

La didáctica activa y la enseñanza – aprendizaje del montaje audiovisual

MS.Ed. Ismael Cardozo Rivera, icardozo@uao.edu.co
Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.

RESUMEN

La socialización del conocimiento a través de la tecnología y sus nuevas formas de comunicación, hacen que la educación superior se aproxime más a la búsqueda de estudiantes que asuman proyectos y solucionen problemas en pro de gestar su propio conocimiento. Ahora bien, si este planteamiento lo quisiéramos aplicar a la enseñanza del montaje audiovisual, nos sugeriría entonces que planteáramos actividades desde el saber hacer con sentido, es decir desde la enseñanza aprendizaje alejada del manejo básico de la herramienta (software) y de los conceptos fundamentales del montaje; sino a partir del cómo pongo el manejo del software al servicio de un proyecto específico que invite al estudiante a profundizar en su conocimiento.

Y es aquí donde esta presentación pretende iniciar la conversación de la enseñanza aprendizaje del montaje audiovisual a partir de la pedagogía activa dentro del aula: lo que se busca es presentar los lineamientos que se deben tener en cuenta para diseñar actividades en didáctica activa, encaminadas a la enseñanza aprendizaje del montaje audiovisual: de invitar al estudiante a ser el protagonista de su proceso de aprendizaje fundamentadas en una investigación en modelos y pedagogías aplicadas a la enseñanza audiovisual en un espacio tipo taller.

Palabras Claves: educación, pedagogía, didáctica activa, enseñanza audiovisual, educación superior (*Education, Pedagogy, Active Teaching Strategies, Audiovisual Montage*)

La didáctica activa y la enseñanza – aprendizaje del montaje audiovisual

Al igual que la sociedad y la tecnología, (y de hecho, cualquier otra actividad); la educación evoluciona. Y no sólo por la necesidad inherente que los estudiantes también cambian conforme pasa el tiempo, sino también porque la misma sociedad demanda diferentes tipos de profesionales. Cada vez se hace más importante que las universidades le ofrezcan a la comunidad, profesionales con perfiles encaminados hacia la solución de problemas, a la resolución de conflictos, que profesionales con un gran conocimiento teórico alejados de una práctica real de los mismos.

La plena responsabilidad de las instituciones de educación superior en la formación integral de un individuo para que pueda convertirse en líder social, en cualquier posición y organización, lleva consigo el compromiso de la constante evolución de sus programas, carreras, profesores y metodologías (Rosker, 2006).

En otras palabras, hoy en día, las diferentes prácticas pedagógicas encaminadas a la enseñanza – aprendizaje en cualquier área del conocimiento en la educación superior, deben estar lo suficientemente estructuradas, no sólo para poder ofrecer actividades atractivas y significativas a los estudiantes, sino también encaminadas hacia la promoción de estudiantes con capacidad crítica y de solución de problemas que le puedan aportar a la sociedad, y que por ende, contribuyan al desarrollo social.

Los cambios en la sociedad y las organizaciones requieren de profesionales con conocimientos y habilidades distintas. La responsabilidad social de las universidades de atender a estos cambios es cada vez más importante. La innovación pedagógica, utilizando metodologías activas de enseñanza, es la estrategia académica más útil en el proceso de

formación de líderes organizacionales y sociales adecuados a los nuevos contextos globales (Rosker, 2006).

Esta necesidad de estructurar una metodología educativa, más didáctica, más del “saber hacer” va de la mano con la aplicación de actividades que permitan fortalecer el ejercicio de aprendizaje y ofrecer elementos que encaucen el ejercicio hacia la innovación pedagógica. Es decir, si bien las clases magistrales siguen siendo necesarias dentro del currículum (bien planeadas por supuesto, alejándose de la unilateralidad del maestro alumno, e invitando mejor a que el alumno analice y aprenda); también es cierto que utilizar nuevas herramientas y actividades didácticas de enseñanza aprendizaje, resulta ser clave en este proceso de innovación.

Se aprecia, por tanto, una necesidad clara hacia una docencia universitaria que aproveche técnicas orientadas a un aprendizaje activo, trabajando colaborativamente en grupos, adquiriendo habilidades para resolver problemas y posibilitar que el alumno desarrolle un pensamiento crítico para que sea capaz de comprender y valorar la enorme cantidad de información disponible en nuestro contexto actual (Sáenz, 2012).

Ahora bien, la enseñanza-aprendizaje de la praxis del montaje audiovisual sugiere una serie de actividades fundamentadas en la enseñanza del manejo de un software de edición digital (Final Cut, *Adobe Premiere*, AVID, entre otros). En el mejor de los casos, esta acción educativa puede ir acompañada de un seguimiento del trabajo de los alumnos en torno a la naturaleza de su producto. Sin embargo, esta actividad, que encierra un componente artístico y creativo (sean productos documentales, de ficción, experimentales y demás), requiere también la necesidad de repensar la práctica pedagógica más allá de la enseñanza del manejo de una herramienta digital (software). En otras palabras: la enseñanza del software, no garantiza que el estudiante tenga la competencia necesaria para poder desarrollarse como montajista audiovisual.

Y es este planteamiento el que diferencia entre el “saber hacer” como el proceso de la enseñanza procedimental (esto se hace así, hágalo); con un “Saber Hacer con Sentido”, el cual llega cuando le damos una justificación y por qué no hasta una crítica al hacer mismo (por qué hacemos esto así, cuándo debemos hacerlo de esta manera y cuándo no; y en ese momento qué deberíamos hacer).

Esta mirada resulta el marco de la pedagogía activa, como modelo pedagógico, dentro de la cual se encuentran didácticas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), las didácticas colaborativas y el *Learning By Doing* (Aprender haciendo); los cuales fundamentan el trabajo en la necesidad de poner al alumno en actividad intelectual con el fin de que el mismo, con la orientación del maestro, construya su propio conocimiento.

El hacer es lo más importante a la hora de aprender, pues aprendemos cuando hacemos y la educación tiene la tendencia contraria; Aunque este Enfoque ya lo citaba el mismo Aristóteles que decía que “lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo (Martínez, 2005).

Ahora bien, aunque esta pedagogía activa podría ofrecer línea directa en el proceso de enseñanza del montaje audiovisual, se hace necesario realizar una planeación estratégica de las actividades dentro del aula. Para ello, resulta clave complementar esta visión con el desarrollo de competencias, es decir, con la necesidad de plantear de manera inicial, los diferentes desempeños que queremos, el estudiante evidencie al término de las actividades. Teniendo claros los objetivos de aprendizaje, se podrían elaborar actividades (didácticas) idóneas con la competencia planteada. “Las lecciones mejor aprendidas son aquellas en que los estudiantes aprenden a través de sus propias luchas; y la comprensión y el juicio no pueden ser enseñados, deben ser aprendidos por medio de la experiencia práctica” (Harvard Business Review, 1996).

John Biggs propone desglosar el aprendizaje en una serie de saberes que deben ir generando la construcción de un conocimiento significativo. Para ello Biggs, sugiere en primer lugar dos instancias: El Saber Qué, que nos sugiere un conocimiento declarativo: “Es lo que está en las bibliotecas y libros de texto y es lo que los profesores declaran en sus clases magistrales” (Biggs, 2006); y el Saber Cómo, que nos sugiere un conocimiento procedimental: saber cómo hacer determinada acción o proceso. Aunque uno pudiera pensar entonces que ambos saberes podrían ir en líneas contrarias, la verdad es que en la manera como logremos confluirlas en la enseñanza aprendizaje es lo que comienza a labrar el camino hacia un aprendizaje más profundo. De nada sirve saber qué, sin pensar en cómo se aplica ese conocimiento y de nada sirve saber cómo hacer algo sin comprender por qué se hace así y no de otra manera. “El conocimiento humano es construido; el aprendizaje significativo subyace a esa construcción”. (Novak, 1996).

Si aplicamos esta premisa en la enseñanza-aprendizaje del montaje audiovisual, podemos determinar que el aprendizaje significativo no es el saber mismo, sino que es el fin del proceso de enseñanza (objetivo de aprendizaje). Esta postura no surge de manera espontánea, sino que responde a un lineamiento que parte de la concepción del aprendizaje significativo, como un aprendizaje con sentido, como un aprendizaje que no es mecánico, sino que se entiende y se comprende, a partir de conocer la naturaleza del todo. “Se dice que la apropiación es el resultado de la adopción y la adaptación. Apropiarse de un saber, no es sólo conocerlo sino aplicarlo. La innovación no es más que el aplicar, en condiciones nuevas, en contextos concretos y con objetivos precisos”. (UAO, 2011)

En términos de la enseñanza del montaje audiovisual, uno podría decir entonces que el montaje atraviesa un manejo del Saber Cómo manejar una herramienta de montaje, (conocimiento procedimental) pero que a su vez, sugiere un conocimiento previo de los fundamentos del lenguaje audiovisual y del montaje como ejercicio comunicativo (conocimiento declarativo), y que también debe responder a la necesidad de comprender la esencia del montaje y de la herramienta con el fin de darle sentido a la acción de unir una imagen con otra, y las demás relaciones que se entretienen en el montaje, y es en ese momento en el que asociamos el mensaje, con el conocimiento declarativo y con el manejo de la herramienta, para que el estudiante logre solucionar y/o proponer posibilidades comunicativas a través del montaje audiovisual; que logramos desarrollar el “Saber hacer con sentido”.

El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido (León, 2011).

Didácticas en la pedagogía activa

La pedagogía activa sugiere que el estudiante sea un sujeto activo y actor de su aprendizaje, de la misma manera en que el maestro se concibe como un guía, un orientador y animador del proceso de aprender y el aprendizaje se logra con el permanente contacto con la realidad. Fundamentada entonces en la teoría constructivista, la pedagogía activa considera que cada elemento que interviene en el aprendizaje es un factor relevante para el aprendizaje. El constructivismo concibe el proceso de aprender como un proceso de comprensión paulatina de conceptos a partir de conexiones significativas entre experiencias (Piaget, 1970).

Debe entonces considerarse a la pedagogía activa como una herramienta para asumir o afrontar el acto de la enseñanza. En ese sentido podemos afirmar que la pedagogía activa no es normativa ni prescriptiva, en otras palabras, no dice cómo hay que hacer las cosas. La pedagogía entonces es un referente estratégico (Planeado, estructurado), que identifica las áreas sobre las que hay que actuar (conocimientos, objetivos de aprendizaje, saberes) y evaluar para alcanzar el fin educativo (aprendizaje significativo).

La pedagogía activa es una forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, pero las acciones directas encaminadas para tal fin, deben variar de acuerdo a las características del conocimiento (objetivos de aprendizaje), y, por supuesto al público que las recibe. Estas acciones pedagógicas son las denominadas didácticas, o técnicas, es decir, aquellas actividades que ponen en marcha las diferentes pedagogías. En otras palabras, las didácticas son las acciones que ejecuta el maestro dentro del aula, para dinamizar las metodologías y a su vez los modelos y a gran escala las teorías en torno a la enseñanza aprendizaje. Y es en este punto, donde se diferencian las técnicas o didácticas a partir de la naturaleza del objeto de estudio.

De esta manera, las didácticas enmarcadas en la pedagogía activa, posibilitan una serie de actividades en las que el alumno aprende a generar su conocimiento a partir su trabajo dentro y/o fuera del aula. En este contexto se estimulan habilidades sociales, capacidad de comunicación, actitud activa y capacidad de participación y comunicación. Las didácticas activas entonces, promueven el desarrollo de actividades que involucren al estudiante en su ejercicio de aprendizaje a partir del acompañamiento del docente.

La escuela no debería ser un lugar para transmitir conocimientos, tal como creyó equivocadamente la escuela Tradicional, sino un lugar para formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. El papel de la escuela no debería ser el aprendizaje, sino el desarrollo (Zubiría, 2006).

Pedagogía Activa y Montaje Audiovisual

El docente de un curso sobre montaje audiovisual, deberá propiciar un proceso cognitivo, a través del diseño y aplicación de estrategias pedagógicas de análisis teóricos y prácticos que guíen al estudiante hacia su propio entendimiento del oficio. Y es que, por la misma naturaleza de este saber específico, donde hay teorías y reglas que constantemente se transgreden a partir de una necesidad estética y comunicativa, la enseñanza debe ser estructurada de esta manera. “La denominación más usual para este tipo de trabajo es la de acompañantes, sin detrimento del componente de formación, pero sí estableciendo jerarquías claras entre investigación y práctica” (Barrantes, 2000).

El maestro entonces es un diseñador metodológico del conocimiento, para poder lograr la misión de hacer que el estudiante construya su conocimiento. Bajo esta premisa, resulta de suma importancia que el docente audiovisual logre establecer los diferentes contenidos claves para lograr el objetivo de aprendizaje. La clave entonces es, como afirma Hugo Mondragón, “sentirse seguros en el conocimiento que van a impartir, en donde la preparación previa y la claridad en las relaciones docentes iniciales adquieren gran importancia” (2013).

El estudiante, por su parte, deberá asumir su papel de co-constructor de su propio conocimiento (aprender a aprender), reconociendo a su docente como guía a través del proceso, y deberá construir su propia estructura cognitiva respecto a los contenidos de esta área del saber donde, vale más la apropiación (tanto teórica como práctica) que el conocimiento declarativo (recitar de memoria). “Ya no se buscaría en la educación la formación de un hombre sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos que posibiliten aprender a aprender” (Martínez, 2009).

Biggs, sostiene que una característica que identifica la práctica de los mejores docentes, universitarios es que ellos planifican la docencia de atrás hacia adelante, es decir inician preguntándose por los resultados, los aprendizajes y competencias que pretenden desarrollar con sus asignaturas, para luego ir regresando hacia las condiciones preliminares para que ello se dé, es decir, la propuesta de programa que van a desarrollar (Biggs, 2010). Ello permite, entre otras cosas seleccionar las estrategias, los medios, las técnicas pertinentes y diseñar evaluaciones que ayuden a los estudiantes en su proceso constructivo en la universidad.

Diseño de Actividades para la Enseñanza – Aprendizaje del Montaje Audiovisual

Lo que se pretende es estructurar actividades activas que aporten en gran medida al aprendizaje significativo de un curso o asignatura de montaje audiovisual, planteándose a su vez, como talleres (aprender a hacer con sentido), que se enmarcan en algunas didácticas activas y que a su vez, permitan fortalecer la práctica docente y la iniciativa del estudiante al asumir la innovación como la necesidad de sorprender y atraer al estudiante hacia la realización de las mismas. El objetivo es que las actividades resulten atractivas y retadoras para el estudiante universitario, para que él pueda asumir la vocería en el proceso.

De esta manera, los objetivos de aprendizaje de estas actividades a desarrollar, surgen a partir de la necesidad de fortalecer el aprendizaje significativo del montaje audiovisual a partir de la intención de buscar el saber hacer con sentido. Para ello, es relevante asociar los objetivos de aprendizaje con el desarrollo de competencias. En su más pura esencia, el término de competencia se refiere al “es capaz de” pero en el fondo y en aras que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, es importante plantearlo desde la perspectiva de “es capaz de esto, en este contexto, sabiendo esto y porque esto”. Es decir, en la medida en que se unifiquen los saberes en torno a las competencias, se podría llegar al aprendizaje significativo.

En ese orden de ideas, para el proceso de construcción y diseño de estas actividades, se propone un diseño metodológico que permita su planeación estratégica, en aras de estructurar la actividad con unos objetivos de aprendizaje y con unos esquemas de evaluación, no sólo de la actividad, sino también de la labor pedagógica (eje para mejorar la calidad docente).

Para empezar el diseño de las actividades, se hace necesario ubicar de dónde partimos. Y para ello se propone un esquema básico de desarrollo de la actividad. El contexto educativo universitario sugiere que el estudiante que asuma un curso de montaje audiovisual, debe tener una fundamentación inicial en aspectos como la teoría de planos, el lenguaje audiovisual, un bagaje en cinefilia, estética de la imagen; que deben haber sido abordada en cursos previos. Sin embargo, en esta planeación, se contempla un espacio previo a la actividad, en el que se realice algún tipo de nivelación del conocimiento con el fin de ajustar algún tipo de ausencia de saber que puedan tener los estudiantes.

En este sentido es que sostenemos que hay conocimientos, llamados teóricos, que resultan claramente necesarios, aunque asumimos que probablemente insuficientes, para aproximarnos a un proceso de realización audiovisual. Se trata de incorporar, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las dimensiones estéticas, históricas y sociales, y buscar en ellas las especificidades que hacen a la aparición y desarrollo de los lenguajes audiovisuales y del funcionamiento de sus productos” (Klimovsky, 2012).

Una vez se geste esta nivelación de contenidos, se procederá al proceso de fundamentación, que no son otra cosa que los conocimientos declarativos (fácticos) que se deben asimilar para iniciar las actividades concretas en didáctica activa para el aprendizaje significativo del montaje audiovisual. “La concreción del montaje o edición audiovisual. Implica conocimientos de narrativa audiovisual y de la operación de los equipamientos correspondientes para poder ejecutarla” (Klimovsky, 2012). Este punto sugiere entonces una clase magistral, igual a la de nivelación de contenidos, que no va en contravía de la pedagogía activa, pues en ningún momento esta censura la posibilidad de utilizar este tipo de enseñanza, pues ella misma en sí sugiere utilizar los mecanismos necesarios para permitir que el estudiante termine su proceso de aprendizaje. Sánchez (2010) resalta que la finalidad de la lección magistral no se reduce sólo a pura exposición teórica de la materia que se trate, sino que debe dirigirse a hacer al alumno pensar, fomentando habilidades de razonamiento, espíritu crítico y desarrollar capacidad de síntesis.

Al finalizar los procesos de nivelación y fundamentación dentro del curso, se llega el momento de la presentación y desarrollo de la actividad, la cual estará alienada al contenido del curso

en términos de sus objetivos de aprendizaje. Después de la implementación de la actividad, se sugiere una evaluación (socialización, puesta en común) y como proceso final, se plantea una autoevaluación de la actividad, con miras al proceso de mejoramiento continuo de la misma.

Ahora bien, partimos de la base que este esquema sugiere un camino, y hablamos de sugerir pues creemos que esta metodología debe ser flexible y adaptable a la necesidad o naturaleza del docente, incluso del centro educativo. De ahí que se reitera que este modelo para el diseño y ejecución de las actividades, no garantiza el éxito, per se, sino que éste dependerá de la aplicación y adaptabilidad del mismo a la naturaleza del centro educativo, del docente y del grupo de estudiantes. "(...) Es, precisamente, un desafío de la actividad docente tratar de realizar las traslaciones necesarias para ver cómo algunos de esos mecanismos teóricos resultan utilizables a la hora de concebir una realización concreta, apostando (o aportando) así a la construcción de una teoría de las prácticas creativas" (Klimovsky, 2012).

Este planteamiento va de la mano con la premisa que el docente es quien debe asumir la responsabilidad de asumir el método, el objetivo para el aprendizaje significativo del conocimiento específico que, que, de hecho él mismo debe definir. En otras palabras, si bien, se pretende que las actividades promuevan la construcción del aprendizaje a partir de la praxis dentro de un modelo inter-estructurante, ello no quiere decir que la necesidad y el objetivo de aprendizaje se le deban entregar al estudiante. "El estudiante puede no saber lo que necesita aprender, lo que significa que no siempre habrá que darle lo que solicita" (Spanbauer, 1995). En ese sentido, es el docente quien debe determinar los conocimientos a desarrollar dentro de la actividad.

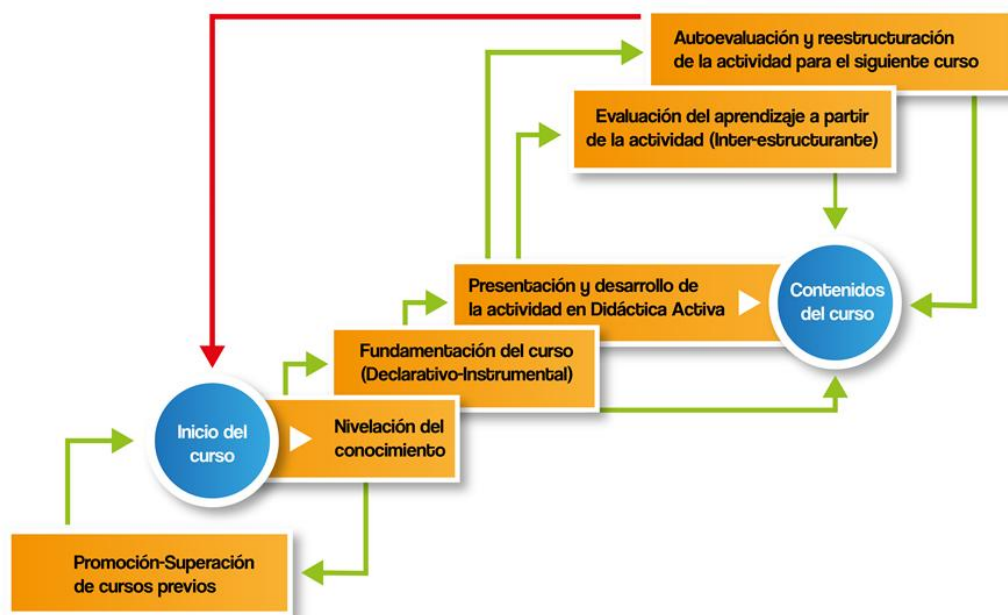


Figura 1. Esquema Básico de ejecución de la actividad.

Fuente: Elaboración Propia.

"En resumen, el principio fundamental de la planeación de la docencia es que usted profesor, usted profesora, diseñe su curso con el propósito fundamental de que sus estudiantes aprendan" (Mondragón, 2007).

Un listado inicial que utilizamos para el desarrollo de estas actividades, proviene del texto El Primer Día de Clases de Hugo Mondragón, quien definió estas inquietudes como el punto de análisis inicial para afrontar cualquier curso:

- ¿Qué asuntos ayudará este curso a responder a los estudiantes?
- ¿Cómo los entusiasmaré por el estudio en este curso?
- ¿Cómo ayudaré a los estudiantes a aprender en este curso?
- ¿Cómo les ayudaré a valorar su propio aprendizaje en la asignatura?
- ¿Cómo ayudaré a los estudiantes que presentan dificultades?
- ¿Cómo, para realizar una docencia de calidad, ayudaré a construir en el desarrollo de mi asignatura un ambiente crítico de aprendizaje?

Si bien estas preguntas iniciales buscan abarcar el desarrollo de un curso en general, también permiten abarcar el proceso de las actividades puntuales que se pretende diseñar en este trabajo. Pensar en los asuntos a resolver es pensar en los objetivos de aprendizaje, hablar de cómo entusiasmar, ayudar, y fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es referirse a la forma de presentación y acompañamiento de la actividad; y el desarrollo de un ambiente crítico de aprendizaje es contemplar la socialización de los trabajos no sólo como acción final de la evaluación, sino como oportunidad de aprendizaje al final del proceso.

Ahora bien, para poder iniciar el proceso de construcción, y como bien Mondragón lo sugiere, resulta necesario entonces definir muy bien los objetivos de aprendizaje de la actividad. Los objetivos de aprendizaje son aquellos postulados, aquellas metas de aprendizaje que se proponen a partir en este caso de una determinada actividad. En ese sentido, los objetivos de aprendizaje no sólo marcan el rumbo de la actividad sino que también debe ser transversal a todo el proceso. Toda acción, planteamiento, instrucción o paso metodológico debe estar alineado con el objetivo de aprendizaje propuesto y más aún con la apuesta que le tenemos hacia el aprendizaje significativo. En otras palabras, plantear los objetivos de aprendizaje es definir qué esperamos que el estudiante aprenda significativamente. Y es en este momento donde se plantea la idea de trabajar bajo los lineamientos del desarrollo de competencias.

Aspectos relevantes de la propuesta en didáctica activa para la enseñanza – aprendizaje del montaje audiovisual

Elementos comunes entre las actividades

Si bien las actividades puntuales que se diseñen tendrían elementos diferenciales, también deben trabajar elementos en común como lo son los objetivos de aprendizaje, las competencias a desarrollar, los conocimientos previos, la fundamentación y la actividad de evaluación. De esta manera presentamos primero estos elementos en común, antes de describir de manera detallada cada una de las actividades.

Objetivo de Aprendizaje

Aplicar los conocimientos declarativos y fundamentales del montaje audiovisual, para Construir un producto audiovisual con sentido comunicativo y estético, a partir de la exploración, práctica, experimentación y adopción de una herramienta digital predeterminada.

Competencias – Desempeños a desarrollar

- Establece relaciones de complementariedad entre el sonido, la imagen y el tiempo en el diseño audiovisual.
- Distingue el manejo de capas, como una unidad del diseño audiovisual.
- Distingue circunstancias de modo, tiempo y lugar, describe un entorno digital de trabajo.
- Infiere la importancia de los distintos elementos que componen un producto audiovisual.
- Construye, experimenta y crea un producto audiovisual de orden expresivo y estético.

Conocimientos Previos para el desarrollo de la actividad – Nivelación del Curso

- Lenguaje Audiovisual: comunicar con imágenes. Historia del montaje.
 - Planimetría: Dominio de los planos audiovisuales y sonoros e importancia de la yuxtaposición de imágenes y del sonido en la producción audiovisual.
 - Formatos digitales de video (NTSC, PAL, HD, Full HD, UHD, 2K, 4K), dominio de los conceptos de fps, líneas de resolución, aspecto del pixel, campos
- Fundamentación – Conocimientos Declarativos dentro del Curso
- Tipo de montaje: narrativo, expresivo.
 - Estilos de montaje audiovisual: continuo, paralelo, flashback, flash forward, invertido
 - Reconocimiento del entorno digital de trabajo para el montaje (*Premiere, Avid, Final Cut*).
 - Comandos y acciones básicas de la herramienta digital: creación de proyectos, importación de archivos, concepto de In/Out, sobrescribir, insertar, efectos básicos (*motion*), transiciones, cortar, desvincular.
 - Comandos y acciones complementarias: manejo de capas, texto, efectos, manipulación de audio, *speed*.
 - Extensiones digitales de video: MOV, MP4, AVI, MPEG, WMV, FLV.

Evaluación

El objetivo de la evaluación será determinar el grado de profundidad en que se cumplieron los objetivos de aprendizaje y los desempeños propuestos en el primer bloque curricular del curso en cada estudiante. Para ello, se procederá a visionar cada versión de los proyectos audiovisuales del curso, para después discutir cada una de las versiones. El objetivo de esta acción es que se podrá apreciar que a pesar de tener los mismos elementos, el montaje permite particularizar los proyectos, así que por ende, permite que el estudiante evidencie la importancia del montaje en un proyecto audiovisual, así como las diferentes posibilidades y resultados que ofrece el montaje audiovisual a partir de los mismos elementos para realizarlo.

Por último, se resolverá un cuestionario individual que será la base para la fase de autoevaluación. Las preguntas de este cuestionario son:

- Al realizar este proyecto, ¿Qué lograste aprender?
- ¿Cuál fue el tema o elemento que te costó más trabajo aprender?
- ¿Te sientes satisfecho con tu trabajo realizado?
- ¿Crees que hubieras podido hacer un mejor trabajo?
- ¿En qué te pudo haber ayudado la clase o el docente para fortalecer más tu trabajo?

Este ejercicio de evaluación permite que el estudiante no sólo evalúe trabajo dentro de la actividad, sino también la actividad misma como facilitadora del proceso de aprendizaje. Además, lo enfrenta a determinar qué aprendió con el desarrollo de esta actividad, en la que el protagonismo lo asume él como responsable directo del producto.

Reflexiones Finales

Las actividades en didácticas activas deben procurar o invitar a la acción por parte del estudiante, con el fin que él mismo se permita construir su propio aprendizaje a través de la experiencia y la guía del docente. Bien lo decía Dewey (1915): “El aprendizaje ha de canalizarse a través de actividades que deberán ser no sólo compartidas y animadas por propósitos de utilidad sino también reflexivas y experimentales”.

En este contexto, la simpleza de las actividades no implica una ausencia de complejidad en su ejecución y más si buscamos el aprendizaje significativo. La simpleza alude a que las actividades en didáctica activa deben ser claras, directas, finitas y suficientes. La complejidad, y por ende, la acción de aprendizaje se gesta en la realización de la misma, en el acompañamiento del docente, en la disposición y empeño del estudiante.

El objetivo de aprendizaje es el norte, el enunciado que nos permite mantener el rumbo de nuestra actividad. Sin un objetivo de aprendizaje definido, la actividad en didáctica activa, podrá perder su sentido tanto para un estudiante como para el grupo mismo. No se puede olvidar que si bien el aprendizaje en la pedagogía activa debe partir de la acción del estudiante, es menester del docente guiar el proceso para encaminar el conocimiento hacia lo que debe buscar el curso en particular. Así pues, el objetivo de aprendizaje, estructurado en los desempeños esperados (competencias), es quien nos define la senda del conocimiento que debemos atravesar al desarrollar la actividad.

Siempre habrá algo de subjetividad frente al desarrollo de cualquier actividad educativa, y debe haberlo. La intuición y el criterio que como docentes tenemos al momento de proponer y realizar una actividad dentro del aula, hace parte de nuestra agudeza pedagógica. Así, cada actividad en didáctica propuesta en este trabajo maneja una concepción dinámica y flexible, es decir que cada una de ellas es susceptible de modificarse en su concepción, objetivos e aprendizaje, duración, aplicación o evaluación. En ese sentido, el docente que quisiera aplicar alguna de ellas, tiene toda la facultad para realizar las adaptaciones o modificaciones, dependiendo su objetivo de aprendizaje y naturaleza dentro del aula.

En términos de la evaluación de la actividad, cualquier instrumento que utilicemos para evaluar tiene sus propios retos, sus propios aciertos y sus propios vacíos. Es por eso, que debemos definir muy bien y en primera instancia cuál es el objetivo de cada ejercicio a evaluar, para poder adoptar esa necesidad al instrumento evaluativo que definamos como el más adecuado, sin olvidar que éste será el insumo inicial para nuestra labor de autoevaluación.

Una actividad en didáctica activa debe permitir la reflexión conceptual sobre el ejercicio del montaje. De otra manera, estaríamos ante la aplicación de un conocimiento tecnológico (manejo del software), para realizar un producto audiovisual, en donde estaríamos ofreciendo un conocimiento procedimental que elude la responsabilidad de repensar y resignificar la imagen y el montaje audiovisual, acción que determina y fundamenta el aprendizaje significativo de esta área del conocimiento. “Nadie discute hoy respecto a la necesidad de hacer para aprender; en todo caso lo que resulta lamentable es que esta sentencia se repita y se sostenga, muchas veces, con la pertinaz insistencia en una práctica irreflexiva”. (Klimovsky, 2012).

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

1. La plena responsabilidad de las instituciones de educación superior en la formación integral de un individuo para que pueda convertirse en líder social, en cualquier posición y organización, lleva consigo el compromiso de la constante evolución de sus programas, carreras, profesores y metodologías (Rosker, 2006).
2. Los cambios en la sociedad y las organizaciones requieren de profesionales con conocimientos y habilidades distintas. La responsabilidad social de las universidades de atender a estos cambios es cada vez más importante. La innovación pedagógica, utilizando metodologías activas de enseñanza, es la estrategia académica más útil en el proceso de formación de líderes organizacionales y sociales adecuados a los nuevos contextos globales (Rosker, 2006).
3. Se aprecia, por tanto, una necesidad clara hacia una docencia universitaria que aproveche técnicas orientadas a un aprendizaje activo, trabajando colaborativamente en grupos, adquiriendo habilidades para resolver problemas y posibilitar que el alumno desarrolle un pensamiento crítico para que sea capaz de comprender y valorar la enorme cantidad de información disponible en nuestro contexto actual (Sáenz, 2012).
4. El hacer es lo más importante a la hora de aprender, pues aprendemos cuando hacemos y la educación tiene la tendencia contraria; Aunque este Enfoque ya lo citaba el mismo Aristóteles que decía que “lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo (Martínez, 2005).
5. “Las lecciones mejor aprendidas son aquellas en que los estudiantes aprenden a través de sus propias luchas; y la comprensión y el juicio no pueden ser enseñados, deben ser aprendidos por medio de la experiencia práctica” (*Harvard Business Review*, 1996).
6. John Biggs propone desglosar el aprendizaje en una serie de saberes que deben ir generando la construcción de un conocimiento significativo. Para ello Biggs, sugiere en primer lugar dos instancias: El Saber Qué, que nos sugiere un conocimiento declarativo: “Es lo que está en las bibliotecas y libros de texto y es lo que los profesores declaran en sus clases magistrales” (Biggs, 2006)
7. “El conocimiento humano es construido; el aprendizaje significativo subyace a esa construcción”. (Novak, 1996).
8. “Se dice que la apropiación es el resultado de la adopción y la adaptación. Apropiarse de un saber, no es sólo conocerlo sino aplicarlo. La innovación no es más que el aplicar, en condiciones nuevas, en contextos concretos y con objetivos precisos”. (UAO, 2011)
9. El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido (León, 2011).
10. El constructivismo concibe el proceso de aprender como un proceso de comprensión paulatina de conceptos a partir de conexiones significativas entre experiencias (Piaget, 1970).
11. La escuela no debería ser un lugar para transmitir conocimientos, tal como creyó equivocadamente la escuela Tradicional, sino un lugar para formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. El papel de la escuela no debería ser el aprendizaje, sino el desarrollo (Zubiría, 2006).
12. “La denominación más usual para este tipo de trabajo es la de acompañantes, sin detrimento del componente de formación, pero sí estableciendo jerarquías claras entre investigación y práctica” (Barrantes, 2000).

13. La clave entonces es, como afirma Hugo Mondragón, “sentirse seguros en el conocimiento que van a impartir, en donde la preparación previa y la claridad en las relaciones docentes iniciales adquieren gran importancia” (2013).
14. “Ya no se buscaría en la educación la formación de un hombre sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos que posibiliten aprender a aprender” (Martínez, 2009).
15. Biggs, sostiene que una característica que identifica la práctica de los mejores docentes, universitarios es que ellos planifican la docencia de atrás hacia adelante, es decir inician preguntándose por los resultados, los aprendizajes y competencias que pretenden desarrollar con sus asignaturas, para luego ir regresando hacia las condiciones preliminares para que ello se dé, es decir, la propuesta de programa que van a desarrollar (Biggs, 2010).
16. En este sentido es que sostenemos que hay conocimientos, llamados teóricos, que resultan claramente necesarios, aunque asumimos que probablemente insuficientes, para aproximarnos a un proceso de realización audiovisual. Se trata de incorporar, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las dimensiones estéticas, históricas y sociales, y buscar en ellas las especificidades que hacen a la aparición y desarrollo de los lenguajes audiovisuales y del funcionamiento de sus productos” (Klimovsky, 2012).
17. “La concreción del montaje o edición audiovisual. Implica conocimientos de narrativa audiovisual y de la operación de los equipamientos correspondientes para poder ejecutarla” (Klimovsky, 2012).
18. Sánchez (2010) resalta que la finalidad de la lección magistral no se reduce sólo a pura exposición teórica de la materia que se trate, sino que debe dirigirse a hacer al alumno pensar, fomentando habilidades de razonamiento, espíritu crítico y desarrollar capacidad de síntesis.
19. “(...) Es, precisamente, un desafío de la actividad docente tratar de realizar las traslaciones necesarias para ver cómo algunos de esos mecanismos teóricos resultan utilizables a la hora de concebir una realización concreta, apostando (o aportando) así a la construcción de una teoría de las prácticas creativas” (Klimovsky, 2012).
20. “El estudiante puede no saber lo que necesita aprender, lo que significa que no siempre habrá que darle lo que solicita” (Spanbauer, 1995).
21. “En resumen, el principio fundamental de la planeación de la docencia es que usted profesor, usted profesora, diseñe su curso con el propósito fundamental de que sus estudiantes aprendan” (Mondragón, 2007).
22. Bien lo decía Dewey (1915): “El aprendizaje ha de canalizarse a través de actividades que deberán ser no sólo compartidas y animadas por propósitos de utilidad sino también reflexivas y experimentales”.
23. “Nadie discute hoy respecto a la necesidad de hacer para aprender; en todo caso lo que resulta lamentable es que esta sentencia se repita y se sostenga, muchas veces, con la pertinaz insistencia en una práctica irreflexiva”. (Klimovsky, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal de Rojas, A. H. (2004). Educación, Pedagogía y Modelos Pedagógicos. Revista Paideia. Universidad Surcolombiana. Neiva
- Biggs, J. (2010). Calidad del aprendizaje Universitario. Ed. Narcea
- Dewey, J. (1915). Las Escuelas del Mañana. Middle works. Vol. 8.
- Klimovsky, P. (2012). La producción audiovisual: entre el “arte y la industria”. ¿Qué podemos enseñar cuando enseñamos a realizar? Revista Toma Uno, Número 1. Universidad Nacional de Villa María. Universidad Nacional de Córdoba.
- León, J. E. (2011). Tratado sobre Aprendizaje Significativo. Disponible en internet, en la dirección electrónica: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo> [Consulta: 2015, 07 de Abril]
- Martínez, B. A. (2009). La Educación en América Latina.
- Martínez, J. (2005). E-learning y los siete pecados capitales. QuadernsDigitals.net. Disponible en internet, en la dirección electrónica: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8142. [Consulta: 2012, 24 de mayo]
- Mondragón, H. (2007). El Primer Día De Clases En La Universidad. Vicerrectoría Académica. Universidad Javeriana de Cali. Colombia.
- Novak, J. (1998). Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's Manual of Child Psychology (Vol. 1) . New York: Wiley.
- Rosker, E. J. (2006). El método de Casos como Herramienta Transformadora de la Sociedad. Red de Revistas Científicas de América Latina, el caribe, España y Portugal.
- Saénz, J.M. y Ruiz, J. (2012) Metodología Didáctica y Tecnología Educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: Aplicación en contextos universitarios. Revista de Curriculum y formación de profesorado, Vol. 16, Núm. 3, Septiembre-diciembre. Pp. 373 – 391. Universidad de Granada, España.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE. 2011. Proyecto Educativo Institucional. Resolución del Consejo Superior No. 438, del 16 de septiembre de 2011.
- Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía Dialogante. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.