¡Luces, cámara, acción! Proyectos audiovisuales en la clase de español

Dolores Coronado Badillo
Universidad de Economía de Izmir

1 Introducción

Cuando el fotógrafo y ensayista Joan Fontcuberta afirmaba en numerosas entrevistas que la fotografía se ha convertido en el lenguaje universal que todos utilizamos casi sin darnos cuenta y definía al *Homo Photographicus* (Fontcuberta 2016, 27-34)[1] como la especie humana que sucedería al *Homo Sapiens* y que se caracteriza por el hecho de, compulsivamente, realizar imágenes incorporándolas a sus medios de comunicación habituales, se estaba refiriendo a la evolución que ha experimentado la imagen fija desde sus orígenes hasta la era digital derivada del coste cero y de la no profesionalización en su producción.

Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia la imagen en movimiento va ganando terreno como sistema de comunicación en todos los ámbitos. La cultura que domina hoy en día es predominantemente audiovisual. En las redes sociales se comparten cada vez más vídeos, proliferan las aplicaciones móviles con herramientas de grabación, las plataformas educativas se reactualizan con sistemas de reproducción y de alojamiento de material audiovisual, los periódicos abren sus portadas con resúmenes en vídeo de sus titulares, etc. En un reciente comunicado, *El País* presentaba un nuevo diseño para su edición digital, después de seis años, justificado por los cambios acelerados que habían vivido los periódicos en internet:

> Verán texto, pero cada vez van a encontrar más audio, vídeo de calidad, menos fotografía, pero más relevante, y muchas narrativas visuales. El vídeo ha madurado, el audio ha irrumpido, la infografía y los datos han estallado en su repercusión, los boletines se han convertido en los nuevos blogs, Instagram es otro lugar más (Echevarría 2021).

Un producto, esencialmente escrito, pasa a ser más selectivo con el uso de la imagen fija, revaloriza el vídeo y adopta nuevas plataformas y géneros textuales multimodales para comunicar y ampliar su espacio "aprovechando las herramientas de la Red y el conocimiento de la audiencia" (Echevarría 2021). Vivimos en una nueva era de conocimiento, la del pensamiento visual, derivado de la ubicuidad de las pantallas, la accesibilidad a internet y los avances tecnológicos, que ha democratizado e incrementado tanto el consumo como la producción del vídeo *online* y que influye en cualquier ámbito ya sea personal, público, profesional o educativo.

En el plano de la enseñanza de idiomas también se ha venido reflejando esta misma evolución: "Las herramientas digitales y la tecnología han hecho que las paredes del aula, antes herméticamente selladas, sean bastante permeables" (Goldstein y Driver 2015, 6) y, aunque la finalidad sea la misma, la adquisición de la competencia comunicativa, las tareas y los medios han ido adaptándose y cambiando en nuestras aulas para salvar ese "anacronismo entre las convenciones tradicionales de alfabetización y los nuevos entornos de comunicación" (Herrero 2019a, 21). Hoy en día

[1] En los siguientes enlaces se pueden consultar dos entrevistas en las que Joan Fontcuberta también explica el concepto de *Homo Photographicus*: https://www.youtube.com/watch?v=d_PRSTdSbzc; https://www.youtube.com/watch?v=ps7BvXQFRNw.

proponemos tareas comunicativas de comprensión, producción e interacción en las que se trabaja con una tipología variada de géneros textuales alineada con la realidad fuera del aula (correos electrónicos, entradas de blogs, comentarios en redes sociales, pódcast, etc.). Por eso nos parece lógica —si bien aún no generalizada— la incorporación de situaciones comunicativas que conduzcan no solo a la comprensión sino también a la producción de textos audiovisuales por parte de nuestros aprendientes puesto que, por un lado, disponen de los medios tecnológicos necesarios en sus dispositivos móviles y, por otro, porque para su generación, consumo y creación de imagen y vídeo están totalmente relacionados entre sí y conectados con su realidad.

Así pues, con la propuesta de la realización de proyectos en vídeo pretendemos no solo que las tareas evaluables de nuestro alumnado universitario resulten más atractivas, innovadoras, motivadoras y significativas que las planteadas en otros formatos por acercar su experiencia personal de ocio a la académica, sino también porque "representan un modelo holístico para que los aprendices de L2 interpreten, diseñen y produzcan textos multimodales" (Herrero 2019b, 577). Con este modelo, los aprendices se sitúan en el centro de su proceso de enseñanza/aprendizaje con un rol activo, dado que

> el proceso de grabación, edición y difusión de un vídeo introduce al alumno en contextos muy variados y lo convierte en protagonista, de tal manera que éste se pone en la tesitura de aplicar todos los conocimientos y habilidades adquiridos para enfrentarse a la finalidad de la tarea (Alsasua 2014, 247).

Con este recurso tecnológico los alumnos aprenden haciendo (*learning by doing*) y, en su creación, además de propiciar el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas integradas, se fomentan la creatividad, la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico y se movilizan una gran variedad de estrategias de aprendizaje para toda la vida. Nos parece interesante la taxonomía de O´Malley, recogida por Rodríguez y García-Merás: las metacognitivas, donde se requiere de "planificación, reflexión, monitoreo y evaluación (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y autoevaluación)" (2005, 6); las cognitivas, que se darían en la manipulación del material audiovisual, como la repetición o la traducción; y las socio-afectivas, relacionadas con actividades de mediación e interacción. Martín-Leralta (2008, 17), además de las anteriores, recoge en las vinculadas a la creación de un texto imaginativo las estrategias de identificación de problemas, uso de fuentes de información, sustitución, memorización de palabras aisladas y agrupadas, y recuperación por asociación de sonidos e imágenes. Herrero (2018) cita a Burn y señala que el hecho de ser autores de medios permite realizar de manera más efectiva, económica y con una mayor proyección, una serie de procedimientos de indudable valor pedagógico en el aula:

> Iteración (revisar indefinidamente); retroalimentación (despliegue del proceso de trabajo); convergencia (integración de distintos modos de autoría: video y audio) y exhibición (poder convertir el trabajo a diferentes formatos y compartirlo a través de numerosas plataformas que pueden alcanzar un público diverso) (Herrero 2018, 82-83).

Por otro lado, la creación de proyectos audiovisuales aumenta las competencias digitales, transmedia y de comunicación, que son habilidades clave del siglo XXI. Apkon afirma que "hoy en día para ser una persona plenamente alfabetizada se requieren múltiples competencias, incluida la capacidad para leer y también para 'producir' mensajes visuales" (citado en Herrero 2018, 73) que incluyan texto

> (escrito, impreso o hablado) en combinación con imágenes (ilustraciones, fotos, gráficos, diagramas, mapas, animaciones o vídeos) para transmitir un mensaje. El aprendizaje multimedia tiene por objetivo obtener un aprendizaje más profundo en contraposición a un aprendizaje que utiliza únicamente palabras en la transmisión de una información (Viñas 2015, 17).

2 Creencias y retos: competencia digital y creatividad en un mundo líquido

Indudablemente, las ventajas y nuestras intenciones como docentes al proponer este tipo de tareas son óptimas para conseguir unos objetivos concretos, pero ¿qué ocurre cuando se ofrecen formalmente proyectos en español en formato de vídeo a nuestros alumnos universitarios? ¿Se siente la mayoría de ellos tan motivados como el docente había previsto? ¿Con qué retos se encuentran además del de practicar la lengua meta?

Aunque *a priori* podríamos tener la creencia de que la gran mayoría de nuestros alumnos universitarios no encontraría grandes dificultades tecnológicas acostumbrados como están a consumir vídeos y a ponerse delante de la cámara de su dispositivo móvil para compartirlos en redes sociales como Instagram o YouTube, constatamos que la realidad es bien distinta. Estas cuestiones no tardaron en reflejarse en el aula con una primera reacción, mezcla de preocupación e inseguridad, a través de un "¿y cómo lo hago?", "¿cómo y dónde lo entrego?", seguida del temido "pero yo no soy creativo".

Existen numerosas investigaciones que coinciden en poner en duda el término tan extendido de "nativo digital", acuñado por Prensky (2001) y asignado a una generación a la que se le presupone un saber tecnológico simplemente por haber nacido en la era digital. Estos trabajos demuestran que nuestros universitarios "parecen tener una comprensión superficial de las nuevas tecnologías, las utilizan para propósitos muy específicos y limitados, y poseen escasas habilidades para buscar información y de análisis" (Gallardo, Marqués y Gisbert 2012, 387). Alonso Ferreiro, Gewerc y Montero sostienen las "dudas acerca del tópico de que nos encontramos ante una generación homogénea" (2012, 380) y confirman algunas de ellas afirmando que

> para el alumnado universitario, en este caso, existe una clara separación entre estudio y ocio. Utiliza un rango limitado de herramientas para el aprendizaje, como procesadores de texto y hojas de cálculo, y otro, para el uso social y lúdico: redes sociales, chat o reproductores de música. Los alumnos confiesan que no necesitan sentirse "expertos" para usar una red social, pero sí para publicar en un blog (*id*.).

En la misma línea, Pujolà también manifiesta que "a pesar de su alfabetización digital existe la percepción de que los alumnos universitarios tienen escasa formación en TIC, sobre todo cuando deben utilizar herramientas que ofrece la web en contextos formales y académicos" (2012, 393).

De este modo, confirmamos que las dos primeras preguntas de nuestros estudiantes quedaban fundamentadas por trabajos como los citados anteriormente, referidas a aspectos técnicos y tecnológicos. En ellas, nos estaban planteando las mismas cuestiones que se presentan ante la realización de cualquier producto audiovisual "profesional": cuestiones de preproducción (recursos técnicos, de localización, etc.); de producción en sí (herramientas de grabación); de postproducción (edición y montaje de imágenes, música, texto, etc.) y de distribución (plataformas para alojar los vídeos y compartirlos). Y es que, la competencia digital es compleja y no podemos asumir que surja en ellos de manera natural o espontánea por el simple hecho de pertenecer a una determinada generación. Esteve y Gisbert la definen como

> una combinación de conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes, para acceder, analizar, evaluar, reflexionar críticamente, crear y actuar en cuatro diferentes áreas o alfabetizaciones: tecnológica, informacional, multimedia y comunicativa. Una competencia compleja, formada por una alfabetización múltiple (2012, 372).

Para ellos, ser competente digital implicaría poder combinar simultáneamente estas cuatro alfabetizaciones "no para sólo conocer y comprender, sino también para aplicar, analizar, sintetizar y evaluar" (*id*.).

Su tercera preocupación quedaba asociada también a otra conocida afirmación, la de Ken Robinson, "la escuela mata la creatividad" donde, de nuevo, parecen evidentes las dificultades que los alumnos encuentran en vincular vida académica y vida personal. ¿Son creativos fuera del aula y dentro no? ¿Son creativos hasta cierta edad y al llegar a la universidad ya no lo son o están a punto de perderla por exigencias del currículo, de las evaluaciones y del futuro mundo laboral que les espera, ámbitos más "serios" que el del ocio? Y no solo los alumnos, también algunos profesores a menudo nos preguntamos si es necesario fomentar la creatividad en las clases de lengua, si es tan importante en nuestras vidas, si se puede aprender o es un don. Desde luego, no nos estamos refiriendo a una creatividad específica (pictórica, científica, musical, etc.), sino a una más general (que tenemos todos), que puede formar parte de una estrategia en el aprendizaje para toda la vida y que, al igual que la competencia digital, moviliza procesos complejos que, como los expertos creen, pueden entrenarse. Quizá lo primero sería definir qué es, en este sentido, la creatividad para darnos cuenta de su importancia.

Bachrach (2014) define la creatividad como la actividad mental a través de la cual se produce una revelación o *insight* dentro del cerebro que trae como resultado una idea o acción nueva que tiene valor. Supondría romper con la habitual manera de pensar, lo cual supone un esfuerzo para nuestro cerebro que, ante cualquier desafío intelectual, en primer lugar, busca información en lo conocido. Pensar creativamente "requiere la habilidad de generar asociaciones y conexiones entre dos o más temas bien diferentes. Una contradicción a esta frase es que estamos educados para ser pensadores lógicos y analíticos" (Falco 2016, 54). Aplicado a nuestro contexto, el ser capaces de conectar la vida real con la académica para crear productos nuevos y de valor sería un buen ejemplo para poner en marcha y ejercitar la creatividad.

Marina y Marina (2013) hacen una clara distinción entre la inteligencia —la capacidad de dirigir todo lo que proviene del conocimiento y de las emociones para salir de los problemas de la mejor manera—, y la creatividad siendo esta la aplicación práctica de la inteligencia cuando no hay soluciones. El medio audiovisual invita a crear, a poner en marcha esos procesos creativos para los que los autores otorgan una serie de condiciones: la primera sería "mantener una actitud activa, expresiva, capaz de movilizar los recursos de que se dispone. Una de las funciones de esa actitud es generar proyectos para dirigir la acción" (Marina y Marina 2013, 67); la segunda, "la creación de la propia memoria […]. No solo son importantes sus contenidos, sino el modo como están representados y organizados" (*ibid*., 69); la tercera "es aprender y realizar con soltura las operaciones mentales para transformar la información" (*ibid*., 71); y la cuarta "la elaboración y ejecución de un adecuado criterio de evaluación" (*ibid*., 72). Sin duda, desarrollar este esquema de pensamiento —proyecto, búsqueda, transformación y evaluación— no solo es útil en cualquier área a nivel académico sino, como sosteníamos antes, a nivel estratégico y vital dada la "modernidad líquida" (Bauman 2004) en la que vivimos.

En este entorno cambiante, Bauman abogaba por una educación y un aprendizaje "continuos y, de hecho, permanentes o prolongados a lo largo de toda la vida" con el objetivo de conseguir el "empoderamiento" para "que los hombres y las mujeres del

mundo moderno líquido puedan perseguir sus metas vitales con un mínimo de recursos y confianza en sí mismos, y puedan tener esperanzas de alcanzarlas" (2020, 166). Una educación continua que dé solución a dos de los retos principales a los que se enfrenta la educación superior en esta sociedad: la valoración del conocimiento en su uso inmediato y el hecho de que el cambio es impredecible (y lo que funciona hoy puede que no funcione mañana) (Bauman 2004). Hoy más que nunca, después de una pandemia, hemos podido constatar que, por un lado, es imposible predecir cuáles van a ser los cambios y, por otro, la incertidumbre que ello provoca. Por eso, promover la creatividad nos parece más válido que nunca y, en ningún caso, una pérdida de tiempo si ello supone desarrollar la flexibilidad y agilizar la búsqueda de soluciones innovadoras a nuevos problemas fomentando, además de la autonomía, la colaboración porque el trabajo creativo e innovador "no solo sucede en la cabeza de las personas sino también en la interacción de los pensamientos con su contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico" (Falco 2016, 54).

3 ¿Un reto solo para los alumnos?

Pareciera que la era educativa en la que nos movemos —llámese líquida, digital o pos-método— unida a las grandes limitaciones físicas a las que hemos sido expuestos por la crisis del COVID-19, han precipitado la digitalización de muchas de nuestras aulas y han hecho que la mayoría de los docentes nos reinventemos más que nunca para adaptarnos a este nuevo y habitual entorno digital de enseñanza/aprendizaje buscando alternativas y soluciones a nuevos problemas. En este sentido, a marchas forzadas y en una situación de urgencia o supervivencia, podemos afirmar que muchos nos hemos apoyado, más que nunca, en nuestra creatividad adaptando diferentes enfoques y los recursos disponibles a las necesidades y objetivos de cada grupo; hemos buscado nuevos recursos y herramientas en red colaborando con colegas en la misma situación; nos hemos formado en la renovación de habilidades técnicas y tecnológicas; y hemos abierto la mente a nuevas oportunidades metodológicas.

Es en este contexto donde introdujimos de manera constante y consciente entre nuestros estudiantes la realización de videoproyectos semestrales dado su "undeniable rich context, granting them greater oppotunities and more diverse ways to communicate" (Goldstein y Driver 2015, 5). Sin embargo, somos conscientes de que uno de nuestros mayores retos consiste en cómo explotar mejor estos nuevos espacios de manera efectiva ante lo cual resultaría apropiado detenernos en cuestiones como: ¿estamos proponiendo tareas que nosotros mismos no podríamos realizar o guiar?, ¿seríamos capaces de asesorar y dar soluciones a nivel técnico o tecnológico? Las aulas han cambiado y, del mismo modo, nuestro rol de docentes. Y seguirá cambiando, sin duda. Por eso, no es suficiente con usar la tecnología, sino que, para guiar, conectar y dar ejemplo a nuestros estudiantes, también es necesario ser competentes digitales, "empoderarnos" con un aprendizaje continuo "para no 'quedarse atrás' y ser arrojados por la borda del acelerado navío del 'progreso tecnológico' (Bauman 2020, 168).

Una de las ventajas de la globalización y la digitalización es la posibilidad de disponer, al alcance de un clic, de recursos y documentos especializados que nos invitan a la mejora de nuestras competencias digitales. Algunos de los que recomendamos son:

1. *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012), donde, además de otras competencias centrales y generales que también hemos ido señalando en este artículo como "Organizar situaciones de aprendizaje", "Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje" o

"Desarrollarse profesionalmente", destacamos "Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo" y lo que ello implica (Imagen 1).

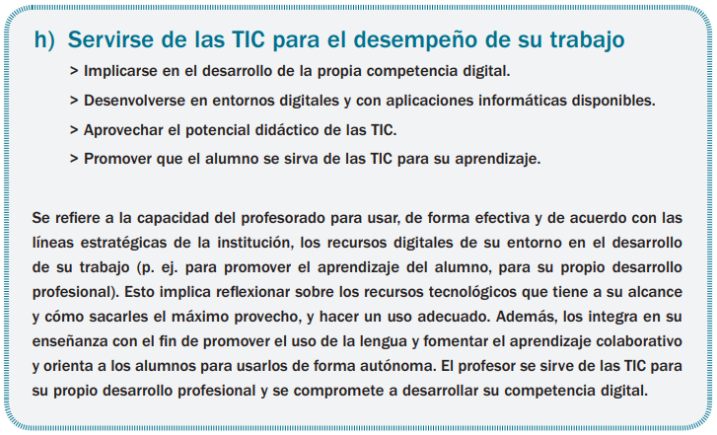

Imagen 1. Tomada del Instituto Cervantes (2012, 27)

El texto especifica y da sugerencias englobadas en cuatro competencias específicas. Para promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje propone

> animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos, productos y entornos digitales de los que dispone para aprender, teniendo en cuenta características del alumnado y del entorno (p. ej.: la edad, el estilo de aprendizaje, el nivel de competencia digital, las posibilidades de acceso a la tecnología). El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno (p. ej.: televisión y radio, cámara digital, teléfono móvil, páginas con actividades interactivas) (Instituto Cervantes 2012, 28).

2. El *Marco Común de Competencia Digital Docente* (*MCCDD*), adaptación del *Marco Común de Competencia Digital para el Ciudadano* (DigComp) y del *Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores* (DigCompEdu), es una herramienta útil para ayudarnos a detectar necesidades formativas en el ámbito digital, así como para una posible acreditación evaluable en seis niveles. El documento está dividido en cinco áreas competenciales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad, y resolución de problemas. En esta última, vemos claramente en sus cuatro subapartados (Resolución de problemas técnicos, Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa, Identificación de lagunas en la competencia digital) (INTEF 2017, 58-66) cómo se reflejan las dos cuestiones principales que nos planteábamos. Para la implementación en el aula del *MCCDD*, Juan-Lázaro y Alejaldre (2020) ofrecen en su obra una serie de estrategias y modelos para cada una de las cinco áreas del *Marco*.
3. En 2018 salió a la luz *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*, donde el equipo del proyecto *Transmedia Literacy* plasmó en un mapa visual una actualizada y completa taxonomía de competencias relacionadas con la producción, el consumo y la posproducción de medios en el contexto de la cultura transmedia juvenil y que puede servir de guía para los profesores en la propuesta de tareas conectadas con el "mundo real" (Scolari 2018, 9).
4. Otra taxonomía que puede resultar muy útil es *La Rueda de la Pedagogía* de Carrington (2016), que ofrece una revisión de la de Bloom aplicada al uso de las

TIC con una clasificación de aplicaciones digitales (treinta y una para las actividades de creación) alineadas con sus correspondientes objetivos de aprendizaje.

4 Propuestas prácticas de proyectos audiovisuales[2]

A continuación, presentaremos siete propuestas llevadas a la práctica en los últimos cuatro años por nuestros estudiantes universitarios de cursos generales y obligatorios de nivel A1.1 y A1.2 (SPN101 y SPN102, según nuestros códigos) y del curso electivo *Speaking Skills in Spanish* de nivel A2 (SPN310) y que, a continuación, reproducimos aquí con las instrucciones de las tareas acompañadas de algunas muestras, de las que tenemos consentimiento, a través de códigos QR. Algunas de ellas fueron realizadas durante el confinamiento y, por tanto, nos adaptamos a las limitaciones de movilidad y agrupamiento requeridas. Con ellas hemos pretendido alinear los proyectos con los objetivos y contenidos curriculares del curso; conectarlos con los intereses de los alumnos a través de tareas comunicativas significativas; fomentar la motivación a través de la tarea, de la colaboración, del proceso y del resultado con la obtención de un producto final audiovisual en lengua meta; ser claros tanto en las instrucciones como en su evaluación compartiendo las rúbricas; ser flexibles en cuanto a las fechas de entrega (dada la inestabilidad de la situación por confinamiento); ofrecer distintas opciones respecto a temáticas, recursos y herramientas entre las que elegir la que mejor se adapte a sus intereses y necesidades, anticipando así posibles dificultades que pudieran provocar inestabilidad o desmotivación en la tarea; desarrollar las macrodestrezas lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar) y la interculturalidad; mejorar la fluidez, consolidar el léxico y ampliar el vocabulario personal; fomentar la creatividad; promover la autonomía y la colaboración (creamos grupos de WhatsApp y un foro de dudas para dar soporte a problemas técnicos y tecnológicos); desarrollar estrategias de aprendizaje y aprovechar y enriquecer las competencias digitales y transmedia que ya poseen nuestros estudiantes.

4.1 La exposición del mes: personas admirables (SPN 101)

La propuesta consistió en crear una instalación audiovisual en una exposición virtual de personas vivas (famosas o no) a las que los estudiantes admiran. Los vídeos fueron compartidos en clase con códigos QR (Imagen 2) que se colgaron en las paredes del aula. Después de visualizarlos, valorarlos y analizarlos, en grupos hicieron de comisarios de arte para dividir las obras en diferentes salas, para lo cual debían encontrar algún criterio y justificarlo en una sesión de presentación de propuestas. Una vez decididas las salas, debían darles un título y escribir una descripción para cada una de ellas. En los vídeos (entre 1-2 minutos) debían indicar, como mínimo, el nombre de la persona elegida, su nacionalidad, profesión, lugar de residencia, descripción física y la razón de su elección. Debían aparecer ellos e incluir imágenes, música, texto, etc. Las

[2] Recomendamos como fuente de inspiración las experiencias curriculares y extracurriculares llevadas a cabo, en el marco de las narrativas transmedia, por la *Manchester Metropolitan University* (Herrero 2021); los trabajos, en contextos diferentes, sobre creación de cortometrajes de Jorge García y Celia Carracedo presentados en el seminario *Screen Media and Language Learning and Teaching*, que estuvo coordinado por la Dra. Carmen Herrero (2022); y las tareas recogidas a lo largo de los distintos manuales de la colección *¡Genial!* (enClaveELE), de la que incluimos la adaptación de uno de nuestros proyectos titulado *Autorretrato*.

herramientas y el formato quedaban a su elección, aunque se les ofrecían una serie de recursos, desde los más sencillos y conocidos, como PowerPoint, hasta plantillas de Canva o Genially. La muestra que adjuntamos es un ejemplo de una estudiante que hizo un *remix* en un formato muy similar a los usados en Instagram.

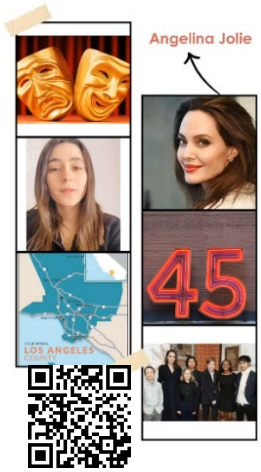

Imagen 2. Muestra de Bensu Ayan de la actividad "La exposición del mes: personas admirables" y código QR de acceso

4.2 Hecho en casa: actores por un día. #Yomequedoencasa

En el presente apartado, así como en el siguiente (4.3), se muestran dos videoproyectos que fueron presentados con un mes de antelación en pleno confinamiento. Ante las posibles restricciones, ofrecimos dos opciones para el nivel SPN 102 dependiendo de si podrían y/o querrían grabar en la calle. En las dos abogamos por la responsabilidad que exigía el momento incluyendo los *hashtags* omnipresentes en las redes.

En este caso nos inspiramos tanto en el título como en el contenido de la serie de documentales producidos por Netflix donde reconocidos cineastas expresaban su creatividad durante el confinamiento por la COVID-19: una tarea tan creíble en el contexto en el que la planteamos que llevó a los alumnos a considerarla real, motivadora y a implicarse en ella con un alto nivel creativo.

Una **directora de cine** española quiere hacer una película sobre **cómo es la vida durante la pandemia en diferentes países**. Para ello quiere recibir los videos de personas de todo el mundo y va a seleccionar fragmentos de cada país. **¿Quieres participar en su película?** Tienes que:

- **Escribir el guión** de tu película:
  - **Planifica** tus ideas. ¿Cómo es un día normal en tu vida desde que te levantas hasta que te acuestas? Tienes que incluir mínimo una característica de la cultura turca.
  - **Visualiza** las escenas o haz un ***storyboard*** (localizaciones, vestuario, objetos, etc.).
  - **Escribe el guión**.
- **Grabar un video** (consulta: Documento **"Herramientas para grabar presentaciones en video)**
  - Tienes que salir en el video hablando en español. **No puedes leer** el guión.
  - El video debe tener una duración entre **2-3** minutos.
  - Sé **creativo/a** (puedes usar música, fotos, etc.).
  - Pon el vídeo en tu Google Drive, YouTube.
- **Subir a Blackboard** (Assessments) **el guión** de tu video **con el link** a tu película. No olvides incluir tu nombre, apellido y sección (SPN102_13) en el documento. Fecha límite: **14 mayo.**

#YOMEQUEDOENCASA

Imagen 3. Instrucciones de la actividad "Hecho en casa: actores por un día"



Imagen 4. Muestra de Gizem Akman de la actividad "Hecho en casa" y código QR de acceso

4.3 ¿Por qué mi barrio? #Mascarillaobligatoria

En la segunda opción, y en caso de poder grabar en exteriores, la propuesta animaba a mostrar sus barrios con el objetivo de facilitar la búsqueda de piso a futuros estudiantes y docentes extranjeros o de otras ciudades de Turquía. Sin duda, una dificultad con la que muchos nos hemos encontrado al llegar y un producto final de indudable valor práctico.

La Universidad va a incluir en su **página web** una sección para ayudar a los estudiantes y profesores extranjeros que vienen por primera vez a estudiar y trabajar en la IEU. Como no conocen Izmir, han pedido **videos donde se muestren objetivamente los diferentes barrios de la ciudad** y así poder **elegir donde alquilar un piso** antes de venir. **¿Les ayudamos?** Tienes que:

- **Escribir el guión** de tu video:
  - **Planifica** tus ideas y **visualiza** los lugares que van a aparecer en el video antes de **escribir el guión**.
  - **Nombre y localización** ¿Cómo se llama tu barrio? ¿Dónde está en relación a la universidad?
  - **Transportes**: ¿Cómo vas a la universidad? ¿Qué otros medios de transporte hay y cuánto tiempo se necesita para llegar?
  - **Cosas positivas** de vivir en tu barrio para un profesor/ao para un estudiante extranjero: ¿Por qué te gusta? ¿Cómo es? ¿Qué hay? ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?
  - ¿Hay alguna cosa **negativa**?
- **Grabar un video (consulta las herramientas para grabarlo)**
- **Subir a Blackboard** (Assessments) **el video o el link (YouTube/Google Drive)**. No olvides incluir tu nombre, apellido y sección (SPN102_13) en el documento. Fecha límite: **14 mayo.**

#MascarillaObligatoria

Imagen 5. Instrucciones de la actividad "¿Por qué mi barrio?"



Imagen 6. Muestra de Ataberk Eyolcu de la actividad "¿Por qué mi barrio?" y código QR de acceso

4.4 Autorretrato (SPN 310)

Este proyecto, que parte de un cortometraje de la cineasta Isabel Coixet, está basado en una actividad del manual *¡Genial! A1* (Herrero *et al.* 2017, 63) de la editorial enClave ELE adaptado a un nivel A2. Los productos resultantes, más creativos a nivel formal que los anteriores, permitieron la programación de una jornada de visionado posterior en abierto no prevista al inicio del semestre.

Para conocernos mejor, vamos a grabar un video como el de la directora de cine **Isabel Coixet** que hemos trabajado en clase: https://youtu.be/IKWrKD4XV0o?t=1
Tienes que:
- **Escribir el guión** sobre tus gustos e intereses:
  - **Planifica** tus ideas. Pregunta a tus amigos y familiares (te conocen bien y sus respuestas pueden sorprenderte), no esperes al último momento: sé consciente de lo que te gusta, te hace bien o por el contrario, no te gusta nada…Al final de cada día, anota algo en una lista.
  - **Visualiza y busca** las imágenes o videos que van a ayudar a crear un video creativo y que te describe.
  - **Escribe el guión** con ideas conectadas: Me gusta (mucho, muchísimo,...)/ no me gusta (nada) / Odio/ Prefiero/ Prefiero... a ... porque.../También-Tampoco, etc.
  - Ensaya y practica para mejorar la **fluidez, pronunciación y entonación**
- **Grabar un video** (consulta: Documento **"Herramientas para grabar presentaciones en video)**

Imagen 7. Instrucciones de la actividad "Autorretrato"

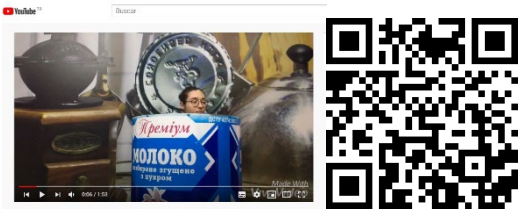

Imagen 8. Muestra de Zeynep Akgün de la actividad "Autorretrato" y código QR de acceso

4.5 Videotutoriales (SPN 310)

Creamos una lista de reproducción en una cuenta de YouTube oculta para que todos los estudiantes pudieran compartir sus habilidades, algo que se les diera bien y pudieran enseñar a hacer a los demás en formato de videotutorial pudiendo así contribuir, además, en la co-construcción de conocimiento. A continuación, debían visualizar al menos dos de las producciones de sus compañeros e interaccionar valorando el vídeo con un *like* y/o escribiendo un comentario o respondiendo a uno anterior.



Imagen 9. Muestras de Ahrar Dalkılınç (Fotografía básica) y Murat Yıkılmaz (Tocar Calaverada de Gypsy Kings) y código QR de acceso

4.6 *Booktubers* y Cineforum (SPN 310)

En esta ocasión la propuesta se basaba en hacer recomendaciones de películas o series que nos ayudaran a sobrellevar el confinamiento y de lecturas con motivo de las vacaciones de verano a través de la herramienta Flipgrid[3]. Esta plataforma ofrece de manera sencilla e intuitiva las opciones de grabarse en vídeo (incluir emoticonos, texto, grabación inmediata desde la aplicación móvil o alojamiento de uno previamente

[3] https://info.flipgrid.com/.

grabado), interactuar con los vídeos de los compañeros y ofrecer retroalimentación por parte del profesor de manera individualizada con una rúbrica, un texto u otro vídeo.

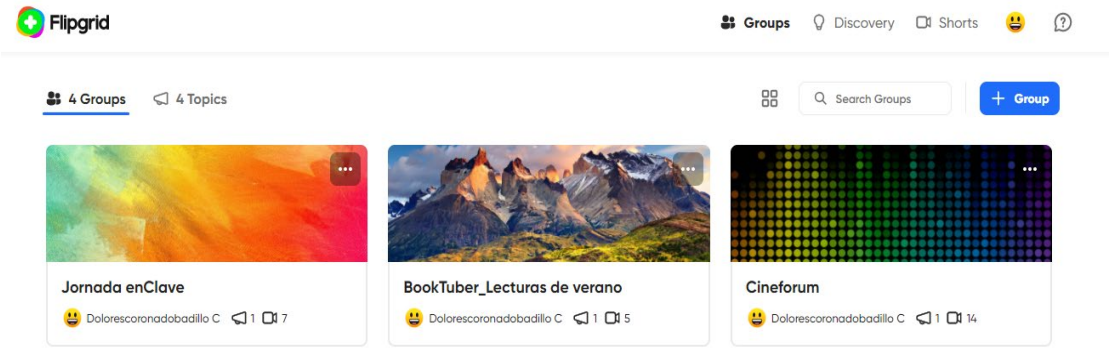

Imagen 10. Flipgrid (Booktubers y Cineforum)

5 Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que por su naturaleza multidisciplinar y multimodal la creación de proyectos audiovisuales en español supone un recurso de valor incuestionable con el que el alumno se siente identificado e influenciado.

A través de ellos, se pueden desarrollar múltiples habilidades comunicativas y competencias relacionadas con el uso de los medios propias de los aprendices del siglo XXI, como demuestran las muestras aportadas, donde evidenciamos la creación de textos enriquecidos de manera multimodal y la aplicación de las habilidades digitales que conocen a la educación formal. En ellas han usado plantillas y formatos típicos de redes sociales como historias de Instagram (en vertical, con música, combinación de fotografía e incluyendo mapas o diferente tipografía) o vídeos de YouTube, en los que han adaptado su entonación, ritmo, espacio —con filtros de fondo— al género textual requerido —videotutorial o presentación— simulando como lo haría un *youtuber*.

Del mismo modo, se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje para toda la vida como se puede observar a partir del uso que han hecho de ellas en las fases de planificación (en la escritura de un guion, búsqueda de un escenario, formato de grabación, etc.), memorización (asociación imagen-palabra) y evaluación (incluimos las tomas falsas del final de uno de los vídeos —videotutorial de iniciación a la fotografía— donde se observa la repetición natural, con sentido y con humor, para mejorar la fluidez).

En definitiva, su elaboración nos permite convertir el entorno formal de aprendizaje en un espacio sin límites físicos, abierto a la creatividad y a la colaboración donde la expresión fluye de manera natural.

Asimismo, consideramos indispensable que el docente se forme de manera continua en competencias digitales (para lo cual hemos mencionado y descrito algunos documentos relevantes sobre el tema) con la finalidad de poder guiar a los aprendices en su proceso de enseñanza/aprendizaje de manera efectiva y afectiva, adaptándose a sus intereses, creyendo en ellos —creer y crear están solo a una letra de distancia— y transmitiéndoselo para que, de este modo, sus creaciones nunca dejen de sorprendernos y… sorprenderlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alonso Ferreiro, A., Gewerc, A. y Montero L. (2012). ¿Son nativos digitales nuestros/as alumnos universitarios? En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 379-380). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.

Alsasua, A. (2014). No pongas el vídeo ¡Créalo! En E. Martín y J. Hernández Ortega, (Eds.), *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia* (pp. 241-251) Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526111.

Bachrach, E. (2014). *Ágil Mente: Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor.* Buenos Aires: Sudamericana.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bauman, Z. (2020). *Vida líquida*. Barcelona: Austral.

Carrington, A. (2016). *La Rueda de la Pedagogía*. SPA v5.0. Recuperado de: https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV5/PW_SPA_V5.0_Apple_iOS_SCREEN.pdf.

Echevarría, B. (2021). El País lanza nuevo diseño en internet. Recuperado de: https://elpais.com/comunicacion/el-pais-que-hacemos/2021-10-03/rediseno-web-el-pais.html.

Esteve, F. y Gisbert, M. (2012). La competencia digital de los estudiantes universitarios: Definición conceptual y análisis de cinco instrumentos para su evaluación. En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 371-373). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.

Falco (2016). Potenciando la creatividad en el ámbito organizacional. *Ciencias Administrativas*, 8, 53-60. Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/5116/511653788006/html/#redalyc_511653788006_ref3.

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Gallardo, E., Marqués, L. y Gisbert, M. (2012). Nativos y competencias digitales: revisión bibliográfica y algunos comentarios. En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 386-387). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.

García Martín, J. y Carracedo, C. (2022). *Aprender lenguas haciendo cine* [Webinario]. Manchester Metropolitan University y FILTA. Recuperado de: https://mmutube.mmu.ac.uk/media/Webinario_+Aprender+lenguas+haciendo+cine+%2815+de+enero+2022%29-20220115_110832-Meeting+Recording.mp4/1_1ynupyig.

Goldstein, B. y Driver, P. (2015). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herrero, C. (2018). El cine en clase de ELE. En M. Martínez-Atienza y A. Zamorano Aguilar (Coord.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. IV Literatura, cine y otras manifestaciones culturales* (pp. 65-85). Madrid: enclave-ELE.

Herrero, C. (2019a). From new literacies to transmedia literacies: New Approaches to Transmedia and Languages Pedagogy project. En N. Becerra, R. Biasini, H. Magedera-Hofhansl y A. Reimão. (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: a look at new trends* (pp.19-26). Voillans: Research-publishing.net.

Herrero, C. (2019b). Medios audiovisuales (Audiovisual media). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching:*

metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2 (pp. 565-582). Londres/ Nueva York: Routledge.

Herrero, C. (2021). La educación transmedia como estrategia innovadora para integrar lengua y cultura en la enseñanza de ELE, *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 7, 50-66. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.83

Herrero, C., Martínez-Delgado M., Planelles, M. y Torrado, P. (2017). *¡Genial! Curso de español A1* Madrid: enclave-ELE.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.

Juan-Lázaro, O. y Alejaldre, L. (2020). *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid: enClave-ELE/ Udima.

Marina, J.A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad.* Barcelona: Ariel.

Martín-Leralta, S. (2008). Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 6, 1-22. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26544021_Orientaciones_para_la_inclusion_de_las_estrategias_en_el_programa_habitual_de_ELE.

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon*, 9(6), 1-7. Recuperado de: https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf.

Pujolà, J. (2012). Desarrollar estrategias comunicativas digitales en la formación de profesores de lenguas. En J.M. Sancho Gil, L. Fraga Colman, J. Arrazola Carballo, R. Miño Puigcercós y X. Giró Gràcia (Eds.), *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica* (pp. 393-394). Palou: Esbrina. Recuperado de: https://ties2012.eu/docs/TIES_2012_Resums_Comunicacions_v1.1.pdf.

Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie3642807.

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*. Transmedia Literacy. Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf.

Viñas, M. (2015). *Creando videos educativos. Principios básicos del aprendizaje multimedia y herramientas esenciales*. Academy Totemguard. Recuperado de: https://www.zen-tics.com/rw_common/plugins/stacks/armadillo/media/crearvideosefectivos.pdf.