

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



Facultad de Ciencias de la Educación
Las Palmas de Gran Canaria, España

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Creación de vídeos didácticos o cómo llevar las charlas TED al aula

Creating educational videos or how to bring TED talks into the classroom

Eduardo España Palop
Universitat de València
España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)

Recibido el 21/11/2023

Aceptado el 29/02/2024

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



Creación de vídeos didácticos o cómo llevar las charlas TED al aula
Creating educational videos or how to bring TED talks into the classroom

Eduardo España Palop

eduardo.espana@uv.es

Universitat de València. España

RESUMEN

El uso de recursos multimodales y digitales es una constante en nuestra vida cotidiana y no podemos desconectar nuestras aulas de la realidad. Es conveniente ir adaptando las tareas que tradicionalmente se han ido haciendo a este nuevo contexto. En este artículo presentamos una experiencia práctica de grabación de exposiciones orales siguiendo el modelo de las charlas TED llevada a cabo con estudiantes de cuarto curso del grado de Maestro en Educación Primaria. A lo largo del texto, expondremos las distintas actividades que se llevaron a cabo en el aula para trabajar las características lingüísticas, textuales y técnicas que debían tener estas presentaciones. Asimismo, también presentaremos la rúbrica de evaluación que se creó y se puso en práctica para evaluar estos vídeos. Finalmente, también analizaremos la evaluación de los estudiantes sobre las producciones finales y sobre el desarrollo de la secuencia en sí misma.

PALABRAS CLAVE

MULTIMODALIDAD; TIC; ORALIDAD; EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

ABSTRACT

The use of multimodal and digital resources is a constant in our daily lives and we cannot disconnect our classrooms from reality. It is convenient to adapt the tasks that have traditionally been done to this new context. In this paper we are going to present a practical experience of recording oral presentations following the model of TED talks carried out with students in the fourth year of the degree of Primary Education Teacher. Throughout the text, we will present the different activities that were carried out in the classroom to work on the linguistic, textual and technical characteristics that these presentations should have. Likewise, we will also present the evaluation rubric that was created and implemented to evaluate these videos. Finally, we will also analyze the students' evaluation of the final productions and of the development of the sequence itself.

KEYWORDS

MULTIMODALITY; ORALITY; ICT; HIGHER EDUCATION

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a duda, se puede afirmar que vivimos en una sociedad altamente tecnologizada y este hecho no tiene visos de sufrir cambios en los próximos años, sino más bien todo lo contrario. Esta tecnologización tiene su reflejo en las aulas de educación a todos los niveles, desde Educación Infantil hasta la Educación Universitaria. Uno de los principales objetivos de la educación es preparar a los estudiantes para poder desarrollarse de forma satisfactoria como ciudadanos en la sociedad actual (Castellar, 2020). Esta afirmación es, si cabe, todavía más válida en el caso de estudiantes universitarios enfocados a ser futuros docentes. En este tipo de alumnado se da una doble vertiente: por un lado, serán futuros ciudadanos y profesionales que tendrán que hacer uso de la tecnología en su vida personal y profesional; por otro lado, serán futuros educadores que tendrán que trabajar con estudiantes a los que deberán enseñar a su vez a desarrollarse dentro de los parámetros de la sociedad actual.

Sin embargo, y cada vez son más las voces que se pronuncian a este respecto (Martínez Ezquerro, A., 2109; Tosi, C., 2020), las habilidades lingüísticas deben seguir estando en el centro de la educación. Las tecnologías nos proporcionan nuevos medios a partir de los cuales comunicarnos, pero la base de esta comunicación, con sus inevitables adaptaciones, sigue estando en las destrezas lingüísticas. Y la comunicación es la base sobre la que se sustenta cualquier interacción social (Berjano y Pinazo, 2001). Por tanto, la enseñanza de las habilidades orales y escritas debe seguir ocupando un lugar primordial en la formación de futuros ciudadanos y profesionales. Y más si cabe, tal y como hemos mencionado en el párrafo anterior, en el caso de futuros maestros que, a su vez, deberán trabajar estas mismas habilidades con sus futuros pupilos.

Tomando como base estas dos ideas, se va a presentar a continuación un trabajo realizado con alumnos de cuarto curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria en el que tuvieron que realizar vídeos didácticos siguiendo el formato de las *TEDtalks*. Para la realización de estas grabaciones, se realizó una secuencia didáctica que se sustentaba sobre dos ejes: el trabajo multimodal y el aprendizaje basado en proyectos.

Multimodalidad y enseñanza

La comunicación ha cambiado mucho en poco tiempo. Los cambios que se han vivido, y que se siguen experimentando, son constantes, como ya adelantó Bauman (2000): “una vez diseñado, el futuro ya no es ‘para siempre’, sino que necesita ser ensamblado y desmontado” (p.129). Internet y el uso de pantallas se han convertido en los dos grandes mediadores de la mayoría de los intercambios comunicativos (Greenfield, 2015; Viñals, Cuenca, 2016). Y desde el ámbito de la educación, no se puede pasar por alto esta realidad. Es más, se debe aprovechar todo el conjunto de nuevas habilidades y recursos que este nuevo modelo proporciona tanto a estudiantes como a docentes (Cappellini y Combe, 2017).

De entre los recursos que han irrumpido en este nuevo tipo de comunicaciones, no se puede obviar el uso de elementos multimodales. En puridad, los elementos multimodales han estado desde siempre presentes en los intercambios comunicativos. La diferencia hoy en día se da desde una doble vertiente: en primer lugar, nunca ha sido tan fácil como ahora la integración de estos elementos multimodales en nuestros intercambios comunicativos (Gutiérrez, 2019); y, en segundo lugar, el concepto de

texto actual ha superado su circunscripción a la letra y se ha ampliado a formas multimedia (Cope, Kalantzis y Zapata, 2019).

En este sentido, las dinámicas del aula no pueden estar desligadas de esta nueva realidad (Reyes, Portalés y Bonilla, 2020). Los estudiantes, tal y como afirma López Sánchez (2014), son: “productores y consumidores de múltiples modos de representación propios de una multiplicidad de contextos” (p.82). Por tanto, en el aula, se ha de, por un lado, intentar reproducir estas condiciones de los estudiantes para motivarlos; y, por otro, se deben trabajar los nuevos tipos de texto y así que sea evidente la conexión de lo aprendido con el mundo real.

Aprendizaje basado en proyectos en la educación superior

El aprendizaje basado en proyectos cuenta con una larga trayectoria de aplicación en la educación superior (Manchado y Berges, 2013; Toledo y Sánchez, 2018; España, 2022). Y, al igual que ocurre con su puesta en marcha en otras etapas educativas, como Educación Secundaria (Balsalobre y Herrera, 2018; Hernández-Ortega, Rovira-Collado y Álvarez-Herrero, 2021) o Educación Primaria (García-Valcárcel y Basilotta, 2017), su aplicación va en aumento porque es una metodología que combina de forma satisfactoria motivación, rigurosidad y aprendizaje.

En la educación superior, es especialmente recomendable fomentar metodologías centradas en los estudiantes. En este nivel educativo, el alumnado ya tiene una madurez y unos conocimientos previos que les permiten tomar las riendas de su propio aprendizaje (Fernández-Cabezas, 2017). Esta metodología, centrada en el aprendizaje significativo, potencia el compromiso del estudiante y le permite adquirir un rol más activo en las clases (Morales, 2007). Estos hechos se traducen en una mejora del rendimiento y la calidad del aprendizaje (Biggs, 2005).

En este sentido, para que la implementación del aprendizaje basado en proyectos cumpla con estas expectativas, se debe tener muy presente que debe planearse, y plantearse, de tal forma que sea significativo para los receptores. Tal y como plantean Larmer y Megendoller (2012), esta significatividad se debe dar en una doble vía:

A project is meaningful if it fulfills two criteria. First, students must perceive it as personally meaningful, as a task that matters and that they want to do well. Second, a meaningful project fulfills an educational purpose. Well-designed and well-implemented Project Based Learning (PBL) is meaningful in both ways. (p. 53).

METODOLOGÍA

Esta secuencia didáctica se estructuró en nueve sesiones de hora y media de duración. Como ya se ha explicitado anteriormente, se llevó a cabo en el curso 23-24 dentro de la asignatura “Planificación de la lengua y la literatura en la Educación Primaria” perteneciente al grado en Maestro/a en Educación Primaria. Esta es una asignatura obligatoria de cuarto curso que se imparte durante el primer cuatrimestre. La asignatura tiene una carga lectiva de 4,5 créditos ECTS y se imparte dos días a la semana en sesiones de hora y media. El número de estudiantes matriculados en la misma fue de 48 y todos ellos participaron en este proyecto.

Sesión 1

Se dedicó a sentar las bases del proyecto y a reflexionar sobre la producción final. Por tanto, el objetivo principal de esta sesión fue responder las siguientes preguntas: “¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Qué vamos a aprender?”

Para responder a la primera de las preguntas (“¿Qué vamos a hacer?”) se visualizó el vídeo adscrito a la plataforma TED: “Los nuevos retos de la educación” de César Bona (<https://bit.ly/3Fw9gGf>). Tomando este documento como referencia, se explicó a los estudiantes que iban a realizar un proyecto multimedia con el formato de las *TED talks* sobre ciertos aspectos educativos contenidos en el temario de la asignatura. En relación a la cuestión de “¿Cómo lo vamos a hacer?”, se presentó un cronograma del proyecto con el número de sesiones y con una breve explicación de qué se iba a trabajar en cada una de ellas. Asimismo, se resaltó que todo el trabajo se iba a realizar en grupos con la modalidad de trabajo cooperativo.

En la sección “¿Qué vamos a aprender”, se mostró los tres ámbitos en los que se iban a desarrollar los aprendizajes de esta secuencia didáctica:

- Ámbito de contenidos relacionados con la educación lingüística y literaria.
- Ámbito de contenidos relacionados con las exposiciones orales multimedia.
- Ámbito de contenidos relacionados con aspectos técnicos de la grabación.

Finalmente, se establecieron los grupos de trabajo y se eligieron los temas de los vídeos. Para realizar los distintos grupos y asignar los temas se usó la herramienta *teammaker* (<https://bit.ly/475Qf9y>).

Sesión 2

Se inició con la presentación del manual del orador de *TEDtalks* (<https://bit.ly/3tWthDe>) y se hizo hincapié en los distintos pasos que propone:

- Familiarízate con el formato.
- Desarrolla una idea
- Elabora un esquema y guion.
- Crea diapositivas
- Da la charla.

Se anunció que se iba a seguir, con alguna ligera variación, esos pasos. La primera acción fue reflexionar sobre los aspectos técnicos de la grabación del vídeo. Para ello se remitió a la Guía básica de edición de vídeo de la *Universitat Oberta de Catalunya* (<https://bit.ly/3tNE6HQ>). Teniendo como base la información contenida en la guía, se plantearon las siguientes preguntas sobre el formato y los aspectos técnicos que debían regir la grabación:

- ¿Por qué es importante grabar con el dispositivo en horizontal y buscando una línea en el horizonte?
- ¿Cuáles son las principales ventajas que nos ofrece el formato MP4 frente al formato AVI?
- ¿Usas algún editor de vídeo habitualmente? ¿Cuál?
- Descarga estos editores de vídeo gratuitos para móvil: Capcut y Quick. Pruébalos con algún vídeo que ya tengas en el móvil y razona cuál de los dos te parece mejor en base a los siguientes puntos:
 - o ¿Permite realizar ajustes de imagen?
 - o ¿Tiene filtros y efectos? ¿Vienen incorporados en el programa o hay que pagarlos aparte?
 - o ¿Permite editar el audio?
 - o ¿Te permite guardar el vídeo en formatos y resoluciones diferentes?
 - o ¿La interfaz es intuitiva? ¿Es de manejo complicado?
 - o ¿Cuál de los dos te ha gustado más? Razona tu respuesta.

Figura 1. Preguntas formato y aspecto técnico

Sesión 3

Se dedicó a profundizar sobre aspectos de la grabación relacionados con la duración, el espacio y la presencia del orador ante la cámara. Se comenzó con una reflexión sobre la duración del vídeo. Para ello se leyó el siguiente fragmento, extraído de Agüera García, D. et alii (2018, p. 93):

Los vídeos de hasta 2 minutos de largo obtienen un visionado hasta el final constante. Es decir, un vídeo de 90 segundos captará la misma atención de un espectador que un vídeo de 30 segundos.

Hay una caída significativa entre 2 y 6 minutos, más anunciada hasta el minuto 3. Después de 2 minutos, cada segundo cuenta.

El intervalo entre 6 y 12 minutos es la segunda zona dulce. La caída del visionado hasta el final empieza a nivelarse después de los 6 minutos. Ya vimos que cada segundo cuenta entre 2 y 6 minutos, pero en cambio apenas hay caída entre 6 y 12 minutos. Si la longitud del vídeo termina siendo de 8 minutos en lugar de 7 minutos, ello no debería tener un efecto significativo en el visionado hasta el final. Consejo: Más allá de 2 minutos, el interés se centra en el contenido. Si el espectador se va a beneficiar de la brevedad, haz un vídeo corto, pero si debe beneficiarse de la profundidad, no recortes en aras solo de la brevedad.

Una vez establecido que el contenido de los vídeos debía durar un máximo de 12 minutos y que a partir del minuto 2 el contenido debía ser interesante y profundo para mantener la atención de los espectadores, se pasó a trabajar sobre los conceptos de espacio y presencia del orador. Para ello se pidió que cada grupo grabase tres vídeos cortos con una duración máxima de un minuto. El tema de los vídeos era la recomendación/crítica de una serie de televisión. Los vídeos debían seguir todos el mismo guion. La diferencia consistió en que un vídeo fue grabado sin presencia del orador con un fondo fijo; otro fue grabado con presencia del orador, con fondo fijo y en el que se veía el espacio en el que se grababa; y el último fue grabado con presencia del orador, fondo fijo y sin presencia del espacio, pues el orador ocupaba la mayoría del plano.

Una vez finalizada la tarea, las producciones fueron mostradas a otro grupo. La finalidad era que se decidiera cuál de los tres vídeos que se visionaban atraía más por el formato en relación con el espacio y la presencia del orador. Finalmente, se pusieron las conclusiones en común con el grupo clase y se acordó que el formato más llamativo era el que contaba con la presencia del orador en primer plano. Por lo tanto, este fue el formato que siguieron los vídeos educativos.

Sesión 4

Se buscó información sobre el tema del vídeo y se desarrolló la idea para exponerla. En primer lugar, cada grupo realizó una lluvia de ideas sobre el tema que tenían, atendiendo a que eran temas que ya habían trabajado en cursos anteriores. Una vez ejecutado este paso, se realizó una práctica de búsqueda de fuentes bibliográficas. Para comenzar, los grupos accedieron a *Google Scholar* y, con el tema y las palabras surgidas en la lluvia de ideas, realizaron una búsqueda. El objetivo era conseguir entre tres y cinco referencias fiables, principalmente libros o artículos científicos. Con estas referencias como base, se accedió al catálogo *TROBES* del servicio de bibliotecas de la *Universitat de València*. En este catálogo debían buscar sus referencias para ver si estaban disponibles en las bibliotecas de la universidad. Asimismo, cuando encontraban alguna de ellas, debían fijarse en las materias en las que estaba catalogada y seguir buscando referencias pertinentes para el vídeo a partir de la búsqueda por materias. Un ejemplo de esto sería la siguiente imagen:

The screenshot shows the TROBES library catalog interface. At the top, it displays the book title 'B. Educació' and 'Disponible, Planta 1; EDU 806 ZAY' with a note '(3 còpies, 1 disponible, 0 sol·licituds)'. Below this, there are several sections: 'PUJAR', 'ENVIAR A', 'DISPONIBILITAT', 'DETALLS', 'ENLLAÇOS', and 'NAVEGACIÓ'. The 'DETALLS' section is expanded, showing the following information:

Títol	La Educación literaria : cuatro secuencias didácticas
Autor	Zayas, Felipe >
Editor	Barcelona : Octaedro
Data de publicació	2011
Format	114 p. : il. ; 23 cm
Matèria	Literatura -- Ensenyament -- Metodologia. > Llibres i lectura >
Identificador	ISBN : 9788499211312
Sèries	Recursos (Ediciones Octaedro) ; 120 >
Idioma	Castellà
Bibliografia	Bibliografia
Font	Catàleg de la biblioteca

Figura 2: búsqueda bibliográfica por título en el catálogo TROBES

En esta figura se observa cómo, a través de una obra (“La educación literaria: cuatro secuencias didácticas”) que los estudiantes habían encontrado para uno de sus temas, se pudo acceder a las materias en las que estaba incluida esta obra. Y, al buscar por materias, los resultados se incrementaron exponencialmente, como se puede observar en la siguiente imagen donde se ve que buscando por la materia de “literatura-enseñanza-metodología” se ofrecen 15 resultados relacionados.



Figura 3: búsqueda bibliográfica por materia en el catálogo TROBES

Una vez tuvieron las obras seleccionadas, el resto del tiempo se empleó en acudir a las bibliotecas para consultar y seleccionar obras. Como condición, se puso que no podían ser menos de 5 ni más de 10

Sesión 5

Cada grupo leyó la bibliografía que había encontrado sobre el tema asignado. Asimismo, se pidió que de cada obra consultada completasen la siguiente ficha:

Título	
Autor	
Tipo de publicación	
Año de publicación	
Número de páginas	
Palabras clave	
Principales ideas	
Valoración utilidad para el proyecto (1-5)	

Figura 4: ficha consultas bibliográficas

Sesión 6

Se desarrolló alrededor de la pronunciación con una clara vocalización y las pausas durante el discurso oral. Para comenzar, se realizó una lluvia de ideas con el grupo-clase sobre cuáles eran los “vicios” o los hechos que, en la conversación oral, entorpecían la comunicación. Como ejemplos se propusieron los tonos de voz muy altos, el no contacto visual, las gestualizaciones exageradas o agresivas, etc. De entre los ejemplos que se propusieron, también salieron los que se trabajaron durante esta sesión: la clara pronunciación y el uso adecuado de las pausas.

Para practicar la pronunciación se plantearon dos actividades: en la primera, cada miembro del grupo debía buscar dos trabalenguas. Estos debían ser pronunciados por otro miembro del grupo mientras se le grababa con un teléfono móvil. Finalmente, se visionaron todas las grabaciones y se decidió cuáles habían sido los problemas de pronunciación en cada caso (pronunciación muy rápida, palabras mal pronunciadas, cambio o no de pronunciación de fonemas, etc.).

Para trabajar las pausas en la oralidad, se presentó el siguiente texto:

Uno de los aspectos más controvertidos de la puntuación es la multiplicidad de funciones que tiene asignada. Así, como señala la *Ortografía de la lengua española* (2010: 282), la puntuación tiene como finalidad primordial facilitar que el texto escrito transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar. Para ello, habrá que atenerse, por un lado, al plano fónico, ya que los signos delimitan los grupos fónicos y las unidades melódicas, y, por otro, al plano sintáctico, por cuanto sirven también para articular los sintagmas y las oraciones¹. Pero, como la misma *Ortografía* recuerda, la delimitación de las unidades sintácticas no siempre es paralela a las de las unidades fónicas. Las pausas que se realizan en la cadena hablada obedecen a diferentes motivos: unas son distintivas, y, por tanto, obligatorias (por ejemplo, las que se deben realizar en las oraciones adjetivas explicativas); pero otras son opcionales y responden a factores personales o de intención comunicativa (un estilo pausado, crear expectación sobre lo que se va a decir, etc.). En definitiva, no todas las pausas en el discurso oral deben señalarse con un signo de puntuación en la escritura.

Esta dicotomía entre oralidad y escritura sigue siendo uno de los aspectos más controvertidos en el ámbito de la enseñanza. Es cierto que la puntuación nace con la intención de marcar las pausas en la lectura en voz alta, ya que esta precedió durante muchos siglos a la lectura silenciosa. Pero hoy en día, se considera más coherente vincular la puntuación con la escritura, puesto que basar la puntuación en la entonación es una fuente constante de errores (coma entre sujeto y predicado, confusión entre coma y punto, etc.) en los estudiantes. En la misma línea parece ir la *Ortografía* académica, que, superando ya definiciones anteriores («La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral...», señalaba la *Ortografía* de 1999), minimiza la importancia de la prosodia y resalta, en cambio, los nexos existentes con la sintaxis y el discurso:

Figura 5: texto sobre oralidad y signos de puntuación (Roselló, 2012, p. 9).

A partir de este fragmento se reflexionó sobre las pausas en la oralidad y sus diferencias con las pausas expresadas por los signos de puntuación. Seguidamente, se proporcionó el texto “instrucciones para dar cuerda al reloj” de Julio Cortázar sin ningún signo de puntuación:

Allá al fondo está la muerte pero no tenga miedo sujete el reloj con una mano tome con dos dedos la llave de la cuerda remóntela suavemente ahora se abre otro plazo los árboles despliegan sus hojas las barcas corren regatas el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire las brisas de la tierra la sombra de una mujer el perfume del pan

qué más quiere qué más quiere átelo pronto a su muñeca déjelo latir en libertad imítelo anhelante el miedo herrumbra las áncoras cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj gangrenando la fría sangre de sus rubíes y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Con el texto, se proporcionó el enlace a una versión oral del mismo (<https://bit.ly/3QwfNGj>). Cada grupo debía escuchar esta versión oral del texto y marcar las pausas (cortas o largas) que encontraban en la recitación. Una vez marcadas las pausas, se mostró el texto puntuado y se estableció una reflexión sobre la utilización de las pausas en los discursos orales.

Sesión 7

Cada grupo elaboró un esquema o guion para el vídeo. Para la elaboración del mismo, se tuvieron que seguir dos pasos. El primero fue realizar un mapa conceptual para ordenar y conectar todos los conceptos. Para la elaboración de mapas conceptuales, se les indicó que podían usar la página web o aplicación que quisieran; y si no habían utilizado ninguna con anterioridad, se les recomendó “Cmpacloud” (<https://bit.ly/49cV9TU>).

Una vez realizados los mapas conceptuales, se empezó la realización de la planificación del vídeo. Para este paso, se les proporcionó el siguiente esquema:



Tiempo	Imagen	Audio

Figura 6: esquema planificación vídeo

Sesión 8

Se dedicó a la grabación de los vídeos. Para empezar el trabajo, se proporcionó la rúbrica de evaluación que se iba a utilizar para los mismos y que respondía a las características trabajadas durante la secuencia:

ITEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
LA PRONUNCIACIÓN ES BUENA Y SE VOCALIZA CLARAMENTE	La pronunciación siempre es buena y siempre se vocaliza claramente	La pronunciación es buena la mayoría de las veces y se vocaliza claramente la mayoría de las veces	La pronunciación es buena la mitad del tiempo y se vocaliza claramente la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) La pronunciación es buena y casi nunca (o nunca) se vocaliza claramente
EL SONIDO TIENE UN VOLUMEN CORRECTO	El volumen del sonido siempre es correcto	El volumen del sonido es correcto la mayor parte del tiempo	El volumen del sonido es correcto la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) el volumen del sonido es correcto
LAS PAUSAS ESTÁN REALIZADAS EN LOS MOMENTOS CORRECTOS	Las pausas siempre están realizadas en los momentos correctos	Las pausas están realizadas en los momentos correctos la mayor parte del tiempo	Las pausas están realizadas en los momentos correctos la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) las pausas están realizadas en los momentos correctos
LAS IMÁGENES SE VEN NÍTIDAS Y SON DE ALTA CALIDAD	Las imágenes siempre se ven nítidas y son de alta calidad	Las imágenes se ven nítidas y son de alta calidad la mayor parte del tiempo	Las imágenes se ven nítidas y son de alta calidad la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) las imágenes se ven nítidas ni son de alta calidad
LAS IMÁGENES AYUDAN A SEGUIR MEJOR LA INFORMACIÓN DEL VÍDEO	Las imágenes siempre ayudan a seguir mejor la información	Las imágenes ayudan a seguir mejor la información la mayor parte del tiempo	Las imágenes ayudan a seguir mejor la información la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) las imágenes ayudan a seguir mejor la información
LA INFORMACIÓN QUE SE PROPORCIONA ES ADECUADA AL TEMA	Sí, es totalmente adecuada	La mayoría de la información es adecuada	La mitad de la información es adecuada	Casi nada (o nada) de lo planteado es adecuado

Figura 7: rúbrica de evaluación de la producción audiovisual

Sesión 9

Se dedicó al visionado de los diferentes vídeos, los cuales estuvieron disponibles en la plataforma *Youtube* en modo privado. Todos los grupos debían completar una rúbrica de evaluación para cada una de las producciones realizadas. Asimismo, el profesor también evaluó mediante la rúbrica cada vídeo presentado.

Como colofón a esta secuencia, los estudiantes también completaron dos rúbricas de evaluación sobre el desarrollo general de la secuencia. La primera de ellas, estaba centrada en evaluar la secuencia didáctica como constructo educativo:

ÍTEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
La justificación de la secuencia ha estado bien explicada y es coherente con la realidad	Si, ha estado bien explicada y es coherente con la realidad	En su mayoría ha estado bien explicada y es coherente con la realidad	Ha estado medianamente bien explicada y tiene puntos de contacto con la realidad	Ha estado casi nada (o nada) explicada y no es coherente con la realidad
Los contenidos de las distintas actividades han sido útiles para la tarea final y han conectado con la realidad	Si, han sido útiles y han conectado totalmente	Han sido útiles y han conectado en gran parte	Han sido un poco útiles y han tenido algunos puntos de conexión	No han sido útiles y no han tenido casi ninguno (o ningún) punto de conexión
Las metodologías que se han empleado han favorecido el aprendizaje	Si, totalmente	La mayoría de las metodologías lo ha favorecido	La mitad de las metodologías lo ha favorecido	Casi ninguna (o ninguna) de las metodologías lo ha favorecido
La tarea final ha sido coherente con el aprendizaje realizado y con las competencias trabajadas	Si, Totalmente	Si ha sido coherente con la mayoría de las competencias trabajadas	Ha sido coherente con la mitad de las competencias trabajadas	No ha sido coherente con casi ninguna (o ninguna) de las competencias trabajadas
La evaluación ha sido coherente con lo trabajado y ha permitido potenciar el proceso de aprendizaje	Si, totalmente	Si en la mayoría de los casos	En la mitad de los casos ha sido coherente y ha potenciado los procesos de aprendizaje	No ha sido coherente ni ha potenciado los procesos de aprendizaje en casi ningún (o ningún) caso

Figura 8: rúbrica de evaluación de la secuencia didáctica

La segunda estaba destinada a evaluar cómo había sido desarrollado el trabajo en el seno de cada grupo:

ÍTEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
DINÁMICAS DE GRUPO	Todos los integrantes del grupo han trabajado para desarrollar positivamente las actividades	La mayoría de los integrantes del grupo ha trabajado para desarrollar positivamente las actividades	La mitad de los miembros del grupo ha trabajado para desarrollar positivamente las actividades	Casi ningún (o ningún) miembro del grupo ha trabajado para desarrollar las actividades del grupo
REPARTICIÓN DEL TRABAJO DURANTE LAS ACTIVIDADES	Todos los miembros han asumido roles equitativos en la realización de tareas	La mayor parte de los miembros han asumido roles equitativos en la realización de tareas	La mitad de los miembros han asumido roles equitativos en la realización de tareas	Las tareas se han realizado de forma desigual sin equidad en la repartición del trabajo.
USO DEL DIÁLOGO Y NIVEL DE ACUERDO DURANTE LAS ACTIVIDADES	Durante las actividades todos los componentes del grupo han expresado sus ideas y se ha llegado a un acuerdo general	Durante las actividades la mayor parte de los componentes del grupo han expresado sus ideas y se ha llegado a un acuerdo general	Durante las actividades la mitad de los componentes del grupo han expresado sus ideas y se ha llegado a un acuerdo general	Durante las actividades casi ningún (o ningún) componente del grupo ha expresado sus ideas y no se ha llegado a un acuerdo general
DESEMPEÑO DE FUNCIONES DURANTE LAS ACTIVIDADES	Todos los miembros del grupo tenían sus funciones claras y las han desempeñado de forma satisfactoria	La mayor parte de los miembros del grupo tenían sus funciones claras y las han desempeñado de forma satisfactoria	La mitad los miembros del grupo tenían sus funciones claras y las han desempeñado de forma satisfactoria	Casi ningún (o ningún) miembro del grupo tenía sus funciones claras ni las ha desempeñado de forma satisfactoria
REALIZACIÓN DE LA TAREA FINAL	Todos los miembros del grupo han participado de forma igualitaria en la tarea final	La mayor parte de los miembros del grupo han participado de forma igualitaria en la tarea final	La mitad de los miembros del grupo ha participado de forma igualitaria en la tarea final	Casi ningún (o ningún) miembro del grupo ha participado de forma igualitaria en la tarea final

Figura 9: rúbrica de evaluación del trabajo en grupo

RESULTADOS

Los resultados se van a dividir en tres bloques, atendiendo a los tres aspectos evaluados durante la secuencia: el producto final, el desarrollo del proyecto y el trabajo en grupo de los estudiantes.

En primer lugar, en cuanto al producto final, todos los grupos entregaron un vídeo que se ajustaba a las características esperables. En relación al contenido, todos los vídeos poseían un buen nivel, incluso excelente en algunos casos. En relación a los aspectos técnicos, todas las producciones mostraron una realización exitosa de los aspectos trabajados a lo largo de la secuencia. Este buen nivel se vio reflejado en las rúbricas de evaluación, pues todas ellas tuvieron unas puntuaciones que oscilaban entre los 4 y 5 puntos.

En segundo lugar, en cuanto al desarrollo del proyecto, el análisis se va a basar en dos tipos de evaluaciones: la rúbrica de evaluación que realizaron los estudiantes y la observación del profesor durante las distintas partes del proyecto. En la observación del profesor, los aspectos más destacables fueron los siguientes:

- Los estudiantes trabajaron bien en pequeños grupos y las distintas actividades fomentaron el trabajo cooperativo. Hay que indicar que estos estudiantes

- estaban en cuarto curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, por lo que estaban acostumbrados a este tipo de organización.
- La dificultad de las actividades fue proporcionada, pues ninguna resultó demasiado fácil o demasiado difícil. Sin embargo, el tiempo empleado por los distintos grupos en realizarlas fue desigual. Había grupos que siempre acababan antes de finalizar la sesión y había grupos que debían completar la actividad con tiempo extra.
 - La figura del profesor como mediador fue importante. A lo largo del proceso, el profesor resolvió muchas dudas y guio el trabajo de los distintos grupos.

En cuanto a los resultados de la rúbrica sobre distintos aspectos del proyecto, se van a resaltar dos de ellos, pues el resto tuvo una alta calificación que únicamente varió entre cuatro y cinco puntos. Únicamente dos puntos obtuvieron algunas calificaciones de tres: “Los contenidos de las distintas actividades han sido útiles para la tarea final y han conectado con la realidad” y “las metodologías que se han empleado han favorecido el aprendizaje”.

Finalmente, sobre el sistema de trabajo, la rúbrica mostró que todos ellos estuvieron cómodos con él y que se desarrolló no solo de forma grupal, sino también cooperativamente. Todos los ítems que se evaluaban en la rúbrica obtuvieron una puntuación, mayoritariamente, de 5 puntos.

DISCUSIÓN

Los proyectos de lengua son un recurso ampliamente utilizado en la Educación Primaria y Secundaria española. En este artículo hemos pretendido mostrar como, a partir de la aplicación de un proyecto de grabación de vídeos en educación universitaria, se han trabajado diversos aspectos lingüísticos y técnicos relacionados con la multimodalidad y la competencia digital. Mediante la aplicación de este proyecto, se ha intentado favorecer el trabajo cooperativo y el descubrimiento del conocimiento por parte del alumnado. Tal y como señalan López de Sosoaga et alii (2015: 410), “Entre las metodologías activas, la enseñanza por proyectos propicia un cambio en la cultura escolar, tanto en las relaciones profesorado-alumnado, profesorado-profesorado y alumnado-alumnado; en la estructura temporal y espacial; en el empleo de materiales; y en la propia didáctica.”

En otro orden de cosas, más allá de los beneficios lingüísticos y multimodales que este proyecto pueda aportar, también sirvió para motivar a nuestros estudiantes. La conexión entre la vida real y nuestras clases, además de ser totalmente necesaria para desarrollar la competencia comunicativa, proporciona un grado de motivación extra que hace que haya más implicación y mejores dinámicas de clase (Heredia, Romero y Álvarez, 2019).

En cuanto a los resultados obtenidos a través de rúbricas y de la observación directa del profesor, como ya se ha señalado en el apartado anterior, estos fueron en general buenos. Los dos únicos puntos que obtuvieron alguna baja calificación en la rúbrica estaban relacionados con la valoración del proyecto como constructo didáctico. En el punto relacionado con la utilidad de los contenidos y su conexión con la vida real, es posible que sus calificaciones por debajo de 4 se debieran a que los temas de los vídeos fueran contenidos académicos ya trabajados en cursos anteriores. Las bajas calificaciones del segundo de ellos, relacionado con las metodologías empleadas en el aula, podrían estar propiciadas por el hecho de que algunos estudiantes expresaron

que les hubiera gustado alguna clase más “explicativa” durante la secuencia. Les hubiera sido útil que el profesor hubiera dejado la figura de mediador en ocasiones para convertirse en referente de autoridad y así tener una enseñanza más explícita.

En relación con estas evaluaciones, para futuras aplicaciones de este proyecto, se debería mejorar en estos dos aspectos: por un lado, adaptar los temas de los vídeos para que sean más interesantes y menos repetitivos; por otro lado, introducir alguna sesión explicativa por parte del profesor para que sirva de soporte al trabajo autónomo de los estudiantes.

Para finalizar, se da la circunstancia que, cada vez más, internet y el mundo virtual están cambiando nuestras formas de comunicarnos y relacionarnos (Farías, 2017). Por tanto, es necesario que incluyamos estas nuevas formas y maneras de comunicación en nuestras clases (Alemán-Ramos, 2018). Cada vez más, la multimodalidad y las nuevas tecnologías son más accesibles, y por tanto están más presentes en nuestra cotidianidad; este hecho hace que a la hora de comunicar, todos saquemos partido de esta circunstancia. Y esta es una ventaja que no deberíamos desaprovechar en nuestras clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüera, D., Gutiérrez, J., Nieves, P. y Gallego, O. (2018). *La incorporación de las producciones polimedias a la formación universitaria*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y NNTT. <https://bit.ly/3MhUaI6>
- Alemán-Ramos, P. F. (2018). Orientación y tecnología digital en el siglo XXI: Implicaciones para la Universidad. *El Guiniguada*, 27. 22-33. <https://bit.ly/3IDwv2N>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Berjano, E. y Pinazo, S. (2001). *Interacción social y comunicación*. Tirant lo Blanch.
- Balsalobre, L. y Herrera, R. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en Educación Secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29 (3), 45-60. <https://bit.ly/3MimzOZ>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Castellar, E. (2020). Una mirada al estado de la Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Educación Superior y sociedad*, 32(2), 14-35. <https://bit.ly/3Pp2w2I>
- Cappellini, M. y Combe, Ch. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques: résultats d'une étude exploratoire. *ALSIC*, 20(3). <https://bit.ly/40cgSas>
- España, E. (2022). Enseñanza de la escritura y géneros discursivos en la era digital. Resultados de un proyecto de escritura. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(6), 1-9. <https://bit.ly/3Mkwenz>
- Farías, A. (2017). Alfabetización tecnológica, participación política y cuidado del medio ambiente en estudiantes universitarios de Humanidades. *Sphera Publica*, 1(17), 47-63. <https://bit.ly/45Mri1J>
- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *Revista INFAD de Psicología*. 2 (1), 269-278. <https://bit.ly/43huYcg>

- García-Valcárcel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://bit.ly/3smetxt>
- Greenfield, S. (2015). *Mind Change*. Random House.
- Gutiérrez, N. (2019). Textos multimodales y su apoyo a la creación e interacción en el entorno educativo. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 2, 84-111. <https://bit.ly/49Ob4YK>
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. y Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. *El Guiniguada*, 30, 122-134. <https://bit.ly/3MuQnHH>
- Heredia Ponce, H., Romero Oliva, M. F. y Álvarez Ramos, E. (2019). El blog en la formación inicial de los futuros maestros del Grado de Educación primaria. Un estudio de caso. *El Guiniguada*, 28, 93-109. <https://bit.ly/3PIE3ee>
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Larmer, J. y Mergendoller, J. (2010). 8 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 52-55. <https://bit.ly/3SeLWEr>
- López de Sosoaga, A., Ugalde, A., Rodríguez, P. y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para futuros docentes. *Opción*, nº especial 1, 395-413. <https://bit.ly/47dz0mI>
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 97(2), 281-297. <https://bit.ly/40q7ws0>
- Manchado, E. y Berges, L. (2013). Una experiencia de PBL en Grado de Ingeniería de Diseño Industrial, adaptando el método de sistemas de retículas de Diseño Gráfico. *Revista de Docencia Universitaria (REDU). Número especial dedicado a Engineering Education*, 11, 19-46. <https://bit.ly/45W0goQ>
- Martínez, A. (2019). Sobre usos lingüísticos a la luz de la cultura oral y letrada en la era digital. En María del Carmen Quiles y María del Mar Campos (eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 113-129). Visor libros.
- Morales, P. (2007). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En Leonor Prieto (ed.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. (pp. 17-31). Octaedro.
- Reyes, A., Portales, M. y Bonilla, P. (2020). Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: el álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 14(28), 54-77. <https://bit.ly/3PoG1uu>
- Roselló, J. (2012). 101 ejercicios para aprender a puntuar (según las nuevas normas de la RAE). Anejo nº 2 de *Normas*. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. <https://bit.ly/477c9sQ>
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 471-491. <https://bit.ly/3tWSWmi>
- Tosí, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI: materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital.

Contextos Educativos, revista de educación, 25(3), 127-143.

<https://bit.ly/3QH18LX>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

<https://bit.ly/48YDj5P>