

Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar

Antonio Torralba-Burrial & Marta García-Sampedro (eds.)



Universidad de Oviedo



Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar

Antonio Torralba-Burrial & Marta García-Sampedro (eds.)

Oviedo, 2024



Universidad de Oviedo



Encuentro desarrollado en el marco de los proyectos de innovación docente Didactictac TV (códigos PINN-18-A-022, PINN-19-B-002, PINN-20-A-074, expedientes 136684 curso 2021-2022 y 160675 curso 2022-2023). Su evaluación como recurso didáctico y este encuentro derivan del proyecto *Generación, Uso y Evaluación de Recursos Didácticos Digitales* (EPLUSUO-21-RLD-UE-5) de la Universidad de Oviedo.



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:

Torralba-Burrial, Antonio & García-Sampedro, Marta (eds.) (2024). *Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.

Por ejemplo:

Díaz González, D. (2024). Estrategias didácticas para la formación musical a través de la generación de videos por parte del alumnado. Pp. 88-100 en A. Torralba-Burrial & M. García-Sampedro (eds.), *Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2024 Universidad de Oviedo.

© Los autores.

© Ilustración de portada: Collage de Sué Gutiérrez sobre dibujo de Jaime Canteli.

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.

Consulte las condiciones de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
Edificio de Servicios - Campus de Humanidades
33011 Oviedo - Asturias
985 10 95 03 / 985 10 59 56
servipub@uniovi.es
www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-10135-27-7



Índice

Encuentro Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar	8
Comité organizador.....	9
Programa del evento.....	10
Desarrollo del encuentro	14
Presentación de Didactitac-TV	19
La generación de vídeos educativos multilingües en los contextos universitario y escolar ...	20
Ámbito 1.- Experiencias de generación de vídeos educativos en educación infantil	23
Los medios audiovisuales: recursos para difundir las innovaciones educativas.....	24
Ámbito 2.- Experiencias de generación de vídeos educativos en educación primaria	29
El Museín del C.P. Buenavista 2	30
Entre libros, registramos en vídeo la promoción de la lectura	34
<i>Hechizos ocultos</i> , un corto de cine mudo en educación primaria	37
Ámbito 3.- Experiencias de generación de vídeos educativos en educación secundaria	41
Experiencias con vídeos educativos en el IES Pérez de Ayala	42
“Cambia ya”, haciendo un reportaje sobre cambio climático	46
<i>Flipped classroom</i> y vídeos educativos en ciencias de ESO y Bachillerato	49
Civil awareness, legality and liberation from the mafia. Citizen education today through audiovisual language promoted by Libera	53
<i>Outfit Check!</i> : los intereses del alumnado como fuente de motivación para el aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera	59
Experiencia de creación e implementación del vídeo <i>How to Rephrase</i> en la asignatura Lengua Extranjera: Inglés de 2º de Bachillerato	64
Ámbito 4.- Experiencias de generación de vídeos educativos en formación docente	67
Vídeos educativos de matemáticas en la formación de maestros.....	68
Educación Musical y videos didácticos: un estudio desde la educación superior	73
Aprendiendo sobre la didáctica del medio natural mediante la generación de vídeos	80
Paving the way for the project Didactitac-TV in Lublin/Poland – personal perspective.....	87
Estrategias didácticas para la formación musical a través de la generación de videos por parte del alumnado universitario.....	89
The Art of Filmmaking in the ESL Classroom.....	102
Creación de videos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana.....	105
Recursos didácticos audiovisuales en abierto para crear recursos inclusivos en educación superior	109
Ámbito 5.- Experiencias de generación de vídeos educativos en otra educación superior	114
Generación de vídeos educativos sobre Filología Románica	115

La Inteligencia Artificial en la generación de videos educativos.....	123
Vídeos educativos en estudios de máster universitario	126



Encuentro Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar

Comité organizador

Susana Agudo Prado

Diana Díaz González

Marta García-Sampedro

Sué Gutiérrez Berciano

Nuria Hernández Nanclares

Mónica Herrero Vázquez

Lucía Rodríguez Olay

Antonio Torralba Burrial

Programa del evento

Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar

10/04/2024

09:45 - 14:30 horas

Encuentro asociado a:

Didactictac TV

Lugar

Sala de Grados

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

C/ Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo

Didactictac-TV

Didactictac-TV es una experiencia innovadora relacionada con la generación de recursos educativos audiovisuales comenzada en 2018.

Organizada a modo de plataforma de televisión en línea multicanal basada en YouTube, su creación y desarrollo parte de la implementación de varios proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo (códigos PINN-18-A-022, PINN-19-B-002, PINN-20-A-074, expedientes 136684 curso 2021-2022 y 160675 curso 2022-2023).

Originada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, ha conectado varias didácticas de los distintos títulos de esta Facultad, varias Facultades de Educación españolas (Universidad de León, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad de Castilla-La Mancha) y de otros países (Universidad Marie Curie Sklodowska en Polonia, Universidad de Kio en Japón), además de 20 centros de educación primaria y secundaria en Asturias).

Los vídeos generados en Didactictac-TV son accesibles a través del canal de YouTube @didactictac-tv

Objetivos del evento

-  Presentación resultados derivados de Didactictac-TV
-  Intercambio y diseminación de experiencias educativas innovadoras a partir de la generación de vídeos
-  Interrelación entre centros educativos de distintas

Participantes

Docentes de diversas etapas educativas:

Educación primaria

Educación secundaria

Educación universitaria, en especial formación docente

09:45 Inscripción y entrega documentación

10:00 – 10:15: *Inauguración institucional del encuentro y presentación DIDACTICTAC-TV*

Celestino Rodríguez Pérez - Decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Marta García-Sampedro – Coordinadora de Didactictac-TV

10:15 - 11:30 Primera sesión – Sala de Grados

10.15 *Creación de videos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana* – Roberto Avello
(Univ. de Oviedo)

10.25 *Experiencias de generación de videos didácticos por el profesorado de educación musical en formación* – Diana Díaz González (Univ. de Oviedo).

10.35 Vídeos educativos de matemáticas en la formación de maestros – Marlén Alonso Castaño, Álvaro Aguilar González, Pablo Giadas Álvarez, Juan José Santa Engracia de Pedro & Laura Muñiz Rodríguez (Univ. de Oviedo)

10:45 Proyecto Entrelibros– C.P. Juan Rodríguez Muñiz

11:00 *Experiencia en el IES Pérez de Ayala* – María Jesús Cantoa, Abel García Llana, Alejandro Sanza Kindrat, Aroa Vieites Lozano & Sirin Abbassi Bourassi (IES Pérez de Ayala)

11:15 *Mus-e: el arte y el cine como motor de aprendizaje y desarrollo* – Ana Felisa Fernández Rodríguez & Andrés Flórez Fernández (C.P. Gesta)

11:30 - 12:15 Vestíbulo 2ª planta Café e interacciones libres entre participantes

12:15 – 14:00 Segunda sesión – Sala de Grados

12:15 *El Museo del C.P. Buenavista 2* – Susana Sala Álvarez del Manzano & Adamina Fernández Fernández (C.P. Buenavista II)

12:30 Rephrasing– Carmen López Alonso & Andrea Novoa Alonso (IES La Ería)

12:45 *Aprendiendo sobre la didáctica del medio natural mediante la generación de vídeos* – Antonio Torralba-Burrial, Covadonga Huidobro, Elena Arboleya & Mónica Herrero (Univ. de Oviedo)

13:00 *Role playing y TV* – Aida Soto Álvarez (CEIP de Negueira de Muñiz)

13:10 *Flipped Classroom y diversidad en Química de Secundaria y Bachillerato* – Javi Valdés (Col. Inmaculada de Gijón)

13:25 *Cambia Ya, haciendo un reportaje sobre cambio climático* – María de las Mercedes Sánchez Pérez, Ismael Pérez Martín, Diego Sanz Rodríguez, Daniel Fernández Corriero (IES Carreño Miranda)

13:40 *El alumnado de Filología Románica como creador de materiales didácticos digitales* – Gonzalo Llamedo Pandiella (Univ. de Oviedo)

13:50 *Proyecto OIR Spain: recursos audiovisuales innovadores abiertos para la educación superior*– Antonio Torralba-Burrial, Mónica Herrero, Diana Díaz González, Sué Gutiérrez, Nuria Hernández Nanclares, Susana Agudo Prado & Marta García-Sampedro

14:00 *La Inteligencia Artificial en la generación de videos educativos* – Nuria Hernández Nanclares (U. Oviedo)

14:10 *Outfit check, llevando DidactictacTv al Instituto través de las prácticas* – Lara María Fernández Kassies & Santiago Andrés Sanz Dam (IES Astures)

Sesión en línea - @didactictac-tv

On-line TV as a teaching resource at Kio Univesity– Randy Muth (Kio University)

Paving the way for the project Didactictac-TV in Lublin/Poland – personal perspective – Beata Bednarczuk (Marie Curie Sklodowska University)

Experiencia de generación vídeos en la UCM – Desiré García Gil, Laura Cuervo & Carolina Bonastre (Univ. Complutense de Madrid)

Videos para la enseñanza de la lengua inglesa – Marian González Rúa (Univ. de Oviedo)

Videos educativos en estudios de máster universitario – Esther Serrano & Carmen Blanco (U. Oviedo)

Revisión de experiencias e impacto recursos audiovisuales en el aprendizaje – Sué Gutiérrez (U de Oviedo)

Los medios audiovisuales recursos en la innovación educativa – Susana Agudo Prado

Educación musical y vídeos – Olimpia García López y Albano García Sánchez de Univ. Córdoba

Didactictac-TV

Didactictac-TV es una experiencia innovadora relacionada con la generación de recursos educativos audiovisuales comenzada en 2018.

Organizada a modo de plataforma de televisión en línea multicanal basada en YouTube, su creación y desarrollo parte de la implementación de varios proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo (códigos PINN-18-A-022, PINN-19-B-002, PINN-20-A-074, expedientes 136684 y 160675).

Originada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, ha conectado varias didácticas de los distintos títulos de esta Facultad, varias Facultades de Educación españolas (Univ. de León, Univ. Complutense de Madrid, Univ. de Córdoba, Univ. de Castilla-La Mancha) y de otros países (Univ. Marie Curie Skłodowska en Polonia, Univ. de Kio en Japón), además de 20 centros de educación primaria y secundaria en Asturias).



FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar

10/04/2024

09:45 - 14:30

Encuentro asociado a:

Didactictac-TV

Lugar

Sala de Grados
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo

C/ Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo



Universidad de Oviedo

Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar

Encuentro asociado a Didactictac-TV
10/04/2024



Programa

09:45 Inscripción y entrega documentación

10:00 – 10:15: Inauguración institucional del encuentro y presentación DIDACTICTAC-TV
Celestino Rodríguez Pérez - Decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Marta García-Sampedro - Coordinadora de Didactictac-TV

10:15 – 11:30 Primera sesión – Sala de Grados

10.15 Creación de videos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana - Roberto Avello (Univ. de Oviedo)
10.25 Experiencias de generación de videos didácticos por el profesorado de educación musical en formación - Diana Díaz González (Univ. de Oviedo)
10.35 Videos educativos de matemáticas en la formación de maestros - Marlén Alonso Castaño, Álvaro Aguilar González, Pablo Gíadas Álvarez, Juan José Santa Engracia de Pedro & Laura Muñiz Rodríguez (Univ. de Oviedo)
10:45 Proyecto Entrelibros - C.P. Juan Rodríguez Muñiz
11:00 Experiencia en el IES Pérez de Ayala: María Jesús Cantoa, Abel García Llaneza, Alejandro Sanza Kindrat, Aroa Vieites Lozano & Sirin Abbassi Bourassi (IES Pérez de Ayala)
11:15 Mus-e: el arte y el cine como motor de aprendizaje y desarrollo - Ana Felisa Fernández Rodríguez & Andrés Flórez Fernández (C.P. Gesta)

11:30 – 12:15 Vestíbulo 2ª planta Café e interacciones libres entre participantes

12:15 – 14:00 Segunda sesión – Sala de Grados

12:15 El Museín del C.P. Buenavista 2 - Susana Sala Álvarez del Manzano & Adamina Fernández Fernández (C.P. Buenavista II)
12:30 Rephrasing - Carmen López Alonso & Andrea Novoa Alonso (IES La Eriá)
12:45 Aprendiendo sobre la didáctica del medio natural mediante la generación de videos - Antonio Torralba-Burrial, Covadonga Huidobro, Elena Arboleya & Mónica Herrero (Univ. de Oviedo)
13:00 Role playing y TV - Aida Soto Álvarez (CEIP de Nequeira de Muñiz)
13:10 Flipped Classroom y diversidad en Química de Secundaria y Bachillerato - Javi Valdés (Col. Inmaculada de Gijón)
13:25 Cambia Ya, haciendo un reportaje sobre cambio climático - María de las Mercedes Sánchez Pérez, Ismael Pérez Martín, Diego Sanz Rodríguez, Daniel Fernández Corriero (IES Carreño Miranda)
13:40 El alumnado de Filología Románica como creador de materiales didácticos digitales - Gonzalo Llamado-Pandiella (Univ. de Oviedo)
13:50 Proyecto OIR Spain: recursos audiovisuales innovadores abiertos para la educación superior - Antonio Torralba-Burrial, Mónica Herrero, Diana Díaz González, Sué Gutiérrez, Nuria Hernández Nanclares, Susana Agudo Prado & Marta García-Sampedro
14:00 La Inteligencia Artificial en la generación de videos educativos - Nuria Hernández Nanclares (U. Oviedo)
14:10 Outfit check, llevando DidactictacTV al Instituto través de las prácticas - Lara María Fernández Kassies & Santiago Andrés Sanz Dam (IES Astures)

Sesión en línea - @didactictac-tv
On-line TV as a teaching resource at Kio University - Randy Muth (Kio University)
Paving the way for the project Didactictac-TV in Lublin/Poland - personal perspective - Beata Bednarczuk (Marie Curie Skłodowska University)
Experiencia de generación videos en la UCM - Desiré García Gil, Laura Cuervo & Carolina Bonastre (Univ. Complutense de Madrid)
Videos para la enseñanza de la lengua inglesa - Marian González Rúa (Univ. de Oviedo)
Videos educativos en estudios de máster universitario - Esther Serrano & Carmen Blanco (U. Oviedo)
Revisión de experiencias e impacto recursos audiovisuales en el aprendizaje - Sué Gutiérrez (U de Oviedo)
Los medios audiovisuales recursos en la innovación educativa - Susana Agudo Prado
Educación musical y videos - Olimpia García López y Albano García Sánchez de Univ. Córdoba

Objetivos del evento

- Presentación resultados derivados de Didactictac-TV
- Intercambio y diseminación de experiencias educativas innovadoras a partir de la generación de videos
- Interrelación entre centros educativos de distintas etapas

Participantes

Docentes de diversas etapas educativas:

- Educación primaria
- Educación secundaria
- Educación universitaria

Desarrollo del encuentro

Didactictac-TV es una experiencia innovadora relacionada con la generación de recursos educativos audiovisuales comenzada en 2018 en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Organizada a modo de plataforma de televisión en línea multicanal basada en YouTube, su creación y desarrollo parte de la implementación de varios proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo (códigos PINN-18-A-022, PINN-19-B-002, PINN-20-A-074, expedientes 136684 curso 2021-2022 y 160675 curso 2022-2023). En la misma han participado profesorado y alumnado de varias didácticas de los distintos títulos de esta Facultad, varias Facultades de Educación españolas (Universidad de León, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad de Castilla-La Mancha) y de otros países (Universidad Marie Curie Sklodowska en Polonia, Universidad de Kio en Japón), además de 20 centros de educación primaria y secundaria en Asturias). Los vídeos generados en Didactictac-TV son accesibles a través del canal de YouTube @didactictac-tv.

Es en el marco de esta experiencia educativa, en el que se ha organizado en abril de 2024 el encuentro *Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar* en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, con el fin de intercambiar, dialogar, difundir, debatir y, en definitiva, compartir prácticas educativas basadas en la generación de vídeos. Este encuentro se ha realizado con docentes de diferentes etapas educativas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria y universidad) para que permitiera el intercambio y puesta en valor de estas experiencias, así como de los recursos didácticos generados. Resulta importante destacar que estos intercambios se producen en un foro entre las distintas etapas educativas, no desde compartimentos aislados (Universidad/Instituto/Escuela), sino como elementos interconectados o vasos comunicantes, en los que las experiencias desarrolladas en cada uno de esos vasos fluyen para facilitar el aprendizaje en el resto. Este deseo de aprendizaje conjunto y colaborativo entre niveles es el que ha regido en la experiencia Didactictac-TV desde sus inicios.

El encuentro, así definido, ha tenido un gran éxito de participación, asistiendo al mismo 47 docentes de distintos centros educativos asturianos de educación infantil, primaria y secundaria, 24 docentes universitarios (en la mayoría de los casos, de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación), así como alumnado de esta facultad y algunos de los centros que venían a exponer las experiencias educativas desarrolladas en los mismos. El programa del encuentro comprende 26 comunicaciones, incluyendo la presentación de la experiencia Didactictac-TV y sus resultados, agrupadas en este libro de actas en cinco ámbitos educativos (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación docente y otras formaciones universitarias).

Este libro contiene, además de las presentaciones y desarrollo del encuentro, 21 capítulos con las actas del encuentro, agrupadas en este libro de actas en cinco ámbitos educativos (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación docente y otras formaciones universitarias).

Primeramente, se incluye en este libro la *descripción de la experiencia Didactictac-TV*, centrada en lo que ha representado esta experiencia a lo largo de los años, los materiales didácticos audiovisuales generados por alumnado y profesorado, y el ambiente relacional intercentros y etapas educativas generado con la experiencia.

A continuación, se exponen las contribuciones del *Ámbito 1*, dedicado a las *experiencias de generación de videos educativos en educación infantil*, que en este caso se ha limitado a la contribución de Susana Agudo *et al.* sobre los medios audiovisuales como recursos para difundir las innovaciones educativas, a partir de una experiencia implementada en una escuela de educación infantil.

Tres contribuciones conforman el *Ámbito 2*, sobre *experiencias de generación de videos educativos en educación primaria*. Dos de ellas, la planteada desde el C.P. Buenavista por Adamina Fernández y Susana Sala, y la planeada desde el C.P. Juan Rodríguez Muñiz por M. Carmen García *et al.*, están dedicadas a experiencias didácticas que han empleado los videos como forma de contar con el alumnado las intervenciones educativas llevadas a cabo en la escuela. En el caso de la primera contribución (El Museín del C.P. Buenavista), los videos didácticos dan cuenta de los procesos de (re)creación inspirados en algunas obras de pintores asturianos en el colegio, teniendo además una presentación en video con el alumnado para exponer en qué consiste su Museín escolar. En la segunda contribución del ámbito, (Entre libros, registramos en video la promoción de la lectura), también se ha creado un video para recoger el proyecto de promoción de la lectura organizado en el colegio.

La tercera contribución del ámbito, Hechizos ocultos, un corto de cine mudo en educación primaria, ha sido desarrollada en el C.P. La Gesta, y es la primera en la que se muestra la creación de un video con el alumnado para contar una historia de ficción. En este caso, siguiendo los esquemas de los cortos de cine mudo.

El *Ámbito 3*, dedicado a las *experiencias de generación de videos educativos en educación secundaria*, lo forman seis comunicaciones. Entre ellas se exponen tanto la generación de videos como forma de expresión del alumnado en determinados proyectos o actividades, como los videos conjuntos para mostrar los resultados de un proyecto, un reportaje de investigación diseñado, guionizado y grabado por el alumnado, y dos videos realizados por el profesorado como recurso para llegar al alumnado o para mostrar cuestiones concretas de la materia.

María Jesús Cantoa y sus estudiantes nos muestran el conjunto de experiencias desarrolladas en el IES Pérez de Ayala con videos educativos. Este instituto dispone de un canal de YouTube con más de 300 videos desarrollados por el alumnado, asociado a la plataforma de Didactitac-TV. En esta contribución, para la que han acudido varios estudiantes a presentarla, muestran algunos de los proyectos con videos en los que el alumnado plantea, entre otras, recetas de cocina, experimentos y recomendaciones de libros.

También una alumna, Mercedes Sánchez, ha venido a la facultad a presentar “Cambia ya”, haciendo un reportaje sobre cambio climático, experiencia realizada en el IES Carreño Miranda, en la que han generado un documental sobre el cambio climático.

El capítulo presentado por Anna Maria Passaseo y Natale Emanuele Di Nuzzo, trata de una experiencia con videos sobre las reflexiones del alumnado de secundaria y los deseos de una Italia sin la presencia de la mafia.

En *Outfit Check!*, Lara Fernández y Santiago Sanz nos presentan la preparación de un video que entronca con los intereses del alumnado como acercamiento en la clase de Inglés, al tiempo que introducen vías para trabajar la educación para el consumo responsable en el aula.

Otro ejemplo de vídeo generado por el profesorado para facilitar el aprendizaje del alumnado es el mostrado por Carmen López y Andrea Novoa en el aula de inglés, si bien en ese caso dirigido directamente a la comprensión de una actividad concreta.

Javier Valdés nos muestra un ejemplo de actividad con los vídeos sobre las asignaturas de Física y Química de ESO y Bachillerato que ha desarrollado sobre la materia.

El *Ámbito 4*, dedicado a las *experiencias de generación de vídeos educativos en formación docente*, es el que está compuesto por más contribuciones. Con las peculiaridades propias de cada didáctica específica y cada Universidad, las contribuciones de este ámbito muestran como las actividades de generación de vídeos producen una motivación alta en el futuro profesorado.

Marlén Alonso-Castaño *et al.* describen la implementación de Didactitac-TV en la didáctica de las matemáticas en la Universidad de Oviedo, mostrando la alta motivación del alumnado, los vídeos realizados y los problemas encontrados, al tiempo en que inciden en que la integración de vídeos en la formación inicial de maestros mejora la calidad educativa, fomenta el aprendizaje activo y personaliza la enseñanza.

Desirée García y otras compañeras de la Universidad Complutense de Madrid exploran la creación de recursos audiovisuales para apoyar el aprendizaje musical en centros escolares, adaptados a las etapas de educación infantil y primaria. Entre otras cuestiones, destacan que la transferencia de las producciones audiovisuales a los centros escolares ha podido influir positivamente en el desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes, así como diferencias en la valoración de la actividad entre el futuro profesorado de educación infantil y el de primaria.

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Torralba-Burrial y otras compañeras comentan la experiencia realizada con el futuro profesorado de primaria, generando vídeos relacionados con el medio natural. La experiencia les ha permitido a los futuros maestros aprender sobre conceptos, historia de la ciencia y metodologías experimentales y de didáctica de las ciencias, así como más específicas de generación de materiales docentes audiovisuales.

Beata Bednarczuk comenta, desde su visión personal, cómo fue el desarrollo de Didactitac-TV en la Universidad Maria Curie Skłodowska de Lublin, afrontada en momentos de la pandemia por la COVID-19.

Diana Díaz reflexiona sobre el concepto de vídeos didácticos y su uso, antes de mostrarnos la implementación de sus experiencias en la formación inicial de docentes de educación primaria en las Universidades de León y Oviedo. De las mismas se desprende las posibilidades del formato audiovisual para relacionar distintos lenguajes artísticos en actividades interdisciplinarias, a través de la imagen, el sonido y la música, y el ritmo y movimiento, lo que abre un mundo de posibilidades para trabajar la educación artística en educación primaria de forma interdisciplinar.

Randy Muth presenta la implementación de Didactitac-TV en la Universidad de Kio, comentando los distintos tipos de vídeos realizados por los docentes en formación inicial, quienes consideraron la experiencia positivamente, como metodología efectiva para promover un proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera productivo.

Roberto Avello muestra en la didáctica de la lengua asturiana en la formación de maestros de educación primaria. Destaca que el proyecto cumple con los objetivos propuestos, sobre todo, en cuanto a la construcción de unas actitudes lingüísticas favorables hacia la lengua asturiana que ayuden en el proceso de normalización.

La creación de recursos didácticos audiovisuales en abierto para facilitar la generación de recursos inclusivos en la formación docente ha sido el motivo principal del proyecto europeo OIR, cuya comunicación en este encuentro ha corrido a cargo de Torralba-Burrial y otras compañeras de esta Facultad. Derivado de las experiencias y reflexiones adquiridas en Didactac-TV, en el proyecto OIR se ha investigado y generado recursos en una variedad de formatos complementarios y alternativos (videos educativos breves, lecciones en vídeo, podcast, material didáctico complementario), con el objetivo de fortalecer la capacidad de las universidades para brindar una educación digital de alta calidad favorable a la inclusión social, y en particular, mejorar formas y métodos de formación docente atendiendo a estas necesidades en entornos híbridos y a distancia.

El último ámbito del encuentro, el *Ámbito 5*, está dedicado a las *experiencias de generación de videos educativos en otra formación universitaria*. Gonzalo Llamedo-Pandiella describe la experiencia de generación de vídeos por parte del alumnado de varias asignaturas sobre Filología Románica. Además de poner en valor Didactac-TV como palanca para mejorar el desarrollo competencial del alumnado, destaca su potencial como recurso para facilitar la actualización y difusión de aquellas disciplinas que gozan de una menor repercusión académica y social en nuestro tejido universitario.

Nuria Hernández Nanclares, plantea las posibilidades de la inteligencia artificial en la generación de vídeos educativos, desde la perspectiva de apoyo o ayuda para el profesorado. Lo hace a través de una prueba de generación de guion y conversión en vídeo corto, recurriendo a ChatGPT y a InVideoIA, con reflexiones sobre la combinación de la creatividad y el juicio pedagógico de los docentes con las capacidades avanzadas de la IA puede llevar a la creación de experiencias educativas innovadoras y efectivas.

Esther Serrano y Carmen Blanco muestran la creación de vídeos de ciencias experimentales en dos másteres, indicando algunas posibilidades para reemplazar prácticas presenciales (al realizarlas y grabarlas el alumnado en sus casas) y para fomentar el aprendizaje colaborativo en el alumnado.

Agradecimientos

Debemos mostrar nuestro agradecimiento a esta Facultad y su equipo directivo, por las facilidades para la realización del encuentro, y, especialmente, a los docentes de los distintos colegios e institutos que presentaron las experiencias educativas realizadas, así como a sus equipos directivos y compañeros docentes que buscaron la forma de que fuera posible su asistencia. A los proyectos de innovación docente nombrados, en cuyo marco se desarrolló esta experiencia (códigos PINN-18-A-022, PINN-19-B-002, PINN-20-A-074, expedientes 136684 y 160675). Su evaluación como recurso didáctico y este encuentro derivan del proyecto *Generación, Uso y Evaluación de Recursos Didácticos Digitales* (EPLUSUO-21-RLD-UE-5) de la Universidad de Oviedo.



Figura 1. Inauguración del encuentro y presentación de Didactictac-TV



Figura 2. Uno de los momentos del encuentro: comunicación del C.P. Buenavista 2



Presentación de Didactictac-TV

La generación de vídeos educativos multilingües en los contextos universitario y escolar

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

Correspondencia: garciafmarta@uniovi.es

El proyecto *La generación de vídeos educativos multilingües en los contextos universitario y escolar* es el último de una serie de proyectos de innovación desarrollados en la Universidad de Oviedo cuya temática se centra en el diseño, implementación, desarrollo y diseminación del canal de tv online Didactitac tv. Tiene su origen en los proyectos anteriores: *La televisión online en la Formación del Profesorado: Un recurso multilingüe y multidisciplinar* (PINN-18-A-022. PINN-19-B-002) y en los proyectos y prácticas docentes *La tv online como escenario de aprendizaje compartido entre la universidad y los centros educativos* (PINN-20-074, curso 2021/2022: 136684); *Comunicación multilingüe y artes audiovisuales. Contribución a la Agenda 2030* (curso 2022-2023: 160675). Todos ellos fueron presentados y certificados en las Convocatorias de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo (de carácter anual).

El proyecto desarrollado en el curso 2023-2024 ha mantenido, incrementado y retomado la colaboración establecida entre la Universidad de Oviedo, otras universidades y los centros educativos, especialmente, de Primaria y Secundaria a través del sitio web Uniovi DIDACTITAC TV (<https://www.uniovi.es/didactitac-tv>). Una primera versión de este portal web, que funciona como un canal de tv online, fue diseñado en el curso 2018-2019 y alojado en Wixsite Didactitac tv (<https://didactitac2018.wixsite.com/didactitac-tv>) para ser migrada y modificada posteriormente en el actual sitio web alojado bajo un dominio de Uniovi. Este nuevo canal ofrece toda su información en español y en inglés lo que facilita un acceso más global que el anterior. Estando la mayoría de los vídeos públicamente accesibles en YouTube, el canal general @didactitac-tv (<https://www.youtube.com/@didactitac-tv>) enlaza a todos los canales participantes permitiendo su rápida localización y visualización.

Desde sus comienzos, el objetivo principal ha sido compartir y difundir las iniciativas innovadoras en formato vídeo producidas por los participantes, poniendo en valor, de este modo, las creaciones didáctico-audiovisuales realizadas por el alumnado y el profesorado. El canal de tv promueve la multidisciplinariedad y también el multilingüismo puesto que el audio y el subtítulo de dichos productos puede aparecer en cualquier lengua. Los idiomas utilizados en el canal hasta el momento son: castellano, asturiano, gallego, inglés, polaco, italiano y japonés. Por otra parte, desde el punto de vista tecnológico y artístico, el proyecto ha pretendido dar cabida a todo tipo de productos audiovisuales, independientemente de sus formatos o diseños.

El canal Didactitac tv responde a esa necesidad latente de conectar a la universidad con la sociedad, y en concreto, y puesto que el canal está implantado en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, con los centros educativos. No se debe olvidar que el canal alberga los vídeos didácticos producidos por sus participantes (alumnado y profesorado universitario y escolar).

El proyecto 2023-2024 que aquí presentamos pretende ser el colofón a esta serie de proyectos, y para ello, todos los esfuerzos se han centrado en recopilar las muy variadas prácticas educativas relacionadas con Didactictac-TV que a lo largo de estos años se han implementado en distintas universidades, escuelas e institutos. En este contexto es en el que ha tenido lugar el encuentro *Generación de vídeos educativos: experiencias en contextos universitario y escolar*. La riqueza del encuentro fue precisamente conocer con detalle cómo se había ido implementando el proyecto en las distintas asignaturas de las facultades, escuelas e institutos y ver la enorme diversidad de enfoques que se habían aplicado. Pudimos saber cómo se habían diseñado los canales, el tipo de vídeos educativos que se habían realizado, cómo se había organizado el alumnado y el profesorado, y también, los resultados de las diferentes evaluaciones llevadas a cabo.

La repercusión derivada de la implementación del proyecto en la universidad se ha traducido en la creación por el alumnado y el profesorado de numerosos vídeos, superando el centenar los de Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Lengua Castellana o Didáctica de la Lengua Inglesa, con números algo menores en otras didácticas específicas. Desde otras Facultades de Formación del Profesorado y Educación se ha participado en la Universidad de León, Universidad de Kio, Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin, Universidad de Córdoba y la Universidad Complutense de Madrid. Desde fuera de la formación del profesorado, se han incorporado también vídeos de Filología Románica. Las publicaciones derivadas de esta experiencia hasta la fecha se listan en el apartado de referencias.

Los vídeos producidos por los centros educativos de primaria y secundaria son más difíciles de contabilizar porque en muchas ocasiones en sus canales de YouTube no solo aparecen los vídeos educativos elaborados por el alumnado y el profesorado, sino también vídeos promocionales, o de otro tipo que nada tienen que ver con el canal. Destaca el IES Pérez de Ayala con una producción total de 300 vídeos educativos desde el 2019. En este curso han participado unos 100 alumnos en el proyecto. Del C.P. Buenavista 2 han participado otro centenar de alumnos/as y 26 profesores/as. Del C.P. Juan Rodríguez Muñiz, ha participado prácticamente todo el centro educativo (alrededor de 400 alumnos y alumnas y 5 profesores/as). Del Negueira de Muñiz, en la provincia de Lugo, han participado 11 alumnos y una profesora. Además, han colaborado con el proyecto de este año una profesora del C.P. Vallín de Avilés y un profesor del Colegio Auseva de Oviedo.

Se han realizado diversas evaluaciones parciales del proyecto. Entre sus resultados destacan un alto grado de satisfacción con el mismo, y la percepción de que el proyecto ha servido, por encima de otras variables, para mejorar la competencia cooperativa del alumnado y del profesorado. Este resultado confirma, por un lado, la idea de que el trabajo en equipo siempre es una excelente manera de trabajar en los contextos educativos. Por otro, somos conscientes de que alrededor de este proyecto se ha creado una comunidad educativa, que bien podría llamarse Comunidad Didactictac que esperamos y deseamos, siga colaborando en el futuro.

Damos las gracias desde aquí a todas las personas que de una manera u otra han colaborado con nosotros en la puesta en marcha del canal Didactictac tv y en su difusión.

¡Hasta pronto!

Referencias

- Aguilar-González, A., Lorenzo-Fernández, E., & Muñiz-Rodríguez, L. (2021). Mathumers: creadores y consumidores de vídeos educativos sobre matemáticas. Pp 784-805 en A. Vizcaíno-Verdú *et al.* (coord.), *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales*. Dykinson.
- Díaz González, D. (2022). Una televisión en línea para el desarrollo de competencias del profesorado de música en formación. En A. Guillén-Riquelme (ed.), *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research* (Vol. 1), Thomson Reuters.
- García-Sampedro, M., Agudo Prado, S., & Torralba-Burrial, A. (2024). Pre-service teachers' skills development through educational video generation. *European Journal of Teacher Education*, *in press*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2323925>
- García-Sampedro, M., Miranda Moráis, M. & Peña-Suárez, E. (2024). Diseño de recursos audiovisuales como herramienta para el desarrollo de competencias digitales docentes. *Bordón, Revista de Pedagogía*, *76*(2), 107-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.102057>
- Muñiz-Rodríguez, L., Lorenzo-Fernández, E., & Aguilar-González, A. (2021). Mejora de la motivación hacia la didáctica de la matemática y desarrollo de la competencia docente de los estudiantes para maestro a partir de una experiencia de m-learning. Pp. 47-60 en *Congreso In-Red 2021*. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13445>
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. *et al.* (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>
- Torralba-Burrial, A., Álvarez, D., Herrero, M. & García-Sampedro, M. (2021). Recursos didácticos audiovisuales en YouTube sobre Medio Natural: generación y autoconsumo por futuros docentes de Educación Primaria. Pp. 810-817 en *29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Córdoba: Universidad de Córdoba y APICE. <http://hdl.handle.net/10651/57933>
- Torralba Burrial, A., García-Sampedro, M., & Fernández-Canteli, P. (2023). Inclusion, multiculturalism and school connection: reconsidering teacher education through student's video generation. *Rassegna di Pedagogia*, *81* (1-4), 225-235. <https://doi.org/10.19272/202302104014>



Ámbito 1.- Experiencias de generación de vídeos educativos en educación infantil

Los medios audiovisuales: recursos para difundir las innovaciones educativas

Susana Agudo Prado¹, Yolanda Camello Suárez², Marta García-Sampedro¹ & Antonio Torralba-Burrial¹

¹Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (Oviedo)

²Escuela de Educación Infantil Gloria Fuertes (Gijón)

educativo / Institución

Correspondencia: agudosusana@uniovi.es

Introducción

Las Naciones Unidas entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 pretenden “garantizar una educación inclusiva equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Objetivo 4) presentando la escuela como el centro del cambio (Berman & McLaughlin, 1977) educativo y social. La educación encierra un tesoro (Delors, 1996) y los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, siguen presentándose en el siglo XXI como las claves del desarrollo humano y social. Señalan Parcerisa & Úcar que los centros educativos “tienen la necesidad de abrirse a la comunidad y romper con su tradicional aislamiento” (2007, p.7), debiendo funcionar la escuela como una institución abierta y ajustada a la diversidad de contextos existentes en la sociedad, actuando como una herramienta transformadora que abra las puertas y sea capaz de implicar a todos los agentes que la rodean. Siguiendo esta línea, Dewey (1995) señala que la educación es un instrumento de transformación social con el que contribuir a formar ciudadanos participativos en un sistema democrático. Por tanto, la escuela se convierte en un lugar en el que practicar la democracia en primera persona, basada en los principios de inclusión, interculturalidad y territorialización (Traver *et al.*, 2018). Como señalan Murillo & Krichesky (2015), las escuelas no son islas que estén al margen del contexto sociocultural en el que se encuentran, y a través de la innovación educativa y social se propicia una escuela viva, una escuela abierta.

Una escuela abierta está en reconstrucción constante y crea vínculos con el entorno involucrando a todas las personas que forman parte de la comunidad, ofreciendo múltiples posibilidades de transformación en las dos direcciones (Guarro, 2005), y posibilitando el hecho de que la escuela sea un lugar y un espacio que no esté separado del contexto particular de su alrededor, sino que se vea como un espacio social y de aprendizaje (Aguirre *et al.*, 2014). “La escuela verdaderamente grande es la que reconoce que no alberga la fuente de todo conocimiento, mantenido a buen recaudo más allá de una verja que solo los elegidos pueden cruzar. Es la que se da cuenta de que es un delta del que fluyen muchos afluentes para que todos los exploren” (Gerver, 2012, p.71).

En este sentido, a través del Aprendizaje y Servicio (ApS) se propician cambios interesantes en las prácticas educativas con calado social. Puig *et al.* (2007, p. 20) indican que se trata de “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. El centro educativo se convierte en un recurso abierto y sensible a las necesidades del contexto en el que se encuentra,

diseñando desde dentro o desde fuera proyectos de innovación educativa y social, es el caso de la experiencia educativa que se presenta a continuación.

Esta concepción del aprendizaje se apoya en planteamientos teóricos relacionados con Vygotsky (teoría sociocultural del aprendizaje), Freire (el aprendizaje dialógico), Dewey (la concepción democrática de la educación) y/o Habermas (la comunicación como transformación social) en los que los niños y las niñas no son los ciudadanos del futuro, sino que son capaces de provocar cambios en su entorno (Batllé, 2011, p.3). Y en este caso, haciendo uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que propicia un nuevo método de trabajo en educación. El Aprendizaje Basado en Proyectos se puede entender de diversas formas, especialmente, dependiendo de la característica de esta metodología en la que se ponga el énfasis. Pero sin duda, se trata de un aprendizaje experiencial y activo por parte del alumnado, y puede aplicarse en cualquier etapa educativa (Andúgar *et al.*, 2015).

Carrillo & Cascales (2018, p. 84) señalan que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Educación Infantil es un recurso metodológico que permite desarrollar las capacidades de esa etapa psicoevolutiva, y además consigue que el alumnado pueda desenvolverse con éxito en situaciones cotidianas. Y para que esta forma de hacer “innovadora” tenga repercusión en el ámbito educativo el centro educativo hace uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como medio de difusión.

Descripción de la experiencia educativa

“El Plan es un camino para la escuela del trabajo y de la vida y para la liberación de los discípulos que encontrarán las condiciones preferibles para su aprendizaje, en lugar de un ambiente dispuesto para la mera enseñanza. Invertimos los términos, y en vez de redactar un programa que sea reflejo de la personalidad y el trabajo del maestro consideramos la personalidad y trabajo de los niños”.
(Sáinz,1993. p. 27).

Desde el año 2012, la Escuela de Educación Infantil Gloria Fuertes (en Gijón, Asturias) ha apostado por una escuela viva, abierta, con proyección de futuro en la que el alumnado es el centro del aprendizaje, partiendo de un centro de interés común, en el que la comunidad educativa trabaja junta de manera cooperativa y colaborativa, impulsando un cambio en la manera de enseñar, priorizando las capacidades creativas y activas de los niños y niñas en detrimento de su capacidad de memorización.

Desde entonces cada proyecto es un nuevo reto, un chorro de motivación e incertidumbre lleno de interrogantes a los que toda la comunidad educativa (docentes, alumnado y familias) debe dar la mejor respuesta educativa, y superarse una vez más.

El Mago de Oz, El circo, La fantasía, El agua, Las Olimpiadas, Carné de experto en ciencia, entre otros, han sido temas propuestos como ejes de interés para trabajar a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, y con un sentido de enriquecer la comunidad educativa a través del Aprendizaje-Servicio (ApS). Uno de los últimos proyectos tiene como hilo conductor el libro *“Quiero ser como tú”*.

Inculcar a los niños y niñas desde edades tempranas el espíritu investigador, participativo y emprendedor impulsando que participen activamente en la transformación del entorno que les rodea, a la vez que fomentar la creatividad y la innovación siendo conscientes del carácter global

del conocimiento y la cultura y disfrutar de aprender a aprender es el propósito de esta propuesta, cuyo hilo conductor es el libro ilustrado de literatura infantil “Quiero ser como tú” de Cristina Oleby y Silvina Eduardo.



Figura 1. Proyectos realizados en la EEI Gloria Fuertes de Gijón y su difusión. Fuente: <https://view.genially.com/665506a08730570014bf7720/interactive-content-proyectos-eei-gloria-fuertes>

Como se recoge en la difusión del proyecto a través de medios audiovisuales: “En la sábana africana ningún animal estaba a gusto con su cuerpo, salvo la serpiente que sorprendentemente está muy orgullosa de sí misma. Esta decidió convocar una asamblea para que los animales explicasen el motivo de su tristeza. El león quería perder su pelo para parecerse a leopardo, éste deseaba el cuello de la jirafa, a su vez la jirafa quería ser bajita como la cebra, la cebra quería perder sus rayas... Todos los animales cambiaron su aspecto, pero lejos de sentirse bien pronto quisieron volver a su estado original. De nuevo la serpiente les llamó para solucionar el problema. Y tomaron una decisión para siempre: quererse tal como son porque lo que ellos no valoran es lo que desean los demás”.

Esta obra literaria constituye un recurso educativo para trabajar en Educación Infantil el placer por la lectura, al igual que las competencias del currículum de una manera innovadora e interdisciplinar, garantizando la transversalidad de la enseñanza para lograr una mayor contextualización y conseguir un aprendizaje significativo bajo la idea de aprender haciendo.

Y el proyecto es presentado paso a paso haciendo uso de las TIC como medio de difusión de las prácticas innovadoras, en la web: <https://www.gloriafuertesgijon.com/project/curso-23-24-trimestre-1/> se puede acceder a las actividades de aula llevadas a cabo (por edades):



Figura 2. Actividades de aula. Fuente: <https://www.gloriafuertesgijon.com/project/curso-23-24-trimestre-1/>

Y a las actividades complementarias:

Talleres del AMPA sobre la Semana Intercultural



El AMPA organizó unos talleres con los peques construyendo unos animales con envases y telas que luego se montaron en el patio

[< Ver más >](#)

La Tierra y la Semana Europea del Reciclaje



La Tierra: ¿Cómo la queremos para las personas del futuro? Diálogos en clase sobre diversas fotografías del planeta

[< Ver más >](#)

Semana Europea de la Robótica



Entrenamos al robot (Ozobot) a distinguir entre basura y peces para limpiar los fondos marinos.

[< Ver más >](#)

Figura 3. Actividades complementarias. Fuente: <https://www.gloriafuertesgijon.com/project/curso-23-24-trimestre-1/>

Y las actividades TIC:



Figura 4. Actividades que hacen uso de las TIC. Fuente: <https://www.gloriafuertesgijon.com/project/curso-23-24-trimestre-1/>

Y el portfolio, por edades:



Figura 5. Portfolios año 3, año 4 y año 5. Fuente: <https://www.gloriafuertesgijon.com/project/curso-23-24-trimestre-1/>

Referencias

- Aguirre, A., Sales, A. & Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. En *Quaderns Digitals: "XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida"*. Universitat Jaume I de Castelló.
- Andúgar, A., Mondéjar, M. & Tabuena, M. (2015). Aprendizaje por proyectos: formación del profesorado de infantil. En M. T. Tortosa et al. (coords.), *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, 330-339. <http://hdl.handle.net/10045/48861>
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Revista Crítica*, 972, 49-54.
- Berman, P. & McLaughlin, M.W. (1977). *Federal programs supporting change. Factors affecting implementation and continuation*. The Rand Corporation.
- Carrillo, M. E., Cascales, A., & Redondo, A. M. (2017). ABP y tecnología en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de medios y comunicación*, 50, 201-210. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.14>
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-48. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790104.pdf>
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Parcerisa, A. & Úcar, X. (2007). Introducción. En M.M. Castro et al. (eds.), *La escuela en la comunidad, la comunidad en la escuela*. Graó
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 45-67.
- Sáinz, F. (1993). *El Plan Dalton* (3ª ed). Madrid, España: Publicaciones de la revista de pedagogía.
- Traver, J. A., Sales, M., Moliner, M., Sanahuja, A. & Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 53, 99-116.



Ámbito 2.- Experiencias de generación de vídeos educativos en educación primaria

El Museo del C.P. Buenavista 2

Adamina Fernández Fernández & Susana Sala A. del Manzano

C.P. Buenavista 2 (Oviedo)

Correspondencia: adaminaff@educastur.org; susanasa@educastur.org

Introducción

El colegio Buenavista 2 de Oviedo comienza en el curso escolar 2021- 2022 a utilizar la plataforma Didactictac TV, como medio de difusión de todos los proyectos y experiencias educativas que se llevan a cabo en el centro. Cada proyecto cuenta con su vídeo promocional: huerto escolar, Buenavista Naturvista, El gigante alucinante, Museo etc. Todos ellos se pueden visualizar en el canal de YouTube del colegio (<https://www.youtube.com/@CPBuenavista2>, Figura 1), adscrito a la plataforma Didactictac TV (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022).

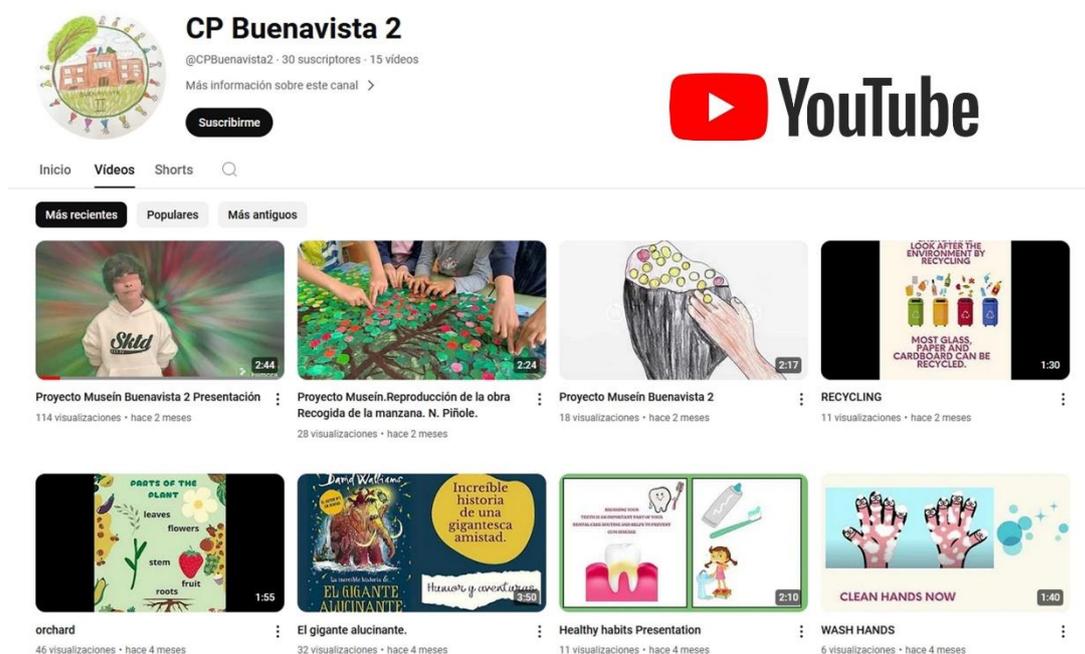


Figura 1. Canal de YouTube del C.P. Buenavista 2, con los vídeos accesibles en el mismo

En todos los cursos escolares en el colegio se llevan a cabo ambiciosos proyectos de innovación. A continuación, nos centraremos en uno de ellos: el Museo de Buenavista 2.

Descripción de la experiencia educativa

En el curso 2021-2022 la Asociación de Amigos del Museo de Bellas Artes de Asturias lanza la propuesta a todos los centros educativos, públicos, privados y concertados de Asturias de educación primaria, secundaria y formación profesional, de participar en un proyecto educativo, el Museo. Los centros participantes deben planificar y desarrollar un proyecto educativo en torno a la elaboración por el alumnado de reproducciones y/o reinterpretaciones (con tratamiento formal, soporte y materiales de libre elección) de obras del Museo de Bellas Artes de Asturias. Los objetivos son que el alumnado trabaje, integrando enfoques y estrategias múltiples, diferentes contenidos y competencias educativos.

Nuestro centro participa desde el inicio y a nuestro proyecto lo llamamos *El Museín del Buenavista 2*. Es un proyecto de centro, un proyecto integrador, en el que colabora todo el alumnado y el profesorado de la etapa de Infantil y Primaria. A través de él se trabajan diversos contenidos y técnicas interpretativas pertenecientes a distintas áreas curriculares.

A la hora de elegir la obra a reinterpretar seguimos los siguientes criterios:

- Dar prioridad a obras creadas por autores asturianos. El objetivo es acercar a nuestro alumnado al patrimonio asturiano de un modo más eficaz, práctico y enriquecedor. Lo que se conoce se valora más, se respeta y se cuida.
- Elegir soportes que permitan que la obra final pueda ser expuesta en el centro y perdure en el tiempo. De este modo, y en cada curso académico, el Museín del colegio puede ver incrementado sus obras.
- Difundir y proyectar el resultado a través de la página web del colegio.

La obra realizada queda expuesta en el centro a la vista de toda la comunidad escolar como reflejo de un trabajo grupal, organizado y disfrutado desde el primer momento.

Además, se pretende acercar el mundo del arte al alumnado para que conozca mejor el patrimonio, lo valore, lo respete y lo conserve como algo propio.

El proyecto se trabaja durante todo el curso siguiendo la siguiente planificación (Tabla 1).

Tabla 1. *Temporalización del proyecto El Museín del Buenavista 2*

Temporalización	Actividades
Trimestre 1	Elección de la obra. Elaboración del proyecto integrador con la obra seleccionada. Fase de introducción (conocer autor, estilo, obras importantes, y la obra seleccionada)
Trimestre 2	Fase práctica en la que se comienza a reinterpretar la obra seleccionada. En las distintas áreas curriculares se desarrollan actividades relacionadas con la obra seleccionada.
Trimestre 3	Fase en la que se termina el trabajo y se procede a su evaluación y difusión (página web, código QR).

Resultados

La implementación de la experiencia docente en tres cursos académicos ha permitido trabajar tres obras diferentes: *Recogiendo la manzana*, de Nicanor Piñole, *Noche de frío espeso*, de Aurelio Suárez y *Carnavalada en Oviedo*, de Evaristo Valle, en los tres casos pintores asturianos del siglo XX.

1ª edición curso 2021-2022: Recogiendo la manzana, de Nicanor Piñole (1922)

El original es un óleo sobre lienzo de 150 x 206 cm, realizado por el pintor asturiano Nicolás Piñole (Gijón, 1878-1978) en 1922. En el cuadro se muestra una pomarada donde cosechan los campesinos las manzanas para llevarlas al lagar y convertirlas en sidra. En nuestro caso, el alumnado ha interpretado la obra empleando una técnica mixta sobre madera (Figura 2). El vídeo desarrollado se encuentra disponible en <https://youtu.be/eWdbA2ucsoA>.



Figura 2. Reinterpretación de *Recogiendo la manzana: nuestra producción*, aplicando técnicas de pintura de dedos por el alumnado de educación infantil, collage, manzanas en tres dimensiones y barnizado en educación primaria

2ª edición curso 2022-2023: *Noche de frío espeso*, de Aurelio Suárez (1954)

El original es un óleo sobre lienzo de 150 x 206 cm, realizado por el pintor asturiano Aurelio Suárez (Gijón, 1910-2003) en 1954. En el cuadro se muestra una pareja de seres imaginarios en un paisaje nevado, de noche, uno de ellos calentándose al fuego en el interior de una tienda-rostro y el otro acercándose con unas flores. En nuestro caso, el alumnado ha interpretado la obra empleando una técnica mixta sobre metacrilato y madera (Figura 3).



Figura 3. Reinterpretación de *Noche de frío espeso: nuestra producción*, pintando el cielo, colocando los personajes con lana afieltrada

3ª edición curso 2022-2024: Carnavalada en Oviedo, de Evaristo Valle (1928)

El original es un óleo sobre lienzo de 111 x 127 cm, realizado por el pintor asturiano Evaristo Valle (Gijón, 1873-1951) en 1928. En el cuadro se muestra la celebración del antroxu (carnaval) en Oviedo. En este caso todavía se encuentra en elaboración la recreación por parte del alumnado.

Referencias

- Museo de Bellas Artes de Asturias (s.f.). Recogiendo la manzana. Nicanor Piñole (Gijón, 1878-1978). <https://www.museobbaa.com/obra/recogiendo-la-manzana/>
- Museo de Bellas Artes de Asturias (s.f.). Noche de frío espeso. Aurelio Suárez (Gijón, 1910-2003). <https://www.museobbaa.com/obra/noche-de-frio-espeso/>
- Museo de Bellas Artes de Asturias (s.f.). Carnavalada de Oviedo. Evaristo Valle (Gijón, 1873-1951). <https://www.museobbaa.com/obra/carnavalada-de-oviedo-valle/>
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. *et al.* (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>

Entre libros, registramos en vídeo la promoción de la lectura

M. Carmen García Alonso, M. Isabel Rodríguez Hernández, Tamara Pérez Fernández, Luis Javier Martínez Rodríguez & María José Sastre González

C.P. Juan Rodríguez Muñiz. Oviedo

Correspondencia: juanrodr@educastur.org

Estamos encantados de participar en el encuentro sobre *Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar*, organizado en el marco de los proyectos de innovación educativa Didactictac-TV, compartiendo el vídeo elaborado en el cole como muestra de uno de los proyectos que se están desarrollando nuestro centro durante este curso con el fin de difundirlo entre toda la comunidad educativa y compartirlo con otros centros.

Somos un centro de educación infantil y primaria con casi 450 estudiantes, situado en la parte oeste de la ciudad de Oviedo, en un barrio en crecimiento con un nivel socio-económico y cultural medio.

Desde el centro se promueve la participación en diferentes proyectos de manera interdisciplinar y con la mayor participación posible, todos los niveles educativos y tratando de implicar a las familias.

El proyecto que hemos presentado en el marco de los proyectos de innovación educativa Didactictac-TV, es un proyecto planteado y tutelado desde el Plan de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI) cuyo título es “Entre libros” (Tabla 1). Se ha trabajado en casi todos los niveles del centro, desde todas las áreas del currículo de manera interdisciplinar y con el fin de con el fin de promover el gusto por la lectura y desarrollar la imaginación de nuestros estudiantes, a través de los libros que ellos/as nos aconsejarán leer. Se ha realizado durante el 2º trimestre y culminó el día del libro, 23 de abril, con una exposición de material escolar llamada “Cosas del Cole” y otras actividades que se celebraron para conmemorar ese día. En el desarrollo del proyecto, se han movilizado los saberes adquiridos en el trimestre a través de tareas y actividades de las distintas áreas y ámbitos, que se conjugaron y modularon para realizar trabajo cooperativo y que permitieron al alumnado aprender a valorar los resultados del proceso.

Las diferentes tareas se adaptaron al nivel y a las necesidades del alumnado, estructurándose a través de diferentes fases.

1/ Motivación para la lectura a través de la actividad titulada: “Daniela aconséjame un libro para leer”. En esta tarea el alumnado muestra sus libros favoritos. Para ello cada alumno/a ha elaborado sobre una cartulina que consta de dos partes (delantera y parte de atrás) con la imagen de un libro abierto, su recomendación sobre lecturas. En la parte delantera escribieron el título de su libro favorito, quién lo escribió y un dibujo hecho por ellos del libro que han escogido como “su favorito”. Además, en esta parte delantera escribieron un breve resumen del contenido del libro (el alumnado de infantil lo ha dibujado solamente). En la parte de atrás de la hoja explicaron por qué aconsejan leer este libro.

2/ Con las producciones de todo el alumnado se realizó una exposición accesible para la comunidad educativa del centro, de forma que pudiera servir de intercambio de

recomendaciones literarias. Se relaciona con una actividad posterior, “Sigue a Daniela”, consistente en un recorrido por los pasillos del cole para ver los libros favoritos propuestos por el alumnado.

Tabla 1. Descripción parametrizada y relaciones educativas del proyecto *Entre Libros*

Parámetro	Descripción
Título del proyecto	Entre Libros.
Intención educativa	Crear un ambiente en el aula que fomente el amor por la lectura y el trabajo en equipo, contribuyendo a la adquisición de los objetivos de etapa y a las competencias clave desde las diferentes áreas y en todos los niveles.
Temporalización	Segundo y tercer trimestre.
Producto final	Proyecto de colaboración entre nuestro alumnado aportando y creando una exposición, así como un rincón de aula de libros favoritos que fomenten la lectura. También se creará una exposición intergeneracional de material escolar. Todas las tareas y productos obtenidos se documentarán a través de fotos y videos para su difusión a la comunidad y para el intercambio de prácticas educativas que tiene como base la generación de vídeos educativos.
Contribución al desarrollo de los ODS	ODS 4. Educación de calidad para todos (garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida). ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas (promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas).
Contribución planes y programas educativos	PLEI: Plan de Lectura, Escritura e Investigación PDC: Plan Digital de Centro PIC: Plan Integral de Convivencia
Objetivos de etapa	a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura. f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
Objetivos de aprendizaje	Fomentar y promover el interés por la lectura en el alumnado. Mejorar las habilidades de comprensión lectora y expresión oral. Promover el respeto y el trabajo en equipo. Fomentar la investigación y el conocimiento. Desarrollar la imaginación de nuestros estudiantes a través de los libros que ellos/as nos aconsejan leer. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia Contribuir a la adquisición de las competencias clave desde las diferentes áreas

3/ Creación de un rincón de lectura en el aula con los libros propuestos por el alumnado. Los libros recomendados se llevaron al “cole” para formar parte de nuestro rincón de lecturas recomendadas de aula y servir como apoyo al alumno/a en su exposición.

4/ Selección de un libro. Fomento de la participación de los estudiantes en la exposición oral en la que trate de convencer a los compañeros para su lectura. Con todas las aportaciones, se realizó una exposición oral en clase de sus libros favoritos, tratando de “convencer” a sus compañeros/as para que lo lean. Se grabaron las intervenciones para formar parte del video de difusión del proyecto, Selección de un libro por votación para leer en voz alta en clase y realizar actividades relacionadas con el libro elegido adaptadas a los diferentes niveles: relacionadas con la gramática, vocabulario, creación de textos multimodales...

Finalmente, todos los libros que nuestros alumnos/as nos han aconsejado leer formarán parte de una exposición gráfica en el centro.

5/ Formación de grupos de lectura. Reuniones semanales para discutir el progreso de la lectura.

6/ “Mi Libro Invisible”. Intercambios de libros y marcapáginas el 23 de abril para conmemorar el Día del Libro.

7/ Semana Fantástica del Libro. Cuentacuentos, lecturas colectivas, representaciones teatrales, mímica, títeres, juegos, etc.

El vídeo grabado (Figura 1) muestra de forma efectiva el desarrollo de la experiencia, así como la implicación del alumnado en la misma. Se encuentra disponible en el canal de YouTube del colegio (@cpjuanrodriguezmuniz562), siendo accesible desde el canal general de YouTube de Didactictac-TV (@didactictac-tv).

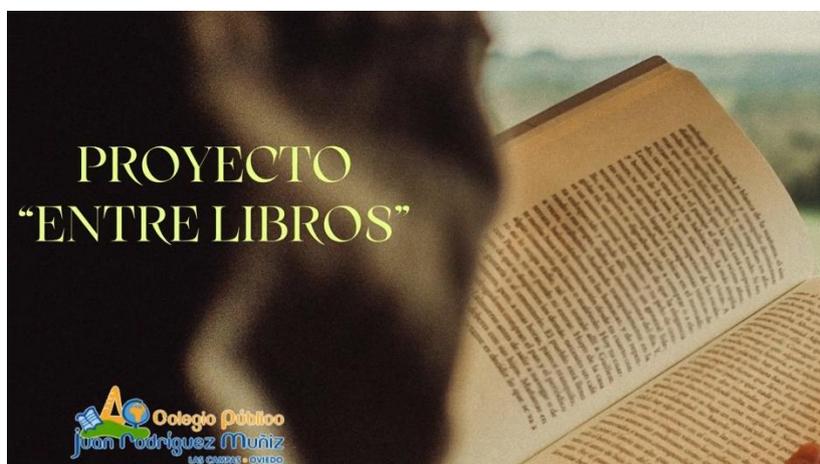


Figura 1. Entrada del vídeo generado como descriptor del proyecto entre libros (<https://youtu.be/jyT4OYK8gwg>)

Hechizos ocultos, un corto de cine mudo en educación primaria

Elisa M. Fernández Rivas

C.P. Gesta (Oviedo)

Correspondencia: elisafr@educastur.org

Introducción

Hechizos ocultos es un trabajo conjunto del alumnado, docentes, personal de administración y servicios y de actividades extraescolares del colegio público Gesta de Oviedo. Aunque este proyecto se desarrolló hace cinco años, podemos decir que fue un adelanto a lo que posteriormente, en el año 2020, fue la publicación de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y todos los cambios metodológicos y didácticos que esto implicaba en aquel momento y que a día de hoy sigue desarrollándose. No lo llamábamos situación de aprendizaje, sino simplemente proyecto; un proyecto en el que la realización de un vídeo en el que los alumnos eran los protagonistas y que los situaba en el centro del aprendizaje.

El uso de este tipo de metodologías activas ha generado y genera múltiples beneficios en nuestro alumnado. El aprendizaje basado en la elaboración de vídeos facilita la adaptación a diferentes ritmos de aprendizaje, los contenidos pueden ser revisados una y mil veces para ir construyendo sus propios conocimientos. El aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la responsabilidad incrementan el compromiso de todos los integrantes que han formado parte de esta actividad.

Si ponemos nuestro foco de atención en los objetivos de la educación primaria, estábamos poniendo en práctica de manera efectiva y eficaz aquellos que a posteriori fueron establecidos en la LOMLOE referidos a:

- Normas de convivencia: aprender a obrar de forma empática
- Hábitos de trabajo en equipo, esfuerzo, responsabilidad, confianza en sí mismos, sentido crítico (LOE)
- Habilidades que permiten desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y en grupos sociales con los que se relacionan.
- Desarrollo de competencias tecnológicas básicas
- Espíritu crítico ante el funcionamiento de las TIC
- Uso de diferentes representaciones y expresiones artísticas (LOE)
- Inicio en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales (LOE)

Si todo ello lo implementamos con metodologías basadas en experiencias positivas, lúdicas y en un contexto facilitador, conseguimos, no solamente potenciar lo anteriormente expuesto sino, también, obtener un apego al centro educativo que se expresa en sentimiento de pertenencia.

Desarrollo de la experiencia

El C.P. Gesta se organiza de manera que los aprendizajes esenciales que se imparten en el currículo puedan ser complementados de manera artística y creativa fuera del horario lectivo. Por lo que en horario extraescolar el alumnado del centro participó (de manera voluntaria) en diferentes actividades. Entre ellas se encontraba la denominada “Laboratorio tecnológico”. Esta actividad consistía en llevar al plano tecnológico, mediante la creación de vídeos, manifestaciones artísticas, en este caso el cine mudo.

La estructura de trabajo ha sido la siguiente:

1. Despertar la curiosidad del alumnado: Se traslada al alumnado una posible historia, en este caso, un libro de hechizos oculto en el maletín de la directora. A partir de ahí, el reto es hacer que despierten su imaginación y sobre esa situación desarrollen una historia, cuento o historieta.
2. Mantener la motivación del alumnado: Se trata de captar la atención del alumnado durante todo el proceso; Para ello, solo se trabaja en el proyecto un día a la semana; todos los viernes del curso escolar desde octubre a mayo, en horario no lectivo (de 12:30 a 13:30), el alumnado preparaba el guion, realizaban un “casting” del profesorado participante y de otro personal del centro y garbaban.
3. Coordinación del proyecto y desarrollo del proceso: Una docente, en horario extraescolar, coordina todo el trabajo. El rol del alumnado es de guionistas, actores, encargados de iluminación, encargados de atrezzo, encargados de seguridad y por supuesto, el encargado de la claqueta. Todo el alumnado participante tiene un papel fundamental en el proyecto. De este modo atendemos a las diferencias individuales permitiendo que cada uno pueda desarrollar una actividad en función de sus preferencias y habilidades.

El producto del proyecto ha sido un vídeo (4:07 minutos), en blanco y negro, en el que se cuenta la historia a modo de corto de cine mudo, y que se encuentra accesible en este enlace <https://youtu.be/Xn6ptuqlouk>



Figura 1. Inicio del vídeo Hechizos ocultos, con el alumnado del C.P. La Gesta (<https://youtu.be/Xn6ptuqlouk>)

Los resultados obtenidos vienen a afianzar lo anteriormente expuesto. En la evaluación del proyecto hemos puesto nuestra atención a los siguientes aspectos:

- a) Desarrollo del proyecto: valorando si se han cumplido los objetivos y se han satisfecho las expectativas puestas sobre el trabajo.
- b) Evaluación del producto: En este apartado se valora la calidad del producto.
- c) Impacto del proyecto:
 - a. Se valora la respuesta emocional del grupo (empatía, sentido crítico...)
 - b. Se valora la adquisición de conocimiento del grupo
 - c. Se valora la adquisición de hábitos del grupo

Reflexiones finales

Como conclusión, cabe señalar que el desarrollo de este tipo de proyectos en el aula facilita el dominio del aprendizaje del alumnado, aumenta la participación de estos así como su autonomía y genera oportunidades de aprendizaje en situaciones auténticas. Por otro lado, si nos centramos en el cumplimiento y seguimiento normativo, el uso de metodologías activas basadas en la elaboración de vídeos es una aplicación 100% de perspectiva STEM ya que estamos favoreciendo el trabajo en equipo, el aprendizaje práctico, convirtiendo los errores en aspectos positivos del aprendizaje y por supuesto, potenciando la creatividad aplicando el arte a través de la tecnología.

Sin olvidarnos del Diseño Universal para el Aprendizaje, ya que mediante el aprendizaje basado en vídeos estamos poniendo en práctica sus tres principios básicos. En la tabla 1 podemos observar cómo a través de la elaboración de un vídeo como producto final hemos posibilitado que nuestro alumnado se vea implicado en la actividad, con gran motivación e interés, utilizando distintas formas de representación mediante el lenguaje y también de expresión por medio de la actividad física y la comunicación gestual apoyada en el lenguaje.

Tabla 1. Síntesis del modelo DUA: principio y pautas

PRINCIPIOS		
Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
PAUTAS		
Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para acción física.
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

(Alba Pastor, C., 2019, p. 59)

En definitiva, la incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de metodologías innovadoras y activas tiene cabida desde el área de Lengua Castellana (elaboración de guiones, elaboración de diálogos...) hasta el área de Educación Artística, favoreciendo en todo momento la interdisciplinariedad. Por medio de estrategias como el aprendizaje colaborativo y

cooperativo, puede ser trabajado un aprendizaje basado en proyectos bajo un enfoque STEM al que le añadimos la A de ART. pueden ser trabajadas de manera exitosa

Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Rojas Tolosa, S.M. (2021). Factores y estrategias que inciden en la participación de niñas y jóvenes mujeres en las STEM. *EIEI ACOFI*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.1885>
- Salinas Ibáñez, J.M. (1986). El video como medio en el proceso educativo. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 5, 233-244, <https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/70219>
- Salinas Ibáñez, J.M. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universidad de las Islas Baleares.



Ámbito 3.- Experiencias de generación de vídeos educativos en educación secundaria

Experiencias con vídeos educativos en el IES Pérez de Ayala

M^{ra} Jesús Cantora González, Sirin Abbassi Bourassi, Abel García Llana, Alejandro Sanz Kindrat & Aroa Vieites Lozano

IES Pérez de Ayala, Oviedo

Correspondencia: mjcg@educastur.org

Introducción y contexto de la experiencia

Nuestro Centro ha participado en este proyecto durante cinco cursos. Desde el curso 2019-20 hasta ahora, y desde el principio despertó interés tanto en el alumnado como en el profesorado. De esta forma, en nuestro canal de YouTube CanalTVIES Pérez de Ayala (<https://www.youtube.com/@canaltviesperezdeayala4320>) hay más de 280 vídeos y cada año participan unos 15 profesores y muchos alumnos y alumnas.

Impartimos el Programa Bilingüe *HabLE-British Council*, y es en este marco, en el que el Proyecto encaja mejor. Tenemos seis asignaturas implicadas en el programa bilingüe: Inglés, Biología y Geología, Geografía e Historia, Física y Química, Tecnología y Economía, y esta circunstancia nos permite contar con vídeos educativos con contenidos muy variados, que van desde las recetas de cocina, las reseñas de libros, las presentaciones culturales, artísticas o históricas, las descripciones y funciones de los sistemas del cuerpo humano, los experimentos científicos, entrevistas ficticias a mujeres científicas, los componentes de una máquina y un largo etcétera (Figura 1).

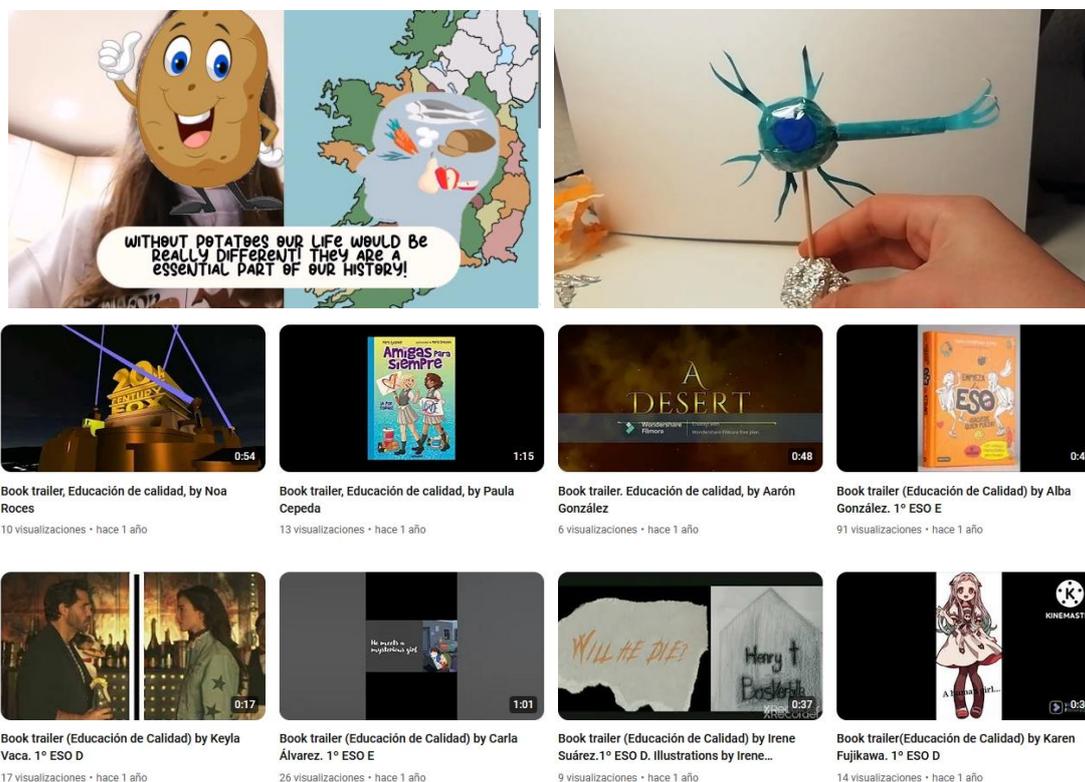


Figura 1. Ejemplos de vídeos diversos generados por el alumnado

Por otra parte, dado que en nuestro centro hay un gran número de alumnado inmigrante que habla otra lengua, aprovechamos esta circunstancia para crear vídeos en diversos idiomas, no sólo en inglés.

Generación de vídeos por el alumnado

El alumnado que asiste a este encuentro se encuentra cursando 1º de ESO bilingüe y nos explican los tres proyectos en los que han participado este curso.

El primer proyecto consiste en la realización de un *Book Trailer*. Para muchos es su primera experiencia como creadores de vídeos, por ello resulta esencial explicarles el proceso, proporcionales ejemplos, un listado de aplicaciones y tutoriales y detallar los pasos a seguir: seleccionar un libro, diseñar un guion gráfico, elegir música sin copyright, incluir títulos de crédito... También es necesario diseñar una rúbrica de evaluación con los ítems que se valorarán (Tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica desarrollada para valorar los vídeos sobre libros (Book trailer) en clase

Ítem	Criterios	3	2	1
Título y autor	Claramente incluido			
Texto	Correcto y sin abrumar la presentación. Fuente fácil de leer			
Imágenes	Seleccionadas cuidadosamente para representar elementos de la trama			
Sonido	Adecuado para el anuncio. Volumen apropiado			
Transiciones y duración	Imágenes y texto permanecen en la pantalla el tiempo suficiente. Las transiciones son efectivas.			
Derechos de autoría	Todo el material está libre de regalías y los actores son identificados			
Creatividad	Es original			
Trama/enganche	Captura la atención, hace que el público quiera leer el libro			
Competencia digital	Emplea los recursos de forma eficiente			
Puntualidad	Enviado dentro del plazo de entrega			
Puntos totales	Sumatorio			
Calificación	Puntos totales/30			

Asimismo, conviene visionar los vídeos en clase, instando al alumnado a analizarlos y hacer propuestas de mejora.

En el segundo proyecto hay que elaborar una receta de cocina utilizando leche como uno de los ingredientes. Forma parte de una situación de aprendizaje que se trabaja interdisciplinariamente en las asignaturas de Inglés y Biología: *Exploring Milk: From Grass to Glass*. El alumnado trabaja en grupos y realiza varias actividades que van desde comparar los valores nutricionales de distintos tipos de leche hasta explicar el significado de expresiones con la palabra “milk”.

La elaboración de estos vídeos es bastante más complicada que la del anterior proyecto, implica una planificación detallada, preparar los ingredientes y los utensilios, escribir un guion, realizar los pasos y las tomas, ajustar la luz y el sonido, calcular el valor nutricional, añadir el audio y mostrar el producto final. A la poca experiencia que tenían los alumnos en la creación de vídeos, hay que sumarle su poca práctica como cocineros, lo que aumenta la dificultad de la actividad considerablemente. Sin embargo, los resultados fueron muy satisfactorios y sabrosos (Figura 2).



Figura 2. Ejemplos de vídeos generados por el alumnado sobre recetas de cocina

El tercer proyecto nos ha sido propuesto por el British Council. Participan todos los centros de España adscritos al Programa Bilingüe British Council, la valoración del jurado será en mayo, y deseamos que nuestros representantes tengan mucha suerte. Se trata de participar en el concurso *Read It*, creando vídeos breves recomendando un libro que les haya gustado. En este caso, la dificultad surge de la necesidad de ajustarse a las bases, plazos y criterios de evaluación del concurso (Figura 3).

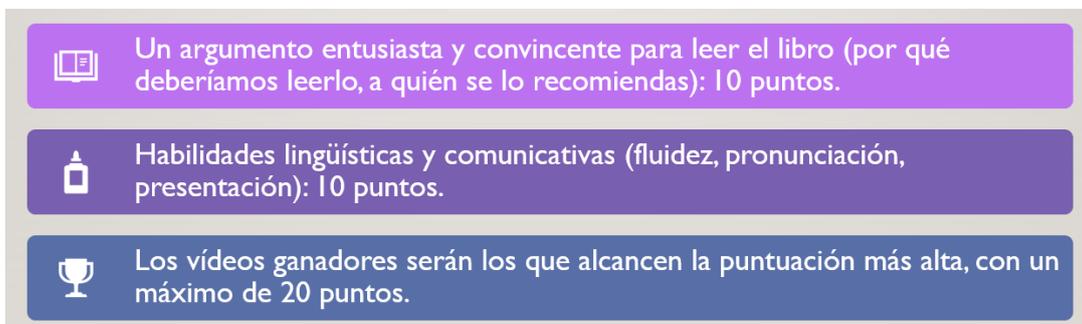


Figura 3. Criterios de evaluación de los vídeos generados por el alumnado para el concurso *Read It*

Vídeos como recurso didáctico

La elaboración de vídeos educativos y multilingües es un recurso didáctico excelente en el que se añan las ocho competencias clave a las que hace referencia la LOMLOE, puesto que se trabajan tanto las competencias lingüísticas, la digital, la STEM, la emprendedora... Permite explorar los 17 objetivos de desarrollo sostenible, fomenta el trabajo colaborativo, el aprendizaje por proyectos, el plurilingüismo, la multidisciplinariedad, la autonomía, la resolución de problemas y la creatividad y prepara al alumnado para los retos y desafíos del siglo XXI (Figura 4).

Consideraciones finales

Este recurso resultó muy útil durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID 19, ya que nos permitió adaptar las tareas escolares asignadas a la situación tan excepcional que vivimos.

El grado de satisfacción con los resultados obtenidos es muy alto, el profesorado valora la utilidad de este recurso educativo muy positivamente y el alumnado destaca la oportunidad de aprender de una forma divertida.

"Cambia ya", haciendo un reportaje sobre cambio climático

M. de las Mercedes Sánchez Pérez, Ismael Pérez Martín, Diego Sanz Rodríguez & Daniel Fernández Corriero

IES Carreño Miranda (Avilés)

Correspondencia: msp0614@hotmail.com

Introducción

"Cambia ya" es un reportaje que se llevó a cabo en el curso 2022-2023 por cuatro estudiantes de 1º de Bachiller del IES Carreño Miranda, de Avilés. Se trata de un trabajo propuesto por el Departamento de Lengua del Centro y que guarda relación con el proyecto que se desarrollaba en ese momento en el instituto. Este proyecto, "El planeta que queremos", estaba relacionado con el reciclaje y todas aquellas actividades que afectan al entorno natural que nos rodea y que repercute directamente sobre nosotros.

En este reportaje, se trata el tema del cambio climático. Los aspectos que mencionamos en el vídeo son: qué es el cambio climático y a qué se debe; cuáles son las causas del cambio climático (gases de efecto invernadero, aumento exponencial de la población, destrucción de ecosistemas terrestres y deforestación, destrucción de ecosistemas marinos, etc.); en qué momento comenzó a incidir el hombre en el cambio climático; cuáles son las consecuencias del calentamiento global (lluvia ácida, fenómenos meteorológicos extremos, migraciones masivas; extinción de especies y cambios en los ecosistemas, derretimiento de los polos, subida del nivel del mar, etc.), y cómo podemos evitar el calentamiento global.

Además, contamos con la aportación de Arturo Colina Vuelta, Profesor Asociado del Departamento de Geografía (área de Geografía Humana) de la Universidad de Oviedo, y Subdirector de la Cátedra de Cambio Climático de la Universidad de Oviedo.

Descripción de la experiencia educativa

Para palntear la estructura que tenía que seguir un reportaje se ha seguido nuestro libro de texto (Gutiérrez Ordóñez *et al.*, 2022). Este reportaje se desarrolló en distintas fases, presentes en el siguiente esquema (Figura 1).



Figura 1. Esquema del proceso seguido para la producción del reportaje

En primer lugar, buscamos información sobre los distintos aspectos que queríamos incluir en nuestro reportaje. Para ello, usamos Internet y extrajimos información de distintas páginas webs especializadas en el tema que se trata en el vídeo.

En segundo lugar, juntamos toda la información seleccionada y elaboramos nuestro guion.

En tercer lugar, procedimos a la grabación de los distintos vídeos en los que aparecemos cada uno de nosotros hablando sobre la parte correspondiente del trabajo. Para la grabación, buscamos distintos entornos, asociados a lo que decíamos en ese momento. Estos paisajes de fondo fueron: Centro Niemeyer (Avilés), Parque de las Meanas (Avilés), Parque Ferrera (Avilés) y Playa de La Ribera (Luanco).

En cuarto lugar, uno de los miembros del grupo (M^a de las Mercedes Sánchez Pérez) acudió al Instituto de Recursos Naturales y Ordenación del Territorio (INDUROT) de la Universidad de Oviedo. Allí, tuvo lugar el encuentro con el experto, donde se le hicieron una serie de preguntas y se procedió a la grabación de las mismas, para incluirlo en el reportaje.

En quinto lugar, una vez grabados todos los vídeos, se procedió a la edición del reportaje. Para ello empleamos un programa llamado *iMovie*, cuya función es precisamente esta, la edición de vídeos o películas.



Figura 2. Dos momentos de edición del vídeo con el programa *iMovie*: edición inicial y ajuste del volumen

En sexto y último lugar, una vez acabado el proyecto, se procedió a la presentación de la tarea en el instituto, donde fue evaluada por nuestra profesora de Lengua Castellana y Literatura.

Resultados

Como producto final de nuestro trabajo, obtuvimos un reportaje sobre el cambio climático de unos 36 minutos de duración, aproximadamente.

Además, después de haberlo presentado en nuestro instituto, Luján Inanzón Díaz, responsable del Servicio de Administración y de Apoyo Técnico a los Proyectos del Instituto de Recursos Naturales y Ordenación del Territorio, y colaboradora de la CuCC, se puso en contacto con nosotros para hacerles llegar el vídeo y poder ver el resultado final.

Un tiempo más tarde, este reportaje fue publicado en la página web de la Cátedra de Cambio Climático de la Universidad de Oviedo (CuCC), y en su canal de YouTube (@cucc-uo), donde puede ser visualizado (<https://youtu.be/bl7C86Y3apE>). Previo a la publicación, los padres de los cuatro miembros del grupo firmaron una autorización que fue entregada en la Universidad, para proceder a la publicación del vídeo.



Figura 3. Noticia sobre el reportaje aparecida en el sitio web de la Cátedra de Cambio Climático de la Universidad de Oviedo

Referencias

Gutiérrez Ordoñez, S., Serrano Serrano, J., Pérez Fernández, D. (2022). *Lengua Castellana y Literatura, 1º de Bachillerato*. Anaya.

Flipped classroom y vídeos educativos en ciencias de ESO y Bachillerato

Javier Valdés Gómez

Colegio Inmaculada. Jesuitas Gijón

Correspondencia: jvaldes@colegioinmaculada.es

Introducción

Esta experiencia se enmarca en el proceso de transformación educativa y renovación metodológica realizado en el colegio de la Inmaculada (Jesuitas Gijón) durante los últimos diez años con el apoyo del uso de las TIC en el aula.

Se trata de la aplicación del modelo *flipped classroom* (clase invertida) al estudio de las áreas de Física y Química en 4º de ESO y Química de 2º de Bachillerato. El centro trabaja con un modelo 1:1, BYOD, en el que todos los alumnos disponen en clase de su propio dispositivo y acceso a Internet. Se usa en el entorno de *Google Workspace* y *Google Classroom ecosistema*.

Con esta metodología se pretende mejorar la atención individualizada, aprovechar al máximo el tiempo de clase, fomentar la autonomía de los alumnos y, en general, mejorar el aprendizaje.

Descripción de la experiencia educativa

Con las variaciones lógicas en los diferentes temas, la estructura general del desarrollo de una unidad o situación de aprendizaje sería la siguiente:

Se comienza en el aula presentando el tema, haciendo ver su implicación, la cercanía al entorno del alumno y el significado general de lo que se va a trabajar, utilizando si es posible alguna experiencia sencilla dentro del aula, que dé lugar también a alguna pregunta motivadora. La pregunta inicial, asociada a una experiencia o demostración práctica, ayuda a captar la atención e interés de la clase.

A continuación, se presenta el “cronograma del tema” este cronograma indica las instrucciones de trabajo del tema y la serie de tareas que deben realizar los alumnos, señalando la fecha límite para su cumplimiento (Figura 1). Muchas de las tareas consisten en la revisión de un vídeo con la explicación de algún concepto. Los alumnos deben tomar apuntes de las ideas fundamentales y a continuación responder a un formulario (*Google forms*), resolver ejercicios o subir a la plataforma una imagen de su trabajo.

El cronograma indica también la valoración en la calificación de las distintas actividades, además de señalar la importancia del aprovechamiento del tiempo de clase. Este aspecto, el aprovechamiento del tiempo de clase, se considera fundamental ya que en el aula cada alumno trabajará a su propio ritmo, supervisado por el profesor, y se les pide que sean proactivos a la hora de consultar sus dudas y preguntar tanto a sus compañeros como al profesor.

Dado que la mayor parte de las explicaciones y la resolución de los principales ejemplos de ejercicios están en los vídeos, el profesor no debe dedicar tanto tiempo en el aula a la explicación al grupo entero, sino que puede estar atendiendo de forma más individual a los alumnos en sus dudas. Por supuesto, cuando se aprecia que hay dudas que se repiten en el grupo, se aprovecha para explicarlas de forma general a la clase e incidir sobre esos aspectos clave que pueden generar dudas.

BLOQUE 5: ÁCIDOS Y BASES**Instrucciones**

- Durante estas semanas el tiempo de clase se dedicará fundamentalmente a trabajo personal, elaboración de apuntes, respuesta a los formularios, ejercicios de aplicación, resolución de dudas, profundización y actividades prácticas de aplicación.
- Cada uno de vosotros marcará su propio ritmo de trabajo, cuidando cumplir con las fechas límite de entrega de tareas.
- Las tareas se revisarán en clase en el día indicado para su entrega, y deben estar entregados antes de las 7:30 de ese día. Para evitar apuros en las entregas es aconsejable planificar el trabajo y llevar un cierto adelanto. Aprovechar bien el tiempo de clase será muy importante.
- Para favorecer la autonomía personal y la organización del trabajo, los alumnos que quieran podrán adelantar la fecha de examen sobre la prevista.
- El cuaderno de trabajo con los apuntes del tema, elaborados a partir de los vídeos, y con los ejercicios y ejemplos resueltos, tanto en clase como en los vídeos y los necesarios para responder a los formularios, se entregará en el momento del examen y tendrá un valor del 20% de la nota del tema
- La realización con suficiente corrección y dentro de los plazos de las tareas marcadas se valorará con un 20% de la nota del bloque.
- No realizar con regularidad las tareas en el tiempo marcado puede lugar a evaluación negativa en el bloque.
- El examen del bloque tendrá un valor máximo del 60% de la nota.
- En las carpetas de classroom está todo el material, enlaces, presentaciones, apuntes y hojas de ejercicios.

Fecha límite examen del bloque Ácidos y bases 19 abril

ACTIVIDADES Y CRONOGRAMA

Conceptos iniciales: Teorías de ácidos y bases

- Vídeo: [Ácidos y Bases](#)
 - 1º Tarea: [Responde al formulario](#)
- Fecha entrega: 11 marzo

Auto ionización del agua y conceptos de Kw y pH

- Vídeo: [Autoionización del agua y escala de pH](#)
 - 2º Tarea: [Responde al formulario](#)
- Fecha entrega: 11 marzo

Concentración de los iones H_3O^+ y OH^- y cálculos de pH y pOH

- Vídeo: [pH y concentraciones de los iones \$\text{OH}^-\$ y \$\text{H}_3\text{O}^+\$](#)
 - Vídeo: [¿Existe el pH negativo?](#)
 - 3º Tarea: Completa la tabla que se adjunta a esta tarea
- Fecha entrega: 15 marzo

Figura 1. Ejemplo del inicio del cronograma de un tema de Química de 2º de Bachillerato y parte del cronograma en el que se detallan algunas tareas

Los vídeos didácticos de estas asignaturas (más de 500) se encuentran alojados en un canal de YouTube (@JavierValdesGomez) (Figura 2). El uso de los vídeos ayuda también a liberar tiempo para ampliar y realizar más actividades prácticas, cosa fundamental en las áreas de ciencias y realmente difícil de lograr por la amplitud de los temarios.

Algunos aspectos clave para el buen funcionamiento de esta metodología:

- Hay que “enseñar a ver los vídeos”. Especialmente en las primeras etapas, debe realizarse una visión guiada con todo el grupo, indicando la forma de tomar apuntes sobre el contenido y como destacar los aspectos más importantes. Hay que reforzar la idea de que es una actividad académica y no pueden ver los vídeos de cualquier modo, pensando, en el mejor de los casos, que entienden las cosas, pero sin tomar

notas. Modelizar la tarea, enseñando ejemplos correctos o no de las tareas a realizar es muy útil en esta fase.

- Cada vídeo debe llevar asociada una actividad. Bien la respuesta a un formulario con preguntas relacionadas con los conceptos que se explican, la resolución de algún ejercicio o el desarrollo de una actividad que pueda ser controlada su realización y les exija una conducta activa.
- Los vídeos, en este caso mayoritariamente realizados por el docente, deben ser cortos, no más de 7 minutos en secundaria, y para ello ser concisos y tratar un único asunto. Si es necesario ampliar y repetir cosas se debe hacer en clase. De lo contrario, es fácil que los alumnos desconecten y no terminen el trabajo.
- Realizar una evaluación formativa durante el proceso, indicando las mejoras y cambios a realizar tanto en el modo de trabajo como en los propios conceptos del tema.



Figura 2. Imagen del canal de YouTube donde están los más de 500 vídeos realizados para estas asignaturas (<https://www.youtube.com/@JavierValdesGomez>)

Insistir a los alumnos en la importancia de aprovechar el tiempo, y que pueden trabajar de forma autónoma y a su propio ritmo es también clave. Un elemento motivador es indicar que, en el caso de que al final del tema haya una prueba escrita, cada uno ellos puede fijar la fecha para su realización de modo independiente (dentro de un plazo límite) esto da más independencia a la hora de realizar su trabajo.

El uso de formularios como tarea asociada al visionado de los vídeos, es otro aspecto importante. Los formularios están en modo autoevaluación, el alumno sabe cuando acierta o no cada pregunta y permite incluir aclaraciones tanto a las respuestas erróneas como a las correctas, esto hace de la tarea en si misma un elemento de aprendizaje y de evaluación formativa. Al finalizar la tarea se obtiene una calificación, pero los alumnos saben que la esa calificación es para ellos, no se tiene en cuenta para “sus notas” pero les permite tener consciencia de si han entendido o no el concepto que se trabaja, para ver si deben preguntar sus dudas, repetir los ejercicios o volver a ver las explicaciones de nuevo. La calificación del formulario es un elemento más de evaluación formativa y forma parte del proceso de aprendizaje se insiste en que no es un problema equivocarse si esto nos ayuda a aprender de ese error. Como se indicó, el profesor no usa esa calificación para las notas, pero si valora el cumplimiento de los plazos de realización.

Los formularios, además, permiten obtener de forma automatizada gran cantidad de información “analíticas de aprendizaje” sobre el progreso tanto individual como del grupo” y adaptar de ese modo el proceso a las necesidades detectadas.

Ventajas de esta metodología

- Permite un seguimiento más individualizado del trabajo de los alumnos. El docente no está “pegado a la pizarra” y puede dedicar mucho más tiempo al seguimiento del progreso de cada alumno.
- Favorece la autonomía de los alumnos al poder trabajar a su ritmo, y ayuda a que se responsabilicen de su trabajo.
- El seguimiento cercano del trabajo en clase y el trato más personal favorece el ambiente general de la clase, disminuye mucho las distracciones e incluso evita problemas de comportamiento.
- El uso de formularios automatiza la recogida de información, facilita el seguimiento del trabajo en clase y las analíticas de aprendizaje que genera, permiten adaptar el ritmo de la clase al progreso del grupo y detectar con facilidad las dificultades que puedan aparecer.
- Otra ventaja evidente de este método es para los alumnos que por enfermedad o cualquier casusa no pueden acudir a clase, esto les permite adaptarse con facilidad y recuperar el ritmo de sus compañeros.

En general, a lo largo de los años, el modelo se ha ido cambiando, dando cada vez más protagonismo al tiempo de trabajo de los alumnos en el aula. Esto supone un cambio del papel del profesor dentro de clase, que le permite estar mucho más cerca de los alumnos y atenderles de modo más individual.

Es cierto que el trabajo fuera del aula de preparación de materiales, grabación y edición de vídeos, diseño de las tareas asociadas, preparación de los formularios, etc. es muy grande y no puede afrontarse para asignaturas completas de un año a otro, debe prepararse con tiempo, preferiblemente mediante trabajo en equipo que ayude tanto a la preparación como a la reflexión sobre el proceso.

Civil awareness, legality and liberation from the mafia. Citizen education today through audiovisual language promoted by Libera

Anna Maria Passaseo & Natale Emanuele Di Nuzzo

University of Messina (Italy)

Correspondence: ampassaseo@unime.it

Introduction

In Italy, in many contexts such as the South and Sicily in particular, the underworld logic is very deeply rooted in popular culture, because belonging to the mafia constitutes a bond and a family heritage that is passed down from generation to generation. The values that this heritage conveys represent the first content with which children are inculturated in the family. This makes it extremely difficult for the educational institution to perform its main educational task, namely that of educating to citizenship and forming democratic personalities, capable of living together in mutual respect and diversity while observing the principles enshrined in the Constitution, the only true common heritage of Italian culture.

In such a delicate educational task, the school is supported by a very extensive associative network, *Libera*, founded in 1995 with the dual objective of fighting mafia phenomena and promoting social justice. The network has become over time a very consolidated reality that supports the socio-educational action of the State from below (<https://www.libera.it/>).

The main instrument through which *Libera* works is memory, in the commitment to keep alive the memory and sacrifice of the innocent victims of the mafia. It is a remembrance that is shared in the common feeling of injustice and grief that, starting with the families of the victims, comes to emotionally involve the whole of civil society. In this emotional involvement, memory seals a collective commitment to civil change.

It is precisely from an experience of injustice originates the celebration of 21 March, the first day of spring, on which *Libera* promotes the “Day of Memory and Commitment in Remembrance of Innocent Victims of the Mafia”. The initiative stems from the grief of a mother who lost her son in the Capaci massacre (Mafia attack in 1992 in which Judge Giovanni Falcone, his companion and his entire escort lost their lives) and never hears his name spoken. For the woman, the pain becomes unbearable if the victim is also denied the right to be remembered by his name. Thus, since 1996, every year, in a different Italian city, a long list of names and surnames is read out, like an interminable civil rosary, to bring them to life again and to affirm closeness to their families, but also to affirm civil commitment to social justice. On 1 March 2017, with a unanimous vote in the Chamber of Deputies, the government approved the legislative proposal recognising 21 March as a national celebration (Law n. 20, 8 March 2017).

Starting in 2017, therefore, all Italian educational institutions - schools, universities, courts, local educational agencies - are called upon to prepare for this celebration by working synergistically so that 21 March is not just the celebration of a day, but the conclusion of an educational journey that has engaged students in the preceding weeks. To this end, every year the Ministry of Education provides guidelines for schools to organise this day autonomously and in cooperation with the region.

21 March 2022 in the Giovanni XXIII middle school in Messina

The experience of preparing for the day of 21 March 2022 in the Giovanni XXIII secondary school in Messina, also following the indications provided by the Ministry of Education, followed the theme of 'giving voice': giving voice to the discrimination suffered, to the injustices experienced on one's own skin, giving voice to one's own reasons without submitting to the reasons of the strongest, giving voice to fear and other emotions that one often prefers to keep hidden, giving voice to feeling "victim".

The theme of "giving voice" automatically recalls the theme of "listening": what it means to listen not only with the ears, but also with the eyes, to read and decode non-verbal languages, and with the heart, to identify with the moods of others, to understand the emotions of others.

Listening in turn calls for reflection: what one understands about the other changes one's own thinking; it increases one's knowledge and understanding of situations, one's own and those of others; it makes one make more conscious and more careful choices about oneself and others.

The workshops held in collaboration with other figures outside the school (academics, judges, musicians) therefore involved the students in activities of expression, mutual listening, reflection. But subsequently also in creative activities to communicate what they have learnt.

To this end, audiovisual language has been favoured as the most appropriate educational tool, since it is able to exercise not only intellectual, but also emotional and creative interest and involvement in students (Paderanga, 2014; Mittiga, 2018). Moreover, in ministerial and Libera guidelines, video production is strongly recommended for the possibility of communication and dissemination at national level.

The experience confirmed that already in the selection, organisation of materials and operational choices, the video production by the students, as group work, entails a commitment and collaboration that facilitate the activation of legality-oriented attitudes: respect for rules, awareness of one's own work and that of others, active listening, mutual respect (Ranker & Mills, 2014; Joseph & Brennan, 2013; Ranker, 2008; Badoer *et al.*, 2003; Brown, 1993). Thus, the production of videos, following the activities of self-expression, use of multiple languages, listening to each other and reflection, was the final conscious and responsible activity to be communicated outside the school.

Specifically, the school's choice was to work on various forms of language: the language of 'law', which is the language of our civil coexistence, brought to school by two judges invited for the occasion, and the language of art. Among the artistic languages, the song was favoured, exploring the infinite communicative and liberating potential it possesses - as has been demonstrated at various times in history - and dwelling on the analysis of a powerful Mafia liberation text, extremely topical for young people (F. Moro, Think). The text is worth quoting below:

THINK

There were men who wrote pages
Notes of a priceless lifetime
Irreplaceable because they denounced
The most corrupt systems too often ignored
Men or angels sent to earth
To fight a war of feuds and of families
Scattered like so many balls on an island of blood
That among so many wonders, among lemons and seashells
They're slaughtering sons and daughters of a generation
Forced not to look, forced to speak in a whisper
To turn off the light, to comment in silence
Each and every bullet in the air, each and every body in a ditch
There were men that little by little
Have left a mark with courage and with commitment
With devotion against an organized institution
Our thing ... your thing ... what is yours?
The freedom to speak ... it's ours
Because our eyes were made to see
Our mouth to speak, the ears to listen
Not only music, not only music
The head turns and adjusts the aim, it's clever
At times it condemns, at times it simply forgives
Think before firing
Think before speaking and judging, try to think
Think that you can decide
Wait a moment, only a moment more
With your head between your hands
There were men that died young
But aware that their ideas will last for centuries
As important words, unbroken and real as little miracles
Ideas of equality, ideas of education
Against every man that exercises oppression
Against everyone against a weaker one
Against he who buries his conscience in the cement
Think before firing
Think before speaking and judging, try to think
Think that you can decide
Wait a moment, only a moment more
With your head between your hands
There were men that continued
Although everything around was burning
Because, in the end, this life has no meaning
If you fear a bomb or a pointed gun
Men pass and a song passes
But no one will ever be able to stop the belief
That justice is not only an illusion
Think before firing
Think before speaking and judging, try to think
Think that you can decide
Wait a moment, only a moment more
With your head between your hands
Think

The song was later orchestrated in chorus by a music teacher and recorded on video (Figures 1 and 2).



Figures 1 and 2 – Fragments of the video of the choir on the notes of the song Think

This activity was succeeded by the exercise, in pairs, of expressing and listening to each other's experiences of injustice and discrimination, followed by a written reflection in diary form (Figure 3).



Figure 3 – Exercise of mutual listening

The videos were subsequently published in open on the school's website so that they can be viewed by anyone who wants to access them and can be an inspiration for other schools.

Results

The change recorded in the students as a result of the course can be traced in their written reflections in the form of a diary, but first and foremost in their souls. We publish an exemplary testimony that needs no further comment (Table 1).

Table 1. *Exemplary testimony by student involved in this experience*

I did not choose to be born, I did not choose where to be born and I did not choose my family either. Whether I have been lucky in all this chaos I will only know as I grow up, but even now I realise that it is not all chaos.

That not everything is a lucky or unlucky turn of the wheel but that every day I too can choose.

I like this freedom, sometimes it makes me anxious and at other times afraid, but the possibility of building my life with my own choices fascinates me.

How do I do it? I imitate the great ones, it seems to me the best way not to make mistakes, but sometimes I notice that they contradict themselves between what they say and what they do, and then I look at my companions.

Each of them opens up a new path for me to follow, a different way of being in the world.

In the neighbourhood where I am growing up, I am fine, but there is no point in hiding the fact that there are many things wrong.

For example, there are no spaces to play, no equipped areas where I can spend afternoons with my classmates.

And then not everyone respects the rules of civilised living, of being well together. Respect for those rules which, I understand, allow us to live our freedoms while respecting those of others.

The observance of laws, which, I learnt at school, we call legality. I have heard this word many times, but I understood its true meaning on one particular day, when two magistrates came to our school to commemorate the 30th anniversary of the death of Judge Falcone, his wife and escort.

I found out that he also lived in a neighbourhood similar to mine, where many things do not work and where many of his friends, like mine, make choices that ruin their lives and sometimes those of others. I realised that sometimes the wrong friendships and underestimating the risk of certain choices can ruin many people's lives. I have discovered that the real heroes are not the indestructible ones, but are those who despite problems face life step by step, without easy shortcuts, step by step... The important thing is to think... I can decide! And so I THINK

References

- Badoer R., Tonello G., Tiozzo S. (2003). Dalla videocamera alla rete: creazione di documenti video digitali per la didattica. In: Taylor Torsello, C., Whitteridge, N., & Pasinato, A. (eds.). *L'apprendimento linguistico al CLA: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, Padova, CLEUP.
- Brown K. (1993). Video production in the classroom. *TechTrends*, 38(3). 32-35. <https://doi.org/10.1007/BF02763796>
- Guidi, E. (2010). Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi. *Italiano LinguaDue*, 2(2), 107-135. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/825>
- Joseph G. E., & Brennan, C. (2013). Framing Quality: Annotated Video-Based Portfolios of Classroom by Pre-service Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41(6). 423-430. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0576-7>
- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education. Studi e Ricerche*, 9(2), 308-328.
- Paderanga, L. D. (2014). Classroom video conferencing: Its contribution to peace education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 123, 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1404>

Ranker, J. (2008). Composing across multiple media: A case study of digital video production in a fifth-grade classroom. *Written Communication*, 25 (2). 196-234. <https://doi.org/10.1177/074108830731302>

Ranker, J., & Mills, K. (2014). New Directions for Digital Video Creation in the Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6). 440-443. <https://doi.org/10.1002/jaal.278>

Outfit Check!: los intereses del alumnado como fuente de motivación para el aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera

Lara María Fernández Kassies & Santiago Andrés Sanz Dam

IES Astures (Lugones) / Universidad de Oviedo

Correspondencia: larafernandez1508@gmail.com , sanztiagodam@gmail.com

Introducción

Si existe una experiencia universal en torno a la escolarización es el recuerdo perdurable de docentes que dejaron una huella especial en nuestra trayectoria. Mientras que la razón de este impacto puede ser muy variada, a menudo se trata de profesores y profesoras que, no sólo mostraron un entusiasmo especial por su materia, sino que, además, supieron acercarse al alumnado más allá de la asignatura, a nivel humano. Esta reflexión puede llegar a suponer una presión añadida para aspirantes a la docencia, pero también una gran fuente de motivación a lo largo del trayecto hasta alcanzar esta profesión tan vocacional.

Desde el principio de nuestra formación en el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional* de la Universidad de Oviedo, hemos adoptado como objetivo comprender qué podemos aportar al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la asignatura de *Inglés como Lengua Extranjera*. Las conclusiones obtenidas tras la reflexión sobre nuestras notas de campo son la fuente de inspiración para el vídeo didáctico creado para Didactictac-TV que se comenta a continuación:

1. En primer lugar, no sólo resulta esencial conocer los gustos e intereses del alumnado del grupo-clase, sino que es importante reflejarlos en la programación. El uso de estas temáticas tiene el potencial de aumentar su confianza y motivación.
2. Adicionalmente, es indispensable que el profesorado se involucre en todas las dinámicas que proponga en el aula, participando activamente en todas las actividades sugeridas.

Contexto

El vídeo *Outfit Check!* (<https://youtu.be/Ytdq4GksGw8>), accesible a través del portal Didactictac-TV (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022), fue creado específicamente para un grupo de 3º ESO del Programa de Diversificación Curricular del IES Astures con el que entramos en contacto en nuestras prácticas. Se trata de un grupo-clase de tamaño reducido, ya que está compuesto por seis estudiantes, que se caracteriza por la cercanía de sus miembros. Los integrantes del grupo presentan niveles de motivación muy bajos en lo relativo al aprendizaje de inglés y al resto de asignaturas. Además, comparten la idea de que forman parte del Programa de Diversificación porque no dan la talla. Esta falta de motivación y de autoestima resulta extremadamente perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un círculo vicioso de profecías autocumplidas. Al observar esta dinámica, tuvimos claro desde el principio que nuestra misión como profesores en prácticas sería ofrecer al alumnado de este grupo una experiencia diferente, con el potencial de cambiar la forma en la que el grupo se percibe a sí mismo y a la asignatura.

Para abordar este reto, se decidió priorizar la creación de un vínculo de confianza con el alumnado, invirtiendo tiempo en conocernos en profundidad. Lo aprendido conversando con el alumnado es el grupo-clase comparte un gusto por la moda, comentando siempre sobre las últimas tendencias, lo que llevan puesto y la indumentaria del profesorado. También están familiarizados con el contenido de redes sociales en torno al tema, que frecuentemente adquiere el formato de entrevistas cortas en las que se explica lo que uno lleva puesto. Comprender que este era el nexo entre los intereses del alumnado fue clave para decidir la temática y el desarrollo del recurso didáctico y consiguiente situación de aprendizaje que queríamos crear.

Descripción del vídeo

El vídeo *Outfit Check!* adopta el formato de las populares entrevistas rápidas en redes sociales en las que un entrevistador o entrevistadora pregunta por la ropa que llevan los transeúntes. Estos, a su vez, responden explicando su decisión para combinar las prendas, la marca de la ropa, su precio, e incluso cuentan historias detrás de las piezas.

Desde el principio, consideramos esencial que el vídeo estuviese protagonizado por nosotros, los profesores en prácticas del grupo (Figura 1). Lo que se buscaba con esta decisión era sorprender al alumnado, mostrar una actitud proactiva hacia la consiguiente actividad y, por último, pero no menos importante, introducir algo de humor a la dinámica.

El vídeo, por tanto, cumple con dos objetivos. Principalmente, sirve como repaso del vocabulario relacionado con la ropa y como actividad de comprensión oral. Además, también funciona como un ejemplo de lo que se requerirá del alumnado: que lleven a cabo sus propias entrevistas rápidas en las zonas comunes del centro educativo.



Figura 1. Captura del vídeo *Outfit Check!* (<https://youtu.be/Ytdq4GksGw8>)

Resultados de la implementación

Al llevar esta propuesta al aula, nuestras expectativas fueron distintas a las primeras impresiones del alumnado, pero se consiguieron los objetivos propuestos. En primer lugar, se pensó que el vídeo tendría un efecto humorístico en el alumnado, pero una vez lo reproducimos,

estuvo toda la clase prestando completa atención al contenido que creamos para ellos; se les veía genuinamente interesados. Esto fue esencial para la segunda parte de la sesión, en la que trabajamos el vocabulario, la comprensión y producción a partir del contenido del video.

Nuestro video se centraba en la moda, específicamente en la idea de conocer y describir el conjunto de ropa que llevaba la gente en su día a día. El vocabulario que utilizamos sirvió como muestra general de términos para hablar de ropa, como el material, los colores y las marcas; una vez comprendido esto, en una ficha (Figura 2) ampliamos este vocabulario para desarrollar la comprensión del alumnado. A su vez, usamos imágenes de personajes de dibujos animados con distintos conjuntos para proponer apoyo visual del vocabulario. Por otro lado, tenemos un apartado corto de comprensión auditiva (*listening*) y finalmente un apartado para escribir frases cortas describiendo conjuntos usando el vocabulario enseñado. Por ende, con esta ficha y el video, se trabajan las actividades de comprensión y producción.

White v-neck shirt — black leather jacket — black and white sneakers — cargo pants — red dress — blue jeans — red pleated skirt — orange knee-high socks — orange beanie — capri blue pants — oversized green sweater — black shoes — black ¾ sleeved top — orange platform sandals — grey heeled loafer shoes — red ballet flats — striped tights — orange turtle neck sweater — blue plastic frame glasses — brown belt



Figura 2. Ficha para trabajar el vocabulario relacionado con la moda

Otra parte importante de este proyecto se centra en la discusión del tema y el formato del video. Sobre la moda, específicamente los conjuntos que cada quien lleva diariamente, el alumnado puede describir el atuendo que lleva actualmente y hablar de su ropa favorita, por lo que pueden utilizar la lengua meta para hablar de gustos personales y crear experiencias en el aula de inglés. A su vez, en una discusión un poco más profunda, se puede hablar del formato del video y la proliferación del formato “¿Cuánto cuesta tu *outfit*?” en redes sociales. Cabe acotar, como también se le explicará al alumnado, que nosotros optamos conscientemente por no hablar del precio de nuestra ropa, por lo que discutiremos con el alumnado sobre el consumismo en la moda y su efecto medioambiental (Diddi *et al.*, 2019; López-Fernández *et al.*, 2024). Por ello, optamos por participar en este formato en una especie de parodia, sin criticar este tipo de contenido, pero sí proponiendo una forma más natural de hablar sobre la moda cotidiana.

Sin embargo, si se posee el tiempo y se quiere aprovechar este recurso al máximo para que el alumnado se exprese, se puede utilizar este video como formato para una actividad evaluada.

Se pueden realizar entrevistas entre el alumnado en las que describan su ropa; también pueden realizarse en el recreo, hablando en inglés y obteniendo respuestas en español, para desarrollar la competencia plurilingüe. Esta propuesta sirve como alternativa de evaluación porque se entiende que los videos generados por el alumnado (*learner-generated videos*) les motiva intrínsecamente y les permite ampliar su aprendizaje con un método activo (Epps *et al.*, 2021, p. 409). Mientras la investigación de Epps *et al.* (2021) se enfocaba en la creación de videotutoriales, el formato de “*Outfit Check!*” permite vincular el contenido que se trabaja en el aula con el que consumen diariamente a nivel digital, además de una propuesta que les permitirá desarrollar su creatividad. Por ende, se puede asumir que el alumnado podrá sentirse más cómodo para participar en esta propuesta y mejorar su nivel de motivación en el aula. Se debe recalcar la participación del profesorado en esta propuesta: así se presente como recurso o como parte de una situación de aprendizaje, nos parece importante normalizar la participación del profesorado en las actividades del alumnado para motivarles.

Conclusiones

Este recurso nos parece una herramienta sencilla y un ejemplo del uso significativo de videos en el aula. Los materiales audiovisuales en el aula normalmente se asociaban con la distensión, ya que se asumía que habría poca participación del alumnado y del profesorado. No obstante, esta propuesta se centra en la intervención de ambas partes a partir de un video generado por el profesorado.

Asimismo, esta propuesta permite varias adaptaciones, por lo que puede extenderse hasta ser el hilo conductor de una situación de aprendizaje. Este recurso puede servir como punto de contacto para iniciar la discusión sobre una unidad centrada en la moda, o para una sesión interactiva en el medio del trimestre; en el mejor de los casos, servirá para la creación de un proyecto audiovisual del alumnado en donde se pueden evaluar sus competencias orales. De esta forma, a partir de la participación del profesorado en la creación de un video, se da lugar para el desarrollo del vocabulario y ejercicios de comprensión, para la discusión de temas tan importantes como la relación entre la moda y la crisis climática, y para la creación de contenido propio de parte de los estudiantes.

Actualmente, existe un discurso bastante negativo hacia el uso frenético de redes sociales por parte del alumnado; no obstante, a nivel educativo, si elaboramos una forma en la que puedan usar el pensamiento crítico y participar en estos espacios creando contenido más ético, entonces podremos preparar al alumnado para formar parte de las redes sociales de una forma más consciente. Los jóvenes son usuarios de las redes sociales, y en el futuro cercano, sino en el presente, se volverán una mayoría en ellas, por lo que enseñarles alternativas para participar en estos espacios parece esencial para formar ciudadanos digitales conscientes y activos.

Referencias

- Diddi, S., Yan, R. N., Bloodhart, B., Bajtelsmit, V., & McShane, K. (2019). Exploring young adult consumers' sustainable clothing consumption intention-behavior gap: A behavioral reasoning theory perspective. *Sustainable Production and Consumption*, 18, 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2019.02.009>
- Epps, B. S., Luo, T., & Muljana, P. S. (2021). Lights, camera, activity! a systematic review of research on learner-generated videos. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 405-427. <https://doi.org/10.28945/4874>

- López-Fernández, C., Paños, E., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2024). Responsible consumers are made, not born: a clothing secondhand market experience in two Spanish high schools. *The Journal of Environmental Education*, 55(3), 203-222. <https://doi.org/10.1080/00958964.2023.2300447>
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. et al. (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>

Experiencia de creación e implementación del vídeo *How to Rephrase* en la asignatura Lengua Extranjera: Inglés de 2º de Bachillerato

Carmen López Alonso & Andrea Novoa Alonso

Universidad de Oviedo

Correspondencia: UO302506@uniovi.es

Introducción

Este vídeo surge de la premisa planteada por nuestra profesora, Marta García-Sampedro Fernández-Canteli, dentro del marco del *Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional*. El producto final debía de ser un vídeo educativo que pudiéramos usar durante nuestra estancia de prácticas. Los vídeos educativos en inglés son tendencia actualmente, ya que muchas personas recurren a ellos para resolver sus dudas. García-Salinas *et al.* (2012), afirman que ha surgido la necesidad de entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos tecnológicos que les permitan usar de manera óptima los recursos. Por ello, los docentes tienen la tarea de fomentar el uso de estos recursos en el aula y enseñar a los alumnos a manejarlos.

En las siguientes páginas, explicaremos el contexto de implantación del proyecto dentro del centro educativo en el que realizamos las prácticas, la manera en la que utilizamos este recurso en el aula, nuestras observaciones y las opiniones de los alumnos/as con los que trabajamos sobre el proceso y, finalmente, las conclusiones a las que llegamos tras reflexionar sobre nuestras observaciones y las del alumnado implicado.

Contexto

Tras considerarlo detalladamente, decidimos crear un vídeo () para los alumnos/as de 2º de Bachillerato del centro en el que realizamos nuestra estancia de prácticas (IES La Ería, Oviedo). La temática de nuestro vídeo es *rephrasing* o, como se denomina en español, reformulación. En este tipo de actividades, el alumno/a debe reescribir la frase proporcionada a partir del principio de la frase que deben reformular para que exprese lo mismo que la original. Decidimos centrarnos en este aspecto debido a las dificultades que presenta el alumnado para realizar estos ejercicios. En general, los alumnos/as suelen tener dificultades con la gramática y el vocabulario necesario para realizar los ejercicios de reformulación. A estas dificultades se añade la preocupación del alumnado por superar con éxito la prueba de acceso a la universidad (EBAU) de *Lengua Extranjera: Inglés*, en la que tienen que realizar un ejercicio de este tipo y que supone un punto de la nota de este examen.

En el vídeo les proporcionamos una serie de consejos para realizar estos ejercicios y la explicación de tres tipos de estructuras que suelen aparecer en estos. Por ello, es importante que los alumnos/as memoricen las mismas, con el fin de ser capaces de reconocerlas durante la realización de estos ejercicios.

Descripción de la experiencia educativa

Como ya se ha explicado anteriormente, el vídeo creado dentro del contexto de este proyecto está dirigido a los alumnos/as de 2º de Bachillerato y está formado por dos partes, la primera está dedicada a explicar la práctica de la reformulación en el contexto de la asignatura

Lengua Extranjera: Inglés y, en concreto, como se concibe en el examen de esta asignatura en la EBAU. La segunda parte del vídeo se compone de la explicación de las estructuras presentes en ejercicios de reformulación. Concretamente las estructuras con la forma pasiva, las expresiones *I wish/if only*, utilizadas para expresar el deseo en inglés, y las estructuras con verbos modales. A continuación se incluyen dos ejemplos del vídeo, correspondientes a la explicación de las estructuras de reformulación con *I wish/if only* y con verbos modales (Figura 1).

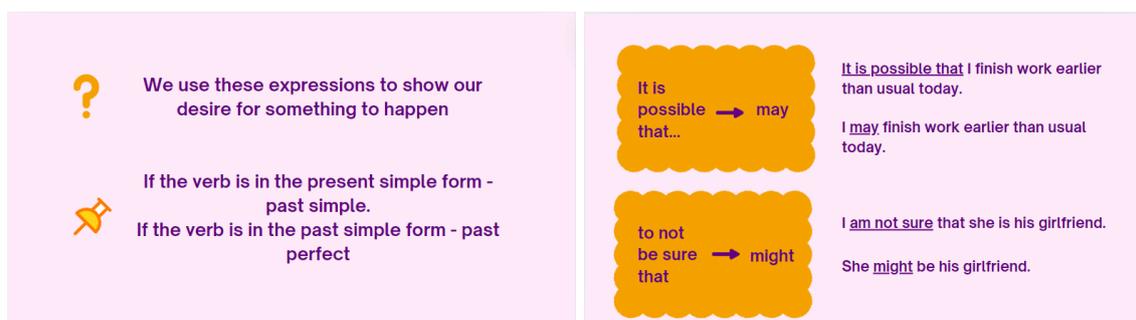


Figura 1. Esquema de las estructuras *I wish/if only* (izquierda) y con verbos modales (derecha), tomado del vídeo How to Rephrase

La implementación del vídeo en el aula consistió en la visualización del vídeo y la realización de unos ejercicios de reformulación realizados de manera individual asignados como deberes. No se pudieron realizar en el aula debido a la restricción de tiempo a la que se está sometido en la asignatura de Lengua Extranjera durante este curso. También por esta razón, este vídeo se concibió como un recurso de autoaprendizaje y repaso para el alumnado. Con el fin de alcanzar este propósito, los alumnos/as obtuvieron acceso al vídeo a través del canal de *Microsoft Teams* de sus grupos-clase y, en concreto, en una libreta de *OneNote* creada como espacio para recursos de repaso.

El alumnado participó de manera activa en ambos grupos y, en concreto, se pudo observar una mejora en uno de ellos, en el que los alumnos/as no suelen sentirse motivados hacia la asignatura. Los estudiantes en general atentos al vídeo y la mayoría realizaron los ejercicios de reformulación.

Resultados

Nuestra valoración de los resultados de la experiencia educativa es bastante positiva. Los alumnos/as consiguieron realizar los ejercicios de reformulación con mayor éxito de lo normal. Puede que esto se deba a que los estudiantes no tenían que identificar la estructura necesaria para realizar la reformulación más allá de las tres estructuras descritas en el vídeo, ya que los ejercicios se ceñían a estas. Sin embargo, también se vio una mejora en el ejercicio de reformulación de la prueba escrita, en el que se incluían las estructuras explicadas en el vídeo, realizada después de su visualización.

Una vez realizadas las actividades, preguntamos al alumnado de ambos grupos por su opinión sobre el vídeo. En general, los alumnos/as tuvieron una respuesta positiva hacia el vídeo. Los aspectos positivos que señalaron son que les resultó útil para comprender las estructuras de reformulación que se abordan en el vídeo. También resaltaron su utilidad durante el periodo de estudio para el examen de la EBAU. Por otro lado, también nos dieron algunas recomendaciones clave desde su perspectiva como estudiantes. En primer lugar, nos comunicaron que el vídeo,

con una duración de 6:15 minutos, les pareció demasiado largo. Otro aspecto que consideran que debemos mejorar es el audio del vídeo, que en ocasiones no se escucha bien. Por otra parte, también señalaron que deberíamos añadir subtítulos al vídeo, para mejorar su comprensión.

Reflexiones finales

Esta experiencia educativa fue muy positiva, tanto para nosotras como profesoras de inglés en formación, como para los alumnos/as del grupo en el que se llevaron a cabo las actividades anteriormente descritas. Para nosotras, como futuras profesoras, el desarrollo de la competencia digital en el ámbito educativo es imprescindible y la creación de este vídeo forma parte de este aspecto integral de nuestra formación. En particular, a través de este proyecto, hemos desarrollado nuestra competencia técnica, entendida como el conocimiento del funcionamiento de la tecnología digital, y nuestra competencia pedagógica y de diseño del aprendizaje, entendida como el conocimiento de la planificación y la enseñanza de conocimientos con, a través de y sobre los recursos digitales (Falloon, 2020)

Por otra parte, concluimos que la calidad del vídeo es muy importante para los alumnos/as, así que es un aspecto que tendremos en cuenta en el futuro a la hora de crear recursos educativos en este formato. La mejora de la calidad lleva a una mejora de la experiencia de aprendizaje del alumnado, que es nuestro objetivo principal. Consideramos también una mejora positiva la realización de varios vídeos más cortos para solucionar el problema de la longitud excesiva; ya que, como apunta Daniel Pattier (2021), los vídeos educativos más cortos son los que mayor impacto tienen en el alumnado.

Referencias

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- García-Salinas, J.; Ferreira-Cabrera, A.; y Morales-Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25 (1), 15-50. <https://doi.org/10.7764/onomazein.25.01>
- Pattier, D. (2021). Teachers and YouTube: The use of video as an educational resource. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16 (1), 59-77. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11584>



Ámbito 4.- Experiencias de generación de vídeos educativos en formación docente

Vídeos educativos de matemáticas en la formación de maestros

Marlén Alonso-Castaño, Álvaro Aguilar-González, Pablo Giadas, Juan José Santaengracia & Laura Muñiz-Rodríguez

Universidad de Oviedo

Correspondencia: alonsomarlen@uniovi.es

Introducción

Los vídeos educativos han emergido como una poderosa herramienta didáctica, especialmente en el ámbito de las matemáticas, donde la visualización y la explicación paso a paso permiten abordar conceptos complejos de manera más clara y accesible (Kay & Kletschin, 2012). Al incorporar vídeos en el proceso de enseñanza, los estudiantes pueden interactuar con los contenidos de una manera más dinámica, lo que fomenta una comprensión profunda y duradera (Loomes *et al.*, 2002). En este sentido, resulta fundamental que los programas de formación inicial para futuros maestros integren estrategias específicas para la creación de vídeos educativos de alta calidad (Burgos *et al.*, 2020). Estas estrategias no solo deben abordar aspectos técnicos, como el manejo de software de edición y grabación, sino también aspectos pedagógicos, como la estructura del contenido y la adaptación a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Muñiz-Rodríguez *et al.*, 2021).

La capacitación en la producción de vídeos educativos no solo fomenta que los futuros maestros puedan diversificar sus métodos de enseñanza, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos de una educación cada vez más digitalizada y centrada en el aprendizaje activo (García-Sampedro *et al.*, 2024). Además, al involucrar a los estudiantes en el proceso de creación de contenido audiovisual, se fomenta su creatividad y habilidades de comunicación (Aguilar-González *et al.*, 2021), aspectos que son fundamentales en el desarrollo integral de un educador. Así, la inclusión de estrategias de producción de vídeos educativos en la formación inicial de maestros no solo mejora la calidad de la enseñanza de las matemáticas, sino que también contribuye a formar profesionales más versátiles y preparados para los desafíos del siglo XXI en el ámbito educativo.

En respuesta a lo anterior, el principal objetivo del trabajo que aquí se presenta fue desarrollar una experiencia didáctica basada en la elaboración de vídeos educativos de matemáticas por parte de estudiantes para maestro, con el propósito de desarrollar su competencia digital, potenciar la comprensión de los conceptos matemáticos, e incrementar su motivación hacia la materia y su didáctica.

Descripción de la experiencia educativa

La experiencia se ha desarrollado desde el curso académico 2018/2019 hasta el actual 2023/2024, con los estudiantes matriculados en las asignaturas *Matemáticas y su Didáctica I* y *Matemáticas y su didáctica II* del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. Ambas asignaturas tienen carácter obligatorio, se ofertan en el segundo curso de la titulación, y constan de 6 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) cada una. Es objetivo de ambas proporcionar al estudiante para maestro los conocimientos, competencias, destrezas, habilidades y actitudes necesarias y útiles para diseñar tareas con las que desarrollar el pensamiento matemático a través de contextos reales relacionados con los contenidos

curriculares relativos a los números y la medida (*Matemáticas y su didáctica I*) y la geometría (*Matemáticas y su didáctica II*) en la etapa de Educación Primaria (6-12 años).

En cada asignatura, se encomendó a los estudiantes para maestro una tarea que consistía en la creación de un vídeo educativo en el que se explicara un contenido curricular de matemáticas a nivel de Educación Primaria. La premisa fundamental era que el vídeo estuviera diseñado para integrarse en una metodología de aprendizaje invertido (*flipped learning*), es decir, debía ser un recurso que el alumnado pudiera ver de forma previa a una sesión presencial y que cubriera contenidos aún no abordados en clase. El vídeo debía ser elaborado por grupos de entre 4 y 6 miembros.

Con el fin de evaluar la medida en que la experiencia educativa permitió lograr los objetivos con los que fue planteada, se crearon dos cuestionarios online para ser completados por los estudiantes para maestro. El primero recogía información sobre la motivación y el nivel de competencia (docente, digital, cooperativa, y lingüística) de los participantes, mientras que el segundo permitía conocer la dificultad de los procesos relativos a la elaboración del vídeo (planificación/temporalización, guion, búsqueda de recursos, definición de contenidos, grabación/filmado, montaje y/o coordinación), las fuentes de información empleadas (internet, revistas científicas, apuntes, libros de texto...) y su satisfacción general con la utilidad de la tarea y el proceso de elaboración.

Resultados

A lo largo de los seis cursos académicos durante los que se implementó esta experiencia, participaron un total de 1426 estudiantes para maestro. Esta metodología activa de trabajo ha llevado a la creación de un canal de YouTube con recursos virtuales para la enseñanza y aprendizaje de conceptos matemáticos, que permite proporcionar a los formadores ejemplos prácticos para sus clases de formación de maestros, tanto de buenas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, como de aspectos susceptibles de mejora que se pueden analizar durante las sesiones. A fecha de esta publicación, el canal alberga 200 vídeos sobre didáctica de los números y la medida ([Didáctica de los números y la medida - YouTube](#)), y didáctica de la geometría ([Didáctica de la geometría - YouTube](#)), los cuales acumulan un total de 6364 visualizaciones (Figura 1).

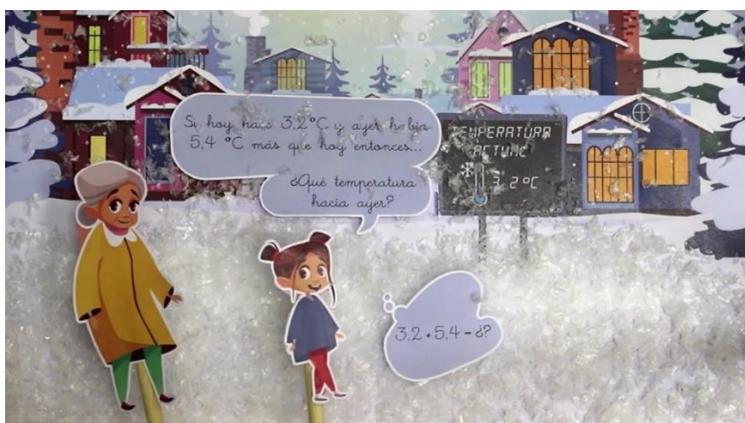


Figura 1. Captura de pantalla de un vídeo educativo diseñado por estudiantes para maestro (fuente: elaboración propia)

El análisis de los datos recogidos mediante los cuestionarios evidencia una perspectiva favorable en el conjunto de variables consideradas. Por un lado, se demuestra una elevada

motivación por parte del alumnado, que considera que esta tarea mejora significativamente sus competencias docentes, tecnológicas, cooperativas y lingüísticas (Figura 2).

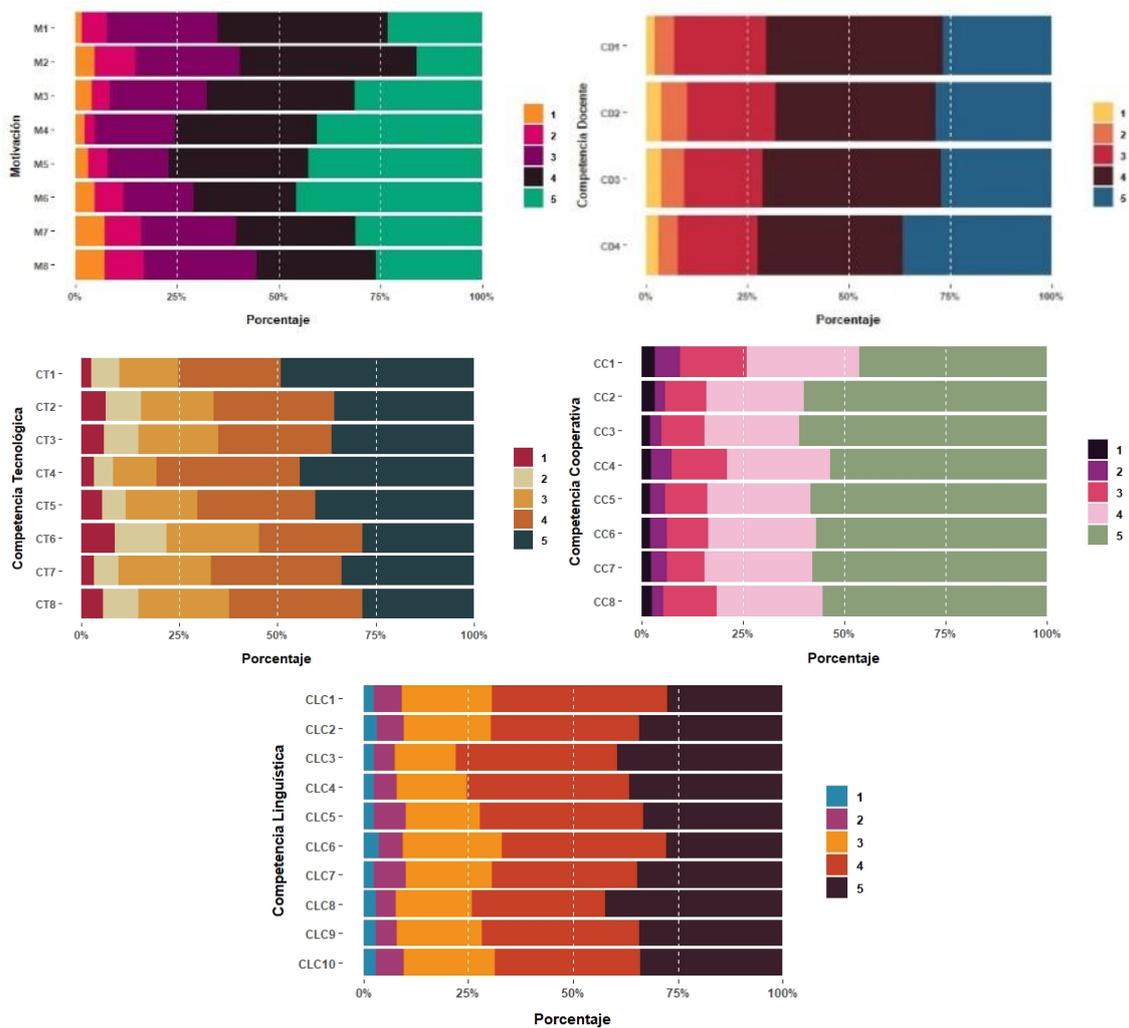


Figura 2. Resultados del cuestionario sobre la motivación y el nivel de competencia (fuente: elaboración propia)

Por otro lado, se puede observar que los procesos que resultaron más complejos son los de montaje del vídeo, la coordinación entre compañeros y compañeras y la elaboración del guion, mientras que la grabación del vídeo fue considerada la parte más sencilla para el alumnado (Figura 3). La mayor parte del alumnado se inspiró e informó a través de internet y de los apuntes de clase, siendo los recursos menos utilizados las revistas científicas, los libros de texto universitarios y los libros de texto escolares (Figura 3). Con todo ello, el alumnado muestra una valoración global de la experiencia de elaboración de vídeos de 8.4 puntos sobre 10, destacando su satisfacción en relación con el trabajo de manera cooperativa.

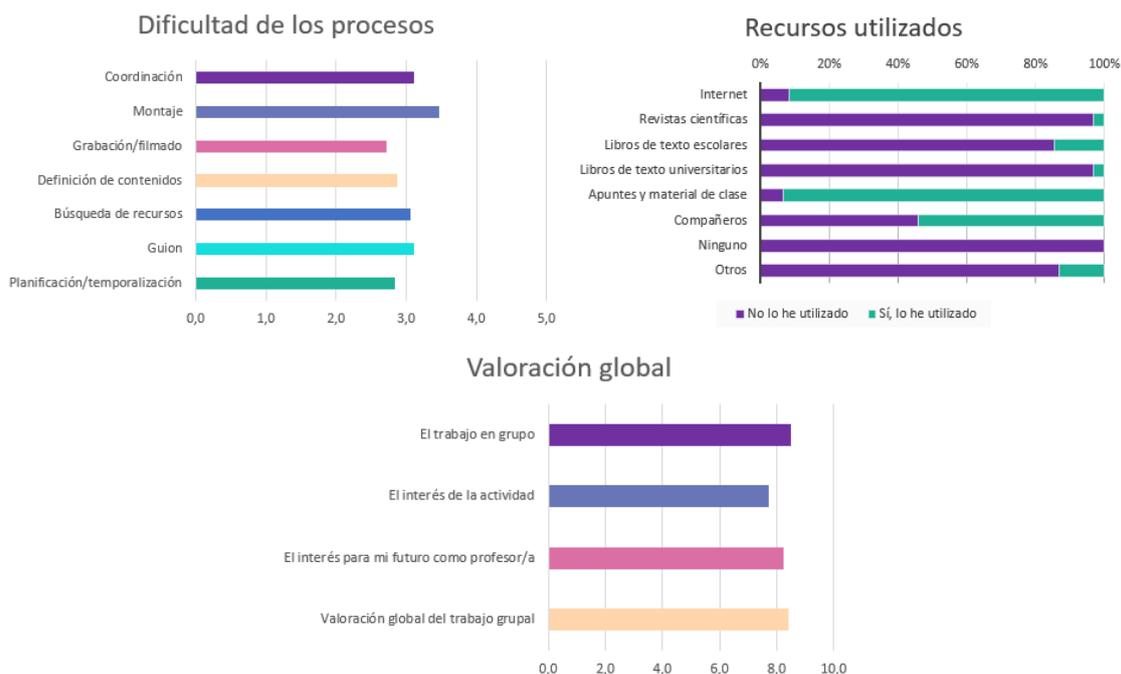


Figura 3. Resultados del cuestionario sobre la dificultad de los procesos relativos a la elaboración del vídeo, las fuentes de información empleadas y su satisfacción general (fuente: elaboración propia)

Consideraciones finales

El resultado de este trabajo demuestra que la creación de vídeos educativos por parte de los futuros maestros ofrece una gran cantidad de beneficios en distintos aspectos, como ya se indicaba en Muñiz-Rodríguez *et al.* (2021). Por un lado, se produce una mejora en la accesibilidad al contenido, ya que se proporciona una herramienta visual y auditiva que facilita la comprensión de los conceptos matemáticos para alumnado con distintos estilos de aprendizaje. El poder pausar el vídeo y reproducirlo cuántas veces sea necesario resulta de gran ayuda para poder atender a las distintas demandas del alumnado. Esta modalidad de enseñanza permite a los futuros maestros presentar los conceptos clave de una manera más dinámica y clara, promoviendo un aprendizaje significativo. También ayuda a los maestros en formación a clarificar los conceptos, ya que deberán desglosarlos paso a paso, trabajándolos de manera secuencial para poder introducir los contenidos a su alumnado de manera efectiva. Esto puede contribuir a superar los desafíos a los que suelen enfrentarse al tratar de comprender los contenidos y procesos matemáticos, permitiéndoles identificar las áreas más complejas, proporcionando ejemplos visuales que puedan facilitar la comprensión.

Además, se fomenta la personalización en la enseñanza ya que los maestros en formación pueden adaptar los materiales audiovisuales atendiendo a las posibles necesidades específicas de su alumnado. Esto significa que pueden crear contenido que sea relevante y atractivo para diferentes niveles de habilidad y contextos individuales de aprendizaje. Adicionalmente, los resultados muestran que la tarea de elaboración de vídeos educativos aumenta la motivación del alumnado en el aprendizaje de esta materia. Por tanto, la creación de este tipo de herramientas digitales supone una modernización de métodos educativos y una adaptación de los canales de comunicación, fomentando que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo. Esta combinación facilita la comprensión profunda de los conceptos y promueve un entorno educativo dinámico, lo que puede ayudar a superar el habitual desinterés asociado con las matemáticas y fomentar una actitud más positiva hacia la materia. Así, los resultados de esta

experiencia educativa tienen una inminente implicación para la práctica, que favorece, a través de estas producciones audiovisuales, la conexión e interacción entre los estudiantes para maestro y el alumnado y profesorado de centros educativos (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022).

Referencias

- Aguilar-González, A., Lorenzo-Fernández, E., & Muñiz-Rodríguez, L. (2021). Mathumers: creadores y consumidores de vídeos educativos sobre matemáticas. En A. Vizcaíno-Verdú, M. Bonilla-del-Río, y N. Ibarra-Rius (Coords.), *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales* (pp. 784-805). Dykinson.
- Burgos, M., Beltrán-Pellicer, P. & Godino, J. D. (2020). La cuestión de la idoneidad de los vídeos educativos de matemáticas: una experiencia de análisis con futuros maestros de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 27-49. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-07>
- García-Sampedro, M., Agudo Prado, S., & Torralba-Burrial, A. (2024). Pre-service teachers' skills development through educational video generation. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2323925>
- Kay, R., & Kletskin, I. (2012). Evaluating the use of problem-based video podcasts to teach mathematics in higher education. *Computers & Education*, 59(2), 619-627. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.007>
- Loomes, M., Shafarenko, A., & Loomes, M. (2002). Teaching mathematical explanation through audiographic technology. *Computers & Education*, 38(1-3), 137-149. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00083-5](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00083-5)
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso-Castaño, M., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2021). Análisis del conocimiento de estudiantes para maestro o maestra en la elaboración de vídeos educativos: una experiencia didáctica. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 33(1), 75-84. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.75-84>
- Muñiz-Rodríguez, L., Lorenzo-Fernández, E., & Aguilar-González, A. (2021). Mejora de la motivación hacia la didáctica de la matemática y desarrollo de la competencia docente de los estudiantes para maestro a partir de una experiencia de m-learning. En E. Vendrell Vidal, V. Vega Carrero, J. C. Cano Escribá, J. P. García-Sabater (Eds.), *In-Red 2021 - VII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 47-60). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13445>
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. En J. M. Esteve Faubel, A. Fernández-Sogorb, R. Martínez-Roig, & J. F. Álvarez-Herrero (Eds.) *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 1276-1287). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>

Educación Musical y videos didácticos: un estudio desde la educación superior

Desirée García Gil, Carolina Bonastre & Laura Cuervo

Facultad de Educación - CFP / Universidad Complutense de Madrid

Correspondencia: desirega@ucm.es

Introducción

Actualmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben considerar, entre otras cuestiones, el contexto en el que se aplican, su pertinencia, el cuestionamiento de los enfoques pedagógicos y curriculares en los que se enmarcan, y el uso eficaz de las tecnologías (LOMLOE, 2020). Junto a lo expuesto, puede resultar también útil para el alumnado que su formación le posibilite el desarrollo de destrezas y habilidades que repercutan en su autonomía diaria (Rodríguez, 2020) y en el correcto desempeño profesional (Guizado *et al.*, 2019).

Así, para que este proceso se lleve a cabo con garantías de éxito, resulta imprescindible tener en cuenta (1) las competencias docentes, esto es, las tareas y los desempeños que los profesionales deberían poner en práctica de manera exitosa en el aula –y fuera de ella–, y (2) los agentes sociales y contextuales relacionadas con ella, la comunidad, la institución y el alumno y/o el grupo clase (Valqui *et al.*, 2023). Dichas habilidades suponen la introducción en el aula de metodologías activas y participativas que posibilitan aprendizajes significativos (Romero & Arribas, 2020). Además, ocupa un lugar de importancia la competencia tecnológica (Nousiainen *et al.*, 2018), la cual viabiliza la digitalización social. Y, por último, se subraya en este proceso el trabajo cooperativo, a través del cual se faculta para asumir una doble responsabilidad, el aprendizaje propio y el de los otros (Negro & Torrego, 2020). Todas estas competencias pueden vehicularse en el Área de Educación Musical, ya que dicha disciplina es beneficiosa para el desarrollo de destrezas y habilidades específicas (Liberal & Barrientos, 2022). Concretamente, la música favorece el desarrollo de la socialización la competencia fonológica, lingüística, la expresión escrita y la creativa (Campollo & Cremades, 2022). Además, a través de recursos musicales se puede abordar la competencia digital desde un punto de vista crítico-reflexivo (Peñalver & Porta, 2021).

En cuanto a los recursos digitales, cabe destacar que parte de la música que se consume actualmente ha sido tratada digitalmente, teniendo acceso a su almacenamiento y/o manipulación. De algún modo, la escucha ya no es una acción pasiva, en la que solo interviene la audición, si bien puede tener cierta utilidad educativa (Yu *et al.*, 2020). En este sentido, Murillo *et al.* (2019) señalan que la manipulación del sonido y su interacción con imágenes ha facilitado su comprensión, lo que a su vez, ha incidido en los procesos de creación, interpretación y almacenamiento musical. Con todo ello, los recursos digitales suponen un aporte significativo a la docencia en el Área de Educación Musical, siempre considerados como un medio y no como un fin (Márquez & Sempere, 2013).

En este sentido, la elaboración de videos musicales didácticos debería tener en cuenta la calidad de las explicaciones, la originalidad en la presentación de los contenidos y el tono de la voz para la efectividad de su uso (Shoufan, 2019). Por su parte, Fabra & Roig (2022) refieren que estos materiales facilitan la autonomía personal de los estudiantes, obteniendo además,

resultados positivos en la infancia, considerados como entretenimiento con finalidades educativas (Salwani *et al.*, 2022). Además, la plataforma YouTube está considerada como el tercer agente en la educación infantil, junto a la familia y el centro escolar, lo que hace necesario promocionar la alfabetización digital, mediante la incorporación de valores y normas de comportamiento adecuados (Caldeiro-Pedreira *et al.*, 2022).

El proyecto que aquí se presenta ha contado con la participación de estudiantado universitario de los Grados de Maestro en Educación Infantil (85,05%), Maestro de Educación Primaria (11,21%) y Musicología (3,74%). Su finalidad ha sido la elaboración de recursos audiovisuales para el alumnado de Infantil y Primaria con el fin de apoyar el aprendizaje educativo musical de centros escolares.

Descripción de la experiencia educativa

El proyecto “La TV online como escenario de aprendizaje compartido entre la universidad y los centros educativos” fue llevado a cabo a lo largo del curso 2020-21, dentro del Área de Educación Musical de una universidad pública madrileña. Participaron 107 estudiantes universitarios, la mayoría mujeres (94,39%) con edades comprendidas entre 18 y 25 años (Media=20,65).

Para evaluar el proyecto se recogió información de los estudiantes mediante un cuestionario ad hoc, formado por 68 ítems. Dicho instrumento constó de (1) preguntas descriptivas generales sobre las características de los participantes (5 ítems) y varias subescalas: a) Motivación, constituida por 8 ítems; b) Competencia Docente, formada por 8 ítems; c) Lenguaje oral y escrito, con 10 ítems; d) Competencia cooperativa, con 8 ítems; e) Competencia artística, con 8 ítems; f) Competencia tecnológica, 8 ítems. Todas las subescalas contenían respuestas tipo Likert (1-5) desde “muy en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

El proyecto realizado se dividió en las siguientes fases:

1. Fase de diseño y organización previa

Los docentes que participaron fueron informados sobre las características del proyecto y profundizaron sobre las posibles aplicaciones y ventajas que se podrían aportar desde el aula de música. En los meses previos al primer cuatrimestre del curso académico 2020/2021, el profesorado planeó su aplicación en diferentes asignaturas relacionadas con música: “Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil” (en adelante, Desarrollo), pertenece al tercer curso y es la primera asignatura de aprendizaje musical en la que se exploran los conceptos y destrezas musicales necesarios para poder ser desarrollados en esta etapa; “Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil”, es una asignatura de cuarto curso dirigida al aprendizaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical y de metodología musical; junto con “Audición Musical: Análisis y Metodología” en la Mención de Música en Educación Primaria, es una asignatura de cuarto que forma parte de la especialización de Música de los futuros Maestros de Primaria para el aprendizaje musical a través del análisis auditivo; “Fundamentos de la Educación Musical” en el Grado de Musicología, es una asignatura para el aprendizaje de procesos educativos musicales adaptado a las necesidades de los futuros musicólogos. Además, se tuvieron en cuenta las actividades y contenidos que debían conformar los videos.

2. Fase de desarrollo de la propuesta

Los estudiantes universitarios aplicaron los conocimientos adquiridos en las asignaturas de Música anteriormente citadas, mediante la creación de videos para su uso propio, tanto en el aula de Infantil, como de Primaria, dependiendo del Grado que cursaran (Figura 1). Se planteó una metodología colaborativa con pequeños grupos de 4 o 6 integrantes.

Los objetivos generales que se plantearon en las asignaturas fueron:

- Conocer los aspectos audiovisuales y musicales presentes en el currículo escolar referentes a la educación artística.
- Desarrollar contenidos del currículo mediante recursos didácticos.
- Desarrollar herramientas pedagógicas y comunicativas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación musical.
- Fomentar el uso de tecnologías de manera reflexiva y creativa mediante la elaboración de recursos con fines didáctico-musicales.
- Reforzar las habilidades comunicativas y expresivas del alumnado universitario.



Figura 1. Captura de un video resultante para el nivel de educación primaria

En cuanto a las actividades llevadas a cabo, se pueden citar:

- a) Realización de videos didácticos sobre los contenidos musicales de cada asignatura, considerando que debían ser utilizados en las escuelas como material didáctico para apoyar el aprendizaje de diversos contenidos.
- b) Revisión del currículo de Educación Primaria e Infantil y profundización en las características del alumnado destinatario de los recursos mencionados.
- c) Diseño del guion sonoro y visual de los videos. Revisaron aplicaciones para la grabación en dispositivos electrónicos, principalmente móviles o tabletas digitales. Posteriormente, organizaron los contenidos, los elementos gráficos, el texto y el escenario de trabajo.
- d) Instrucción al estudiantado sobre cómo utilizar las herramientas digitales para la elaboración de videos desde el Área de Educación Musical. Se presentaron diferentes recursos y aplicaciones educativas susceptibles de ser adaptadas al formato de video como *Edpuzzle* (permite retroalimentación y evaluación de actividades dinámicas propuesta a

través de videos), *Power Point* (para el diseño de Musimovigramas), y el editor de música *MuseScore* (creación de recursos sonoros). Al tiempo, se sugirió que buscaran otras herramientas digitales para su uso en la edición de los videos.

Se dio libertad para seleccionar los editores y las aplicaciones educativas más apropiadas a sus iniciativas. Una vez conocidas las posibilidades, los estudiantes grabaron y editaron los videos.

3. Fase de evaluación y difusión

Se pusieron en común los materiales originados a través de un canal de YouTube y se añadieron a la plataforma de almacenamiento virtual para que todos los centros agregados al proyecto hicieran uso de ellos. Además, los estudiantes evaluaron y reflexionaron sobre la idoneidad de las creaciones en relación con la edad del alumnado al que iban dirigidas los materiales, el aprendizaje que se podría alcanzar a partir de ellos y sus posibles usos en el aula.

Los criterios de evaluación que se tuvieron en cuenta fueron:

- Adecuación de la propuesta a la didáctica de la música en Educación Primaria/Infantil.
- Adaptación de los contenidos de la materia a formato video con fines educativos.
- Creatividad de la propuesta: planteamiento, recursos utilizados y grado de edición.
- Coherencia de la estructura de presentación de los elementos de los videos.
- Actitud del alumnado hacia el uso de las nuevas tecnologías: dominio de herramientas tecnológicas, utilización crítica de las mismas.

Cabe añadir que, en relación con los resultados de los materiales didácticos creados por el alumnado, estos crearon personajes protagonistas de las enseñanzas que iban guiando las diferentes secuencias en algunos videos (Figura 2). También, fue cuidado el lenguaje empleado adaptándose a la maduración biológica del alumnado al que iban dirigidos y, para mantener la atención del alumnado, la duración máxima de cada video no debía superar los 3 minutos. En cuanto a la creatividad, se instruyó a los universitarios en la creación y edición de partituras rítmicas y de canciones mediante el editor *MuseScore*, que luego fueron añadidas a los videos en formatos de audio mp3. Algunas de estas composiciones acompañaron los ya citados musimovigramas, creados con la herramienta *Power Point*.

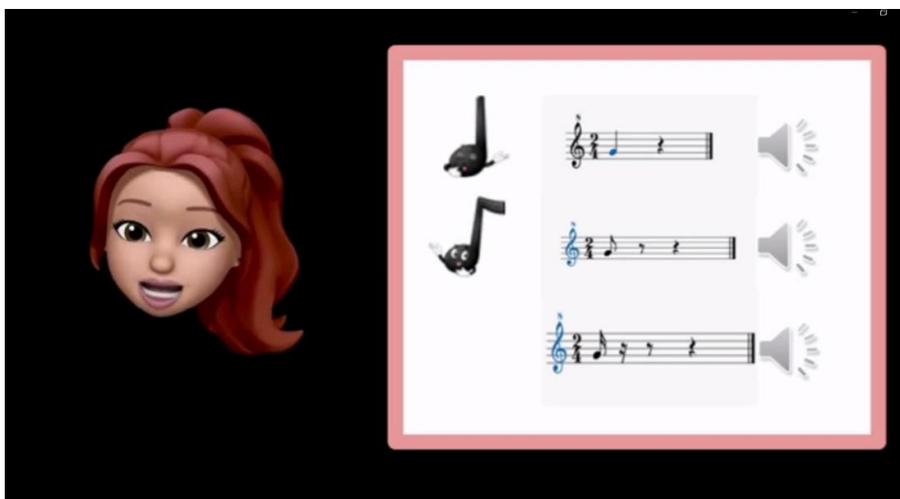


Figura 2. Captura de un video resultante para el nivel de Educación Infantil, con su personaje guía

Resultados y discusión

A continuación, se recogen los resultados descriptivos obtenidos que muestran que las puntuaciones más altas se recogieron en la valoración de los estudiantes sobre el trabajo cooperativo, destacando también la competencia artística y la tecnológica (Figura 3).

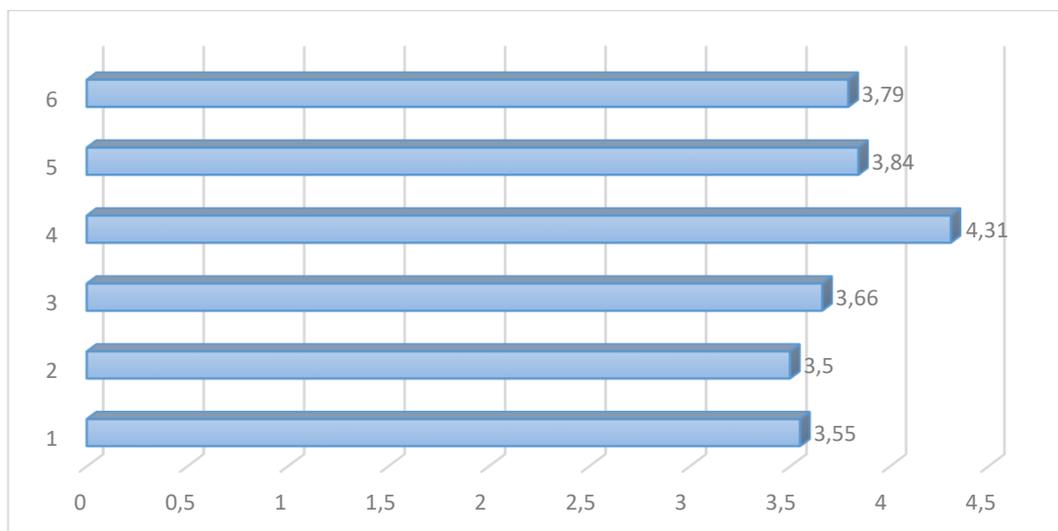


Figura 3. Resultados descriptivos obtenidos de cada escala

Nota: 1=Motivación; 2=Competencia Docente; 3=Lenguaje oral y escrito; 4=Competencia Cooperativo; 5=Competencia artística y 6=Competencia Tecnológica. Los valores recogidos son las medias de cada escala.

Además, el estudiantado participante valoró los materiales elaborados de forma positiva tanto en relación con la edad que consideraban apropiada, como el contenido sobre el que se centraba el proceso de enseñanza, además, consideraban que el lenguaje era adecuado y las imágenes apropiadas para la edad. La duración que se ajustaba a las recomendaciones iniciales, los resultados de la presentación final y el interés que se considera que los escolares tendrán al utilizar estos recursos, fue valorado con menor puntuación teniendo en cuenta que la media de los resultados que se recogieron se encuentra entre los valores 4 y 5 (Figura 4).

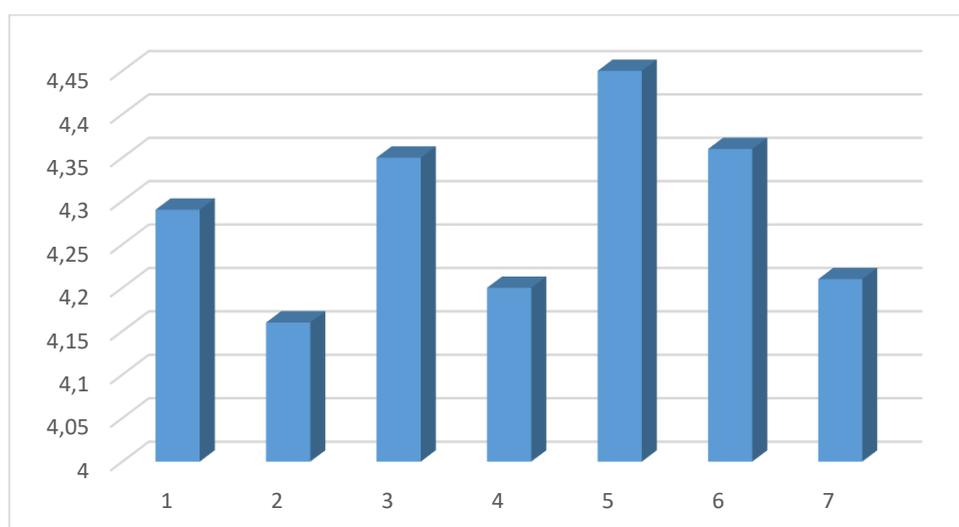


Figura 4. Adecuación de los videos sobre aspectos concretos según la percepción del alumnado
 Nota: 1= a la edad propuesta; 2=duración; 3=contenidos; 4=presentación del material educativo; 5=lenguaje; 6=imágenes; 7=interés para los escolares

A partir de los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta que el proyecto se desarrolla en varios niveles educativos de forma coordinada, el universitario y el escolar, se observa que la transferencia de las producciones audiovisuales a los centros escolares ha podido influir positivamente en el desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes, así como en la mejora de su competencia docente.

A su vez, los resultados indican que el alumnado aprecia positivamente la utilización de dichos recursos como soportes con cierto potencial para impulsar eficazmente el aprendizaje musical, que por naturaleza está ligado al hecho sonoro.

Por otro lado, los resultados referidos a la utilidad de los recursos músico-digitales creados indican que los estudiantes matriculados en las asignaturas del Grado de Educación Primaria valoran mejor su uso que aquellos que cursan estudios del Grado de Educación Infantil, donde generalmente se prioriza el uso de materiales didácticos tangibles, en línea con la maduración de estas primeras edades. Estos resultados van en línea con el estudio llevado a cabo por Ciurana & Alsina (2019) sobre el gusto infantil preferente en esta primera etapa que se focaliza en la exploración de instrumentos musicales acústicos y otros objetos susceptibles de ser manipulados y producir sonidos. Por el contrario, la alta valoración del uso de videos como recurso didáctico en la asignatura del Grado en Educación Primaria, pone de manifiesto la importancia de aprovechar al potencial de los recursos musico-digitales en la formación de futuros maestros, y alfabetizar sobre sus múltiples posibilidades y beneficios (Casanova & Serrano, 2016).

A modo de conclusión, y si se tiene en cuenta que las competencias docentes implican una amalgama de habilidades y destrezas pedagógicas y disciplinares, se plantea la necesidad de una mayor formación del maestro en disciplinas específicas, ya que el profesor generalista deberá hacerse cargo de todos los requerimientos teóricos y prácticos reflejados en la legislación. Esto es, aun cuando la enseñanza en los primeros niveles educativos debe ser global y atender a una multiplicidad de ramas del saber, esa misma disparidad implica un profundo conocimiento de diversas ramas del saber.

Además, atiendo al actual modelo educativo, los futuros docentes han de desarrollar diferentes competencias que favorecerán su posterior desempeño profesional y su integración social. En este sentido, de las percepciones positivas hacia el trabajo cooperativo se desprende que los estudiantes lo asumen como una opción válida de aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y con implicaciones positivas en su identidad profesional.

En cuanto al aprendizaje en contextos reales mediante la creación de conexiones entre la universidad y los centros escolares, este trasvase y cooperación fomenta la identidad profesional de los futuros maestros, ya que el presente estudio pone de manifiesto sus apreciaciones positivas sobre la utilidad de los recursos creados por ellos para los diferentes niveles educativos.

Referencias

- Caldeiro-Pedreira, M.C.; Renés-Arellano, P.; Castillo-Abdul, B. & Aguaded, I. (2022). Youtube videos for young children: an exploratory study. *Digital Education Review*, 41, 32-43. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.32-43>
- Campollo, A. & Cremades, R. (2022). Contribuciones de la Educación Musical al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 51-61. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.76647>

- Casanova, O. & Serrano, R. (2016) Internet, tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 14(1), 405-422. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5801>
- Ciurana, M. & Alsina, M. (2019). El aula de Música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica LEEME*, 44, 42-62. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15595>
- Fabra, E. & Roig, R. (2022). Flipped Learning, videos and learning autonomy in music: impact on families and adolescents. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 65, 95-120. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93549>
- Guizado, F., Menacho, I. & Salvatierra, A. (2019). Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú. *Hamut'ay*, 6(1), 54-70. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1574>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, del 30 de diciembre de 2020.
- Liberal, S. & Barrientos, A. (2022). *Tecnologías y metodologías para el aprendizaje por competencias*. McGrawHill.
- Márquez, J. A. & Sempere, J. F. (2013). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical*. Universidad de Cádiz.
- Murillo, A., Riaño, E. & Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 6-18. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J. & Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 74, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012>
- Peñalver, J. M., & Porta, N. A. (2021). La competencia digital en el futuro maestro: un proyecto docente para las nuevas tecnologías aplicadas a la música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 19, 35-62. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15650>
- Romero, M. R. & Arribas, S. (2020). Aprendizaje cooperativo, expresión corporal y competencias docentes en actividad física. *Riccafd: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 133-143. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8310>
- Salwani, H., Syamsul, B. & Hisham, A. (2022). The Significance of Edutainment Concept in Video-Based Learning in Proposing the Elements of Educational Music Video for Children's Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(5), 91-106. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i05.23711>
- Shoufan, A. (2019). Estimating the Cognitive Value of YouTube's Educational Videos: A Learning Analytics Approach. *Computers in Human Behavior Journal*, 92, 450-458. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.036>
- Torrego, J. C. & Negro, A. (Coords.) (2020). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza.
- Valqui, J., Huerta, R., Córdoba, M. & Meneses, A.R. (2023). Competencias digitales y el desarrollo profesional en docentes de las instituciones públicas de Perú. *Encuentros, Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 195-204. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527630>
- Yu, G., Liu, C.-C., & Chang, M.Y. (2020). Considering computer aided system of music skills and digital teaching. *Computer-Aided Design and Applications* 18(S2), 102-112. <https://doi.org/10.14733/cadaps.2021.S2.102-112>.

Aprendiendo sobre la didáctica del medio natural mediante la generación de vídeos

Antonio Torralba-Burrial, Covadonga Huidobro, Elena Arboleya & Mónica Herrero

Departamento de Ciencias de la Educación / Universidad de Oviedo

Correspondencia: torralbaantonio@uniovi.es

Introducción

La sociedad actual ha incrementado notablemente la presencia, uso y dependencia de las tecnologías digitales, debiendo desarrollarse de forma igualmente notable las habilidades del profesorado para manejarlas adecuadamente (Castañeda *et al.*, 2022; Instefjord & Munthe, 2020). El alumnado universitario ya genera vídeos habitualmente en su vida cotidiana, con el fin de plasmar unas ideas a comunicar en formato audiovisual, por lo que su integración en las actividades educativas resulta cada vez más frecuente (Torres-Martín *et al.*, 2022). Pero no es lo mismo generarlos en un contexto personal o social, que integrarlo como parte del aprendizaje recibido, ni desde luego aprender a diseñarlo desde la perspectiva de contribuir al aprendizaje del alumnado (Shelton *et al.*, 2017; Álvarez-Herrero, 2022). En este marco, deberían desarrollar las competencias digitales necesarias para diseñar, producir y usar vídeos como un recurso didáctico ordinario (Starkey, 2020). Por una parte, las experiencias en las que el alumnado genera vídeos didácticos se han mostrado beneficiosas para su aprendizaje (Epps *et al.*, 2021) y, por otra, han mostrado que los maestros en formación perciben la utilidad de las experiencias de generación de vídeos para el desarrollo de sus competencias docentes generales y específicas de materias (García-Sampedro *et al.*, 2024). Cuestiones relacionadas con la potenciación de la creatividad son también nombradas a menudo (Fernández-Río, 2016). De hecho, la generación de vídeos didácticos por parte del alumnado ha mostrado mejores resultados en su aprendizaje que la generación de otro tipo de materiales didácticos (Ribosa & Durán, 2022).

En el caso concreto de asignaturas relacionadas con el medio natural, se ha observado que la generación de vídeos educativos permite que el alumnado construya su conocimiento científico y lo socialice (Arroio, 2018), estructure el aprendizaje y demuestre su comprensión de los conceptos (Gallardo-Williams *et al.*, 2020), al tiempo que es visto por el propio alumnado como una metodología útil para su aprendizaje (Pirhonen & Rasi, 2017; Schulze *et al.*, 2021).

Descripción de la experiencia educativa

La experiencia aquí descrita se ha implementado en la asignatura de *Didáctica del medio natural y su implicación cultural*, asignatura obligatoria en el tercer curso del *Grado en Maestro en Educación Primaria*, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Se ha aplicado en 5 cursos académicos (desde el 2018/19 al 2022/23) de forma más o menos equivalente, si bien con las diferencias esperables de la necesaria adaptación a la situación de pandemia de la COVID-19 y a los cambios en el profesorado y alumnado de la asignatura. Durante estos cursos, por la asignatura han pasado 950 estudiantes. La implementación se ha realizado en el marco de la experiencia innovadora Didactictac-TV, dentro de varios proyectos de innovación docente de esta Universidad (códigos PINN-18-A-022, PINN-19-B-002, PINN-20-A-074, expedientes 136684 y 160675), habiendo contado en todos los casos con el visto bueno de las autoridades académicas (director del departamento y decano de

la facultad), así como con la valoración positiva del Comité de Innovación Docente de la Universidad. Su valoración actual se enmarca en el *proyecto Generación, Uso y Evaluación de Recursos Didácticos Digitales* (UNOV-21-RLD-UE-5).

Los planteamientos generales de la experiencia en la asignatura se esbozaron en Torralba-Burrial *et al.* (2021). Un canal de YouTube (Didáctica Medio Natural FPE UniOvi, alojado en <https://www.youtube.com/@didacticamedionatural>) fue diseñado para alojar, subtítular, visualizar, debatir, valorar y, si era el caso, exponer de forma pública los vídeos generados por el alumnado. Este canal se diseñó cumpliendo con las características generales del proyecto (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022), desde cuyo canal general se enlazaron los vídeos y al que enlazaba también este canal de la asignatura (Figura 1).

A los futuros maestros se les propuso realizar un vídeo corto (aproximadamente de unos 5 minutos), que estuviese orientado a otros docentes en formación, a docentes en ejercicio o a su futuro alumnado de educación primaria (por tanto, no necesariamente dirigido a escolares, aunque formaran parte de ese público objetivo), y que se pudiera englobar en alguno de estos tipos principales: calles con ciencia, aprendizaje experimental, o respuestas a preguntas sobre medio natural del alumnado de educación primaria. Organizados por grupos de 4-5 personas, debían pensar el tipo, elegir un tema concreto relacionado con el medio natural, decidir el formato de audiovisual a realizar (animado, con personas, con dibujos...), si querían realizarlo en un aula, en el laboratorio, en sus casas o en el exterior, generar un guion preliminar adaptado a sus ideas a transmitir y acotado en el tiempo, grabarlo y editarlo para mantener una duración y calidad adecuadas. Esto es, debían convertir sus ideas en una narración transmedia, para cuya realización era necesaria la búsqueda de información relevante sobre los conceptos o problemas tratados, sobre su trasposición didáctica a la educación primaria, las posibles ideas alternativas del alumnado de la etapa y, en la mayoría de los casos, también sobre los medios y software necesarios para llevarla a cabo. Después, enviaban el vídeo al profesorado, quien lo subía al canal en oculto y les proporcionaba su enlace para que pudieran subtítularlo en el idioma del vídeo (español salvo para el alumnado del programa bilingüe, que era en inglés).

Los vídeos se visualizaban en el aula, dentro de las sesiones de prácticas de aula, comentándose entre toda la clase (alrededor de 30 estudiantes por sesión), analizando las dificultades ocurridas durante su realización y en qué medida habían conseguido transmitir sus ideas (y la idoneidad y realidad de los conceptos tratados) en los mismos. Si, finalmente, el alumnado se sentía cómodo con el producto realizado, no incluía errores conceptuales ni violaciones de los derechos de autor, era cambiada su visualización de oculto a público, pudiendo accederse libremente al mismo a través del canal de YouTube.

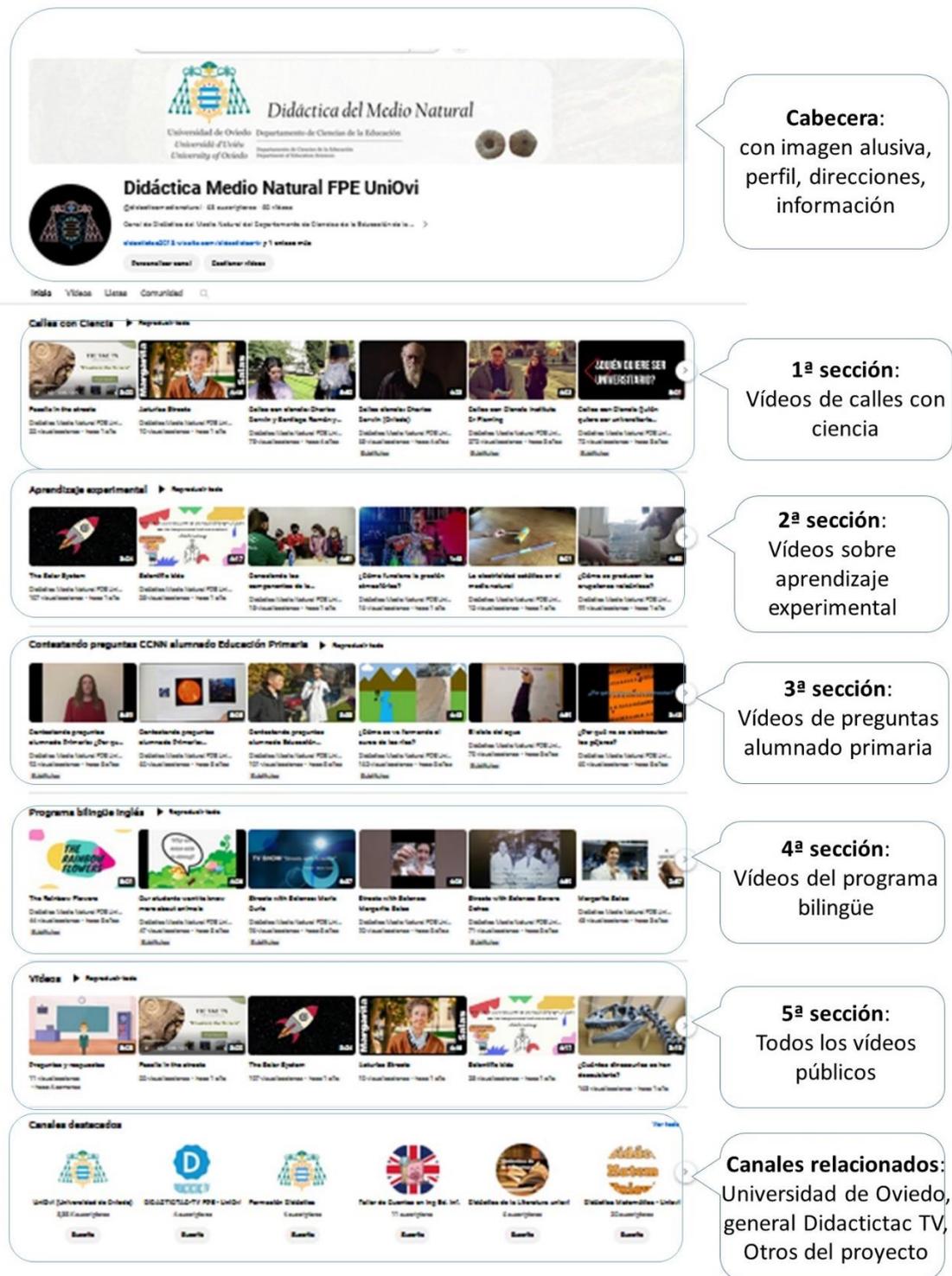


Figura 1. Diseño de la distribución del canal de YouTube de Didáctica del Medio Natural

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se muestra el valor de algunos parámetros que dan una idea de la magnitud y resultados de esta experiencia educativa. En el periodo de 2018/19 a 2022/23 el alumnado ha creado 96 vídeos. De esos vídeos, 49 están colocados como públicos en el canal. Las motivaciones para que prácticamente la mitad no hayan pasado a públicos (o se hayan vuelto a clasificar como ocultos, permitiendo su visualización en el aula o a través de enlace para el

alumnado) han sido variadas. Creaciones en las que el alumnado no se sentía conforme con el resultado final, generación de nuevas versiones que sustituyeron a las anteriores que contenían errores conceptuales, o falta de tiempo para su trabajo a finales del curso dan cuenta mayoritariamente de su no disponibilidad pública. El ir más allá de lo permitido en el aprovechamiento de sonidos o vídeos creados por otras personas (derechos de autoría) fueron cuestiones muy minoritarias.

La temática de los audiovisuales generados en estos cursos resulta muy similar a los generados en el primer año de implementación (Torralba-Burrial *et al.*, 2021). Así, se corresponden principalmente con los tres tipos principales: respuestas a preguntas del alumnado de educación primaria (36), aprendizaje experimental (32) y calles con ciencia (25). La sección de calles con ciencia ha mantenido las mismas personas científicas, habiéndose incrementado los tipos de experimentos realizados y las preguntas contestadas. En esto puede influir el hecho de que el alumnado tenga a su disposición (y consulte) los vídeos del alumnado de cursos previos. En el caso de las calles con nombres de personalidades científicas, las posibilidades de incrementar otros nombres resultan más escasas (no se han incrementado las calles dedicadas a científicos en estos años, de hecho, Charles Darwin, al que el Ayuntamiento de Oviedo había homenajeado con una calle en 2016 poco antes de comenzar este proyecto, y elegido por el alumnado para la realización de cinco vídeos, fue despojado de su calle por la siguiente corporación municipal), mientras que en las otras dos categorías, donde las posibilidades son más amplias, el alumnado busca realizar experimentos o contestar a preguntas que no habían sido previamente trabajadas.

Tabla 1. Algunos parámetros para encuadrar la magnitud de la experiencia didáctica

Parámetro	Valor
Alumnado experiencia	950
Videos creados	96
Videos públicos	49
Videos experimentos	32
Videos calles con ciencia	25
Videos preguntas y respuestas	36
Personas suscritas al canal	63
Tiempo visualización suscriptores	0,7%
Impresiones	204 875
Visualizaciones	18 733
Horas visualizadas	559

En esta elección de temas, surgió la cuestión de la ciencia espectáculo, muy habitual en la red social YouTube, que busca realizar un experimento de resultados sorprendentes y muy llamativos, pero cuyos fundamentos científicos difícilmente pueden ser explicados al público objetivo. Tras los intercambios de ideas en los pequeños grupos se fueron desechando y buscando otros que facilitaran el aprendizaje.

Para el desarrollo de los vídeos, el alumnado ha tenido que buscar información previa sobre los conceptos tratados, sobre el diseño de los experimentos o sobre la vida y obra de las personalidades científicas a las que se homenajea en el nombre de las calles. Esa búsqueda y análisis les ha permitido comprenderlos en mayor medida, de forma coherente a lo encontrado en otras experiencias con generación de vídeos para el aprendizaje (Epps *et al.*, 2021; Ribosa & Durán, 2022). También han considerada adecuado el aprendizaje sobre la generación de vídeos, atendiendo a las posibilidades de su empleo en su desarrollo profesional futuro como docentes (coherente con lo encontrado en otras didácticas específicas: Aguilar-González *et al.*, 2021;

García-Sampedro *et al.*, 2024). En ocasiones, una elección de fuentes poco cuidadosa ha representado que se mostraran algunos errores en los vídeos (cuestiones relacionadas con la electricidad, los grupos de dinosaurios, historia natural de algunos organismos, mareas, corredores fluviales). Eso ha permitido trabajarlos en las sesiones de visionado en la práctica de aula, analizando dónde se encontraban los problemas y la necesidad de una visión crítica de la información disponible en Internet. Algo que debe ser tenido en cuenta también a la hora de valorar formatos audiovisuales (Higgins *et al.*, 2018; Rosenthal, 2020).

La integración de metodologías para incrementar la accesibilidad de los materiales didácticos creados, como el uso de subtítulos, ha permitido reflexionar sobre su necesidad y las facilidades que representa tanto para las personas que obligatoriamente los requieren dentro de sus necesidades como para el resto del alumnado, de forma coherente con lo encontrado en otras experiencias (Herrero *et al.*, 2020; Torralba-Burrial & Herrero Vázquez, 2018). A este respecto, es remarcable que, una vez comprobada la facilidad para subtítular los vídeos a través de la plataforma YouTube (que incluso incluye una primera versión automática que debe ser editada posteriormente), el alumnado veía mucho más factible integrarlo de forma rutinaria en la generación de materiales didácticos audiovisuales accesibles, que antes de comenzar el desarrollo de la actividad.

Los indicadores de consumo de los vídeos alojados en el canal han sido muy positivos. Si en el análisis de la experiencia en el primer curso (Torralba-Burrial *et al.*, 2021) nos encontrábamos sobre todo con el propio alumnado como prosumidores, a la vez productores y consumidores de sus vídeos, con el mantenimiento del proyecto en el tiempo el espectro de personas consumidoras de los vídeos se ha ampliado en gran medida. De hecho, más del 10% de las visualizaciones provienen de México, y casi otras tantas de Colombia, siendo también remarcables las visualizaciones desde Ecuador (6%). En total, los vídeos han generado, a fecha 05/04/2024, más de doscientas mil impresiones (204 875 apariciones en la página de YouTube al buscar un vídeo o navegar por la plataforma) que se han traducido en 18 733 visualizaciones, representando unas 559 horas de visionado de estos audiovisuales educativos. Eso muestra que, de alguna manera, los vídeos generados por los futuros maestros han despertado el suficiente interés del público. Este interés ha estado dirigido principalmente hacia algunos de los vídeos que mostraban la realización de experimentos, que copan la mayor parte de las visualizaciones externas al alumnado. Por otra parte, los vídeos con mayor carga personal y actuaciones en distintos roles de estudiantes parecen ser más populares en el entorno espacial y temporal más próximo a su realización. En las tres categorías, la distribución de visualizaciones no ha sido homogénea entre vídeos, mostrando diferencias individuales de aceptación entre los productos didácticos audiovisuales (Welbourne & Grant, 2016; Yang *et al.*, 2022). Es de destacar que el porcentaje de visualizaciones en las que se han activado los subtítulos ha rondado el 8,3%, lo que muestra la importancia de integrar estas medidas sencillas de accesibilidad en la producción de vídeos didácticos.

Conclusiones

Los futuros maestros de educación primaria han desarrollado vídeos didácticos cortos relacionados con la didáctica del medio natural.

La experiencia les ha permitido aprender sobre conceptos, historia de la ciencia y metodologías experimentales y de didáctica de las ciencias, así como más específicas de generación de materiales docentes audiovisuales.

Gracias a la experiencia educativa se produjeron reflexiones en el aula sobre la relación entre los materiales didácticos generados y lo que se quiere que aprenda el alumnado, sobre la selección de fuentes y valoración crítica de la información disponible en Internet, incluida la audiovisual, así como sobre la importancia de la accesibilidad de dichos materiales.

Los videos didácticos generados por el alumnado y publicados en el canal de la asignatura en la red social YouTube han tenido una elevada aceptación más allá del contexto en el que fueron creados, mostrando el interés del público por su visualización.

Referencias

- Aguilar-González, A., Lorenzo-Fernández, E., & Muñiz-Rodríguez, L. (2021). Mathumers: creadores y consumidores de vídeos educativos sobre matemáticas. Pp 784-805 en A. Vizcaíno-Verdú *et al.* (coord.), *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales*. Dykinson.
- Álvarez-Herrero, F.J. (2022). Video-relatos de ciencia entre alumnado y futuro profesorado de educación infantil. Pp. 319-331 en G. Paredes-Otero (coord.) *Narrativas y usuarios de la sociedad transmedia*. Dykinson.
- Arroio, A. (2018). The production of digital videos: a learning situation in science class. Pp. 15-22 en A. Jobér, M. Andrée & M. Ideland (Eds). *Future Educational Challenges from Science and Technology Perspectives. XVIII IOSTE Symposium Book of Proceeding*. Malmö University.
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J. & Prestridge, S. (2022). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 493-512. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Epps, B. S., Luo, T., & Muljana, P. S. (2021). Lights, camera, activity! A systematic review of research on learner-generated videos. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 405-427. <https://doi.org/10.28945/4874>
- Fernández-Río, J. (2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 115-127. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.293121>
- Gallardo-Williams, M., Morsch, L. A., Paye, C., & Seery, M. K. (2020). Student-generated video in chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(2), 488-495. <https://doi.org/10.1039/C9RP00182D>
- García-Sampedro, M., Agudo Prado, S., & Torralba-Burrial, A. (2024). Pre-service teachers' skills development through educational video generation. *European Journal of Teacher Education*, *in press*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2323925>
- Herrero, C., Valverde, K., Costal, T., & Sánchez-Requena, A. (2020). The "Film and Creative Engagement Project": Audiovisual Accessibility and Telecollaboration. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24, 89-104. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16744>
- Higgins, J., Moeed, A., & Eden, R. (2018). Video as a mediating artefact of science learning: cogenerated views of what helps students learn from watching video. *Asia-Pacific Science Education*, 4(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0022-7>
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Pirhonen, J., & Rasi, P. (2017). Student-generated instructional videos facilitate learning through positive emotions. *Journal of Biological Education*, 51(3), 215-227. <https://doi.org/10.1080/00219266.2016.1200647>
- Ribosa, J., & Duran, D. (2022). Do students learn what they teach when generating teaching materials for others? A meta-analysis through the lens of learning by teaching. *Educational Research Review*, 37, 100475. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100475>

- Rosenthal, S. (2020). Media literacy, scientific literacy, and science videos on the internet. *Frontiers in Communication*, 5, 581585. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.581585>
- Schulze, A., Hajduk, M. M., Hannon, M. C., & Hubbard, E. A. (2021). Invertebrate film festival: Science, creativity, and flexibility in a virtual teaching environment. *Invertebrate Biology*, 140(1), e12328. <https://doi.org/10.1111/ivb.12328>
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: Video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2016.1276871>
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37–56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. et al. (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>
- Torralba-Burrial, A. & Herrero Vázquez, M. (2018). Potenciando la inclusión mediante buenas prácticas en infoaccesibilidad: la Didáctica de las Ciencias de la Vida en la formación inicial de maestros de Educación Infantil y Primaria. Pp. 109-117 en: A.I. Allueva Pinilla & J.L. Alejandro Marco (eds.) *Casos de éxito en aprendizaje ubicuo y social mediado con tecnologías*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Torralba-Burrial, A., Álvarez, D., Herrero, M. & García-Sampedro, M. (2021). Recursos didácticos audiovisuales en YouTube sobre Medio Natural: generación y autoconsumo por futuros docentes de Educación Primaria. Pp. 810-817 en 29 *Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Córdoba y APICE. <http://hdl.handle.net/10651/57933>
- Torres-Martín, J.L., Castro-Martínez, A. & Díaz-Morilla, P. (2022), Las posibilidades de las narrativas transmedia aplicadas a la enseñanza universitaria en España. Pp. 1288-1298 en: Esteve Faubel, J.M. et al. (eds.). *Transformando la educación a través del conocimiento*. Octaedro.
- Welbourne, D. J., & Grant, W. J. (2016). Science communication on YouTube: Factors that affect channel and video popularity. *Public Understanding of Science*, 25(6), 706-718. <https://doi.org/10.1177/0963662515572068>
- Yang, S., Brossard, D., Scheufele, D. A., & Xenos, M. A. (2022). The science of YouTube: What factors influence user engagement with online science videos? *Plos one*, 17(5), e0267697. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267697>

Paving the way for the project Didactac-TV in Lublin/Poland – personal perspective

Beata Bednarczuk

Maria Curie Skłodowska University / Lublin (Poland)

Correspondence: beata.bednarczuk@mail.umcs.pl

In 2018 I had the great pleasure to visit Oviedo University within the Erasmus programme. Then I could meet Marta Garcia-Sampedro Fernandez-Canteli, the Erasmus coordinator. My visit was fruitful, as Marta asked me later, if I wanted to participate in the project: Educational multilingual video generation in university and school contexts in the framework of Didactac-TV (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022).

I did not hesitate because the pandemic time came, we were locked at homes and could communicate only through the Internet and social media. So the idea of establishing students television was a wonderful solution for that time, it was “a sensitive period” for a new tool of connecting students and making their life, work and projects visible.

The Dean of UMCS Faculty of Pedagogy and Psychology agreed to establish a Video – didactic website, as a part of our institutional official web and to link it to the project, available at <https://www.umcs.pl/pl/video-dydaktyka-video-didactics,19521.htm>.

Video-didactics is a nice and useful tool of presenting mainly the results of students work. The website contains student projects of methodical character, created during their courses. High educational value of selected projects was a decisive factor concerning their choice. Videos prepared by students were also a great form of personal expression and a factor of increasing internal motivation for presenting group or individual activities to others (Figure 1).

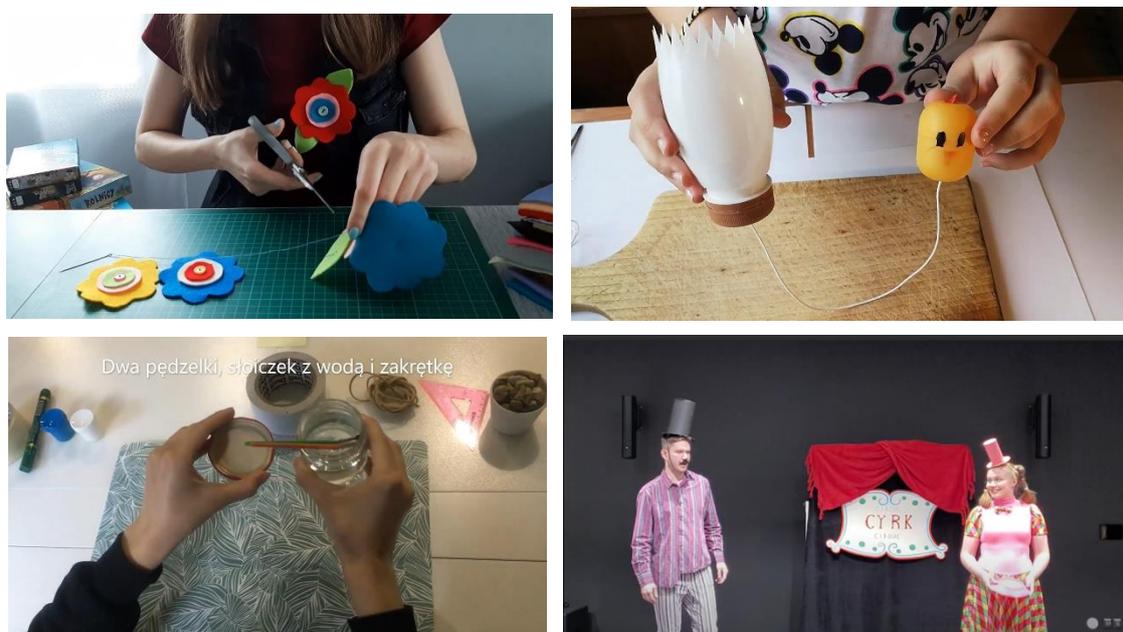


Figure 1. Examples of student-generated videos

Video presentations inspire activities of different nature: cognitive and practical, technical and artistic as well as exploratory one. That is why our platform is divided into three parts: 1) Learning and understanding, 2) Creating and producing, and 3) Experimenting and searching. All presentations are meant not only for students but also to for parents, children and teachers.

I am grateful for such a great possibility of creative cooperation. I feel, that together with my students we are a part of a large, international, online community. Though the project is coming to an end the work will be continued and the idea and research will be developed.

References

Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. *et al.* (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>

Estrategias didácticas para la formación musical a través de la generación de videos por parte del alumnado universitario

Diana Díaz González
Universidad de Oviedo
diazdiana@uniovi.es

Introducción

Actualmente es posible acceder a una importante cantidad y variedad de recursos audiovisuales en distintas plataformas de la red de Internet, con fines educativos y didácticos, también en materia de educación musical, y para distintos niveles educativos. A este respecto, el hecho de tener además la posibilidad de aportar recursos audiovisuales, como creadores y creadoras de contenido, por parte del profesorado, supone una oportunidad a la par que un reto para adecuar esta labor a las necesidades de la práctica educativa, también musical. La diversidad de los discursos audiovisuales y su aplicabilidad didáctica en el ámbito educativo tiene una trayectoria dilatada en trabajos como recoge Montoya (2015), incluyendo nuevas perspectivas pedagógicas para educación musical.

El cine continúa siendo un medio de oportunidades en propuestas didácticas que atienden a las posibilidades de la música en el audiovisual, según señalan autores como Ambrós y Breu (2011) y con variedad de aplicaciones en la materia, según aportamos en Díaz González y Arias Gago (2023), en este caso orientándonos al profesorado de Educación Infantil en formación. En cuanto a la televisión, su relación con la educación ha sido compleja, y en los últimos años proliferan propuestas que revisan las opciones de las nuevas plataformas online con fines didácticos en distintos niveles educativos (Cabero et al., 2016; Díaz González, 2022; entre otros). En esta línea se sitúa el proyecto de innovación docente “La televisión online en la formación del profesorado: un recurso educativo multilingüe y multidisciplinar” de la Universidad de Oviedo, que coordina la doctora Marta García-Sampedro, y en el que nos inscribimos desde 2018.

En este contexto, para el profesorado en formación se hace importante incentivar las sinergias entre centros educativos para tomar contacto con la realidad de las aulas (en el caso que nos ocupa, de Educación Primaria), y adecuar la elaboración de recursos a las necesidades de la educación musical en los colegios. No en vano, la creación audiovisual permite al estudiantado universitario valorar las posibilidades de los elementos del lenguaje artístico y musical en la adecuación de productos en formato de videos con fines didácticos. Paralelamente, esto revierte positivamente en la consideración de la música y el sonido como vehículos de expresión junto con otros elementos que se articulan en el audiovisual, integrando el discurso verbal oral dirigido, si como este es el caso, a Educación Primaria. Desde las aportaciones de Torres (2010) sobre las posibilidades prácticas y metodológicas para la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación musical, existe actualmente una abundancia de herramientas online, plataformas y recursos web que, como han señalado Márquez y Sempere (2013), puede hacer más dificultosa la elección de recursos aumentando las posibilidades de considerar que todo lo que encontremos nos vaya a ser útil para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas cuestiones, junto con las investigaciones previas necesarias por parte del alumnado acerca de las herramientas tecnológicas disponibles, como con objeto de generar videos didácticos, puede favorecer el desarrollo de su capacidad crítica para la selección de recursos existentes para futuras tareas educativas, en relación al desarrollo de la competencia tecnológica del alumnado. Al respecto, destaquemos la utilidad de fomentar el manejo y conocimiento de herramientas tecnológicas por parte del estudiantado universitario, unas para su propio aprendizaje, así como otras para su utilización con niños y niñas de Primaria, así como para elaborar recursos digitales para su futuro profesional, como ya anotamos. Ello, en relación con el desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario, mientras, hay que decir, se revisa el objeto de esta competencia en investigaciones como la de Pons y Ballesta (2018), que tratan las necesidades sobre la educación mediática; mientras Ferrés y Piscitelli (2012) ya consideraban la necesidad de formar a las nuevas generaciones para desenvolverse en el entorno digital, de manera más coherente, creativa y crítica. Estas cuestiones están vigentes en el perfil de alumnado que desarrolla la actual Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario en España (LOSU), publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, nº 70, de 23 de marzo de 2023.

En este orden de cosas cabe referirnos aquí a la innovación educativa digital. Trabajos como el de Pina y Rubio-Navarro (2020) recogen distintas herramientas para evaluar la actividad innovadora digital, que nos parecen muy interesantes. Aunque no sea lugar aquí de profundizar en la diversidad de herramientas de análisis, sí parece pertinente anotar, de acuerdo con estos autores, la necesidad de establecer unos criterios pedagógicos claros y contrastados, para poder definir los entornos innovadores y sus elementos. También, destacar su idea acerca de las posibilidades de las herramientas tecnológicas para contribuir e incentivar un aprendizaje eficaz, asegurando algunas características que los estudios han demostrado que favorecen el aprendizaje, como son “la participación activa del alumnado, el aprendizaje cooperativo, la interacción frecuente con retroalimentación, las conexiones con el mundo real y el papel del profesor como orquestador de los recursos y referencial para los estudiantes” (Pedró, 2015, en Pina y Rubio-Navarro, 2020, p. 27). En relación a ello, además, consideremos cómo las transformaciones sociales y tecnológicas motivan nuevas perspectivas de la música en un entorno digital también cambiante, convirtiendo la música en producto de consumo, mientras puede confundirse su valor artístico, y se acentúa su valor comunicativo y se desvanecen distinciones entre músicas académicas y populares. Estas, entre otras, son cuestiones a las que el futuro maestro o maestra de Educación Musical debe enfrentarse, en su actual contexto cultural, social y en continuo desarrollo comunicativo y tecnológico.

Como es sabido, el video es uno de los medios audiovisuales más completos, en tanto que integra la imagen, fija y en movimiento, con el sonido; de manera que, con la captura, grabación, procesamiento, luego transmisión y reproducción de las imágenes, textos y sonidos, podemos utilizar un video, dirigido a un público con intereses comunes, para narrar historias, construir discursos o transmitir información (Jiménez Bernal, 2019). A esto habría que añadir, como señala Vélez-Amador (2017) los beneficios del video como herramienta para estimular distintos estilos de aprendizaje de nuestro alumnado, precisamente por las posibilidades de integrar elementos comunicativos de distinta naturaleza, para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, lo cual entendemos favorable para la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en diferentes niveles educativos. Con todo, las posibilidades del video educativo y del

video didáctico son amplísimas, mientras, además, en el medio digital se propician los comportamientos participativos del alumnado, como valoramos anteriormente, con el desarrollo de las herramientas tecnológicas (Ferrer, 2014). En este sentido, hay que tener en cuenta las oportunidades de difusión de este tipo de recursos, mientras el medio digital brinda posibilidades para interactuar a partir de mensajes y recursos producidos por otros consumidores; y mientras, a la vez, nosotros como prosumidores, somos capaces de producir y de diseminar mensajes propios en este mismo medio digital.

Con todo, es necesario delimitar en qué consiste un video didáctico y cómo podemos distinguirlo de un video educativo; considerando que todo video didáctico tendría un carácter educativo, pero no viceversa, es decir, no todos los videos educativos han de ser didácticos. Ciertamente, encontramos definiciones de lo que implica un video educativo, desde la década de 1990 (e incluso desde los 80), en los estudios académicos; como, por ejemplo, los estudios en la revista *Comunicar* de Luis Bravo (1996) o Manuel Fandos (1994), con apreciaciones sobre este tipo de recursos, que siguen hoy vigentes. Podemos convenir en que un video didáctico consiste en un recurso educativo que, utilizando el formato audiovisual, apoya, tanto al o a la docente como al o a la estudiante, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos, competencias o temas específicos.

De este modo, según tratan autores como García Matamoros (2014), lo que distingue al video didáctico es su carácter instructivo, como recurso didáctico que es; y esto, ya se plantee como recurso para la enseñanza presencial o no presencial, y durante un aprendizaje síncrono o asíncrono del alumnado al que va dirigido y el profesor o profesora. Así, si nos referimos al video como recurso didáctico, deberíamos de tener en cuenta que los recursos didácticos deben de aportar una información clara y facilitar el entendimiento de los contenidos que transmita, en este caso, el video didáctico. A esto hay que sumarle las facilidades del acceso a la información en medios digitales, en tanto que el almacenamiento por periodos más o menos largos de tiempo permite recurrir a los recursos didácticos repetidas veces, según las necesidades del estudiante.

Asimismo, tengamos en cuenta que, actualmente, recursos como los videos didácticos pueden convertirse incluso en una guía del aprendizaje, en algún momento del proceso educativo, dentro de un plan metodológico estratégico. Esto conecta con las funciones o los usos didácticos de los videos que han tratado ampliamente autores como Cebrián (2005), y que tendremos que plantear a la hora de introducir, desarrollar, repasar o reforzar un tema o parte de un tema; suscitar el interés alrededor de algún contenido; contrastar ideas; o exponer un problema (si pensamos en distintas actividades); o constatar algún aprendizaje por parte del alumnado; etc. Asimismo, recursos didácticos como los videos incrementan la motivación del alumnado, si además los utilizamos de manera creativa, y conectando con los intereses del alumnado. Por ejemplo, generando recursos los propios estudiantes, motivando así su participación activa en los procesos de aprendizaje. A este respecto, tengamos en cuenta que está demostrado cómo el video puede movilizar la sensibilidad del receptor, al suministrar muchos estímulos afectivos –con la integración de todos sus elementos sonoros y visuales–, lo cual a su vez condiciona los mensajes cognitivos.

Estas cuestiones no son de importancia menor, en tanto que no solo es fundamental clarificar nuestros objetivos y usos didácticos para el diseño de este tipo de recursos audiovisuales, que

también; sino que además debemos, previamente, analizar las características del grupo de estudiantes y tener en cuenta el contexto educativo donde vamos a integrar estos recursos, dentro de las fases de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En base a todas estas cuestiones, conviene además detenerse en los diferentes tipos de videos didácticos que podemos plantear, siguiendo a diferentes autores como Pash (2002), siempre según nuestras necesidades y propósitos educativos. Así, encontramos, por ejemplo, lecciones temáticas (que presentan de manera sistemática distintos apartados de un tema determinado, ya sea en un formato animado, de clase magistral grabada, etc.); píldoras formativas o informativas (presentación de un concepto determinado en un video de duración más corta); video narrativo (videos que adquieren una trama o hilo narrativo, para presentar en su contexto informaciones relevantes). A estas tipologías –que hay que decir que, habitualmente, se centran sobre todo en las características internas, de contenido y formato, del propio video–, cabría añadir las actividades en videos interactivos; pues gracias a las posibilidades que ofrecen herramientas o software como Genial.ly o Canva, podemos proponer todo tipo de contenidos visuales e interactivos para nuestro alumnado, también en forma de lecciones y actividades diversas. No obstante, es cierto que algunos autores incluyen este tipo de videos en otras clasificaciones, en tanto productos interactivos multimedia. Todas estas cuestiones se han tenido en cuenta en el desarrollo de la actividad de proyecto que nos ocupa, para la generación de videos didácticos para educación musical.

Descripción de la actividad educativa

PARTICIPANTES

La experiencia se dirigió al alumnado de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria de la Universidad de León (ULE), durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020, y en años siguientes se trabajó con alumnado de la misma mención de grado en la Universidad de Oviedo (UO), siendo todos grupos de número reducido de alumnado, de menos de diez estudiantes. De este modo, la experiencia se destinó principalmente al futuro profesorado de Primaria, vinculando la parte práctica de las asignaturas de Audición Musical Activa y de Didáctica de la Expresión Musical, de tercer y cuarto curso respectivamente (en el caso de la ULE), al proyecto de creación de una televisión online del profesorado. Así, en este periodo trabajamos con el mismo grupo de alumnado ambos cursos. Posteriormente, en los cursos de 2020-2021 a 2023-2024 conectamos la actividad con la asignatura de Formación Vocal y Auditiva, de cuarto curso de la titulación homóloga en la Universidad de Oviedo. A ello hay que añadir que en el curso 2020-2021 se contó con la participación de ocho colegios de Asturias para la valoración de los productos audiovisuales, por parte de maestros y maestras de Primaria, mientras apoyamos la labor del profesorado todavía en tiempos de pandemia. Así, los recursos obtenidos en video se destinan a la educación musical en Primaria, mientras su elaboración se inserta en los procesos de aprendizaje de los futuros maestros.

Los productos de la actividad se recogen, primero, en el canal de YouTube DidacTic MUSICART ULE¹, inaugurado en 2018. El canal DidacTic MUSIC-ART UO² es más reciente, con

¹ Véase <https://www.youtube.com/@didacticmusicartule1896> (Consultado por última vez, en 7 de junio de 2024).

² Véase <https://www.youtube.com/channel/UCJfAzHcz-cZkZch-Ddb4PKQ>. Estos canales se integran en la web didactictac-tv, junto a los demás canales del proyecto, en <https://www.unioviedo.es/didactictac-tv> (Consultado por última vez, en 8 de junio de 2024).

menos videos y visualizaciones, como veremos en el apartado siguiente de resultados. También, hay que añadir que la posibilidad de realizar videos didácticos se abrió al alumnado de la asignatura de Desarrollo de la Expresión Musical, de segundo curso de Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo. En esta asignatura, el alumnado realiza proyectos educativos multidisciplinares y grupales vinculados a la música en Infantil, que incluyen diferentes actividades que engloban distintos ámbitos de la educación musical, de acuerdo con las áreas de conocimiento de dicho nivel educativo. Una de las actividades consiste en un cuento sonorizado de invención propia del alumnado, que incluye instrumentos cotidiáfonos o realizados con material desechable, dentro de libertad de fuentes sonoras, para realizar la sonorización; esto es, la incorporación de sonidos con fines descriptivos, identificativos y emocionales, fundamentalmente. En algunos casos, el propio alumnado demandaba la posibilidad de realizar esta actividad en formato digital, de manera que en ambos canales pueden encontrarse también videos de cuentos sonorizados, en los que se cuidó aportar en imagen las fuentes sonoras para referencia de niños y niñas.

Por otro lado, en el presente curso 2023-2024 se probó a adaptar la actividad de generación de videos didácticos con alumnado de la asignatura de Taller Interdisciplinar de Análisis e Expresión, de las materias de Música y Plástica, del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, de la Universidad de Oviedo. En este caso los videos resultantes no se llegaron a incorporar al canal en YouTube, pero cabe notar la adaptación de formatos de redes sociales en la resolución de la actividad, siendo los videos un recurso audiovisual integrado en un proyecto interdisciplinar. Con todo, en este capítulo nos centraremos en el trabajo realizado por el profesorado de Educación Primaria en formación.

OBJETIVOS

Los objetivos que perseguimos con la implementación de esta actividad de proyecto, se enmarcan en los objetivos del proyecto de innovación docente, mientras consideramos unos propósitos específicos en el ámbito de la educación musical, dirigidos al profesorado de Educación Primaria en formación (Díaz González, 2022):

- Valorar las posibilidades de la música como lenguaje expresivo en propuestas audiovisuales de nueva creación con fines didácticos.
- Favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas del futuro docente, a través de la utilización y adaptación de elementos sonoros que se articulen en producciones audiovisuales propias.
- Realizar propuestas que conecten con necesidades educativas actuales, situando al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje en educación musical.
- Valorar las herramientas y recursos digitales disponibles para su utilidad en educación musical, favoreciendo su manejo por parte del alumnado universitario.

PLAN DE TRABAJO, MEDIOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

En el plan de trabajo seguimos las dos primeras fases que muestra la tabla 1 en cada curso académico, considerando que todas son asignaturas de primer semestre de grado (a excepción

del taller interdisciplinar del Master mencionado), ampliándose el plan en 2020-2021 con la participación de los colegios, como se recoge a continuación.

Tabla 1. Plan de trabajo desarrollado durante los cursos de 2018-2019 a 2023-2024

Fase	Temporalización	Objeto de la fase	Observaciones y ampliación de la experiencia con centros
Fase I	Septiembre, octubre	<p>Presentación del proyecto al alumnado universitario, entrega de material, y formación de parejas de trabajo.</p> <p>Dedicamos una sesión a decidir los contenidos musicales del video.</p> <p>Evaluación inicial sobre el conocimiento del alumnado de distintas herramientas tecnológicas.</p> <p>Organización del trabajo colaborativo implicando al alumnado, para la búsqueda y selección de herramientas más adecuadas, con puestas en común de una hora semanal del grupo clase.</p>	<p>En el curso 2019-2020 se decidió que la práctica fuese individual, integrados los videos en unidades didácticas.</p> <p>Según el curso, a petición de algunos estudiantes, también trabajaron individualmente.</p>
Fase II	Noviembre, diciembre	<p>Se dedicaron cinco horas presenciales para la tutorización grupal durante la realización de los videos, la cual se planteó en horas presenciales de las asignaturas y también de forma no presencial, considerando las tutorías de la profesora, presenciales u online.</p> <p>En diciembre se llevó a cabo la evaluación práctica del alumnado con la exposición de los trabajos (utilizando también la coevaluación), seguido de grupos de discusión para la evaluación de proyecto en cada curso, además del cuestionario online de proyecto.</p>	<p>En noviembre de 2020 se conectó con los colegios vía email para determinar los centros participantes.</p>
Fase III	Enero, mayo	<p>Subida de los videos a los canales de YouTube correspondientes.</p>	<p>En enero de 2021 se enviaron los enlaces a los canales y el cuestionario a los maestros y maestras de centros, manteniendo con ellos el contacto vía email.</p>
Fase IV	Mayo, junio		<p>Recibimos las respuestas al cuestionario por parte del profesorado, tras utilizar los recursos en sus aulas durante el semestre.</p>

Respecto a los medios y materiales empleados por el alumnado en la creación de los videos, a excepción de dos videos alojados en DidacTic MUSICART ULE –para los que se utilizó material

fungible en las exposiciones musicales del alumnado; por ejemplo, para explicar las texturas musicales—, todos utilizaron recursos digitales para sus composiciones audiovisuales. Las herramientas utilizadas fueron Genially, Canva, Power Point, Active Presenter, aplicaciones de grabación de video y voz, aplicaciones de creación de videos como Powtoon y Acapella Maker, herramientas para grabación y edición de videos como Camtasia, FilmoraGo y Vegas, iMovie y Keynote para Mac, editores de fotografías como Photoshop y reproductores como Media Player, así como librerías de sonido y música, como de YouTube.

Es necesario añadir que, con motivo de nuestra actividad en el Proyecto *Open Innovative Resources for Distance Learning* (OIR), del Programa Erasmus+ KA 226 (Código: 2020-1-PL01-KA226-HE-096059)³, incorporamos unos materiales para apoyar y organizar la realización de la actividad por parte del alumnado, a partir del curso 2021-2022. Se trata de un par de fichas de alumnado. La primera, para recoger las características previas del video a nivel educativo (de acuerdo con la fase de preproducción) y la plantilla de guion técnico (el cual tuvo en cuenta los siguientes aspectos: minutaje, número de sección o bloque, descripción del contenido audiovisual, descripción del contenido sonoro y del contenido musical, textos y observaciones). En este punto suele ser preciso repasar elementos visuales como el tipo de planos fotográficos, los movimientos ópticos y físicos o de cámara. También, se hizo preciso poner en valor los distintos elementos que interactúan en la banda sonora, teniendo en cuenta los diálogos y el uso de la voz, el sonido y el ruido (introduciendo, entre otras cuestiones, las posibilidades del paisaje sonoro, en ideas de Murray Shafer), la música en su interacción con la imagen y también el sonido.

Esta primera ficha plantea cuestiones fundamentales para el diseño del recurso audiovisual, como los contenidos a trabajar, el tipo de video, curso o nivel al que se va a dirigir, posibles usos metodológicos, o el tipo de retroalimentación del alumnado (si se considera) que podría obtener el profesor o profesora de implementar este recurso. Además, se pide responder sobre los puntos fuertes de la propuesta audiovisual de cada grupo, y las limitaciones principales que hubiesen encontrado en la realización y planteamiento del video. Esta ficha, al igual que la descrita a continuación, pasaron a formar parte de los productos del alumnado para la evaluación de la práctica, de manera que la creación de los videos pasó a ser mucho mejor fundamentada, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados en torno al recurso audiovisual (véase Figura 1).

La segunda ficha incorpora cuestiones importantes a tener en cuenta en la fase de producción, y respecto a la tercera fase de postproducción se propone una tabla para clarificar el uso de las herramientas seleccionadas para la composición del video didáctico. También, se pregunta por los aspectos tenidos en cuenta para la grabación del video a nivel técnico, y los aspectos para la grabación a nivel estético o artístico. Por último, se pide indicar posibles elementos que se hubiesen incluido para la accesibilidad del recurso (subtitulado, transcripciones del texto, composición de los elementos visuales, control de los niveles de audio previamente a la grabación, etc.).

³ En el proyecto internacional OIR participaron tres universidades europeas: Maria Curie-Skłodowska University de Lublin (Polonia), Università degli Studi di Messina (Italia) y Universidad de Oviedo (España). Véanse productos del proyecto, elaborados por los y las integrantes de la facción española de proyecto de la UO, en <https://www.youtube.com/@oirspain> (Consultado por última vez, en 9 de junio de 2024).



Figura 1. Proceso para la elaboración de videos didácticos, con la incorporación de materiales de apoyo para la organización del alumnado (fuente: elaboración propia)

Asimismo, se facilitó al alumnado una propuesta de instrumento de evaluación de videos educativos y didácticos, en adaptación de Marquès (2010) y Bravo (2000), que contempla distintos ítems sobre: la utilidad o elementos funcionales de este tipo de recursos educativos; aspectos técnicos, estéticos y expresivos (elementos audiovisuales, y su interacción, estructura y ritmo); aspectos pedagógicos (capacidad motivadora, organización y planteamiento didáctico) y observaciones. Hay que añadir que este instrumento se utilizó a final de asignatura en la exposición de trabajos del alumnado universitario, como instrumento de coevaluación de esta actividad, como mostraba la Tabla 1.

Para la evaluación de la actividad de proyecto se empleó un cuestionario individual de proyecto vía Google Forms dirigido al alumnado universitario, con una relación de ítems a valorar en escalas Likert con cinco niveles de valoración (de 1 a 5, de menor a mayor acuerdo); este cuestionario servía de guía para la puesta en común del grupo clase, tras la coevaluación en la jornada de exposición de trabajos del alumnado universitario. Dicho cuestionario incorporó ítems relacionados con la competencia lingüística y comunicativa del alumnado universitario, sobre su competencia docente, tecnológica, también sobre la competencia artística, y aspectos motivacionales. Por otro lado, se diseñó un cuestionario específico para el profesorado de los colegios asturianos, para valorar las características y utilidad de los videos didácticos en Primaria. Será en los resultados de evaluación de actividad de proyecto en lo que nos centraremos en el apartado siguiente del capítulo. En cuanto a la evaluación del alumnado universitario, añadir que la actividad de generación de video didáctico supuso un diez por ciento del plan de evaluación de las prácticas de las asignaturas de la mención musical de Primaria.

Resultados de la actividad de proyecto

Con lo dicho, el canal DidacTic MUSICART ULE en YouTube ha alcanzado los 175 suscriptores, con un total de 29.978 visualizaciones, de 21 vídeos realizados por el alumnado. Cabe notar que la coincidencia con la crisis sanitaria de la Covid-19 durante los cursos de implementación de proyecto en la ULE, pudo influir en la obtención de un número tan elevado de visualizaciones⁴. De otro modo, el canal DidacTic MUSIC-ART UO en YouTube ha alcanzado de momento 31 suscriptores, con un total de 19 videos del alumnado, obteniendo 2.209 visualizaciones.

Los contenidos musicales que se desarrollaron en los videos de ambos canales incluyen las cualidades del sonido; el sonido, ruido y silencio; la identificación sonora y visual de instrumentos musicales; actividades de ritmo y movimiento; percepción de música y emociones; ejercicios de educación y técnica vocal (respiración); identificación de estilos musicales, también de texturas musicales; músicas populares y aspectos relacionados con la creación musical. Ello se contempla en distintos tipos de videos, mientras se pretendía fomentar la respuesta activa del receptor infantil –el mayor reto en el planteamiento de las producciones, junto con la calidad técnica del video–, mientras el alumnado universitario articula distintos elementos visuales y sonoros en los videos. Ello, en consideración hacia las percepciones del profesorado de los centros educativos participantes en la actividad en el curso 2020-2021, como explicamos más abajo. Los canales de videos incluyen además juegos de percepción auditiva, musicogramas, tutoriales de composición, exposiciones y actividades para el aprendizaje vocal por imitación.

Cabe destacar que los videos más vistos en DidacTic MUSICART ULE coinciden con propuestas de musicogramas⁵. Tal es el caso del musicograma del tema principal de la banda sonora de *Harry Potter*, con el mayor número de visualizaciones (11K) (véase Figura 2) o el video con percusiones corporales para acompañar “*We will rock you*” de Queen.

Por otra parte, en el canal DidacTic MUSIC-ART UO despunta un video realizado con Canva para la comprensión de la cualidad del sonido del timbre, y la discriminación auditiva de timbres de variedad de instrumentos, voces. Este video, de sencillo formato, incorpora un juego para identificar timbres de instrumentos al final del video, y ha obtenido, hasta la fecha, 1.100 visualizaciones.

⁴ A este respecto, añadimos que durante la realización del Practicum de la especialidad, de forma no presencial en tiempos de pandemia, algunas de las alumnas de la mención musical de la ULE decidieron realizar más videos, y aportarlos al mismo canal, para su utilización por parte del alumnado de Primaria. Es el caso de algunos videos dedicados a musicogramas sobre *El Carnaval de los animales*, de Camille Saint-Saëns.

⁵ Los musicogramas se utilizan para representar de forma gráfica determinados elementos de la música, como la estructura de una pieza, las alturas, el ritmo o el pulso... con objeto de favorecer la escucha activa del alumnado.

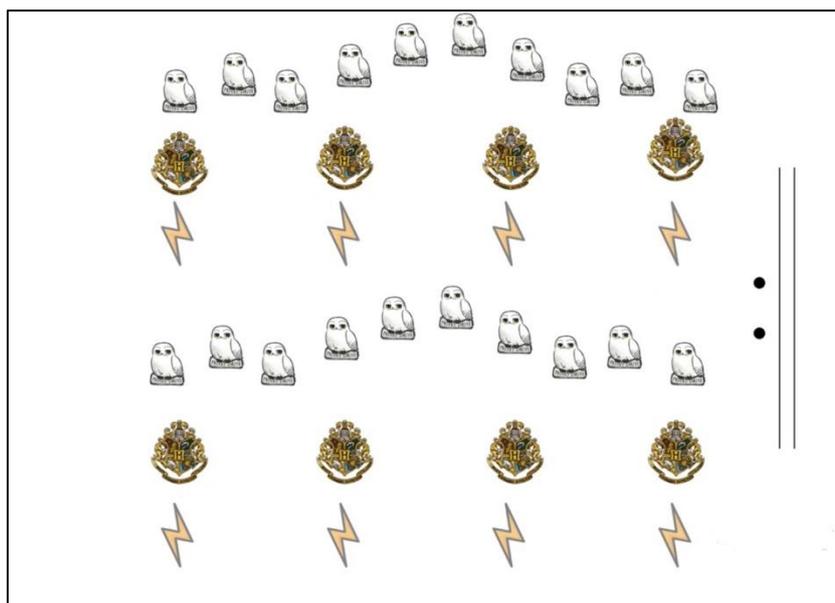


Figura 2. Captura de pantalla de la propuesta de musicograma del tema principal de Harry Potter, realizado por alumnado de la ULE en el curso 2018-2019 (<https://youtu.be/ZDJvGUpjwG4>)

Según recogimos en Díaz González (2022), el alumnado universitario de la ULE destacó las posibilidades del formato audiovisual para relacionar distintos lenguajes artísticos en actividades interdisciplinares, a través de la imagen, el sonido y la música, y el ritmo y movimiento. Esto, tanto en la coordinación de los elementos sonoros y visuales, a nivel de producción, como en ideas de integrar coreografías en los videos, o de adaptar otros formatos como el videoclip, o las posibilidades de TikTok, con fines didácticos. No obstante, las consideraciones de los estudiantes sobre las dificultades para la creación audiovisual se repitieron durante los diferentes cursos, si bien valoraban el reto que supone la creación de este tipo de recursos para el desarrollo de su competencia tecnológica.

Así, los ítems del cuestionario sobre competencia lingüística y comunicativa del alumnado contemplaron las diferencias más significativas en los resultados (véase Figura 3). En 2019-2020 la suma de promedios se situó en 4,3 (lenguaje oral) y 4,2 (lenguaje escrito) de media, según las escalas Likert con 5 niveles de valoración. Las categorías del cuestionario incluyeron además la competencia docente, tecnológica y la motivación hacia la actividad, como señalamos más arriba. Según lo dicho, no extraña que los resultados relacionados con la competencia tecnológica sean algo inferiores, aunque la media aumentó de 3,5 a 3,9, con las puntuaciones más bajas para los ítems sobre el manejo de herramientas de edición y la utilización de las nuevas tecnologías para expresar valores artísticos. En los demás ítems los resultados promedios se situaron entre 4 y 5 en el curso 2019-2020, sin diferencias significativas en motivación. Sí observamos un ascenso de la valoración de ítems en competencia artística (de 3,6 a 4,2 de media en 2019-2020), sobre la comprensión y valoración del lenguaje artístico como recurso de expresión, y el desarrollo de habilidades expresivas a través de herramientas de comunicación no verbal.

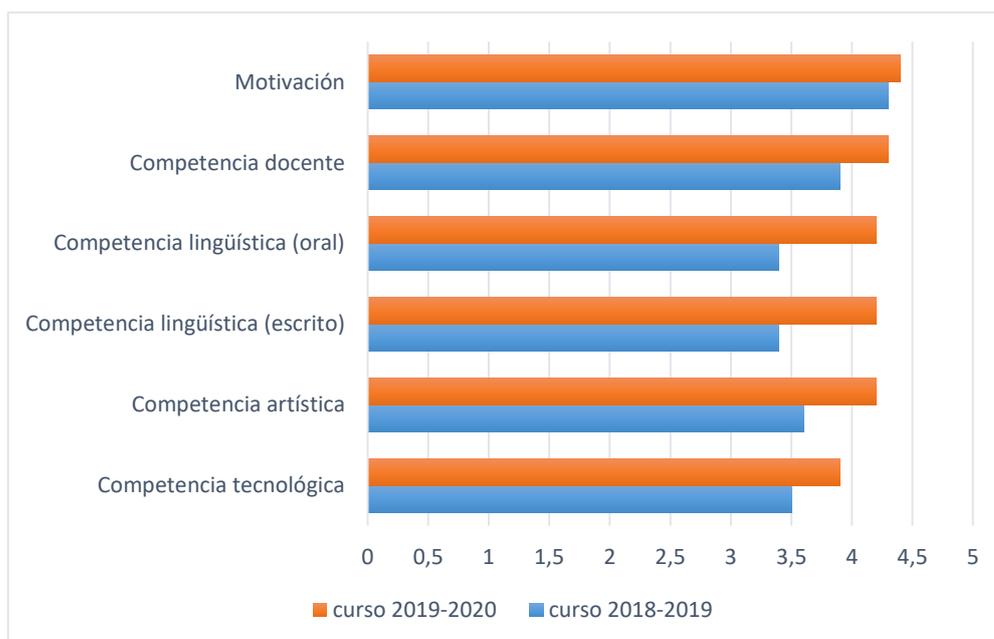


Figura 3. Resultados de la evaluación de actividad de proyecto por parte del alumnado universitario, en los cursos que se indican en el gráfico (fuente: elaboración propia)

Es necesario añadir, como limitación de resultados de investigación, que en 2020-2021 solo obtuvimos dos respuestas al cuestionario, no considerando significativos estos resultados. El mismo problema de reducción de respuestas ocurre en cursos siguientes, debido al descenso de alumnado de la mención de música en la universidad asturiana, sobre todo en los cursos 2022-2023 y 2023-2024. En cualquier caso, se observa la misma tendencia en los resultados. Así, por ejemplo, en los resultados del curso 2021-2022 (con ocho alumnos y alumnas en Formación Vocal y Auditiva), el promedio de los resultados de ítems relacionados con la motivación se situó entre 4,6 y 5 puntos, atendiendo a los mismos niveles de las escalas Likert. Los ítems relacionados con la competencia docente obtuvieron resultados un tanto más elevados que en cursos anteriores, con un promedio no menor de 4,1. En este apartado del cuestionario, el ítem con menor puntuación (2) se refiere a la disposición de espacios para la realización de la actividad.

Paralelamente, los aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje (expresión, estrategias comunicativas, elaboración del guion) obtuvieron promedios de 4,6 a 5. La competencia cooperativa y de trabajo en grupo en este caso fue la más valorada con un promedio de todas las respuestas de 5 puntos. Hay que destacar un mayor puntaje en resultados de ítems sobre competencia artística (con promedios entre 4,5 y 5), respecto a cursos anteriores, si bien los ítems “Aprender a manejar tics para trabajar de forma interdisciplinar la comunicación verbal y no verbal” y “Apreciar la expresión artística como diálogo intercultural” obtuvieron resultados algo inferiores (3 y 4). Por último, se observa que los valores inferiores para los ítems sobre competencia tecnológica se mantenían, aunque los superiores se ampliaron hasta 5. Al respecto, aspectos como la consulta de Internet como fuente de información y la utilización de las tecnologías para generar crítica, se relacionan con los ítems menos valorados por el alumnado universitario.

Recuperando los resultados del cuestionario dirigido al profesorado de Primaria de Díaz González (2022), añadir que el 75% de los y las participantes utilizó los videos para afianzar contenidos y el 37,5% para introducir nuevos contenidos. La mitad de los encuestados y encuestadas dio la máxima puntuación a la conveniencia de los elementos sonoros y visuales utilizados en las producciones, destacando las exposiciones orales y considerando la necesidad de opciones más atractivas en lo visual. Además, el 75% coincidió en la necesidad de reforzar la interacción y participación del alumnado infantil, por ejemplo, con la propuesta de actividades relacionadas con los videos. Estos aspectos procuramos así considerarlos en las producciones del alumnado de cursos siguientes, como expusimos anteriormente.

Conclusiones

La educación artística en el nivel de Educación Primaria se contempla como un mundo de posibilidades para trabajar de manera interdisciplinar el sonido (música) y la imagen. La oportunidad que brindan actividades de proyecto como la que tratamos, permite al alumnado universitario reflexionar acerca de las relaciones entre elementos sonoros y visuales en el formato audiovisual, con fines didácticos, adaptando su discurso y la producción para el alumnado infantil. Sería interesante abrir esta experiencia a otros videos de tipo educativo, como así ya iniciamos con relación a los estudios de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Pensemos que ampliar las posibilidades artísticas, e incluso técnicas, en la elaboración de distintos tipos de videos educativos podría reforzar algunos resultados de los cuestionarios referidos a estos campos. Actualmente, consideramos la posibilidad de realizar un nuevo envío de los videos didácticos a los centros educativos, buscando su colaboración para otra valoración de los videos realizados por los maestros y maestras en formación. Sin embargo, la disminución de alumnado universitario varios cursos de la mención de música, limita la elaboración de más videos con los que enriquecer el canal de la Universidad de Oviedo, de manera que es difícil justificar una nueva colaboración de los centros de Primaria para este fin, al menos por el momento. En cualquier caso, hay que destacar la revisión del plan de implementación de esta actividad de proyecto durante los últimos cursos, en el marco del proyecto de innovación y con las aportaciones del trabajo realizado para el proyecto europeo, que han permitido a la autora de este trabajo realizar mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje de educación musical del profesorado en formación.

Referencias

- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *El cine en la escuela*. Graó.
- Bravo, L. (2000). *El video educativo. Guía Metodológica*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bitly.cx/QiUDn>
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar*, 6, 100-105.
- Cabero, J., García, L., Query del Moral, P. y García de la Concha, D. (2016). La televisión universitaria por Internet: análisis de la situación española. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55. <https://www.doi.org/10.21556/edutec.2016.55.578>
- Cebrián de la Serna, M. (coord.) (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Pirámide.
- Díaz González, D. y Arias Gago, A. R. (coord.) (2023). Las bandas sonoras como recurso en el diseño de actividades del Grado de Educación Infantil. En E. Álvarez Arregui, A. Rodríguez Martín, C. Rodríguez Fernández, C. González Melgar, D. Menéndez Álvarez-Hevia (eds.), *Organización y gestión de edusistemas en transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 154-157). Universidad de Oviedo. <https://bitly.cx/E2rkp>

- Díaz González, D. (2022). Una televisión en línea para el desarrollo de competencias del profesorado de música en formación. En A. Guillén-Riquelme (ed.), *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research* (Vol. 1), Thomson Reuters.
- Fandos, M. (1994). El video y su papel didáctico en Educación Primaria. *Comunicar*, Vol. 2, 90-92.
- Ferrer, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 75-82. <https://bitly.cx/nUay5>
- García Matamoros, M. A. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación*, Vol. 38, 81, enero-abril, 43-67.
- Jiménez Bernal, T. B. (2019). Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés: caso de los estudiantes de educación general básica media de la Unidad Educativa Saint Patrick School. [Tesis de Maestría en Innovación en Educación]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://bitly.cx/mMTJl>
- Marquès, P. (3 de agosto de 2010). Los videos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso. PERE MARQUÈS & TECNOLOGIA EDUCATIVA. <https://www.peremarques.net/videoori.htm>
- Márquez, J. A. y Sempere, J. F. (2013). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical*. Universidad de Cádiz.
- Montoya, J. C. (2015). *Didáctica a través de la canción popular y los medios audiovisuales*. Amarú.
- Pash, G. (2002). *Usos del video digital en la educación universitaria* [Monografía en Internet]. Universidad Francisco Marroquín. www.newmedia.ufm.edu.gt
- Pina, A. y Rubio-Navarro, G. (2020). *Comunicación Audiovisual y Digital en la Escuela. Hablar con imágenes, formas de estar en la red, aprender y enseñar disfrutando*. Dextra Editorial.
- Pons, J. de P. y Ballesta, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 32, 1, 117-132. <https://bitly.cx/osdN5>
- Torres, L. (2010). *Las TIC en el aula de educación musical*. Editorial MAD.
- Vélez-Amador, R. (2017). Modelo de producción de videos didácticos para la modalidad presencial de la enseñanza universitaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 69-97. <https://bitly.cx/2Dg>

The Art of Filmmaking in the ESL Classroom

Randy Muth

Kio University, Japan

Correspondence: r.muth@kio.ac.jp

Introduction

In recent decades the instruction of foreign languages based on archaic grammar/translation methods have been progressively substituted by more content-focused communicative strategies designed to equip students with practical skills applicable outside the classroom environment (Richards, 2006). This paradigm has often left many language instructors struggling to create relevant means of contextualizing material taught in the classroom (Labiste, 2019). Didactac TV has provided language teaching with new possibilities that furnish a wide variety of educational benefits for both teachers and learners of languages. The production of videos that can be uploaded and shared has allowed students to utilize classroom content in more authentic contexts and to help develop autonomous language learning skills. Additionally, it has provided instructors a platform to share teaching ideas and methods as well as to foment intercultural communication and experiences. Studies indicate that the utilization of these multimedia resources has improved language teachers' ability to negotiate the diverse needs of the formal language learning experience and has proved to be an exceptional tool in the training of future educators (Torralba-Burrial *et al.*, 2021; Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022). The present article offers a glimpse of an example of how these audio-visual resources have been integrated into a Japanese language learning classroom in the teacher training program at Kio University.

Implementation of the educational experience

Located in the suburbs of Nara, Japan, Kio University is a private institution which caters mostly to students in the Kansai region. The Department of Education provides teacher training programs for future primary and secondary public-school teachers. In the department of English Language Studies, Didactac TV has proven to be an invaluable teaching resource in classes that focus on communicative language learning. Specifically, the educational video platform has been integrated into the curriculum of Oral Communication B, an English language class that focuses on communicative competency. In this course the final assignment is the production of "movie" in which small groups are required to make a 10-minute video. The groups are free to choose the theme and genre of their video, but must adhere to certain criteria related to the length and content. This includes the usage of particular idiomatic and grammatical structures taught throughout the course. The groups have roughly one month to design and organize the script, any costume or set design, and conduct the filming process.

The assignment has numerous objectives designed to facilitate language learning as a social process. The production of a video allows the students to contextualize language structures learned in the classroom. More often than not, language classes emphasize linguistic objectives and structure that may lack context and authenticity. The assignment allows students to create context for the vocabulary and grammatical structures taught in class and promotes the learning of more natural communication in the target language. In addition, it allows students to

negotiate the target language in innovative ways overlapping in the critical thinking process. Recent studies (Derakhshan *et al.*, 2023; Gabbrielli, 2012; Greenier *et al.*, 2023) have demonstrated a strong correlation between second language acquisition and creativity, underlining the importance of fomenting inventive approaches in the language learning classroom. This exercise also cultivates the development of collaboration and communication skills among learners. The nature of the assignment requires that the members engage in new as well as preexisting knowledge to negotiate problem-solving and decision-making processes fostering the development of communication and collaboration skills. Studies on second language acquisition and identity underscore the importance of social engagement and this assignment presents the opportunity for students to cultivate effective and meaningful communication in the target language (Morgan, 1997).

The final products of these collaborative efforts are uploaded to the Didactictac TV platform on YouTube where they can be shared for their pedagogic and entertainment qualities. By viewing these videos teachers as well as students from around the world can familiarize themselves with Japanese cultural content and learn about English education in the Japanese scholastic system. The videos provide insights into cultural, linguistic and educational contents of Japanese society and cultural and can be a catalyst to promote interest in further learning. In addition, students from Oral Communication B who are organizing the production of their assignment can view videos from previous years to attain ideas on the topic of the videos as well as different filming techniques.



Japanese Folk Stories and Legends



Horror Movie Remakes



Original Renditions of Disney Classics

Figure 1. Some examples of videos generated by students

A questionnaire regarding student perceptions of the assignment and its dissemination on the Didactictac TV platform revealed that students viewed the experience positively and considered it an effective method for promoting a productive language learning process. The questionnaire consisted of five questions: 1) Explain the process of making your movie, 2) What

part of the process was most difficult, 3) What part of the process was fun, 4) What did you learn in the process, and 5) Do you think the project is useful for studying English. All of the respondents had positive perceptions of the project and considered it an effective method for the language learning classroom. A follow up interview would provide useful qualitative data and give further insight into the learning experience of the participants.

Final remarks

The Didactitac TV platform on YouTube is a space of intercultural communication where teachers and students alike can share in the language learner process through video cultural exchanges. It has also facilitated language learning by supplying a medium through which students can creatively express themselves in the target language. The Oral Communication B assignment attests to the effectiveness of this platform and provides a case study on which future research can further substantiate the validity this project.

Referencias

- Derakhshan, A., Greenier, V. & Fathi, J. (2023). Exploring the interplay between a loving pedagogy, creativity, and work engagement among EFL/ESL teachers: A multinational study. *Current Psychology*, 42, 22803–22822. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03371-w>
- Gabbrielli, R.R.P. (2012). Interactive decision-making in the classroom. *Modern English Teacher*, 21(3), 76-78.
- Greenier, V., Fathi, J., & Behzadpoor, S. F. (2023). Teaching for creativity in an EFL context: the predictive roles of school climate, teaching enthusiasm, and metacognition. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101419. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101419>
- Labiste, J. (2019). Contextualization in English language Education: Navigating the Place of Maritime Culture in Philippine English language Teaching. *Asian EFL Journal*, 23 (6.2), 83-108.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom. The art of the possible*. London & New York: Routledge.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge.
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. *et al.* (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>
- Torralba-Burrial, A., Álvarez, D., Herrero, M. & García-Sampedro, M. (2021). Recursos didácticos audiovisuales en YouTube sobre Medio Natural: generación y autoconsumo por futuros docentes de Educación Primaria. Pp. 810-817 en *29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Córdoba: Universidad de Córdoba y APICE. <http://hdl.handle.net/10651/57933>

Creación de videos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana

Roberto Avello Rodríguez

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Correspondencia: avelloroberto@uniovi.es

Introducción

El presente capítulo expone los resultados de la experiencia llevada a cabo en la asignatura *Didáctica de la Lengua Asturiana II* dentro del *Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Lengua Asturiana* en el marco del proyecto de innovación y el encuentro sobre *Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar*.

Como lengua propia y tradicional de Asturias, el asturiano debe coexistir con el castellano como lengua estatal y oficial, y con el inglés como lengua franca internacional y con presencia mayoritaria dentro del sistema educativo. Esta situación de minorización histórica que deriva en una situación de diglosia, hace que la realidad sociolingüística del Principado de Asturias y, sobre todo, la escolarización de esta lengua, sea compleja y con unas características ciertamente peculiares (González-Riaño y Fernández-Costales, 2024). En este sentido, la Ley 1/1998, de uso y promoción del asturiano, plantea en su articulado el derecho de todos los ciudadanos a utilizarla ante la administración autonómica y a cursarla en cualquiera de las etapas educativas obligatorias y postobligatorias, sin embargo, todavía siguen existiendo ciertos prejuicios lingüísticos que impiden que los ciudadanos puedan utilizarla en condiciones de igualdad (Fernández Villanueva, 2021). Así pues, el proceso de normalización lingüística se plantea como eje fundamental situar al asturiano en una posición de igualdad para con el castellano. Uno de los contextos clave para iniciar este proceso de normalización se sitúa en los centros educativos de cualquier etapa, en donde los estudiantes pueden mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en lengua asturiana, y con el que continuar con este proceso de normalización en el que nos encontramos (Avello-Rodríguez y Fernández-Antón, 2019).

El ámbito universitario se sitúa como uno de estos contextos educativos clave de los que hablamos, puesto que los jóvenes asturianos de edades comprendidas entre los 16 y los 29 años –en donde se centra, mayoritariamente, el inicio y final de los estudios universitarios–, manifiestan utilizar la lengua asturiana, en sintonía con el castellano, en todos los ámbitos de su vida –contexto familiar, con el grupo de iguales y en ámbitos públicos– con porcentajes nada desdeñables que rondan y superan el 50% de la población encuestada (Hevia-Artime, 2018). En esta franja de edad se encuentran los estudiantes de la asignatura *Didáctica de la Lengua Asturiana II*, a la que acceden jóvenes con diferente nivel de dominio de la lengua asturiana pero que, en su gran mayoría, manifiestan tenerla como su lengua materna.

Además de todo ello, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el planteamiento de enfoques comunicativos en las aulas –donde se generen situaciones de interacción múltiple en los que se ponga en juego la lengua objeto de estudio para poder utilizarla con distintos interlocutores y unas determinadas intenciones comunicativas dependiendo de cuál sea la situación y las necesidades de comunicación que tengamos en cada momento–, se plantea como fundamental para este desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Dörnyei, 2013). Pero, si vamos un paso más allá, como ya señalaba Puren (2007), la enseñanza-aprendizaje de lenguas debe plantearse como un proceso en el que los estudiantes la puedan

emplear para hacer cosas socialmente significativas y relevantes. En el caso del asturiano, esto implicaría: asumirla como lengua propia y usual –aunque no exclusiva–; poder utilizarla fuera del aula, más allá del propio contexto escolar; y poder emplearla para participar en actividades sociales que lo tengan como lengua vehicular y donde se le dé importancia desde el punto de vista personal y/o emocional.

Con este trasfondo es pues, aquí, donde entra en juego la participación de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Lengua Asturiana en este proyecto que explicaremos a continuación y cuyos objetivos son:

- Desarrollar la competencia comunicativa en lengua asturiana.
- Desarrollar las competencias docentes propias de la profesión (trabajo en equipo, competencia digital...).
- Generar videos didácticos como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la lengua asturiana en el contexto escolar.
- Diseñar y crear videos en lengua asturiana como instrumento de normalización lingüística.

Descripción de la experiencia educativa

La experiencia, como hemos comentado, se adscribe a la asignatura Didáctica de la Lengua Asturiana II del cuarto curso Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Lengua Asturiana. Para llevarla a cabo, se presenta el proyecto a los estudiantes durante la primera semana de clase y se les indica, como únicos requisitos, que sus videos deben tener una duración de entre 3-5 minutos, que deben ser grabados desde un dispositivo móvil y que para su realización deben utilizar, como lengua de comunicación, el asturiano. Además, para la creación, diseño, montaje y grabación, los estudiantes podrán trabajar en equipos de entre 3-5 personas, sin que este sea un requisito necesario.

Una vez finalizados y revisados los videos en todas sus dimensiones –lingüística, estilística y en cuanto a su adecuación para el ámbito educativo–, se compartirían con toda la comunidad en el Canal de YouTube de la asignatura (@didacticadelenguasturia56) (Figura 1). Para darles difusión, se emplearían la propia plataforma Didactictac-TV⁶ y sus redes sociales, pero también las propias redes sociales profesionales y las de los estudiantes, que además lo compartirían con familiares y amigos a través de mensajería instantánea.



Figura 1. Página principal del Canal de YouTube de la asignatura.

⁶ <https://www.unioviado.es/didactictac-tv>

Así pues, entre el periodo que abarca los cursos 2018 y 2024 y en el que participaron unos 180 estudiantes, se generaron 54 videos divididos en 8 temáticas diferentes (documentales, informativos, cuentacuentos, etc.), con una duración total de 305 minutos y que registraron más de 3450 visualizaciones hasta la fecha.

Para evaluar los resultados del proyecto, se elabora un cuestionario *ad hoc*, con una escala de Likert de 5 puntos, mediante el cual se pretende conocer el grado de satisfacción del alumnado con estas actividades y, sobre todo, su percepción sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua asturiana además de otras como la docente, la digital o la de trabajo cooperativo.

Resultados

Los resultados reflejan un alto grado de satisfacción y una mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas en lengua asturiana y también en el resto de competencias antes comentadas, superando en todas los 4 puntos (Figura 2).

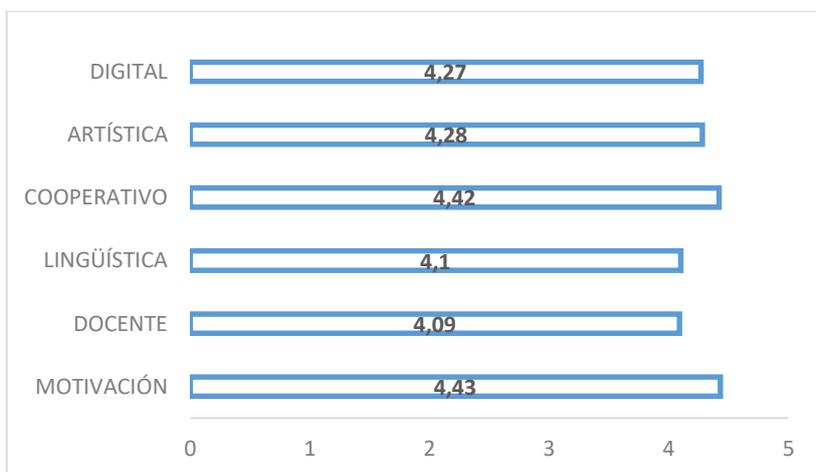


Figura 2. Cuestionario percepciones de los estudiantes

Estos resultados, como vemos, coinciden con resultados de otras investigaciones donde se plantea cómo la utilización de dispositivos móviles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje permite al alumnado la construcción de conocimiento y el desarrollo de multitud de habilidades como la digital, la artística o la cooperativa (Brazuelo y Gallego, 2011).

Supone también un elemento motivador que contribuye a una formación crítica, responsable y solidaria (García-Sampedro *et al.*, 2018), lo que genera además la reducción del filtro afectivo, facilitando así el aprendizaje de la lengua (Krashen, 1983). En este sentido vemos como, en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística o comunicativa de los estudiantes, la experiencia arroja unos resultados muy positivos en la misma línea de otros estudios (Rico y Agudo, 2016; Moreno *et al.*, 2016; Fombona y Pascual, 2013).

Podríamos concluir, derivado de estos resultados, que el proyecto cumple con los objetivos propuestos, sobre todo, en cuanto a la construcción de unas actitudes lingüísticas favorables hacia la lengua asturiana que ayuden en el proceso de normalización perseguido. El entorno social y los profesores –y futuros docentes, ahora estudiantes del grado–, de Lengua Asturiana y Literatura de Educación Primaria, van a ejercer un impacto significativo en la formación de

estas actitudes lingüísticas su entorno social y, sobre todo, de las futuras generaciones (Avello Rodríguez y González-Riaño, 2023; Bier y Lasagabaster, 2023).

Referencias

- Avello-Rodríguez, R. y Fernández-Antón, T. (2019). M-learning como herramienta para el aprendizaje de una lengua minoritaria: resultados preliminares de una experiencia innovadora. En *Actas XX Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 67. UPV.
- Avello-Rodríguez, R., y González-Riaño, X. A. (2023). El Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana: un primer acercamiento a la visión de sus protagonistas. *Aula Abierta*, 52(4), 369-380. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.369-380>
- Bier, A., y Lasagabaster, D. (2023). What has changed over 18 years? Future teachers' language use and attitudes towards multilingualism in the Basque Autonomous Community. *Language and Education*, 37(6), 675-697. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2121611>
- Brazuelo, F. y Gallego, D. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. MAD, S.L.
- Dörnyei, Z. (2013). Communicative Language Teaching in the twenty-first century: the 'Principled Communicative Approach.' In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching* (pp. 161-171). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024631.014>
- Fernández Villanueva, R. (2021). *Actitudes ante el asturiano*. Stockholms universitet.
- Fombona, J. y Pascual, M. (2013). Beneficios del m-learning en la Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 211-234. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187171/15427>
- García-Sampedro, M., Miranda, M. y Iñesta, E. (2018). Comunicación oral y m-learning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. *Fonseca, Journal of Communication*, (16), 135-154. <https://doi.org/10.14201/fjc201816135154>
- González-Riaño, X. A., y Fernández-Costales, A. (2024). Aspectos sociolingüísticos del Principáu d'Asturies: la presencia escolar de la llingua asturiana guei. En D. Lasagabaster y A. Bier (Eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (pp. 48-62). Universidad del País Vasco.
- Hevia-Artime, I. (2018). *Los jóvenes y la lengua asturiana*. ALLA.
- Krashen, S. (1983). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 73, de 28 de marzo de 1998, 1-7. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-10126-consolidado.pdf>
- Moreno, N., Leiva, J., y Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709>
- Puren, C. (2007). *Enseñanza de les Llingües: dende l'enfoque comunicativu hasta la perspeutiva adicional*. ALLA.
- Rico, M. y Agudo, J. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 121-139. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14893>

Recursos didácticos audiovisuales en abierto para crear recursos inclusivos en educación superior

Antonio Torralba-Burrial¹, Mónica Herrero¹, Diana Díaz González², Sué Gutiérrez Beciano¹,
Nuria Hernández Nanclares³, Susana Agudo¹ & Marta García-Sampedro¹

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo

² Departamento de Historia del Arte y Musicología, Universidad de Oviedo

³ Departamento de Economía Aplicada, Universidad de Oviedo

Correspondencia: torralbaantonio@uniovi.es, garciafmarta@uniovi.es

Introducción

La experiencia adquirida en los cursos iniciales de Didactictac-TV permitió reflexionar sobre las necesidades que tanto docentes como alumnado tenían a la hora de afrontar el empleo, el acceso y la generación de vídeos educativos. Necesidades que se vieron magnificadas con la llegada de la pandemia (Iviri *et al.*, 2020; Winter *et al.*, 2021) y la constatación de que la formación docente previa no había permitido desarrollar las competencias digitales docentes en la magnitud necesaria para afrontar ese reto (Avanesian *et al.*, 2021; García-Sampedro *et al.*, 2021; Locke, 2021).

A la hora de desarrollar estas competencias docentes, el futuro profesorado percibe como muy efectiva la generación de vídeos educativos (García-Sampedro *et al.*, 2024). Esto es, no como actividad educativa no solo mejora el aprendizaje sobre una materia, sino también sobre cómo lograr que otros aprendan con ella (Ribosa & Durán, 2022; Zhang *et al.*, 2006). Su utilización en abierto, confluyendo en el mismo portal las producciones de distintas etapas educativas (desde infantil a la universidad), puede generar un ambiente de conexión entre las escuelas y la formación del profesorado (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022), así como comparar como distintas facultades de formación del profesorado abordan la cuestión desde una perspectiva multicultural, como ha sido el caso de Didactictac-TV (Torralba *et al.*, 2023).

No obstante, seguían quedando cuestiones sobre cómo dotar al futuro profesorado, y al profesorado en activo, de las herramientas adecuadas para que sus diseños de enseñanza-aprendizaje cuando empleaban Internet (ya fuera en formación on-line o en los cada vez más frecuentes entornos híbridos), y con ellos los recursos didácticos audiovisuales que generaran, pudieran ser más accesibles e inclusivos, sin dejar atrás a estudiantes con algunas necesidades o requerimientos concretos, y facilitando el aprendizaje de todo el alumnado (Dalmau Montalà *et al.*, 2015; Díez & Sánchez, 2015; Parody *et al.*, 2022).

Es en ese contexto de salida de la pandemia derivada de la COVID-19 y la comprobación de lo que representó el cierre presencial (Winter *et al.*, 2021), del desarrollo de un curso académico totalmente en línea, y de la constatación de cómo se había abordado y se abordaba en las escuelas y la universidad ese tipo de recurso didácticos (Avanesian *et al.*, 2021), de donde surge el proyecto OIR para intentar mejorar nuestras herramientas ante ese desafío educativo.

Descripción de la experiencia educativa

El proyecto Erasmus+KA226 OIR (*Open Innovative Resources for distance learning*) surge por tanto teniendo como objetivo fortalecer la capacidad de las universidades para brindar una

educación digital de alta calidad favorable a la inclusión social, y en particular, mejorar formas y métodos de formación docente atendiendo a estas necesidades en entornos híbridos y a distancia. En el mismo participan las facultades de formación del profesorado de tres universidades europeas (Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin, Universidad de Estudios de Messina y Universidad de Oviedo).

Para conseguirlo, se ha desarrollado una investigación previa y una reflexión profunda sobre las necesidades educativas que se debían abordar, sobre qué herramientas eran necesarias para llegar con mayor facilidad al alumnado en estas situaciones, sobre en qué medida resultaban o no inclusivas y accesibles, y qué metodologías podían resultar más adecuadas en cada caso.

Con esos planteamientos en curso, cada universidad ha desarrollado recursos didácticos en línea específicamente para la educación superior, centrados en la formación de docentes y mostrando las diferentes aproximaciones seguidas por cada equipo, que reflejan las distintas inquietudes docentes y de investigación relacionadas con la formación en línea inclusiva en cada Universidad.

Los recursos (Figura 1) se han presentado en una variedad de formatos complementarios y alternativos. En cada universidad se han producido vídeos educativos breves, generalmente de menos de 10 minutos, con subtítulos y versiones de audio tanto en inglés como en el idioma local de la universidad (español, italiano o polaco), y también con audiodescripción. Estos vídeos iban dirigidos a abordar metodologías de ámbito más general. Además, se han desarrollado lecciones audiovisuales más largas, que abordan temas específicos y con una duración entre 30 y 50 minutos, igualmente subtituladas y en el idioma nacional. Finalmente, se han creado podcasts de diversas duraciones, con temáticas concretas, que buscaban complementar los recursos anteriores. Todos ellos están disponibles desde la página web del proyecto y desde tres canales de YouTube, uno por cada Universidad participante (en el caso de la Universidad de Oviedo, disponible en OIR Spain <https://www.youtube.com/@oirspain>).

Además, se han generado una serie de materiales didácticos complementarios para trabajar esos temas, que abarcan desde ejercicios breves a tareas más complejas, acompañados de material gráfico y bibliografía.

Estos recursos didácticos generados se han utilizado en asignaturas de cinco titulaciones impartidas en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (tres grados y dos másteres) con buenos resultados tanto para el seguimiento de los vídeos como para la implementación de las tareas y ejercicios, y especialmente para la reflexión sobre herramientas tecnológicas educativas y su aplicación con distintas metodologías.

Conclusiones

El desarrollo del proyecto OIR nos ha dejado algunas reflexiones y conclusiones interesantes sobre la generación de recursos audiovisuales para la generación de recursos audiovisuales inclusivos. La primera tiene que ver con la necesidad de abordar esos mismos criterios de inclusividad en la generación de los recursos didácticos iniciales. La segunda, que resulta necesario un análisis previo de las situaciones, generales y particulares, a la hora de realizar ese diseño, y que dar respuesta a esas necesidades representa una investigación concreta de la situación y herramientas disponibles en cada caso, en un contexto de continuo cambio con posibilidades crecientes y herramientas tecnológicas cambiantes que pueden ser empleadas en

educación. Esa investigación debe incluir la relación entre los agentes educativos de las distintas etapas, especialmente en un campo como la formación docente, que debería ser especialmente propicio para los intercambios de experiencias, planteamientos y situaciones entre las escuelas y universidades. Para conseguirlo, resulta necesario un abordaje multidisciplinar, con fuertes componentes de pensamiento visual (en la medida que sea factible) y que permita abordar los distintos contextos educativos virtuales e híbridos, y personales implicadas



LECCIONES

- El diseño universal aplicado a la enseñanza universitaria y el DUA en la formación del profesorado
- Estrategia bisagra entre tipos de conocimiento: pensamiento visual
- El pensamiento visual como bisagra entre el saber disciplinar y el saber pedagógico
- ¿Cómo nos enfrentamos a los contextos educativos virtuales? Tecnología y Aprendizaje activo
- Usando *Genially* para potenciar la educación ambiental en línea
- Herramientas digitales y sugerencias para la elaboración de videos didácticos
- Implementación del aprendizaje cooperativo en contextos de enseñanza no presencial

VÍDEOS DIDÁCTICOS

- Innovación educativa
- Las redes sociales y las personas mayores. Nuevos retos para la educación
- Inclusión y vulnerabilidad en los escolares hoy. Fisuras en el sistema educativo
- Consejos para la evaluación de recursos y estrategias de Pensamiento Visual
- Consejos para la evaluación de recursos y estrategias de Pensamiento Visual
- Actualizar la formación docente a través del pensamiento visual
- Combinando herramientas tecnológicas en experiencias de aprendizaje en línea sobre el medio natural

PODCAST

- Didactictac TV. Un canal de tv en la facultad de formación del profesorado
- The interview and the focus groups as assessment tools
- Mi experiencia con el pensamiento visual. Discusión con el alumnado de magisterio
- Potenciando la accesibilidad en entornos de aprendizaje mixto para la formación de docentes
- Enseñanza y aprendizaje de la ciencia utilizando herramientas de ciencia ciudadana en línea
- La educación musical en tiempos de pandemia.
- Realización de vídeos educativos para la primera dimensión del DUA
- Entrevista con profesional experta implantación DUA

Figura 1. Recursos audiovisuales disponibles en el canal de YouTube @oirspain, generados por el equipo de la Universidad de Oviedo del proyecto Erasmus+ OIR

Agradecimientos

Agradecemos el soporte e intercambio de ideas con los otros grupos integrantes del proyecto OIR (2020-1-PL01-KA226-HE-096059).

Referencias

- Avanesian, G., Mizunoya, S., & Amaro, D. (2021). How many students could continue learning during COVID-19-caused school closures? Introducing a new reachability indicator for measuring equity of remote learning. *International Journal of Educational Development*, 84, 102421. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102421>
- Dalmau Montalà, M., Guasch Murillo, D., Sala Bars, I., Llinares Fité, M., Dotras Rusalleda, P., Álvarez Suau, M. H., & Giné Giné, C. (2015). *Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Universitat Politècnica de Catalunya. Càtedra d'Accessibilitat. <http://hdl.handle.net/2117/27277>
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuertes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Lockee, B. B. (2021). Shifting digital, shifting context:(re) considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 17-20. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-8>
- García-Sampedro, M., Agudo Prado, S., & Torralba-Burrial, A. (2024). Pre-service teachers' skills development through educational video generation. *European Journal of Teacher Education*, in press, <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2323925>
- García-Sampedro, M., Peña-Suárez, E., & Rodríguez-Olay, L. (2021). Online education during the COVID 19 lockdown and school closures in Spain. Teachers' perceptions. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 39(2), 43-51 <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.43-51>
- Parody, L. M., Leiva, J. J., & Santos-Villalba, M. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Ribosa, J., & Duran, D. (2022). Do students learn what they teach when generating teaching materials for others? A meta-analysis through the lens of learning by teaching. *Educational Research Review*, 37, 100475. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100475>
- Torralba, A., García-Sampedro, M. & Fernández-Canteli, P. (2023). Inclusion, multiculturalism and school connection: reconsidering teacher education through student's video generation. *Rassegna di Pedagogia*, 81 (1-4), 225-235. <http://doi.org/10.19272/202302104014>
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. et al. (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>

- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>



Ámbito 5.- Experiencias de generación de vídeos educativos en otra educación superior

Generación de vídeos educativos sobre Filología Románica

Gonzalo Llamedo-Pandiella

Universidad de Oviedo

llamedogonzalo@uniovi.es

Introducción

La Filología Románica, también llamada Romanística, es una disciplina eminentemente comparatista e histórica que nació en el siglo XIX vinculada al movimiento de renovación científica de las humanidades, para estudiar la formación y la relación de las lenguas y literaturas neolatinas. A raíz de su florecimiento europeo, los estudios de Romanística se integraron en las universidades españolas con el fin de actualizar la oferta académica nacional y de contribuir al desarrollo de trabajos científicos de vanguardia que fomentasen el intercambio intelectual con el extranjero en este ámbito. El resultado fue fructífero, dado que la escuela española formó a romanistas de renombre, como Ramón Menéndez Pidal o Dámaso Alonso, cuyas contribuciones favorecieron la fundación de una tradición lingüística y filológica española. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, se ha venido produciendo un cambio de tendencia en las universidades españolas que ha llevado a privilegiar, progresivamente, el desarrollo de la Filología Hispánica y de otros estudios de especialización en una determinada lengua romance, en detrimento de la Filología Románica, de modo que esta disciplina ha ido perdiendo su carácter vertebrador en los departamentos de Filología de las universidades españolas. Este proceso de cambio se ha intensificado en el siglo XXI con la adaptación al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), provocando como resultado la eliminación y reducción de la oferta académica de Filología Románica, por lo que es habitual que figure hoy en los planes de estudio como complemento de otras disciplinas afines (Mejía Ruiz *et al.*, 2013; Muñiz Muñiz, 2016).

En la actualidad, la Universidad de Oviedo es una de las pocas instituciones españolas que mantiene la especialización en Filología Románica en uno de los itinerarios del *Grado en Estudios Clásicos y Románicos*, tras haber fusionado las antiguas titulaciones de Licenciatura en Filología Clásica y Licenciatura en Filología Románica. Sin embargo, como se muestra en la Figura 1, el número de estudiantes que se matricula cada año en la actual titulación de Grado es inferior a cincuenta, siendo además minoritario el itinerario de Estudios Románicos.

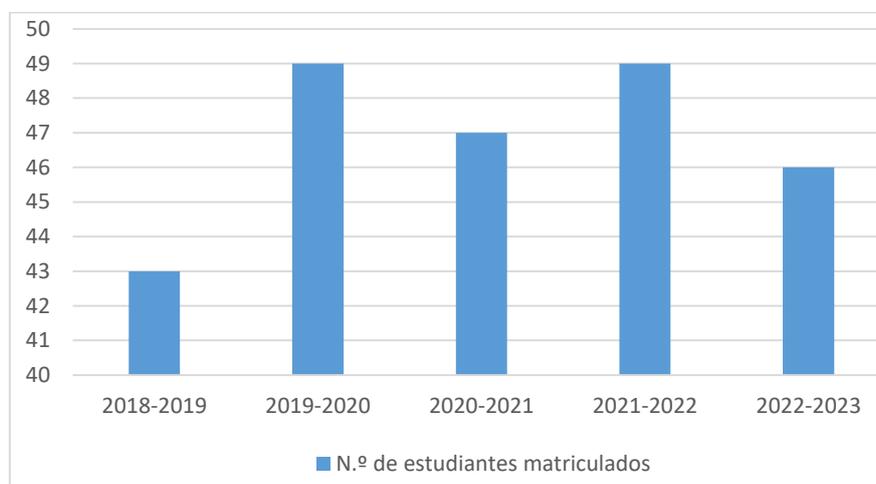


Figura 1. Matrícula del Grado en Estudios Clásicos y Románicos (fuente: Universidad de Oviedo)

Esta limitación en el número de estudiantes de Filología Románica acarrea dos problemáticas importantes en el contexto de Oviedo. En primer lugar, en términos de gestión institucional, dicha situación pone en riesgo la continuidad de la titulación, dado que no siempre es posible garantizar un mínimo de matrículas para activar todas las asignaturas de la referida especialidad. En segundo lugar, en el plano didáctico, la cifra reducida de estudiantes provoca también una limitación a la hora de incorporar en el aula dinámicas por equipos o parejas que, en otros contextos, ayudan a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y a superar los modelos tradicionales basados en el uso abusivo de la lección magistral. Así, por ejemplo, aunque las guías docentes de la especialidad prevén la realización colaborativa de exposiciones orales en el aula, esta práctica puede perder su sentido en aquellos casos en que no hay alumnado suficiente para garantizar la interacción y el intercambio de experiencias ante un auditorio de iguales.

Dadas las dificultades referidas, como docentes de Filología Románica del *Grado en Estudios Clásicos y Románicos* de la Universidad de Oviedo, nos hemos encontrado en los últimos años ante el reto y la responsabilidad de encontrar nuevas estrategias metodológicas que nos ayudasen a promover la continuidad académica de nuestra especialidad y, a su vez, a dinamizar los procesos de aprendizaje en las condiciones que hemos descrito. En este camino, una de las posibles vías que nos ofrecía la Universidad para tratar de paliar las carencias referidas era la participación en redes y *comunidades docentes de aprendizaje* orientadas al desarrollo y a la comunicación social de acciones transversales de innovación educativa. En concreto, tal y como se recoge en la literatura, la *colaboración* docente en proyectos de carácter interdisciplinario y multinivel permite al profesorado desarrollar estrategias didácticas compartidas y probar su eficacia en contextos educativos diversos, con el fin de obtener una panorámica más amplia de sus resultados y sus posibles aplicaciones (Blanchard & Muzás, 2018; Vega, 2020).

Una de las redes de innovación docente de mayor alcance en el contexto de la Universidad de Oviedo que nos ofrecía respuestas a las necesidades descritas era *Didactitac-TV*, a la cual decidimos unirnos en el curso académico 2020-2021. Se trata de una comunidad docente de aprendizaje creada en el año 2018 con el fin de poner en funcionamiento un canal de televisión on-line, de carácter multilingüe, multinivel e interdisciplinario, destinado a promover los productos audiovisuales realizados por el alumnado de numerosas asignaturas. Desde su activación, se desarrollado cinco proyectos de periodicidad anual, en los cuales han participado más de ochenta docentes de varios países con su respectivo alumnado, favoreciendo la representación de los niveles de educación primaria, secundaria y superior (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022). Principalmente, esta red ofrece a los participantes un nuevo enfoque metodológico, basado en fomentar que el alumnado reflexione sobre los contenidos de su asignatura y aprenda a elaborar de manera autónoma pequeños vídeos en los que revise o amplíe alguno de ellos. Dichos productos audiovisuales son realizados con el teléfono móvil y se suben al canal de *Youtube* de la asignatura correspondiente, el cual figura en la página web de *Didactitac-TV* junto a los canales de los demás contextos educativos implicados (García-Sampedro *et al.*, 2021).

El funcionamiento de *Didactitac-TV* nos resultaba especialmente pertinente no solo porque nos podía ayudar a satisfacer las necesidades particulares de nuestro contexto, sino también porque la participación del alumnado en sus proyectos contribuye, con carácter general, a que adquiera y desarrolle las siguientes competencias transversales que fortalecen su perfil de salida, conforme a la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (LOMLOE): la Competencia en

comunicación lingüística, la Competencia digital, la Competencia emprendedora y la Competencia personal, social y de aprender a aprender. Además, los vídeos recopilados también pueden emplearse como recurso de aprendizaje, lo cual favorece el desarrollo de la Competencia plurilingüe y la Competencia en conciencia y expresión culturales.

Paralelamente, el planteamiento de *Didactictac-TV* es afín al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): un modelo de enseñanza que reconoce la diversidad del alumnado y que tiene por objeto desarrollar una educación inclusiva real para reducir las barreras del aprendizaje, promoviendo alternativas que permitan a todas las personas aprender sean cuales sean sus necesidades. En concreto, el DUA defiende tres principios: proporcionar múltiples formas de *representación* de la información (visual, auditiva, sensorial, etc.); proporcionar múltiples formas de *expresión* del aprendizaje, dado que cada estudiante tiene sus propias estrategias y maneras de expresar lo aprendido; y proporcionar múltiples formas de *implicación* (individual, parejas, grupos), para que todo el alumnado se sienta implicado y motivado durante el proceso de aprendizaje (Pasarín Lavín, 2021). En el caso de *Didactictac-TV*, las fases de diseño, grabación, edición, presentación y evaluación de los vídeos permiten combinar distintas formas de expresión y representación, según lo que se estime más conveniente para cada contexto educativo. De igual modo, en esta práctica los agrupamientos son flexibles, lo cual refuerza el enfoque dinámico y adaptativo de la propuesta, de manera que cada docente elegirá los agrupamientos que más le convengan en función de la situación real de su contexto (Pasarín Lavín, 2024).

Descripción de la experiencia educativa

Dada la pertinencia de esta iniciativa para el desarrollo competencial del alumnado y su encaje con las necesidades que habíamos detectado en nuestro contexto, decidimos participar en los proyectos de *Didactictac-TV* con el fin de dar respuesta a los siguientes tres objetivos:

1. Integrar una actividad alternativa a las exposiciones orales en el aula.
2. Involucrar al alumnado en la promoción académica de la Filología Románica.
3. Estimular el desarrollo de la competencia digital del alumnado del Grado.

Como orientación inicial, fijamos una consecución progresiva de estos objetivos a medio plazo, a lo largo de tres cursos académicos, para facilitar la transición epistemológica y metodológica hacia este nuevo modelo metodológico, dado que el alumnado de Filología Románica no estaba habituado a este tipo de experiencias. Así, en nuestro primer año, 2020-2021, involucramos en *Didactictac-TV* al estudiantado de la asignatura “Literaturas Románicas Minorizadas”. En el segundo año, 2021-2022, trasladamos la experiencia al contexto de las asignaturas “Lenguas Minorizadas y Contacto de Lenguas en la Romania” y “Formación y Emergencia de las Lenguas Romances”, con el fin de probar la experiencia en dos escenarios diferentes. Por último, en el curso 2022-2023, mantuvimos estos mismos contextos, repitiendo la experiencia con alumnado diferente.

Para contribuir al logro del primero de los objetivos marcados, sustituimos las actividades tradicionales de exposición oral en los contextos educativos referidos por la realización de vídeos para los proyectos de *Didactictac-TV*. En nuestro caso, solicitamos la realización individual de los vídeos por las limitaciones de número, pero invitamos al alumnado a que los presentase en el aula para socializar los resultados en la medida de lo posible, antes de su correspondiente evaluación y difusión en la web del proyecto. A la hora de organizar las contribuciones, se

habilitó para cada una de las asignaturas un canal de *YouTube* distinto, cuyas respectivas características se describen a continuación:

1. *Literaturas Románicas Minorizadas*: se trata de un canal que remite a la asignatura del mismo nombre, impartida durante el segundo semestre del tercer curso del *Grado en Estudios Clásicos y Románicos de la Universidad de Oviedo*. Esta asignatura pertenece a la materia *Literaturas Románicas* y tiene como objetivo analizar la manifestación de las desigualdades lingüísticas y sociales en el ámbito literario. Por ello, los vídeos solicitados al alumnado se dirigen a que presente y analice ejemplos de productos literarios escritos en una lengua minorizada, tales como el asturiano, catalán o ladino.
2. *Lenguas Románicas Minorizadas*: este canal alberga los vídeos de la asignatura “Lenguas Minorizadas y Contacto de Lenguas en la Romania”, impartida durante el primer semestre del segundo curso del Grado y correspondiente a la materia *Sociolingüística Románica*. El fin de la asignatura es que el alumnado se familiarice con los conceptos, procesos y problemáticas asociados a las desigualdades lingüísticas en el ámbito romance, por lo que se abordan contenidos relacionados con la diversidad lingüística y la normalización social de las lenguas románicas minorizadas. En concreto, los vídeos solicitados se destinaron al análisis comparativo de prejuicios lingüísticos en la prensa digital y redes sociales, por lo que, en ellos, se hace referencia a idiomas de España como el gallego o el aragonés, así como también a otras lenguas europeas como el sardo.
3. *Lingüística Románica*: es un canal dedicado a la asignatura “Formación y Emergencia de las Lenguas Romances”, impartida durante el primer semestre del tercer curso del Grado. Se trata de la primera asignatura sobre *Lingüística Románica* obligatoria para todo el alumnado del *Grado en Estudios Clásicos y Románicos* de Oviedo, por lo que es la primera de Romanística que cursa el alumnado del itinerario en Estudios Clásicos. Esta situación provoca la necesidad de remarcar cuál es el significado y el alcance de la Filología Románica, a la hora de abordar sus contenidos sobre el origen y la evolución de las lenguas romances. Por ello, los vídeos de este canal se dirigen a que el alumnado trate de explicar en qué consiste la Filología Románica y qué procesos fundamentales se podrían destacar sobre el origen y el desarrollo de las lenguas romances. Así, en este canal aparecen mencionadas cuestiones que afectan a lenguas como el portugués, el español, el francés, el occitano, el italiano o el rumano, entre otras.

Por lo que respecta a la clasificación de los vídeos realizados por el alumnado de Filología Románica, nuestra decisión de mantener en el tiempo un mismo canal para cada asignatura estuvo motivada por el deseo de contribuir al logro del segundo objetivo, dado que, de este modo, lográbamos ofrecer más contenido, favoreciendo la consolidación y la visibilidad de cada canal. Al mismo tiempo, con esta concatenación de los productos audiovisuales de varios años académicos quisimos transmitirle al alumnado participante un mensaje de unión en torno a una causa común, la difusión académica de la disciplina, para que percibiera que cada una de sus aportaciones contribuía a mejorar la visibilidad del proyecto y el impacto de la iniciativa.

Por otro lado, en lo relativo a nuestro compromiso con el tercer objetivo, solicitamos al alumnado el uso de herramientas de diseño como *Canva* o *Genially* para la elaboración de los vídeos, así como el empleo de programas de edición sencillos, con el fin de que lograra fortalecer el desarrollo de las competencias transversales anteriormente señaladas y de que aprendiera a

familiarizarse con las funcionalidades y posibilidades que le ofrecía cada uno de los recursos tecnológicos manejados. Con esta medida, queríamos potenciar asimismo la consecución de productos visualmente más atractivos, como los que se muestran en la Figura 2.

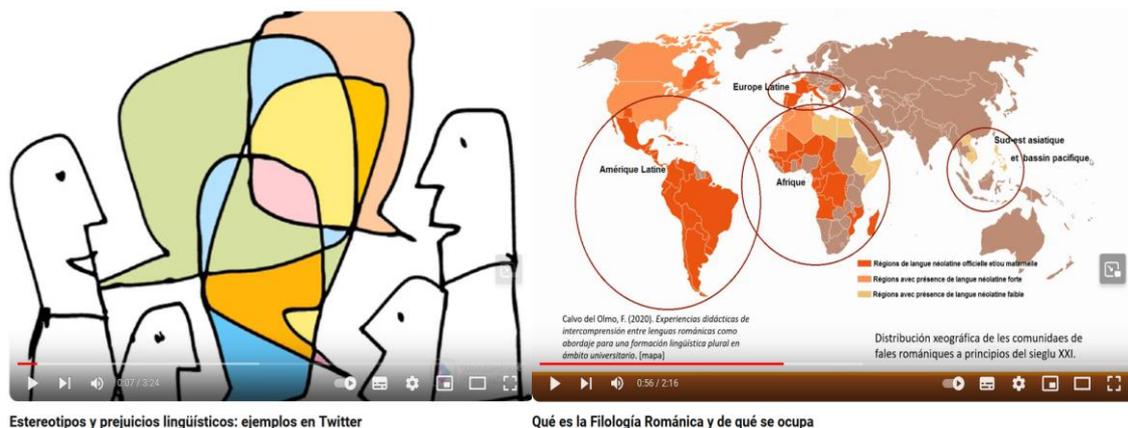


Figura 2. Ejemplos de los vídeos realizados por el alumnado de Filología Románica

Resultados

La naturaleza relacional de estos proyectos y la permanencia de los recursos audiovisuales en Internet nos llevan a considerar necesariamente una valoración de los resultados con un carácter provisional, dado que la red *Didactictac-TV* continúa sumando recursos en sus distintos canales y, por nuestra parte, el número de visitas acumuladas en los vídeos sobre Filología Románica se actualiza diariamente en función de las interacciones de los usuarios. En todo caso, deseamos presentar a continuación un balance orientativo sobre nuestra trayectoria vinculada al *Grado de Estudios Clásicos y Románicos* de la Universidad de Oviedo.

En lo que respecta al cumplimiento del primer objetivo, *Integrar una actividad alternativa a las exposiciones orales en el aula el alumnado*, cabe reconocer que el alumnado mostró inicialmente reticencias porque estaba habituado a un sistema de evaluación basado en la combinación de tres tareas: la entrega de portfolios o de comentarios de texto, la realización de exposiciones orales en el aula y la superación de un examen final. Además, el alumnado admitía su inexperiencia en la realización de vídeos y en el uso de herramientas digitales como *Canva* o *Genially*, lo cual les preocupaba. Por otro lado, les costaba entender la utilidad de la tarea y su vinculación con el contexto de la asignatura, dado que en la tradición académica de la especialidad no se habían contemplado este tipo de retos transversales que ponen el foco en la mejora de los aprendizajes. En consecuencia, para vencer estas barreras iniciales, se insistió en la explicación de la tarea y de su utilidad, facilitando orientaciones relacionadas con la metodología y la realización del vídeo. Finalmente, una vez superadas estas resistencias iniciales, el alumnado se volcó en la tarea y se obtuvieron resultados positivos, dado que la tasa de participación en la tarea fue del 80%: en total, realizaron su vídeo 32 estudiantes de las 40 personas que estaban matriculadas en las asignaturas mencionadas durante los periodos contemplados en el proyecto. Así, hasta ahora hemos compartido 32 vídeos: 10 sobre *Lenguas Románicas Minorizadas*, 7 sobre *Literaturas Románicas Minorizadas* y 15 sobre *Lingüística Románica*, si bien algunos de estos se han debido retirar a causa de las políticas restrictivas de *Youtube* relacionadas con los derechos de autor de algunos recursos musicales empleados.

En segundo lugar, se está contribuyendo de manera satisfactoria al cumplimiento del segundo objetivo, *Involucrar al alumnado en la promoción académica de la Filología Románica*, dado que los vídeos que se han compartido en los tres canales de las asignaturas de Filología Románica han llamado la atención de numerosos usuarios, logrando a fecha 8 de abril de 2024 un total de 3299 visualizaciones, como se muestra en la Figura 3. Estas cifras son significativas considerando el escaso número de vídeos, en comparación con los aportes de otras asignaturas, debido a la limitación en el número de estudiantes señalada.

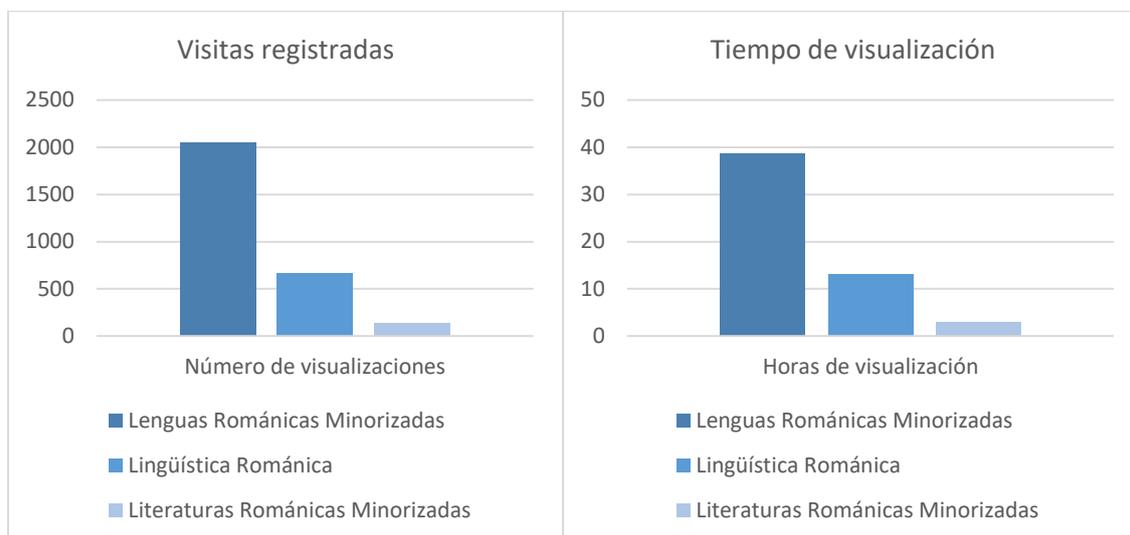


Figura 3. Resultados de los canales sobre Filología Románica (fuente: elaboración propia)

En relación con estos datos, si se tiene en cuenta la relación entre el cómputo global de visualizaciones y el número de productos disponibles, se considera que los resultados son muy satisfactorios y que el segundo objetivo se está logrando de manera satisfactoria, pues el alumnado está contribuyendo en primera persona a difundir los contenidos propios de las materias de esta especialidad consiguiendo un alcance significativo. En concreto, los vídeos más visitados hasta la fecha han sido aquellos relacionados con el tratamiento de los prejuicios lingüísticos en el ámbito sociolingüístico del asturiano, ubicados en el canal *Lenguas Románicas Minorizadas*, así como los que describen evoluciones fonéticas en el paso del latín al castellano, propios del canal *Lingüística Románica*. En contrapartida, los resultados de visualización revelan que el canal que ha obtenido menos rendimiento es el de *Literaturas Románicas Minorizadas*, pues es el más antiguo y solo se empleó durante un curso. Esta diferencia nos ha permitido confirmar la pertinencia de mantener en el tiempo un mismo canal para sumar más productos y mejorar su posicionamiento, dado que los canales más visitados y con más suscritos son aquellos en los que la vinculación al proyecto ha sido más prolongada y en los cuales se han agregado productos audiovisuales durante varios años consecutivos.

En tercer lugar, en lo relativo a la implicación y el desempeño del alumnado, estos se reflejaron en los resultados de la evaluación, dado que todas las personas que participaron en el proyecto superaron su asignatura de manera satisfactoria y la nota media correspondiente a la calificación de esta actividad fue de 8,55 sobre 10. Igualmente, los resultados de las encuestas generales de satisfacción de los proyectos reflejaron la pertinencia de la actividad para reforzar las competencias transversales indicadas anteriormente, destacándose sobre todo en nuestro caso la Competencia Digital y la Competencia personal, social y de aprender a aprender. En este sentido, los resultados recabados han coincidido con los que se han mostrado en otros grupos

de participantes del proyecto, cumpliendo con nuestro tercer objetivo de fomentar el desarrollo competencial del alumnado (García-Sampedro *et al.*, 2024).

En síntesis, con nuestra participación deseamos poner en valor no solo el aprovechamiento de *Didactictac-Tv* como palanca para mejorar el desarrollo competencial del alumnado y estimular la colaboración multinivel del profesorado, lo cual ha sido ya probado y destacado en otras experiencias previas, sino también destacar los beneficios de su potencial como recurso para facilitar la actualización y difusión de aquellas disciplinas que gozan de una menor repercusión académica y social en nuestro tejido universitario, como la Filología Románica. Los datos de difusión son alentadores y nos invitan a continuar por esta vía, animando a otros docentes de Filología Románica a realizar lo propio desde sus respectivos contextos. Además, la difusión de vídeos que hacen referencia a la superación de desigualdades lingüísticas es una acción educativa que contribuye al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 10: Reducción de las Desigualdades (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), así como al logro de los Retos del Siglo XXI denominados Resolución pacífica de conflictos y Cooperar y convivir (LOMLOE).

Por otro lado, como aspectos susceptibles de mejora, una vez lograda la integración de la actividad y la involucración del alumnado de Romanística en el proyecto, nuestro siguiente objetivo es iniciar una segunda fase de perfeccionamiento para que el alumnado de nuestro Grado comience a implementar mejoras en relación con la calidad artística de los vídeos, con los formatos y con la accesibilidad de los recursos, tales como la integración de subtítulos, como ya se ha estado haciendo en otras titulaciones y niveles educativos. A tal efecto, desde nuestra labor como facilitadores, les proporcionaremos un guion con recomendaciones previas a este respecto e incorporaremos la valoración de los aspectos señalados en la rúbrica de evaluación que utilizemos para valorar los productos audiovisuales de nuestro alumnado.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1).
- Blanchard, M. & Muzás, M. D. (2018). *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Narcea.
- García-Sampedro, M., Agudo Prado, S., & Torralba-Burrial, A. (2024). Pre-service teachers' skills development through educational video generation. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2323925>
- García-Sampedro, M., Torralba-Burrial, A. & Álvarez, D. (2021). La tv online en la Formación del Profesorado. Diseño, materiales e implementación de DIDACTICTAC-TV. En *XIII Jornadas de Innovación Docente 2020. Enseñar en tiempos de pandemia. Aprendizajes para la innovación de la docencia en entornos híbridos* (pp. 191-201). Universidad de Oviedo.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, (30/12/2020).
- Mejía Ruiz, C., & Navas Sánchez-Élez, M. V. (2013). Los estudios de Filología Románica en las universidades españolas. En E. Casanova Herrero & C. Calvo Rigual (eds.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas*. De Gruyter Mouton.
- Muñiz Muñiz, M. N. (2016). La filología románica en la España Actual: ¿disolución o transversalidad? *Zeitschrift für romanische Philologie*, 132(4), 997-1012. <https://doi.org/10.1515/zrp-2016-0074>
- Pasarín-Lavín, T. (2021). *Atención a la diversidad. Claves para una inclusión real en el aula ordinaria*. Autopublicación.

- Pasarín-Lavín, T. (2024). *Atención a la diversidad. Transforma tu programación, transforma tu aula*. Autopublicación.
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. En Esteve Faubel, J. M. et al. (eds), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 1276-1287). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>
- Vega, M. (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial*. Morata.

La Inteligencia Artificial en la generación de videos educativos

Nuria Hernández Nanclares

Dpto. Economía Aplicada. Universidad de Oviedo

Correspondencia: nhernan@uniovi.es

Introducción

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha generado un interés significativo en la comunidad académica y educativa. En particular, la generación de videos educativos mediante IA presenta una oportunidad única para apoyar a los docentes en la elaboración de contenidos didácticos de alta calidad y accesibilidad. La creación de videos educativos es una tarea que requiere gran cantidad de tiempo y recursos, especialmente para los profesores que desean ofrecer materiales didácticos atractivos y eficaces. La inteligencia artificial ha emergido como una herramienta poderosa que puede facilitar este proceso, permitiendo a los docentes producir videos de alta calidad con menor esfuerzo y en menos tiempo. Este artículo explora el potencial de la IA en la producción de videos educativos presentando una guía práctica sobre cómo utilizar la IA para generar estos videos, destacando las herramientas disponibles, los beneficios de su uso y algunas consideraciones importantes para los educadores.

La IA como apoyo al profesorado

Así, es necesario desarrollar estrategias y herramientas que permitan al profesorado apoyarse en la IA para generar recursos, materiales e ideas que hagan más eficientes las tareas asociadas a la docencia y el aprendizaje.

En el caso de la elaboración de videos educativos, es necesario seguir una serie de pasos y en cada uno de ellos las herramientas de IA pueden ser de gran ayuda.

El Paso 1, planificación del contenido, consiste en definir los objetivos de aprendizaje, el público objetivo y los puntos clave que se desea cubrir. Las herramientas de IA especializadas en diseño instruccional pueden ser de gran utilidad en este punto. El propio ChatGPT o alguno de las aplicaciones específicas de diseño instruccional puede asistir en esta tarea.

El Paso 2, Redacción del Guion, suele resultar el más trabajoso. El guion es la base del video educativo. Debe ser claro, conciso y estructurado de manera que los estudiantes puedan seguir el flujo del contenido fácilmente. Herramientas como ChatGPT pueden ayudar a redactar guiones de manera rápida y eficiente.

El Paso 3 consiste en la elaboración del video propiamente dicho. Este es el paso más costoso en recursos y para el que se requieren más habilidades técnicas de grabación y edición. Hasta ahora: diversas herramientas de IA generan videos de una forma muy sencilla, barata y rápida, facilitando la labor de unos profesionales, los docentes, que generalmente no tienen estas habilidades de diseño. Son variadas las herramientas disponibles para este fin y se recomienda seleccionarla en función de las características que se desean para el video. Hay herramientas específicas si, por ejemplo, se necesitan un video con un avatar que explique conceptos, o si se prefiere un video animado basado en un artículo.

El último paso, la edición y revisión del video, es responsabilidad del docente ya que, aunque pueda usar un programa de edición de video manejable que le facilite la tarea, es su responsabilidad final verificar la precisión del contenido y la claridad de la presentación.

Los beneficios de utilizar estas herramientas como apoyo son variados e importantes:

1. Ahorro de tiempo y costes: la automatización del proceso de creación de videos permite a los docentes ahorrar tiempo significativo, y producir videos a bajo coste.

2. Consistencia y Calidad: las herramientas de IA pueden producir videos de alta calidad de manera consistente, garantizando que el contenido educativo sea claro y profesional.

3. Personalización y Accesibilidad: la IA facilita la personalización de los videos según las necesidades de los estudiantes. Además, la capacidad de generar videos en múltiples idiomas y añadir subtítulos mejora la accesibilidad del contenido educativo.

Evidentemente también suponen una serie de desafíos. Hay una serie de peligros a los que hacer frente, miedos que superar con formación y conocimiento, y cautelas a tener en cuenta:

1. Supervisión y Control: es crucial que los docentes supervisen y revisen el contenido generado por IA para asegurar su precisión y relevancia. La IA debe ser vista como una herramienta de apoyo, no como un sustituto del juicio pedagógico humano.

2. Privacidad y Seguridad de Datos: el uso de herramientas de IA implica el manejo de datos sensibles. Los educadores deben asegurarse de que las herramientas cumplan con las normativas de privacidad y seguridad de datos.

3. Cuestiones éticas y sesgos: los algoritmos de IA pueden contener sesgos inherentes que deben ser identificados y mitigados. Es importante utilizar herramientas que promuevan la equidad y la inclusión.

4. Costes de Implementación: aunque la IA puede ahorrar tiempo, la contratación inicial de estas herramientas puede ser costosa. Las instituciones educativas deben evaluar el retorno de inversión y buscar opciones que se ajusten a su presupuesto. En cualquier caso, hasta hace muy poco tiempo, la grabación de un video era un proceso muy caro que necesitaba de la colaboración de profesionales multimedia. Con estas herramientas todo ello se simplifica y abarata mucho con resultados de calidad muy aceptable para el fin didáctico que nos ocupa.

Ejemplo de elaboración de un video didáctico con IA

Como ejemplo, vamos a plantear el objetivo de elaborar un video educativo a partir de unos resultados de aprendizaje y unos contenidos que ayude a explicar los conceptos clave a los estudiantes. Para ello, se utiliza ChatGPT y se le propone abordar el tema del constructivismo, concretamente del constructivismo social y el concepto de la zona de desarrollo próximo. Los estudiantes cursan el Máster de Formación del Profesorado y no tienen muchos conceptos previos educativos ya que proceden del mundo de la economía. Los resultados de aprendizaje que se proponen a la IA son la que los alumnos fueran capaces de comprender el concepto, analizar las consecuencias del mismo si se aplica en un diseño instruccional y valorar su incorporación a una clase de economía de 4 de la ESO. Con esa información, el chat procede a elaborar un video educativo de entre 3 y 5 minutos que cubra estos aspectos. Una vez obtenido el guion del video, que satisfaga las expectativas y estándares del docente, se selecciona una de las múltiples herramientas de IA existentes para la elaboración de videos. En este caso se ha

seleccionado invideoIA. La aplicación elabora el video, que se traduce al español y se le ponen subtítulos. Sorprendentemente, el propio programa de generación de vídeos, añade partes al mismo, más allá del guion propuesto, que completan y mejoran el producto final. El video se puede ver en el siguiente enlace: [Constructivismo Social y Zona de Desarro 2024-04-08.mp4](#). Las partes en ingles son las que corresponden a la aportación propia del programa y se han dejado en este idioma para distinguirlas del guion inicial propuesto por ChatGPT, es necesario desarrollar estrategias y herramientas que permitan al profesorado apoyarse en la IA para generar recursos, materiales e ideas que hagan más eficientes las tareas asociadas a la docencia y el aprendizaje.

Conclusiones

La inteligencia artificial ofrece una oportunidad única para transformar la creación de videos educativos, proporcionando herramientas que pueden hacer que este proceso sea más eficiente, accesible y de alta calidad. Al integrar la IA en el aula, los docentes pueden enriquecer su enseñanza y ofrecer a los estudiantes recursos valiosos para su aprendizaje. Sin embargo, es esencial abordar los desafíos asociados y utilizar estas tecnologías de manera ética y responsable.

Al final, la combinación de la creatividad y el juicio pedagógico de los docentes con las capacidades avanzadas de la IA puede llevar a la creación de experiencias educativas innovadoras y efectivas. A medida que la tecnología continúa evolucionando, es fundamental que los educadores se mantengan informados y preparados para aprovechar al máximo las nuevas herramientas disponibles.

Referencias

- UNESCO. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación Artificial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227.locale=es>
- Teach For America. (2023). *The Promises and Perils of Generative AI in Education: TFA's Evolving Perspective*. <https://www.teachforamerica.org/one-day/ideas-and-solutions/the-promises-and-perils-of-generative-ai-in-education-tfas-evolving>
- Stanford HAI. (2023). *AI and Ethics in Education*. <https://hai.stanford.edu/ethics-and-artificial-intelligence>

Vídeos educativos en estudios de máster universitario

Esther Serrano Pertierra & M. Carmen Blanco López

Universidad de Oviedo / Instituto Universitario de Biotecnología de Asturias

Correspondencia: serranoesther@uniovi.es

Introducción

El vídeo es una herramienta muy útil en el ámbito educativo, no solo para la transmisión de información por parte del profesorado, sino también como fuente de aprendizaje de los estudiantes en plataformas tipo YouTube, donde hay disponibles recursos audiovisuales para diversos niveles educativos y en distintos campos (Ramírez-Ochoa, 2016). De esta forma, el estudiante puede acceder fácilmente en el momento y el lugar que le resulte más conveniente, lo que permite su organización y distribución del tiempo para realizar sus tareas académicas (Moghavvemi *et al.*, 2018).

Una ventaja importante que ofrece este tipo de recurso es que facilita la comprensión de contenidos complejos de una manera atractiva y dinámica (Kohler & Dietrich, 2021). Además, se adapta a distintos estilos de aprendizaje porque un mismo concepto puede abordarse desde enfoques y con formatos diferentes. Por este motivo, implicar al alumnado en la elaboración de vídeos educativos favorece su participación activa en el proceso de aprendizaje (Orús *et al.*, 2016). A su vez, fomenta la puesta en práctica de los contenidos aprendidos y es de utilidad para el profesorado para detectar aspectos de la materia impartida que presentan una mayor dificultad para los estudiantes. Por otro lado, este proceso es relevante para generar contenido con una finalidad didáctica por parte de los futuros docentes en las distintas etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Universidad). En este sentido, existen experiencias previas descritas con resultados positivos acerca de la creación de vídeos como recurso de enseñanza-aprendizaje orientado a la Educación Primaria (Torralba-Burrial *et al.*, 2021). Estas actividades se han implementado también implicando a instituciones educativas de distintos países, con la producción de vídeos educativos en distintas áreas de conocimiento y en una variedad de idiomas (Torralba-Burrial & García-Sampedro, 2022).

En este proyecto se ha planteado la creación de vídeos educativos en dos titulaciones de máster: Formación del Profesorado (itinerario Física y Química) y Biotecnología del Medio Ambiente y la Salud. Los estudiantes se encuentran ya cerca de adentrarse en el mundo laboral, por lo que la práctica y mejora de competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales adquiere especial relevancia. Además, en el ámbito científico en particular es necesario dominar y manejar el lenguaje científico-técnico, tanto para generar contenidos educativos adecuados como para ser capaces de divulgar posteriormente, de forma que el conocimiento científico sea accesible a la sociedad.

Descripción de la experiencia educativa

El proyecto se llevó a cabo en dos titulaciones de máster de la Universidad de Oviedo:

- Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional (FP): esta actividad se propuso en la asignatura *El Laboratorio de Ciencias Experimentales*. Es una optativa de tres créditos que abarca la totalidad de las Ciencias Experimentales, ya que es

elegida tanto por el alumnado de la rama de Biología y Geología como de Física y Química. Se trabajan competencias encaminadas a adquirir destrezas propias del trabajo en un laboratorio adaptado a los distintos niveles formativos.

- Máster Universitario en Biotecnología del Medio Ambiente y la Salud: la actividad se propuso en la asignatura *Biosensors*. Es una optativa de cuatro créditos en el segundo año de máster que se imparte en inglés. Se estudian contenidos específicos sobre los componentes de los biosensores, sus aplicaciones en los campos del medio ambiente y la salud y sus limitaciones. Una de las competencias que se trabaja con el alumnado es la preparación de materiales y posterior presentación en lengua inglesa.

Estas actividades se llevaron a cabo en contextos y entornos diferentes (Figura 1). Con motivo del periodo de confinamiento vivido entre los meses de marzo y junio de 2020, la elaboración de vídeos fue un recurso en sí mismo para adaptar al entorno online una práctica presencial en El Laboratorio de Ciencias Experimentales. Se propusieron temas no solo relacionados con los contenidos de la asignatura, sino también de relevancia en ese contexto excepcional: normas de prevención y elaboración de gel hidroalcohólico casero. En el caso de la asignatura *Biosensors*, impartida de manera presencial, se organizaron grupos para diseñar el contenido y el guion del vídeo y para fomentar el aprendizaje colaborativo entre los miembros del equipo. Con esta actividad no solo se afianzaron los contenidos propios de la asignatura, sino que se trabajaron competencias relacionadas con la divulgación científica. De esta forma, los vídeos generados pueden dirigirse tanto al alumnado escolar como al público general, ya que explican de una forma muy sencilla y didáctica cómo funciona y para qué sirve un biosensor.

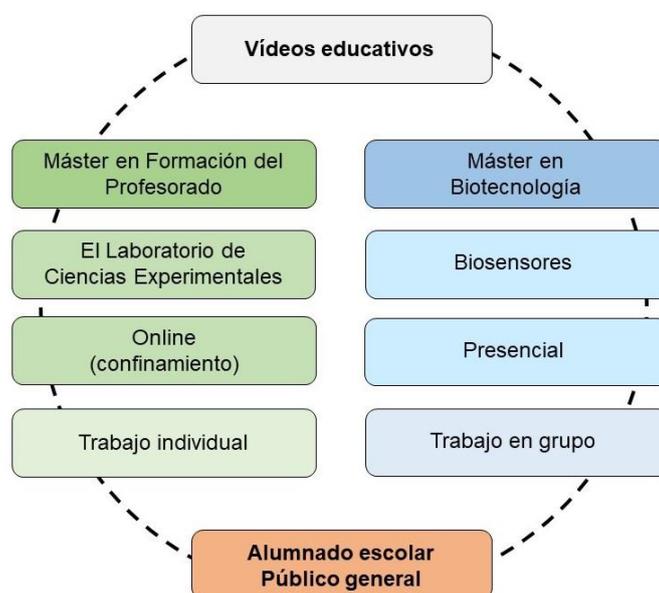


Figura 1. Resumen de la experiencia llevada a cabo para la elaboración de vídeos educativos en estudios de máster

Resultados y conclusiones

Los estudiantes crearon y guionizaron vídeos de entre dos y cuatro minutos y medio sobre los temas proporcionados (Tabla 1), que después se subieron a la plataforma YouTube.

Tabla 1. Resumen del contenido de los vídeos creados por los estudiantes

El Laboratorio de Ciencias Experimentales	Biosensors
Virus SARS-CoV-2 y normas de prevención	¿Qué es un biosensor?
Cómo hacer gel hidroalcohólico en casa	¿Cómo funciona un biosensor?
La importancia de lavarse las manos con jabón para protegernos del coronavirus	Biosensor de glucosa

Resultó muy interesante ver los distintos enfoques escogidos por el alumnado para presentar contenidos similares y relacionados. Además, en la tarea de preparar el guion del vídeo se pudo valorar cómo el lenguaje utilizado se adaptó para que el contenido pueda ser comprendido fácilmente para un público no especializado o en formación. En la Figura 2 se muestran algunas de las imágenes de los vídeos creados por los estudiantes de las dos asignaturas en las que se llevó a cabo la actividad.

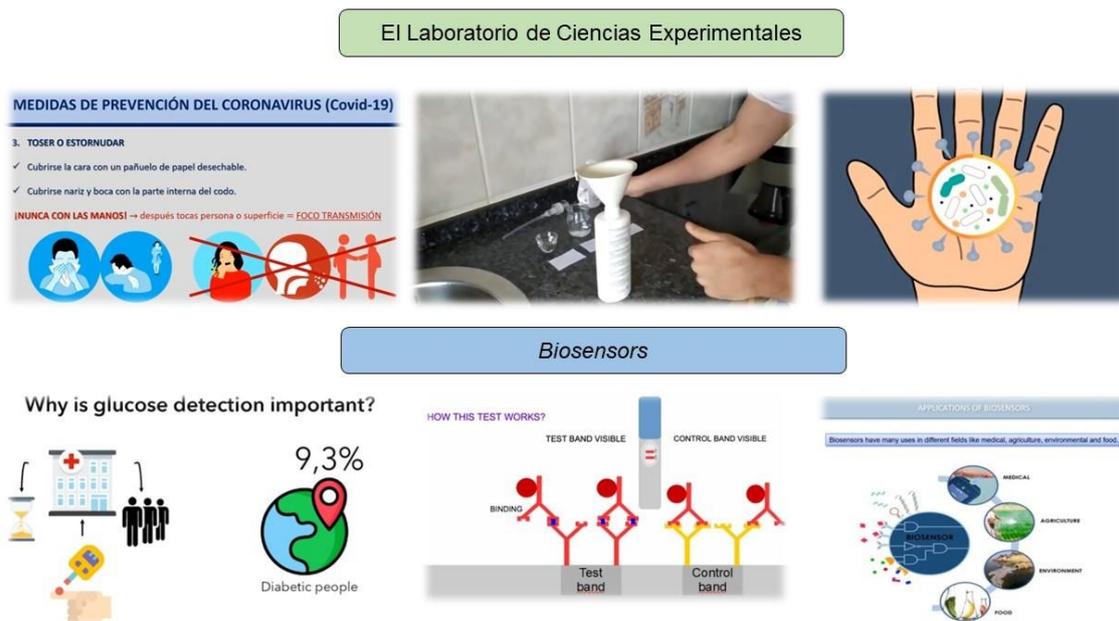


Figura 2. Imágenes de los vídeos generados en las asignaturas El Laboratorio de Ciencias Experimentales y Biosensors

La experiencia de creación de vídeos educativos tuvo muy buena acogida por parte de los estudiantes. En el caso de El Laboratorio de Ciencias Experimentales fue una actividad que, dadas las circunstancias, pudo reemplazar a una práctica presencial. En el caso de *Biosensors* el proyecto sirvió además para fomentar el aprendizaje colaborativo en el alumnado. En ambos casos, se ha visto que estas actividades presentan la ventaja de que pueden implementarse en entornos virtuales, presenciales y mixtos.

Referencias

- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of YouTube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>
- Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>
- Kohler, S., & Dietrich, T.C. (2021). Potentials and limitations of educational videos on YouTube for science communication. *Frontiers in Communication*, 6, 581302. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.581302>
- Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 12(6), 537-546. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194036>
- Torralba-Burrial, A., Álvarez, D., Herrero, M. & García-Sampedro, M. (2021). Recursos didácticos audiovisuales en YouTube sobre Medio Natural: generación y autoconsumo por futuros docentes de Educación Primaria. Pp. 810-817 en *29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Córdoba: Universidad de Córdoba y APICE. <http://hdl.handle.net/10651/57933>
- Torralba-Burrial, A. & García-Sampedro, M. (2022). Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource. Pp 1276-1287 en Esteve Faubel, JM. *et al.* (eds) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro. <http://hdl.handle.net/10651/65605>

Generación de videos educativos: experiencias en los contextos universitario y escolar

Didactictac-TV es una experiencia innovadora relacionada con la generación de recursos educativos audiovisuales comenzada en 2018.

Organizada a modo de plataforma de televisión en línea multicanal basada en YouTube, su creación y desarrollo parte de la implementación de varios proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo.

Originada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, ha conectado varias didácticas de los distintos títulos de esta Facultad, varias Facultades de Educación españolas (Universidad de León, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad de Castilla-La Mancha) y de otros países (Universidad Marie Curie Sklodowska en Polonia, Universidad de Kio en Japón), además de 20 centros de educación primaria y secundaria en Asturias).

Los vídeos generados en Didacticac-TV son accesibles a través del canal de YouTube @didactictac-tv



En el marco de este proyecto, se organizó en abril de 2024 un encuentro en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, con el fin de intercambiar, comentar, difundir y debatir, en suma, compartir, prácticas educativas de generación de vídeos educativos en contextos universitario y escolar (educación primaria, educación secundaria, educación universitaria de formación del profesorado y otra educación superior), que permitiera el intercambio efectivo de estas experiencias y recursos didácticos, asociados principalmente en el marco de Didactictac-TV. Este libro contiene las actas del encuentro.



Universidad de Oviedo