

REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

tarbiya

Nº 48 • 2020

UAM

Universidad Autónoma  
de Madrid

# t a r b i y a

---

Revista de Investigación e innovación Educativa  
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.  
Universidad Autónoma de Madrid

**Tarbiya**, Revista de Investigación e Innovación Educativa, es una publicación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, que pone al alcance de la comunidad educativa nuevas perspectivas de la investigación e innovación en el campo de la teoría de la educación y de las didácticas específicas.

La revista está catalogada en la base de datos IRESIE del Centro de Estudios sobre la Universidad (UCE) de la Universidad Autónoma de México. También en la base de datos de Bibliografía Española de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Desde el número 25 los contenidos de la revista están disponibles en formato PDF en la siguiente dirección electrónica:

<https://revistas.uam.es/tarbiya>

#### **Directora**

MARÍA RODRÍGUEZ MONEO  
maria.rodriguez@uam.es

#### **Editor**

Fernando Arroyo Ilera  
fernando.arroyo@uam.es

#### **Consejo de Redacción**

JESÚS ALONSO TAPIA, MANUEL ÁLVARO DUEÑAS, MIKEL ASENSIO BROUARD, SANTIAGO ATRIO CEREZO, AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ, OLGA FERNÁNDEZ LÓPEZ, PEDRO HILARIO SILVA, M<sup>a</sup> LUISA ORTEGA GÁLVEZ, JOAQUÍN PAREDES LABRA Y NICOLÁS RUBIO SÁEZ

#### **Consejo Asesor**

JUAN JOSÉ APARICIO (U. Complutense de Madrid); ISABEL BRINCONES Calvo (U. de Alcála de Henares); HORACIO CAPEL (U. de Barcelona); MARIO CARRETERO (U. Autónoma de Madrid); ANTONIO CORRAL (U. Nacional de Educación a Distancia); JUAN DELVAL (U. Nacional de Educación a Distancia); EUGENIO HERNÁNDEZ (U. Autónoma de Madrid); FRANCISCO JAQUE (U. Autónoma de Madrid); ELENA MARTÍN (U. Autónoma de Madrid); JAVIER ORDÓÑEZ (U. Autónoma de Madrid) y JOSÉ OTERO (U. de Alcalá de Henares)

#### **Portada**

LUIS MIGUEL ARIAS PÉREZ

#### **Fotografía de portada**

MINERVA CAMPOS RABADÁN

#### **Redacción**

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Ciudad Universitaria de Cantoblanco  
28049 Madrid  
Tels.: 91 497 40 49  
tarbiya@uam.es

*Tarbiya no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.*

ISSN: 1132-6239

DOI: <https://doi.org/10.15366/tarbiya2020.48>

# Sumario nº 48

- 5 **ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**
- 7 Analizando el auge de Scratch para la enseñanza de la programación. Revisión del conocimiento científico publicado en España  
RAFAEL CONDE MELGUIZO, MARIO VEGA-BARBAS Y CAROLINA GARCÍA-VÁZQUEZ
- 33 Evolución de la poesía como propuesta para trabajar la Paz Social en Educación  
ALENA KÁRPAVA KÁRPAVA Y NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA
- 45 **DOSSIER: CULTURA AUDIOVISUAL, CINE Y EDUCACIÓN EN EL BACHILLERATO, LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**
- 49 Presentación  
MINERVA CAMPOS RABADÁN Y MARÍA LUISA ORTEGA GÁLVEZ
- 53 Educación audiovisual y Cultura audiovisual en la ESO y el Bachillerato  
MINERVA CAMPOS RABADÁN
- 73 Cultura Audiovisual en la Formación Profesional del Sistema Educativo  
LUIS GARCÍA DOMÍNGUEZ
- 87 En torno al currículo de Cultura Audiovisual en el Bachillerato: una reflexión crítica  
LUIS FERNÁNDEZ COLORADO
- 99 La enseñanza del cine en la Educación Superior: El caso de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca  
IGNACIO OLIVA MOMPEÁN
- 111 Los Estudios de Comunicación y Creación Audiovisual en la Universidad española: el caso de Castilla y León  
BEATRIZ GONZÁLEZ DE GARAY DOMÍNGUEZ Y MARÍA MARCOS RAMOS



Estudios  
e investigaciones



# **Analizando el auge de Scratch para la enseñanza de la programación. Revisión del conocimiento científico publicado en España** \_\_\_\_\_

## **Analyzing the boom of Scratch for teaching programming. Review of scientific knowledge published in Spain** \_\_\_\_\_

Rafael Conde Melguizo, Mario Vega-Barbas  
y Carolina García-Vázquez

### **Introducción y Estado de la Cuestión**

El objetivo de este estudio es analizar el estado de la investigación sobre Scratch para el aprendizaje de la programación en España. Scratch es un lenguaje de programación de alto nivel por bloques desarrollado por el Grupo Lifelong Kindergarten del MIT Media Lab para facilitar el aprendizaje del pensamiento computacional sin necesidad de conocimientos de código (Marji, 2014). Scratch permite trabajar de forma visual y arrastrando bloques para crear historias interactivas, juegos y animaciones que pueden compartirse en la web oficial del software. Nuestro interés surge como respuesta al interés de la comunidad educativa por la introducción del aprendizaje de la programación como contenido dentro del currículum escolar. Aunque es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (Gobierno de España, 2013) quien definirá las competencias de Ciencia y Tecnología y la Competencia Digital que abrirán el currículum a la introducción del aprendizaje de la programación, ya la Ley Orgánica de Educación LOE (Loe, 2006) establecía ocho competencias básicas, siendo una de estas competencias la llamada competencia Tratamiento de la Información y Competencia Digital (TICD). La LOMCE amplía este espacio reservado para la ampliación del currículum en lo referente a las nuevas tecnologías y establece una serie de competencias clave acorde con las recomendaciones de la Unión Europea para la adquisición de competencias clave, entendiendo por éstas un conjunto de conceptos, destrezas y valores que el alumnado pone en marcha al aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa (Alonso Urbano, 2017; Gobierno de España, 2014).

La LOMCE establece siete competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.



- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
- Conciencia y la expresión culturales.

Las enseñanzas mínimas de la ESO y Bachillerato quedan a disposición de los gobiernos autonómicos, tanto para fijar los contenidos como el carácter optativo o no de las asignaturas (Gobierno de España, 2014). Sin embargo, el criterio del gobierno autonómico en la materia de Tecnología debe incluir la introducción a conceptos básicos, lenguajes de programación y robótica (Alonso Urbano, 2017; Gobierno de España, 2013; Alonso Urbano et al, 2017).

De este marco legal ha surgido el siguiente esquema de contenidos:

- A nivel nacional, los lenguajes de programación forman parte de la asignatura optativa “Tecnologías de la Información y la Comunicación” en Bachillerato.
- A nivel autonómico, varias Comunidades Autónomas han propuesto contenidos adicionales relacionados con lenguajes de programación. Por ejemplo, Cataluña propuso tras la aprobación de la LOMCE el segundo ciclo de la ESO para introducir la programación en una asignatura optativa (Generalitat de Catalunya, 2015). En la Comunidad Foral de Navarra se propuso sin embargo el currículo a 4º y 5º de Primaria con contenidos obligatorios de programación de manera transversal en al área de matemáticas (Gobierno Foral de Navarra, 2014). En la Comunidad de Madrid la propuesta se hizo en 1º, 2º y 3º de la ESO con la asignatura obligatoria “Tecnología, Programación y Robótica” el curso escolar 2015-2016 para el primer y tercer curso de la ESO y para el año 2016- 2017 para el segundo y cuarto. El caso de la Comunidad de Madrid es especialmente interesante para este artículo, pues en la Orden 48/2015 del 14 de mayo (Comunidad de Madrid, 2014) vemos formulados los contenidos de esta asignatura en torno a cinco ejes, uno de los cuales es “la programación y el pensamiento computacional”. Concretamente se resalta que en el primer curso de la ESO se enuncia como uno de los contenidos principales el aprendizaje de herramientas de programación por bloques, similar al concepto del programa Scratch. En el caso de la Educación Primaria, dentro de la ley educativa, en el Decreto 89/2014 (Comunidad de Madrid, 2014) existe una asignatura de libre configuración: “Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje” donde se nombra la herramienta concreta, Scratch, dentro de los descriptores de esta asignatura, en el apartado denominado “Fundamentos de programación. Creación de pequeños programas informáticos (Scratch)” (Comunidad de Madrid, 2015).

Teniendo en cuenta este contexto, nos hemos planteado cual es el estado de la cuestión de la investigación sobre el uso de Scratch para el aprendizaje de la programación en España. Entendemos como necesaria la existencia de un conocimiento científico suficiente que ayude a la correcta implantación de estas nuevas competencias y la evaluación de una de las herramientas más habituales en estudios empíricos.

## Material y Métodos

### Estrategia de búsqueda

Este estudio ofrece un análisis sistemático de la literatura relacionada con el uso e implantación de SCRATCH en España, siguiendo para su implementación las recomendaciones de las declaraciones QUORUM y PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para revisiones sistemáticas (Moher et al, 1996; Moher et al., 2000; Needleman, 2000; Urrútia & Bonfill, 2010; de Dios et al, 2011).

La recopilación de registros y búsqueda literaria se realizó mediante búsquedas electrónicas en las bases de datos Dialnet y Google Scholar. Esta búsqueda se limitó por tipo o formato de trabajo, fecha de publicación, localización de

los autores, área geográfica de implantación y relación de los objetivos del estudio con la educación.

### Selección para estudio

El estudio incluyó registros como ítems de estudio si:

- fueron accesibles vía Internet.
- representaron un estudio sobre aspectos educacionales.
- fueron publicados como artículos revisados por pares en formato de artículo de revista, libro o capítulo de libro, conferencia o tesis doctoral.
- están publicados en España o por autores españoles. Estudios de autores no españoles en revistas españolas y de autores de varios países que incluyen un autor español han sido incluidos si se consideran representativos para nuestros objetivos.
- fueron publicados entre el 1 de enero de 2013 y 30 de septiembre de 2018.

En cambio, se excluyeron del estudio los registros si:

- eran previos a la fecha indicada, independientemente de su relevancia, pues se entienden obsoletos por el avance de la tecnología educativa en los últimos cinco años hasta la fecha de inicio del estudio.
- no permitían acceder a la información mínima necesaria para los objetivos básicos de nuestro estudio (título, autores, año, palabras clave y resumen (abstract)).
- no responden a una experiencia, análisis o intención relacionada con la educación.

La selección inicial se basó en títulos, resúmenes y palabras clave, evaluándose cada trabajo de forma independiente por un autor. Así, RC se encargó de la selección de los trabajos presentados a revistas científicas, CGV gestionó los trabajos presentados en congresos y como capítulos de libro y MVB se centró en las tesis doctorales. Los artículos identificados por cada autor de revisión como potencialmente relevantes fueron revisados por el resto de autores de forma completa para verificar su selección. Para cada artículo excluido en la revisión de texto completo, se registró la razón principal de la exclusión.

### Extracción de datos

Los autores utilizaron una plantilla de extracción de datos que se desarrolló para esta revisión sistemática y se probó en 2 de los artículos de texto completo. Cada autor caracterizó los trabajos seleccionados de cada tipo, como se ha indicado en el punto anterior, siguiendo una plantilla de extracción de datos que se desarrolló expreso para esta revisión sistemática. Cualquier discrepancia o duda sobre algún dato se resolvió mediante discusión entre todos los autores del trabajo completo original. Los siguientes datos e información fueron extraídos:

- Marca temporal, Investigador, Fecha de búsqueda, Idioma, Título completo (literal), Palabras clave (literal), Abstract (literal), Referencia APA, URL Dialnet, Año, Citas recibidas (mirar en Scholar).
- Publicado en: Nombre de revista, congreso, libro o tesis. Ciudad de publicación, URL en publicación original (si no se puede acceder, escribid SE), Autores (literal).
- Objeto de observación principal, Tipo de investigación, Metodología, Técnicas utilizadas, Muestra, Unidades de observación, Tamaño de la muestra (si no se tiene el dato, escribir 0).
- Objetivos (literal), Hipótesis (literal).
- Información relevante adicional.

## Análisis y Resultados

Se localizaron 59 publicaciones indexadas en Dialnet, entre 1 de enero de 2012 hasta septiembre 2018 que han superado los criterios de selección especificados con anterioridad. De ellas, 45 son artículos (76,3%), lo que supone una mayoría destacada. El resto son 7 capítulos de libro (11,9%), 4 tesis (6,8%) y 3 actas de congreso (5,1%). Las publicaciones analizadas se muestran en el Anexo 1.

### Publicación e idioma

En primer lugar, se ha analizado el origen de las publicaciones que se han utilizado para este estudio. Predominan de forma destacada los artículos (76,3%) con respecto a capítulos de libro, actas de congreso o tesis doctorales.

		PUBLICADO EN			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Artículo	45	76,3%	76,3%	76,3%
	Capítulo de libro	7	11,9%	11,9%	88,1%
	Acta de congreso	3	5,1%	5,1%	93,2%
	Tesis	4	6,8%	6,8%	100,0%
	Total	59	100,0	100,0	

Tabla 1. Análisis del origen de las publicaciones estudiadas.

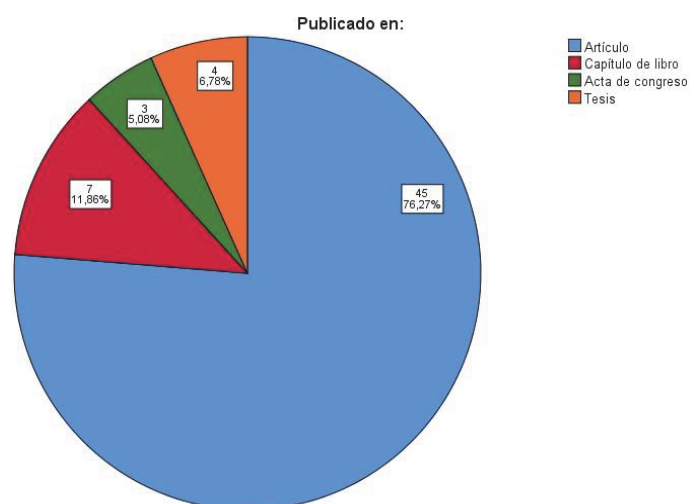


Figura 1. Análisis del origen de las publicaciones estudiadas.

Los criterios para seleccionar una publicación han sido, o bien que haya sido escrito por autores españoles

-independientemente del idioma o la revista- o bien que hay sido publicado en España. Esto da una distribución por idioma donde el castellano es el idioma de publicación mayoritario (76,3%). El siguiente idioma, muy por debajo, es el catalán (11,9%), seguido de inglés (5,1%), gallego (3,4) y portugués (3,4).

		IDIOMA			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Castellano	45	76,3%	76,3%	76,3%
	Inglés	3	5,1%	5,1%	81,4%
	Catalán	7	11,9%	11,9%	93,2%
	Gallego	2	3,4%	3,4%	96,6%
	Portugués	2	3,4%	3,4%	100,0%
	Total	59	100,0	100,0	

Figura 2. Análisis del origen de las publicaciones estudiadas por idioma de publicación.

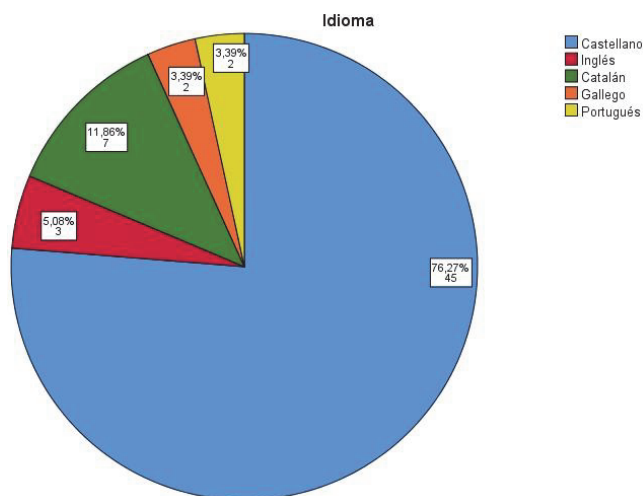


Figura 2. Análisis del origen de las publicaciones estudiadas por idioma de publicación.

### Tipo de investigación

Para el análisis del tipo de investigación se ha optado por la tipología clásica de Hernández Sampieri que distingue entre exploratoria, descriptiva, correlacional y experimental (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010), añadiendo la innovación docente como un tipo más. Entendemos por innovación docente aquellas publicaciones que describen un proceso de experiencia docente diferente a la habitual, pero que sólo ha sido evaluado con herramientas docentes respecto a resultados educativos en el aula, pero

no con herramientas que permitan extraer resultados que se puedan enmarcar de manera firme en alguno de los cuatro tipos de investigación mencionados. Por ejemplo, una experiencia de aprendizaje con Scratch que es evaluada con un examen o una evaluación de trabajo en grupo, pero no ofrece resultados contrastables y replicables.

Con respecto a este análisis, los resultados muestran las investigaciones descriptivas como las más numerosas, seguidas de experiencias de innovación docente y estudios experimentales. Los estudios correlacionales son los menos numerosos, habiéndose contabilizado sólo 4 entre las 55 publicaciones que permiten este análisis. Esta falta de presencia de investigaciones correlacionales parece estar relacionada con los tipos de muestreo a los que tienen acceso los investigadores y docentes y que se analizarán más adelante.

TIPO DE INVESTIGACIÓN		
Descriptiva	18	33%
Innovación Docente	13	24%
Experimental	11	20%
Exploratoria	9	16%
Correlacional	4	7%
TOTAL	55	100%

Tabla 3. Análisis de las publicaciones del estudio según el tipo de investigación.



Figura 3. Análisis de las publicaciones del estudio según el tipo de investigación.

### Metodología y técnicas

En el análisis de la metodología y las técnicas utilizadas se ha incluido entre las opciones la “evaluación”. Esta opción se refiere a aquellos trabajos donde la observación y análisis de los resultados se ha realizado mediante técnicas del ámbito docente: test, exámenes, prácticas, etc. Con respecto a la metodología observada entre las investigaciones que permitían acceder a esta información, es precisamente la evaluación el método más habitual (34,88%), seguido de las metodologías más habituales en ciencias sociales de carácter cuantitativo (30,23%) y cualitativo (23,26%).

METODOLOGÍA		
Evaluación	15	34,88%
Cuantitativa	13	30,23%
Cualitativa	10	23,26%
Etnografía	3	6,98%
Revisión documental	1	2,33%
Estudio de caso	1	2,33%
TOTAL	43	100%

Tabla 4. Análisis de las publicaciones del estudio según la metodología.

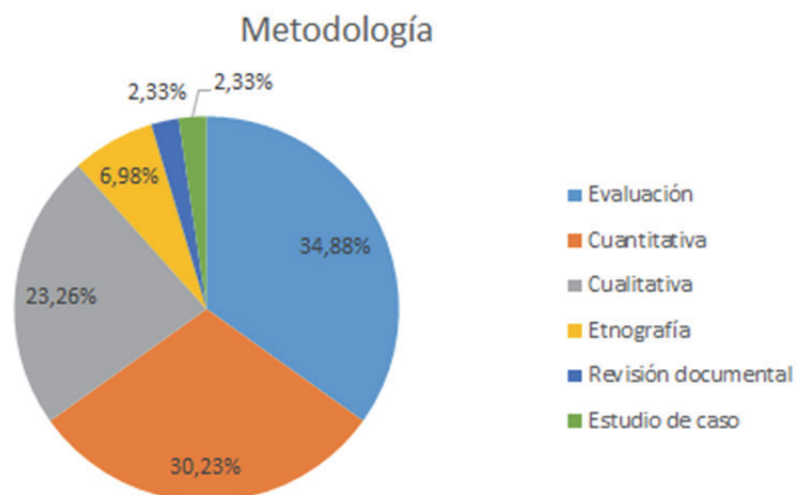


Figura 4. Análisis de las publicaciones del estudio según la metodología.

Al analizar las técnicas concretas, se observa igualmente una distribución desigual, donde evaluación es la técnica más utilizada (31,25%), seguido de cuestionarios, entrevistas, métricas y grupos. Hay que tener en cuenta al comparar ambas tablas y gráficos, que algunas investigaciones incluían más de una técnica dentro de la misma metodología.

TÉCNICAS		
Evaluación	15	31,25%
Cuestionarios	10	20,83%
Entrevistas	7	14,58%
Métricas	6	12,50%
Grupos	4	8,33%
Observación no participante	4	8,33%
Observación participante	1	2,08%
Revisión documental	1	2,08%
TOTAL	48	100%

Tabla 5. Análisis de las publicaciones del estudio según las técnicas utilizadas para la investigación.

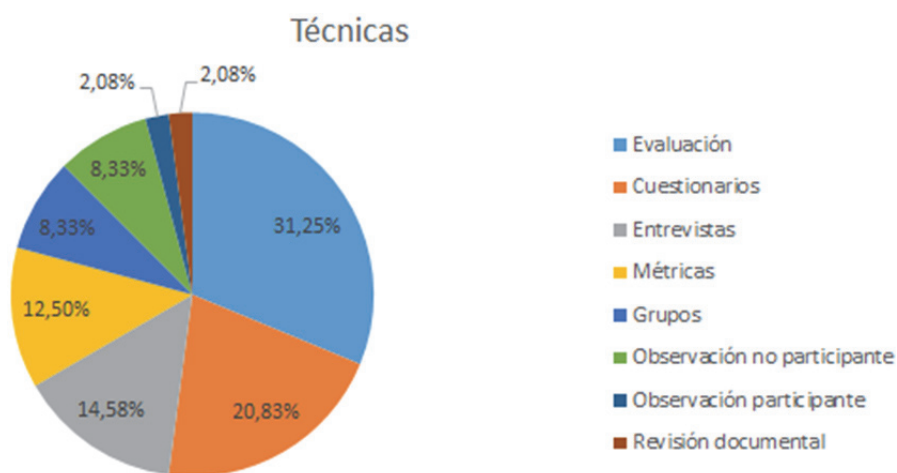


Figura 5. Análisis de las publicaciones del estudio según las técnicas utilizadas para la investigación.

Con respecto al objeto de estudio, destaca que siendo Scratch un software ideado para enseñar a programar a alumnos de primaria (Resnick, 2009), éste representa sólo el 38,60% del objeto de estudio principal en las investigaciones. Es cierto que, al sumar el alumnado de secundaria, entre ambos superan el 60% del total, pero es interesante la presencia de otros colectivos como profesores, universitarios, deportistas o presos. También hay investigaciones que han tenido como objeto el análisis de software o documentación relacionados.

## Objeto de observación y muestreo

OBJETO DE OBSERVACIÓN		
Alumnado de primaria	22	38,60%
Alumnado de secundaria	12	21,05%
Documentación	6	10,53%
Profesorado	6	10,53%
Tecnología y/o software	6	10,53%
Alumnado universitario	3	5,26%
Deportistas jóvenes	1	1,75%
Presos de centro penitenciario	1	1,75%
TOTAL	57	100%

Tabla 6. Análisis de las publicaciones del estudio según el objeto de observación.

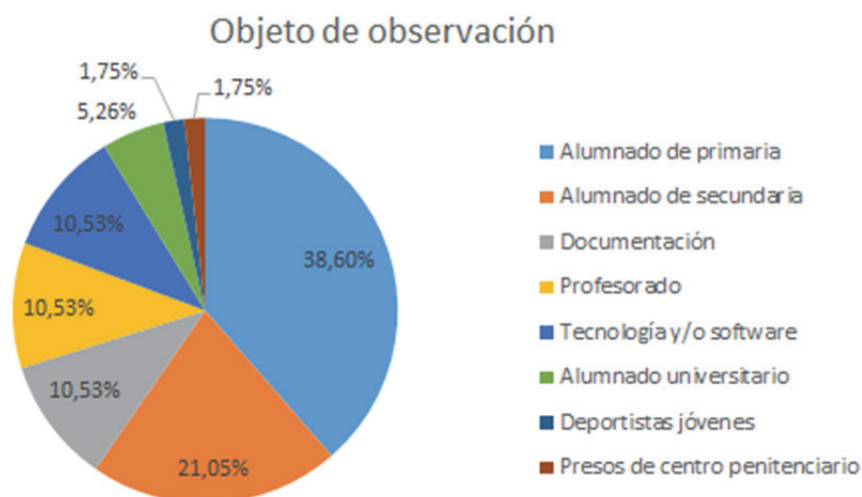


Figura 6. Análisis de las publicaciones del estudio según el objeto de observación.

Con respecto a la selección de unidades de observación en el objeto de estudio hay una clara tendencia a la selección del alumnado de forma individualizada (77,27%). La selección de comportamientos grupales mediante unidades colectivas o grupos estructurales como aula, colegio, familia, etc. es prácticamente anecdótica.



UNIDADES DE OBSERVACIÓN		
Alumnos	34	77,27%
Documentación	4	9,09%
Proyectos	2	4,55%
Aula, colegios, etc.	1	2,27%
Familias	1	2,27%
Tecnología	1	2,27%
Reclusos	1	2,27%
TOTAL	44	100%

Tabla 7. Análisis de las publicaciones del estudio según las unidades de observación.

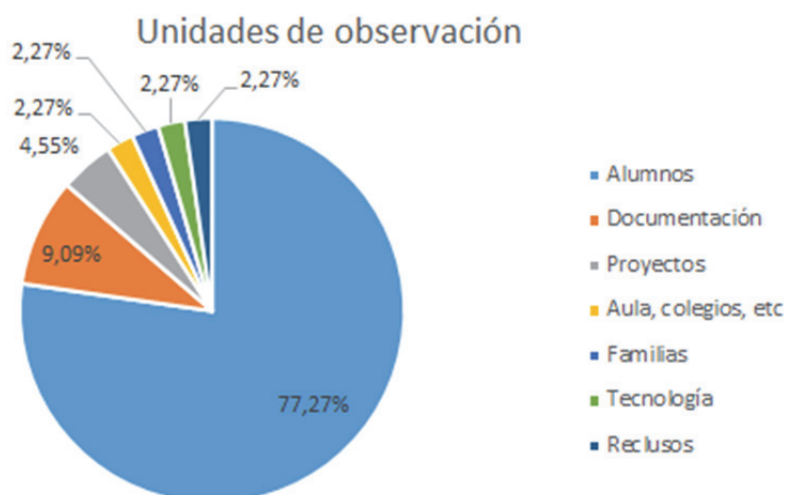


Figura 7. Análisis de las publicaciones del estudio según las unidades de observación.

A pesar del resultado anterior, donde predomina la selección de unidades de observación individualizadas, el muestreo predominante en este objeto de estudio es el muestreo estructural. La representatividad de los resultados de las investigaciones que apuestan por este tipo de muestreo se fundamenta en la homogeneidad de los sujetos escogidos y no en su representatividad estadística (Ferrando, Ibáñez, & Martín, 2000; Ibáñez, 1986; Navarrete, 2000). Concretamente, el muestreo estructural es el escogido por el 77,78% de los estudios analizados. De hecho, sólo se apuesta por la representatividad estadística en un estudio. El resto son investigaciones con muestreos experimentales o basados en documentación.

MUESTRA		
Representatividad estructural	28	77,78%
Experimental	4	11,11%
Documentación	3	8,33%
Representatividad estadística	1	2,78%
TOTAL	36	100%

Tabla 8. Análisis de las publicaciones del estudio según el muestreo.

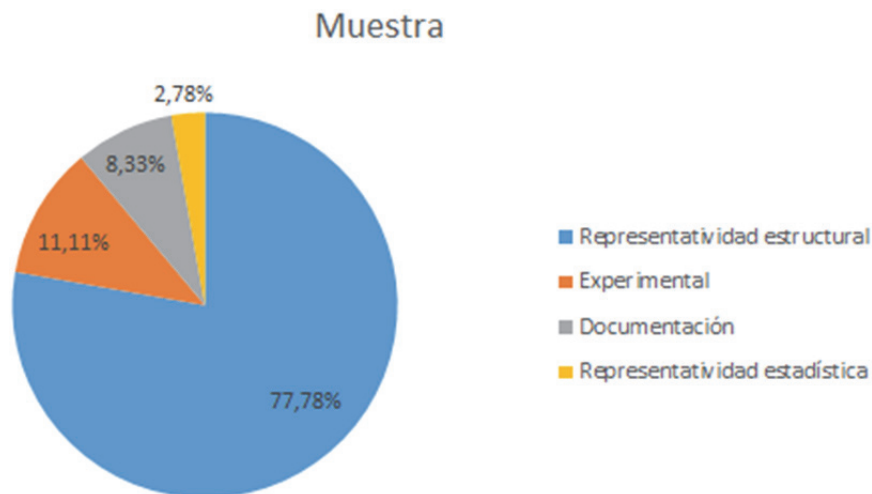


Figura 8. Análisis de las publicaciones del estudio según el muestreo.

### Impacto de las publicaciones

Con respecto al impacto, las citas recibidas por estas publicaciones son limitadas. El 72,9% no recibe ninguna cita y de aquellas publicaciones que son citadas el 56,3% recibe 4 citas o menos.

CITAS RECIBIDAS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	43	72,9	72,9	72,9
	1	1	1,7	1,7	74,6
	2	3	5,1	5,1	79,7

3	1	1,7	1,7	81,4
4	4	6,8	6,8	88,1
5	1	1,7	1,7	89,8
6	1	1,7	1,7	91,5
8	1	1,7	1,7	93,2
12	1	1,7	1,7	94,9
16	1	1,7	1,7	96,6
44	1	1,7	1,7	98,3
56	1	1,7	1,7	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabla 9. Análisis de las publicaciones estudiadas por citas recibidas.

CITAS RECIBIDAS CON 0 COMO VALOR PERDIDO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	72,9	72,9	72,9
	2	3	1,7	1,7	74,6
	3	1	5,1	5,1	79,7
	4	4	1,7	1,7	81,4
	5	1	6,8	6,8	88,1
	6	1	1,7	1,7	89,8
	8	1	1,7	1,7	91,5
	12	1	1,7	1,7	93,2
	16	1	1,7	1,7	94,9
	44	1	1,7	1,7	96,6
	56	1	1,7	1,7	98,3
	Total	16	1,7	1,7	100,0

Perdidos	0	43	72,9
Total		59	100,0

Tabla 10. Análisis de las publicaciones estudiadas por citas recibidas con valor 0 como valor perdido.

Si analizamos las dos publicaciones que reciben un número elevado de citas en comparación con el resto -44 y 56, respectivamente- encontramos tres elementos en común que pueden explicar su elevado impacto. En primer lugar, ambas publicaciones son en inglés, lo que facilita el acceso a la comunidad científica internacional. En segundo lugar, ambas publicaciones analizan Dr. Scratch, una herramienta para extraer evaluaciones lo más objetivas posibles del trabajo del alumnado. Por último, los autores de ambos artículos son los mismos. Otros artículos en inglés analizados no consiguen elevar su impacto con respecto al resto y los autores no deberían ser un factor de publicación en un sistema de doble ciego. Sin embargo, no tenemos información suficiente para asegurar cuál de los tres elementos es el que más influye en el impacto de ambos artículos.

## Discusión y Conclusiones

Con los datos presentados, consideramos que la producción científica sobre Scratch en el periodo 2012-18 en España de poco impacto y sin suficiente consistencia metodológica.

Cuando nos referimos a poco impacto, nuestro análisis se centra en que las publicaciones científicas sobre Scratch en España reciben pocas citas, ya que el 72,9% de las publicaciones no recibe ninguna cita y de aquellas publicaciones que son citadas el 56,3% recibe 4 citas o menos. Además, no suelen citarse entre sí. No parece que se cumpla el principio de documentación exhaustiva antes del trabajo de campo. Esto da lugar a múltiples investigaciones parecidas y separadas que ofrecen resultados similares, pero que no aportan una adecuada acumulación del saber aprovechando los resultados de investigaciones anteriores para avanzar en el conocimiento.

Este aislamiento entre los diferentes estudios se refleja también en las características mayoritarias de los mismos. El tipo de estudio más numeroso observado es aquel que se realiza con criterios de innovación docente, basándose en la representatividad estructural que implica la homogeneidad del aula y que es evaluado con herramientas propias de evaluación del aprendizaje, pudiendo incluir algunas encuestas o entrevistas adicionales. Este tipo de estudio es muy útil para el trabajo profesional de los docentes implicados, pero no crea un corpus científico de conocimientos extrapolables a investigaciones futuras. No criticamos la numerosa presencia de este tipo de estudios de innovación docente, sino que reclamamos una mayor presencia de publicaciones que reflejen estudios de carácter científico, con muestras de mayor representatividad y metodologías experimentales, correlacionales o de análisis del discurso que permitan avanzar en el conocimiento científico acerca del uso de la herramienta Scratch en el aprendizaje de la programación. Incrementar este tipo de investigación redundará también en la mejora de los estudios de innovación docente, que podrán diseñarse sobre conocimientos fundamentados que les permitan ser más ambiciosos en sus objetivos. Además, puede realizarse una crítica metodológica a la mayoría de los estudios reflejados. Si la metodología más habitual es la innovación docente y la forma de muestreo asociada suele ser la de representatividad estructural, no parece adecuado que la selección muestral habitual sea el estudiante individual. Parecería más adecuada una selección muestral estructural y/o la preeminencia de técnicas de análisis cualitativo.

Un resultado que cabe destacar para finalizar es que el alumnado de primaria y secundaria, aquel que representa el público objetivo de la herramienta, supone en torno a un 60% de la población objeto de observación en los estudios

publicados. Es de bastante interés comprobar como Scratch ha superado la comunidad educativa inicial y los estudios sobre su aplicación se extienden a otros entornos, como adultos, deportistas o población reclusa.

Estas conclusiones deben comprenderse dentro de las limitaciones de nuestro estudio. Este ha sido realizado con la información publicada en revistas indexadas y accesible a través de internet. Sería interesante poder ampliar el análisis a posibles experiencias que hayan sido difundidas en otros espacios académicos y, como propuesta de futuro, comparar estos resultados con otras experiencias de aprendizaje de la programación con softwares diferentes a Scratch como App Inventor o Code.org.

## Anexo 1

### Listado de publicaciones analizadas

Título Completo	Forma de Publicación	Año
Entornos Virtuales, Realidad Aumentada y DBR en el Contexto del Aprendizaje Situado. Intervenciones con Scratch, Aurasma y Kodu (Tamayo, López, & Barrio, 2014)	Congreso	2014
La Realidad Aumentada como herramienta mediadora de los ambientes virtuales de aprendizaje (Sánchez & Ruiz, 2016)	Congreso	2016
Influencia de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje en la afectividad hacia las matemáticas de estudiantes de secundaria: Estudio de casos. (Jorge-Pozo, Jiménez-Gestal, & Murillo, 2017)	Congreso	<2017<
Identificación y regulación de emociones con Scratch (García, 2012)	Libro	2013
Interacciones multimedia a través de proyectos con "Scratch, Edmodo y Voicehead" (López & Gallardo, 2013)	Libro	2013
Proyecto HIPO. Investigación y desarrollo de herramientas de interacción gestual para aprender a programar como contenido del currículo de primaria (Urbano & Melguizo, 2015)	Libro	2015
Aprendizaje colaborativo mediante Scratch. Implicaciones para la formación tecnológica (Cayuso, Camacho, & Zarraute, 2016)	Libro	2016
El programa Scratch como estrategia de aprendizaje cooperativo en el tercer ciclo de Educación Primaria (M. J. M. Fernández, Avilés, & Gámez, 2017)	Libro	2017
La comunicación interactiva como medio para la adquisición de las competencias del futuro ¿Es adecuado aprender a programar con scratch? (Urbano et al., 2017)	Libro	2017
Analysis the learning model of museum hands-on scratch programming with activity theory (Lin, Lin, Lee, & Cheng, 2018)	Libro	2018
"Scratch": la tecnologia al servei del pensament creatiu (Sabaté, 2013)	Revista	2013
Scratch a l' escola Sant Jordi de Mollet (Revilla, 2014)	Revista	2014
Scratch en família (Catalán, 2014)	Revista	2014
Projecte d' implementació d' un itinerari curricular de programació amb Scratch (Barranco, García, Lecha, Paltor, & Ruiz, 2014)	Revista	2014
Scratch i robòtica educativa col·laborativa, un tàndem de futur. (R. Fernández, i Barta, Viera, & Pi, 2014)	Revista	2014

De la tortuga LOGO al gat Scratch. (Achón, J., & Delgado, J. 2014)	Revista	2014
Scratch en la educación musical (Monclús, 2014)	Revista	2014
Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem (Ramos & Espadeiro, 2014)	Revista	2014
El fenómeno scratch (Barceló Garcia, 2014)	Revista	2014
Análisis del proceso formativo de un grupo de reclusos en un taller de Scratch. (Bustillo-Bayón, Vizcarra-Morales, & Aristizabal-Llorente, 2014)	Revista	2014
Dr. Scratch: Automatic Analysis of Scratch Projects to Assess and Foster Computational Thinking (Moreno-León, Robles, & Román-González, 2015)	Revista	2015
"Cacharreando", un proyecto realizado con Makey Makey y Scratch (Segovia, 2015)	Revista	2015
Código Octopus programar con Scratch en educación primaria e secundaria (Loureiro, Testa, & Pizarro, 2015)	Revista	2015
Instrumentos con Scratch y Makey Makey (Laure, Gutiérrez, & Sánchez, 2015)	Revista	2015
La creación de videojuegos con Scratch en educación secundaria (Cano & Delgado, 2015)	Revista	2015
Dr. Scratch: Automatic Analysis of Scratch Projects to Assess and Foster Computational Thinking (Moreno-León et al., 2015)	Revista	2015
Efectos del proceso de aprender a programar con "Scratch" en el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes de educación básica primaria. (Galindo Suárez, 2015)	Revista	2015
Formación del profesorado con scratch: análisis de la escasa incidencia en el aula (Bayón, 2015)	Revista	2015
Experiencias Prácticas con el Uso del Lenguaje de Programación Scratch para Desarrollar el Pensamiento Algorítmico de Estudiantes en Chile (Vidal, Cabezas, Parra, & López, 2015)	Revista	2015
Una propuesta didáctica en 3º E.S.O para trabajar el pensamiento matemático avanzado haciendo uso de Scratch (Alba & Compañía, 2016)	Revista	2016
Gamificación y la Física–Química de Secundaria (Pérez, 2016)	Revista	2016
Cuadros sonoros a través de Makey Makey Scratch (Gallego, 2016)	Revista	2016
Scratch (Gonzalo, 2016)	Revista	2016
Capacitación en programación para incorporar el pensamiento computacional en las escuelas (Dapozo, Petris, Greiner, Espíndola, & López, 2016)	Revista	2016

¿Scratch en la educación de adultos? Pero... ¿no era sólo para niños? (Montañés, 2016)	Revista	2016
Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje basado en proyectos (L. S. González, Castro, González, & Cendón, 2016)	Revista	2016
Creative Coding and Intercultural Projects in Higher Educational Case Study in Three Universities (Sáez-López, Miyata, & Domínguez-Garrido, 2016)	Revista	2016
Més enllà de la programació i la robòtica educativa: el pensament computacional en l'ensenyament STEAM a infantil i primària. (Simarro et al., 2016)	Revista	2016
Descubrir el patrimonio inmaterial a través de la creación de narrativas digitales con Scratch (Rubio Navarro, 2016)	Revista	2016
El pensamiento computacional para potenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución creativa de problemas (Palencia, 2017a)	Revista	2017
Art games: medios digitales artísticos interactivos para la educación (Márquez Ibañez, 2017)	Revista	2017
Pensamiento Matemático Avanzado y Scratch: El Caso del Máximo Común Divisor (Alba, Mellado, Compañía, & Palacián, 2017)	Revista	2017
Desarrollo del pensamiento computacional en educación primaria: una experiencia educativa con scratch (Rodríguez, 2017)	Revista	2017
Programación de videojuegos con "Scratch" na educación primaria e secundaria (Loureiro, 2017)	Revista	2017
Aprendiendo a programar con Scratch y Code.Org (Catalán, 2017)	Revista	2017
Aprendizaje deportivo, inteligencia emocional y scratch. Posible transferencia a la Educación Física escolar (Arribas-Galarraga, Saies, Bustillo, & Luis-De-Cos, 2017)	Revista	2017
O potencial do scratch no ensino – aprendizagem da geometria (Ramalho & Ventura, 2017)	Revista	2017
Programación visual por bloques en Educación Primaria aprendiendo y creando contenidos en ciencias sociales (Sáez-López & Cózar, 2017)	Revista	2017
Pensamiento computacional: creación y desarrollo de aprendizajes y conocimientos reales desde una perspectiva inclusiva y de compensación de las desigualdades (Pereiro & Penas, 2017)	Revista	2017
Pensamiento computacional y programación visual por bloques en el aula de Primaria (López & Gutiérrez, 2017)	Revista	2017
El pensamiento computacional y la resolución de problemas: una apuesta pedagógica en el siglo XXI (Palencia, 2017b)	Revista	2017



Evaluando con TIC y para las TIC (Fernández, 2017)	Revista	2017
Evaluación del Pensamiento Computacional en Educación (de la Fuente & García, 2017)	Revista	2017
Pensamiento computacional. Programar con Scratch (M. del C. P. González & Nemiña, 2018)	Revista	2018
Scratch 2.0 (Pérez & García, 2018)	Revista	2018
Estudio sobre la creatividad al implementar un programa educativo centrado en ¿scratch?, el caso del centro penitenciario de Álava (Bayón, 2014)	Tesis	2014
Código alfabetización y pensamiento computacional en Educación Primaria y Secundaria: validación de un instrumento y evaluación de programas (Román, 2016)	Tesis	2016
Scratch como herramienta para la enseñanza de la programación en la educación primaria. Análisis de usabilidad en la escuela pública de la comunidad de Madrid (Alonso Urbano, 2017)	Tesis	2017
Uso de scratch como herramienta para el desarrollo del pensamiento computacional en programación y de la carrera de Informática de la Universidad Central del Ecuador (Narváez & Omar, 2017)	Tesis	2017

## Bibliografía

---

- ALBA, M. Á. B., & COMPAÑA, M. T. S. (2016). Una propuesta didáctica en 3º ESO para trabajar el pensamiento matemático avanzado haciendo uso de Scratch. *Epsilon: Revista de La Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"*, (93), 31–46.  
<https://thales.cica.es/epsilon/?q=node/4624>
- ALBA, M. Á. B., MELLADO, F. J. C., COMPAÑA, M. T. S., & PALACIÁN, M. A. (2017). Pensamiento Matemático Avanzado y Scratch: El Caso del Máximo Común Divisor. *Pensamiento Matemático*, 7(2), 43–64.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6268909.pdf>
- ALONSO URBANO, D., CONDE MELGUIZO, R. (2015). Proyecto HIPO. Investigación y desarrollo de herramientas de interacción gestual para aprender a programar como contenido del currículo de primaria: análisis de scratch. In *Videojuegos: desarrollo e industria creativa* (pp. 101–113). Editorial ESNE.
- ALONSO URBANO, D. (2017). Scratch como herramienta para la enseñanza de la programación en la Educación Primaria, análisis de usabilidad en la escuela pública de la Comunidad de Madrid.  
<https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/516/Tesis%20%20doctoral%20-%20David%20Alonso%20Urbano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ALONSO URBANO, D., CONDE MELGUIZO, R., MARTÍNEZ, J. C., & DE SALAZAR MUÑOZ, I. M. (2017). La comunicación interactiva como medio para la adquisición de las competencias del futuro: ¿es adecuado aprender a programar con scratch? In *Nuevas tecnologías audiovisuales para nuevas narrativas interactivas digitales en la era multidispositivo* (pp. 239–254). McGraw-Hill.
- ACHÓN, J., & DELGADO, J. (2014). De la tortuga LOGO al gat Scratch. *Perspectiva escolar*, (377), 6-10.  
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=378455&info=open\\_link\\_ejemplar](https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=378455&info=open_link_ejemplar)
- ARRIBAS-GALARRAGA, S., SAIES, E., BUSTILLO, J., & LUIS-DE-COS, I. (2017). Aprendizaje deportivo, inteligencia emocional y scratch. Posible transferencia a la Educación Física escolar. *Didacticae: Revista de Investigación En Didácticas Específicas*, (2), 59–70.  
<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20195>
- BARCELÓ GARCIA, M. (2014). El fenómeno Scratch. *Byte España*, (212), 66.
- BARRANCO, M., GARCÍA, M., LECHA, X., PALTOR, J., & RUIZ, D. (2014). Projecte d'implementació d'un itinerari curricular de programació amb Scratch. *Perspectiva Escolar*, (377), 24–28.  
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=378455&info=open\\_link\\_ejemplar](https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=378455&info=open_link_ejemplar)
- BAYÓN, J. B. (2014). Estudio sobre la creatividad al implementar un programa educativo centrado en ¿Scratch?, el caso del centro penitenciario de Álava. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130505>
- BAYÓN, J. B. (2015). Formación del profesorado con Scratch: análisis de la escasa incidencia en el aula. *Opción*, 31(1), 164–182.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5974983>
- BOLETÍN OFICIAL DE NAVARRA. (2014). Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Pamplona.  
[https://www.Navarra.es/Home\\_es/Actualidad/BON/Boletines/2014/174/](https://www.Navarra.es/Home_es/Actualidad/BON/Boletines/2014/174/)

- BUSTILLO-BAYÓN, J., VIZCARRA-MORALES, M. T., & ARISTIZABAL-LLORENTE, P. (2014). Análisis del proceso formativo de un grupo de reclusos en un taller de Scratch/Analysis of the training process of a group of prisoners in a Scratch 's workshop. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 13(1), 37–49.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835142>
- CANO, E. V., & DELGADO, D. F. (2015). La creación de videojuegos con Scratch en Educación Secundaria. *Communication Papers: Media Literacy and Gender Studies*, 4(6), 63–73.  
<https://communicationpapers.revistes.udg.edu/communication-papers/article/download/22083/25851>
- CATALÁN, E. (2014). Scratch en familia. *Perspectiva Escolar*, (377), 46–48.  
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/107824>
- CATALÁN, E (2017) Aprendiendo a programar con Scratch y Code.org. *Personal computer and internet*, 179, 70-75.
- CAYUSO, P. L., CAMACHO, M. M., & ZARRAUTE, V. F. (2016). Aprendizaje colaborativo mediante Scratch. Implicaciones para la formación tecnológica. In *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 767–771). Octaedro.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6031501&orden=1&info=link>
- COMUNIDAD DE MADRID (2008). «Decreto 98/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid», BOCM, núm. 180: 51-255.  
[http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=5252&destado=P](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=5252&destado=P)
- COMUNIDAD DE MADRID. (2014). Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de La Comunidad de Madrid*, 175, 10–89.  
[http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&destado=P](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&destado=P)
- DAPOZO, G. N., PETRIS, R. H., GREINER, C. L., ESPÍNDOLA, M. C., & LÓPEZ, M. (2016). Capacitación en programación para incorporar el pensamiento computacional en las escuelas. In *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016)*.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53629>
- DE DIOS, J. G., ÁLVAREZ, J. C. B., & RODRIGO, M. A. (2011). Listas guía de comprobación de revisiones sistemáticas y meta análisis: declaración PRISMA. *Evidencias En Pediatría*, 7(4), 20.  
[https://evidenciasenpediatria.es/DetalleArticulo/\\_LLP3k9qgzlh7aNQBiadwmQH1vtdj7DW4Na2i472Rz8-4L4-0IUWCS0hea82EwEC2bTmsyscz5hU-B6Aet2cU6g](https://evidenciasenpediatria.es/DetalleArticulo/_LLP3k9qgzlh7aNQBiadwmQH1vtdj7DW4Na2i472Rz8-4L4-0IUWCS0hea82EwEC2bTmsyscz5hU-B6Aet2cU6g)
- DE LA FUENTE, H. A., & GARCÍA, A. P. (2017). Evaluación del pensamiento computacional en educación. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 3, 25–39.  
<https://revistas.um.es/riite/article/view/267411>
- FERNÁNDEZ, R. F. (2017). Evaluando con TIC y para las TIC. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, (75), 31-37.  
<https://www.grao.com/es/producto/evaluando-con-tic-y-para-las-tic>

- FERNÁNDEZ, M. J. M., AVILÉS, F. N., & GÁMEZ, F. D. G. (2017). El programa Scratch como estrategia de aprendizaje cooperativo en el tercer ciclo de Educación Primaria. In *Innovación docente y uso de las TIC en educación: CD-ROM* (p. 55). Universidad de Málaga (UMA).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6245750>
- FERNÁNDEZ, R., I BARTA, J. R., VIERA, J. L. R., & PI, X. (2014). Scratch i robótica educativa colaborativa, un tándem de futur. *Perspectiva Escolar*, (377), 11–16.  
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/107742>
- FERRANDO, M. G., IBÁÑEZ, J., & MARTÍN, F. A. (2000). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza Madrid.
- GALINDO SUÁREZ, M. (2015). Efectos del proceso de aprender a programar con “Scratch” en el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes de educación básica primaria. *Escenarios*, (13) 2.  
<https://doi.org/10.15665/esc.v13i2.601>  
<http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/601>
- GALLEGO, L. G. (2016). Cuadros sonoros a través de Makey Makey Scratch. *Eufonía: Didáctica de La Música*, (69), 83–84.  
<https://www.grao.com/es/producto/cuadros-sonoros-a-traves-de-makey-makey-y-scratch>
- GARCÍA, J. C. L. (2012). Identificación y regulación de emociones con Scratch. *Tendencias Emergentes En Educación Con TIC*, 67.  
[https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=516952&orden=1&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=516952&orden=1&info=open_link_libro)
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña (DOGC nº 6495, de 28 de agosto). *Barcelona, Departamento de Enseñanza*.  
[https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=701354&language=ca\\_ES](https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=701354&language=ca_ES)
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado*, 295(10), 27548–27562.  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2014). Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre. *Publicado En El Boletín Oficial Del Estado*, (3), 169–546.  
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial Del Estado*, 52, 19349–19420.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- GOBIERNO DE ESPAÑA. LOE, (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, 106, 17158–17207.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- GONZÁLEZ, L. S., CASTRO, R. F., GONZÁLEZ, M. Á. C., & CENDÓN, J. A. (2016). Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje basado en proyectos. *Education in the Knowledge Society*, 17(4), 15–28.  
<http://dx.doi.org/10.14201/eks20161741528>  
<http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20161741528>
- GONZÁLEZ, M. DEL C. P., & NEMIÑA, R. E. (2018). Pensamiento computacional. Programar con Scratch. *Aula de Innovación Educativa*, (269), 22–26.  
<https://www.grao.com/es/producto/pensamiento-computacional-programar-con-scratch-au26983545>

- GONZALO, J. F. L. H. (2016). Scratch. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, (73), 77-78.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- IBÁÑEZ, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. *El Análisis de La Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad.
- JORGE-POZO, D., JIMÉNEZ-GESTAL, C., & MURILLO, J. (2017). Influencia de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje en la afectividad hacia las matemáticas de estudiantes de secundaria: estudio de casos.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/705555.pdf>
- LAURE, V. P., GUTIÉRREZ, I. F., & SÁNCHEZ, A. P. (2015). Instrumentos con Scratch y Makey Makey. *Aula de Innovación Educativa*, (246), 17–20.  
<https://www.grao.com/es/producto/instrumentos-con-scratch-y-makey-makey>
- LIN, C. L., LIN, J. C., LEE, J. T., & CHENG, J. C. (2018). Analysis the learning model of museum hands-on scratch programming with activity theory. In *Hands-on science: advancing science, improving education* (pp. 175–179). Associação Hands-on Science Network.
- LÓPEZ, J. M. S., & GALLARDO, J. R. R. (2013). Interacciones multimedia a través de proyectos con" Scratch, Edmodo y Voicehead". In *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar: aplicaciones prácticas* (pp. 189–198).
- LÓPEZ, J. M. S., & GUTIÉRREZ, R. C. (2017). Pensamiento computacional y programación visual por bloques en el aula de Primaria. *Educar*, 53(1), 129–146.  
<https://educar.uab.cat/article/download/v53-n1-saez-cozar/841-pdf-es>
- LOUREIRO, M. (2017). Programación de videoxogos con" Scratch" na educación primaria e secundaria. *Revista Galega de Educación*, (68), 30–31.
- LOUREIRO, M., TESTA, P. P., & PIZARRO, D. R. (2015). Código Octopus: programar con Scratch en educación primaria e secundaria. *Eduga: Revista Galega Do Ensino*, (69), 25.  
<http://www.edu.xunta.gal/eduga/825/contidos-educativos/codigo-octopus-programar-con-scratch-educacion-primaria-secundaria>
- MARJI, M (2014). *Learn to program with Scratch: A visual introduction to programming with games, art, science, and math*. No Starch Press. San Francisco (USA).
- MÁRQUEZ IBÁÑEZ, A. (2017). Art games: medios digitales artísticos interactivos para la educación. *Redmarka: Revista Académica de Marketing Aplicado*, 19(1), 47–69.  
<https://doi.org/10.17979/redma.2017.01.019.4850>  
<http://revistas.udc.es/index.php/REDMARKA/article/view/redma.2017.01.019.4850>
- MOHER, D, COOK, D. J., EASTWOOD, S., OLKIN, I., RENNIE, D., & STROUP, D. F. (2000). Improving the quality of reports of meta-analyses of randomized controlled trials: the QUOROM Statement. *Revista Española de Salud Pública*, 74(2), 107–118.  
<https://europepmc.org/article/med/10918802>
- MOHER, DAVID, ALTMAN, D. G., & TETZLAFF, J. (1996). PRISMA (Preferred Reporting items for systematic reviews and Meta-Analyses). *Guidelines for Reporting Health Research: A User's Manual*, 1999, 250.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2714657/>

- MONCLÚS, I. (2014). Scratch en la educación musical. *Eufonía: Didáctica de La Música*, (63), 74–81.
- MONTAÑÉS, E. S. (2016). ¿Scratch en la educación de adultos? Pero... ¿no era sólo para niños? *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (289), 68–72.
- MORENO-LEÓN, J., ROBLES, G., & ROMÁN-GONZÁLEZ, M. (2015). Dr. Scratch: Automatic analysis of scratch projects to assess and foster computational thinking. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (46), 1–23.  
[https://www.um.es/ead/red/46/moreno\\_robles.pdf](https://www.um.es/ead/red/46/moreno_robles.pdf)
- NARVÁEZ, P., & OMAR, H. (2017). Uso de Scratch como herramienta para el desarrollo del pensamiento computacional en programación I de la carrera de informática de la Universidad Central del Ecuador.  
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/82731>
- NAVARRETE, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165–180. *Investigaciones sociales*. 4(5).  
<https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851>
- NEEDLEMAN, I. (2000). Is this good research? Look for CONSORT and QUORUM. Nature Publishing Group.  
<https://www.nature.com/articles/6400038.pdf?origin=ppub>
- PALENCIA, M. P. (2017a). El pensamiento computacional para potenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución creativa de problemas. *3 c TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a Las TIC*, 6(1), 38–63.  
<https://doi.org/10.17993/3ctic.2017.61.38-63>  
<https://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-tic/article/view/401>
- PALENCIA, M. P. (2017b). El pensamiento computacional y la resolución de problemas: una apuesta pedagógica en el siglo XXI. *Revista Boletín Redipe*, 6(8), 63–73.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6224318.pdf>
- PEREIRO, M., & PENAS, Y. (2017). Pensamiento computacional: creación y desarrollo de aprendizajes y conocimientos reales desde una perspectiva inclusiva y de compensación de las desigualdades. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (13), 347–351.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6348999&orden=0&info=link>
- PÉREZ, E. C., & GARCÍA, S. R. (2018). Scratch 2.0. *Eufonía: Didáctica de la música*, (75), 78-79.
- PÉREZ, F. Q. (2016). Gamificación y la Física–Química de Secundaria. *Education in the Knowledge Society*, 17(3), 13–28.  
<http://dx.doi.org/10.14201/eks20161731328>  
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20161731328>
- RAMALHO, R., & VENTURA, A. (2017). O potencial do scratch no ensino–aprendizagem da geometria. *Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, 172–175.  
<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2666>  
<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2548>
- RAMOS, J. L., & ESPADREIRO, R. G. (2014). Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 7(2), 4–25.  
<https://eft.education.pt/index.php/ef/article/view/462>

- RESNICK, M., MALONEY, J., MONROY-HERNÁNDEZ, A., RUSK, N., EASTMOND, E., BRENNAN, K., ... SILVERMAN, B. (2009). Scratch: Programming for all. *Commun. Acm*, 52(11), 60–67.  
<https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>
- REVILLA, C. (2014). Scratch a l'escola Sant Jordi de Mollet. *Perspectiva Escolar*, (377), 17–20.  
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/107743>
- RODRÍGUEZ, M. Á. (2017). Desarrollo del pensamiento computacional en educación primaria: una experiencia educativa con Scratch. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2), 45–64.  
<https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/1820>
- ROMÁN, M. (2016). Código alfabetización y pensamiento computacional en educación primaria y secundaria: validación de un instrumento y evaluación de programas. Tesis Doctoral.  
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mroman>
- RUBIO NAVARRO, G. (2016). Descubrir el patrimonio inmaterial a través de la creación de narrativas digitales con Scratch. *HUARTE DE SAN JUAN. Filología y Didáctica de La Lengua N. 16/Filologia Eta Hizkuntzaren Didaktika 16 Z. Pamplona: Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa*, 2016. Págs. 197-220.  
<https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/22725>
- SABATÉ, F. (2013). "Scratch": la tecnologia al servei del pensament creatiu. *Perspectiva Escolar*, (369), 63–67.  
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/102069>
- SÁEZ-LÓPEZ, J.-M., & CÓZAR, R. (2017). Programación visual por bloques en Educación Primaria: Aprendiendo y creando contenidos en Ciencias Sociales. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 409–426.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49381](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49381)  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49381>
- SÁEZ-LÓPEZ, J.-M., MIYATA, Y., & DOMÍNGUEZ-GARRIDO, M.-C. (2016). Creative Coding and Intercultural Projects in Higher Education: a Case Study in Three Universities. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 145–165. DOI:10.5944/ried.19.2.15796  
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2016-19-2-5040>
- SÁNCHEZ, J. J. M., & RUIZ, A. B. M. (2016). La Realidad Aumentada como herramienta mediadora de los ambientes virtuales de aprendizaje. In *EDUNOVATIC 2016-I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC.: Del 14 al 16 de diciembre de 2016. Libro de actas* (pp. 605–610). REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5796987.pdf>
- SEGOVIA, M. DEL M. R. (2015). "Cacharreando", un proyecto realizado con Makey y Scratch. *Aula de Innovación Educativa*, (247), 63.
- SIMARRO, C., LÓPEZ, V., CORNELLÀ, P., XX, M. P., NIELL, M., & ESTEBANELL, M. (2016). Més enllà de la programació i la robòtica educativa: el pensament computacional en l'ensenyament STEAM a infantil i primària. *Ciències: Revista Del Professorat de Ciències de Primària i Secundària*, (32), 38–46.  
<https://www.raco.cat/index.php/Ciències/article/view/316732>
- TAMAYO, J. L. R., LÓPEZ, J. M. S., & BARRIO, M. G. (2014). Entornos Virtuales, Realidad Aumentada y DBR en el Contexto del Aprendizaje Situado: Intervenciones con Scratch, Aurasma y Kodu. In *Presentaciones del III Congreso Internacional Sociedad Digital: ciudadanía digital* (p. 18). Icono 14 Asociación Científica.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5394937&orden=1&info=link>

- URRÚTIA, G., & BONFILL, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta análisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511. DOI: 10.1016/j.medcli.2010.01.015  
<https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-declaracion-prisma-una-propuesta-mejorar-S0025775310001454>
- VIDAL, C. L., CABEZAS, C., PARRA, J. H., & LÓPEZ, L. P. (2015). Experiencias prácticas con el uso del lenguaje de programación Scratch para desarrollar el pensamiento algorítmico de estudiantes en Chile. *Formación Universitaria*, 8(4), 23–32.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400004>  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-50062015000400004&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062015000400004&lng=es&nrm=iso)



**Resumen.** 

---

Las competencias digitales forman parte del currículum escolar, siendo una de ellas la programación. Este estudio se centra en el análisis del conocimiento científico disponible para la implantación que se ha llevado a cabo de Scratch en España para cumplir con los objetivos de aprendizaje de las competencias digitales. Se ha realizado un análisis sistemático de la bibliografía existente en bases de datos científicas. Posteriormente, se han analizado las publicaciones con distintas variables: tipo de publicación, idioma, citas, tipo de investigación, metodología, técnicas, objeto de observación o muestreo.

Concluimos que la documentación sobre Scratch en España es insuficiente, de poco impacto y con poca consistencia metodológica.

**Palabras clave.** Scratch; Aprendizaje de la programación; Enseñanza de las ciencias; Innovación educacional; Investigación pedagógica; Calidad de la educación; STEM.

**Abstract.** 

---

Digital skills are essential in the school curriculum. One of these skills is programming. This study is focused on the analysis of the scientific knowledge available for the establishment of Scratch in Spain. A systematic analysis of the existing bibliography has been carried out through searches in scientific databases. Subsequently, the documents found has been studied through different variables: type of publication, language, citations received, type of research, methodology, techniques, object of observation or sampling.

We can conclude that there are an insufficient cientifical documentation about Scratch in Spain, it receives very few citations and most of the studies are not methodologically well-founded.

**Key-words.** Scratch; Programming learning; Science teaching; Educational innovation; Pedagogical research; Quality of education; STEM.

**Rafael Conde Melguizo**

Director del grado de Artes Digitales  
Universidad Camilo José Cela, Facultad de Tecnología y Ciencia  
rconde@ucjc.edu

**Mario Vega-Barbas**

Profesor Ayudante Doctor  
Universidad Politécnica de Madrid, ETSI de Telecomunicación  
mario.vega@upm.es

**Carolina García-Vázquez**

Coordinadora del grado en Diseño Multimedia y Gráfico  
ESNE, centro adscrito a la Universidad Camilo José Cela  
carolina.garcia@esne.es

# Evolución de la poesía como propuesta para trabajar la Paz Social en Educación \_\_\_\_\_

## Evolution of poetry to develop the Social Peace at Education \_\_\_\_\_

Alena Kárpava Kárpava  
y Nazaret Martínez Heredia

### Introducción

La crisis del Estado de Bienestar, el auge del neoliberalismo hace retomar el discurso sobre la dicotomía *opresor y oprimido*, la defensa de la causa ético-social, la reflexión sobre las libertades positivas y ejercicio de los Derechos Sociales. Tal vez, es la hora de alejarnos del individualismo extremo, individualismo productivo mercantil, visualizado como resultado del éxito de la competitividad, excelencia, lucha, méritos, empresa y creación del “ejército de depredadores”, del sentimiento del vacío existencial y apostar de nuevo, como lo sugiere la *Carta de la Tierra* (Iniciativa Carta De La Tierra, 2000), por la causa social y por el autoconocimiento, que permite desde una individualidad sabia y reflexiva generar una sociedad marcada por nuevos valores de colaboración, convivencia respetuosa, aceptación, autorrealización, democracia participativa, paz y seguridad de la vida.

En este camino de demanda de la transformación social la *literatura comprometida* (término discutido en paralelo con la *literatura social*, *literatura política*, *literatura reivindicativa* de la justicia social) está llamada para mover la consciencia del ciudadano. Sin decoro, sin descripción, sin una subjetividad impuesta, sin un análisis preconcebido, la Poesía Social irrumpe con su toque crítico reflexivo como una foto instantánea que impacta, como un diálogo directo, como un relato lineal, dotado de firmeza, aunque también de simpleza, si nos referimos al lenguaje, por su accesibilidad a todo lector, se presenta como una potente herramienta en manos del educador y pedagogo, el que la destina a “despertar” y crear consciencia.

En una ocasión decía Celaya, que la poesía “nunca había sido un ‘instrumento para transformar el mundo’, aunque sí para provocar efectos ideológicos” (Celaya, 1952: 18). Quisiéramos refutar esta idea a través de la inserción de la poesía en la práctica de Educación Social y defensa de su papel transformador a través de cuatro pasos: 1) *cuestionar* (tomar consciencia sobre las desigualdades sociales); 2) *visibilizar* (poner en palabra las desigualdades); 3) *sensibilizar* (mover la consciencia del otro) y, por último, 4) *empoderar* (llegar a la transformación del *yo interno* con el fin de crear una sociedad más consciente y más comprometida). Para llevar a cabo esta reflexión quisiéramos hacer un paralelismo entre la Poesía Social, Irenología (ciencia enfocada en el estudio de la paz, para la paz y desde la paz), cuyos contenidos se insertan en la Educación para la Paz, introducida desde hace diez años en la Educación Social.

## Diálogo entre la poesía y la educación social

Los inicios de la Poesía Social suelen estar relacionados con la época de la Postguerra, con la necesidad de transmitir unos cánones ideológicos propios de una época histórica y procesos sociales de lucha de clases, de reivindicación de los Derechos Humanos, de la construcción del Estado del Bienestar y reclamación de los Derechos Sociales. Así, defendiendo la nueva postura ideológica, la poesía se aleja de lo estético para dar preferencia al cuestionamiento, visibilización, sensibilización y empoderamiento.

### Cuestionar

Relacionamos el cuestionar con tomar consciencia sobre las injusticias sociales y la necesidad de su denuncia. Si hacemos referencia a la historia de la Poesía Social, la que recoge estas denuncias, supuestamente, no podríamos ir más allá de los acontecimientos históricos de la Revolución Francesa. Autores, como José María de Cossío (Luis, 2010), consideran que no se puede hacer uso del calificativo "social" en relación a la poesía antes de la firma, en 1789, de la Declaración de los Derechos del hombre y ciudadano, que marca la relación del hombre con el Estado-Nación y nacimiento del concepto de ciudadano.

No obstante, cabría considerar que los acontecimientos del final del siglo XVIII no tendrían lugar sin reflexiones realizadas durante los siglos anteriores, como el cuestionamiento de las injusticias sociales realizado, por ejemplo, por Rousseau en su obra *Contrato social y Discurso del origen de la desigualdad*, o en el discurso del "padre del liberalismo" John Locke en el *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil* que da inicio a la discusión sobre la libertad, igualdad y no subordinación del hombre, ni al Estado, ni a los poderes religiosos. En la literatura española los autores como Iriarte, Luján, Cadalso y Jovellanos marcaron el pensamiento precursor del socialismo utópico, denunciando la desigualdad social, el trato injusto hacia la mujer, las condiciones precarias del pueblo llano, satirizando el comportamiento de la nobleza ilustrada.

La formación del Estado-Nación, la defensa de las libertades negativas del ciudadano marcó la acción de la poesía a finales del siglo XVIII - principio del XIX, desembocando en el individualismo romántico que apostaba por la libertad. No obstante, la Revolución Industrial y el Progreso Tecnológico cambiaron esta visión. Marx en el *Manifiesto del partido comunista* hacía denuncia de la situación del proletariado, criticaba la creciente explotación de aquel, el que en un pretérito próximo estuvo cultivando la tierra y en el presente estaba expuesto a la acción devoradora de las máquinas, imagen recogida por Gorki en su obra *Madre*. Tolstoi también apostaba por la defensa del hombre trabajador, privado de libertad, oponiéndose a toda clase de violencia.

En España los intelectuales del fin de siglo XIX - principio del XX, como Azorín (Castilla), Baroja (La Busca), Machado (Campos de Castilla), Rubén Darío en su última etapa (*Cantos de vida y esperanza*), agrupados por la crítica literaria en la llamada Generación del 98, influenciados por las ideas del Krausismo, traído a España por Julián Sanz del Río, entraron en el movimiento intelectual de Regeneracionismo, coordinado por Joaquín Costa, cuestionando la realidad social de su época, influyendo, en cierto grado, en la formulación del texto de la Constitución de 1869, la cual supuso la aparición de proyectos políticos de diversa índole, desde la Monarquía constitucional a las fórmulas demócratas y republicanas, y desde los modelos unitarios a los federales.

En la Educación estas ideas entraron a través de la Institución Libre de Enseñanza, cuyo fundador, Giner de los Ríos, llamaba al divorcio con las enseñanzas tradicionales y a la aplicación del enfoque constructivista en el aula, que inducía al pensamiento libre, crítico, creativo, motivado por el descubrimiento y conocimiento del entorno, por contacto con la realidad próxima y el empleo de la poesía como herramienta de cambio, como fuente natural del aprendizaje. Una poesía "impura", que apuesta por el compromiso, la rehumanización, la concienciación, la temporalidad, el testimonio

del momento histórico real, la comunicación, la ideología, la crítica de la situación social, una poesía despreocupada por el canon de belleza.

El fin de Siglo XIX estaba impregnado por la ilusión de cambio, finalizar con la violencia, apostar por la unión de los pueblos, por la concesión real de los derechos, entre ellos, derecho a la lengua y a la cultura autóctona.

Se creía en la Revolución Industrial y en que el progreso traería la Paz, el bienestar de todos los ciudadanos del Planeta. Citando al autor Azorín escribía:

*Los ferrocarriles removerán los prejuicios y harán que unos a otros se conozcan mejor los miembros de la gran familia humana, tenderán así a promover la civilización y a mantener la paz en el mundo" [...] "A los caminos de hierro debemos lo que hasta aquí no han podido conseguir ni los más profundos filósofos, ni los diplomáticos más hábiles. Cuando en una semana se pueda recorrer toda Europa, conoceranse mejor los nacionales de todos los países, podrán unirse todos con otros vínculos distintos de los de una falaz diplomacia. Se establecerá entre todos una mancomunidad indisoluble de intereses, ideas y simpatías. En fin, será tan difícil hacer la guerra como es hoy mantenerse en la paz. (Azorín, 2006: 106)*

No obstante, la ilusión duró muy poco: "No podían sospechar el ingeniero inglés y escritor español [...el] alcance en sentido opuesto, negativo" de la industrialización (Azorín, 2006: 107).

### Visibilizar

La poesía tuvo que responder a la nueva realidad social, adoptando el rol de denunciante. La población concienciada estaba preparada para la huelga, la revolución, la transformación brusca y violenta defendida por el creciente socialismo. La población se preparaba para la defensa de las libertades positivas, reclamaba la intervención del Estado, participación en los derechos políticos y sociales, endureciendo la denuncia social, centrando todas las herramientas que se tenían a mano para este fin. Sin un lugar para el adorno, la palabra fue empleada con el fin de visibilizar la injusticia y mover las masas. Por esto la poesía tenía que ser justa, precisa, accesible a toda la población (en su amplia mayoría analfabeta), simple en su estructura para poder llegar a lo más hondo del alma del sujeto, permitiendo su autorreconocimiento en el texto poético.

Principio del siglo XX vino con una profunda esperanza de cambio social, que tuvo su desenlace en la Revolución de Octubre, que inspiró a los autores españoles de la Generación 27 (como a Hernández, que viajó a Rusia). A su vez, la inteligencia rusa desde el inicio del segundo decenio del siglo XX lamentaba su desilusión con los nuevos cambios. Los poetas ruso-hablantes, como Blok, Ajmátova, Tsvetaieva, Gumiliov ponían en cuestión las promesas del nuevo régimen político, denunciaban la violencia ejercida por el nuevo poder del proletariado. En el año 1918, tras sólo dos meses de la Revolución, Aleksandre Blok (1999) escribía en el poema "Los Doce".

Y allí estaba la poesía proletaria, producida mayoritariamente por los autores burgueses, preocupados por la situación del proletariado, que reflejaba las ideas del socialismo naciente. Los autores acentuaban los temas del precariado laboral (que toman vigencia en el discurso neoliberal actual), inmigración, mujer trabajadora y su distanciamiento afectivo respecto al hogar y la familia tras su incorporación al trabajo (Hernández, 1982).

Tampoco podemos dejar de lado la poesía producida por los obreros, anónima en la mayoría de las veces, que se presenta como himno a la rebeldía y herramienta didáctica para la concienciación de las masas y su preparación para la protesta.

En España la Segunda República trajo esperanza de cambio, pero la irrupción de la Guerra Civil y del Régimen Franquista frenó las ideas krausistas, por lo menos en la educación. En los años de la postguerra se dio entrada al

Estado de Bienestar, que apostaba por la sanidad, seguridad social y empleo y abría de nuevo la puerta a la discusión sobre la Poesía Social, que tuvo que enfrentarse en sus reflexiones al exceso del intervencionismo del Estado, a la censura, la persecución, exilio, emigración, incertidumbre, a altos índices de analfabetismo y a la regresión en los avances culturales.

Tal vez por esto Manuel Machado sintetizó las corrientes poéticas en su obra *Cadencias de Cadencia*, en la que unió el metro clásico, la expresión culta, exaltación épica, el subjetivismo romántico, el casticismo y realidad austera (Luis, 2010), regresando a considerar el valor estético de la poesía. Los años treinta- cuarenta fueron marcados por la temática heroica (Agustín de Foxa, Eugenio Montes, Adriano del Valle, etc.) y religiosa, un espacio donde las vivencias sociales y las de autor podrían encontrar un espacio para el grito del dolor. Esta última temática hizo retornar al misticismo del siglo XVI a los autores, como Miguel de Unamuno, Dámaso de Alonso, Blas de Otero.

### Sensibilizar

Los años 50, marcados por la profunda reflexión sobre la violencia vivida en la segunda mitad del siglo XIX - primera mitad del siglo XX, exigían una teorización mayor sobre la función de la Poesía Social. Celaya (1952, 46) respondía a esta demanda: “nada me parece tan importante en la lírica reciente como ese desentenderse de las minorías y, siempre de espaldas a la pequeña burguesía semi-culta, ese buscar contacto con unas desatendidas capas sociales que golpean urgentemente nuestra conciencia llamando a vida”. El autor reivindicaba el compromiso del poeta con la sociedad a través de una poesía libre de adornos externos, fiel testigo de los acontecimientos. En interpretación de distintos autores lo “social” se teñía con rasgos diferentes: “realismo crítico, poesía práctica (J. Hierro), militante o comprometida (E. de Nora), social-realismo” (A. González, A. Sastre)” (Luis, 2010, 114).

En los mismos años surgió un grupo de estudiantes universitarios, provenientes de la clase burguesa, apasionados por el tema social, que poco a poco reemplazaron la reivindicación por las preocupaciones por los derechos civiles, ética y valor del lenguaje literario. Volvieron su mirada a la obra del poeta ruso del inicio del siglo veinte, Mayakovsky (s/f), que decía que la poesía tenía que ser accesible al pueblo, a la vez, reconocía ser incomprendido por aquellos a los que defendía.

Los poetas de los años 50 entendían que llegar a la transformación de la consciencia de masas era una misión difícil. La concepción de la poesía social había cambiado bajo la influencia del fascismo y del franquismo. Tras la discusión de la generación de los años 30 sobre la finalidad de la Poesía Social (tratada entre el conocimiento, comunicación, arte de la fantasía y forma, herramienta ideológica), los poetas de los 50 apostaban por la “interiorización, autobiografía, experiencia y experimentación” (Luis, 2010, 122). Aleixandre (1994), reflexionando sobre el alcance de su poesía a las masas, escribía en *Para quién escribo* (1962). Bousño, citado por Debicki (1997), opinaba que la poesía tenía que tomar consciencia de la realidad, tomar lenguaje cotidiano y ser cercana al pueblo, dejando la expresión burguesa e incluyendo técnicas y personajes narrativos próximos al lector, y así optar por la función social, política, reivindicativa de la poesía. Según Blas de Otero (Debicki, 1997, 95) “la finalidad de la poesía es demostrar hermandad con la tragedia viva y luego [...] tratar superarla”. Para esto había que acceder al mundo interior del poeta y del lector”.

En 1951, Carlos Edmundo de Ory introdujo el término *Introrrealismo*, que hacía referencia a la expresión del mundo interior del artista, muchas veces trágico siendo el reflejo del sufrimiento de la sociedad, y presentado como un espacio dual del encuentro entre el dolor (inducido por lo social) y el amor (propio de la naturaleza). En la *Música de lobo* (Ory, 2004), una antología que recoge la obra poética del autor desde 1941 hasta 2001, leemos: “Lo único que me fascina es el amor y el dolor. Como hombre, he de decir que todo se resume en eso, en el amor a los seres humanos afines a la naturaleza, a la música, a la poesía [...] y dolor como lo social que no deja desarrollar lo espontáneo del hombre” (García Calero, 2003). Esta separación del yo interno y yo social necesitaba una reflexión y un empoderamiento del yo.

Mientras lo social se presenta como lo ajeno, lo relativo al otro, desconocido, lejano, invasor del equilibrio del yo personal la transformación de la realidad social no será posible quedándose sólo en la denuncia, o como máximo en la visibilización del problema.

Aquí quisiéramos recordar la obra de Goytisolo (2009). La crítica acusaba a los poetas sociales del momento por enormes limitaciones temáticas y uso del tono declamatorio y neo-romántico. Goytisolo destacaba que su poesía fue marcada por el “inconformismo, amargura y frustración que reflejan mi estado de ánimo, muy parecido al gran sector de la juventud española de aquellos años” (Luis, 2010, 432). En aquel momento, entre múltiples temas sobre la desigualdad, como la racial, política, social, la falta de consciencia de ser ciudadano, la reflexión sobre la democracia, la libertad, el autor introdujo el tema de la desigualdad entre el hombre y la mujer.

Por un lado, el autor hacía reflexionar al lector sobre el hecho de que la mujer, bajo su aspecto “irreal”, es similar a “nosotros” - hombres, con “sus deseos y melancolías, con sus trabajos y su desengaño”. Pero ¿a qué mujer hace referencia? Como fuera, la reflexión parte del estereotipo social de la sexualidad femenina, elaborado desde una mirada masculina hacia la mujer, encorsetada en un determinado momento histórico. Lo que no integra la reflexión son las herramientas para la transformación de una realidad estereotipada. Una reflexión donde el mismo poeta pueda vivir el cambio.

En uno de los más famosos poemas de Goytisolo, musicalizado por Paco Ibáñez, Palabras para Julia, el autor, acorde a la dualidad propuesta por Ory (2004), que otorga el amor al mundo interior y a la naturaleza y el dolor a la realidad social, regala a su hija en patrimonio “un mundo tal como es”, con todos sus estereotipos, sin el indicio de posibilidad de su transformación. Si uno es conducido por el “destino decidido por los demás” el futuro del individuo será la respuesta a la expectativa social.

No obstante, en la Nana de Julia Goytisolo cuestiona el apego de la persona a lo social, que en palabras de Ory (2004), no deja desarrollar lo espontáneo del hombre, y su mensaje se enfoca hacia la necesidad del desarrollo del yo interior, inexistente sin sus “sueños”.

Cuando el poeta habla de la libertad, la relaciona con el morir (Completamente libre), tal vez, porque es cuando el peso, en este caso presión social, desaparece. El yo individual, llevado al rango de “egocentrismo”, fue separado del yo social por el compromiso de ser ciudadano.

Nos preguntamos si esta forzosa separación del yo interior y del yo social fuera la causa de la actual clausura del individuo y de la historia en las redes informáticas, de la redefinición del ser humano que hace Internet y la pérdida del “más allá” de las generaciones presentes, tan criticados últimamente. Sin un sueño, sin un conocimiento del yo interno, el mundo social parece perder el presente y no definir el futuro. Quisiéramos recordar las palabras de Krishnamurti:

*El mundo es la proyección de mí mismo. Lo que yo soy, eso es el mundo; el mundo no es diferente de mí mismo [...] no somos dos entidades separadas [...] no hay dos procesos diferentes. El mundo es mi propia extensión, y para comprender el mundo debo comprenderme a mí mismo. El mundo es lo que nosotros somos, de ahí que el problema del individuo es el problema del mundo. (Krishnamurti, 1963: 225)*

## Empoderar

Desde la Pedagogía Crítica empoderar hacía referencia a la adquisición de la autonomía racional y liberadora del ser humano (Alvarado y García, 2008), educar sujetos de derechos, con responsabilidad y capacidad de resistencia frente a situaciones que amenazan a la dignidad. Para ello había que aceptar la interdisciplinariedad; fomentar la inquietud por el conocimiento de la historia, como herramienta de recuperación del poder y las identidades de clase, etnia y género;

rechazar la distinción entre la cultura superior e inferior (popular), rescatando la voz de los silenciados; dar importancia a lo ético en la práctica docente (Magendzo, 2003).

El mismo discurso, que regía la discusión sobre la finalidad de la obra de Poesía Social, estaba presente en la naciente Ciencia de Pedagogía Social, donde más tarde se ubicará la Educación para la Paz. Se pretendía acentuar la realidad y verificar una fundamentación práctica orientada a mejorar la convivencia social. La separación entre la teoría y praxis se desvanecía como la frontera entre lo estético y lo práctico en la poesía, cuidando de no caer en el peligro de confundir el contenido con el fondo y la postura del autor con “la vivencia de lo real que el fondo ha de transmitir” (García, 2012: 37).

Lo que se refiere a la Educación para la Paz, el principal interés de los trabajos científicos, realizados en el marco de las Ciencias de Conflictología e Irenología desde el inicio del siglo XX, se había centrado en el estudio de la violencia. Buscando la paz, los autores no lograban separarse del enfoque conflictológico (como los poetas sociales de la crítica de la desigualdad social). En los años 50 del siglo XX Galtung (2003), sociólogo, matemático, mediador internacional, había iniciado la propuesta teórica del Triángulo de la Violencia sobre cuya base, en los años 90, se había construido el Triángulo de la Paz, que integraba la Primera generación de Paz: Paz Negativa, Positiva y Cultural. En breve fueron propuestas las siguientes dos generaciones: Segunda generación- Paz Social, Paz Interna y Paz Gaia y Tercera generación- Paz Pluri-Multi-Inter-Transcultural (Kárpava, 2014, 2015). Nos centraremos en la II generación de la paz, que integra las dimensiones inseparables: social, interna y Gaia (naturaleza), dando preferencia, en este texto, a la paz social e interna.

Cuando se habla de la finalidad, tanto de la Poesía, como de la Pedagogía Social, a menudo, entran en discusión los calificativos “social”, “político”, “ideológico”, “adoctrinante”. Según la postura de González Alegre sobre la poesía (1953), “ésta realiza en sí misma una función social [...] dado que toda poesía es social, la poesía así llamada en realidad es una forma encubierta de poesía política por la que los poetas incorporan su creación lírica al servicio de una programología o rinden vasallaje a un criterio ideológico” (citado en García, 2012; 43).

Siguiendo esta reflexión, ¿podríamos decir que el empleo de la Poesía Social en la clase de Educación Social apostaría por el adoctrinamiento del alumnado en una determinada ideología? Desde el campo literario, García (2012: 44) afirma: “la misión social de la poesía es educar al pueblo”, lo que está en consonancia con la obra de Freire (2009), que defiende en la educación como práctica de la libertad que un pedagogo-educador no puede, y no debe, prescindir de su orientación ideológica, no obstante, no la puede imponer al educando. La tarea del pedagogo consiste en buscar las técnicas de trabajo que permitan el desarrollo del diálogo, la expresión, la reflexión llevada a la acción.

El empleo de la Poesía Social en la Educación Social, podría convertirla en una herramienta de concienciación, descrita por Sanders (1968, 8) como “‘despertar de la conciencia’, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora”.

De nuevo nos encontramos con que los pedagogos y poetas coinciden en que la poesía y la educación no están desprovistas del carácter transformador, no obstante, lo reducen casi exclusivamente al plano de lo social, donde, según Celaya (García, 2012), se produce el proceso de concienciación de las masas que fomenta la muerte del yo del poeta, o del individuo, tras su difuminación con el yo social. “Lo social llega por la vía de la eliminación de lo individual, de la propia subjetividad”; “Lo social constituye un “estado de conciencia” por el que el yo [...] se borra o se autoaniquila en aras de los otros” (García, 2012: 50). Esta reflexión coincide con la opinión de Santiago (1998) sobre el fracaso de la poesía en su función de la denuncia social, que se produce debido a la limitación de la vigencia del acto poético social por el momento histórico, por la necesidad de la denuncia, o por estar inscrita en un determinado conflicto, que tiene inicio y fin. La única salvación de la poesía, según el autor, es infundir la poesía en la belleza,

aspecto discutido por los poetas sociales. Y a lo que Ángel González, citado por García (2012), responde diciendo que la poesía no puede ser reducida a un estilo, a un tema monocromático. No se trata de una reivindicación “sobre”, sino de un discurso “desde”, que permitiría introducir el plano de lo “interno” como un impulso para la transformación de lo social.

Aquí quisiéramos aportar la iniciativa tomada desde la Educación para la Paz que apuesta por una transformación global pensada desde tres vertientes: social, interna y Gaia (naturaleza), donde lo interno y la belleza están interrelacionados. Desde esta perspectiva la expresión individual no es rechazada, ni eliminada, sino empoderada para ser comprendida por el propio ser con el objeto de convertirse en la expresión de lo colectivo empático, comprometido, despojando de la percepción de ser esclavizado por una determinada ideología.

Si hablamos de la Educación Social, ésta, como muchos otros campos del saber, surgió de las necesidades sociales que demandaban una atención específica en un determinado momento histórico, mostrando la necesidad de un gran esfuerzo de reflexión sobre la práctica, el quehacer diario, la discusión de las posibles mejoras y cambios, sin caer en la rutina diaria de la repetición de los discursos teóricos de los pedagogos, educadores sociales, maestros y profesores. “La educación no cambia el mundo, cambia a personas que van a cambiar el mundo”- recordamos una frase tan repetida de Freire (2009, 3). La Educación Social tiene unos fines esenciales que desempeñar en lo referente a la formación de la persona, en lo que afecta a sus relaciones con los demás.

¿Pero cómo se produce esta transformación? Blas de Otero consideraba “necesario disponer de un ideal positivo capaz de ‘demostrar’ hermandad con la tragedia viva y luego, lo antes posible, intentar superarla” (Luis, 2010: 97). Esta afirmación vincula la idea del poeta social con las ideas del educador social, cuyo fin también está en transformar este mundo, proponiendo alternativas al enfoque tradicional, educando en valores, emociones, afecto, empatía, aceptación, creando esta “hermandad” con la vivencia social y su “superación”, recurriendo, incluso, a la Educación Transpersonal.

A su vez, la Poesía Social podría convertirse en una gran herramienta de esta instigación hacia el cambio, empezando por el aula, dejando de ser fin de sí misma, pasando a ser el instrumento para transformación del mundo, lo que podríamos reforzar con las palabras de Mayakovsky (s/f): “No somos ebanistas. Transformamos el alcornoque de las cabezas humanas”.

Consideramos que empoderar, pasando por cuestionar (tomar consciencia sobre las desigualdades sociales); visibilizar (poner en palabra las desigualdades); sensibilizar (mover la consciencia del otro), no puede quedarse sólo en el ámbito de lo externo, tiene que traspasar la frontera de lo social para considerar una transformación interior del yo interno con el fin de crear una sociedad más consciente y más comprometida: “Tenemos que limpiar el “reflejo” del mundo en nosotros y nuestro ‘reflejo’ en el mundo. Lo ‘exterior’ y lo ‘interior’ son un único proceso” (Krishnamurti, 1977: 29). “Los problemas del mundo son vuestros problemas meramente aumentados y multiplicados [...]. Son los mismos problemas de alimentación y vivienda, de afecto y libertad, de paz y felicidad. Sois una parte y una expresión del mundo y éste se refleja en vosotros plenamente” (Krishnamurti, 1973: 34). Acorde a esta idea, y en relación a la Poesía Social, Luis (2010: 134) comenta que esta “no va dirigida a nadie y va dirigida a todos. La poesía social no se escribe para que la lean especialmente los obreros” [...]. “Se puede escribir la poesía social desde cualquier ideología que condene la explotación del hombre por el hombre y que reconozca la igualdad y libertad como principios. No importa cuáles son las prácticas que esas ideologías hayan podido poner en juego, porque el terreno de las soluciones excede del ámbito de la poesía [...] poesía social defiende en el más amplio sentido al hombre único igual y libre”.

A lo que añadiríamos: al hombre único igual y libre, capaz de realizar “el viaje interior como aprendizaje de autodescubrimiento, buscando el conocimiento propio, la propia comprensión, a través de la observación desinteresada de su vida en la acción. Esta observación no es una investigación egocéntrica sino de la conciencia de toda la humanidad” (Krishnamurti, 1963: 31).



### Empoderamiento tras el encuentro transpersonal. Trascender

Desde la práctica de la Educación para la Paz, la Paz Social es vista desde la interacción de tres realidades: lo social, lo Gaia (la naturaleza) y lo interno, dando entender que sin el aprendizaje de uno mismo, sin la consciencia ecológica es imposible educar en la consciencia social. Para entenderlo tuvimos que recurrir a la sabiduría de las culturas ancestrales, como de la cultura andina y su Filosofía Intercultural y Filosofía del Sumak Kawsay (Filosofía del Buen Vivir), o las culturas orientales. En la sociedad occidental el ser humano, formado en la razón, perdió su vínculo afectivo con la naturaleza y consigo mismo. Se dice que Albert Einstein, en una carta de 1950, explicó que los problemas sociales se deben a que nos experimentamos a nosotros mismos, a nuestros pensamientos y a nuestros sentimientos, como algo separado del resto. Es una especie de ilusión óptica de la consciencia. Y este espejismo es una especie de prisión para nosotros, que nos limita a nuestros deseos personales y al afecto por unas cuantas personas cercanas a nosotros. Nuestro trabajo debería consistir en liberarnos de la prisión ensanchando nuestro círculo de compasión para abarcar a todas las criaturas vivas y a la totalidad de la naturaleza en su belleza. Si queremos que la humanidad sobreviva, vamos a necesitar una manera de pensar sustancialmente nueva.

Las denuncias sociales llegan a movilizar las masas, pero se encuentran con dificultad de cambiar la realidad. De allí la polémica sobre el fin último de la Poesía y Educación Social, que no tiene sentido sin considerar la transformación transpersonal. Citando a Unamuno en las páginas anteriores habíamos recordado que en la época de la postguerra los poetas retornaban a la temática del misticismo del siglo XVI, buscando el equilibrio del yo en el marco de los acontecimientos tintados de dolor, pérdida y muerte.

Recordemos los años treinta y surgimiento de la corriente del Surrealismo en España (aunque con mayor presencia en las artes plásticas y en el cine que en la expresión literaria). Los autores trataban de evadir la realidad, devolver la expresión emotiva a la poesía, atacando la "poesía pura". Y de nuevo, durante una crisis económica, social, emocional, afectiva, Alberti defendía la creación consciente y no automática, Cernuda (s/f) dibujaba la fusión del ser humano con la naturaleza. Rosales (s/f), volviendo la mirada al Renacimiento, trataba de buscar el cobijo al dolor social también en la naturaleza.

Los autores de la Generación del 36 a menudo hacían uso de la experiencia personal como referente y expresión emotiva en su obra, una visión neo-romántica de la vida. Celaya en *Meditación* describe una realidad, aparentemente, opuesta al encuentro transpersonal. Pero la reflexión sobre el sentimiento de la presencia real en la Tierra, en la sociedad, en el mundo, traspasa lo racional cuando se cuestiona ser más que un cuerpo, ser más que un ser ente, reivindicando la existencia del ser valiente (de valor), que busca su expresión transpersonal.

Valverde (s/f) trata de transmitir la reflexión sobre el aprendizaje transpersonal afirmando que lo que eres hoy es debido a tu proyección de joven. La mente tiene poder de materializar aquello lo que está en el soñar (recordemos "sueña Julia" de Goytisolo), regido por el subconsciente.

Observamos que el comportamiento lingüístico del poeta social cambia en función de si hace referencia al ámbito social o al ámbito privado, interno. Habitualmente, en el primer caso, evita las metáforas, recurre a una expresión sencilla, de fácil acceso de un lector genérico. Sin embargo, cuando pasa a la dimensión interna recurre a cierto juego de figuras retóricas, como el símil encubierto, que crea efecto de escudo para la expresión personal-individual. Lo social, por la necesidad de ser visible y fácilmente interpretado, no se expone al proceso de enmascaramiento. El plano de lo interno, al contrario de lo social, se presenta encerrado en lo más profundo de la poesía, invitando sutilmente al lector a su decodificación, como sucede en *Autobiografía* de Goytisolo (2009).

Este "no sirves para nada" puede ser visto desde dos perspectivas: desde el dolor infundido por el juicio social, que

demanda al individuo una respuesta unidireccional a las exigencias sociales, de obligatorio cumplimiento, de un rol determinado; o desde el empoderamiento interno, presentado como rebeldía, como rechazo de un patrón social establecido, que frena la creatividad del ser humano, su desarrollo propio, su autorreconocimiento como ser único e irrepetible. Siguiendo esta transformación interna del yo, el autor traspasa el mensaje “no sirves para nada”, acompañado de una sonrisa burlona, a su hija, apostando por el proceso de su transformación.

“Si los hombres nos conociéramos mejor, nos odiaríamos menos”, afirmaba Manuel Iglesias Ramírez en 1939 (Medina, 2014). Puede que la idea de transformación interior no fuera contemplada por José Agustín Goytisolo, aunque observamos en su obra sus indicios. Lo que sí nos llama atención es la transformación, como empoderamiento del yo interior, realizada por Juan Goytisolo, hermano de José, en su despido literario *Ardores, cenizas y desmemoria* (Goytisolo, 2012). El autor cerraba con nueve poesías una amplia obra escrita en prosa (novela, ensayo, relato, cuento, prosa periodística) que tenía como único fin la temática social.

La crítica consideró esta edición como obra secundaria, tal vez, sin darse cuenta que en sus manos tenían un profundo trabajo de transformación transpersonal, fruto de toda una vida de reflexión. “El lenguaje poético realiza una migración interior del yo del sujeto”- dice Llored (2015, 44) en su estudio de esta última obra de Juan. Goytisolo (2012) establece relación entre tres conceptos - ardores, cenizas, desmemoria- como una triple autoconcepción metafórica del destino humano. El ardor es la vida “tan sólo alumbra aquel que arde” (Goytisolo, 2012: 9). Pero muchas veces el ardor incontrolado, desconocido, no reflexionado por el ser humano lo lleva a la consumación, a la incomprensión del dolor como un proceso de aprendizaje, desviando las consecuencias de éste hacia lo exterior (hacia el plano de lo social), generando la violencia que marca la existencia humana como un simple tránsito sin abrir la experiencia al gozo de la vida. Si el proceso de aprendizaje es comprendido y aceptado se produce la transformación del yo que “ya no es tu yo” hacia una nueva combinación.

En el momento de enfrentarse a un instante donde “se está y ya no se está” llega la pregunta si la “vida es un tránsito” de “un ser antropomorfo” que “deambuló erguido en tiempo ya remoto” y que se enfrenta a la desmemoria que “llega de puntillas para borrar sin piedad fechas, lugares y nombres”. Pero en esta experiencia de quedarse “liviano de equipaje” (Goytisolo, 2012: 13-16) uno adquiere la potestad de “destrucción del poder represivo”. Este poder se debe a la pérdida de miedo, al despojo de las dependencias y ataduras artificiales, al encuentro con el espejo del alma y de la consciencia y a la aceptación del yo. El autor no pudo entregar la socialización de este aprendizaje tardío a la prosa, donde pasaría a la “desmemoria”. “Era necesaria la palabra poética, sin excesivo decoro, la más indicada para realizar su acción social de transmitir la experiencia de alcance de un orden de vida distinto, de un ritmo más acorde a los “ciclos de la naturaleza y su realidad desnuda y esencial” Llored (2015: 56).

Un proyecto de innovación para utilizar en el aula de Educación Social la poesía social, logrando el objetivo propuesto, sería el desarrollo de encuentros intergeneracionales para realizar talleres de poesía, los participantes serían alumnos del Grado de Educación Social y personas mayores que se encuentren vinculadas, por ejemplo, a la Universidad de Mayores. El proyecto se desarrollaría mediante el encuentro continuo entre ambas generaciones creando espacios de tertulia poético-literaria, en los cuales se pueda reflexionar, hablar sobre la historia, etimología y estructura de los autores trabajados, creando un espacio de intercambio educativo intergeneracional, recopilar experiencias, reflexionar sobre la problemática del proceso, sobre los logros y los fracasos, para poder cuestionar, visibilizar, sensibilizar en torno a los problemas sociales, empoderar y trascender, el objetivo de este proyecto no puede quedarse sólo en el ámbito de lo externo, tiene que traspasar la frontera de lo social para considerar una transformación interior a través del trabajo continuado entre jóvenes y mayores.

## Conclusiones

Desde un enfoque transdisciplinar, que une la reflexión de la Poesía y Educación Social, recurrimos al uso de la poesía en la práctica docente, concretamente en el ámbito de la Educación para la Paz. Nos interesa el potencial crítico y transformador de la poesía y su incidencia en el ejercicio de la reflexión sobre la Paz Social a través de cuatro pasos: 1) cuestionar, o tomar conciencia sobre las desigualdades sociales, que realizamos a través del análisis de la expresión poética del fin del siglo XIX- inicio del XX; 2) visibilizar, o poner en palabra las desigualdades, para lo que recurrimos a los autores de los primeros decenios del siglo XX; 3) sensibilizar, mover la consciencia del otro, para lo que buscamos el apoyo en la obra de los años cincuenta del siglo pasado y, por último, 4) empoderar, o llegar a la transformación del yo interno con el fin de crear una sociedad más consciente y más comprometida, para lo que consultamos la poesía del final del siglo XX y alguna actual. Cuestionar, visibilizar, sensibilizar en torno a los problemas sociales necesita así mismo una mirada profunda hacia lo interno, y así, tras la práctica de la transformación personal, llegar, empoderando al individuo, a un cambio profundo de la consciencia social. Actualmente, estas orientaciones han llevado a la promoción y circulación de diversas secuencias didácticas que, surgidas desde la práctica dentro del aula, colaboran con procesos de formación dentro de la poesía.

Recurrimos a la poesía en la práctica docente por considerar su potencial transformador del ser humano, su capacidad de devolverlo a su estado natural, a su auténtico ser y, a través de este ser, conectarlo con la sociedad, dotándola de las herramientas de cambio. Con este fin, aplicáramos un prisma de reflexión transdisciplinar, partiendo desde la Poesía y la Educación Social.

## Bibliografía

---

- ADAMS, D. (1992). El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. En D. Hicks: *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid: MEC/Morata.
- ALEIXANDRE, V. (1994) Para quién escribo. En M. Colón, R. Núñez de Ortega, I. Laborde y H. García: *Antología de literatura hispánica contemporánea, 1*, Universidad de Puerto Rico, 149-151.
- ALVARADO, L. Y GARCÍA, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), diciembre, 187-202.
- AZORÍN. (2006). *Castilla*, 17 ediciones. Madrid: Espasa Calpe.
- BLOK, A. (1999). *Los Doce y otros poemas*. Janés. Clara (trad.), Visor de poesía.
- CELAYA, G. (1952). La poesía eres tú. *Antología consultada de la Joven Poesía Española*. Santander: Taller de Artes Gráficas de los hermanos Bedia, 43-47.
- CERNUDA, L. (s.f) *Poesías de Luis Cernuda*, S.F. Recuperado de [http://www.urbinavolant.com/archivos/literat/lite0506/cernu\\_poe.pdf](http://www.urbinavolant.com/archivos/literat/lite0506/cernu_poe.pdf)
- DEBICKI, A. P. (1997). *Historia de la poesía española del siglo XX. Desde la modernidad hasta el presente*. Madrid: Gredos.
- FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Bakeaz.
- GARCÍA CALERO, J. (2003). Carlos Edmundo de Ory reclama que no le llamen poeta, porque “es un mote ridículo”. *ABC.es, Cultura*, 01/11/2003. Recuperado de [http://www.abc.es/hemeroteca/historico-01-11-2003/abc/Cultura/carlos-edmundo-de-ory-reclama-que-no-le-llamen-poeta-porque-es-un-mote-ridiculo\\_217738.html#](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-01-11-2003/abc/Cultura/carlos-edmundo-de-ory-reclama-que-no-le-llamen-poeta-porque-es-un-mote-ridiculo_217738.html#)
- GARCÍA, M. Á. (2012). *La literatura y sus demonios. Leer la poesía social*. Barcelona: Castalia.
- GOYTISOLO, J. A. (2009). *Poesía completa*, Edición, prólogo y notas Riera, Carme y García Mateos, Ramón. Barcelona: LUMEN.
- GOYTISOLO, J. (2012). *Ardores, cenizas y desmemoria*. Madrid: Edit. Salto de página.
- HERNÁNDEZ, M. (1982). *Obra poética completa*. Madrid: Alianza.
- INICIATIVA CARTA DE LA TIERRA (2000). *Carta de la Tierra*. Costa Rica: Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra. Recuperado de [http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter\\_spanish.pdf](http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf)
- KÁRPAVA, A. (2014). Tres generaciones de paz. En N. Leonov (coord.): *Universo social del ser humano*. Izhevsk: ERGO, 5, 2014, 59 -63. [Карпова Алена (2014). «Три поколения мира», в Леонов Н. И. *Социальный мир человека*, Ижевск: ERGO, Т. 5, с. 59- 63, p. 340.].
- KÁRPAVA, A. (2015). Consideraciones conceptuales acerca de la paz intercultural. *Visión Sy, Revista en Ciencias Sociales, Universidad Metropolitana de Barranquilla: Colombia*, 13(1), 26-36.
- KRISHNAMURTI, J. (1963) .*Comprensión creadora*. México: Ed. Krishnamurti.

- KRISHNAMURTI, J. (1973). *Una Nueva Manera de Vivir*. México: Orión.
- KRISHNAMURTI, J. (1977). *Sólo la verdad trae libertad*. Buenos Aires: Kier.
- LLORED, Y. (2015). Juan Goytisolo: constelación poética de la migración interior, *Cuadernos hispanoamericanos*, 783, 44-60.
- LUIS, L. (2010). *Poesía social española contemporánea. Antología [1939-1968]*. Edición y notas Rubio, Fanny y Urrutia, Jorge. Madrid: Biblioteca nueva.
- MAGENDZO, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27.
- MAYAKOVSKY, V. (s.f). Poeta obrero, *Poesía dorada, blog literario*, (S/F). Recuperado de <http://www.goldpoetry.ru/mayakovsky/index.php?p=141>
- MEDINA, F. (2013). El abuelo de Pablo Iglesias, socialista, fue represaliado por el franquismo: condena a muerte conmutada por prisión, *El Plural.com*, 13 de agosto. Recuperado de <https://www.elplural.com/2014/08/13/el-abuelo-de-pablo-iglesias-socialista-condenado-a-muerte-y-preso-por-el-franquismo>
- ORY, C. E. (2004). *Música del lobo: antología poética (1941-2001)*. Selección y prólogo de Jaume Pont. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ROSALES, L. (2018). *Poesía de Luis Rosales*, S/F. Recuperado de [http://www.poesi.as/Luis\\_Rosales.htm](http://www.poesi.as/Luis_Rosales.htm)
- SANDERS, T. G. (1968). *The Paulo Freire Method*. American Universities Field Staff. Nueva York.
- SANTIAGO, M. (1998). *Antología de poesía mística española*. Barcelona: VERÓN.
- VALVERDE, J. M. (2018). *Poesía de José María Valverde*, S/F. Recuperado de <http://amediavoz.com/valverdejMaria.htm>

**Resumen.** 

---

Actualmente la literatura comprometida está llamada para mover la consciencia del ciudadano y promover una fuerte transformación social. A través de este artículo pretendemos mostrar la importancia de la poesía en la práctica de la Educación Social, y concretamente en el ámbito de la Educación para la Paz. Nos interesa su papel transformador en la reflexión sobre la Paz Social a través de cuatro pasos: 1) *cuestionar* (tomar consciencia sobre las desigualdades sociales); 2) *visibilizar* (poner en palabra las desigualdades); 3) *sensibilizar* (mover la consciencia del otro) y, por último, 4) *empoderar* (llegar a la transformación del yo interno con el fin de crear una sociedad más consciente y comprometida). Consideramos que cuestionar y sensibilizar en torno a los problemas sociales no puede quedarse únicamente en lo externo, tiene que traspasar la frontera de lo social hacia lo interno, para llegar a una transformación personal a través de la poesía.

**Palabras clave.** Educación social; Pedagogía social; Poesía social; Paz social; Práctica educativa.

**Abstract.** 

---

Currently committed literature is called to move the conscience of the citizen and promote a strong social transformation. Through this article we intend to show the importance of poetry in the practice of Social Education, and specifically in the field of Education for Peace. We are interested in its transformative role in the reflection on Social Peace through four steps: 1) questioning (becoming aware of social inequalities); 2) make visible (put inequalities in words); 3) sensitize (move the consciousness of the other) and, finally, 4) empower (reach the transformation of the inner self in order to create a more conscious and committed society). We consider that questioning and raising awareness about social problems can not only remain external, it has to go beyond the frontier of the social to the internal, to reach a personal transformation through the poetry.

**Key-words.** Social pedagogy; Social poetry; Social peace; Educational practice.

**Alena Kárpava Kárpava**

F. de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla  
Universidad de Granada  
akarpava@ugr.es

**Nazaret Martínez Heredia**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada  
nazareth@ugr.es



Dossier:

Cultura audiovisual,  
cine y educación en  
el Bachillerato, la  
Formación Profesional  
y los estudios  
universitarios





## Presentación

---

Desde los años setenta, el avance de las tecnologías de la comunicación y la transformación que éstas implicaban en los procesos de socialización, en el acceso al conocimiento y en la cristalización de nuevas formas culturales provocó un primer movimiento de reflexión sobre la pertinencia de la incorporación de enseñanzas relativas a los nuevos medios y sus lenguajes en la formación básica de los futuros ciudadanos. No obstante, sería en la década de los noventa cuando algunos países europeos dieron un impulso definitivo a la implantación de materias sobre el audiovisual en los currículos de enseñanza secundaria, desde perspectivas dispares y a pesar del contexto de armonización y homogenización de la legislación de la Unión Europea en que se producían, marcado por dicotomías en la orientación de estos niveles formativos hacia necesidades socioeconómicas, propedéuticas y cívicas.

La actualidad de dichos debates nos movió a coordinar hace casi dos décadas el dossier “Cultura audiovisual y educación” en esta misma revista (nº31, 2002). En él, se incluían dos artículos con reflexiones sobre la orientación curricular de la entonces asignatura optativa Comunicación audiovisual del Bachillerato español (Alonso, 2002; Salvador Marañón, 2002) y un estudio sobre las perspectivas adoptadas en países europeos de nuestro entorno (García y Gómez Vaquero, 2002), que a todas luces constituyen un estado de la cuestión previo y antecedente de la vocación que mueve el que presentamos. En el último estudio mencionado, se analizaba el impulso para la implementación del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación en esos años, en el contexto de programas europeos de desarrollo de las industrias audiovisuales y, sobre todo, la manera en que Francia y Reino Unido diseñaron materias curriculares en la educación no universitaria que trasladaban dos formas de aproximación al audiovisual que se prolongan en los debates contemporáneos: el cine, como práctica artística y expresiva y eje de una cultura cinematográfica y audiovisual de apreciación estética e intelectual que orientaban la asignatura *Cinéma-Audiovisuel* impulsada por el Ministro Jack Lang en Francia; y los *media studies* como marco disciplinar para la implementación de la formación audiovisual (*media education*) en el National Curriculum de las escuelas de primaria y secundaria del Reino Unido que, aún sin olvidar el cine, enfatizaban la dimensión tecnológica y comunicativa en la necesaria formación de los ciudadanos, prolongando los enfoques de la *media literacy* de los años setenta.

En la era de la digitalización característica del siglo XXI, afloran en este ámbito perspectivas que retoman algunos lugares comunes de los debates pasados. No obstante, el nuevo contexto permite una mayor clarificación y escisión entre ámbitos competenciales distintos: por una parte, el de las tecnologías, los soportes y los medios de acceso y difusión de la información —ahora más transversales, si cabe, de lo que fueran los medios audiovisuales como herramienta didáctica— y, por otra, el de la(s) cultura(s) audiovisuales como campo que en las últimas décadas ha intensificado su naturaleza interdisciplinar. Esta inter o transdisciplinariedad no es ajena, desde luego, al mismo desarrollo de nuevos medios y tecnologías que han transformado las prácticas y los modos del audiovisual a todos los niveles: desde las nuevas formas de comunicación cotidiana a los campos profesionales de las industrias audiovisuales y la creación artística. A la especificidad de las culturas y los lenguajes audiovisuales conformados desde los medios clásicos (cine, televisión, vídeo), cuyas producciones se movían en los umbrales del arte y la industria, la estética y el entretenimiento,

la comunicación y la cultura, debe sumarse el exponencial desarrollo de prácticas y formas expresivas procedentes del campo del arte contemporáneo.

La oportunidad de una publicación que reflexionara sobre estas cuestiones vino motivada por dos instancias de naturaleza distinta. Por una parte, la inclusión en las pruebas de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU), desde 2017, de dos nuevas materias: Cultura Audiovisual II y Fundamentos del Arte II (con un alto contenido asociado al cine y el audiovisual), cuyas calificaciones ponderaban para el acceso a Grados universitarios en las ramas de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. Ello nos llevó a preguntarnos por la coherencia y potencial disfunción de las orientaciones curriculares y competenciales de estas asignaturas con los estudios universitarios en las ramas señaladas, que han experimentado, además, transformaciones en los últimos años. A la sazón, el Real Decreto (RD 1105/2014) que regulaba la materia de Cultura audiovisual en el Bachillerato resaltaba su carácter propedéutico para su desarrollo posterior en estudios universitarios de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Bellas Artes; pero también para la Formación Profesional de Imagen y Sonido y Enseñanzas Artísticas. Por ello, debía integrarse también en la reflexión la habitualmente ignorada formación profesional.

Por otra parte, percibíamos un clima de creciente demanda, desde diferentes organizaciones y grupos, de acciones para la inclusión del cine como materia en la educación no universitaria. En 2019, la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España publicaba *Cine y educación* (Lara, Ruíz y Tarín, 2019), que se presentaba como un documento marco destinado a impulsar un Plan de Alfabetización Audiovisual en colaboración con las autoridades educativas estatales, autonómicas y locales. La publicación es sintomática del renacer de inquietudes que se manifestaron a finales del siglo XX. Sus contenidos, en cuyo desarrollo participaron representantes de las principales instituciones del sector<sup>1</sup>, sirven también como base y referente para algunas de las líneas de reflexión del presente dossier<sup>2</sup>. En los acuerdos programáticos del documento, se enfatizaba la necesaria introducción “de manera orgánica entre los escolares del conocimiento del lenguaje audiovisual, su estética y su Historia. Un lenguaje con casi 125 años de evolución, que se ha ido expresando a través de la gran pantalla, de la del televisor doméstico e incluso la de los ordenadores, pizarras digitales, *tablets* y teléfonos móviles” (p. 18). Los términos de esta declaración parecieran abogar por una visión unívoca de un “lenguaje audiovisual” y “cine-céntrica”, en cierta medida heredera de los aludidos planteamientos del proyecto Lang en Francia. El documento incluía apartados relativos al patrimonio (cinematográfico español) y el respeto a los derechos de autor, que debía inculcarse en los jóvenes en prevención del pirateo, como ejes relevantes, hibridándose así el objetivo de la alfabetización con legítimos intereses de la industria cinematográfica española de conformación de nuevos públicos y espectadores para las salas. Además, daba por sentada la buena salud, coherencia y adecuación de los estudios superiores sobre cine en el país.

Sin minusvalorar el valor de las aportaciones y las líneas generales del documento de la Academia, nos parece que pensar hoy el audiovisual, las culturas en torno a él y su enseñanza requiere abrir horizontes a prácticas, conocimientos y saberes que han alterado la centralidad de lo cinematográfico (en términos industriales, artísticos y de culturas de la

---

<sup>1</sup> Coordinado por Fernando Lara, Mercedes Ruiz y Marta Tarín, participaron: Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid), el ICAA (Jacobo Martín Fernández y Araceli Gozalo), ECAM (Rebeca Amieva), EGEDA (Carlos Antón y Jaume Canela), La Unión de Cineastas (Begoña Soto y David Castro), FEDICINE (Estela Artacho y Olga Martín Sancho), del Programa “Un día de cine” del Gobierno de Aragón (Ángel Gonzalvo) y “Más Cine” (Maryse Capdepuý).

<sup>2</sup> En especial, el Informe de Investigación “El cine en el sistema educativo español” a cargo de José Manuel Pérez Tornero y Marta Portalés Oliva que constituye el extenso Anexo 1 del volumen (pp.39-146). Incluye, como preámbulo, un minucioso recorrido por los enfoques europeos en alfabetización cinematográfica y mediática, para pasar después a identificar cómo aparece el cine (como recurso y como contenido) en los currículos de infantil, primaria, ESO y Bachillerato en la regulación nacional y en las especificidades autonómicas. También dedica un apartado a ciertas iniciativas de talleres y cursos para el profesorado, aunque obviando todo lo relativo a la formación inicial reglada del profesorado.

recepción) en el siglo XXI y la era digital. Identificar los ámbitos disciplinares desde donde se investigan y enseñan en la universidad, bajo el nuevo paradigma de competencias, y su relación con los modelos curriculares y de resultados de aprendizaje en la educación no universitaria. Reflexionar, igualmente, sobre cómo los diseños de las enseñanzas universitarias y de formación profesional imaginan o proyectan el virtual futuro laboral de sus egresados en las industrias vinculadas al audiovisual. A la apertura de estos debates pretenden servir los artículos recogidos en este dossier, cuya vocación, en primera instancia, responde a presentar un estado de la cuestión y reflexiones plurales sobre la articulación del cine y el audiovisual en los currículos y las enseñanzas del Bachillerato, la Formación Profesional y los Grados de Comunicación Audiovisual y Bellas Artes.

En el primer documento, Minerva Campos Rabadán revisa los contenidos y competencias propios del ámbito audiovisual recogidos en los currículos de la ESO y el Bachillerato desde 1990 para analizar el modo en que las actuales materias Educación plástica, visual y audiovisual y, fundamentalmente, Cultura audiovisual se relacionan con los planes de estudios en los que se integran y con los espacios de educación superior de la Formación Profesional y la universidad a partir de sus enfoques y sus áreas disciplinares diferenciadas.

Luis Fernández Colorado ofrece en su texto una reflexión crítica sobre los contenidos curriculares y los resultados de aprendizaje reguladas para las asignaturas de Cultura Audiovisual I y II del Bachillerato, cuyas inconsistencias y arbitrariedades se han hecho aún más evidentes y de acuciante revisión con la inclusión de la materia en las pruebas de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU).

El artículo de Luis García Domínguez, con una extensa trayectoria profesional en la docencia y la gestión académica en la Formación Profesional de Grado Superior y Grado Medio, realiza un sistemático recorrido por los objetivos formativos, la oferta de estudio y las salidas profesionales de las enseñanzas audiovisuales en esta rama de nuestro sistema educativo, planteando ámbitos de mejora en su actual diseño, en los perfiles del profesorado y en las relaciones con las empresas así como en sus metodologías, pedagogías y recursos.

Las enseñanzas universitarias son abordadas por sendos trabajos que focalizan su reflexión y análisis en instituciones específicas. Ignacio Oliva articula su reflexión sobre la relevancia de la formación cinematográfica a partir de la historia y las perspectivas metodológicas que han caracterizado la enseñanza del cine en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca. Finalmente, Beatriz González de Garay y María Marcos Ramos presentan un recorrido por la legislación, los currículos y el diseño competencial de los estudios universitarios de Comunicación y Creación Audiovisual a partir del análisis de su implementación en la Comunidad de Castilla y León y, en particular, en la oferta académica de la Universidad de Salamanca.

Originalmente previsto como resultado de un seminario auspiciado por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid que no llegó a organizarse por el estallido de la pandemia provocada por el COVID-19, este dossier se elaboró finalmente convocando a investigadores y docentes a pensar conjuntamente sobre las líneas programáticas esbozadas en esta presentación. Agradecemos a todos ellos la respuesta a nuestra investigación, su disposición y su labor.

Deseamos agradecer a María Rodríguez Moneo, directora del IUCE y de *Tarbiya*, el impulso para la materialización de la iniciativa bajo la forma de dossier. A Luis Miguel Arias, el trabajo de edición final de los textos y su dedicación para que éstas y las páginas que siguen vean la luz en tiempo y forma.

Diciembre de 2020

**Minerva Campos Rabadán y María Luisa Ortega**  
IUCE. Universidad Autónoma de Madrid

## Referencias

---

- ALONSO, F. (2002). El cine como asignatura en el Bachillerato. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, 31, 107-113.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7400/7727>
- GARCÍA, N. y GÓMEZ VAQUERO, L. (2002). Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, 31, 83-106.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7398/7726>
- LARA, F., RUIZ, M. y TARÍN, M. (Coord.) (2019). *Cine y educación. Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*.  
<https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/03/Cine-y-Educacio%CC%81n.pdf>
- PÉREZ TORNERO, M. y PORTALÉS OLIVA, M. (2019). "El cine en el sistema educativo español. Informe de investigación. En Lara et al. Coord.: *Cine y educación. Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*, 39-146.  
<https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/03/Cine-y-Educacio%CC%81n.pdf>
- SALVADOR MARAÑÓN, A. (2002). La comunicación audiovisual desde la perspectiva de la historia y las ciencias sociales. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa*, 31, 115-139.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7401/7728>

# Educación audiovisual y Cultura audiovisual en la ESO y el Bachillerato

---

## Audiovisual Education and Audiovisual Culture in the ESO and Bachillerato

---

Minerva Campos Rabadán

El perfil y los intereses de quienes han reflexionado con anterioridad sobre lo audiovisual en los planes de estudio en España han condicionado, inevitablemente, sus aproximaciones, el foco y los debates que sus trabajos visibilizan. Con respecto a la cultura y la comunicación audiovisual en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, podemos señalar dos líneas muy claras que se acercan a ellas, cada una por su lado, desde lo cinematográfico y desde el ámbito de la comunicación audiovisual<sup>1</sup>. En nuestro caso, pensamos lo audiovisual como un marco amplio que integraría la producción cinematográfica (más y menos clásica y convencional), las artes visuales y mediales, los contenidos de los medios de comunicación y todo aquello que de una u otra manera podría definirse a partir de su naturaleza audiovisual. Así, este trabajo analiza los contenidos y competencias que, relacionadas con lo anterior, están presentes en la ESO y el Bachillerato y explora las tensiones que se generan en su relación con otros espacios formativos como la universidad y la Formación Profesional.

La estructura y los planes de estudios actuales son producto de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>2</sup>, de 1990, que, recordemos, amplió la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y estableció el sistema de cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y un Bachillerato, con diferentes modalidades posibles, de dos años. Ya en el currículo de mínimos previsto por la LOGSE para la asignatura de Educación plástica y visual (en la ESO), se incorporaban tímidamente algunos contenidos relacionados con la imagen en movimiento, el audiovisual y el multimedia, que en el Bachillerato tenían un espacio definido y orientado hacia las tecnologías y las estructuras del sistema audiovisual en la asignatura Comunicación audiovisual<sup>3</sup> (optativa en los itinerarios Tecnológico y de Humanidades y Ciencias Sociales). Más tarde, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOE)<sup>4</sup> incorporó el término “audiovisual” en el título de la materia Educación plástica, visual y audiovisual (en la ESO) y, en el Bachillerato, sustituyó la asignatura Comunicación audiovisual por la de Cultura audiovisual (como

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, Lara, Ruiz y Tarín (2019) y Civil i Serra y Recoder Sellarés (2017).

<sup>2</sup> Ley Orgánica 1/1990.

<sup>3</sup> En un monográfico anterior de *Tarbiya* dedicado a cultura audiovisual y educación, Francisco Alonso y Alicia Salvador compartían sus aproximaciones y experiencias en la asignatura Comunicación audiovisual, optativa de 1º de Bachillerato de la LOGSE (Alonso, 2002; Salvador, 2002).

<sup>4</sup> Ley Orgánica 2/2006.

materia de modalidad en los dos itinerarios de Artes), con un planteamiento diferente a Comunicación audiovisual y muy similar al que actualmente presentan Cultura audiovisual I y II, recogidas en los planes de estudios de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)<sup>5</sup>, de 2013.

Con este planteamiento, en lo que sigue, atenderemos a las asignaturas que, en la ESO y el Bachillerato, han puesto el foco en el audiovisual en cada momento. También, presentaremos una síntesis de los contenidos y competencias propias de las asignaturas Educación plástica, visual y audiovisual y Cultura audiovisual I y II, incluidas en los planes de estudio vigentes, con el objetivo final de subrayar algunos aspectos de su relación con titulaciones afines impartidas como grados universitarios y de Formación Profesional.

## Antecedentes y contexto

Empezamos este recorrido revisando los contenidos y competencias propios de la comunicación audiovisual y la cultura audiovisual en los currículos de la ESO y el Bachillerato desarrollados para las Leyes Orgánicas de Educación<sup>6</sup> de 1990 (LOGSE)<sup>7</sup> y 2006 (LOE)<sup>8</sup>.

Desde 1990, la presencia del audiovisual ha pasado de ser anecdótica en los contenidos de materias como Educación plástica y visual, en la ESO, a articular bloques de contenidos específicos y visibilizarse en el título: Educación plástica, visual y audiovisual. Del mismo modo, la materia Cultura audiovisual ha equiparado lo audiovisual a otras disciplinas artísticas ya establecidas con anterioridad en el Bachillerato de Artes. La tabla 1 resume los cambios y correspondencias entre estas asignaturas en la LOGSE, la LOE y la LOMCE, vigente<sup>9</sup>.

Más allá de la articulación de estas asignaturas en sus planes de estudios correspondientes, nos interesan los objetivos y contenidos previstos para cada una teniendo en cuenta su orientación más próxima a las artes plásticas o a la estructura del sistema de medios audiovisuales y, en cualquier caso, su vocación más analítica o práctica.

En la LOGSE (1990), Educación plástica y visual era obligatoria en los tres primeros cursos de la ESO y optativa en 4º, teniendo en 1º y 2º criterios de evaluación comunes. A lo largo de estos cuatro años, los contenidos de naturaleza audiovisual apenas eran referidos en un par de bloques<sup>10</sup>. En el Bloque 1 de 2º y 3º de la ESO se hacía mención a cine, televisión, video y nuevas tecnologías: en 2º, en el bloque “El lenguaje visual. Identificación de los distintos lenguajes visuales” y, en 3º, en “El lenguaje visual. La imagen como medio de expresión, comunicación y conocimiento”. Sin embargo, en ninguno de los dos cursos esta primera aproximación al audiovisual encontraba correspondencia en los

<sup>5</sup> Ley Orgánica 8/2013.

<sup>6</sup> Leyes de educación en España desde 1976: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG); Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCE); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (no entró en vigor); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, vigente). Acceso a los textos íntegros en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.todofp.es/profesores/biblioteca-todofp/normativa-de-educacion/leyes-organicas-de-educacion.html>

<sup>7</sup> Resolución de 29 de diciembre de 1992; Real Decreto 1007/1991.

<sup>8</sup> Real Decreto 1467/2007; Real Decreto 1631/2006.

<sup>9</sup> Al final del artículo, incluimos como anexo los bloques de contenidos de cada una.

<sup>10</sup> Hemos tomado como estudio de caso el desarrollo curricular de la ESO de la Comunidad de Madrid. Última actualización de la norma. *Decreto 34/2002*.

bloques dedicados a los procedimientos y técnicas, el 5 y el 6, respectivamente, que, en lugar de prestar también atención a los propios de los lenguajes audiovisuales, se limitan a los de las artes plásticas.

ASIGNATURAS CON FOCO EN EL AUDIOVISUAL DESDE 1990						
	ESO				BACHILLERATO	
	1º	2º	3º	4º	1º	2º
LOGSE (1990)	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL  OBLIGATORIA	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL  OBLIGATORIA	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL  OBLIGATORIA	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL  OPTATIVA (2/5)	COMUNICAC. AUDIOVISUAL  OPTATIVA en los itinerarios: - Tecnológico (1/5) - de Humanidades y Ciencias Sociales (1/4)	
LOE (2006)	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL  OBLIGATORIA, a cursar en 1º, 2º ó 3º			EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL  OPTATIVA <sup>11</sup>	CULTURA AUDIOVISUAL  OPTATIVA entre las materias de modalidad: - Artes (5/6)	
LOMCE (2013)	EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL  OBLIGATORIA	EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL  OBLIGATORIA		EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL  OPTATIVA (2/8)	CULTURA AUDIOVISUAL I  ELEGIBLE en el itinerario de Artes (2/3)	CULTURA AUDIOVISUAL II  ELEGIBLE en el itinerario de Artes (2/3)

Tabla 1. Asignaturas con foco en el audiovisual desde 1990.

Los bloques en los que se articulaban los contenidos para la asignatura Cultura audiovisual en la LOGSE, optativa de 1º de Bachillerato en las modalidades Tecnológico y de Humanidades y Ciencias Sociales, son poco descriptivos. Aunque, al atender al desarrollo de cada uno, encontramos que la asignatura se centraba en aspectos relacionados con las tecnologías y técnicas de registro, transmisión, reproducción y distribución en los bloques 1 y 2; dedicaba los bloques 3 y 5 a la teoría de la comunicación y a aspectos como la información, ideología, retroalimentación y audiencias en diferentes medios, la condición de espectáculo y negocio de la radio y la televisión así como las particularidades de la publicidad; y reservaba el Bloque 4 para la narrativa audiovisual (morfología y sintaxis) y la estructura del sistema de medios en el contexto de la televisión y la radio. Como vemos, la asignatura se centraba en elementos contextuales y analíticos más interesados en las estructuras de producción y difusión que en los propios textos, a pesar del bloque

<sup>11</sup> Hay tres opciones con tres asignaturas cada una; las y los alumnos pueden cursar las tres asignaturas de una misma opción o cursar dos asignaturas de una opción y una tercera asignatura de una opción diferente.



dedicado a la narrativa audiovisual, que, si bien se mantuvieron en Cultura audiovisual (LOE) y Cultura audiovisual I y II (LOMCE), perdieron mucho peso específico en favor de las competencias interpretativas y analíticas de los propios textos audiovisuales. En este caso, el desarrollo de los contenidos y su orientación tenía que ver con la inclusión de la materia en los itinerarios de Bachillerato Tecnológico y las dos modalidades del de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque el planteamiento de Comunicación audiovisual estaba más en sintonía con las Ciencias Sociales que con las Humanidades.

En la LOE (2006), la asignatura Educación plástica y visual se redujo drásticamente en el plan de estudios y pasó a ser una asignatura obligatoria que las estudiantes debían cursar en 1º, 2º ó 3º de la ESO y una asignatura optativa en 4º de la ESO. Aunque mantuvo el nombre de Educación plástica y visual, en los dos cursos en los que se impartía incluyó un bloque específico dedicado al audiovisual. En el primer curso de Educación plástica y visual (a superar en los tres primeros cursos de la ESO), los contenidos del Bloque 1 estaban relacionados con la percepción, el lenguaje y la comunicación, la interpretación y la imagen misma; los Bloques 2, 3 y 4 se centraban en los diferentes lenguajes (incluido el audiovisual y multimedia, objeto del tercer bloque), procesos, técnicas y experimentación; y el quinto y último bloque introducía la cuestión de la “valoración” en la asignatura, como rezaba el título del bloque “Lectura y valoración de los referentes artísticos”, que no había sido contemplado en el currículo de la LOGSE.

La orientación de la asignatura y los bloques tenían cierta continuidad en la asignatura optativa de 4º de la ESO, incluido un bloque específico dedicado al audiovisual, en este caso, Bloque 4: Imagen y sonido, donde los contenidos y competencias a desarrollar tenían un componente más reflexivo y analítico que práctico, al contrario de lo que pareciera indicar su título. En este caso, no existía un quinto bloque dedicado a la valoración similar al de Educación plástica y visual, en el primer tramo de la ESO.

Por su parte, la asignatura Cultura audiovisual era una materia de las dos modalidades de Artes previstas en el Bachillerato de la LOE: Artes plásticas, imagen y diseño y Artes escénicas, música y danza. En su caso, los bloques de contenidos y su desarrollo eran muy similares a los previstos en el currículo de 2014 para Cultura audiovisual I y II (LOMCE).

CULTURA AUDIOVISUAL (LOE, BACHILLERATO)
1º DE BACHILLERATO – OPTATIVA (en las dos modalidades de Artes: a) Artes plásticas, imagen y diseño b) Artes escénicas, música y danza
BLOQUE 1. Imagen y significado
BLOQUE 2. Imagen fija y sus lenguajes
BLOQUE 3. La imagen en movimiento: el cine
BLOQUE 4. Integración de sonido e imagen. Producción multimedia
BLOQUE 5. Los medios de comunicación
BLOQUE 6. La publicidad
BLOQUE 7. Análisis de imágenes y mensajes multimedia

Tabla 2. Bloques de contenidos de la asignatura Cultura Audiovisual (LOE, Bachillerato).

Más allá del desarrollo de los contenidos específicos y los criterios de evaluación de cada asignatura, un aspecto muy significativo de la LOGSE fueron sus objetivos, con vocación clara de educar a ciudadanos autónomos, críticos, tolerantes y solidarios (objetivos que, con pocas modificaciones, se mantuvieron en los párrafos introductorios de la LOE). En general, y como sintetiza la LOE en la presentación de la asignatura Cultura audiovisual, se trataba “de comprender, analizar y reformular la cultura visual de la sociedad en la que vivimos para comprender sus significados y como éstos afectan a las ‘visiones’ de nosotros mismos y de la realidad que nos rodea”.

En la actual LOMCE, sin embargo, el énfasis está en otras cuestiones como en “facilitar a los alumnos y alumnas herramientas técnicas y educativas que les ayuden a gestionar la marea de datos, información, imágenes, sonidos y posibilidades creativas”, aunque no excluye otros objetivos de clara vocación democrática como “servir para crear una ciudadanía más responsable, crítica y participativa”, “comunicarse y conocer mejor la realidad de la cultura audiovisual” o la necesaria capacidad de “análisis” de “las características del lenguaje audiovisual desde el cual se realiza el análisis crítico de las imágenes que nos rodean”.

### Secuenciación y planteamiento de la formación en materia audiovisual en la ESO, el Bachillerato y la EvAU (LOMCE, 2013)<sup>12</sup>

Como antecedente claro e inmediato de esta aproximación podemos citar el informe de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España (Lara, Ruíz y Tarín, 2019) y, en particular, el extenso trabajo realizado por José Manuel Pérez Tornero y Marta Portalés Oliva (2019) sobre la formación en cine en Educación Infantil, Primaria, la ESO y el Bachillerato, publicado en ese mismo volumen, y cuyos resultados y aportaciones recuperaremos parcialmente en los siguientes epígrafes. Antes, sin embargo, presentaremos la estructura actual de materias y asignaturas para entender el peso específico que tiene cada una en sus respectivos itinerarios y cursos.

En primer y segundo ciclo de la ESO<sup>13</sup>, los contenidos y competencias propios de la comunicación y la cultura audiovisual están integrados en Educación plástica, visual y audiovisual, que se imparte en los cursos 1º, 2º y 4º de la ESO. La asignatura es obligatoria en 1º y 2º y optativa en 4º curso. Como veremos, también se contemplan contenidos (y en algunos casos competencias) directamente relacionados con el audiovisual en el desarrollo curricular de otras asignaturas, como Lengua castellana y literatura, Lenguas extranjeras o Música.

En el Bachillerato, es la materia Cultura audiovisual la que recoge los contenidos y competencias que nos interesan en este análisis; es propia del itinerario de Artes y se encuentra organizada en dos asignaturas distribuidas en sus dos cursos académicos: Cultura Audiovisual I y II, siendo la segunda una de las materias específicas de las que las estudiantes pueden examinarse en la EvAU. En ambos casos, es una de las tres asignaturas troncales que se pueden elegir en la modalidad de Artes (de las tres ofertadas, las estudiantes deberán cursar dos). Como ocurre en la ESO, también en el Bachillerato otras asignaturas incorporan contenidos y competencias de formación audiovisual en sus currículos, a veces de manera muy intensa, como en Fundamentos del Arte II, asignatura troncal en el itinerario de Artes en 2º de Bachillerato.

<sup>12</sup> Cuadro resumen de marcos legislativos autonómicos en Civil i Serra y Recoder Sellarés (2017: 94-98). Esquema de “Asignaturas vinculadas con comunicación, impartidas por los currículos básicos de ESO y Bachillerato, por comunidades autónomas” (en Civil i Serra y Recoder Sellarés, 2017: 99-104).

<sup>13</sup> Como es sabido, 1º, 2º y 3º conforman el primer ciclo y 4º de la ESO se articula como un segundo ciclo en el que las estudiantes deben elegir entre: la Opción de enseñanzas académicas para la iniciación del Bachillerato o la Opción de enseñanzas aplicadas para la Iniciación a la Formación Profesional.

## El currículo audiovisual de la ESO (LOMCE, 2013)

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato señala como competencia de las administraciones el desarrollo del currículo a partir de los mínimos establecidos en dicho documento. Aquí, acotaremos el análisis a la Comunidad de Madrid<sup>14</sup>.

Como hemos expuesto, las competencias y contenidos relacionados con la formación audiovisual cobran forma en la materia Educación plástica, visual y audiovisual, obligatoria en 1º y 2º de la ESO y optativa en 4º curso. La siguiente tabla recoge los bloques temáticos y el desarrollo de los contenidos relativos a la formación audiovisual de la materia a lo largo de los tres cursos que establece el plan de estudios:

EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL (LOMCE, ESO)
1º CICLO / 1º DE LA ESO – OBLIGATORIA
BLOQUE 1: EXPRESIÓN PLÁSTICA
BLOQUE 2: COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elementos de la comunicación audiovisual: emisor, receptor, mensaje, código</li> <li>2. Significación de las imágenes: significante-significado: símbolos e iconos               <ul style="list-style-type: none"> <li>- iconicidad</li> </ul> </li> <li>3. Elementos de la imagen y su significación: encuadre, formato y composición</li> <li>4. El proceso de elaboración del mensaje audiovisual. De la imagen fija a la imagen en movimiento</li> <li>5. Realización de un proyecto de animación</li> </ol>
BLOQUE 3: DIBUJO TÉCNICO
1º CICLO / 2º DE LA ESO - OBLIGATORIA
BLOQUE 1. EXPRESIÓN PLÁSTICA
BLOQUE 2: COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La percepción visual: las leyes de la Gestalt</li> <li>2. El entorno comunicativo: iconicidad y abstracción</li> <li>3. El lenguaje del cómic</li> <li>4. La retórica publicitaria</li> <li>5. Estructura narrativa cinematográfica</li> <li>6. Análisis de las imágenes: denotación y connotación               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura objetiva y subjetiva</li> </ul> </li> </ol>
BLOQUE 3: DIBUJO TÉCNICO
2º CICLO / 4º DE LA ESO – OPTATIVA
BLOQUE 1: EXPRESIÓN PLÁSTICA
BLOQUE 2: DIBUJO TÉCNICO

<sup>14</sup> Decreto 48/2015.

## BLOQUE 3: FUNDAMENTOS DEL DISEÑO

## BLOQUE 4: LENGUAJE AUDIOVISUAL Y MULTIMEDIA

1. Elementos expresivos de los lenguajes audiovisuales: encuadre, escala, angulación, iluminación
2. Elementos de la imagen en movimiento: movimientos de cámara, montaje
3. Análisis del lenguaje publicitario: tratamiento de la información y retórica del mensaje publicitario
4. El proyecto audiovisual y sus fases
5. Lectura de la imagen audiovisual

Tabla 3. Bloques de contenidos de la asignatura Educación plástica, visual y audiovisual (LOMCE, ESO).

Como se observa, los contenidos de Educación plástica, visual y audiovisual en primer ciclo están segregados de manera que en el primer curso se atiende al proceso comunicativo mismo y a la especificidad de los mensajes audiovisuales en este contexto<sup>15</sup> y, en el segundo, son los diferentes medios los que estructuran la aproximación a los lenguajes (audiovisuales) del cómic, la publicidad y el cine, manteniendo la atención a los procesos de comunicación e interpretación.

En el plan de estudios para el segundo ciclo se mantienen e interrelacionan ambos ejes. Al atender a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, encontramos también alusiones a las competencias prácticas que las estudiantes deben adquirir en esta asignatura. El énfasis del primer ciclo está en la especificidad de cada uno de los medios y sus lenguajes particulares, al tener que realizar fotografías, animaciones y documentos multimedia y diseñar un cómic, un mensaje publicitario y mensajes audiovisuales (recogidos de esta manera imprecisa en el currículo). Por su parte, en el segundo ciclo se orienta menos el tipo de prácticas y se amplía el terreno para la iniciativa e intereses individuales de las estudiantes (estas cuestiones figuran en el criterio 3. Realizar composiciones creativas a partir de códigos utilizados en cada lenguaje audiovisual).

Podemos recuperar algunos de los planteamientos y resultados del trabajo de José María Pérez Tornero y Marta Portalés Oliva (2019) sobre los diferentes desarrollos autonómicos del currículo de mínimos de la ESO y que articulan en base a cuatro fórmulas mediante las que el cine estaría presente en los planes de estudio: “recurso de soporte educativo”, “análisis crítico del audiovisual”, “producción propia de cine” y “cine como medio o forma de arte”. Al poner el cine en el centro de su aproximación, el trabajo de Pérez Tornero y Portalés Oliva ofrece una interpretación del currículo distinta de la nuestra. Conforme a los cuatro criterios establecidos para su análisis comparativo, en el caso de la Comunidad de Madrid se estaría utilizando/presentando el cine como un recurso de soporte educativo, como una herramienta para el análisis crítico del audiovisual y como una forma de arte, pero en las aulas no se estaría produciendo cine: “producción propia de cine”, según el elemento de la tabla. En su caso, recogen como única actividad relacionada con la producción audiovisual “la producción creativa a través de la elaboración de ‘un story board a modo de guion para la secuencia de una película’” (Pérez Tornero y Portalés Oliva, 2019: 75).

También es importante identificar y analizar la presencia que la comunicación audiovisual y la cultura audiovisual tienen en otras materias, aunque se incluyan fundamentalmente como un recurso complementario para la adquisición de conocimientos y competencias propios de la asignatura. Ocurre así en materias troncales y específicas de primer y segundo ciclo como:

<sup>15</sup> Entendemos el punto 5 del Bloque 2 (Realización de un proyecto de animación) como una primera aproximación al campo de la animación audiovisual, dado que no se contempla la formación técnico-práctica requerida para ejecutar un proyecto de esta naturaleza.

- Lengua castellana y literatura (obligatoria en 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO): donde aparece referida en el Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar, en 1º, en relación al trabajo de interpretación de la información de los medios de comunicación audiovisuales y, en 3º, con respecto al “enriquecimiento de expresiones orales con apoyo de medios audiovisuales de las tecnologías de la información y la comunicación”.
- Lenguas extranjeras: donde “comprender los mensajes emitidos por diferentes medios audiovisuales” se recoge como uno de los contenidos específicos.
- Y Música (obligatoria en 2º y 3º de la ESO y optativa en 4º curso): en el currículo de 2º y 4º de la ESO, lo audiovisual está presente en los bloques 2: Escucha y 4: Música y tecnologías. La redacción y objetivos varían levemente de un curso al otro, que tienen, en cada caso, una orientación más práctica y más analítica de cada uno de los dos bloques, pero, en esencia, ambos persiguen una comprensión de la música como un elemento de lo audiovisual y de su función en este tipo de obras y un acercamiento a los procesos creativos.

Llama la atención, sin embargo, la ausencia de mención alguna al audiovisual en el currículo de la asignatura específica Artes escénicas y danza, donde podría estar presente como material de apoyo y como herramienta para configurar un marco de análisis adecuado para obras escénicas y de danza. Es de este segundo modo como aparece incluido el cine, como forma de creación audiovisual específica, en el currículo de los cuatro cursos de la materia Lengua castellana y literatura en la ESO, dentro del Bloque 4: Educación literaria.

### El currículo audiovisual del Bachillerato (LOMCE, 2013)

La matrícula en la asignatura Cultura audiovisual II en 2º de Bachillerato está condicionada por la superación de Cultura audiovisual I, perteneciente al curso anterior, puesto que implican continuidad. En este caso, la Comunidad de Madrid no desarrolla un currículo específico para la impartición de esta materia en la región, por lo que nos ocuparemos de los mínimos recogidos en el Real Decreto 1105/2014. Junto con el énfasis de cada Comunidad Autónoma en determinados aspectos como los que recogen en su informe Pérez Tornero y Portalés Oliva (2019), conviene subrayar cómo los cambios más sustanciales tienen que ver con el problema que Luis Fernández Colorado aborda frontalmente en su artículo para este número de *Tarbiya*: la imposibilidad de impartir el currículo en su totalidad durante el curso escolar y las decisiones que, con el propósito de hacerlo asequible, toman las diferentes administraciones (Fernández Colorado, 2020).

En el *Boletín Oficial del Estado*, la introducción a la materia ofrece una síntesis de la orientación y los objetivos en base a los cuales se han desarrollado los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para Cultura audiovisual:

*Esta materia pretende iniciar a los estudiantes en la fabricación de sus propias imágenes y productos audiovisuales, ya sean de naturaleza estática como la fotografía o dinámicas como el vídeo. Para esto es necesario que el alumnado esté en situación de analizar, relacionar y comprender los elementos que forman parte de la cultura audiovisual de nuestro tiempo. [...] Cultura Audiovisual se desarrolla durante dos cursos académicos, con el criterio organizador de afianzar en el primer curso de Bachillerato las habilidades y conocimientos necesarios para su desarrollo y aplicación técnica en el segundo curso.*

A pesar de lo dispuesto en la introducción y descripción de la materia Cultura audiovisual, los bloques en los que se organizan ambos cursos ponen un mayor énfasis en las competencias interpretativas, comparativas, de análisis, reconocimiento, justificación y explicación que en la aplicación de prácticas y técnicas conducentes a la creación de obras y contenidos audiovisuales. En este sentido, la orientación más teórica o más práctica de cada bloque no queda clara en los títulos, que podrían integrar ambos tipos de competencias, aunque sea claro el sesgo teórico.

CULTURA AUDIOVISUAL. OPCIÓN DEL BLOQUE DE ASIGNATURAS TRONCALES (LOMCE, BACHILLERATO, MODALIDAD DE ARTES)
1º DE BACHILLERATO / CULTURA AUDIOVISUAL I
BLOQUE 1. Imagen y sonido
BLOQUE 2. La imagen fija y su capacidad expresiva
BLOQUE 3. La imagen en movimiento y su capacidad expresiva
BLOQUE 4. Narrativa audiovisual
2º DE BACHILLERATO / CULTURA AUDIOVISUAL II
BLOQUE 1. Integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales y new media
BLOQUE 2. Características de la producción audiovisual y multimedia en los diferentes medios
BLOQUE 3. Los medios de comunicación audiovisual
BLOQUE 4. La publicidad
BLOQUE 5. Análisis de imágenes y mensajes multimedia

Tabla 4. Bloques de contenidos de la asignatura Cultura Audiovisual. Opción del bloque de asignaturas troncales (LOMCE, BACHILLERATO, MODALIDAD DE ARTES)

Las competencias técnico-prácticas ocupan un lugar muy secundario tanto en el primer como en el segundo curso de Cultura audiovisual, a pesar de ser uno de los ejes sobre el que se construye este último. En el primer curso encontramos estándares de aprendizaje evaluables de carácter práctico en el Bloque 2, por ejemplo, cuyos contenidos se centran en la conceptualización de la práctica fotográfica, sus hitos históricos, elementos de composición y técnicas y sistemas de captación de imágenes y cuyos estándares se refieren a analizar, comparar, explicar, comentar, valorar y a:

- Realizar fotografías con distintas características formales (2.1)
- Realizar tratamientos digitales en blanco y negro y color (3.2)
- Realizar composiciones a color (5.1)
- Realizar composiciones con diferente intencionalidad (7.1)

También en el bloque siguiente (3. Narrativa audiovisual) se recoge entre los estándares el realizar modificaciones en piezas videográficas (5.1).

La ausencia de estándares técnico-prácticos resulta más llamativa, como decimos, en Cultura audiovisual II si pensamos en la orientación que la segunda parte de la asignatura tendría según lo descrito en la introducción y, en algunos casos, por los contenidos específicos que recoge cada bloque. En el primer bloque (1. Integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales y new media) tres de los once estándares son de este tipo y podemos resumirlos como: realizar grabaciones de sonido (2.1), realizar edición digital de sonido (3.1) y construir piezas audiovisuales (4.1). Las competencias prácticas no vuelven a mencionarse hasta el Bloque 5: Análisis de imágenes y mensajes multimedia, donde el punto 2.4 de los estándares reza "Elabora una pequeña producción audiovisual aplicando soluciones expresivas según el género y formato seleccionado". En este caso, a pesar de su indefinición, entendemos que pretende evaluar todos los conocimientos y competencias teórico-prácticas adquiridas por las estudiantes, teniendo en cuenta que aparece al final del currículo de Cultura audiovisual II. Estos estándares de orientación más práctica se adecúan, en

buena medida, a los contenidos de los bloques correspondientes.

Por su parte, entre los contenidos del Bloque 2: Características de la producción audiovisual y multimedia en los diferentes medios, figuran "Proceso de producción audiovisual y multimedia. Creación de imágenes en movimiento y efectos digitales. Edición y postproducción de documentos multimedia", que, sin embargo, no tienen correspondencia alguna con sus estándares de aprendizaje evaluables, que se refieren únicamente a competencias basadas en analizar, relacionar, reconocer, comparar, describir y valorar. Una orientación teórico-analítica que sí sería pertinente para evaluar los contenidos de los bloques restantes, cuyos ejes son los lenguajes, funciones e hitos de la televisión, la radio, los medios de comunicación de libre acceso y la publicidad.

En lo que respecta solo a los contenidos, hay un esfuerzo por atender a diferentes formatos audiovisuales, sus lenguajes específicos y los medios que les serían, digamos, propios o habituales, en una perspectiva histórica que, sin embargo, parece querer alejarse de una Historia del Arte general en la que pudieran integrarse (o contextualizarse, al menos) las diferentes obras audiovisuales presentes en el currículo de Cultura audiovisual. Señalamos esto por la tendencia, en cierto sentido opuesta, que encontramos en Fundamentos del Arte II (asignatura troncal de la modalidad de Artes), donde buena parte de los contenidos giran en torno a la historia del cine y los lenguajes audiovisuales que, en este caso, sí dialogan en cada uno de los bloques con otras disciplinas artísticas.

Fundamentos del arte es una materia troncal de la modalidad de Artes que se imparte en los dos cursos de Bachillerato en las asignaturas Fundamentos del Arte I y II y cuyo

*objetivo principal es presentar los objetos culturales anteriores, valorarlos y conocerlos para luego poder establecer las bases de la propia idea sobre qué es la creación artística, fundamentada sobre una base de conocimientos lo más firme posible. [...] En este sentido "Fundamentos del Arte I" deberá de tener una presencia de contenidos teóricos muy importante, puesto que facilita al alumnado la base formativa inicial. Es recomendable que se incida más en el primer curso en las bellas artes tradicionales: arquitectura, pintura y escultura, puesto que son las más alejadas conceptualmente de la etapa vital de los estudiantes. Junto a esto, los contenidos del primer curso tendrán una mayor importancia cronológica en los siglos anteriores al siglo XIX. El segundo curso debe tener una parte combinativa de los elementos recibidos en el primer curso: "Fundamentos del Arte II" deberá incidir más en los siglos XIX, XX y XXI) y en las creaciones plásticas fundamentales en ellos, como son la fotografía, el cine, la televisión o la producción digital.*

Con una perspectiva claramente historicista, la asignatura organiza sus bloques de manera cronológica, siendo parte del segundo curso y, por tanto, materia de examen en la EvAU, el periodo que va desde el Romanticismo hasta el presente (de 2013).

---

### FUNDAMENTOS DEL ARTE. ASIGNATURA TRONCAL (LOMCE, BACHILLERATO, MODALIDAD DE ARTES)

---

2º DE BACHILLERATO / FUNDAMENTOS DEL ARTE II

---

BLOQUE 1. El Romanticismo

---

BLOQUE 2. El Romanticismo tardío: 1850-1900

---

BLOQUE 3. Las Vanguardias

---

BLOQUE 4. Modernismo -Art Nouveau

---

BLOQUE 5. El Surrealismo y otras Vanguardias

---

BLOQUE 6. Los Felices Años Veinte. El Art Decó

---

BLOQUE 7. La Gran Depresión el Arte de su época
BLOQUE 8. La Segunda Guerra Mundial
BLOQUE 9. El Funcionalismo y las Décadas 40-50
BLOQUE 10. Los Años 60-70
BLOQUE 11. Los Años 80-90
BLOQUE 12. Los Años 2000-2013

Tabla 5. Bloques de contenidos de la asignatura Fundamentos del Arte. Asignatura troncal (LOMCE, BACHILLERATO, MODALIDAD DE ARTES).

En este caso, los contenidos relativos al audiovisual se distribuyen en los bloques dedicados a las vanguardias (bloques 3 y 5) y los que van del bloque 7 en adelante, dedicados a las artes desde los Años 20 hasta el presente. Los contenidos se centran en la historia del cine, que se integra en esta asignatura a partir de películas y cineastas hito y movimientos o escuelas canónicas entre los que tienen un peso especial los casos españoles, que se presentan en contexto y diálogo con las tendencias del cine internacional en cada periodo. También, en el último bloque, se incluyen contenidos relativos al documental, la televisión y el audiovisual multimedia.

En el currículo de Bachillerato, la formación audiovisual está presente también en materias de los itinerarios de Ciencias y Ciencias Sociales. Se trata de asignaturas especializadas y con una orientación eminentemente práctica, como Imagen y sonido, una de las materias específicas de libre elección que, por pertenecer a este bloque, depende de la oferta académica de cada centro. Considerando el currículo que desarrolla para la asignatura la Comunidad de Madrid, es en esta asignatura (Imagen y sonido, de libre elección en 2º de Bachillerato) donde se imparten las competencias técnico-prácticas que serían también propias del segundo curso de Cultura audiovisual.

<b>IMAGEN Y SONIDO. ASIGNATURA DE LIBRE ELECCIÓN (COMUNIDAD DE MADRID, LOMCE, BACHILLERATO)</b>
<b>2º DE BACHILLERATO / IMAGEN Y SONIDO</b>
BLOQUE 1. Recursos expresivos utilizados en producciones audiovisuales
BLOQUE 2. Análisis de situaciones audiovisuales
BLOQUE 3. Elaboraciones de guiones audiovisuales
BLOQUE 4. Captación de imágenes fotográficas y de vídeo
BLOQUE 5. Tratamiento digital de imágenes
BLOQUE 6. Edición de piezas visuales
BLOQUE 7. Diseño de bandas sonoras
BLOQUE 8. Cualidades técnicas del equipamiento de sonido idóneo en radio y medios audiovisuales
BLOQUE 9. Equipamiento técnico en proyectos multimedia

Tabla 6. Bloques de contenidos de la asignatura Imagen y sonido. Asignatura de libre elección (COMUNIDAD DE MADRID, LOMCE, BACHILLERATO).



Al igual que ocurre en algunas asignaturas de la ESO citadas más arriba, la importancia del audiovisual es mucho más anecdótica en materias en las que aparece como apoyo y complemento para el estudio y análisis de otras manifestaciones culturales: en las asignaturas Literatura Universal (materia de opción de los bloques de Humanidades y Ciencias Sociales y Artes en 1º de Bachillerato), Historia del Arte (materia de opción de bloque del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales en 2º de Bachillerato) e Historia de la Música y la Danza (asignatura específica de 2º de Bachillerato, que se oferta o no dependiendo de cada centro).

Por último, conviene también atender desde una perspectiva de género a los contenidos de las materias analizadas. En Cultura Audiovisual, como abunda Luis Fernández Colorado en su contribución a este monográfico, “las referencias nominales dentro de los contenidos no recogen la presencia de mujeres” cineastas, y apenas citan tres fotografías: Ouka Lele, Cristina García Rodero y Dorothea Lange (Fernández Colorado, 2020). Se trata de una cuestión a la que algunas comunidades autónomas han querido dar solución con diversas fórmulas:

*La temática de la igualdad del género a través de la representación de la mujer en el cine y en la propia industria cinematográfica tiene presencia a nivel nacional, sin embargo, tan solo se destaca el trabajo de tres directoras de cine, frente al resto de toda la filmografía propuesta. La perspectiva de género es adoptada y ampliada principalmente por Andalucía y Canarias. También se nombran los esfuerzos de las compositoras en las bandas sonoras, pero tan solo en Asturias e Islas Canarias. (Pérez Tornero y Portalés Oliva, 2019: 120)<sup>16</sup>*

El problema de la proporcionalidad, la representatividad, la visibilidad y la inclusión de mujeres en el canon, en este caso de artistas y creadorxs, superan el marco de la educación secundaria y los currículos que nos ocupan en este informe. Sin embargo, este es un ámbito en el que la ausencia de referentes no masculinos resulta especialmente significativa y un problema para el que urge buscar soluciones (sobre todo ahora, en vísperas de una nueva Ley de Educación).

## El acceso a los estudios superiores desde Cultura Audiovisual y la EvAU

**E**n nuestro planteamiento, nos interesa la relación directa que se establece entre el Bachillerato, la EvAU y los estudios universitarios de Grado en base a las calificaciones de las estudiantes y las modalidades en las que se integran las materias del Bachillerato y las áreas de cada uno de los grados universitarios. También, nos preocupan las relaciones y tensiones que se establecen con los programas de Formación Profesional vinculados al audiovisual (García Domínguez, 2020) y el hecho de que Cultura audiovisual sea una de las materias específicas de las que las estudiantes pueden examinarse en la EvAU.

La cuestión misma aparece ya enunciada en el currículo de Cultura audiovisual en la LOMCE, que expone:

*Esta materia tiene un carácter propedéutico necesario y básico para su desarrollo en etapas posteriores, ya sea en estudios universitarios de comunicación audiovisual y publicidad, bellas artes (entre otros); como para los de formación profesional de imagen y sonido y enseñanzas artísticas. [...] En este sentido, la enseñanza de esta materia se estructura en dos caminos paralelos y complementarios. El primero de ellos es el análisis de los productos que se presentan por medios digitales. Aprender a ver, a escuchar, a discernir lo que se dice, cómo se dice y por qué se presenta al espectador de una manera determinada. [...] El segundo de ellos es la creación por parte del alumnado de productos audiovisuales<sup>17</sup>.*

<sup>16</sup> También señalan el énfasis del currículo de Canarias para Fundamentos del arte en esta misma dirección (Pérez Tornero y Portalés Oliva, 2019: 105).

<sup>17</sup> Real Decreto 1105/2014, p. 227.

Como ya hemos visto, los contenidos y competencias técnico-prácticas que recoge este mismo documento para los dos cursos de Cultura audiovisual son muy limitados, primando, en todo momento, el desarrollo de las capacidades críticas y analíticas de las estudiantes durante los dos cursos en los que se imparte esta materia. Este hecho nos lleva a cuestionar el carácter propedéutico real de esta materia a la hora de incorporarse a una u otra de las vías formativas posibles y a preguntarnos si las competencias y conocimientos adquiridos tienen el mismo grado de adecuación a los que se recogen en los currículos de un grado en Comunicación audiovisual, en Bellas Artes o en Imagen y sonido, del ámbito de la Formación Profesional.

Al mirar el desarrollo del currículo y los temarios de algunos libros de texto para Cultura audiovisual<sup>18</sup>, donde la orientación de estos y su organización en temas y bloques específicos resulta más clara, encontramos que son los medios de comunicación clásicos (cine, radio, televisión, multimedia-internet), sus lenguajes, problemáticas, hitos e historias los que articulan la asignatura. A la hora de pensar sus esquemas y su pertenencia a un contexto más amplio, vemos que el diseño de la asignatura se basa en el sistema y la estructura de medios de comunicación, primando una aproximación al audiovisual en tanto que industria cultural y mediática y relegando otros acercamientos posibles que acentúen su condición de expresión artística.

Este último punto llama especialmente la atención al tratarse de una materia, Cultura audiovisual, inscrita en el itinerario de Artes del Bachillerato y no en el de Ciencias Sociales, rama disciplinar a la que sí pertenecen, en el ámbito universitario, los estudios de Comunicación audiovisual, con cuya programación esta materia guarda estrechas semejanzas. También llama la atención la poca sintonía que, sobre el papel, parece existir entre los dos cursos de Cultura audiovisual y Fundamentos del arte II en el sentido en que enfrentan desde posiciones muy distintas la creación cinematográfica y audiovisual: en el marco de la Comunicación audiovisual, como hemos dicho, y entendiendo el cine como una disciplina artística, en el segundo caso, con una orientación más cercana a la que puede tener un grado en Historia del arte.

Existen, del mismo modo, algunas tensiones con respecto a la formación técnico-práctica que resultaría especialmente pertinente para cursar estudios de grado en Bellas Artes o Formación Profesional en Imagen y sonido y que no tendrían un peso suficiente en el desarrollo curricular de Cultura audiovisual I, ni II, donde el acento debería estar, precisamente, en el desarrollo de estas competencias prácticas.

Las adscripciones disciplinares mencionadas, así como la formación y especialización de las profesoras y el carácter más teórico o práctico del contenido de las asignaturas también condiciona el perfil de las docentes que las imparten y, esto, a su vez, afecta a la orientación, competencias y contenidos que finalmente se atienden durante el curso. En su trabajo sobre Comunicación en la ESO y el Bachillerato en España, Marta Civil i Serra y María José Recader señalan que la mayoría de universidades que imparten los estudios de Máster que habilitan para la docencia en la ESO, Bachillerato y Formación Profesional ofrecen las especialidades de las materias obligatorias en ESO y Bachillerato, pero hay muy pocos centros en los que seguir las especialidades de materias como Dibujo o Cultura clásica y señalan, además, la falta de una especialidad en "Comunicación" o similar (Civil i Serra y Recader, 2017: 105). Esto afectaría, por un lado, a las posibilidades de acceso de especialistas a la impartición de materias de Comunicación, pero, al mismo tiempo, al perfil de los docentes que, provenientes de otros grados, acabarían impartiendo estas asignaturas en la ESO y el Bachillerato.

Con respecto a la EvAU, y como es sabido, la fórmula para la nota de admisión a los grados universitarios consiste en un 60% la nota media del Bachillerato, un 40% la media de la fase general y la suma de dos notas de la fase específica multiplicadas por 0,1 o por 0,2 (en caso de que la universidad considere la asignatura idónea para el desarrollo de los estudios en un Grado en particular). Así, independientemente de la orientación y los contenidos y competencias más en

<sup>18</sup> En el caso de la asignatura Cultura audiovisual de la LOE (Arroyo Almaraz, 2012) y de Cultura audiovisual II de la LOMCE (Castillo, 2017).

línea con los estudios de Comunicación audiovisual, la asignatura Cultura audiovisual II sería idónea para grados como Bellas Artes o Historia del arte, además de para los verdaderamente afines de Comunicación audiovisual, Periodismo y Publicidad<sup>19</sup>. En este sentido, existirían sintonías y desajustes en la transición del Bachillerato a la universidad o a la Formación Profesional y entre asignaturas y grados articulados en torno a lo audiovisual adscritos a diferentes áreas y disciplinas. Podríamos entender esto como una dificultad o como una manera de incorporar o apuntalar determinados conocimientos y competencias que quedan relegados a un segundo plano en los estudios de grado: pensemos, por ejemplo, en los contenidos relativos a las estructuras del sistema de medios de comunicación impartidos en el Bachillerato que quedan al margen de los planes de estudios de Historia del arte o Bellas Artes, pero que permitirían a las estudiantes conectar “su” sistema del arte con los contextos de producción y circulación cultural “del” ámbito de la comunicación.

### ... esperando la LOMLOE

Como hemos visto en este recorrido, el audiovisual parece estar más presente que nunca; y quizá lo está en determinados itinerarios formativos como las opciones de Bachillerato de Artes (en la asignatura Cultura audiovisual I y II) y Humanidades y Ciencias Sociales (en Historia del Arte), fundamentalmente, pero su importancia sigue siendo relativa en la ESO y se limita a la asignatura optativa Imagen y sonido en el de Bachillerato de Ciencias (asignatura cuya oferta depende de las administraciones autonómicas y los centros). En todo caso, ni siquiera las asignaturas de comunicación audiovisual y cultura audiovisual son o han sido obligatorias en los itinerarios de los que forman parte como materias de modalidad: en ninguno de los tres planes analizados (Comunicación audiovisual era optativa del Bachillerato Tecnológico y de Humanidades y Ciencias Sociales en la LOGSE, Cultura audiovisual era elegible en las dos modalidades de Artes de la LOE y Cultura audiovisual I y II son elegibles en la modalidad de Artes de la LOMCE).

Por otro lado, y a pesar de su inclusión como material complementario y objeto de trabajo y análisis en asignaturas relacionadas con las lenguas, la música, la danza y la literatura, la alfabetización y las competencias de interpretación y expresión audiovisuales no están entre los objetivos básicos y transversales de los actuales planes de estudios.

En este punto, con un previsible cambio de mano de la LOMLOE a la vuelta de la esquina, el debate en la educación secundaria, obligatoria y posobligatoria, debe centrarse, más allá de en la creación de asignaturas que de manera específica atiendan a contenidos y competencias relacionadas con lo audiovisual y en algunos de los problemas expuestos en estas páginas, en incorporar la alfabetización en este campo como un contenido básico y transversal de los planes de estudios: entendiéndola, y poniéndola en valor, como una herramienta que contribuya a la educación de ciudadanos críticos capaces de interpretar, analizar, describir, expresar, diseñar, registrar, explicar, componer, relacionar, valorar, pensar, crear, etc. vivencias, opiniones e ideas, en línea con lo que los objetivos de esta etapa formativa ya enumeran. En este sentido, podemos señalar una de las modificaciones que se prevén en la LOMLOE y

---

<sup>19</sup> Según el cuadro de ponderaciones de la Universidad Complutense de Madrid para el acceso al curso 2020/2021, Cultura audiovisual II sería materia idónea para obtener la nota de acceso a 6 de los 17 Grados que oferta esta universidad en la rama de Artes y Humanidades y a 11 de los 28 de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas: para los grados en Bellas Artes, Conservación y restauración del patrimonio cultural, Diseño, Filosofía, Historia, Historia del Arte, Comunicación audiovisual, Criminología, Educación social, Información y documentación, Maestro en educación infantil, Maestro en educación primaria, Pedagogía, Periodismo, Publicidad y relaciones públicas, Relaciones internacionales y Sociología (UCM, 2020). En la EvAU 2019 se matricularon un total de 30.197 estudiantes en la Comunidad de Madrid, de los cuales 1.107 pertenecían a la modalidad de Artes. Del total de 30.197 matriculados en la prueba general, 5.336 se presentaron a una asignatura del bloque específico, 18.502 a dos asignaturas, 5.414 a tres y 262 al máximo de cuatro asignaturas (EvAU 2019).

que es a la vez un síntoma de vitalidad del debate sobre la alfabetización audiovisual como una competencia transversal:

*5. Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la igualdad de género y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. (LOMLOE, Proyecto de Ley Orgánica, modificación del Artículo 24 de la LOE)*

## Anexos

## EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (LOGSE, ESO)

## 1º DE LA ESO – OBLIGATORIA

BLOQUE 1. Elementos configurativos de los lenguajes visuales

BLOQUE 2. Representación de formas planas

BLOQUE 3. Espacio y volumen

BLOQUE 4. Procedimientos y técnicas utilizadas en los lenguajes visuales

## 2º DE LA ESO – OBLIGATORIA

BLOQUE 1. El lenguaje visual

BLOQUE 2. Elementos configurativos de los lenguajes visuales

BLOQUE 3. Representación de formas planas

BLOQUE 4. Espacio y volumen

BLOQUE 5. Procedimientos y técnicas utilizadas en los lenguajes visuales

## 3º DE LA ESO – OBLIGATORIA

BLOQUE 1. El lenguaje visual

BLOQUE 2. Elementos configurativos de los lenguajes visuales

BLOQUE 3. Análisis y representación de formas

BLOQUE 4. La composición

BLOQUE 5. Espacio y volumen

BLOQUE 6. Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes audiovisuales

BLOQUE 7. Apreciación del proceso de creación de las artes visuales

## 4º DE LA ESO – OPTATIVA (a elegir 2 entre 5)

BLOQUE 1. El lenguaje visual

BLOQUE 2. Los elementos gráfico-plásticos como vehículo para el análisis y creación de imágenes

BLOQUE 3. Análisis y representación de formas

BLOQUE 4. La composición

BLOQUE 5. Percepción y representación

BLOQUE 6. Procedimientos y técnicas empleados en los lenguajes visuales

BLOQUE 7. Proceso de creación

---

**COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL (LOGSE, BACHILLERATO)**
**1º DE BACHILLERATO – OPTATIVA**

(en las opciones de Bachillerato Tecnológico [1 optativa de 5 posibles] y de las dos modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales [1 de 4])

BLOQUE 1. Las tecnologías audiovisuales

BLOQUE 2. Los nuevos desarrollos tecnológicos

BLOQUE 3. La comunicación audiovisual

BLOQUE 4. Los lenguajes audiovisuales

BLOQUE 5. Tecnologías audiovisuales y realidad

---

**EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (LOE, ESO)**
**1º, 2º ó 3º ESO – OBLIGATORIA (en uno de los tres primeros cursos de la ESO)**

BLOQUE 1. Observación

BLOQUE 2. Experimentación y descubrimiento

BLOQUE 3. Entorno audiovisual y multimedia

- Identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales.
- Experimentación y utilización de recursos informáticos y las tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas.
- Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial.
- Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.

BLOQUE 4. Expresión y creación

BLOQUE 5. Lectura y valoración de los referentes artísticos

**4º DE LA ESO – OPTATIVA**

(elegir entre tres opciones/itinerarios con tres asignaturas cada una: se puede cursar una opción completa o dos asignaturas de una opción y la tercera de una opción diferente)

BLOQUE 1. Procesos comunes a la creación artística

BLOQUE 2. Expresión plástica y visual

BLOQUE 3. Artes gráficas y diseño

BLOQUE 4. Imagen y sonido

- Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas a la animación e interactividad
  - Reconocimiento y lectura de imágenes de video y multimedia
  - Sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico
  - Aplicación de la imagen animada en formas multimedia
-

## Normativa citada

---

*Decreto 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.*

[http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtmlInfo&idnorma=4207#no-back-button](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtmlInfo&idnorma=4207#no-back-button)

*Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.*

[https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172)

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).*

[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899)

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).*

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

*Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de 25 de noviembre de 2020 (LOMLOE).*

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f19685f1-0260-4926-b043-768d82ed09e0/bocg-d-14-113-983-senado.pdf>

*Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16422>

*Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

*Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, para la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).*

<https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>

*Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.*

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-18947>

*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.*

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

*Resolución de 29 de diciembre de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de las materias optativas de Bachillerato establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992 de implantación anticipada del Bachillerato definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-2192>

## Bibliografía

---

- ALONSO, F. (2002). El cine como asignatura en el Bachillerato. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 31, 107-114.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7400>
- ARROYO ALMARAZ, I. (2012). *Cultura audiovisual*. Madrid: Ediciones del laberinto.
- CASTILLO, J. M. (2017). *Cultura audiovisual II*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- CIVIL I SERRA, M. Y RECODER SELLARÉS, M. J. (2017). El papel de la comunicación en ESO y Bachillerato en España (2017). El caso de las asignaturas implantadas en el marco de la LOMCE. En I. Postigo y M. J. Recoder (coords.): *Los y las "tics" en los estudios de comunicación*. Asociación de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC), 85-110.  
<http://titulaciones-atic.com/wp-content/uploads/2016/05/Los-y-las-tics-en-estudios-de-comunicacion-ATIC.pdf>
- EVAU (2019). *Presentación de resultados. Universidades públicas de Madrid*. Dirección General de Universidades de la Comunidad de Madrid.  
[https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/univ/rueda\\_de\\_pensa\\_evau\\_2019.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/univ/rueda_de_pensa_evau_2019.pdf)
- FERNÁNDEZ COLORADO, L. (2020). En torno al currículo de Cultura Audiovisual en el Bachillerato: una reflexión crítica. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 48.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/archive>
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, L. (2020). Cultura Audiovisual en la Formación Profesional del Sistema Educativo. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 48.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/archive>
- LARA, FERNANDO; RUIZ, MERCEDES Y TARÍN, MARTA (COORDS.) (2019). *Cine y educación. Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.  
<https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/03/Cine-y-Educacio%CC%81n.pdf>
- SALVADOR, A. (2002). La comunicación audiovisual desde la perspectiva de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 31, 115-139.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7401>
- PÉREZ TORNERO, J. M. Y PORTALÉS OLIVA, MARTA (2019). El cine en el sistema educativo español. Informe de investigación. En F. Lara, M. Ruiz y M. Tarín (coords.): *Cine y educación. Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, 39-146.  
<https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/03/Cine-y-Educacio%CC%81n.pdf>
- UCM, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2020). *Cuadro de ponderaciones 2020-2021*.  
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2020-02-03-Cuadro%20Ponderaciones%202020-2021%20CON%20ADE%20y%20Economi%20en%20ingl%20A9s.pdf>



**Resumen.** \_\_\_\_\_

Este artículo analiza la presencia que contenidos y competencias vinculadas a la comunicación y la cultura audiovisuales han tenido en la educación secundaria en España desde que, en 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableciera el modelo y la estructura actuales.

**Palabras clave.** Bachillerato; Educación Secundaria Obligatoria; Cultura audiovisual; Comunicación audiovisual; Educación plástica visual y audiovisual; Imagen y sonido; LOGSE; LOE; LOMCE.

**Abstract.** \_\_\_\_\_

This article analyses how contents and competencies associated to communication and audiovisual culture are integrated in the Spanish Secondary Education's plan. The current model and structure were approved in 1990 by the Law Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

**Key-words.** Baccaulaureate; Compulsory Secondary Education; Audiovisual Culture; Media Studies; Plastic Visual and Audiovisual Education; Image and Sound; LOGSE; LOE; LOMCE.

**Minerva Campos Rabadán**

IUCE. Universidad Autónoma de Madrid  
minerva.campos.rabadan@gmail.com

# Cultura Audiovisual en la Formación Profesional del Sistema Educativo

---

## Audiovisual Culture Within the Education System's Vocational Education and Training

---

Luis García Domínguez

### El sistema de FP en España

Hacer una fotografía nítida de la Formación Profesional en España es tan complejo como lo es el propio sistema. Desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, y, posteriormente, con la Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, la FP está organizada en dos subsistemas: la Formación Profesional del Sistema Educativo y la Formación Profesional para el Empleo. A este sistema común podríamos añadir las enseñanzas profesionales de régimen especial de enseñanzas artísticas, que están reguladas como si fuesen títulos de Formación Profesional también desde la mencionada LOGSE.

Para la FP del Sistema Educativo y para la FP para el Empleo, el marco de referencia es el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (SNCFP, 2020), que le da coherencia a los dos subsistemas, pues es la fuente común donde se alimentan el diseño curricular de los títulos de FP del sistema educativo y los Certificados de Profesionalidad del sistema para el empleo.

El Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales, organismo compuesto por especialistas del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de Educación y FP, es el encargado de detectar, describir, definir y publicar oficialmente las cualificaciones necesarias para acreditar los perfiles profesionales de nuestra estructura productiva. Para ello, el Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales, bien de oficio o bien a instancia de un grupo de profesionales, de un sindicato, de la patronal empresarial o gremial o de cualquier asociación civil, va añadiendo, modificando o eliminando estas cualificaciones profesionales, que serán la base a partir de la que organizarán los títulos y certificados.

Pero ¿qué es una cualificación profesional? Tal como indica el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional en su sitio web específico para la FP, todofp.es, una cualificación se definiría como:

*un conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Cada cualificación se organiza en unidades de competencia. La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial. Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo y/o profesional, donde se describe la*

*formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Un conjunto de unidades de competencia forman la cualificación profesional que son los referentes para elaborar después las ofertas formativas conducentes a títulos de Formación Profesional y/o certificados de profesionalidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).*

Por tanto, podríamos decir que lo que se enseña y aprende en los, actualmente, más de 180 títulos de Formación Profesional impartidos en más de 3.000 centros públicos o privados sería aquello que el sistema productivo demanda o, por lo menos, aquello que los diferentes agentes productivos y educativos consideran necesario para que un trabajador eficiente se incorpore a un determinado puesto de trabajo. Es importante subrayar que no es el Ministerio de Educación y FP de manera arbitraria quien completa el catálogo, sino que éste es el encargado de recoger las diferentes necesidades a través de un consenso contrastado entre los operadores del sistema. Esto da lugar a un proceso complejo y largo de detección, definición, contraste, corrección y finalmente publicación en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Es también importante indicar que los títulos de FP tanto de grado medio como de grado superior en España, desde la implantación de la LOGSE en 1990, son títulos específicos con unos currículos especializados donde sólo encontraremos módulos profesionales —asignaturas— ligados a unidades de competencias profesionales. Es decir, no hay materias comunes del tipo Matemáticas, Lengua Española o Historia, aunque sí se cuenta con módulos transversales como Inglés Técnico, Formación y Orientación Laboral o Empresa e Iniciativa Emprendedora. Se entendió entonces que las unidades de competencias generales ya estaban aprendidas en la enseñanza general, bien en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), bien en el Bachillerato correspondiente, y así se ha mantenido en las siguientes leyes orgánicas del Sistema Educativo y, también, en las orgánicas específicas de FP. Aunque esto, quizás, puede chocar con las recomendaciones hechas por el Consejo de Europa en 2018. Esto evidencia lo que ha seguido siendo una discusión relevante en el ámbito curricular sobre cómo los estudios de Formación Profesional tienen que contribuir a la adquisición de las competencias clave y transversales. En concreto las recomendaciones, entre otras, que hace el Consejo son:

*2. Contribuir al desarrollo de las competencias clave prestando especial atención a:*

*2.1. Elevar el nivel de adquisición de las capacidades básicas (lectoescritura, cálculo y capacidades digitales básicas) y apoyar el desarrollo de la competencia para aprender a aprender como base mejorada constantemente para el aprendizaje y la participación en la sociedad desde la perspectiva de toda una vida.*

*2.3. Fomentar la adquisición de competencias en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), teniendo en cuenta su vínculo con las artes, la creatividad y la innovación y motivar a los jóvenes, en especial las chicas y las mujeres jóvenes, para que opten por carreras profesionales en estos ámbitos;*

*2.4. Ampliar y mejorar el nivel de competencias digitales en todas las fases de la educación y la formación, así como en todos los segmentos de la población.*

*2.6. Aumentar el nivel de las competencias lingüísticas en lenguas tanto en lenguas oficiales como en otras y animar al alumnado a que aprenda distintas lenguas relevantes para su situación laboral y vital y que puedan contribuir a la comunicación y la movilidad transfronterizas. (Consejo de la Unión Europea, 2018)*

Quiero señalar también que ésta es una diferencia importante con respecto a la mayoría de los currículos de la Formación Profesional de los países europeos de nuestro entorno. En ellos, la FP lo es mayoritariamente de un nivel correspondiente a nuestro grado medio y entienden necesario seguir impartiendo estas asignaturas generales no específicas dentro de los currículos oficiales de la FP.

También es importante recordar una evidencia y es que el sistema de actualización de nuestros títulos,

correspondientes a las necesidades formativas de nuestros sectores productivos, es lento. Desde que los agentes del sistema detectan una determinada necesidad hasta que esto cristaliza en una cualificación y finalmente en un módulo profesional o en otra unidad formativa, a veces pasan años, cuando no lustros. Éste, por ahora, es uno de los elementos conflictivos del sistema, pues las empresas y la sociedad demandan constantemente una actualización que parece que siempre llega tarde.

Finalmente, es necesario recordar que la Formación Profesional del Sistema Educativo se imparte en más de 3.000 centros educativos homologados. El porcentaje mayor por alumnado matriculado es el de los centros públicos, que pueden ser de oferta mixta donde se imparte ESO, Bachillerato y FP, o bien específicos, donde solo se imparte FP. En ambos casos, los centros son dependientes tanto a nivel curricular como a nivel de gestión de los recursos de las respectivas Comunidades Autónomas, que son quienes tienen la competencia real de la gestión de la Formación Profesional. También, existe un alto porcentaje de centros concertados y privados que gozan de una mayor autonomía de gestión de los recursos.

En los centros públicos el acceso, asignación a centros y organización del profesorado depende de las respectivas Comunidades Autónomas, cuyo sistema es el funcional. En los centros concertados y privados, el acceso, reclutamiento y gestión del profesorado depende de la empresa educativa correspondiente.

## Formación Audiovisual en la FP

**H**ago esta introducción sobre el sistema educativo específico de Formación Profesional, por un lado, para que se pueda entender mejor dónde y cómo están encuadradas las enseñanzas audiovisuales dentro del marco general del sistema de FP. Pero también para dar a conocer el funcionamiento de estas etapas educativas que son las grandes desconocidas del sistema educativo del país. Quizás ese desconocimiento sea una de las razones por las que nuestra matrícula con respecto a los estudios académicos es desproporcionadamente baja en porcentaje con respecto a lo que ocurre en nuestro entorno europeo.

Por tanto, cuando queramos referirnos a estudios audiovisuales de Formación Profesional estaremos señalando a aquellos títulos que específicamente tienen cualificaciones profesionales relacionadas con los sectores productivos y de servicios de las industrias de la comunicación y del entretenimiento. Además, estos estudios se encuadran en las titulaciones de Grado Medio y Superior de la Familia Profesional de Imagen y Sonido u otras familias profesionales afines. También se enmarcan dentro de los Títulos Profesionales de Grado Superior de las Enseñanzas Artísticas de la Familia profesional de Comunicación Gráfica y Audiovisual. Estas enseñanzas tienen una estructura similar a las anteriores, pero se imparten en escuelas de arte en vez de institutos de Educación Secundaria y Formación Profesional.

Por otro lado, hay que reflexionar, también, sobre una hipotética y, quizás, necesaria competencia transversal en cultura audiovisual para otros títulos no relacionados con la familia profesional de Imagen y Sonido.

Este artículo quiere describir y señalar los elementos de conflicto o mejora de estos estudios audiovisuales de Formación Profesional, la demanda actual por parte de los estudiantes, la oferta de estos estudios por parte de los centros educativos y las salidas profesionales. Al mismo tiempo, quiero reflexionar sobre las metodologías, programas educativos y recursos utilizados en la FP de esta familia profesional, así como la idoneidad de los perfiles del profesorado y la participación de la empresa en la formación de los estudiantes.

## Estudios específicos en audiovisuales en Formación Profesional y en Enseñanzas Artísticas Profesionales

Las características comunes de acceso para los estudios profesionales y los estudios artísticos profesionales son las siguientes: para los títulos de Grado Medio hay que acreditar tener el título de ESO o equivalente; para los de grado superior hay que tener el título de Bachillerato o equivalente. Además, en el caso de las titulaciones de enseñanzas artísticas es requisito pasar una prueba específica de aptitud artística.

Todos los títulos tienen una duración de 2.000 horas. Dentro de ese montante de horas están incluidos un módulo de prácticas obligatorias en una empresa o institución del sector de casi 400 horas y un módulo de proyecto final.

Los ciclos están organizados habitualmente en dos cursos escolares completos. Desde el curso 2019/2020 también se cuenta con los denominados cursos oficiales de especialización, que tienen una duración variable. Las asignaturas en FP se denominan módulos y normalmente abordan una unidad de competencia, como se ha explicado anteriormente.

**Dentro de las enseñanzas artísticas que tienen una parte sustancial de sus competencias ligadas al audiovisual** se encuentran los títulos de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño de la Familia de Comunicación Gráfica y Audiovisual:

- Técnico Superior en Animación.
- Técnico Superior en Cómic.
- Técnico Superior en Fotografía.
- Técnico Superior en Gráfica Audiovisual.
- Técnico Superior en Gráfica Interactiva.
- Técnico Superior en Gráfica Publicitaria.

Estos cursos tienen una oferta muy minoritaria, se imparten en mayor medida en las Escuelas de Arte —antiguas escuelas de oficios— y cuentan con un cuerpo de docentes específicos diferenciado, por sus especialidades y características de formación y acceso, del cuerpo de profesores de Secundaria y de Profesores Técnicos de FP.

Brevemente, podemos señalar como elemento destacable la orientación artística, práctica, experimental e investigativa del oficio. A pesar del atractivo que tienen, estas enseñanzas son las grandes desconocidas tanto para las empresas como para la sociedad en general. Desarrollan su práctica con metodologías mayoritariamente activas, trabajando en proyectos y retos investigadores y exploratorios, pese a que, en general, tienen una dotación muy baja en recursos materiales y humanos. Aunque cabe señalar que esta realidad es muy variable en función de la sensibilidad de cada una de las Comunidades Autónomas de las que dependen.

Asimismo, es significativo que, pese a la altísima proyección laboral que tienen estas titulaciones, se dé tan poca relevancia a su difusión dentro del sistema de orientación. Esto tiene como consecuencia el desconocimiento de estas enseñanzas para la mayoría de los estudiantes y familias. La escasa atención que prestan a estos títulos desde las administraciones públicas deriva en una invisibilidad llamativa cuando se explora el mapa de centros que ofertan estos estudios.

Esta falta de oferta y esta desatención en la orientación provocan que, ante el desconocimiento de las oportunidades de formación en este campo profesional, las vocaciones se despierten tardíamente. Así pues, dado que son profesiones que tienen un fuerte componente vocacional, las personas acaban buscando la formación en estas disciplinas en academias, cursos no reglados, formación no regulada o bien en centros privados no homologados que acogen un variopinto ecosistema de escuelas y currículos.

Desde mi punto de vista, considero necesario reforzar la oferta de aquellos títulos de enseñanzas artísticas que hoy

tienen una fuerte demanda en el mercado laboral como, por ejemplo, las especialidades de Animación, Gráfica Interactiva y Gráfica Audiovisual.

Al mismo tiempo, se debería dotar a los centros con las instalaciones y con los medios técnicos necesarios. También, hay que reforzar el sistema de formación y actualización de este profesorado. Por otra parte, sería importante la revisión del sistema de acceso a la docencia de estas enseñanzas, mediante el aumento de la presencia de profesionales en activo como profesores especialistas.

**En cuanto a las enseñanzas de FP del sector audiovisual**, tenemos los títulos de Técnico y Técnico Superior de FP, pertenecientes a la Familia de Imagen y Sonido, pero que también se encuadran dentro de la de Artes, más en concreto en la de Imagen Personal.

Estas titulaciones son herederas de los títulos y centros de FP de la Ley General del 70, que durante años fue una vía denostada por ser el camino que tomaban los expulsados del sistema académico y a la que se accedía sin ningún tipo de titulación. A pesar de la reforma integral realizada en 1990 con la LOGSE y posteriormente con la Ley de las Cualificaciones de la FP del 2002, estas titulaciones arrastran aún un estereotipo que las sitúa en una opción de segunda clase.

Actualmente, **encontramos formación audiovisual específica en los siguientes títulos**, algunos de los cuales se enmarcan en la familia más genuina del sector, la **Familia Profesional de Imagen y Sonido**:

- Técnico Grado Medio de Videodj y Sonido.
- Técnico de Grado Superior en Sonido.
- Técnico de Grado Superior en Iluminación y Captación de Imagen.
- Técnico de Grado Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos.
- Técnico de Grado Superior en Realización de Audiovisuales y Espectáculos.
- Técnico de Grado Superior en Animaciones 3d y Videojuegos.

También hay titulaciones que tocan de manera importante parte de las competencias audiovisuales. Es el caso de los títulos que se encuadran en la **Familia Profesional de Imagen Personal**:

- Técnico Superior en Caracterización y Maquillaje.

O también, en la **Familia de Artes y Artesanías**, cuya titulación, a pesar de su nombre, forma a profesionales para el Departamento de Dirección Artística tanto para audiovisuales como en espectáculos:

- Técnico Superior Artista Fallero y Construcción de Escenografías.

Las enseñanzas de audiovisuales de la FP, tal y como pasa en el resto títulos de Formación Profesional, tienen una vocación profesionalizadora clara e indiscutible. Están muy pegados a las necesidades técnicas de los procesos, los flujos de trabajo, así como al manejo aplicado de las herramientas habituales. Se atiende a una capacitación para la realidad inmediata, pero, también, se tiene como objetivo añadir una visión más amplia del sector profesional, para que sea más fácil la recualificación y la formación continua. Es una evidencia para todos los agentes de este sector la necesidad de una formación que permita la actualización constante en un medio que se transforma tecnológicamente cada cinco años.

Cada uno de los títulos reseñados más arriba abordan la formación en uno o varios perfiles profesionales concomitantes:

- **Técnico Grado Medio de Videodj y Sonido**: forma perfiles profesionales como ayudante de plató de TV, ayudante de sonido en diversos tipos de producción o técnico de animación musical y visuales.
- **Técnico de Grado Superior en Sonido**: estaría en relación a la formación de perfiles profesionales como

técnico de sonido para televisión, cine, radio o directos, producción y grabación musical o diseñador de sonido para audiovisuales.

- **Técnico de Grado Superior en Iluminación y Captación de Imagen:** se ocuparía de los profesionales como son: operador de cámara ENG y TV, fotógrafo, iluminador de cine, televisión y espectáculos.
- **Técnico de Grado Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos:** este título forma ayudantes de producción en el ámbito del cine, radio, televisión y espectáculos.
- **Técnico de Grado Superior en Realización de Audiovisuales y Espectáculos** tendría como objetivo de formación los perfiles de ayudante de realización para cine, video y televisión, regiduría de teatro y operador de montaje, cine y postproducción y efectos digitales de audiovisuales.
- **Técnico de Grado Superior en Animaciones 3d y Videojuegos:** un título más orientador y menos profesionalizador, que abarca competencias diversas en el marco de la industria de la animación y los videojuegos, pero que pretende formar profesionales como modeladores 3D, animadores y técnicos de desarrollo de videojuegos.
- **Técnico Superior en Caracterización y Maquillaje:** encuadrado en una familia como es la de Imagen Personal, tendría como objetivos la formación de técnicos de maquillaje y caracterización de personajes para cine, televisión y espectáculos de artes vivas.
- **Técnico Superior Artista Fallero y Construcción de Escenografías:** finalmente, este título de Grado Superior tiene una denominación que parece encasillarlo en el arte del diseño y construcción de fallas. Sin embargo, tiene en su currículo, en más del 70% de las competencias, como objetivo la formación para el diseño y ejecución de proyectos escenográficos para las industrias del cine, la televisión y los espectáculos de artes vivas. Sin embargo, por la concreción del nombre, solo está implantado en la Comunidad Valenciana. Este hecho, lamentablemente, obliga a los interesados en esta formación a acudir a programas variopintos en escuelas y academias no reguladas.

## Políticas públicas sobre la oferta de las enseñanzas de audiovisuales del sistema de FP e inserción laboral

Las referidas enseñanzas se imparten en centros públicos y también en centros privados de toda España. Están concentrados, lógicamente, en ámbitos urbanos. Especialmente allí donde el tejido industrial audiovisual es más potente por número de empresas, peso en el mercado de trabajo o en el PIB. Es el caso de las áreas metropolitanas de Madrid y Barcelona y algunas de las capitales de diferentes Comunidades Autónomas.

La oferta es muy abundante en el ámbito privado —de pago— por no poder satisfacerse esta demanda con la oferta presencial de plazas desde el ámbito público.

En el caso de la Comunidad de Madrid, que podría ser un buen ejemplo de territorio con gran concentración de estas enseñanzas, según datos de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanzas de la Consejería de Educación y Juventud<sup>1</sup> en el curso 2018-19 titularon 17.524 personas en Ciclos Formativos de Grado Superior. Dentro de esa cifra, 1.641, casi un 10% del total de alumnos, fueron estudiantes de Ciclos de la Familia de Imagen y Sonido. Entre ellos, 697 titularon en Centros Públicos y 944 lo hicieron en Centros Privados.

Quiero subrayar aquí que esa proporción de FP de pago tan alta solo se da en Ciclos de altísima demanda por parte de los estudiantes como en el caso de la Familia Sanitaria.

<sup>1</sup> Ver *Informe 2020 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2018-2019* (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2020).

Estos datos ponen el foco sobre las estrategias y acciones relativas a la oferta pública de la enseñanza postobligatoria que han de adoptar las políticas públicas en Formación Profesional o en la Educación en general.

Como hemos visto se produce tensión en la demanda del alumnado por diversos factores como la moda, permanente o pasajera, la relevancia y proyección social o el atractivo intrínseco de la disciplina. Todo ello tiene como consecuencia un número altísimo de solicitudes que no se pueden cubrir con la oferta existente, bien por su coste, bien porque las proyecciones o estudios sobre inserción laboral indican que estos egresados no podrán ser absorbidos por sectores que ya están saturados. Por contra, nos encontramos con la oferta de otros títulos de Formación Profesional con mejor perspectiva de empleo, pero que, sin embargo, son obviados y en muchos casos quedan vacantes.

Cabe destacar que el intento de redirección de la demanda hacia familias profesionales con más empleabilidad provoca que parte de estas solicitudes que no obtienen plaza deriven al sector privado. Estos centros privados lógicamente tienen como objetivo el negocio, pero su oferta, que forma y certifica estas mismas competencias profesionales, termina por agravar la tensión entre personas formadas en audiovisuales y el empleo real en las empresas.

Como consecuencia del alto número de egresados que suman los centros públicos y privados, podemos concretar, a su vez, al menos cuatro consecuencias negativas. Todas ellas bien conocidas en los centros de formación audiovisuales tanto de Formación Profesional como de grados universitarios y que tan bien ha descrito Remedios Zafra en *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital* (Zafra, 2017):

- La bajada de los salarios de los profesionales de estos sectores “atractivos y vocacionales” y, por tanto, la precarización de este sector desde el punto de vista laboral, pues las empresas tienen a su disposición una bolsa enorme de profesionales bien formados con expectativas de ocupar un puesto de trabajo.
- La “amateurización” de estos profesionales que desarrollan su trabajo en la forma de colaboraciones con las empresas, transitando con figuras de falsas becas, meritoriajes o subcontratación parcial como falsos autónomos.
- La “sobrecualificación” para determinados puestos técnicos donde compiten titulados de FP de Grado Medio y Superior con graduados universitarios y titulados en diversos másteres universitarios que no encuentran inserción en la industria de su propio nivel de titulación y que buscan más abajo la inserción. A estos perfiles hay que sumar el de las personas formadas en toda una pléyade de cursos no homologados por el Sistema Educativo General.
- La mala fama o consideración social de estos estudios por ser poco acordes con las necesidades del mercado laboral y productivo. En muchas ocasiones se llegan a considerar, más que como una profesión, como un *hobby*.

Sin embargo, algunos datos contradicen estas evidencias tan claras para los tutores de los centros de FP o para los coordinadores de prácticas universitarias. Así, si tomamos otra vez como ejemplo a la Comunidad de Madrid y observamos el grado de inserción de las personas tituladas de la Familia Profesional de Imagen y Sonido, los datos indican que esta inserción supera el 75% del total de egresados. También el estudio muestra que la inserción laboral general en todas las familias de FP de estas titulaciones es de 75,4%, aunque dicho estudio no puede precisar si están trabajando en el sector productivo audiovisual o de cuánto tiempo es el contrato de trabajo (ver Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2020).

## Las prácticas en las empresas como elemento clave para la FP

Entre los elementos destacados de este tipo de estudios resalta la colaboración formativa de las empresas, que se expresa en el módulo obligatorio de Formación en Centros de Trabajo, FCT, que se desarrolla durante el último



trimestre del segundo año. Es un módulo obligatorio de 380 horas que implica la participación como tutores, mentores y profesores de los empleados y profesionales especializados de las empresas del sector audiovisual y de espectáculos. Esta parte de la formación es clave para perfilar la formación final, pero, también, es un importante elemento de mejora de los programas y la práctica docente de los centros. Este módulo facilita la retroalimentación mediante el flujo de documentos de programación formativa, documentos de evaluación, entrevistas e información no formal.

En este punto es importante señalar que estas prácticas están fuera del ámbito normativo laboral. No implican dar de alta en la Seguridad Social al estudiante y no son remuneradas, aunque pueda a veces éste recibir alguna compensación para transporte o manutención dependiendo de la empresa o de la Comunidad Autónoma. Estas prácticas en centros de trabajo tampoco están reconocidas en el contrato de los empleados encargados de realizar el trabajo de tutorización o de instrucción. Esta doble gratuidad choca con el rendimiento real que supone para las empresas que los acogen, ya que aumenta la mano de obra en el lugar de trabajo y es un elemento que cíclicamente aparece como conflictivo para sindicatos, asociaciones de empresarios o colectivos de estudiantes.

Sin ir más lejos, la intención del actual gobierno de que fuese obligatoria la inscripción en la Seguridad Social de los estudiantes en prácticas en una empresa y que esta inscripción y su coste fuese asumido por la empresa en cuestión provocó un enorme revuelo y la marcha atrás de la medida anunciada<sup>2</sup>.

## Metodologías y Profesorado

Estas enseñanzas se imparten mayoritariamente evitando las pedagogías academicistas más conceptuales y las metodologías conductistas apoyadas en la repetición de rutinas para asentar el aprendizaje. La propia naturaleza de las técnicas y procesos de producción en los entornos audiovisuales y del espectáculo hace que en la mayoría de los casos los programas formativos intenten ensayar modelos cercanos a las metodologías activas, mediante el trabajo por retos o por proyectos. De esta forma, se integran diversos ciclos en un único proyecto o producto. Los talleres y laboratorios son las localizaciones de rodaje, los estudios de grabación, aulas escénicas o platos de tv, entre otros.

Cuando se analizan los reales decretos que establecen los títulos, la propia organización de los módulos ya conlleva, implícitamente, que la organización, a su vez de los aprendizajes, se escora hacia los proyectos en grupos mediante prácticas reales.

Por otro lado, es necesario señalar como carencia general de los actuales títulos de FP de las enseñanzas audiovisuales la falta de módulos o contenido que contextualicen el ciclo en el área de la comunicación audiovisual y en la propia historia de los medios audiovisuales. Esto ocurre en las titulaciones de la LOE (no sucedía con los títulos de la LOGSE). Solamente en el ciclo de Sonido hay un módulo denominado Comunicación y expresión sonora. En el resto de títulos de la familia no hay ningún módulo que aborde estas cuestiones que permiten a los estudiantes tener herramientas de comprensión de lo audiovisual desde una perspectiva crítica, sistémica y evolutiva. Esta carencia contrasta y compromete el objetivo expresado en toda la Formación Profesional de añadir competencias que permitan una visión más amplia y crítica de la profesión. Faltan contenidos que faciliten elementos al alumnado para situarse contextualmente con el fin de seguir formándose a lo largo de la vida.

Respecto a los docentes encargados de la enseñanza de estos Ciclos Formativos, como en el resto de la FP, estaríamos hablando de dos cuerpos docentes de funcionarios para la impartición de la docencia, en este caso, en el sector público. Estos docentes serían en un 50% del cuerpo de profesorado de secundaria. Dentro de dicho cuerpo están los

---

<sup>2</sup> Ver "El Gobierno obligará también a cotizar por los 725.000 estudiantes de FP que hacen prácticas" (eldiario.es, 2019).

docentes de la especialidad de Procesos y Medios y de Comunicación, los de la especialidad de inglés que imparten los Módulos de Inglés Técnico y los que imparten Formación y Orientación Laboral y Empresa e Iniciativa Emprendedora que serían de la especialidad de Formación y Orientación Laboral. Por otro lado, otro 50% de los docentes serán los pertenecientes al cuerpo de Profesores Técnicos de FP de la especialidad de Imagen y Sonido. En ambos casos los requisitos de acceso son similares: graduados universitarios, mayoritariamente procedentes de las enseñanzas de Comunicación Audiovisual y Periodismo, con un acceso mediante oposición a los dos cuerpos y con una carrera profesional que tiene como principal mérito la antigüedad y sin prácticamente evaluación, excepto los exámenes de oposición y la evaluación inicial como funcionario en prácticas el primer año.

Esta descripción ya nos anticipa los problemas principales que nos encontramos en la docencia de la FP y que serían: la ausencia de una carrera profesional propiamente dicha, la carencia de reconocimiento para aquellos docentes que previamente hayan desarrollado experiencia profesional en la industria y la ausencia de evaluación para cualquier tipo de mérito profesional del sector.

El principal reto que se les va a demandar a estos docentes, tanto a los del cuerpo de secundaria como a los del cuerpo de profesores técnicos, es poseer un conocimiento aplicado y específico de técnicas, tecnologías, procesos y flujos de trabajo que son altamente especializados y diferentes entre sí y que, por tanto, requerirán de un altísimo grado de especialización y actualización.

Para hacernos una idea, podríamos poner de ejemplo los perfiles docentes necesarios en un centro donde se imparte la oferta al completo de la Familia Profesional de Imagen y Sonido. En este caso el profesorado de estas especialidades tendría que tener competencias profesionales en perfiles tan distintos como iluminación de espectáculos, electroacústica, desarrollo de videojuegos, sesiones de música para djs, realización de cine y video o fotografía publicitaria.

Una de las demandas más habituales entre el profesorado, lógicamente, es la de crear más especialidades en cada familia profesional para que el factor especialización fuese abordable de una manera razonable. Pero no es la única, pues también se demanda un aumento de la formación específica dentro de las jornadas de trabajo (no como una carga añadida a las largas jornadas lectivas), la realización de estancias formativas en empresas durante periodos largos que permitiesen la actualización profesional y la puesta al día con la realidad productiva donde luego se insertarán sus estudiantes.

Por otro lado, los centros de Formación Profesional reclaman, también, la inclusión, de manera sistemática, de profesorado especialista procedente del mundo profesional, similar al de un Profesor Asociado de Universidad, para ayudar como apoyo, especialmente durante las horas lectivas prácticas.

Mientras se ordena de otra manera la gestión de los docentes, la mayoría de ellos, cuando tienen estabilidad, es decir, cuando ya han aprobado las oposiciones y tienen destino definitivo, dedican una gran parte de su tiempo no lectivo a la actualización de conocimiento, perfeccionando su manejo de las nuevas herramientas y procedimientos. El rápido cambio de las tecnologías y de los flujos de trabajo en las empresas provoca que la obsolescencia del conocimiento sea vertiginosa.

Después de ejercer la función de director en un centro de formación audiovisual durante más de veinte años, he podido observar la transformación radical de las profesiones del sector audiovisual y del espectáculo. Por ello, desde mi punto de vista, es muy meritorio el nivel medio de cualificación de los profesores de FP de estas especialidades, dadas las condiciones adversas más arriba explicadas. Sin ninguna duda, la actualización ha sido, de lejos, el principal reto y preocupación tanto para los profesores como para los centros.

En todo caso, esta problemática sobre la actualización, tan necesaria para estas enseñanzas, no quita tampoco la

necesidad de una profunda revisión del modelo funcionarial, tal y como está concebido actualmente.

Otro de los retos que nos encontramos en los centros de Formación Profesional es la necesidad de inversión para actualizar los recursos técnicos, básicos para una enseñanza de este tipo basada en el aprendizaje de los procesos con herramientas, etc. Así lo han remarcado repetidamente los centros y así consta en los documentos generados por la Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa<sup>3</sup>, entidad de la que actualmente soy presidente. En dichos documentos anuales se reitera la necesidad de ampliar la inversión para la actualización tecnológica y para la mejora en la formación de los docentes.

## Competencia Comunicación y Cultura Audiovisual

Finalmente, quisiera señalar la importancia de contemplar una competencia centrada en la comunicación y la cultura audiovisual dentro de otros títulos de FP. Dicha competencia podría insertarse en el módulo transversal de Empresa e Iniciativa Emprendedora, como señala en su página web uno de los centros pioneros en emprendimiento, me refiero al Centro Valnalón del Principado de Asturias:

*El objetivo general del módulo profesional Empresa e Iniciativa Emprendedora es que el alumnado de formación profesional sea capaz de desarrollar la propia iniciativa emprendedora tanto en el ámbito empresarial y hacia el autoempleo como la actitud intraemprendedora hacia la asunción de responsabilidades y funciones en el empleo por cuenta ajena. Este objetivo se concreta en los siguientes específicos, (...) reconocer y aplicar las competencias laborales de comunicación, liderazgo y motivación, valorando su importancia para lograr un eficaz funcionamiento de las organizaciones, así como la mejora del ambiente de trabajo y el aumento de la implicación y el compromiso de las personas que forman parte de ella. (Valnalón, 2020)*

Este objetivo común a todos los ciclos de FP necesitaría profundizar en elementos como son la estructura de los medios de comunicación, *storytelling*, narrativas audiovisuales clásica y emergentes, redes sociales, características de la comunicación y el lenguaje audiovisual, etc. De hecho, ya se están desarrollando programas formativos en este sentido que, sin embargo, carecen de las suficientes horas lectivas necesarias para la implementación de proyectos de emprendimiento que incluyan en su estrategia de creación la comunicación audiovisual.

## Conclusión

Las enseñanzas de audiovisuales de Formación Profesional se encuentran enmarcadas en el ámbito de la FP del sistema educativo. Este ámbito en los últimos años se está posicionando mejor dentro del sistema educativo general. Como consecuencia se observa un aumento del número de estudiantes matriculados. Estamos acercándonos a los números que hemos de alcanzar si miramos a la mayoría de los países de nuestro entorno. Venimos de una situación en la que la FP estaba poco valorada socialmente. Era una alternativa educativa secundaria para la mayoría de la sociedad de nuestro país. Ahora esa visión está cambiando. Las familias y empresas miran de otra manera a estas enseñanzas.

También, cabe destacar que la Formación Profesional del sector audiovisual tiene una estructura curricular, como el

---

<sup>3</sup> FPEmpresa es una asociación sin ánimo de lucro que reúne a Centros de Formación Profesional públicos y concertados de toda España. Desde 2012, trabaja con la finalidad de impulsar y fomentar la Formación Profesional a través del intercambio de experiencias y buenas prácticas entre los centros que componen la asociación. Página web: <https://fpempresa.net/>

resto de la FP, basada en el Sistema Nacional de Cualificación Profesionales, muy ligada a la realidad productiva, aunque la lentitud del sistema haga que a veces se produzca un retraso entre la realidad productiva y el contenido de los currículos.

Por otro lado, hemos señalado cómo las enseñanzas artísticas son una modalidad arrinconada que, sin embargo, podría tener más importancia. Sus títulos son demandados, pero están en una esquina poco visible tanto para el sistema de orientación como para la sociedad en general. No obstante, el fuerte componente vocacional hace que los adultos busquen realizar formación no reglada en este campo para satisfacer su vocación.

De la misma forma, las enseñanzas de FP de las familias relacionadas con lo audiovisual tienen un atractivo que las hace ser muy demandadas. Las solicitudes están por encima de la oferta educativa de las administraciones públicas. Estas intentan intervenir frenándola, pero generan como consecuencia que estas vocaciones por las profesiones audiovisuales se dirijan hacia la oferta privada de estudios profesionales.

La FP de enseñanzas audiovisuales es ambiciosa con respecto al espectro que abarca. Sin embargo, la estructura actual en cuanto a organización de los centros y en cuanto al sistema de reclutamiento y gestión de los docentes hace que se produzca una tensión nacida del intento de dar respuesta a las necesidades del sector que está en un constante y vertiginoso cambio.

Se observa, por otro lado, la preponderancia de metodologías activas y prácticas. Esto hace que, en consecuencia, el proceso de aprendizaje sea de más calidad que si se usasen didácticas pasivas o basadas solamente en los conocimientos acumulados, como ocurre en los programas universitarios.

Es importante, también, señalar que la estancia del alumnado en las empresas a través del módulo obligatorio de Formación en Centros de Trabajo produce una conexión rica y más dosis de realismo a estas enseñanzas.

Por último, cabe destacar que es necesario una importante inversión para la actualización constante de los equipos y materiales, si se quiere seguir la estela del propio sector. También es necesaria una reflexión sobre la utilidad de ampliar la competencia en cultura audiovisual a otros títulos de FP, para ayudar a desarrollar las competencias ligadas a la iniciativa emprendedora de estos titulados.

## Bibliografía

---

- BOE (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- BOE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- BOE (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/06/19/5/con>
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*.  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899)
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2020). *Informe 2020 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2018-2019*. Madrid.  
<https://www.comunidad.madrid/publicacion/1354812215401>
- ELDIARIO.ES (2019). El Gobierno obligará también a cotizar por los 725.000 estudiantes de FP que hacen prácticas.  
*eldiario.es, 12 de enero de 2019.*  
[https://www.eldiario.es/sociedad/cotizacion-seguridad-social-fp\\_1\\_1757416.html](https://www.eldiario.es/sociedad/cotizacion-seguridad-social-fp_1_1757416.html)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). *Qué es una competencia profesional*. En *TodoFP.es*.  
<https://www.todoFP.es/acreditacion-de-competencias/informacion-general/que-es-competencia-profesional.html>
- SNCFP (2020). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
[http://incual.mecd.es/documents/35348/80300/CNCP\\_listadoQ.pdf/](http://incual.mecd.es/documents/35348/80300/CNCP_listadoQ.pdf/)
- VALNALÓN, CENTRO VALNALÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2020). *Objetivos*.  
<http://www.valnaloneduca.com/eie/cont/objetivos>
- ZAFRA, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

**Resumen.** 

---

Partiendo de una breve descripción del Sistema de Formación Profesional en España y de los elementos clave de su funcionamiento, como son las cualificaciones profesionales y los títulos de FP, se describirá posteriormente cuáles son aquellos estudios específicos que tienen relación directa con la formación audiovisual y sectores profesionales cercanos. El siguiente paso será describir cuáles son y cómo son los objetivos formativos de las enseñanzas audiovisuales en Formación Profesional. Asimismo, se señalarán tanto los elementos característicos como las claves, conflictos o puntos de mejora de estos estudios audiovisuales de Formación Profesional. Algunos ejemplos de dichos elementos son la demanda actual por parte de los estudiantes, la oferta de estos estudios en los centros educativos y las salidas profesionales. Además, el artículo contiene una reflexión sobre las metodologías, pedagogías y recursos utilizados en la FP de esta familia profesional, la idoneidad de los perfiles del profesorado y la participación de la empresa en la formación de los estudiantes. Al final se abre una especulación de si hay o no una necesidad en otros títulos de FP no específicos de los sectores de la comunicación audiovisual de introducir como competencia transversal la cultura audiovisual.

**Palabras clave.** Formación profesional; Competencias curriculares; Industrias de la comunicación; Sistema educativo; Formación de profesores; Metodologías activas; Orientación profesional.

**Abstract.** 

---

Starting from a short description of the Vocational Education and Training (VET) System in Spain and from the key elements of its functioning, that is, professional qualifications and VET degrees, we will explain which specific studies are directly linked to audio-visual training and other related sectors. The next step will be to describe the training objectives of the audio-visual teachings in VET. Furthermore, we will analyse the main aspects, the keys, the conflicts, and the improvement points of these audio-visual studies in VET. Some examples of the afore-mentioned aspects are: the current demand by students, the offer of these studies in VET centres and the career opportunities. In addition to all this, this article contains a reflection on methodologies, teaching abilities, resources used in VET within this professional branch, the adequacy of teachers' profile and the participation of companies in students' training. At the end, there will be a general discussion on whether it is necessary to include audio-visual culture as a cross-curricular competence in other VET degrees that are not particularly related to audio-visual communication sectors.

**Key-words.** Vocational education and training; Curricular competencies; Communication industries; Education system; Teacher training; Active methodologies; Professional orientation.

**Luis García Domínguez**

Profesor de Secundaria de la Especialidad de Procesos y Medios de Comunicación  
 Profesor Asociado del Departamento de Periodismo y Comunicación Universidad Carlos III de Madrid  
 Director del IES Puerta Bonita de Madrid  
 Presidente de la Asociación de Centros de Formación Profesional - FPEmpresa  
 lgarcia@iespuertabonita.com



# En torno al currículo de Cultura Audiovisual en el Bachillerato: una reflexión crítica

---

## On Audiovisual Culture Curriculum in the Baccalaureate: a Critical Review

---

Luis Fernández Colorado

### Introducción

Las enseñanzas de cultura audiovisual, reguladas de acuerdo al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, publicado en el *Boletín Oficial del Estado* del sábado 3 de enero de 2015, han estado sujetas desde su misma plasmación normativa a un intenso cuestionamiento en el ámbito docente.

Concebida con el “carácter propedéutico necesario y básico para su desarrollo en etapas posteriores, ya sea en estudios universitarios de comunicación audiovisual y publicidad, bellas artes (entre otros); como para los de formación profesional de imagen y sonido y enseñanzas artísticas”<sup>1</sup>, la materia se oferta como optativa en el bachillerato y los contenidos de su desarrollo curricular oscilan esencialmente entre lo tecnológico, lo industrial, lo fisiológico, lo analítico y lo creativo.

Pasado un tiempo prudencial desde su implantación, se antoja necesario establecer unas primeras revisiones críticas de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que presentan las dos asignaturas (Cultura Audiovisual I y Cultura Audiovisual II), con el objeto de efectuar una llamada a la reflexión colectiva sobre el devenir actual de estas enseñanzas y su innegable potencial futuro.

### Un acercamiento al currículo

Los aspectos curriculares de las materias de bachillerato tienden a ser, casi por definición, extraordinariamente ambiciosos y abarcadores, al tiempo que difíciles de llevar a efecto en todas sus dimensiones dentro de los plazos marcados por el calendario académico y de las servidumbres cotidianas que vienen derivadas de la docencia en el aula a lo largo de todo un curso. Por otra parte, cuando determinadas materias llevan impartándose poco tiempo los

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, p. 227.



ajustes necesarios que pueden requerir tardar en ser vistos y, sobre todo, corregidos, lo que inevitablemente lleva a la introducción paliativa de medidas transitorias y parciales que en ocasiones no siempre son las mejores, pero sí las que pueden llevarse a efecto con determinada racionalidad práctica en el corto plazo.

Viene lo anterior a colación del hecho de que cualquier análisis que desee formularse en torno la materia de Cultura Audiovisual está destinado a concluir que en ella se dan, al menos, ambos ingredientes: un evidente exceso de contenidos y un variopinto repertorio de decisiones adoptadas en cada momento para salir del paso.

De hecho, si algo cabe expresar de inicio es que resulta complicado definir el currículo básico de Cultura Audiovisual en pocas palabras, dado su ambicioso y presuntamente omnicompreensivo planteamiento global, que corre en paralelo a su afán por marcar de manera rígida ciertas directrices y límites dentro de tan amplio terreno de juego. Su tejido interno es, de hecho, impreciso, porque en realidad no es que pretenda abarcar mucho, aunque sea a costa de apretar poco, sino que más bien aspira a tener la apariencia genérica de estar cubriendo una enorme amplitud de cosas, pero sin dejar por ello de resistirse a dirigir de manera focalizada el trabajo cotidiano en las aulas hacia terrenos muy específicos y no siempre, ni necesariamente, los más atractivos para docentes y estudiantes o los más pegados al latido de la contemporaneidad. Sólo cabría felicitarse si eso contribuyera a facilitar la gestión docente en los centros de secundaria o a estimular ciertos intereses reales del alumnado que éste no tiene presentes de antemano, pero lo cierto es que tampoco parece orientado al logro de dichos objetivos. Los criterios que sustentan numerosas decisiones adoptadas en el currículo resultan confusos, hasta el punto de que tan gigantesco marco general, con varias decenas de contenidos repartidos en dos cursos, se antoja poco menos que inviable, escasamente flexible, añejo en sus planteamientos y en buena medida arbitrario.

Seguro que bastantes personas que conocen dicho currículo, así como por supuesto quienes lo esbozaron, no compartirán en absoluto estas expresiones críticas, ciertamente subjetivas, pero quizás la mejor manera de defenderlas sea utilizando, como puerta de entrada a nuestra reflexión crítica, un ejemplo concreto.

Empecemos, en ese sentido, con un simple acercamiento a la lectura de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del Bloque 1 (denominado como *Integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales y new media*), inserto en el currículo de la materia de segundo de bachillerato *Cultura Audiovisual II*.

Resulta ciertamente llamativo que pese a lo que enuncia la propia denominación de ese bloque, las referencias al ámbito del *new media* brillan casi por su ausencia. Los nada menos que trece contenidos del bloque, por otra parte bastante amplios y variados, abarcan aspectos generales del sonido (función expresiva, grabación y difusión, con particular referencia a *tipos esenciales de microfónica o sistemas monofónicos, estereofónicos, dolby surround 5.1, mp3 y otros posibles*<sup>2</sup>); cuestiones relacionadas con la integración del sonido en las producciones audiovisuales (pero no en los *new media*, puesto que de hecho se omite en la propia redacción del texto); el estudio de la banda sonora y de sus grandes creadores en la historia del cine; ciertos aspectos históricos vinculados al desarrollo del cinematógrafo (ni siquiera a la televisión o a la video-creación, con alusiones explícitas a *la banda sonora en la historia del cine, la banda sonora en el cine español o los hitos históricos del proceso de transformación en los lenguajes y en los medios técnicos en el paso del cine mudo al sonoro*<sup>3</sup>) e incluso, también el desarrollo histórico del género de la comedia en el cine, desde el *slapstick* en el cine mudo a las películas sonoras corales o dialogadas. Del *new media* apenas queda rastro más allá del enunciado general del bloque, por mucho que el término aparezca en el apartado octavo de los criterios de evaluación<sup>4</sup> y en el punto 8.2.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> “Valorar la importancia de la función expresiva de la imagen, el sonido y la música en el proceso de creación de audiovisuales y de *new media*, analizando las funciones comunicativas y estéticas de los productos audiovisuales”. *Ibid.*

de los estándares de aprendizaje evaluables<sup>5</sup>. Obviamente, todos los contenidos del bloque están claramente orientados hacia el sonido y el cine, por separado y juntos, ensartando además elementos tecnológicos (por ejemplo, tipos esenciales de microfonía), históricos (el paso del mudo al sonoro en el cine), expresivos (adecuación de la música y del sonido a las intenciones comunicativas), perceptivos (la relación perceptiva entre imagen y sonido) e incluso analíticos de un género (la evolución de ciertas tipologías de comedia cinematográfica). El término *new media*, por supuesto, reaparecerá en otros puntos del Real Decreto, salpimentado a veces su desarrollo normativo, pero justo donde expresamente figura en el enunciado del bloque es un contenido inexistente.

Especular con las motivaciones de esta aparente presencia (en el enunciado) y notoria ausencia (en contenidos) carece de sentido en estas páginas, por lo que de momento nos limitamos a constatar el hecho, si bien tampoco podemos resistirnos a señalar que acaso dichas motivaciones se encuentren subsumidas en el texto introductorio redactado para la propia norma legal, cuando se afirma lo siguiente:

*El siglo XXI presenta en su cabecera una revolución social en las comunicaciones: la era digital e internet. Estos dos elementos están suponiendo un cambio tal en los comportamientos sociales que cuesta aventurar hacia dónde caminan las nuevas generaciones nacidas dentro de este sistema de información e intercambio de datos. [...] Por primera vez en la historia, los creativos pueden alcanzar el reconocimiento de su obra sin pasar por el filtro de la industria audiovisual. Este apoyo inicial sirve como indicativo de calidad para una posterior integración de los nuevos creadores dentro de la industria audiovisual. Por otro lado, la facilidad de exposición del material (“subir a la red”) no supone un aumento de la calidad de lo creado; muy al contrario, la realidad nos indica que la posibilidad ilimitada de generar fotos, vídeos, blogs y páginas web sin la ayuda del criterio razonado de la industria está inundando el mercado audiovisual de productos de calidad muy deficiente<sup>6</sup>.*

En cualquier caso, y por seguir con el ejemplo que estamos utilizando para justificar nuestros comentarios en torno al planteamiento curricular, es interesante centrarse en los últimos apartados recogidos dentro de los contenidos de ese mismo Bloque I (recordemos, denominado como *Integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales y new media*), básicamente porque ahí aparecen creadores, con nombres y apellidos, como paradigmas de estudio. Así, por un lado, se plantea una curiosa diferenciación, dentro de los contenidos, entre el apartado de *la banda sonora en la historia del cine*, que se salda con un genérico “los grandes creadores” (así, sin nombres), en relación a *la banda sonora en el cine español*, donde expresamente se enuncia una larga nómina de creadores a estudiar que abarca desde Augusto Algueró hasta Adolfo Waitzman, pasando por Roque Baños, Bernardo Bonezzi, Carmelo Bernaola, Antón García Abril, Alberto Iglesias, José Nieto y Alfonso Santisteban, y que concluye, por si los citados fueran pocos, con un expresivo *etcétera*. Por otro, y de forma todavía más llamativa, esa *integración de sonido e imagen en la creación de audiovisual* se ciñe, de manera concreta, sólo al ámbito de la comedia, y para remate no deja espacio a posibles puntos de fuga: aquí no hay *etcéteras* ni *adversativas*, sino profusos ‘en’ y ‘de’: el slapstick en la obra de Mack Sennett<sup>7</sup>, Max Linder y Charlie

<sup>5</sup> “Identifica las funciones y necesidades de los sistemas técnicos empleados en la integración de imagen y sonido en un audiovisual o en *new media*”. *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 226. Resulta cuando menos llamativa la asociación que se establece entre el proceso de cambio marcado por la era digital e internet únicamente con *comportamientos sociales* y con la dificultad para *aventurar hacia dónde caminan las nuevas generaciones*, en vez con nuevas posibles modalidades de expresión, formulaciones de lenguaje, estructuras narrativas o discursivas teóricas en torno a la creatividad en la cultura audiovisual contemporánea, etcétera. Entre otras cosas porque parece delatar una perspectiva moralizadora que acaso debería haberse obviado, al mismo tiempo que un cierto paternalismo en buena medida chocante cuando el currículo va dirigido a unos estudiantes de bachillerato, frizando la mayoría de edad, a los que, por supuesto, no deja de insistírseles, ya dentro de los contenidos de la asignatura que forma parte de la Evaluación para el Acceso a la Universidad, en “el uso responsable de la red” (*Ibid.*, p. 232).

<sup>7</sup> En el texto original del *Boletín Oficial del Estado* aparece por error como Max Sennet.

Chaplin; la comedia visual en Buster Keaton y Harold Lloyd; la comedia dialogada y la obra cinematográfica de Woody Allen; la comedia coral y la obra cinematográfica de Luis García Berlanga. Estos son los nombres que deben ser estudiados de manera específica porque, entre otras cuestiones, son susceptibles de acabar siendo objeto de preguntas concretas en la prueba de evaluación para el acceso a la universidad. Es decir: este es el canon que se debe trabajar en las aulas, porque forma parte de los contenidos evaluables, de manera que aquí cabe formularse en voz alta, por lo tanto, numerosas preguntas y controvertidos interrogantes.

En primer lugar, ¿de verdad que la *integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales* está forzada a vertebrarse desde la comedia porque así lo exigen los contenidos? ¿No desde cualquier género, ni siquiera el musical? Suena, en verdad, chocante.

En segundo lugar, la lista de nombres, siete en total, acoge pintorescamente una mayoría de cineastas del período mudo, dentro de un contexto que, recordémoslo siempre, aborda la *integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales*. No parece que Mack Sennett o Buster Keaton, por ejemplo, fuesen muy duchos en ese ámbito, ni referencias internacionales muy señaladas en lo que se refiere a la integración sonido-imagen, así como tampoco un Max Linder cuyo suicidio se produjo cuando el cine se encontraba todavía en la etapa muda. El asunto sigue resultado chocante, cuando menos, pero lo es más si procedemos a expurgar una selecta nómina en la que aparecen cineastas sin duda maravillosos y muy destacados en su momento pero que, como ocurre con el ya citado Max Linder, en la actualidad son más pasto de auténticos especialistas que integrantes del común conocimiento masivo de cualquier aficionado: aquellos otros nombres que, dentro de ese mismo ámbito de la comedia con el que pretende jugar el bloque de contenidos, son creadores bastante más instalados en la memoria colectiva como Billy Wilder, los Hermanos Marx o Jerry Lewis (por no salirnos de Hollywood y del clasicismo).

Porque esa es otra cuestión: las referencias nominales dentro de los contenidos, como puede verse, no recogen la presencia de mujeres, ni de creadores ajenos al contexto occidental, ni de documentalistas, ni de directores vinculados a cualquier esfera de renovación creativa que pudiera haber surgido desde, digamos, los *nuevos cines* hasta la actualidad. Se mire por donde se mire, resulta cuando menos llamativo que la *integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales* omita nada menos que todo eso, de un plumazo, sin aparente motivación (más allá del gusto personal de quienes puedan haber elaborado el currículo).

Pero por si alguien piensa que todos esos aspectos pueden estar recogidos en otros bloques del currículo baste asomarse a la otra única relación nominal que aparece en los contenidos de ambas asignaturas, al margen de las hasta ahora enunciadas, para constatar básicamente lo mismo. Así, en Cultura Audiovisual I, en el Bloque 2 (*La imagen fija y su capacidad expresiva*), encontramos temas como la fotografía de moda, la fotografía en la publicidad, la fotografía como instrumento de denuncia social o la fotografía que busca construir una realidad paradójica. Los contenidos instan a trabajar sobre la obra gráfica de Mario Testino, Jaume de Laiguana, Eugenio Recuenco y Chema Madoz (aunque ciertamente luego en los estándares de evaluación aparecen otros nombres adicionales posibles como Martín Chambi, Irvin Penn, Cecil Beaton, Ansel Adams, Ernst Haas, Andy Warhol, Howard Schatz, Sebastiao Salgado, Kevin Carter, Manuel Pérez Barriopedro, Gervasio Sánchez y, en este caso sí, tres mujeres: Ouka Lele, Cristina García Rodero y Dorothea Lange). Como puede verse, básicamente es lo mismo: dentro del cuarteto de nombres que expresamente figuran en los contenidos (Testino, Laiguana, Recuenco y Madoz) no hay creadores ajenos al contexto occidental, ni aparece nadie vinculado al documentalismo social (sí, en cambio, a todos los demás temas enunciados: moda, publicidad, realidad paradójica), etc.

De hecho, por seguir con los ejemplos, ciertamente expresivos de la orientación del currículo, de sus presencias y de sus ausencias, el término *documental* aparece en una sola ocasión, dentro de la asignatura de primer curso, formando parte de un amplio paquete de contenidos que aborda géneros cinematográficos, géneros televisivos, cine de ficción y

cine de animación. Ahí está la única referencia, que luego por supuesto no se desarrolla en criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables, pese a que en el preámbulo del Real Decreto se afirme la necesidad de que el alumnado sepa leer los productos audiovisuales para comprender su mensaje.

De este modo, los estamentos educativos de diversas comunidades autónomas, las subcomisiones de materia encargadas de elaborar los exámenes de la EvAU y, por supuesto, los propios docentes han buscado, en ocasiones de manera un tanto arriesgada, aunque muy elogiada desde nuestra perspectiva, estimular determinadas propuestas. En Valencia, por ejemplo, se ha introducido como sugerencia la posibilidad de trabajar únicamente sobre seis largometrajes, entre los cuales figura *Te doy mis ojos* (Icíar Bollaín, 2003), que por supuesto está en las antípodas de ser una comedia y que figura en la lista merced a una firme decisión de aprovechar la posibilidad de introducir contenidos transversales, como en este caso es el tratamiento de la violencia machista, para, además, lograr que una cineasta pueda colarse en la relación nominal que forma parte de los contenidos evaluables.

Hasta tal punto llaman poderosamente la atención determinadas especificaciones del currículo que, por no salirnos siquiera del ámbito de los nombres, se plantea el estudio de Max Linder o de Mack Sennett al tiempo que se desaprovecha la ocasión para trabajar con el alumnado a determinados creadores que mantuvieron una fértil trayectoria en distintos campos, al margen del específicamente cinematográfico: así, por ejemplo, los que como Alfred Hitchcock, Chicho Ibáñez Serrador o Pilar Miró desarrollaron también una notable actividad en el ámbito televisivo.

Por supuesto que este enjuiciamiento crítico no trata de sugerir nombres, ni de lamentar ausencias concretas, sino más bien de constatar que las decisiones adoptadas en el currículo y las exigencias específicas que demandan sus contenidos deberían instarnos a repensar colectivamente la materia de Cultura Audiovisual. Preguntarnos de nuevo el porqué y el para qué de estas dos asignaturas en los estudios de bachillerato, así como también el cómo puede hacerse, de manera viable, y qué márgenes de flexibilidad deben existir o ser permisibles. Definir si lo fundamental es la memorización, el análisis o la creatividad; lo tecnológico, lo fisiológico, lo económico, lo histórico o lo analítico.

## El currículo ante la EvAU

La existencia de una prueba de evaluación para el acceso a la universidad del estudiantado de segundo de bachillerato delimita sustancialmente, en cualquier caso, el ambicioso magma de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables dentro de la materia de Cultura Audiovisual II, básicamente porque obliga a confrontar las amplias dimensiones, ambigüedades e indefiniciones del currículo con la realidad docente. Cualquier programación que quiera hacerse manteniendo todos los contenidos recogidos en la norma está condenada a saltar por los aires ante la tozuda realidad del día a día en las aulas, donde hay un número limitado de horas de clase y toda suerte de cuestiones adicionales por atender. En este sentido, si algo parece estar claro es que, al margen de que gusten más o menos su estructura y desarrollo, sus planteamientos conceptuales o sus orientaciones discursivas, el currículo actual de Cultura Audiovisual II resulta difícilmente viable en el marco de un curso, segundo de bachillerato, donde no hay suficiente tiempo como para abordar todo lo que plantea en su actual configuración y ello resulta evidente cuando se analizan los distintos posicionamientos adoptados por los estamentos educativos de cada comunidad autónoma y/o por las subcomisiones de materia nombradas al efecto de elaborar los exámenes de la EvAU.

Así, un primer eje de tensión en torno al currículo de Cultura Audiovisual II tiene que ver precisamente con lo que parece una necesidad de añadir, de cortar o de orientar los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Aquí encontramos de todo, si bien la primera de las opciones es precisamente la menos seguida: apenas cabe encontrarla en lugares como Canarias, donde su apuesta explícita por la introducción de enfoques transversales sugiere “plantear diversos temas, desde las realidades del mundo contemporáneo en sus

dimensiones social, cultural o medioambiental, fomentando actitudes participativas y solidarias, orientadas al desarrollo y mejora de su entorno; hasta la educación física y el deporte o la seguridad vial<sup>8</sup>, y termina añadiendo: “En el desarrollo de estos temas transversales se prestará especial atención a los relativos a la violencia de género y a la no discriminación por razones de identidad y orientación sexual, religión o cultura, y a las personas con discapacidad<sup>9</sup>”.

Lo más habitual, sin embargo, es que los responsables educativos de las distintas comunidades autónomas y universidades, así como las subcomisiones de materia nombradas para elaborar los exámenes, propongan matizaciones notables sobre el currículo o juzguen directamente ciertos contenidos como eliminables. De nuevo Canarias puede ser un buen ejemplo, en una doble dirección: por un lado, al sintetizar los veintisiete criterios de evaluación que figuran en la norma legal publicada por el Boletín Oficial del Estado en apenas diez criterios (que, por supuesto, a veces engloban en su nueva redacción varios puntos de la normativa estatal); por otro lado, al delegar en las subcomisiones de materia la posibilidad de llegar a acuerdos con los docentes para definir ciertos contenidos como directamente prescindibles<sup>10</sup>. De este modo, por ejemplo, el cuarto criterio de evaluación recogido por el Gobierno de Canarias acoge, a su manera, todo el segundo bloque de la normativa estatal, denominado *Características de la producción audiovisual y multimedia en los diferentes medios*, que en origen tenía nada menos que cuatro criterios distintos de evaluación, y marca bien a las claras hasta el planteamiento incluso que debe seguirse:

*Elaborar un proyecto colaborativo que sirva de base para realizar una exposición en clase sobre las características técnicas, expresivas y comunicativas de los procesos de producción, postproducción y efectos especiales de los diferentes medios de comunicación, con la finalidad de obtener una visión global de la evolución histórica de los medios de producción audiovisual, radiofónica y multimedia, y de apreciar la complejidad técnica de las producciones audiovisuales, multimedia y radiofónicas actuales<sup>11</sup>.*

<sup>8</sup> 0, p. 110.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> En el presente curso 2020-2021, ya en la primera reunión de la subcomisión de materia, celebrada el pasado 29 de octubre, quedó aprobada una *Propuesta de secuencia, orden de impartición y temporalización de los bloques de aprendizaje* que entre otras cuestiones recogía explícitamente que eran prescindibles el tercero de los contenidos asociados al primer bloque; el sexto y el séptimo vinculados al tercer bloque; y el noveno, adscrito al cuarto bloque. Es decir: los diez contenidos quedaban reducidos a seis con vistas a la EvAU, en clara manifestación de lo inabarcable que resulta esta materia en su configuración curricular. Ver *Acta de la primera reunión de coordinación conjunta – Octubre 2020* en el siguiente enlace:

[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/bachillerato/\\_galerias/descargas/ebau-21/acta-primera-reunion-coordinacion-conjunta-ebau-cultura-audiovisual-octubre-2020.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/bachillerato/_galerias/descargas/ebau-21/acta-primera-reunion-coordinacion-conjunta-ebau-cultura-audiovisual-octubre-2020.pdf) (2020).

<sup>11</sup> Este criterio lleva una adenda explicativa, que dice lo siguiente: “Con este criterio se evaluará si el alumnado es capaz de elaborar y exponer un proyecto colaborativo en el que analice la evolución histórica de los medios técnicos al servicio de la producción, postproducción y efectos especiales de los medios audiovisuales (cine, televisión, vídeo y los sistemas multimedia) y de la radio, identificando los distintos equipos humanos que intervienen (realizadores, cámaras, técnicos de sonido, presentadores, guionistas, actores, maquilladores, técnicos de iluminación, decoradores, diseñadores gráficos, programadores informáticos...), comparando las características de las audiencias de esos medios y valorando la necesidad de la audio-descripción y la subtítulo de los productos audiovisuales y multimedia como medios para fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades a través del diseño universal. Se verificará también si relaciona esta evolución con las necesidades y características de los productos demandados por la sociedad. Se evaluará que, para todo ello, el alumnado es capaz de consultar diversas fuentes bibliográficas y digitales, utilizando las TIC como herramientas de investigación para buscar y seleccionar la información necesaria para documentarse y elaborar estos proyectos (interacción con sitios web, acceso digital a los medios...). Se valorará asimismo la capacidad del alumnado para planificar y participar activamente en un proceso de trabajo colaborativo, distribuyendo las tareas y realizando una coordinación eficaz del equipo, así como para valorar y respetar las aportaciones de los componentes y las componentes de este. Todo ello con la finalidad de apreciar la

Si Canarias aboga por la sistematización, refundición y en algunos puntos omisión de los contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizajes evaluables marcados por la normativa estatal, otras comunidades autónomas optan, en cambio, directamente por el recorte sustancial del currículo. Así, por ejemplo, Extremadura ha llegado en algunos momentos a eliminar estándares de aprendizaje, seleccionando como fundamental uno de ellos para cada bloque, con el objetivo de señalar el que debe ser esencialmente trabajado de manera más exhaustiva<sup>12</sup>, mientras que Castilla-La Mancha lleva planteando desde hace tiempo, por su parte, unos contenidos mínimos, que califica de consensuados, para su aplicación en la EvAU, suprimiendo directamente una cantidad enorme de los recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de manera que, por ejemplo, los cuarenta y uno enunciados de contenidos que la normativa estatal exige para Cultura Audiovisual II quedan reducidos sólo a diez<sup>13</sup>.

Aunque estas decisiones puedan entenderse, lo cierto es que delatan la inviabilidad de asumir el currículo ni siquiera a veces en una cuarta parte de su extensión. Algo que, a todas luces, resulta difícilmente aceptable e invita a pensar en la necesidad de darle una vuelta a la normativa legal en vigor.

El segundo vértice de tensión en torno al currículo de Cultura Audiovisual II surge del siempre difícil encuentro entre ejercicio de memorización y capacidad analítica. Por mucho que en el preámbulo de la norma estatal se hable de que “esta materia pretende iniciar a los estudiantes en la fabricación de sus propias imágenes y productos audiovisuales, ya sean de naturaleza estática como la fotografía o dinámicas como el vídeo” y añada que “para esto es necesario que el alumnado esté en situación de analizar, relacionar y comprender los elementos que forman parte de la cultura audiovisual de nuestro tiempo”<sup>14</sup>, no es menos cierto que, probablemente a su pesar, los contenidos tienden a

---

complejidad técnica de las producciones audiovisuales, multimedia y radiofónicas actuales, y además desarrollar actitud de cooperación, iniciativa personal, autonomía y sentido crítico”. Señalemos al respecto que la propia adaptación del currículo a la normativa autonómica del Gobierno de Canarias expone con rotundidad que “el modo de trabajar recomendado es el aprendizaje basado en problemas (ABP) o aprendizaje por proyectos”. Véanse al respecto las páginas 28 y 6, respectivamente, del currículo en el enlace

[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo\\_curriculo/nuevas\\_julio\\_2015/troncales/05\\_cultura\\_audiovisual.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/05_cultura_audiovisual.pdf) (2016).

<sup>12</sup> *Acta de reunión de coordinación de Cultura Audiovisual celebrada el 8 de febrero de 2017*, disponible en

[https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicealumn/archivos/ficheros/pau/coordinacion-ebau-2016-17-1/cultura-audiovisual-ii/cultura\\_audiovisual\\_acta\\_08\\_02\\_17.pdf](https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicealumn/archivos/ficheros/pau/coordinacion-ebau-2016-17-1/cultura-audiovisual-ii/cultura_audiovisual_acta_08_02_17.pdf) (2017).

<sup>13</sup> *Directrices y orientaciones generales para la prueba de evaluación para el acceso a la universidad. Cultura Audiovisual II para la EVAU. Curso 2018-2019*, disponible en

<https://www.uclm.es/-/media/Files/A04-Gestion-Academica/PDFEstudiantes/PDFEvAU/CoordinacionMaterias1819/cultura-audiovisual-WEB-2019.ashx?la=es> (2019).

Describamos uno de los bloques de la asignatura para entenderlo con más claridad. En la normativa estatal el Bloque 3 plantea contenidos que abarcan cosas como los hitos de la televisión en el lenguaje audiovisual, la televisión en España, tipologías de programas para televisión y su realización, los grandes realizadores, la radio y la televisión interactivas, la radio y la televisión como servicios públicos, medios de comunicación de libre acceso, el uso responsable de la red o la libertad de expresión y los derechos individuales del espectador. Todos los cuales, y algunos que nos hemos dejado incluso en el tintero, saltan fuera por completo de los *contenidos mínimos*, que son en realidad los exigidos para la realización de la EvAU. Es más, se llega al extremo de que incluso dos de los tres únicos enunciados de contenidos que se han seleccionado del *Boletín Oficial del Estado* también son objeto de reformulación y poda, de manera que donde a redacción original del Real Decreto 1105/2014 dice “estudio de audiencias y programación; características de la obtención de los datos de audiencia; sistemas de elaboración, estadística de resultados y trascendencia en la producción audiovisual”, el acuerdo de mínimos para Castilla-La Mancha lo deja en un escueto “estudio de audiencias y programación y trascendencia en la producción audiovisual”.

<sup>14</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, p. 226.

estimular en ocasiones lo puramente memorístico, al incluir aspectos tales como las características técnicas del sonido, los principales compositores o realizadores, hitos históricos del cine o el estudio de audiencias y programación. De manera que muchos exámenes de la EvAU tienden inevitablemente a conformarse, en cierta medida, desde esta perspectiva, aunque en paralelo buscan sortearla de manera un tanto paradójica. El caso más llamativo en este sentido quizás sea el de Murcia, donde se opta directamente en la primera parte del examen (que supone el 40% de la calificación) por una batería de preguntas tipo test y preguntas cortas, entre las cuales hay varias sobre la velocidad a la que se transmite el sonido, de qué depende el timbre de un sonido, cómo aumenta la calidad de una grabación digital en función del muestreo y del número de bits, etc.; pero, al mismo tiempo, con objeto de facilitarle las cosas a docentes y estudiantes está a disposición de todo el mundo, en abierto, una batería de preguntas posibles, muchas de ellas (las de tipo test) con sus respuestas. De esta manera, aunque el examen comprende en apariencia un enorme bagaje de conocimiento memorístico, lo cierto es que desde las aulas puede ser preparado a partir del repertorio de preguntas, con sus respuestas, que está disponible todos los años y que estos dos últimos cursos ni siquiera ha sufrido cambios.

De nuevo, aunque estas decisiones puedan entenderse vuelven a indicar que probablemente algo falla en el currículo.

El tercer elemento de tensión surge, como no podía ser menos, del hecho de que la materia de Cultura Audiovisual II establece, en su formulación normativa estatal, que su estructura persigue “dos caminos paralelos y complementarios”, el primero de los cuales sería “el análisis de los productos” y el segundo “la creación por parte de alumnado de productos audiovisuales”<sup>15</sup>. Es decir: análisis y creación parecen querer darse la mano dentro de la asignatura, pero cuando en realidad se estudian con detalle los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables es fácil vislumbrar cómo inevitablemente abunda el *analizar* frente al *realizar*. De hecho, en los estándares de aprendizaje la *elaboración* aparece tan sólo en cuatro ocasiones: *realiza* grabaciones de sonido con aparatos sencillos y valora los resultados obtenidos; *realiza* edición digital, convirtiendo piezas musicales de un sistema de sonido a otro (mono-estéreo, PCM wav, aiff-mp3) y evalúa los resultados; *construye* piezas audiovisuales combinando imagen y sonido, integrando voz en off, piezas musicales y efectos en la narración visual; y *elabora* una pequeña producción audiovisual aplicando soluciones expresivas según el género y formato seleccionado. En cambio, la palabra *analiza*, al margen de otras posibles variantes (tipo *reconoce*, *compara* o *explica*) aparece en trece ocasiones, dejando claro de este modo que esos dos *caminos paralelos y complementarios* tienen, obviamente, distinta longitud y recorrido.

No obstante, algunas comunidades autónomas han optado para esta materia por metodologías activas basadas en el aprendizaje cooperativo e incluso algunas reflejan de manera explícita en sus orientaciones la necesidad de “saber ver para saber comprender y saber hacer para expresarse con la finalidad de comunicarse, producir, crear y conocer mejor la realidad y a uno mismo, para transformarla y transformarse”<sup>16</sup>. De tal manera que al final tampoco existe acuerdo en torno a si debe privilegiarse en exclusiva el *analizar* (que es hacia lo que ha optado la mayoría) o puede y debe complementarse con el *realizar*.

Así, por ejemplo, en Castilla-La Mancha el segundo apartado del examen (que supone el 40% de la calificación) recoge la posibilidad de optar por la elaboración del guion técnico “de una secuencia con un mínimo de 6 y un máximo de 12 planos donde se indicará el contenido del plano (narración de lo que ocurre en el plano), tipo de plano empleado, angulación y movimiento de cámara si lo hubiese y argumentación del porqué de cada decisión tomada”, y “además se le añadirá la banda sonora de toda la secuencia (anotación de que existe diálogo si lo hubiera, efectos sonoros música

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 227.

<sup>16</sup> Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicada en el *Boletín Oficial de Aragón* del 3 de junio de 2016, p. 13575. Véase <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910897820707&type=pdf> (2016).

extradiagética..., así como otros recursos que se consideren oportunos)<sup>17</sup>. Otra opción del mismo examen se articula como un “ejercicio de creación de elementos sonoros”, a partir de una serie de fotogramas, donde se pide a cada estudiante que lo elabore siguiendo estas pautas: “Visualiza la escena que se narra y crea una ambientación sonora para la misma, teniendo en cuenta los siguientes parámetros y aplicando los que creas oportunos: sonidos diegéticos y/o extradiagético, silencios, efectos sonoros, diálogos, cabalgados de sonido, *sound-flow*, música y planos sonoros<sup>18</sup>”.

También en Extremadura, por seguir con los ejemplos, se insta al estudiantado para que realice un *storyboard* de ocho viñetas a partir de un breve fragmento literario, usando “variedad de planos diferentes, angulación de cámara e iluminación”, así como “el supuesto sonido adecuado a cada viñeta”, o por el contrario elabore “un guion original e inédito<sup>19</sup> a partir de un conjunto de fotogramas predeterminado, y añadiéndole referencias al audio correspondiente, sin por ello eliminar del todo la posibilidad de, en vez de *realizar*, pasarse al ámbito del *analizar* (en este caso concreto, los fotogramas de una película mediante ítems predeterminados como tipo de plano, angulación, movimiento de cámara o iluminación).

No aspiramos a ser exhaustivos en el abordaje de las distintas variantes que el panorama nacional sobre los repertorios de exámenes de la EvAU en Cultura Audiovisual permitiría estudiar. En realidad, lo que se pretende señalar es que, tanto la literalidad del currículo como sus mecanismos de adaptación a la esfera docente delatan algunos hechos: pasados varios años desde su aprobación, ni parece haber quedado mínimamente claro qué es lo que se pretendía conseguir (análisis de imágenes, elaboración de materiales audiovisuales, ejercicios memorísticos...) o en qué grado cada cosa; ni cómo se pretendía que todo eso pudiera llevarse a cabo desde los centros de bachillerato y, por supuesto, a través de sus docentes; ni cuál era el margen de flexibilidad existente o al menos permisible, tanto para el profesorado como para las distintas subcomisiones de materia encargadas de la elaboración de los exámenes de la EvAU. Tampoco parece estar claro cómo afrontar el propio ejercicio de acceso a la universidad desde criterios relativamente homogéneos, como parecería exigir una prueba de alcance nacional que habilite para cursar determinados estudios en cualquier parte del Estado.

Desde nuestra perspectiva, las interpretaciones están siendo tan dispares como en ocasiones opuestas entre sí, y quizás haya llegado el momento de repensar todo el modelo desde la misma base: el texto normativo.

---

<sup>17</sup> Véase, por ejemplo, el examen de la convocatoria de junio del curso 2019-2020, disponible en <https://www.uclm.es/perfiles/preuniversitario/acceso/evau/-/media/EB8EC62A059D493F98D6C811F82B0BF4.ashx> (2020)

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Véase el examen de la convocatoria de junio del curso 2019-2020, disponible en [https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicealumn/archivos/ficheros/pau/coordinacion-ebau-2019-2020/cultura-audiovisual/cultura\\_audiovisual\\_examen\\_2020.pdf](https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicealumn/archivos/ficheros/pau/coordinacion-ebau-2019-2020/cultura-audiovisual/cultura_audiovisual_examen_2020.pdf) (2020).



## Normativa citada

---

*Acta de reunión de coordinación de Cultura Audiovisual celebrada el 8 de febrero de 2017.*

[https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicealumn/archivos/ficheros/pau/coordinacion-ebau-2016-17-1/cultura-audiovisual-ii/cultura\\_audiovisual\\_acta\\_08\\_02\\_17.pdf](https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicealumn/archivos/ficheros/pau/coordinacion-ebau-2016-17-1/cultura-audiovisual-ii/cultura_audiovisual_acta_08_02_17.pdf)

*Acta de la primera reunión de coordinación conjunta, octubre de 2020. Gobierno de Canarias.*

[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/bachillerato/\\_galerias/descargas/ebau-21/acta-primer-reunion-coordinacion-conjunta-ebau-cultura-audiovisual-octubre-2020.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/bachillerato/_galerias/descargas/ebau-21/acta-primer-reunion-coordinacion-conjunta-ebau-cultura-audiovisual-octubre-2020.pdf)

*Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.*

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>

*Directrices y orientaciones generales para la prueba de evaluación para el acceso a la universidad. Cultura Audiovisual II para la EVAU. Curso 2018-2019.*

<https://www.uclm.es/-/media/Files/A04-Gestion-Academica/PDFEstudiantes/PDFEVAU/CoordinacionMaterias1819/cultura-audiovisual-WEB-2019.ashx?la=es>

*Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910897820707&type=pdf>

*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.*

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

## Bibliografía

---

- ARROYO ALMARAZ, I. (2009). *Cultura audiovisual*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- BAZALGETTE, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- CASTILLO POMEDA, J. M. (2013). *La composición de la imagen*. Madrid: Paraninfo.
- CASTILLO POMEDA, J. M. (2017). *Cultura audiovisual I. 1º Bachillerato LOMCE*. Madrid: Paraninfo.
- CASTILLO POMEDA, J. M. (2017). *Cultura audiovisual II. 2º Bachillerato LOMCE*. Madrid: Paraninfo.
- CASTILLO POMEDA, J. M. (2002). *Elementos del lenguaje audiovisual en televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- DÍEZ PUERTAS, E. (2014). *Narrativa fílmica. Escribir la pantalla, pensar la imagen*. Madrid: Fundamentos.
- FERNÁNDEZ DIEZ, F. Y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ TARÍN, F. J. Y MARZAL FELICI, J. (eds.). (2015). *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales. Herramientas para el análisis fílmico*. Madrid: Cátedra.
- GORDILLO ÁLVAREZ, I. (2009). *Manual de narrativa televisiva*. Madrid: Síntesis.
- GUARINOS GALÁN, V. (2009). *Manual de narrativa radiofónica*. Madrid: Síntesis.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1988). *Introducción a la tecnología audiovisual: televisión, vídeo, radio*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. Á. Y GÓMEZ AGUILAR, A. (2015). *La imagen cinematográfica: manual de análisis aplicado*. Madrid: Síntesis.
- MILLERSON, G. (2001). *Realización y producción en televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- RODERO ANTÓN, E. Y SOENGAS LÓPEZ, X. (2010). *Ficción radiofónica*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- RODERO ANTÓN, E. (2005). *Producción radiofónica*. Madrid: Cátedra.
- VILLAFANE GALLEGU, J. Y MÍNGUEZ ARRANZ, N. (2002). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- ZÚÑIGA RÓDENAS, J. (2009). *Cultura audiovisual*. Guipúzcoa: Escuela de Cine y Vídeo de Andoain.

**Resumen.** \_\_\_\_\_

Las enseñanzas de cultura audiovisual, reguladas de acuerdo al Real Decreto 1105/2014, han estado sujetas desde su misma plasmación normativa a un intenso cuestionamiento en el ámbito docente. Pasado un tiempo prudencial desde su implantación, este artículo establece unas primeras revisiones críticas de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que presentan las dos asignaturas (Cultura Audiovisual I y Cultura Audiovisual II), con el objeto de efectuar una llamada a la reflexión colectiva sobre el devenir actual de estas enseñanzas y su innegable potencial futuro.

**Palabras clave.** Cultura Audiovisual; Bachillerato; Currículo; Selección y secuenciación de contenidos.

**Abstract.** \_\_\_\_\_

Audiovisual culture education at High School level, regulated in the Real Decreto 1105/2014, has been brought into question by teaching community since its just implementation. Having passed a reasonable time from then on, this article aims to cast a critical review on curriculum contents, assessment criteria and evaluable learning standards established for two Baccalaureate subjects (Audiovisual Culture I and Audiovisual Culture II) inviting to a collective reflection on present actualization of that education realm and its unquestionable potential in the future.

**Key-words.** Audiovisual Culture; Baccalaureate; Curriculum; Selection and secuencing of contents.

**Luis Fernández Colorado**  
Universidad Autónoma de Madrid  
luis.colorado@uam.es

# La enseñanza del cine en la Educación Superior: El caso de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca

---

## Teaching Cinema in Higher Education: the case of the Faculty of Fine Arts of Cuenca

---

Ignacio Oliva Mompeán

“Vivimos en el mundo del triunfo de la imagen, ¿a dónde fueron a parar las sensaciones?” Con estas palabras, la directora belga Chantal Akerman mostraba que, a pesar de ser una de las más grandes y reconocidas figuras del cine europeo, no era muy feliz en este mundo inundado de imágenes. Todos miramos imágenes continuamente, en especial, los más jóvenes. Sólo hay que echar un vistazo a la calle, al transporte público, a cualquier espacio social. Estamos dominados por la imagen. Y todo empezó con la irrupción del cine, que supuso un cambio profundo en el pensamiento y una transformación radical de nuestra manera de mirar. También dio un nuevo contenido al espacio de la representación visual, en tanto que un fenómeno de la imaginación, de tal modo que se podría decir que nunca fuimos los mismos desde su aparición. Sin embargo, este dominio hegemónico de la imagen, en la que el cine tiene una presencia muy relevante hoy no se corresponde con un estadio formativo en torno a su fundamentación en los distintos niveles educativos. Esta es la razón por la que se ha puesto en marcha un amplio debate centrado en la importancia de introducir la enseñanza del cine y la cultura visual en los distintos programas de estudios. Han sido muchos los informes especializados que recientemente han señalado la necesidad de una llamada “alfabetización audiovisual” que sensibilice y forme a los espectadores, especialmente a los más jóvenes. Como Akerman, otro relevante cineasta, José Luis Guerín, fue preguntado por una película que él pensara que debiera ser obligatoria en los colegios: “Sin estar nada seguro de la pertinencia de obligar, podría ser interesante proyectarles *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, de Kiarostami”<sup>1</sup>. La recomendación es muy adecuada e incide en el acuerdo generalizado sobre la necesidad de introducir la enseñanza del cine y de la comunicación audiovisual en el sistema educativo, debate que ha avanzado significativamente en los últimos años. En este sentido, una referencia específica interesante es la revista *Cinema Comparat/ive Cinema* en su número 5. En el editorial del volumen II, Gonzalo de Lucas expone su preocupación por diversos modelos formativos respecto al cine, en cuanto a “experiencias y metodologías de la transmisión del ver y del filmar, evitando los riesgos del academicismo y haciendo del cine una historia viva y vívida” (de Lucas, 2014). El cine cumple hoy una función educativa importante como apoyo para abordar ciertos temas curriculares. Todos los colegios e

---

<sup>1</sup> El director iraní Abbas Kiarostami, recientemente desaparecido, es uno de los directores más importantes del cine reciente y en su última época estuvo muy implicado en la enseñanza, con el desarrollo de talleres formativos.

institutos incluyen un número relevante de visionados de películas como complemento formativo, pero se trata de ir más allá del puro carácter ilustrativo y avanzar hacia una profundización en el medio. El cine es el arte más influyente de nuestro tiempo y es preciso conocerlo, comprenderlo y valorarlo adecuadamente. Si es un hecho que hoy se consume más cine que nunca, por el enorme desarrollo de contenidos digitales presentes en los dispositivos móviles que forman parte (casi) indisoluble de nuestras vidas, parece dramático que la mayoría de los jóvenes universitarios españoles de veinte años sepan quiénes son, por poner un ejemplo, “Los Javis” y no quién es Pasolini. Es cierto que la *Institución Cine*, por su parte, ha reaccionado en los últimos años con la inclusión de espacios formativos dirigidos a los espectadores más jóvenes en la mayoría de festivales, espacios diseñados expresamente para establecer una sensibilización con los elementos fundamentales del cine, pero, del mismo modo que es preciso que los estudiantes de secundaria sepan quiénes son Shakespeare, Picasso o Mozart, también es preciso que sepan quiénes son Murnau, Ford o Rossellini, un cineasta que, por cierto, tanto se preocupó por establecer una pedagogía educativa<sup>2</sup>. La pertinencia de un estudio formativo básico sobre el arte cinematográfico en la enseñanza secundaria parece trascendental, no sólo para contribuir a que los estudiantes tengan un mayor *background* cultural sino, sobre todo, para crear en ellos a un espectador crítico. Esta formación debe estar presente en un programa de estudios ambicioso, diverso, ordenado y diseñado de un modo específico, para que evite visiones sesgadas. Pero el objetivo de estas páginas es abordar este debate en el espacio formativo de la Educación Superior y, particularmente, en la experiencia de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca, a lo largo de tres décadas, entre 1990 y 2020. Pasamos, seguidamente, a situar algunas reflexiones al respecto.

## Una breve perspectiva personal

Llevo más de treinta años enseñando cine en la universidad y mi experiencia docente puede ofrecer una perspectiva interesante sobre uno de los centros donde la enseñanza del cine se ha llevado a cabo de un modo pionero y con especial amplitud y profundidad, como es la Facultad de Bellas Artes de Cuenca. A modo introductorio, ofreceré unas breves pinceladas sobre mi formación inicial en la Facultad de Bellas Artes de Valencia, entre 1980 y 1985. Fue un tiempo de grandes cambios. Eran los momentos finales de la llamada Transición política. Aquella nueva Facultad provenía del modelo tradicional de una antigua Escuela Superior. Aún había en ella un fuerte contenido académico y algunas paradojas históricas, como un decano que había sido requeté. Fueron años de una gran agitación, que tuvo una prueba de fuego en el intento de golpe militar, al que asistí en una ciudad sitiada por un general exaltado. Pocos meses después, tuve la suerte de asistir a la última conferencia del legendario pintor y cartelista republicano Josep Renau. Eran tiempos con esos contrastes. En aquellos primeros años de formación artística he de señalar el magisterio que ejerció sobre mí el historiador y crítico del cine Juan Miguel Company, a principios de los 80. Él era ya una figura referencial en la teoría e historia del cine en España y reorientó mis últimos años de carrera, en los que comencé a hacer películas en formato Super 8. También me ayudó en la composición de mi Memoria de Licenciatura, que se centró en un estudio sobre el espacio visual en *El gabinete del Doctor Caligari* (*Das Cabinet des Dr. Caligari*, Robert Wiene, 1920). Pocos años después de esta iluminadora experiencia formativa, fui invitado a incorporarme como profesor en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca, creada en 1984 y que entonces dirigía el crítico de arte José Luis Brea. La Facultad tenía un planteamiento muy abierto y allí tuve la posibilidad de introducir los estudios de cine. En los primeros años, hasta mediados de los noventa, diseñamos un planteamiento centrado en disciplinas teóricas como historia, sociología

<sup>2</sup> A este respecto es interesante el documental *La última utopía* (*La dernière utopie: La télévision selon Rossellini*, 2006) del teórico y documentalista Jean-Louis Comolli, en el que investiga sobre el último proyecto de Roberto Rossellini, en el que el director italiano quería filmar una historia de la humanidad a través de una televisión educativa, comprometida y transformadora.

y psicología del cine, pero a partir de 1995 abrimos las posibilidades formativas hacia orientaciones más ligadas hacia un diálogo entre la teoría y la práctica. La primera asignatura que introdujimos en esta nueva orientación fue Teoría y Práctica del cine y durante esos años trabajamos de un modo experimental en la realización de prácticas tutoradas y semiprofesionales. La propia deriva de la cultura visual, en la que el cine y las artes audiovisuales fueron adquiriendo una relevancia cada vez mayor, nos impulsó a ampliar estos estudios y en los planes sucesivos fuimos consolidando itinerarios más específicos, con un mayor número de asignaturas centradas en los medios audiovisuales. Podríamos decir que en los últimos veinticinco años hemos pasado de una implantación inicial de asignaturas de corte teórico, cimentadas en clases magistrales, a un conjunto de talleres en los que la teoría cumple una función de fundamentación conceptual y ejercicio crítico para el desarrollo de casos prácticos. En los planes de estudio más recientes, hemos incluido asignaturas optativas como Taller de cinematografía, Dirección de Arte, iluminación y espacio o Postproducción, en los estudios de Grado, y Práctica cinematográfica en los estudios de Máster. Con estas asignaturas pretendemos perfilar una formación lo más completa posible, atendiendo a la introducción de las distintas orientaciones profesionales del cine. Pero toda nuestra experiencia de capacitación cinematográfica se ha desarrollado con estudiantes que llegaban con una muy escasa o casi nula formación previa en el terreno cinematográfico, por eso nos parece muy necesario que los estudiantes de cine futuros accedan a la Enseñanza Superior con una mejor formación previa.

## Una constatación inicial

He señalado que el cine es el arte más influyente de nuestro tiempo y esta afirmación no pretende erigir órdenes de importancia en la formación artística, sino señalar criterios como la repercusión social o la inversión económica que mueven las industrias audiovisuales en todo el mundo, fenómenos de una magnitud incomparablemente mayor en el cine que en ningún otro fenómeno artístico contemporáneo. Esta presencia central del cine y las llamadas artes audiovisuales en nuestras vidas justifica que su estudio deba tener ese recorrido transversal que hemos señalado en los distintos estados formativos, pero es preciso hacer una constatación sobre el fenómeno cinematográfico contemporáneo, porque no hay un cine, sino muchos cines. En tanto que fenómeno artístico dotado de una marcada carga *aurática*<sup>3</sup>, el cine parece escorarse hoy hacia los territorios cada vez más indefinidos, en un mundo en que el propio soporte audiovisual y el desarrollo tecnológico han abierto considerablemente sus posibilidades expresivas, no sólo en el territorio de la producción sino también, y especialmente, en el de la exhibición. Aunque al cine se le ha dado por muerto muchas veces (Lenne, 1974)<sup>4</sup> y aún se sigue hablando de ello, sobre todo, en determinados círculos de la llamada cinefilia, se calcula que en 2025 se rodarán alrededor de 100.000 millones de horas de cine en todo el mundo, una cifra vertiginosa. Hoy se produce y se consume más cine que nunca. El número de festivales resulta igualmente inabarcable. Lo que parece claro, al margen de esencialismos, es que el arte cinematográfico se transforma, inevitablemente, por las imposiciones del avance tecnológico y por las complejas variables sociales del mundo

<sup>3</sup> A este respecto resulta iluminador el interesante ensayo de Miriam Bratu Hansen: *Cinema and Experience. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin and Theodor W. Adorno* (Bratu Hansen, 2012).

<sup>4</sup> También se habla de la muerte del cine en el Manifiesto de Oberhausen o en el documental *Histoire(s) du Cinéma*, de Jean Luc Godard (1988-1998), entre otros muchos espacios. Adrian Martin, uno de los más lúcidos historiadores y críticos del cine actuales, afirma: “Soñemos por un momento. Soñemos que las películas-tanques han muerto y se han ido; que Hollywood y todos sus imitadores ya se han derrumbado. Soñemos que sólo quedamos ustedes y yo, involucrados en el frágil gesto del arte correo cinematográfico. Lo filmamos con nuestros teléfonos, lo editamos en nuestras laptops y lo enviamos a otras pantallas domésticas. Este es el cine hoy. Todo lo que queda del cine. O, más bien, es todo lo que hay de cine. Todo el cine, despojado hasta su núcleo esencial. Lo que el cine debió haber sido siempre” (Martin, 2020: 143).

globalizado. Tal vez sería más productivo preguntarse por fenómenos como la progresiva sustitución de la realidad física por la virtual, con el desarrollo de herramientas y programas de efectos especiales, o la propia sustitución de la presencia física del actor, que en pocos años pasará a ser una replica digital acaso más real, más *humana*, que la propia condición física. Estos fenómenos replantean de un modo radical, entre otras cosas, la condición ontológica del cine propuesta por Bazin (1990)<sup>5</sup>. El viejo cine afronta su propio *has been* para redefinir su *still been* en el marco de la cultura contemporánea, a la que aportó algo tan importante como la creación de un público nuevo para este nuevo arte. Si lo que define a cualquier fenómeno cultural es su tradición, es decir, su presencia y continuidad en el proceso histórico, el cine tiene hoy grandes exigencias que resolver en el amplio y complejo contexto de la cultura visual en el que está integrado, donde los debates estéticos en torno a las distintas hibridaciones contemporáneas de la imagen visual se unen a las posibilidades de su presencia social y de consumo. Este es otro debate, que excede sin duda el objeto de estas páginas, pero la severa transformación que está ocurriendo en la producción y la exhibición tiene una inevitable correspondencia con los movimientos de concentración empresarial y de absorción de compañías que se está produciendo en toda Europa, y también en España. Aún es pronto para ver con claridad y analizar cuáles y de qué calado van a ser las transformaciones y consecuencias que se están produciendo en el entorno de la creación y comercialización cinematográfica y audiovisual contemporánea, pero la industria de los llamados contenidos audiovisuales está cambiando de un modo profundo, tanto en el terreno de las inversiones internacionales, para anticiparse al gran auge que las compañías tecnológicas están teniendo en la actual actividad económica mundial, como en las mismas profesiones del cine. El cine está siendo completamente redefinido. Ante este precipitado panorama, la enseñanza del cine en la universidad también debe, necesariamente, mirarse bajo otra luz.

### ¿El cine tiene más que ver con la creación artística que con la comunicación?

La enseñanza del cine en España se inició con la creación del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEC), creado en 1947 por el régimen, que impulsó un modelo formativo basado en la pericia y aprendizaje técnico de cara a crear a profesionales del medio que fueran capaces de engrosar la renaciente industria

---

<sup>5</sup> La formulación del concepto ontológico ha sido objeto de muchas interpretaciones en el terreno de la filosofía del cine, especialmente en el ámbito anglosajón a mediados de los 90. Se plantean cuatro teorías sobre la percepción de las imágenes en movimiento: de la ilusión (*Illusion theories*), de la transparencia (*Transparency theory*), de la imaginación (*Imagined seen*), del reconocimiento (*Recognition thesis*). Todas tienen algo en común: la teoría casual de la percepción. Las Teorías de la Ilusión de la percepción de la imagen, en boga en los setenta y primeros ochenta para explicar el poder de las imágenes para conformar la imaginación, plantean que vemos lo que una imagen muestra porque nos causa una experiencia visual que se corresponde con la experiencia visual que tenemos cuando vemos el objeto. Debemos haber sido engañados por la ilusión, una epistémica cognitiva. Las Teorías de la Transparencia asociadas a la tradición realista de la teoría del cine: Bazin, Kracauer y Cavell, plantean que las únicas propiedades que nos muestra la fotografía permiten ver realmente el objeto cuando vemos una película en movimiento. La Teoría de la Imaginación niega el hecho de que veamos lo que nos muestra la imagen en movimiento, más bien lo que la imagen muestra es lo que nosotros imaginamos que vemos. La Teoría del Reconocimiento, como las de la Imaginación, resuelve la paradoja de la percepción de las imágenes negando que, estrictamente hablando, nosotros vemos lo que la imagen muestra. Lo que vemos es una disposición de colores en una superficie plana con señales para nuestro proceso de reconocimiento de lo que la imagen es. Estas teorías están desarrolladas en Allen y Smith, 1997. En los últimos años, la irrupción del llamado Nuevo Realismo en la filosofía contemporánea impulsado por Maurizio Ferraris y seguido por otras figuras relevantes, como el filósofo alemán Markus Gabriel, ha supuesto un cuestionamiento de las posiciones posmodernas. Esta nueva corriente también se ha ocupado de la ontología y el cine (Ferraris y Terrone, 2018).

cinematográfica franquista. Lo cierto es que la técnica del cine, tanto en el ámbito de la imagen como del sonido, encerraba una complejidad notable, lo que justificaba ese modelo, sin embargo, aunque tradicional y académico, estuvo también abierto a una cierta experimentación, en consonancia con otros cines nacionales europeos de la inmediata posguerra. A lo largo de su historia, este inicial espacio formativo tuvo distintas orientaciones pedagógicas y en él se formaron varias generaciones de grandes técnicos y cineastas<sup>6</sup>, hasta que en 1962 pasó a depender del Ministerio de Información y Turismo, cambiando su nombre por el de Escuela Oficial de Cine (EOC). Fue entonces cuando se produjo un cambio fundamental: El inicio de la adscripción del cine al territorio de la comunicación. En estos años comenzaba a perfilarse en Europa, especialmente en Francia (*Cahiers du Cinéma*, *Trafic*, etc.) un debate que situaba al cine como un lenguaje, expresión acuñada por André Bazin y cuya escena continuó posteriormente con el desarrollo de los estudios de semiología del cine. La EOC, tras su clausura en 1976, pasó a integrarse en la Facultad de Ciencias de la Información, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid. Esta adscripción de la enseñanza del cine al entorno de los estudios de comunicación tuvo dos consecuencias muy relevantes: por una parte, convirtió la enseñanza del cine en una titulación universitaria superior; por otra, la dotó de un perfil relacionado directamente con la televisión y los medios de comunicación. En los años siguientes, el espacio formativo del cine en la Educación Superior se asentó y se perfiló de un modo casi total en las distintas titulaciones de Comunicación Audiovisual presentes en las distintas universidades españolas. Así, a lo largo de los años 70 y primeros 80, la enseñanza del cine estuvo dominada por los estudios de comunicación, en diálogo con una formación técnica centrada en los soportes analógicos de la imagen vídeo. La irrupción de la sensibilidad posmoderna en España a mediados de los 80, con las primeras traducciones al castellano de la filosofía francesa, ampliaron y diversificaron los puntos de vista y esa teoría del cine tan enfocada en la comunicación fue abriéndose camino hacia otras contaminaciones. La categórica afirmación de que el cine no tiene nada que ver con la comunicación hecha por Deleuze, junto a sus influyentes ensayos específicos sobre cine, constituyeron un principio sobre el que construir un modelo de enseñanza del cine distinto al que se había ofrecido en España en las décadas anteriores, un modelo más abierto a otras complejidades, particularmente, al territorio del arte. Este enfoque del cine como un espacio más cercano a la experiencia de la creación artística planteó derivas y recorridos expresivos más distantes respecto a los conceptos netamente discursivos del cine y esto permitió a nuestro centro desarrollar un modelo de trabajo docente que integraba la enseñanza del cine dentro del horizonte de disciplinas del arte contemporáneo. Otras experiencias formativas como los talleres y *masterclass* llevados a cabo por cineastas con marcado perfil artístico como de Abbas Kiarostami, Peter Greenaway, David Lynch, Tim Burton o Gus van Sant, entre otros, cineastas formados en el ámbito de las *Fine Arts*, han constituido referencias importantes para situar nuestra concepción del cine y su enseñanza<sup>7</sup> de un modo más firme en los últimos años. El territorio de la comunicación, sin embargo, ha continuado estando representado en nuestro centro con la presencia, desde sus inicios, del área de conocimiento de Comunicación Audiovisual dentro del Departamento de Arte. Pero el cine es una disciplina compleja y su presencia en el contexto de una titulación de Artes Visuales no ha sido sencilla, en la medida en que presenta problemas específicos y diferenciados en los terrenos conceptual e instrumental. Nuestra Facultad ha tenido que hacer un esfuerzo importante para desplegar una oferta formativa amplia y coherente, a la que hemos sumado la concurrencia de medios técnicos sustentados a través de proyectos de investigación, para la dotación de infraestructuras. Ha sido un proceso largo y complejo, llevado a cabo con el apoyo del grupo de investigación IDECA (Investigación y Desarrollo de Contenidos Audiovisuales), creado en 1999<sup>8</sup>. Este colectivo ha desarrollado trece proyectos de investigación I+D e I+D+i a lo largo de los últimos veinte años, a través de los cuales ha realizado una aportación importante a la construcción de una base tecnológica sólida de cine profesional que ha situado a la Facultad

<sup>6</sup> Para ampliar esta información véase Ramos Arenas, 2016.

<sup>7</sup> También a partir de otros cineastas relacionados directamente con el mundo del arte, como Eisenstein, Buñuel, Antonioni, Kurosawa, Welles, Jarman, Schnabel, Salle, Ruscha, Van Sant o Almodóvar.

<sup>8</sup> Página web de IDECA: <http://ideca.bellasartes.uclm.es/index.php/es/>



de Bellas Artes de Cuenca entre los centros mejor dotados en el contexto de las facultades de Bellas Artes en España. Además de este aspecto tecnológico, el grupo IDECA ha contribuido de un modo muy significativo en el espacio formativo, con experiencias de producción de contenidos que han estado relacionadas con el espacio docente,

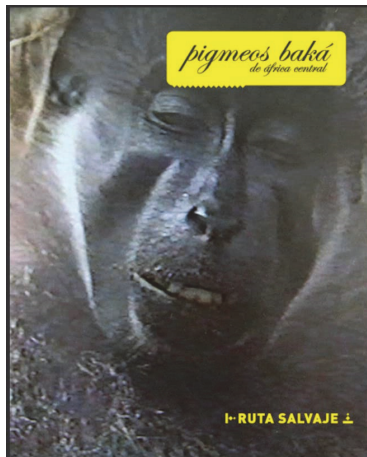


Figura 1. Carátula del documental *Pigmeos Baká de África central*, de la serie *RUTA SALVAJE*, producida con la colaboración del Grupo IDECA en 1999.

especialmente en posgrado, tanto en el terreno de la ficción como de la no ficción, en los que se han integrado también módulos de práctica en empresa. La serie documental *RUTA SALVAJE*, producida entre 1999 y 2001, desarrolló tres documentales de carácter etnográfico: *Pigmeos Baká de África central*, *Mongoles del desierto de Gobi* y *Quechuas del Valle del Colca*. En ellas se produjo un proceso de investigación antropológica y etnográfica previa, para sustentar un discurso conducente a dibujar el proceso de deterioro de la integración de estos pueblos en su medio en los últimos años. A esta serie siguieron otros documentales de investigación, como el dedicado al universo expresivo del cineasta Pedro Almodóvar titulado *Inside Almodóvar* (2003) que fue presentado en las jornadas de análisis sobre su obra celebradas en la Universidad de Harvard (Estados Unidos) en 2004.



Figura 2. Fotograma del documental *Mongoles del desierto de Gobi*, de la serie *RUTA SALVAJE*, producido con la colaboración del Grupo IDECA, en 2000.

El proceso de investigación y producción de contenidos continuó con otro documental centrado en la Deportación, titulado *Memoria del tiempo devastado* (2006), en el que se desarrolló un dispositivo a partir del testimonio de uno de los últimos supervivientes del campo de exterminio de Mauthausen, para una relectura de la experiencia de la guerra. En los últimos años, el desarrollo de contenidos ha estado más centrado en el ámbito de la ficción y el grupo IDECA prepara, para los próximos años, nuevos proyectos de investigación centrados en diversos problemas sociales y



Figura 3. Fotograma del documental de investigación sobre la deportación titulado *Memoria del tiempo devastado*, producido por IDECA, en 2006.

culturales. Todos estos proyectos han tenido una huella formativa, con la colaboración a modo de prácticas de estudiantes de la Facultad. Si la docencia y la investigación son dos caras de la misma moneda y forman un binomio indisoluble en la universidad, a través del cual se produce un enriquecimiento mutuo, la experiencia del Grupo IDECA ha cristalizado, además, en la puesta en marcha de espacios de análisis externos a la propia Facultad, como el conjunto de cursos sobre cine profesional llevados a cabo en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en su sede de Cuenca, entre los años 2013 y 2019, en los que han participado un gran número de profesionales del cine español de gran relevancia en muy diversas áreas.



Figura 4. Momento del rodaje del cortometraje de investigación sobre España durante la Segunda Guerra Mundial titulado *El emisario*, producido en colaboración con el Grupo IDECA, en 2018.

## Investigación y capacitación profesional en posgrado

Otro de los elementos que quisiéramos abordar y que figura entre nuestras preocupaciones presentes y futuras está relacionado con la capacitación profesional en posgrado. Mi tarea como director del Máster de Investigación en Prácticas Artísticas y Visuales de la Facultad de Bellas Artes de Cuenca en los últimos años ofrece una perspectiva sobre la que fundamentar la siguiente reflexión, que quisiera situar en el ámbito de las posibilidades de un modelo formativo mixto para los estudios de posgrado, capaz de incentivar la investigación y la capacitación profesional. El reto es abordarlo mediante la articulación de espacios de aproximación a modelos mixtos. El compromiso formativo con el estadio de capacitación profesional en el ámbito cinematográfico especializado de los egresados es muy importante para nuestro centro, de cara a ofrecer una mejor inserción laboral posterior. Las titulaciones generalistas presentes en la universidad española tienden a concentrar la especialización en Máster, pero sabemos cuáles son las limitaciones reales de la especialización en los módulos de investigación universitarios de un año que se presentan en la mayoría los Másteres. Las posibilidades reales son muy restringidas. Sin embargo, este es un aspecto muy demandado por los estudiantes, por tanto, se hace necesario investigar y diseñar nuevas estrategias conducentes a que, al menos en el ámbito de la enseñanza del cine, seamos capaces de proponer modelos que aseguren una iniciación a la investigación al tiempo que una capacitación profesional complementaria. En los debates de la Comisión Académica de Máster de nuestra Facultad estamos manejando dos ejes: uno tiene que ver con la estructuración de la enseñanza a través de talleres prácticos de capacitación técnico-investigadora de carácter inmersivo, que cuenten con el apoyo y asistencia de profesionales externos; el otro es la implementación de prácticas externas. En el modelo de Másteres vertebrados sobre talleres, que ya se lleva a cabo desde hace tiempo en el entorno anglosajón, se pueden inscribir los últimos trabajos llevados a cabo por el Grupo IDECA, con el desarrollo de contenidos de ficción como *El emisario* (2018), una película centrada en el papel de España durante los primeros años de la Segunda Guerra Mundial, o *Dirección única* (2019), que relata por primera vez desde el ámbito de la ficción, una hipótesis histórica sobre la muerte del filósofo alemán Walter Benjamín en Port Bou, en septiembre de 1940. Estos trabajos de investigación histórica se han realizado



Figura 5. Momento del rodaje del medimetraje de investigación titulado *Dirección única* y centrado en la muerte del filósofo alemán Walter Benjamin, producido con la colaboración de IDECA, en 2019

a través de talleres formativos profesionales en el Máster de investigación. El otro eje que mencionábamos y que tiene que ver con el desarrollo de programas de prácticas en empresas, se halla sujeto a las tareas profesionales externas

ejercidas por los profesores que puedan ofrecer una transferencia, o bien a convenios con empresas del sector cultural. En ambos casos se exige un diseño específico, ya que es preciso tener en cuenta las limitaciones que impone el marco legal y el relevante soporte económico que necesitan estas actividades. Hay mucho trabajo por hacer. La enseñanza del cine es un territorio muy abierto en estos momentos dentro del marco de la Enseñanza Superior. En este reto formativo esperamos poder avanzar, para lograr que la formación cinematográfica de nuestra Facultad crezca y sea más competitiva que la que hemos sido capaces de ofrecer en los últimos treinta años.

**Bibliografía**

---

- ALLEN, R. & SMITH, M. (EDS.) (1997). *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- BAZIN, A. (1990 [1975]). *¿Qué es el cine?*. Madrid: RIALP.
- BRATU HANSEN, M. (2012). *Cinema and Experience. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin and Theodor W. Adorno*. Berkeley: University of California Press.
- DE LUCAS, G. (2014). Pedagogies de la creació. *Comparative Cinema*, nº 5.  
<http://www.ocec.eu/cinemacomparativecinema/index.php/ca/24-n-5-pedagogies-de-la-creacio/254-editorial-pedagogies-de-la-creacio>
- FERRARIS, M. & TERRONE, E. (EDS.) (2018). *Cinema and Ontology*. Milán-Udine: Mimesis.
- LENNE, G. (1974). *La muerte del cine (film/revolución)*. Barcelona.
- MARTIN, A. (2020). Arte correo cinematográfico. En C. Barrionuevo y M. Alderete (comp.): *¿Qué será del cine? Postales para el futuro*. Mar del Plata: Festival Internacional de Cine de Mar del Plata.
- RAMOS ARENAS, F. (2016). El instituto antes de Salamanca. Los primeros años del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (1947-1955). *Área abierta*, vol. 16, nº 2, número monográfico "Miradas a la EOC", 13-26.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/52170>

**Resumen.** \_\_\_\_\_

La Facultad de Bellas Artes de Cuenca tiene un papel particular en la formación sobre cine en España. En sus programas de estudio y a lo largo de los últimos treinta años, se han incluido itinerarios y asignaturas específicas que han resultado muy significativas. Este artículo parte de unas consideraciones iniciales sobre el significado y la importancia de la enseñanza del cine en los diferentes niveles educativos y la necesidad de desarrollar estrategias para su mejor implementación en la Educación Superior. La última parte se presentan modelos históricos, perspectivas y algunos ejemplos metodológicos dados en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca y relacionados con la experiencia investigadora.

**Palabras clave.** Cinematografía; Arte; Enseñanza; Investigación; Educación superior.

**Abstract.** \_\_\_\_\_

The Faculty of Fine Arts in Cuenca has a particular role in Cinema and Audiovisual formative matter in Spain. Some specific and significant audiovisual subjects that has been included and developed in its study programs along the last thirty years. This article starts with some initial considerations about the meaning and the importance of film teaching in the different education levels in Spain and the need to develop strategies for Superior Education. In the last part shows some historical models, perspectives and some examples of methodological approach given in the Faculty connected with the research experience.

**Key-words.** Cinema; Art; Teaching; Research; High education.

Ignacio Oliva Mompeán  
Universidad de Castilla-La Mancha  
ignacio.oliva@uclm.es



# Los Estudios de Comunicación y Creación Audiovisual en la Universidad española: el caso de Castilla y León\_

## The Studies of Communication and Audiovisual Creation in Spanish Universities: The Case of Castilla y León \_\_\_\_\_

Beatriz González de Garay Domínguez  
y María Marcos Ramos

### Los Estudios de Comunicación Audiovisual en la Universidad española

La importancia de los estudios de Comunicación Audiovisual en España ha ido aumentando a medida que el sector audiovisual demostraba su importancia en la sociedad española. Cada vez son más las universidades que apuestan por ofrecer estudios relacionados con el audiovisual, bien en el Grado de Comunicación Audiovisual o bien en grados afines. Este artículo tiene como objetivo fundamental analizar qué se estudia en Comunicación Audiovisual, por lo que se hará un análisis de los planes de estudios y un repaso de las principales universidades que imparten este grado, las notas de acceso y el número de alumnos admitidos. También serán objeto de estudio la legislación por la que se rige el Grado de Comunicación Audiovisual y las competencias que desarrollan los estudiantes de cara a incorporarse al mundo profesional. Se hará especial hincapié en la implantación de este grado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

*[...] España es uno de los primeros países de Europa en incorporar los estudios oficiales de cinematografía a la universidad, este proceso se realizará con mucha lentitud desde los años sesenta hasta los ochenta, en los que se despliega un amplio y disperso abanico de estudios bajo denominaciones muy diversas y, en ocasiones, poco clarificadoras de las materias a impartir por el profesorado y a aprender por el estudiante. Sin embargo, la gran demanda social de enseñanzas sobre cine y televisión que se manifiesta durante los años ochenta va a estructurarse en el sistema universitario español con la apertura de Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación en diversas universidades del Estado, que constituyen secciones específicas de Imagen, con licenciaturas en Comunicación Audiovisual de ciclo corto (tres años) o largo (cinco años). (Rodríguez Merchán, 2007: 17)*

Los estudios superiores sobre audiovisuales en España tienen su origen en la Escuela Oficial de Cinematografía (Rodríguez Merchán, 2007). Más adelante y “al amparo de la Ley General de Educación de 1970”, José Luis Villar Palasí, entonces Ministro de Educación, emite un decreto (Real Decreto de 13/08/1971) mediante el cual se modifican los estudios “referidos al periodismo y demás medios de comunicación social”, incorporándolos a la “nueva estructura universitaria y la dinámica general de los procesos educativos”. Quizá por razones más políticas que académicas, tal



como se ha intentado explicar antes, el citado decreto sienta las bases para la creación de las Facultades de Ciencias de la Información como únicos centros capacitados legalmente para impartir “las enseñanzas correspondientes a periodismo, cinematografía, televisión, radiodifusión y publicidad” (Rodríguez Merchán, 2007, pp. 16-17).

El título de Licenciado en Comunicación Audiovisual fue regulado por el Real Decreto 1427/1991, de 30 de agosto, en el que se establecieron las directrices generales y el plan de estudios conducente a la obtención del mismo<sup>1</sup>. Las enseñanzas para la obtención del título oficial de Licenciado en Comunicación Audiovisual implicaban formación en el campo de la elaboración informativa y de la creación, producción y realización en los diversos medios de comunicación audiovisual y, para ello, se instaba a las universidades que lo implantasen a articular los estudios en enseñanzas de primer y segundo ciclo, con una duración total de entre cuatro y cinco años, y una duración por ciclo de, al menos, dos años.

Los distintos planes de estudios conducentes a la obtención de título oficial de Licenciado en Comunicación Audiovisual determinarían, en créditos, la carga lectiva global, que en ningún caso sería inferior a 300 créditos, ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primer y segundo ciclo permitía el Real Decreto 1497/1987, por el que se establecen directrices generales comunes a los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En ningún caso, el mínimo de créditos de cada ciclo sería inferior a 120. Por otro lado, la carga lectiva establecida en el plan de estudios oscilaría entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. Bajo ningún concepto, la carga lectiva de la enseñanza teórica podría superar las quince horas semanales. En cuanto a los créditos, estos estaban definidos por el artículo 2.7 del Real Decreto 1497/1987 como la unidad de valoración de las enseñanzas universitarias y correspondían a 10 horas de clase teórica y/o práctica.

Se estableció, así mismo, la relación de las materias troncales: separadas en dos ciclos y con la carga docente dividida en créditos teóricos y prácticos. Además, por cada materia troncal se establecieron diferentes áreas de conocimiento, tal y como se puede ver en la Tabla 1.

Relación de materias troncales (por orden alfabético)	Créditos			Áreas de conocimiento
	Teóricos	Prácticos	Total	
<b>Primer ciclo</b>				
Análisis del entorno social y de su evolución histórica: profundización en las realidades del mundo contemporáneo en sus dimensiones política, económica y social. Evolución histórica.	7	1	8	Ciencia Política y de la Administración, Historia Contemporánea, Historia del Derecho y de las Instituciones, Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos, Historia e Instituciones Económicas y Sociología.
Comunicación e información audiovisual: estudio y capacitación en la tecnología, el análisis y la expresión de formas y medios audiovisuales.	6	6	12	Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo.

<sup>1</sup> Real Decreto 1427/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Comunicación Audiovisual y las directrices propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. BOE, núm. 243, de 10 de octubre de 1991, páginas 32901 a 32902.

Comunicación e información escrita: estudio y capacitación en la tecnología, el análisis y la expresión en formas y medios impresos y electrónicos.	6	6	12	Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo.
Documentación informativa: estudio y análisis de los sistemas de documentación utilizados en los medios de comunicación.	3	3	6	Biblioteconomía y Documentación, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo.
Lengua: introducción teórico-práctica al conocimiento y uso de la lengua española o de la otra lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma donde radique la Universidad, a elección del alumno.	4	4	8	Filología correspondiente.
Publicidad y relaciones públicas: introducción teórica y práctica a la publicidad y las relaciones públicas y a sus estructuras organizativas.	6	6	12	Comunicación Audiovisual y Publicidad.
Teoría de la comunicación y teoría de la información: estudio de los elementos, formas, procesos y estructuras de la comunicación, así como de los métodos de investigación en comunicación. Evolución histórica.	8	2	10	Comunicación Audiovisual y Publicidad, Periodismo, Psicología Social y Sociología.
<b>Segundo ciclo</b>				
Derecho de la información: información y derechos fundamentales. Plasmación en la Constitución Española. Régimen jurídico de la información y la comunicación. Estudio teórico y supuestos prácticos en mensajes, medios y sujetos.	5	2	7	Derecho Administrativo y Derecho Constitucional.
Estructura del sistema audiovisual: descripción e investigación de la naturaleza e interrelaciones entre los sujetos de la comunicación audiovisual: autores, instituciones, empresas, medios, soportes y receptores.	4	4	8	Comunicación Audiovisual y Publicidad, Organización de Empresas y Periodismo.
Narrativa audiovisual: sistemas y procesos de construcción y análisis de los relatos audiovisuales.	4	8	12	Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo.

Producción y realización audiovisuales: técnicas y procesos de creación y difusión audiovisuales en sus diversas fases.	4	9	13	Comunicación Audiovisual y Publicidad.
Teoría de la comunicación audiovisual: conceptualización y análisis de las representaciones icónicas y acústicas y de su evolución histórica.	5	2	7	Comunicación Audiovisual y Publicidad y Periodismo.

Tabla 1. Relación de materias troncales Título de Licenciado en Comunicación audiovisual (Real Decreto 1427/1991).

La Conferencia de Decanos de Facultades de Ciencias de la Comunicación, presidida por el profesor Marcial Murciano - en calidad de Decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona-, fue responsable de la realización del Libro Blanco de los títulos de Grado en Ciencias de la Comunicación, con el apoyo de la ANECA (2005). Su objetivo era analizar los estudios de comunicación que se desarrollaban en la universidad española (Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas) para crear una propuesta que permitiera adaptarlos a los parámetros que establece el marco europeo de convergencia en educación superior. En la Conferencia de Decanos, participaron cuarenta universidades, es decir, todas aquellas instituciones -públicas o privadas- que impartían al menos un título vinculado con las Ciencias de la Comunicación en aquel momento. El documento final que dio lugar al citado Libro Blanco fue aprobado por consenso unánime de los participantes en la reunión plenaria celebrada en Madrid, en la Universidad San Pablo CEU, el día 28 de octubre de 2004.

El documento se elaboró a partir de diferentes fuentes. En primer lugar, se realizó un censo de los datos básicos, como el año de inicio, la titularidad o el número de alumnos/as matriculados/as y licenciados/as de cada una de las universidades que ofrecían estudios de Comunicación, diferenciando cada una de las titulaciones. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis pormenorizado de los estudios de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas en Europa -Alemania, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Italia, Lituania, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suecia- y se atendió a la evolución histórica de los estudios de Comunicación en España. En tercer lugar, se apoyó en un estudio basado en encuestas realizadas a cuatro colectivos: alumnado, profesorado, gestores universitarios y profesionales. Las diversas tareas fueron desempeñadas por las subcomisiones de Periodismo<sup>2</sup>, Comunicación Audiovisual<sup>3</sup> y la de Publicidad y Relaciones Públicas<sup>4</sup>.

La elaboración del Libro Blanco permitió concretar los perfiles profesionales básicos para cada titulación, los conocimientos disciplinares (saber), las competencias profesionales (saber hacer), las competencias académicas y

<sup>2</sup> Formada por el Dr. Josep Lluís Gómez Mompert, Universidad de Valencia; el Dr. Jaume Guillaumet, Universidad Pompeu Fabra; el Dr. Javier Galán, Universidad Carlos III de Madrid; la Dra. Consolación Isart, San Pablo CEU; el Dr. Manuel Roglán, Universidad Antonio de Nebrija; y la Dra. María Jesús Casals, Universidad Complutense de Madrid.

<sup>3</sup> Integrada por el Dr. Domènec Font, Universidad Pompeu Fabra; la Dra. Inmaculada Chacón, Universidad Europea de Madrid; el Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga; el Dr. Pablo del Río, Universidad de Salamanca; el Dr. Emili Prado, Universidad Autónoma de Barcelona; el Dr. Enrique Bustamante, Universidad Complutense de Madrid; el Dr. Xaime Fandiño, Universidad de Vigo; y el Dr. Santos Zunzunegui, Universidad del País Vasco.

<sup>4</sup> Constituida por el Dr. Rafael López Lita, Universidad Jaume I; la Dra. Sara Magallón, Universidad de Barcelona; el Dr. Alfonso Sánchez-Tabernero, Universidad de Navarra; el Dr. Ubaldo Cuesta, Universidad Complutense de Madrid; el Dr. José María Ricarte, Universidad Autónoma de Barcelona; y el Dr. José Luis León, Universidad del País Vasco.

transversales (saber estar o ser), siguiendo las directrices marcadas por el Informe Delors (1996), en el que se indicaba que las demandas sociales requieren de una formación que desarrolle competencias básicas y específicas en los estudiantes y que esté vinculada a cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos / aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

En la Tabla 2 se puede ver la distribución de créditos en materias obligatorias del Grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca, a modo de ejemplo, y los contenidos formativos mínimos del Libro Blanco con los que se corresponden. Las asignaturas obligatorias comprenden un total de 132 créditos ECTS, distribuidos en nueve materias y veintidós asignaturas. Cada asignatura obligatoria tiene 6 créditos. Se puede observar un especial peso de las Técnicas y procesos creativos de producción, realización y postproducción y las Tecnologías de los medios audiovisuales y multimedia.

Créditos	Nombre de la materia obligatoria	Contenidos formativos mínimos / Asignaturas obligatorias del Plan de estudios del Grado CAAV
12	Teoría e historia de los medios audiovisuales y nuevos soportes multimedia (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia de los medios audiovisuales: fotografía, cine, radio, televisión, vídeo, cómic.</li> <li>- Fundamentos técnicos y expresivos en los lenguajes multimedia.</li> <li>- Conocimiento histórico de los diferentes paradigmas relacionados con las teorías de la comunicación audiovisual.</li> <li>- Historia y estética de las representaciones visuales.</li> <li>- Géneros audiovisuales y cultura de masas.</li> <li>- Las empresas creadoras de producciones culturales y comunicativas y los diferentes tipos de portales en red.</li> </ul> <p>Asignaturas: Géneros audiovisuales (6ECTS) e Historia de los medios audiovisuales (6ECTS).</p>
6	Estructura y políticas de la comunicación audiovisual (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización y gestión del sistema comunicativo atendiendo a sus parámetros económicos y culturales.</li> <li>- Políticas del audiovisual a escala europea.</li> <li>- Sistemas políticos, medios de comunicación y opinión pública.</li> <li>- La realidad socio-comunicativa en el contexto español.</li> <li>- Mecanismos legislativos y deontológicos de la información y la comunicación audiovisual.</li> </ul>
6	Análisis de los discursos audiovisuales y de sus efectos sociales (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologías de análisis de los mensajes audiovisuales.</li> <li>- Funciones comunicativas: información, persuasión, entretenimiento...</li> <li>- Estudios de recepción</li> <li>- Estudio de los procesos psico-sociales, cognitivos, emocionales de la comunicación social en contextos específicos.</li> <li>- Publicidad, relaciones públicas y estrategias comunicativas.</li> </ul> <p>Asignaturas: Métodos de investigación en comunicación (6ECTS) y Procesos y efectos mediáticos (6ECTS)</p>

18	Procesos de ideación y narrativa audiovisual (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura de guion para informativos, reportajes, documentales y ficción audiovisual.</li> <li>- Formas y técnicas del espectáculo.</li> <li>- Fundamentos creativos y persuasivos de la creatividad publicitaria.</li> <li>- Teorías del relato audiovisual, la dramaturgia y la puesta en escena.</li> <li>- Ideación de nuevos formatos.</li> </ul>
<p>Asignaturas: Laboratorio de composición audiovisual (6ECTS), Narrativa audiovisual (6ECTS), Guion audiovisual (6ECTS).</p>		
30	Técnicas y procesos creativos de producción, realización y postproducción (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirección audiovisual: cine, televisión, vídeo.</li> <li>- Aplicaciones creativas básicas sobre escenografía, iluminación, dirección de fotografía, dirección de actores.</li> <li>- Procesos de creación, registro y difusión de la producción radiofónica, discográfica y otros productos sonoros.</li> <li>- Diseño de productos multimedia y entornos informáticos interactivos.</li> <li>- Edición y posproducción sonora, audiovisual y multimedia.</li> </ul>
<p>Asignaturas: Laboratorio de creación de audiovisuales de Ficción (6ECTS), Laboratorio de dirección y realización de TV (6ECTS), Laboratorio de dirección y producción de contenidos radiofónicos (6ECTS), Laboratorio de contenidos interactivos y transmedia (6ECTS), Laboratorio de fotografía (6ECTS).</p>		
12	Organización y producción audiovisual y multimedia (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño y evaluación de la gestión productiva en sus diversos formatos y soportes sonoros, visuales, audiovisuales, multimedia e interactivos</li> <li>- Conocimiento de los sistemas de ayuda a la formación profesional, así como al desarrollo de guiones y proyectos, producción, distribución y exhibición de los diversos productos.</li> <li>- Mercado audiovisual: estudios de creación e investigación de empresas.</li> <li>- Estrategias de programación en radio y televisión.</li> <li>- Investigación de audiencias.</li> <li>- Gestión de campos virtuales y espacios físicos interactivos.</li> </ul>
<p>Asignaturas: Producción y gestión audiovisual (6ECTS), Investigación de audiencias (6ECTS).</p>		
12	Industrias culturales y movimientos estéticos contemporáneos (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento del estado del mundo y su evolución reciente en los parámetros económicos, sociales y culturales básicos.</li> <li>- Tendencias de las industrias culturales. Impacto de las tecnologías informativas y comunicativas en la creación y gestión de nuevos ámbitos de la comunicación (museos, gabinetes, agencias, proyectos on-line).</li> <li>- Movimientos artísticos contemporáneos.</li> <li>- Globalización e interculturalidad.</li> </ul>
<p>Asignaturas: Industrias culturales creativas (6ECTS), Tendencias del cine contemporáneo (6ECTS).</p>		

24	Tecnologías de los medios audiovisuales y multimedia (Contenido obligatorio común)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y aplicación de las tecnologías y de los sistemas utilizados para procesar, elaborar y transmitir en los medios audiovisuales y multimedia.</li> <li>- Conocimiento del diseño y de los aspectos formales y estéticos en medios audiovisuales y entornos digitales.</li> <li>- Documentación en soportes analógicos y sistemas digitales.</li> <li>- Conocimiento de los aspectos tecnológicos y de gestión relacionados con todos los servicios integrados en la producción audiovisual y las telecomunicaciones.</li> </ul> <p>Asignaturas: Tecnologías de edición y postproducción audiovisual (6ECTS), Introducción a las tecnologías de la producción audiovisual (6ECTS), Tecnologías de la iluminación (6ECTS), Tecnologías de sonido (6ECTS).</p>
6	Escritura y expresión oral (Contenido Obligatorio) <sup>5</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación práctica de la expresión escrita y oral a los medios de comunicación multimedia y soportes digitales.</li> <li>- Estrategias de comunicación oral. Locución y presentación en radio y televisión.</li> <li>- Inglés profesional en el ámbito de la comunicación.</li> </ul> <p>Asignatura: Laboratorio de escritura y expresión oral (6ECTS)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco de los estudios de Comunicación (2005) y de la Memoria del Grado en Comunicación y Creación Audiovisual (Plan 2016-2017).

Tabla 2. Distribución de créditos en las materias obligatorias del Grado en Comunicación y Creación Audiovisual propuesto en el Libro Blanco (2005) y las asignaturas obligatorias finalmente presentes en el Grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca (CAAV).

## Universidades que ofertan Comunicación Audiovisual en España

En prácticamente todas las Comunidades Autónomas de España se puede cursar el Grado de Comunicación Audiovisual, bien en un centro público o en uno privado. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid se puede estudiar en la Universidad Complutense de Madrid, una de las más veteranas y que mayor número de plazas oferta cada curso, con unas 270 por año académico; en la Universidad Carlos III de Madrid, que dispone de modalidad bilingüe; o en la Universidad Rey Juan Carlos, en la que se oferta el doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual y el Grado en Ingeniería de Sistemas Audiovisuales. En la comunidad andaluza se puede cursar el Grado en Comunicación Audiovisual en la Universidad de Sevilla (US), Universidad de Málaga (UMA) y Universidad de Granada (UGR), en la que han implantado nuevas modalidades relacionadas con su adscripción a la Facultad de Comunicación y Documentación. En Barcelona, la oferta es diversa, pero entre las públicas destacan la Universitat Pompeu Fabra, nombrada “la universidad española más productiva” por la Fundación BBVA, y la Universidad Ramón Llull. Esta es solo una pequeña muestra de toda la amplia oferta para cursar el Grado en Comunicación Audiovisual en España.

Los criterios de calidad académicos pueden ser uno de los factores determinantes a la hora de decidir en qué universidad matricularse. Estos criterios pueden ser consultados por los ciudadanos en las diferentes universidades, pues son un dato de dominio público y que da transparencia a la propia universidad<sup>6</sup>. Otra forma de acceder a esta

<sup>5</sup> En la memoria del Grado en Comunicación y Creación Audiovisual aparece como “Escritura y expresión oral. Adecuación de su uso a los medios de comunicación sonoros y audiovisuales”.

<sup>6</sup> Por ejemplo, la Unidad de Evaluación de la Calidad de la Universidad de Salamanca se hace eco de los diferentes ránquines mundiales de universidades. Así, la Universidad de Salamanca se mantiene entre las

información de manera más sencilla pueden ser los ránquines de los diferentes medios de comunicación, como el que anualmente publica el periódico generalista *El Mundo*. En el listado que publicaron en el año 2019, las cinco primeras universidades fueron: Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad Carlos III de Madrid; Universidad de Navarra; Universidad Pompeu Fabra; y, por último, Universidad Rey Juan Carlos (*El Mundo*, 2019). Otro factor que influya en la elección de la universidad puede ser el precio del curso. De estas cinco, la más cara es la Universidad de Navarra, que es privada, y las más económicas por año académico son las dos universidades de la Comunidad de Madrid.

### Grado de Comunicación y Creación Audiovisual en Castilla y León

La transferencia de las competencias en materia universitaria del Estado (Ministerio de Educación) a la Comunidad Autónoma de Castilla y León en el año 1995 tuvo como consecuencia la creación de un marco legal y normativo regulador del sistema universitario en la Comunidad al amparo de la legislación nacional y comunitaria. A partir de entonces, la Junta de Castilla y León asumió funciones gestoras y creó un distrito universitario único que albergaba las nueve provincias de la Comunidad. Los potenciales alumnos y alumnas, independientemente de su lugar de residencia pueden elegir ser candidatos/as y finalmente alumnos/as en cualquiera de las cuatro universidades públicas, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad de León y Universidad de Burgos, y en las Universidades privadas.

Las principales normativas de la comunidad van<sup>7</sup> desde el Decreto 233/1995, de 16 de noviembre, por el que se crean o transforman centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades en León, Salamanca y Valladolid hasta la Orden EDU/1006/2014, de 21 de noviembre, por la que se regula el reconocimiento de Unidad de Investigación Consolidada de Castilla y León; pasando por los Decretos 141/1996, de 23 de mayo, por los que se crean, transforman y adscriben centros y se autorizan estudios en las Universidades de Burgos, León y Valladolid; el Decreto 226/1996 de 26 de septiembre por el que se autorizan estudios y se crean, transforman o cambian de denominación Centros en las Universidades de Valladolid, León y Burgos; el Decreto 19/1997, de 6 de febrero y el Decreto 180/1997, de 26 de septiembre, por el que se autorizan estudios y se crean, transforman y cambian de denominación Centros en las Universidades de Salamanca, Valladolid, León y Burgos; o el Decreto 65/2013, de 3 de octubre, por el que se regula la creación, modificación y supresión de las Escuelas de Doctorado en Universidades de Castilla y León.

Con la Ley 12/2010, de 28 de octubre, por la que se modifica la Ley 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León, se legisla el Consejo de Universidades de Castilla y León, como "órgano colegiado de consulta y

---

500 mejores universidades del mundo en diferentes disciplinas según el prestigioso Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects 2019, entre ellas la que aquí nos ocupa, Comunicación. Destaca, sobre todo, en la materia Food Science Technology, de la rama de conocimiento Engineering, donde ocupa el intervalo 51-75 y figura, por tanto, entre las 100 mejores universidades del mundo en este campo. La siguiente área mejor situada es precisamente Comunicación -Communication-, situándose entre las 300 mejores instituciones del mundo (intervalo 201-300). Dentro de la rama de conocimiento Natural Sciences, la Universidad de Salamanca se sitúa en el intervalo 301-400 en la materia Earth Sciences, y 401-500 en las materias Physics y Biotechnology. Adicionalmente, en la rama de conocimiento Life Sciences, la USAL destaca en la materia Biological Sciences, en el intervalo 401-500. Por último, las materias Education y Business Administration se sitúan en el intervalo 301-400. Además, en la docencia ocupa el puesto 76-100 en el Ranking de Enseñanza Europea, Times Higher Education (THE) Europe Teaching Rankings 2019, situándose así entre las 100 mejores universidades para la docencia de excelencia en Europa. Por otro lado, se sitúa entre las 500 mejores instituciones del mundo según la vigésima edición del Ranking Web de Universidades de 2019. En concreto, alcanza la posición número 486, que la ubica en el puesto 14 en España y 189 en Europa.

<sup>7</sup> Para referencia completa de las normativas ver Tabla 3.

asesoramiento para la programación, ordenación y planificación universitaria, en orden a procurar la máxima coordinación académica entre las Universidades” (BOE, núm. 97, de 23 de abril, p. 15784), organizado en un pleno y dos comisiones (Comisión Académica y Comisión de Consejos Sociales); la programación universitaria de Castilla y León; la creación y reconocimiento de Universidades; creación, reconocimiento, modificación y supresión de centros universitarios y enseñanzas; adscripción de centros de enseñanza universitaria a universidades públicas; creación, supresión y adscripción de Institutos Universitarios de Investigación; y registro de universidades, centros y enseñanzas, entre otros.

Al Consejo de Universidades de Castilla y León se le atribuyen, entre otras, y tal y como se recoge en el Artículo 7 (Ley 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León), las siguientes funciones: conocer la Programación Universitaria de Castilla y León, apoyar mecanismos de coordinación interuniversitaria que favorezcan la participación de la sociedad en las Universidades para la ejecución de programas de interés general, promover actividades que potencien las relaciones de las Universidades con la sociedad, informar el Mapa de Titulaciones Oficiales de Castilla y León y la programación de oferta de enseñanzas de las Universidades, así como la planificación de estudios de interés para la comunidad, conocer las directrices básicas a seguir por la Junta de Castilla y León y las Universidades en la ordenación de becas, créditos y ayudas y en la regulación de precios públicos por la prestación de servicios académicos, conocer las actividades de extensión universitaria desarrolladas por las Universidades y las programadas por la Junta de Castilla y León, buscando la coordinación de todas ellas.

A nivel autonómico, en Castilla y León la enseñanza universitaria se regula por la siguiente normativa que recogemos en la Tabla 3.

Legislación autonómica básica sobre universidades (Castilla y León)	LEY 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León	BOCyl: 4/04/2003 BOE: 23/04/2003
	Ley 12/2010, de 28 de octubre, por la que se modifica la Ley 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León	BOCyl: 10/11/2010 BOE: 23/11/2010
Normas generales	RESOLUCIÓN de 8 de abril de 2014, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del procedimiento para la solicitud de adaptaciones en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado en las Universidades Públicas de Castilla y León para estudiantes de Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Superior que presentan necesidades educativas especiales u otras debidamente justificadas	BOCyl:22/04/2014
	ORDEN EDU/213/2014, de 27 de marzo, por la que se desarrolla el Decreto 64/2013, de 3 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y Máster en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León	BOCyl:4/04/2014
	DECRETO 67/2013, de 17 de octubre, por el que se desarrolla la regulación del régimen del personal docente e investigador contratado en las Universidades Públicas de Castilla y León	BOCyl:21/10/2013
	DECRETO 64/2013, de 3 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado y máster en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León	BOCyl:7/10/2013



	ORDEN EDU/411/2012, de 8 de junio, por la que se regula el procedimiento por el que las Universidades de Castilla y León pueden obtener autorización para la impartición de la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster	BOCYL:18/06/2012
	ORDEN EDU/419/2010, 29/3, por la que se determinan los porcentajes de plazas a reservar a determinados grupos de estudiantes en el procedimiento de admisión a la Universidad	BOCYL: 9/04/2010
	ORDEN EDU/2017/2009, de 15 de octubre, por la que se crea la comisión organizadora de las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, y se regulan ciertos aspectos para el desarrollo de dichas pruebas. Corrección de errores publicada en BOCYL 11/08/2008. Modificada por Orden EDU/273/2011. BOE 24/03/2011	BOCYL:28/10/2009
	DECRETO 104/1997, de 8 de mayo, por el que se implanta el distrito único universitario de Castilla y León y se crea su Comisión coordinadora	BOCYL: 8/05/1997
	DECRETO 97/1987, de 24 de abril, por el que se establecen criterios reguladores de las convocatorias de ayuda a la investigación, proyectos y programas de investigación científica y técnica, formación de investigadores y becas	BOCYL: 24/04/1987
Centros y enseñanzas universitarios	ORDEN EDU/1006/2014, de 21 de noviembre, por la que se regula el reconocimiento de Unidad de Investigación Consolidada de Castilla y León	BOCYL:1/12/2014
	DECRETO 65/2013, de 3 de octubre, por el que se regula la creación, modificación y supresión de Escuelas de Doctorado en Universidades de Castilla y León	BOCYL:7/10/2013
	ORDEN EDU/995/2013, de 26 de noviembre, por la que se desarrolla el Decreto 65/2013, de 3 de octubre, por el que se regula la creación, modificación y supresión de Escuelas de Doctorado en Universidades de Castilla y León	BOCYL:5/12/2013
	ORDEN EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas	BOCYL: 31/07/2012
	A. 109/2009, 24/09, por el que se autoriza la implantación de Enseñanzas Universitarias oficiales en la Universidad de Valladolid	BOCYL: 30/09/2009
	DECRETO 180/1997, de 26 de septiembre, por el que se autorizan estudios y se crean, transforman y cambian de denominación Centros en las Universidades de Salamanca, Valladolid, León y Burgos	BOCYL: 26/09/1997

DECRETO 19/1997, de 6 de febrero, por el que se autorizan estudios y se transforman Centros en las Universidades de Salamanca, León y Burgos	BOCYL: 6/02/1997
DECRETO 226/1996, de 26 de septiembre, por el que se autorizan estudios y se crean, transforman o cambian de denominación Centros en las Universidades de Valladolid, León y Burgos	BOCYL: 26/09/1996
DECRETO 174/1996, de 4 de julio, por el que se autoriza a la Universidad de Valladolid a integrar a la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia "Nuestra Señora de la Fuencisla"	BOCYL: 4/07/1996
DECRETO 141/1996, de 23 de mayo, por el que se crean, transforman y adscriben Centros y se autorizan estudios en las Universidades de Burgos, León y Valladolid	BOCYL: 3/05/1996
DECRETO 233/1995, de 16 de noviembre, por el que se crean o transforman centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de León, Salamanca y Valladolid	BOCYL: 16/11/1995

Tabla 3. Legislación aplicable en la CCAA de Castilla y León en materia de Universidad y estudios universitarios.

Tres de las cuatro Universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León cuentan con estudios de “Comunicación”. Entre las más veteranas están la Universidad de Burgos y la Universidad de Valladolid, aunque ésta oferta el Grado en Periodismo y no en Comunicación Audiovisual. Además, es significativo que, mientras la gran mayoría de los Grados en Comunicación suelen depender de Facultades de Ciencias Sociales o Ciencias de la Información, en esta Universidad depende de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin embargo, habría que indicar que la Universidad de Salamanca comenzó a impartir los estudios de Comunicación Audiovisual como Licenciatura de segundo ciclo en el curso 1994-1995<sup>8</sup>, convirtiéndose en el programa de comunicación más antiguo de las universidades públicas de Castilla y León y uno de los más antiguos de España. Desde entonces, la Licenciatura se ha impartido con tres planes de estudio: el fundacional (aprobado mediante Resolución de 4 de octubre de 1994, BOE 21/10/1994), el que renovó su estructura curricular seis años después (aprobado por Resolución de 28 de julio de 2000, BOE 24/08/2000, y modificado después en algunos aspectos por la Orden ECD/3455/2002 y la Resolución de 10 de marzo de 2003, BOE 18/01/2003 y 27/03/2003, respectivamente) y el actual Grado en Comunicación y Creación Audiovisual (Plan 2016-2017), publicado en el BOCYL Número 231, de viernes 1 de diciembre de 2018. El desarrollo del Grado en Comunicación Audiovisual tuvo lugar entre 2010 y 2017, cuando se matriculó la última promoción que cursó el plan de estudios de 2010. Tal y como sucedió en el curso 2010-2011, en el 2017-2018, se produjo la entrada en vigor del nuevo Grado en Comunicación y Creación Audiovisual, que vino a incorporar los requerimientos de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) tras el proceso negativo de evaluación del título anterior. La

<sup>8</sup> Para poder cursar el segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual había que tener cursado el primer ciclo de una Licenciatura afín. Así, como se indica en la Resolución de 4 de octubre de 1994, BOE 21/10/1994: “podrán acceder al segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual. además de quienes hayan cursado el primer ciclo de estos estudios: a) Quienes hayan superado el primer ciclo de la Licenciatura en Periodismo o de la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas. b) Quienes están en posesión de un título universitario de carácter oficial o hayan superado un primer ciclo de estudios universitarios oficiales, cursando como complementos de formación, de no haberlo hecho antes, 12 créditos en Comunicación e Información Audiovisual; 10 créditos en Teoría de la Comunicación y Teoría de la Información, y 8 créditos en Lengua”.

implantación completa de este nuevo grado ha sido progresiva, con un curso cada año académico (en 2017-2018 se implantó primero, en 2018-2019 se implantó segundo y así sucesivamente) y, de igual manera, dejarán de impartirse los cursos del anterior grado.

Por su parte, tres de las cinco Universidades privadas de Castilla y León ofrecen titulaciones oficiales de Grado en el área de “Comunicación / Periodismo / Publicidad y Relaciones Públicas”. La Universidad Pontificia de Salamanca implantó el Grado en Comunicación Audiovisual en 2009, además del de Periodismo y el de Publicidad y Relaciones Públicas, al igual que Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Universidad	Sede	Facultad	Título y año de implantación
Burgos	Burgos	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Comunicación Audiovisual (2009)
Salamanca	Salamanca	Facultad de Ciencias Sociales	Grado en Comunicación Audiovisual (2010) Grado en Comunicación y Creación Audiovisual (2017)
Valladolid	Segovia	Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación	Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (2010) Doble Grado Publicidad y Relaciones Públicas y Turismo
	Valladolid	Facultad de Filosofía y Letras	Grado en Periodismo (2009)

Fuente: elaboración propia a través de página web de ANECA y ACSUCYL  
<https://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>  
<http://seguimiento2.acsucyl.com/AcsucylWeb/buscadorTitulos/busqueda.jsp>

Tabla 4. Universidades públicas de Castilla y León que cuentan con Títulos de Grado en Comunicación / Periodismo / Publicidad y Relaciones Públicas.

Universidad	Sede	Facultad	Título y año de implantación
IE University	Segovia	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Comunicación y Medios Digitales - Bachelor in Communication and Digital Media (2017)
Universidad Pontificia de Salamanca	Salamanca	Facultad de Comunicación	Grado en Comunicación Audiovisual (2009) Grado en Periodismo (2009) Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (2009) Grado en Marketing y Comunicación (2014) Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo Doble Grado en Publicidad y RR.PP. y Marketing y Comunicación

Universidad Europea Miguel de Cervantes	Valladolid	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Periodismo (2009) Grado en Comunicación Audiovisual (2009) Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (2009) Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Publicidad y Relaciones Públicas Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual
---	------------	---	--

Fuente: elaboración propia a través de página web de ANECA y ACSUCYL  
<https://svr.aneca.es/ListadoTitulos/>  
<http://seguimiento2.acsucyl.com/AcsucylWeb/buscadorTitulos/busqueda.jsp>

Tabla 5. Universidades privadas de Castilla y León que cuentan con Títulos de Grado en Comunicación / Periodismo / Publicidad y Relaciones Públicas.

La oferta tanto pública como privada es amplia como consecuencia de que el área sea un campo en expansión en la sociedad de la información y, por consiguiente, la demanda por parte de los alumnos y las alumnas es elevada. A modo de ejemplo, se muestran los datos de plazas ofertadas, estudiantes matriculados, nota de corte y nota media de acceso de la Universidad de Salamanca. A tenor de estos datos, se puede observar cómo el acceso a las titulaciones de Comunicación Audiovisual en esta universidad ha tenido históricamente una buena aceptación en cuanto a número de matrículas y notas de corte, pues siempre ha cubierto las plazas ofertadas (en la mayoría de los cursos, en el primer plazo de matrícula) y la nota media de acceso siempre ha estado por encima de la de corte. Por tanto, aquellos alumnos que no realizan el examen de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EvAU) en la primera convocatoria tienen difícil el acceso al Grado de Comunicación Audiovisual y de Comunicación y Creación Audiovisual, por lo que puede decirse que solo accede al Grado el alumnado con calificaciones más notables.

Año	Centro	Titulación	Plazas ofertadas	Estudiantes que acceden al título (incluye adaptaciones a Grado y traslados)	Nota de corte	Nota media de acceso
2010-11	Facultad de Ciencias Sociales (FCCSS)	Grado en Comunicación Audiovisual (CAV)	60	62	8,40	9,23 <sup>9</sup>
2011-12	FCCSS	CAV	60	69	8,20	9,27
2012-13	FCCSS	CAV	60	53	7,26	9,50
2013-14	FCCSS	CAV	60	64	8,464	9,13
2014-15	FCCSS	CAV	60	64	8,358	9,26
2015-16	FCCSS	CAV	60	62	7,67	9,35

<sup>9</sup> Con la reforma de la selectividad la nota de corte pasa a ser sobre 10 a ser sobre 14, lo que sucede a partir del curso 2010-2011.

2016-17	FCCSS	CAV	60	61	8,330	9,40
2017-18	FCCSS	Graduado o Graduada en Comunicación y Creación Audiovisual (CCAV)	60	67	7,896	9,17
2018-19	FCCSS	CCAV	60	71	8,756	9,84
2019-20	FCCSS	CCAV	60	68	5,46	9,82

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del portal de transparencia

Tabla 6. Notas de acceso y corte de los estudios de comunicación en la Universidad de Salamanca.

## Competencias y salidas profesionales: análisis del Grado en Comunicación y Creación Audiovisual de la Universidad de Salamanca

El Grado en Comunicación y Creación Audiovisual tiene un enfoque generalista que proporciona a sus graduados la posibilidad de dedicarse profesionalmente a cualquier ámbito relacionado con la comunicación audiovisual. Estos estudios capacitan al estudiante para realizar labores de investigador, docente y experto en estudios de comunicación, para entender y analizar las políticas culturales y creativas, conocer la perspectiva sectorial y económica de los medios de comunicación, así como para desempeñar tareas de otros perfiles laborales como las del realizador y/o productor audiovisual, entre otros.

El Grado en Comunicación y Creación Audiovisual no solo capacita a los estudiantes para utilizar los diversos instrumentos técnicos-tecnológicos, sino también para crear historias originales e interesantes (de ficción, informativas, documentales, etc.) audiovisuales, radiofónicas, sonoras, escritas, digitales, etc., destinadas a cine, radio, televisión, medios sociales, blogs o webs de descargas. Además de ello, y según la estructura de los nuevos grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), existe la posibilidad de obtener una especialización a través de las asignaturas optativas elegidas de entre las ofertadas en los distintos cursos académicos, lo que se reflejará en el expediente académico.

Sirvan de ejemplo los objetivos fundamentales propuestos para el Grado en Creación y Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca recogidos en la Memoria de Verificación aprobada por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) el 10 de julio de 2017:

- *El Grado en Comunicación y Creación Audiovisual ha de fomentar la capacidad crítica, analítica y reflexiva en relación con el hecho audiovisual, con un conocimiento técnico y estético de las formas, procesos y tendencias de la comunicación visual de nuestro entorno.*
- *El estudiante de Comunicación y Creación Audiovisual ha de adquirir un conocimiento básico y generalista de los principales acontecimientos y mensajes que configuran el panorama actual de los medios audiovisuales, de las representaciones icónicas y acústicas y de su evolución en las sociedades contemporáneas.*
- *El Grado en Comunicación y Creación Audiovisual debe proporcionar un conocimiento exhaustivo de las técnicas y procesos de creación y difusión audiovisuales en sus diversas fases, así como de las interrelaciones entre los sujetos de la comunicación audiovisual: autores, instituciones, empresas, medios, soportes y receptores. Esta formación capacitará al graduado para la toma de decisiones creativas y profesionales en el campo de la comunicación audiovisual y de la gestión de los recursos tecnológicos y humanos en las empresas del sector.*
- *Los graduados en Comunicación y Creación Audiovisual deben conocer las metodologías y conceptos aplicables*

*en las diferentes ramas de investigación, desarrollo e innovación de la comunicación audiovisual y los futuros entornos tecnológicos.*

- *Los graduados en Comunicación y Creación Audiovisual deberán ser capaces de expresarse con claridad y coherencia en las lenguas propias de su comunidad, así como tener conocimiento de otros idiomas, en particular el inglés, para comunicarse en su ejercicio profesional.*

Estos objetivos podrán alcanzarse con la adquisición de los siguientes saberes y habilidades:

- *Formación en Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencia y Tecnología para proporcionar una competencia contextual básica de naturaleza interdisciplinar.*
- *Formación en teoría, historia y estructura de la comunicación y conocimiento en los fundamentos teóricos y prácticos, y los métodos más habituales en los procesos de creación, producción, distribución, recepción y evaluación de los mensajes y discursos comunicativos. Los parámetros económicos, sociales, culturales y políticos son fundamentales para esta formación, con el objeto de proporcionar un conocimiento integral de la estructura del sistema audiovisual.*
- *Formación en las capacidades expresivas y en los lenguajes de cada uno de los medios y formatos de la comunicación -fotografía, cine, televisión, radio, vídeo, entornos en red y soportes multimedia-, así como una capacidad de análisis-lingüístico, pragmático, estético e ideológico- de la producción audiovisual tanto en medios icónicos como en los entornos digitales.*
- *Formación en el conocimiento y uso de las tecnologías de la comunicación en los distintos entornos multimedia e hipermedia para su aplicación en el ámbito de la comunicación audiovisual y el desarrollo de nuevos formatos y soportes audiovisuales y en red.*
- *Formación ética profesional en el quehacer comunicativo a través del conocimiento de los códigos deontológicos y los mecanismos legislativos que afectan a los diversos ámbitos de la comunicación, fomentando además el desarrollo de una conciencia de responsabilidad social y cultural.*
- *Formación básica relacionada con la planificación y gestión de empresas audiovisuales públicas y privadas y la realización de proyectos comunicativos innovadores y adaptados al entorno.*
- *Formación básica en la metodología y las técnicas de investigación y de análisis aplicadas en los diversos ámbitos de la comunicación audiovisual y tecnológica. Iniciación a la metodología y las técnicas aplicadas en la investigación de las audiencias y los hábitos de uso y consumo de las mismas.*

Por tanto, consideramos que la preparación que adquieran los estudiantes que cursen el Grado en Comunicación Audiovisual o cualquiera de los Grados afines como Grado en Comunicación y Creación Audiovisual, Grado en Periodismo, Grado en Publicidad, etc. los habilitará para desarrollar las competencias adquiridas y aplicarlas en el mundo profesional, un entorno laboral cambiante y exigente que requiere habilidad para desarrollar diferentes tareas y ser trabajadores multidisciplinares. Deberán saber planificar de manera eficiente recursos humanos y técnicos en aras de una mayor rentabilidad. Además, tendrán que desarrollar su trabajo en diferentes medios y soportes como prensa escrita, radio, televisión, cine, etc. sin obviar las nuevas tecnologías, lo que les exige un aprendizaje constante. No solo podrán ser creadores, sino también analizar relatos audiovisuales, pues una de las competencias que más se debe trabajar en grados como Comunicación Audiovisual es la formación de ciudadanos críticos. Para ello, es fundamental trabajar y desarrollar competencias de alfabetización mediática, pues tan importante es saber crear como saber analizar, algo que debería trabajarse desde los niveles más bajos de la educación y afianzarse con mensajes más complejos a medida que aumenta el nivel de estudios de los alumnos.

Son varias las salidas profesionales a las que los estudiantes de Comunicación Audiovisual pueden optar. Por un lado,

está la enseñanza, que puede ser dirigida hacia el ámbito universitario: bien realizando una Tesis Doctoral, tras cursar un Máster, u optando a alguna de las plazas de Profesor Asociado con la que las universidades contratan a profesores especialistas en una determinada materia. Otra opción es realizar el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que habilita al estudiante para impartir clases en Educación Secundaria y en Formación Profesional, en los ciclos de Grado Medio y Grado Superior de la familia de Imagen y Sonido<sup>10</sup>.

Las salidas profesionales más habituales suelen estar en los medios de comunicación, como en la televisión, que generalmente es la más demandada, seguida de la radio y, en menor medida, en la prensa escrita, en la que suelen trabajar los Graduados en Periodismo. Los Graduados en Comunicación Audiovisual también pueden encontrar trabajo en empresas de comunicación, publicidad y márketing. Gracias a la enorme diversidad de optativas que se ofertan, los alumnos pueden ampliar su abanico laboral en un sector en auge como el desarrollo de productos de animación, videojuegos o aplicaciones para móviles, siendo una opción muy demandada en la actualidad. Aunque no suele ser una de las salidas más habituales, los estudiantes también pueden acceder a puestos en editoriales, ya que están capacitados para crear novelas gráficas, comunicación corporativa, etc., u organizar eventos, entre otras labores. Un medio muy deseado por los estudiantes suele ser el cine, a pesar de que su inserción laboral es más complicada ya que se trata de un campo con un sistema de incorporación más complejo. Sin duda alguna, la especialización es un plus que permite diferenciar a los y las estudiantes teniendo en cuenta la multidisciplinariedad que aporta una carrera como el Grado en Comunicación Audiovisual.

Por último, cabe destacar que los datos más recientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte indican que, en el año 2014, estaban afiliados a la Seguridad Social el 55% de los egresados de Comunicación Audiovisual en cualquier universidad española en el curso 2009-2010.

## Conclusiones

**E**n estas páginas se ha analizado qué se estudia en el Grado de Comunicación Audiovisual en España. Para analizarlo con mayor profundidad, se ha utilizado el ejemplo del Grado que se imparte en la Universidad de Salamanca, el más longevo de la Comunidad de Castilla y León y que goza de reconocimiento entre el alumnado, tal y como se ha visto con el número de alumnos que año tras año se matriculan. Cuando un alumno acaba sus estudios de Bachillerato se le presenta una oferta muy amplia y ecléctica de estudios, ya opten por una de las muchas carreras universitarias que se imparten en España o por un Grado Medio o Superior de Educación Profesional. Conocer qué se estudia, desde qué enfoque, si hay más asignaturas de corte profesional o teórico, el grado de empleabilidad, las competencias a desarrollar, etc. resulta fundamental para realizar una buena elección. Este artículo pretende facilitar el trabajo a aquellos que estén pensando en elegir estudios de Comunicación Audiovisual, así como ofrecer un panorama general y el análisis de un caso concreto a todo aquel vinculado a esta área.

---

<sup>10</sup> Se puede ver más información sobre la familia de Imagen y Sonido en el siguiente enlace: <https://www.todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/familia/loe/imagen-sonido.html>

## Bibliografía

---

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (ANECA) (2005). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*.

[http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf)

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Santillana / Ediciones UNESCO.

EL MUNDO (2019). Mejores Universidades. *El Mundo*

<https://www.elmundo.es/especiales/ranking-universidades/donde-estudiar-comunicacion-audiovisual.html>

RODRÍGUEZ MERCHÁN, Eduardo (2007). La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 29, 13-20.



**Resumen.** \_\_\_\_\_

El título de Licenciado en Comunicación Audiovisual fue regulado en 1991. Desde entonces, se han sucedido reformas en los planes de estudio y la organización universitaria encaminadas a adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Actualmente, el Libro Blanco de los títulos de Grado en Ciencias de la Comunicación (2005) enmarca las diferentes titulaciones que se pueden cursar en España. Se realiza aquí un repaso por planes de estudio, universidades, notas de acceso, legislación, competencias y salidas profesionales de las titulaciones del área de la Comunicación Audiovisual centrado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

**Palabras clave.** Comunicación Audiovisual; España; Ciencias de la Comunicación; Universidad; Castilla y León.

**Abstract.** \_\_\_\_\_

The Degree in Audiovisual Communication was firstly regulated in 1991. From that moment on, reforms have been made in study plans and university organization in order to adapt the title to the European Higher Education Area (EHEA). Currently the White Book of bachelor's degrees in Communication Sciences (2005) frames the different degrees that can be coursed in Spain. This paper aims to be a review of study plans, universities, access notes, legislation, skills and professional opportunities of the degrees in the area of Audiovisual Communication with special emphasis on the Autonomous Community of Castilla y León.

**Key-words.** Audiovisual Communication; Spain; Communication Sciences; University; Castilla y León.

**Beatriz González de Garay Domínguez**  
Universidad de Salamanca  
bgonzalezgaray@usal.es

**María Marcos Ramos**  
Universidad de Salamanca  
mariamarcos@usal.es

# Normas para los autores

1. *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. Excepcionalmente se podrán admitir trabajos y artículos inéditos en inglés con título y resumen tanto en inglés como en castellano. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo de redacción y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
  2. Los originales deberán enviarse en formato Word y formato pdf, escritos a doble espacio en tamaño de hoja DIN-A4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios, bibliografía incluida.
  3. Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo en castellano y en inglés, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos, con su dirección de correo electrónico que posibilite correspondencia. Igualmente, figurará un resumen en castellano y su traducción al inglés, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
  4. Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
  5. La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios:
    - En el caso de libros originales:  
Autor/es (año). Título del libro en cursiva. Lugar de edición: editorial, páginas.
    - En el caso de artículos:  
Autor/es (año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, número de la revista en cursiva, páginas.
- Ejemplos:
- a. PULIDO, A. (2009). *El futuro de la universidad*. Madrid: Delta publicaciones. 296 págs.
  - b. PEREZ BOLDÓ, A. (2014). La prueba de Historia de España del bachillerato LOGSE: un caso particular especialmente significativo. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43, 177-193.
6. Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
  7. Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas deberán llevar su título o texto explicativo (si lo hubiera).
  8. En caso de adjuntar fotografías, deberán tener calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6×9. Sus títulos o textos (si lo hubiera) no deberán superar los cuatro renglones. Todas las fotografías deberán estar autorizadas por el autor para su publicación.
  9. Una vez comunicada la aceptación de trabajos se maquetarán los originales con el formato Tarbiya y se reenviarán a los autores para segundas revisiones.