

PROYECTO CINE: UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS

Lucía Amorós Poveda

lamoros@um.es

Facultad de Química, Laboratorio de Física

Universidad de Murcia. ESPAÑA

McLuhan European Network (MPCT). Senior McLuhan Fellow

Resumen

A través de la Federación de Obras Laicas de Saône et Loire (Mâcon, Francia) se realiza un análisis de buenas prácticas aplicando una metodología basada en la investigación evaluativa. Como resultado del aprendizaje se elaboran seis fichas didácticas digitales para la enseñanza.

Palabras clave: Internacionalización, cultura, tecnología, cine, imagen.

Abstract

This paper analyzes good practice process with an evaluative researcher like methodology. Learning's results were six digital educational cards to teach. This project was made inside Federation of Lay Works from Saône et Loire (Mâcon, France).

Keywords: Internationalization, culture, technology, cinema, image.

0. Introducción.

El proceso de europeizar el sistema educativo impulsado fuertemente gracias a treinta y un gobiernos de acuerdo con la Declaración de Bolonia se embarca en la tarea de reformar estructuralmente el espacio de educación superior en Europa. Tomando como motor de arranque la reunión de junio de 1999 en Bolonia parte así el "Proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior" (Ruiz-Rivas, 2003; Visedo, 2005) también conocido como EEES. En este contexto Bas, Amorós, Campillo, Gomariz et. al (2006) reconocen como preocupación prioritaria dentro del sistema educativo español en todos sus niveles, la necesaria mejora de la calidad educativa promoviendo y orientando todos aquellos mecanismos que la puedan favorecer. Esto pasa por replanteamientos curriculares, pero también por el replanteamiento de metodologías innovadoras, el para qué educar y la formación docente del profesorado. En este sentido, las buenas prácticas son vistas como una posibilidad de mejora (Cabero, 2008). Unos años antes, Vega (2002) incidiendo en las orientaciones de la Reforma Educativa, afirmaba que el cine aun estando reconocido por ella, sigue siendo una asignatura pendiente, si bien las experiencias siguen realizándose tanto en Primaria (Marín, González y Cabero, 2009; Pérez, Aguaded y Fandos, 2009) como en secundaria y de manera genérica incidiendo en el uso de los medios de comunicación y tecnologías (Martínez, 1995; Cabero, 2008; Pérez, Aguaded y Fandos, 2009).

Desde la posibilidad que brindó la Fundación Universidad-Empresa de la Región de

Murcia (FUEM, 2007) a través del Programa Europeo Leonardo da Vinci, el objetivo de este trabajo es la descripción del periodo de prácticas desarrollado dentro del Proyecto CINE que se llevó a cabo en la Federación de Obras Laicas de Saône et Loire (FOL 71 de aquí en adelante) en Mâcon (Francia). La federación se ajusta al convenio de prácticas laborales en empresas para favorecer la movilidad entre empleados potenciales en Europa. Para Guiral (2003) el programa Leonardo da Vinci mejora la calidad y la promoción de la innovación así como el sistema de prácticas de formación profesional desde una dimensión europea. López (2005) señala que la formación profesional se dirige a un público amplio, a saber, alumnos de secundaria, estudiantes universitarios, formadores, empleados, empresas y organizaciones ya sean actores públicos, ya sean privados (centros y escuelas de formación profesional, universidades, cámaras de comercio y otros). Siguiendo a Bertsch (2010) el programa marco de la UE para la Educación y la Formación a lo largo de la vida propone a todo individuo la posibilidad de acceder a un proceso de aprendizaje dinámico reconociendo, entre sus objetivos específicos, la animación de procesos innovadores y buenas prácticas.

1. El Proyecto Cine.

El Proyecto Cine, dentro de la FOL 71 como empresa solicitante de becario Leonardo da Vinci, tiene como meta el acercamiento de la educación a la ciudadanía que se encuentra en contextos rurales de la Región de Saône et Loire (Francia). Si bien el desarrollo de la beca es eminentemente práctico porque implica la instrucción sobre la tarea concreta “proyectar cine”, el contexto que envuelve a la proyección resulta complejo. El motivo se debe a la participación dentro de un nuevo entorno cultural y profesionalmente (FUEM, 2007). Desde el campo de la didáctica, Martínez Salanova-Sánchez (2002) empuja hacia el uso del cine como elemento que sustenta un concepto, una ideología y/o una consideración cultural. El cine, en tanto que elemento de presentación interdisciplinar de contenidos, resulta difícil de analizar metodológicamente hablando en tanto que la introducción de medios en entornos familiares, ya sea de nuevas tecnologías, como de viejas tecnologías, lleva consigo un planteamiento holístico de la investigación donde las cuestiones planteadas forman parte de un todo social y cultural (Caronia y Caron, 2002).

Atendiendo al interés por el estudio de la imagen en contextos de enseñanza la posibilidad de trabajar con cine favorece elementos de comunicación interesantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cine resulta lúdico y motivador (Martínez Salanova-Sánchez, 2002; Vega, 2002). Si bien no se trata en este documento el concepto de imagen en sí mismo, sí conviene recordar la existencia de imágenes mentales como estrategia humana para llegar al conocimiento (Blanchard, 1984; Lambert, 1986). Los interfaces web, la fotografía como extensión de la memoria, la televisión, el cine o la pintura actúan como soportes. En favor de lo natural, el artista es la persona que inventa el significado del puente entre herencia biológica e innovación tecnológica (McLuhan y McLuhan, 1988) y el cine ofrece posibilidades temáticas de amplio alcance, desde la música, pasando por la historia, el medio ambiente o la pintura (Martínez Salanova-Sánchez, 2002).

1.1. Antecedentes: CEMTI y F.O.L. 71.

En el mes de octubre de 2007 se lleva a efecto la entrevista personal con el Grupo de Investigación EA 3388 del Laboratorio CEMTI. El CEMTI responde al acrónimo de Centro para los Medios, las Tecnologías y la Internacionalización y se encuentra en la Universidad París 8 - Saint Denis (CEMTI, 2009). La necesidad profesional parte de

analizar los trabajos del sociólogo de los medios Armand Mattelart, atendiendo a contextos latinoamericanos pero considerando el entorno europeo donde se vive.

La historia de vida de Mattelart implica un periodo superior a diez años de vida en Chile, incluyendo un trabajo sobre demografía en la Región del Maule donde Talca resulta ser una de sus ciudades (Infoamerica, 2009; Proyecto Filosofía en Español, 2009). Previamente a este contacto, se había permanecido en Talca durante quince meses a través de la financiación del Banco Mundial, el Ministerio de Educación de Chile y la UC del Maule gracias a MECESUP 03/07. Esta palabra es el acrónimo utilizado para referirse al programa para la mejora de la calidad y equidad de la educación superior en este país (Fuentes y Pinto, 2004; Reich, 2006). En otras palabras, la labor llevada a efecto en Chile continuaba una relación interesada en el espacio de convergencia europeo, ya que tanto en América Latina como en Europa el interés común coincide con la reforma estructural de la educación superior y el aprendizaje basado en competencias.

Finalmente, desde las instalaciones de la Universidad París 8 se tiene acceso a través de Internet a la Fundación Universidad – Empresa de la Región de Murcia, a la disponibilidad de búsqueda de alojamiento en el sur del país para la preparación cultural incidiendo en la lingüística y al disfrute de la práctica profesional en la Federación de Obras Laicas de Saône et Loire (FUEM, referencia 54/07 de 2007) situada al sureste de Francia.

De octubre de 2007 hasta julio de 2008 se trabaja en paralelo: a) los estudios de Armand Mattelart, a través de análisis documentales y b) el estudio de la imagen en contextos de enseñanza, a través de la observación proyectada en pantalla de cine. Ambos aspectos (a y b) ayudaron a la interpretación sobre el uso e impacto de los medios de comunicación de masas en la actualidad desde el doble planteamiento teórico-práctico. Se analizaron tres obras impresas del autor posteriores al año 2000 y se revisaron materiales audiovisuales utilizando páginas web incidiendo sobre los tópicos internacionalización, medios en Europa, América Latina y cine como transmisor de cultura. Para la comprensión técnica (proyector, sonido, película, fotografía y proyccionista como perfil profesional) se recurrieron a otras fuentes bibliográficas audiovisuales e impresas y del mismo modo se procede para el uso didáctico del cine, atendiendo al lenguaje de la imagen, código, color, cine como industria cultural, arte e identidad.

Por su parte, la F.O.L. 71 es una federación dependiente de la Liga de la Enseñanza, cuyo nacimiento siguiendo a Tournemire (2000), se remonta a mediados del S. XIX por J. Macé, ante la demanda de una mejora de la calidad de la educación para la ciudadanía. Sobre las bases acordadas por ambas partes (FUEM, referencia 54/2007) la práctica laboral dentro de la federación que actúa con el rol de “empresa de acogida” se desarrolló en el Servicio Vida Federativa, Cultura y Educación.

De un lado, una responsable de cine (mujer, licenciada, profesora de Educación Secundaria) actuó como tutora en Francia. De otro lado, un profesor titular de la Universidad de Murcia (hombre, doctor, profesor de la Facultad de Educación) actuó como tutor en España. Esto lleva a un triángulo en el que la universidad y la empresa trabajan juntos, asumiendo como mediadores a la becaria Leonardo da Vinci en práctica laboral y a la FUEM como gestora.

1.1. 1. Sobre la actividad del Programa Leonardo en la FOL 71.

La actividad de cine viene asumida por el responsable de la actividad (hombre, formación profesional ocupacional, perfil animador sociocultural). El responsable de la actividad actuó como instructor de la becaria Leonardo (mujer, doctora, especialista en tecnologías aplicadas a la educación). El responsable de la actividad instruyó a la becaria en las competencias profesionales propias del desempeño de su perfil, medió en su integración social y ofreció apoyo bajo consideraciones culturales, especialmente lingüísticas.

La actividad CINE supuso: 1) clases culturales, 2) organización de los espectáculos para niños, 3) cine dentro de los municipios departamentales, 4) clases temáticas durante el periodo escolar y 5) organización de estancias con actividades de ocio para el tiempo libre. El trabajo de la FOL 71 para la actividad cine implicaba: 1) proyección de las películas colaborando con los profesores, 2) programación y organización de un festival sobre cine, y 3) proyección de las películas recientes dentro de los pueblos que no tienen acceso a esta forma de cultura por razones de distancia.

1. 1. 2. Sobre las misiones del Programa Leonardo en la FOL 71.

En la federación hubo cuatro misiones a cumplir. Las cuatro forman un compendio sobre la vida federativa y tienen que ver con el desarrollo autónomo de la persona y la animación sociocultural.

Misión 1: Dentro del entorno de trabajo “Cinescuela” y dentro del entorno de trabajo “Escuela-y-Cine” se anima a la proyección de la película. En “Cinescuela” la animación se realizó en directo estando la becaria sola ante los alumnos de maternal y primaria (3 a 10 años) y bajo la supervisión del responsable de la actividad. Por su parte, dentro del entorno “Escuela-y-Cine” la animación se hizo en acompañamiento del responsable de cine delante de los estudiantes de colegios y lyceos (11 a 18 años). En ambos entornos el periodo de tiempo fue de 20 a 30 minutos.

Misión 2: Contacto con instructores y proveedores. De un lado, se establecen contactos con los instructores para la preparación pedagógica de las proyecciones (maestros, responsables de cultura de las comunas u otros). De otro lado, se establecen contactos periódicos con el proveedor de las películas para la reserva del material cinematográfico (foto 1), la planificación de fechas de proyección y la entrega de publicidad.

Foto 1: El proyector



Foto 1: Lucía Amorós Poveda

Misión 3: Se está en contacto telefónico y presencial con las comunas y las escuelas. Ello favorece un trato cordial entre comunas y federación que se reflejó en actividades de compañerismo laboral como invitaciones a refrescos, compartiendo comidas, cenas o regalando espacios de recreo.

Misión 4: Asumiendo que algunas proyecciones se desarrollan tarde y terminan tarde (entre las 23 horas y la media noche) las tareas de carga y descarga del equipo necesitan del responsable de la actividad, estando la becaria la mayor parte del tiempo con él. La becaria y el responsable de la actividad desempeñan un trabajo como par y el diálogo resultó fundamental para el apoyo de uno al otro y viceversa en muchos momentos.

2. Un ejemplo de buenas prácticas.

En la línea de favorecer un análisis de buenas prácticas (Cabero, 2008) el intercambio de la experiencia Leonardo da Vinci se posiciona dentro de una metodología orientada a la toma de decisiones y al cambio en tanto que investiga al tiempo que evalúa.

La investigación evaluativa tiene como intención dirigirse a generar conocimiento. Siguiendo a Popham (1980), Stufflebeam y Shinkfield (1987) la evaluación educativa y la investigación educativa son actividades distintas. Caronia y Caron (2002) reconocen que para investigar acerca de la introducción de tecnologías es conveniente la etnografía en tanto que la investigación se encuentra dentro de un proceso en desarrollo y para observar dicho proceso natural en desarrollo conviene utilizar diferentes herramientas. Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) el concepto de investigación evaluativa va a depender de lo que se entienda por evaluación y por programa. Martínez Mediano (1996) indica que el punto que separa a la evaluación de la investigación evaluativa es resbaladizo.

3. Metodología y técnicas de investigación.

Los datos se obtuvieron empleando la intravista (diario), la entrevista (reuniones presenciales y cuestionario) y la observación (participante) utilizadas en estudios anteriores (Caronia y Caron, 2002; Serrano, Ato y Amorós, 2006; Pérez, Aguaded y Fandos, 2009).

La intravista, según Walker (1985), logra el efecto de verdad gracias a la introspección, por lo que la experiencia propia y la subjetividad son los instrumentos clave. De acuerdo con Caronia y Caron (2002) el uso de una sola herramienta para aproximarse al estudio de los medios resulta limitado. Para controlar la complejidad de los resultados se utilizó el diario, así como cuadernos de actividades, tableros de anuncios, revistas federativas, documentos de personal, cartas y correos electrónicos. Se elaboraron tablas de doble entrada (agenda, programa Cine 2008) y se redactaron informes internos de diferente naturaleza (comunas donde se proyecta, costes por proyección, ventas finales). Todo ello aportó información no sólo del centro sino también de las misiones y las actividades que, tras su tratamiento y análisis, originaron fichas didácticas.

La entrevista “se basa en el supuesto de que para decir la verdad hacen falta dos personas” (Walker, 1985: 172). Parte de que las personas somos capaces de ofrecer una explicación de nuestra conducta sobre la base de la reflexión de nuestras acciones. Las entrevistas implican un conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales que

abarcaban desde el cuestionario estructurado hasta la conversación no estructurada. Teniendo en cuenta que la duración de la estancia Leonardo da Vinci era de seis meses (800 horas dentro de la empresa), se llevaron a cabo cuatro entrevistas presenciales: tres entrevistas semiestructuradas con la FUEM siendo una antes de comenzar la beca (diciembre de 2007), otra durante el desarrollo de ésta (febrero de 2008) y una tercera al finalizar la beca (julio de 2008). También hubo una entrevista estructurada, de seguimiento, dentro de la FOL 71 en la que participó el Servicio Europa y el Servicio Vida Federativa, Cultura y Educación. Como aprecia Pérez, Aguaded y Fandos (2009) la entrevista permite, además de validar información desde el punto de vista cualitativo, el contraste con informaciones obtenidas desde diferentes fuentes además de crear una atmósfera y relación adecuada entre los informantes y el investigador.

Foto 2: Sala polivalente con efecto pantalla en Igé.



Foto 2: Lucía Amorós Poveda

Para llevar a cabo la observación, tomando a Colás, González, García y Rebollo (1993) se atendió al tipo de observación no sistemática y la técnica de registro anecdótico. Si bien se disponía de información para llevar a efecto un muestreo de tiempos, de situación o de sujetos, se prefirió no establecer esta previsión de acuerdo con las características del entorno. Cada contexto de proyección era diferente (foto 2 y 3).

Foto 3: Hall del Ayuntamiento de Charbonnières. Pantalla móvil.



Foto 3: Lucía Amorós Poveda

La toma de notas a través del registro anecdótico permitió, posteriormente, analizar casos y situaciones, tomando en consideración el tiempo y a los sujetos. El papel desempeñado por el observador fue de participante. El entorno de práctica laboral lleva a esta posición del observador al tiempo que el observador investiga porque ese rol forma parte de ella. En la foto 2, por ejemplo, la instalación del equipo de proyección no exige pantalla porque el entorno de proyección cuenta con una pared que hace efecto de pantalla. En la foto 3 la sala del Ayuntamiento no dispone de pantalla y tanto el responsable de la actividad como la becaria deben instalar este componente de trabajo. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la foto 2 dedica más tiempo al proyector, mientras que en el contexto de la foto tres el proceso de enseñanza-aprendizaje se comparte con el acondicionamiento del entorno (colocar cortinas opacas, apilar las sillas para un correcto visionado e instalar la pantalla).

Siguiendo a Peak (1979) y Anguera (1990) la confiabilidad y la validez son dos problemas que deben afrontarse en la observación. Anguera (1990) se centra en el acuerdo entre observadores pero en el estudio que nos ocupa tan sólo se dispone de un sujeto, al tiempo que objeto de aprendizaje. Esta situación lleva a la necesaria combinación de técnicas de recogida de datos, orientando la investigación evaluativa hacia un estudio exploratorio acompañando la observación con el diario y las entrevistas.

Durante las prácticas laborales se emitieron dos informes de seguimiento y dos informes finales. Por una parte, los informes de seguimiento estaban dirigidos uno para la empresa y otro para FUEM – LEONARDO Murcia. Por otra parte, los informes finales se dirigieron a la FUEM y a LEONARDO – Madrid. Este último informe fue completado on-line.

Para el registro del proceso de aprendizaje se utilizó el diario del investigador (2 libretas tamaño A- 4), hojas A-3 para elaborar fichas en soporte papel y A-4 de colores, materiales de oficina (pegamento, grapadora, papel adhesivo, fotocopiadora, bolígrafos) y el paquete de oficina de OpenOffice (procesador de texto, dibujo, presentaciones visuales y base de datos) para la elaboración de recursos electrónicos y la redacción de informes. El diario se completó con notas extraídas de tabloneros de anuncios, revistas de la federación, correos y catálogos.

En menor medida, aunque no por ello menos importante, se utilizó software de dibujo (TuxPaint de Linux, Draw de Open Office y Paint de Windows) y procesador de texto de Microsoft. Desde la WWW se utilizó el fotolog tomando Picasa como repositorio de imágenes que ayudó en: 1) la elaboración de las fichas, 2) el registro de evidencias de las actividades y 3) el diario del investigador. Además se utilizó Google como buscador y Explorer y Mozilla como navegadores habituales.

La plataforma de soporte utilizada fue SPIP, que permite el trabajo colaborativo de los implicados generando documentación accesible y compartida entre los trabajadores de la empresa (SPIP, 2010). SPIP se divide en dos espacios: el espacio público y el espacio privado. El espacio público es el conjunto de páginas visibles al visitante, es decir, artículos, rúbricas, textos cortos así como la intervención de foros asociados. Estas páginas son generadas gracias a los ficheros « esqueletos ». El espacio privado, como su propio nombre indica, es un espacio de acceso restringido desde el cual los administradores y redactores pueden escribir artículos, textos cortos así como modificar la estructura de la página y seguir o moderar las contribuciones dentro de los foros.

4. Resultados.

En este punto conviene diferenciar entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación Leonardo da Vinci. Contractualmente la segunda es imprescindible para proceder a los cobros gestionados desde España a través de la FUEM, mientras que la primera no era reconocida explícitamente por la FUEM, pero sí por la empresa de acogida. La evaluación del aprendizaje se centró en el proceso de adquisición de conocimientos mientras que la evaluación Leonardo da Vinci se centró en la cumplimentación de formularios y cuestionarios. La evaluación del aprendizaje reconocía destrezas y competencias, mientras que la evaluación Leonardo da Vinci se dirigió hacia el aseguramiento de compromisos y percepciones del becario a través de la valoración de satisfacciones utilizando principalmente escalas, dentro de cuestionario.

4.1. Proceso: Evaluación del aprendizaje.

Como resultado se desarrollaron seis fichas atendiendo a: 1) las demandas que la federación requería durante el desarrollo de la beca; 2) la necesidad que movía al profesional a realizar la práctica; y 3) las actividades y misiones establecidas previamente por la FOL 71, disponibles en parte por la FUEM (referencia 54/07). Todo ello quedó expresado en el informe final de la becaria que fue enviado tanto a los tutores Francia-España como al servicio de gestión España-Francia.

La evaluación del proceso Leonardo da Vinci se llevó a efecto durante la mitad de la estancia Leonardo (valoración escrita y reunión oral en abril de 2008). La evaluación de producto se presentó al final de la estancia (Informe LEONPASS, julio de 2008).

Finalmente, dentro de la empresa se utilizó el MEET (modelo de evaluación para entornos de telenseñanza de Amorós (2004), visible en alguno de sus aspectos en Fernández, Cañizares, Amorós y Zamarro (2010). Los resultados se detallan en la ficha 3 como parte del informe final del becario y de la evaluación del aprendizaje.

4.2. Producto: Enseñanza.

Maggiori (2004), fundador de la agencia Editorial y diseñador de la línea gráfica de los cines MK2, reconoce que el siglo XXI es el siglo de la imagen, y que desde ella es importante proponer una pedagogía de la mirada (*pédagogie du regard*). Su trabajo defiende el aprender a mirar mirando, calmadamente y en detalle. Cabe recordar en este punto a Becker (1982) al reconocer que la imagen no afirma, más bien somos nosotros quienes interactuamos con ella con el objeto de llegar a una conclusión. La persona desempeña un papel activo dentro del proceso “como Dewey señaló hace ya tiempo y muchos otros han reiterado desde entonces” (pp. 157). La sociología de la imagen y la antropología de la imagen atienden a ello (Becker, 1982).

En el ámbito español cabe destacar desde la tecnología educativa los trabajos de Prendes (1994, 1998) ambos centrados en los libros de texto. Adell (2008) pone el punto de mira en el alumnado al día de hoy advirtiendo el papel preponderante del uso de la imagen en contextos de enseñanza a la hora de diseñar materiales didácticos.

Martínez Salanova-Sánchez (2002) incidiendo en la búsqueda de un razonamiento global e integrado de la experiencia de aprendizaje, advierte que se necesita experiencia de trabajo que permita la adquisición de dicho razonamiento. Reconoce que el cine parte de una percepción global y que, progresivamente, lleva al análisis, la síntesis y la creación de

algo diferente hasta llegar a la síntesis creativa. El cine actúa como estrategia de investigación ofreciendo un contenido sobre algo, de manera unitaria e interdisciplinar.

Acerca del producto final del proceso de formación Leonardo da Vinci, se desarrollaron en formato electrónico seis fichas diseñadas para uso docente como se indica con anterioridad. Sobre la base de Cabero (1994), Gallego y Alonso (1997), Insa y Morata (1998) y Bartolomé (1999) se consideran criterios multimedia para el diseño de medios. Las dimensiones del cuestionario de evaluación de multimedia didáctico de Martínez, Prendes, Alfageme, Amorós, et. al. (2002) como guía aplicada posteriormente dentro del contexto europeo (Simplicatus, 2008) y el trabajo teórico-práctico bajo un entorno de *blend-learning* dentro del contexto americano de Talca en Chile (Prendes, Amorós, De Kerckhove y San Martín, 2008) también fueron considerados.

Las fichas se han elaborado sobre la imagen (ficha 1), el cine como medio, material y aplicación (ficha 2), la descripción del contexto de formación aplicando un modelo de evaluación para entornos de telenseñanza en la ficha 3, el sonido dentro de salas de cine adaptadas (ficha 4), el aprendizaje por competencias en Europa en relación a la estancia (ficha 5) y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, conocidas como TICE en francés (ficha 6).

5. Discusión y propuestas.

La necesidad profesional recogida en el primer apartado se ha visto satisfecha ante los resultados obtenidos durante el periodo de octubre 2007 a julio de 2008 como colaboradora en el CEMTI. Ha supuesto: a) Difusión de información a través de participación en eventos científicos (Congreso Internacional EDUTEC 2007 en Buenos Aires, Argentina; TICEMUR 2008, en Lorca, España), taller sobre imagen destinado a la formación de profesorado universitario y charla sobre el aprendizaje basado en competencias (ICE, Universidad de Murcia, España) ; b) Aplicación de un modelo de evaluación innovador ; c) Apertura a posibles proyectos (año 2008 y 2009).

El periodo de estancia en Francia (9 meses, de los cuales 6 corresponden a la financiación Leonardo) ha satisfecho los intereses profesionales de la solicitante de acuerdo a los objetivos de las instituciones FUEM y FOL 71 como entidades bajo convenio. Desde el punto de vista teórico-reflexivo, se han asentado bases actuales desde la sociología de los medios y la comunicación a través del Laboratorio CEMTI, acordes con las instituciones con las que se colabora. Se ha estudiado el uso e impacto del multimedia desde diferentes salas de cine, analizando: las características del entorno (salas de cine), las consideraciones culturales (municipios, comunas), la gramática de la imagen y el sonido. Especialmente el periodo de estancia ha permitido conocer la cultura francesa, el acercamiento a su lengua oral y escrita, costumbres y hábitos, donde la FOL 71 ha tenido una repercusión sobresaliente. Tomando la imagen como tópico de trabajo (fotografía, cine y diseño digital), desde la formación profesional y continua el Programa Leonardo da Vinci ha favorecido el desarrollo de competencias laborales acordes con la actividad de proyccionista.

Como propuestas de futuro se identifican: 1) La colaboración con empresas vinculadas al diseño, producción multimedia y animación sociocultural; 2) El mantenimiento de vínculos con entidades relacionadas con la formación del profesorado; 3) La aplicación de un modelo de evaluación innovador en entornos culturalmente distintos al francófono y al español.

6. Agradecimientos.

Se agradece el apoyo recibido desde el Ayuntamiento de Macôn (Francia) así como a la disposición del centro de recursos de la FOL 71. En especial, la autora agradece la labor de Rédouane Akhrif y Christine Richard ya que sin ellos este trabajo no hubiera podido llevarse a efecto. Para la difusión científica se agradece la implicación de Jim Morin de la UC Maule (Chile), Ma. Paz Prendes y José Miguel Zamorro de la U. de Murcia (España).

7. Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (2008). Escuela 0.9 vs Niños 2.0: el desafío educativo de la generación digital. TICEMUR 2008. Conferencia de Clausura. 16 mayo 2008. (<http://ticemur.f-integra.org>).
- AMORÓS, L. (2004). Evaluación de hipermedia en la enseñanza. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- ANGUERA, M^a T. (1990). Metodología observacional. En J. ARNAU, M^a T. ANGUERA y J. GÓMEZ, Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento. Murcia: Servicio de Publicaciones, p. 123-236.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. & LATORRE, A. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.
- BARTOLOMÉ, A. R. (1999). El diseño y la producción de medios para la enseñanza. En J. CABERO, A. BARTOLOMÉ, M. CERIÁN, A. DUARTE, F. MARTÍNEZ & J. SALINAS. Tecnología Educativa. Madrid: Síntesis – Educación, p. 71-85.
- BAS, E, AMORÓS, L., CAMPILLO, M., GOMARIZ, M^a A., HERNÁNDEZ, M^a A., MÉNDEZ, R. M^a, SÁNCHEZ, M^a C., SOLANO, M^a A., SEBASTIÁN, A. & MADRID, J. M^a (2006). La Formación Inicial de Profesorado de la Universidad de Murcia. Experiencia piloto de innovación (Fiprumu-4). III Jornadas de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al EEES, 14-15 septiembre 2006. Villaviciosa de Odón (Madrid).
- BECKER, H. S. (2000) [1982]. ¿Dicen la verdad las fotografías?. En: COOK, T.D. & REICHARDT, CH.S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. (4a. ed.). Madrid: Morata, p. 148 -170. Afterimage (1978), p. 9-13.
- BERTSCH, J. (dir.). (2010). Agence Europe-Education-Formation France. (<http://www.europe-education-formation.fr/AO-2010.php>) (09-02-10)
- BLANCHARD, G. (1984). Images de la Musique de Cinéma. Paris : Edilio.
- CABERO, J. (1994). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En SANCHO, J. M^a (coord.), Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori, p. 241-267.
- CABERO, J. (2008). La formación del profesorado para el manejo del las TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En MARTÍNEZ, F. (coord.), Incorporación de las TIC en los programas académicos de las universidades estatales costarricenses. Murcia: Diego Marín, p. 55-68.

- CARONIA, L. & CARON, A. (2002). Investigando sobre los medios: una reflexión sobre la metodología. *Comunicar*, 18, p. 15-19.
- CEMTI (2009). Laboratoire CEMTI - Université Paris 8 - 2 rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex – France. (<http://www.univ-paris8.fr/cemti>) (<http://www.univ-paris8.fr/cemti/IMG/pdf/cemti.pdf>) (26-01-10).
- COLÁS, M^a P., GONZÁLEZ, T., GARCÍA, R. & REBOLLO, M^a A. (1993). Técnicas de recogida de información. En COLÁS, M^a P. & REBOLLO, M^a A. Evaluación de programas. Una guía práctica. (2^a ed.). Sevilla: Kronos.
- FERNÁNDEZ, L. M^a, CAÑIZARES, M., AMORÓS, L. & ZAMARRO, J.M. (2010). Conducción eléctrica: Una experiencia considerando imagen y trabajo colaborativo en la enseñanza. *Latin-American Journal of Physics Education*, vol. 4, 1, p. 109-117. (<http://www.journal.lapen.org.mx>) (07-02-10).
- FUENTES, R. & PINTO, A. (2004). Informe Aspectos Operacionales y Logro de Objetivos. (<http://www.ucm.cl/mecesup/seguimiento/ucm307/UCM0307.ppt>) (20-01-10).
- FUEM. (2007). Fundación Universidad Empresa Región de Murcia. (<http://www.fuem.es>) (http://www.fuem.es/Html/becastleonardo/que_son.aspx) (26-01-10).
- GALLEGO, D. J. & ALONSO, C. M^a (eds.). (1997). Multimedia. Madrid: UNED.
- GUIRAL, A. (coord.). (2003). Guide des jeunes pour agir en Europe et dans le monde. Paris : Ligue de l'enseignement.
- INFOAMERICA. (2009). Armand Mattelart. (<http://www.infoamerica.org/teoria/mattelart1.htm>) (26-01-10).
- INSA, D. & MORATA, R. (1998). Multimedia e Internet. Madrid: Paraninfo.
- LAMBERT, F. (1986). Mythographies. Paris: Ediling.
- LÓPEZ, D. (Coord.) (2005). Agir en Europe et dans le monde. Paris: Ligue de l'Enseignement.
- MAGGIORI, C. (2004). Interview d'image. Paris: Seuil.
- MARÍN, V., GONZÁLEZ, I. & CABERO, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de Primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *Eduotec-E. Revista Electrónica de Tecnología educativa*, 30. (<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30>) (02-02-10).
- MARTÍNEZ, F. (1995). Cultura, medios de comunicación y enseñanza. En: BALLESTA, J. (coord.), Enseñar con los medios de comunicación. Murcia: PPU, p. 11-30.
- MARTÍNEZ, F., PRENDES, M^a P., ALFAGEME, M^a B., AMORÓS, L., RODRÍGUEZ, T. & SOLANO, I. M^a (2002). Herramienta de evaluación de multimedia didáctico. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 18. (<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n18/n18art/art187.htm>) (04-12-09).

- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelo de evaluación de programas. Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ SALANOVA-SÁNCHEZ, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. Comunicar, 18; 77-83.
- McLUHAN, M. & McLUHAN, E. (1999) [1988]. Laws of Media: The new science. (1ª reimp.). Canadá: University of Toronto Press.
- PEAK, H. (1979). Problemas de observación objetiva. En: FESTINGER, L. & KATZ, D. (eds.), Los métodos de investigación en las ciencias sociales (3ª reimp.). Buenos Aires: Paidós, p. 235-285.
- PÉREZ, M^a A., AGUADED, J. I. & FANDOS, M. (2009). Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros tic en Andalucía (España). Edutec-E. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 29. (<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29>) (08-02-10).
- PRENDES, M^a P. (1994). La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- PRENDES, M^a P. (1998). Imagen en la enseñanza. Murcia: DM.
- PRENDES, M^a P., AMORÓS, L., DE KERCKHOVE, D. & SAN MARTÍN, V. (2008). Sobre integración curricular de medios. UC Maule. Revista Académica, 34; 9-37.
- PROYECTO FILOSOFÍA EN ESPAÑOL. (2009). Armand Mattelart. (<http://www.filosofia.org/ave/001/a232.htm>) (26-01-10)
- POPHAM, W. J. (1980). Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Madrid: Anaya/2.
- REICH, R. (Coord). (2006). MECESUP 2. (http://www.mecesup.cl/mece2_mie_en/index.html) (26-01-10).
- RUIZ-RIVAS, H. C. (2003). El espacio europeo de la Educación superior. (<http://www.uam.es/europea/carmenruizrivas.ppt#7>) (15-11-05).
- SERRANO, F., ATO, M. & AMORÓS, L. (2006). «Metodología de una investigación evaluativa: Proyecto EDUSI». Congreso Internacional Formación del profesorado y Nuevas Tecnologías EDUTEC 2005. (<http://www.ciedhumano.org/edutecNo20.pdf>) (15-01-10).
- SIMPLICATUS. (2008). SUPERCOMET Projet Family/Results (<http://supercomet.no/gb/SUPERCOMET-2/Results>) (04-12-09).
- SPIP. (2010). (http://www.spip.net/es_article2517.html) (29-01-10).
- STUFFLEBEAM, D.L. & SHIKFIELD, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Paidós Ibérica.
- TOURNEMIRE, P. (2000). La Ligue de l'enseignement. Toulouse Cedex: Éditions Milan.

VEGA, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, p. 123-129.

VISEDO, J. M. (2005). El espacio europeo de educación superior (EEES). Universidad de Murcia. Documento de trabajo interno.

WALKER, R. (1989) [1985]. *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.