisuales. Hoy, pues, hablar de audiovisuales en la educación es hablar de la utilización del vídeo, y abordarlo desde su perspectiva de medio didáctico equivale a sustituir una explicación por el visionado en una pequeña pantalla de algún programa relacionado directa o indirectamente con el tema (y, en el mejor de los casos, con el visionado de un programa diseñado a propósito para el mismo). El papel del vídeo en la enseñanza es identificado con el del sustituto de la pizarra que hasta ahora habían desempeñado, algunas veces con mejor fortuna que el vídeo, los audiovisuales clásicos.

Reorientar este proceso y situar al vídeo en sus justos términos dentro de la mesología audiovisual al servicio del quehacer didáctico no va a ser fácil. No se conocen los usos reales que en las escuelas está experimentando este medio. A pesar de los datos obtenidos en encuestas recientes ¹, creo que los verdaderos usos, las motivaciones de los profesores y los objetivos a los que el vídeo sirve, no son verdaderamente conocidos. Y este conocimiento de la situación actual es previo a cualquier acción en este terreno.

Su campo de aplicación se va ampliando día a día, sin que ello pueda entenderse como una diversificación en los usos, en las funciones didácticas que desarrolla, etc... Lo que si se extiende en la educación institucionalizada son expectativas más que realidades y experiencias.

El tema que aquí nos ocupa está relacionado con una serie de aspectos del vídeo que ya han sido insistentemente analizados, en relación a los audiovisuales clásicos, desde ópticas diversas dentro de la Tecnología Educativa. La adecuación de los programas, la selección previa, la integración de los medios en el curriculum, etc... son algunos de estos temas.

En este contexto, abordar asuntos como el vídeo al servicio del profesor (pero no sólo su función tradicional de auxiliar didáctico) y el papel que puede desempeñar en manos del alumno, o sus posibilidades en tareas de investigación o en la producción de materiales del centro o del aula, puede contribuir a clarificar y ampliar el abanico de posibles funciones didácticas del vídeo, pero será difícil llegar a propuestas novedosas.

1.- El vídeo como recurso didáctico para los profesores.

De todos los posibles usos del vídeo, los que aquí nos han de preocupar se refieren a la utilización del vídeo en el sistema educativo institucionalizado con intencionalidad educativa (programas educativos) y, sobre todo, todo lo referente a los productos elaborados específicamente para su utilización en la enseñanza (vídeos didácticos).

Se ha de tener presente, en este terreno, que al marco escolar se incorporan productos que tanto pueden estar elaborados específicamente para este cometido, como constituir genuinos productos de los mass-media. Y que también puede tratarse de utilización directa del medio

(1) Me estoy refiriendo a la Encuesta realizada por el Instituto de Técnicas Educativas de Alcalá de Henares en 1985 ("Perspectivas de utilización del vídeo en educación". En *Documentos de la V Convención de Televisión y Educación*. Sociedad de Estudios de Educación, Tecnología y Comunicación. Barcelona, 1986. Págs. 21-25), y a una más reciente: *Disponibilidad i usos de la tecnologia instructiva a Mallorca: 1. La televisió instructiva*. Servei de Recursos Audiovisuales de la Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, 1987.

por los alumnos, bien en programas de iniciación al lenguaje audiovisual, bien como simple medio de observación. Si queremos adecuarnos a la realidad educativa, no se puede considerar, por tanto, la utilización del vídeo en el estrecho marco que constituye la aplicación de programas específicamente didácticos en las distintas materias. Esta última concepción desestima, a priori, toda una serie de actuaciones que los profesores usuarios del vídeo están realizando cotidianamente.

Otro aspecto digno de consideración es que el vídeo, en su aplicación a las diferentes disciplinas, no puede ser considerado exclusivamente como mero auxiliar. El papel que en este terreno ha de desempeñar es mucho más amplio. Y se ha de ampliar, todavía más, en base a experiencias llevadas a cabo por los mismos profesores.

Si desde el punto de vista técnico, la aparición del vídeo, en su aplicación a las diferentes disciplinas, no puede ser considerado exclusivamente como mero auxiliar. El papel que en este terreno ha de desempeñar es mucho más amplio. Y se ha de ampliar, todavía más, en base a experiencias llevadas a cabo por los mismos profesores.

Si desde el punto de vista técnico, la aparición del vídeo ha supuesto un avance en la enseñanza —al menos, el medio reúne las condiciones para ello—, no ha ocurrido así con los procedimientos didácticos. No se han desarrollado los necesarios esquemas para su explotación didáctica, por lo que dicha explotación sigue apoyándose —cuando lo hace— en los modelos existentes. Tradicionalmente se ha propuesto para la explotación didáctica de los distintos medios audiovisuales el siguiente esquema²:

1) Planteamiento (o plan de trabajo), que establece el audiovisual más apropiado y las condiciones con que debe figurar en el desarrollo metódico.

2) Motivación o presentación del tema a los alumnos. Se plantean los interrogantes a los que el programa responderá. Entre los aspectos motivadores estarían:

- Presentar un cuestionario
- Explicar brevemente la relación entre la información del programa y las experiencias anteriores y/o futuras
- Dirigir la atención de los alumnos a los puntos básicos
- Remarcar y aclarar las cuestiones más difíciles que se plantearán.

3) Visionado de choque, o visión globalizadora del tema.

(2) Una propuesta de este tipo puede encontrarse en MALLAS, S.: *Didáctica del Vídeo*. Fundación de Serveis de Cultura Popular. Barcelona, 1986.

- 4) Análisis/Coloquio, donde se realiza un tratamiento analítico de las diversas cuestiones.
- 5) Aplicaciones y realización de proyectos.
- 6) Síntesis o puesta en común.
- 7) Evaluación.

Sin renunciar al anterior modelo, creo que no cabe, al menos no exclusivamente, la explotación que de los audiovisuales se ha propuesto tradicionalmente. Se han de buscar alternativas que desarrollen el potencial comunicativo del vídeo, su capacidad de feedback, las prestaciones técnicas, etc... Y esta búsqueda no se ha de centrar exclusivamente en la función de transmisor de información del vídeo, en su función ilustrativa, informativa.

La reducida reacción de las instituciones educativas ante esta búsqueda, no implica que no haya experiencias en las que se desarrollen otros tipos de aplicación. Como muestra podemos citar la Escuela Suñión³, donde se estructuran tres tipos de utilización del vídeo: 1) Videolección (transmisión de los contenidos racionalmente estructurados, sustituyendo, de alguna manera, al profesor por el programa de vídeo); 2) Videoapoyo (cuando las imágenes videográficas y las palabras del profesor consituyen un todo, dinamizando éste las imágenes mientras que éstas ilustran, corroboran o amplian su discurso), y 3) Videojuego (utilización del vídeo como instrumento lúdico: grabación de actividades de los propios alumnos, danza, teatro, etc...). Este no es el único camino, ni posiblemente el más adecuado, pero presenta la característica de estar ajustado las necesidades objetivas de dicho centro. En este tema, restan todavía muchas vías por explorar.

Para poder iniciar un proceso de investigación de nuevas formas de explotación didáctica desde una perspectiva más amplia que la sola transmisión de información en las distintas materias, para imaginar otros posibles esquemas de explotación, proponemos como base una triple función, que podemos estructurarla de esta manera:

* Función informativa.

Esta función está directamente relacionada con la adquisición de conocimientos y con la relación que se establece entre las nuevas informaciones que se reciben y las ideas que ya se poseen, desarrollando nuevos conceptos y conocimientos. El vídeo actúa de mediatizador desde el momento que se trata de una observación indirecta. Esta observación no puede limi-

(3) BLAZQUEZ, S.: "El vídeo educativo". *Cinevideo-20*. Marzo, 1985. Pág. 16-47.

tar el estudio a lo que el entorno ofrece visualmente, sino que se ocupará de cosas que no pueden ser observadas directamente bien por problemas espaciales (no se puede acceder), bien por problemas temporales (acontecimientos que pueden apreciarse con la concentración o dilatación del tiempo), lugares inaccesibles para la visión humana, o por tratarse de una conexión con otras tecnologías (telescopios, microscopio, ...), o de acceso difícil (coste, peligrosidad, ...), etc...

* Función motivadora.

El vídeo, como todos los medios basados en lenguajes visuales es particularmente apto para transmitir emociones, sensaciones, afectos, que a menudo las palabras no logran expresar con la misma precisión, ya que la imagen, por su propia naturaleza, *"comunica de manera más inmediata, más primitiva que la palabra, suscitando ecos más emotivos que el lenguaje verbal, implicando al destinatario de manera profunda y a menudo irracional"*⁴. En este sentido, además de implicar al alumno en la información videográfica, pueden desarrollarse y afirmarse actitudes, estimular la imaginación, la fantasía, ...

* Función instructiva.

El vídeo, además de motivar y transmitir información, ha de servir para proporcionar instrumentos tendentes a la organización del conocimiento y al desarrollo de destrezas. Las destrezas, las actitudes de base conseguidas, pueden transferirse a otros ámbitos del conocimiento, de la cultura o de las situaciones vitales.

A pesar de ser utilizadas como definidoras en ciertas tipologías de medios, estas funciones no se encuentran aisladas. Ningún medio, ningún programa es exclusivamente informativo, como tampoco lo puede ser exclusivamente motivador. Las tres funciones aparecen, al menos potencialmente, interrelacionadas y es función del profesor desarrollarlas de tal forma que se adecúen a sus propósitos.

Una de las vías que, encuentro, puede contribuir a este desarrollo, conjugándolo con una explotación adecuada de sus posibilidades, lo constituyen los principios en los que asentamos nuestra concepción de vídeo interactivo de baja tecnología⁵. Dichos principios tanto se refieren al diseño de medios, como a la utilización de los mismos.

(4) LAZZOTTI, L.: *Comunicación visual y escuela*. Gustavo Gili. Barcelona, 1983. Pág. 22.

(5) SALINAS, J./SUREDA, J.: "El vídeo interactivo de baja tecnología". *Bordón*. Nº 269. Sept-Oct. 1987. Pág. 641-647.

La aplicación de estos principios a la utilización didáctica se centra, fundamentalmente, en la intervención del profesor en la transmisión del mensaje —especialmente, en el modo de presentación—, de tal forma que lo haga más dinámico y activo. Esta intervención requiere un conocimiento de las implicaciones que el modo de presentación de un material tiene en el alumno, la posibilidad de flexibilizar la utilización de los materiales a fin de adecuarlos al mayor abanico de necesidades y condiciones y, por último, requiere también la manipulación (intervención técnica) de dicho material como uno de los procedimientos para lograrlo.

A/ El modo de presentación

La eficacia del mensaje depende tanto del contenido como de la presentación de ese contenido. Los mensajes audiovisuales no se rigen por la lógica, no existe el 1º, 2º, 3º y conclusión (como muchas veces se ha querido hacer ver), sino que aquello que determina en última instancia la comprensión del mensaje es la tonalidad afectiva del mismo, configurada ésta por el modo de presentación.

La recepción de mensajes audiovisuales desencadena complejos mecanismos psicológicos, muchos de los cuales carecen de explicación convincente todavía. Entre estos mecanismos, quizá sea la comprensión del mensaje uno de los procesos cruciales. Comprender un mensaje supone una doble operación mental consistente, por una parte, en la aprehensión del sentido del relato o decodificación, y, por otra, transfirir los decodificado del mensaje al referente del mismo.

El proceso por el cual el alumno decodifica y elabora el sentido del mensaje difiere sustancialmente cuando se trata de mensaje audiovisuales respecto, p.e., a mensajes lingüísticos. En el primer caso no puede esperarse que funcionen de acuerdo con la lógica (por lo menos, con la lógica deductiva), sino que se desarrolla de acuerdo con otros parámetros:

a) Por una parte el mensaje audiovisual (el programa de vídeo) provoca, en un primer momento, lo que se ha dado en llamar el impacto audiovisual y que, dependiendo de su intensidad, capta la atención y la conciencia del espectador 'envolviéndolo' en un conjunto de sensaciones.

b) El espectador, en este momento, se encuentra inmerso en un estado emocional confuso, ambiguo.

c) El conjunto de imágenes, palabras y música que componen un mensaje videográfico, no puede percibirse sin una elaboración del sentido. Se pasa a una fase de comprender y no sólo de sentir. La elaboración de este sentido, sin embargo, se realiza bajo este estado emocional confuso y, en consecuencia, se pierde la distancia crítica necesaria. Este tipo de elaboración del sentido del mensaje es, quizá, lo que más asusta a los pro-

fesores acomodados en la comunicación lingüística.

d) Sin embargo, existe también, esta distancia reflexiva y crítica, que viene proporcionada por:

* La reflexión sobre lo sentido y lo vivido.

* La conceptualización o paso al nivel de las ideas generales

* Apropiación o reconstrucción del mensaje en su propio lenguaje.

* Juicio crítico sobre los contenidos, la forma, el lenguaje, la técnica y los procedimientos utilizados, la infraestructura comercial y económica puesta en juego, etc...

B/ Flexibilidad de utilización.

La flexibilidad de utilización fue otro de los aspectos señalados y que, por encima del diseño que se haga de un programa didáctico, es el profesor el que la determina. Abordar desde una perspectiva múltiple el mensaje, presentar variadas sugerencias de visionado y análisis del mensaje, adecuar a la audiencia concreta que constituyen sus alumnos el contenido, el vocabulario, el tipo de presentación, ajustándolos al nivel intelectual y al contexto afectivo, social y cultural concreto en que se va a utilizar. A su vez, esta flexibilidad supone para el profesor el tratamiento de dicho mensaje desde enfoques diversos.

Esta flexibilidad supone:

a) Tener clara la delimitación de la audiencia, adecuándola a la estructura de los ciclos del sistema educativo. Esto supone acomodar el mensaje a la experiencia anterior del alumno (introduciendo aquellos elementos que ayuden a relacionar los aprendizajes nuevos con los que ya poseía el alumno) y al contexto vital del alumno, adaptar el vocabulario utilizado al nivel escolar y a la edad de los alumnos (introduciendo los conceptos nuevos gradualmente) y adecuar el mensaje a los intereses del alumno, introduciendo aquellos elementos que representan intereses concretos y que contribuirán a captar y mantener su atención.

b) Contemplar la posibilidad de utilización en situaciones didácticas que no sean solamente grupales. El profesor debe diseñar variadas situaciones de aplicación, preparando el material tanto para la aplicación tradicional, como para la autoinstrucción (o utilización en pequeño grupo, etc...).

Los instrumentos con que cuenta el profesor para acometer la intervención sobre el material tendente a lograr esta flexibilidad, vienen dados por el diseño del proceso didáctico y por la explotación de las prestaciones técnicas del vídeo.

Entre estas prestaciones susceptibles de ser desarrolladas y explotadas desde el punto de vista didáctico, podemos señalar:

- * Posibilidad de realizar el manejo a distancia.
- * Posibilidades de manipulación durante la reproducción: repetir secuencias, pausa, movimiento hacia adelante o hacia atrás, avance lento de la imagen, y, muy pronto, zoom sobre la imagen que se está visionando, ...
- * Posibilidad de modificar los elementos (visual o/y sonoro) del mensaje en orden a adaptarlo a las necesidades del alumno y a los propósitos para los que se hará servir.
- * Manipulación en el montaje, que tanto puede ser una reordenación de secuencias, la eliminación de alguna de ellas, la yuxtaposición de secuencias de distintos programas, etc...
- * La posibilidad de conexión con otros sistemas electrónicos en orden a perfeccionar las formas de presentación y el control del programa por parte del alumno.

C/Utilización integrada en el contexto educativo

El profesor debe presentar contenidos que, surgidos de los currícula en vigor, se integren en el medio afectivo, social y cultural del alumno destinatario. Los contenidos sobre los que el vídeo han de tratar se han de adaptár forzosamente a los currícula en vigor. Entendiendo, eso sí, el curriculum como una propuesta abierta cuya función no consiste en ser aplicado, sino interpretado por el profesor (en este caso por el diseñador). Es en esta interpretación de objetivos y contenidos propuestos en los currícula oficiales donde se dará la integración del programa en el contexto socio-cultural del alumno.

Esta integración del programa se realiza en un triple contexto: en el socio-afectivo, en el de los otros elementos del proceso didáctico y, sobre todo, en el contexto vital:

- * Contexto socio-afectivo que el alumno encuentra en el ambiente escolar. El ambiente de clase, el rol que el profesor representa dentro de este contexto, afectarán al impacto que pueda tener el material para el alumno.
- * Contexto de los otros elementos pedagógicos que intervienen en el proceso global de enseñanza-aprendizaje. La adaptación a dichos elementos vendrá determinada por el proceso de diseño y desarrollo de los materiales, y el grado de adaptación dependerá, sobre todo, de la filosofía que envuelve dicho proceso. Se trata de la integración del vídeo en el curriculum.
- * Contexto de la vida fuera del aula, que es donde el mensaje pedagógico encuentra su valor. Y en este contexto, no sólo se encuentra la familia o el entorno social o ambien-

tal, el alumno vive inmerso en una sociedad de consumo, en una sociedad caracterizada por las nuevas comunicaciones, etc... Estos aspectos han de pesar, también, en la adaptación.

Este último contexto es el que más peso adquiere en el momento del diseño, ya que de la adaptación a la sociedad en que se va a aplicar el programa depende el que las vivencias del alumno queden plasmadas e integradas en el proceso didáctico.

2.- El vídeo como medio de comunicación para los alumnos.

Si concebimos el vídeo como un medio que vehicula la comunicación didáctica, es obvio que, además de transmitir información externa (más o menos manipulada ⁶ por el profesor), debe servir de medio de expresión de las propias ideas y experiencias para los protagonistas del proceso didáctico, profesor y alumnos.

El vídeo, por su propia naturaleza, resulta un medio apropiado en una comunicación bidireccional —multidireccional— en el aula. Su desarrollo como tal, exige, no obstante, un cambio radical en algunas concepciones ancladas en el sistema educativo y, especialmente, aquellas relacionadas con la facultad y la libertad para comunicar.

Desde esta perspectiva, la función que el vídeo puede desempeñar en la renovación del sistema escolar nos la proporciona el análisis del papel que la comunicación juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si tal como afirma Heinemann ⁷, la relación entre comunicación y enseñanza es doble, ya que la enseñanza consiste en un proceso de comunicación y una de las funciones de la enseñanza es a su vez transmitir facultades comunicativas, el papel del vídeo en el proceso educativo puede definirse, así mismo, en dos niveles:

- a) La comunicación a través de este medio ha de tener cabida dentro de las áreas de expresión en lo que concierne al estudio sistemático de sus características. Esto no quiere decir que la renovación se reduce a ampliar el número de materias, a implatar una asignatura más dentro del programa de curso, ya que esto constituiría un enfoque intelectualista de lo audiovisual, mientras que su función principal es la de recuperar las posibilidades creativas de los

(6) El término manipulación lo utilizo en el sentido de intervención técnica en un material, sin entrar en las connotaciones sociológicas que suelen acompañar a dicho término cuando dicha intervención tiene una importancia social inmediata.

(7) HEINEMANN, P.: *Pedagogía de la Comunicación no verbal*. Herder. Barcelona, 1980. Pág. 80.

alumnos. Por ello, el tratamiento de esta comunicación tampoco se ha de atomizar en la enseñanza, sino que se ha de entender que las diversas áreas se desarrollarán como casos particulares de la comunicación humana, y dentro de esta comunicación ocupa un lugar, cada día más importante, la comunicación audiovisual.

- b) La utilización de la comunicación audiovisual como un medio más de relación en las demás áreas. Las relaciones Profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno, han de tener la posibilidad de establecerse a través de los audiovisuales. Esta utilización ha de venir fundamentada en los planteamientos de globalización desarrollada a través de métodos activos.

El primer nivel descrito corresponde, básicamente, a la consideración del vídeo como objeto de estudio, haciendo posible una educación respecto a los fenómenos comunicativos de la sociedad de masas (especialmente televisivos) y sobre la incidencia de las nuevas tecnologías y que no voy a comentar aquí. Es, fundamentalmente, el nivel b) el que corresponde a la concepción del vídeo como medio de comunicación didáctica.

Ello supone, por parte del profesor, no reducir la utilización del vídeo como medio para transmitir información de programas elaborados, sino aventurarse en la utilización como medio de observación de la realidad, como medio de investigación y de expresión frente a sus alumnos.

Y, en la otra perspectiva, es necesaria una consciente y libre participación del alumno en el proceso comunicativo si queremos que consiga el dominio de los mecanismos comunicativos del vídeo, ya que el dominio de la comprensión. Estas dos actividades desarrollan, por tanto, un único empeño comunicativo: el dominio de los signos, en cuanto que enlace en la mediación entre los interlocutores.

La escuela debe proporcionar, también respecto al vídeo, los instrumentos necesarios para que puedan participar de forma autónoma en su propia cultura. Deben 'saber hacer' tanto como 'saber comprender'. Se trata, por ejemplo, del vídeo como instrumento de apoyo al trabajo del alumno en sus propias investigaciones (observación de fenómenos, recogida de datos...).

3. La producción de Centro.

Una de las primeras tentaciones que sufre el profesor que dispone de vídeo (mejor, de un sistema de vídeo completo) es la de elaborar el mismo material didáctico. Esta inquietud tendente a servirse del ví-

deo para preparar los recursos desde una perspectiva propia y que puede llegar a constituir una de las vías más importantes de explotación del vídeo en la enseñanza, no viene acompañada, en la mayoría de los casos, de un planteamiento adecuado del proceso. Y, así, suele recurrirse a trasplantar los esquemas de los programas que existen en el mercado al marco de operaciones propio, fracasando las más de las veces, y abandonando posteriormente. El no error reside en los anhelos de realización videográfica, ni en la producción de recursos propios de aula o de centro, que por otra parte podrían ser los más adecuados a la situación educativa concreta, sino que puede atribuirse a dos razones:

- * La falta de recursos necesarios, tanto en lo referente a equipamiento como a recursos humanos (disponibilidad, preparación, etc...)
- * El no haber reparado que un profesor es un profesional de la enseñanza y no del campo de la imagen y el sonido.

Ello no quiere decir que se desaconseje la elaboración de materiales dicáticos en vídeo por parte de los profesores. Lo que se trata es de situar correctamente el nivel al que se está produciendo, teniendo en cuenta que, si bien las producciones no presentarán un alto valor técnico, reúnen una serie de características como la inserción en el curriculum, su adecuación a la audiencia y al contexto socio-cultural del alumno, etc... que hacen de esta elaboración una de los usos deseables del vídeo en la enseñanza.

La elaboración de programas en vídeo por parte de los profesores (o mejor, profesores y/o alumnos) supone dotar al profesorado de instrumentos que le familiaricen y lo ejerciten en la utilización práctica de nuevas técnicas educativas, pero, a su vez, desencadena un proceso de introducción progresiva en el aula (o en el centro) de una modalidad de enseñanza-aprendizaje más centrada en los medios didácticos y en el trabajo autónomo de los alumnos y menos en el libro de texto y en el trabajo repetitivo del profesor.

Por tanto, aventurarse en el camino de la producción supone, ante todo, utilizar el vídeo como medio de investigación. Investigación que se refiere tanto a las distintas formas de expresión audiovisual, como a los modos de presentación, o al desarrollo del curriculum a través de estrategias variadas, la observación e interpretación de la realidad, etc...

La producción propia —de centro o de aula— abarca tipos diversos de documentos: De todo el abanico de posibilidades, se me ocurren los siguientes:

- * Materiales de la observación de la realidad
- * Materiales de la observación, estructurados
- * Materiales elaborados según un guión didáctico sobre aspectos relacionados con contenidos concretos.

- * Materiales didácticos complejos (semejantes a los programas comerciales) que pasan a formar parte de los recursos del centro
- * Observación de los propios alumnos o de la situación comunicativa puesta en práctica en la clase.
- * Elaboración de prototipos...

La producción de materiales de este tipo, que como hemos señalado no requiere alta calidad técnica, contribuye notablemente a la inserción de los medios en el curriculum, acomodándolos a la audiencia y al contexto socio-cultural del alumno, etc..., y, también, a la introducción progresiva en el aula (o en el centro) de aquella modalidad de enseñanza-aprendizaje centrada en los medios didácticos que señalábamos más arriba.

Este análisis de los tres aspectos de la utilización del vídeo en la práctica de la enseñanza que hemos desarrollado en este trabajo no pretende una transformación el modo como se está utilizando el vídeo en el sistema educativo.

El objetivo, más modesto, es señalar y clarificar los usos y funciones de este medio en el campo de la enseñanza, de la práctica educativa cotidiana. Mi esperanza es que de las consideraciones desarrolladas pueda desprenderse alguna aportación, algún elemento de reflexión que posibiliten un cambio de actitud, una utilización más racional del medio.