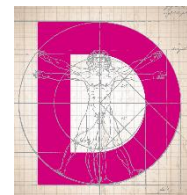


Digilec 5 (2018), pp. 70-83

Fecha de recepción: 10/06/2018

Fecha de aceptación: 27/01/2019

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.3495>



e-ISSN: 2386-6691

“@Debate”: ANÁLISIS DE UN PROYECTO AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE

@Debate”: ANALYSIS OF A STUDENT-PRODUCED VIDEO PROJECT IN AN ORAL COMMUNICATION SKILLS COURSE

Emma GARCÍA SANZ*
Universität Duisburg-Essen

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un proyecto audiovisual realizado en el aula de comprensión y expresión oral de español como lengua extranjera (ELE) haciendo hincapié en sus aspectos académicos, de aprendizaje, organizativos y sociales. Tras exponer el marco teórico en el que se encuentra el proyecto, lo describiremos prestando especial atención a la evaluación de este por parte del alumnado participante y de la docente que lo dirigió. Asimismo, se propondrán modificaciones en el mismo para futuras realizaciones.

Palabras clave: expresión oral; proyecto audiovisual; español como lengua extranjera.

Abstract

The aim of this paper is to present an implementation of student-produced video projects in the Spanish language classroom focusing on its academic, learning, organizational and social aspects. First of all, the theoretical framework used is set up. There follows a detailed description of the project concentrating on students' and teacher's project assessment. Finally, meaningful changes for future implementations are proposed.

Key Words: oral skills; student-produced video project; Spanish as foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

En las nuevas aulas del s. XXI que acogen “nativos digitales”, sigue suponiendo un reto para el profesorado la introducción de la tecnología de manera significativa de forma que esta contribuya notablemente al aprendizaje y el alumnado se beneficie de su potencial educativo.

En este artículo, presentaremos un proyecto audiovisual para estudiantes de ELE que puede llevarse a cabo con alumnos de lenguas extranjeras en general. El proyecto toma prestado el nombre del programa de televisión española @debate, fragmentos del cual se utilizaron en el aula¹.

En primer lugar, expondremos el marco teórico del proyecto audiovisual. A continuación, lo describiremos atendiendo al contexto educativo, su realización, los objetivos², las actividades complementarias realizadas en el aula, el método y los criterios de evaluación, y el análisis y comentario del proyecto por parte del alumnado. Por último, tomaremos una serie de consideraciones finales.

2. MARCO TEÓRICO

La introducción de la tecnología en el aula influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kern, 2006). La tecnología ha creado nuevas prácticas de alfabetización y, por ello, nuevas necesidades en el alumnado a las que el profesorado ha de enfrentarse enseñando nuevas destrezas y no las viejas destrezas mejor (Dede *apud* Masats *et al.*, 2009).

Hafner y Miller (2011), entre otros, defienden la introducción en el aula de proyectos audiovisuales, los cuales consideran una forma de nuevas prácticas de alfabetización. Muchas son las ventajas descritas sobre la inclusión de proyectos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cf., entre otros, Greene y Crespi, 2012; Hafner y Miller, 2011; Jensen, Mattheis y Johnson, 2011; Masats *et al.*, 2009). Entre otras, los proyectos audiovisuales:

1. aumentan la motivación del aprendizaje,
2. dan a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre la lengua,
3. hacen clases más dinámicas e interactivas,
4. promueven la autonomía en el aprendizaje,
5. permiten a los discentes el uso de la LE en un ambiente colaborativo y divertido,
6. hacen posible la integración de todos los estudiantes de la clase,
7. fomentan un ambiente de enseñanza y evaluación entre el alumnado,
8. trabajan las inteligencias múltiples en el aula y
9. permiten la negociación entre los estudiantes.

¹ Cf. el epígrafe “Realización del proyecto audiovisual”.

² Cf. Más adelante los objetivos específicos (bajo el epígrafe 3.3. Objetivos), los cuales se presentan después de la realización, ya que se considera necesario familiarizarse primero con la estructura del proyecto para después poder comprender los objetivos de cada una de sus partes.

Asimismo, existe una variedad de formas de llevar a cabo este tipo de proyectos. Masats *et al.* (2009) proponen el siguiente enfoque metodológico en el que distinguen tres pasos en la realización del proyecto (*stage one*, *stage two* y *editing*) y tres tipos de productos audiovisuales según la dificultad de su realización que forman parte del anterior *stage two* (*pre-stage*, *stage-two* y *stage three*):

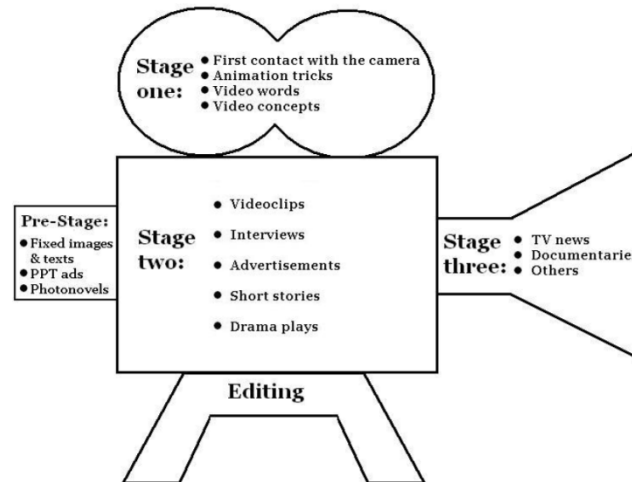


Figura 1. Enfoque metodológico para la producción y productos audiovisuales (Masats *et al.* 2009: 347)

En general, hay que tener presente que, si el proyecto audiovisual se enmarca en una asignatura de lengua extranjera, se ha de prestar especial cuidado a la fase de edición o postproducción para que esta no se convierta en una clase en lengua materna. Coincidimos con Hafner y Miller (2011) en que hay que animar a los estudiantes a centrarse en la lengua y sus productos y no en la tecnología³ y que la producción audiovisual *per se* no contribuye necesariamente al aprendizaje (Masats *et al.* 2009: 350).

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO AUDIOVISUAL

3.1. Contexto educativo

El Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad de Duisburgo-Essen ofrece un grado en Lengua y Literatura hispánicas. Este grado tiene dos especialidades: la especialidad de Magisterio y la especialidad de Filología. Las asignaturas de lengua española están divididas en tres módulos (especialidad de Magisterio) o cuatro (especialidad de Filología). Los tres primeros módulos son comunes a ambas especialidades y, por ello, los alumnos están mezclados.

El módulo A está dedicado a la gramática; el módulo B, a la expresión y comprensión oral y escrita y el módulo C, a la comprensión y expresión escrita y la traducción y mediación. El módulo D corresponde al español de los negocios.

³ Cf., entre otros, Hofer y Owings-Swan (2005) sobre los desafíos de la tecnología.

El módulo B consta de cuatro asignaturas: *Comprensión y expresión oral (B2)* y *Comprensión y expresión escrita (B2)* están planificadas para el tercer semestre. *Comprensión y expresión oral (B2+)* y *Comprensión y expresión escrita (B2+)* pertenecen al cuarto semestre. La asignatura en la que se enmarca el proyecto es *Comprensión y expresión oral (B2+)*, de dos horas semanales, programada para ser cursada justo antes de realizar un semestre en una universidad extranjera en un país hispanohablante (la mayor parte en España y una minoría en Latinoamérica). La asignatura es presencial, pero se trabaja también con la plataforma de aprendizaje *Moodle*.

El objetivo general de la asignatura es que los discentes desarrollen sus capacidades lingüísticas en la lengua hablada a un nivel B2+. La forma de evaluación de esta asignatura es la realización de un proyecto audiovisual, el cual ha de ser diseñado por el propio docente⁴.

3.2. Realización del proyecto audiovisual

El proyecto audiovisual llevado a cabo constaba de cuatro partes: primer debate, segundo debate, tercer debate y análisis y comentario del proyecto.

Las tres primeras partes tenían la siguiente progresión obligatoria: chat, vídeo, autoevaluación y redacción de un texto argumentativo. En primer lugar, se preparó el debate en un chat. En esta parte, los estudiantes recopilaron ideas y argumentos a favor y en contra para poder realizar el debate posteriormente. Algunos estudiantes utilizaron un grupo de *whatsapp* en vez del chat de *Moodle*.

En segundo lugar, tuvo lugar la realización y grabación del debate. El moderador del debate entregó la grabación inmediatamente después a la profesora para evitar la repetición del mismo⁵. Al tomar las pertinentes decisiones sobre la realización del proyecto, decidimos no incluir la postproducción de la grabación por dos razones: 1) al estar enmarcado en una asignatura de lengua, seguimos las advertencias de Hafner y Miller (2011) de animar a los estudiantes a centrarse en el debate y la lengua y no en la tecnología y 2) el proyecto tal y como está planteado requiere ya de por sí mucho tiempo, por lo que no consideramos justo para los estudiantes tener que dedicar más horas de las establecidas a la asignatura.

Para seguridad del alumno, se le permitió en el primer debate tener apuntes con los argumentos que podía utilizar. No obstante, esto llevó a muchos estudiantes a leer solamente las notas en lugar de tener un debate espontáneo. En el segundo debate también se permitió el uso de apuntes debido a la adopción de una medida extra en cuanto a la agrupación (cf. más abajo). El tercer debate se realizó sin apuntes.

En tercer lugar, se llevó a cabo la autoevaluación del debate. En el planteamiento inicial del proyecto, se optó por que los estudiantes escribieran una breve reflexión en un foro anónimo en *Moodle*. No obstante, al ver que la mayoría obviaba la parte de

⁴ Cf. Más adelante el método y los criterios de evaluación.

⁵ Uno de los objetivos de la asignatura era que los estudiantes desarrollaran la espontaneidad en la LE, lo cual no era compatible con la repetición de la grabación del debate hasta que este fuera "perfecto". No obstante, y pese a las indicaciones de la docente, algún grupo lo repitió.

autoevaluación de su competencia comunicativa, en los debates posteriores se prefirió una autoevaluación guiada en forma de parrilla de autoevaluación⁶.

En cuarto y último lugar, se redactó un texto expositivo-argumentativo sobre el tema del debate de unas 250 palabras.

La última parte del proyecto, el análisis y comentario del proyecto de 600 palabras, se llevó a cabo tras la realización del último debate. En ella, los estudiantes 1) expresaron su opinión sobre la importancia de los diferentes descriptores propuestos en la parrilla de autoevaluación⁷; 2) evaluaron su nivel de lengua después de realizar los tres debates atendiendo a lo que habían aprendido y lo que tenían que mejorar y 3) analizaron y comentaron el proyecto.

Asimismo, se habilitó un foro anónimo en *Moodle* para dudas y preguntas. No obstante, no tuvo aceptación por parte del alumnado, el cual prefirió resolverlas de manera presencial en el aula o en las tutorías, o de manera telemática mediante un correo electrónico.

Cf. el siguiente resumen en forma de tabla de lo expuesto anteriormente.

Tabla 1
Pasos para realizar el debate

	Antes	Durante	Después
CHAT	Quedar con los compañeros	Preparar el tema del debate recopilando ideas y argumentos a favor o en contra	Extraer la información necesaria de acuerdo al propio rol
DEBATE	Hacer el chat. Llevar la cámara a clase	Moderar o defender una postura a favor o en contra del tema	Entregar el vídeo en clase a la profesora (solo el moderador)
AUTOEVALUACIÓN	Ver la grabación del debate	Analizar los problemas, las dificultades, etc. y completar la parrilla de autoevaluación	Entregarla en clase
TEXTO	Realizar el chat, el debate y la autoevaluación	Redactar un texto expositivo-argumentativo	Subir el texto a Moodle y entregarlo en clase

Los temas de los debates fueron elegidos por los estudiantes, para ello primero se recopilaban propuestas en el aula. Después, se realizó una encuesta en *Moodle*, eligiendo como temas los tres más votados: la pena de muerte, las operaciones de belleza y la eutanasia. Otros temas propuestos fueron: la tauromaquia, la integración en las escuelas de alumnos con necesidades de aprendizaje especiales, el intercambio escolar, el uniforme escolar y la licencia de armas en Estados Unidos.

⁶ Cf. el epígrafe “Método y criterios de evaluación”.

⁷ Cf. García Sanz (2018a) sobre la importancia para el alumnado de los diferentes descriptores formulados en la parrilla de autoevaluación.

En cuanto a la agrupación, el proyecto se realizó en grupos de tres personas⁸. Los discentes se intercambiaron en cada debate los roles de moderador, participante a favor y participante en contra. Esto les permitió asumir un papel diferente a lo largo del semestre. A principio de curso, se formaron los grupos. La idea inicial era que las mismas personas trabajaran a lo largo de todo el semestre juntas. No obstante, en el análisis del primer debate se puso de manifiesto que muchos discentes habían preparado el debate de antemano anotándose lo que iban a decir en cada momento. Así, se tomó la decisión de que los grupos seguirían trabajando juntos en la realización de los dos chats correspondientes a los debates 2 y 3, pero que los debates se realizarían en grupos formados el mismo día de su realización.

La introducción de esta medida en el segundo debate hizo que se permitiera a los discentes el uso de apuntes durante el mismo. Se consideró que dos cambios tan importantes en el desarrollo del debate podían afectar negativamente al proyecto, ya que conocer a los compañeros de antemano y poder hacer uso de los apuntes aportaban seguridad ante la cámara.

El cambio en la agrupación y la imposibilidad de tener apuntes durante el debate contribuyeron a que el tercer debate fuera muestras espontáneas de lengua y no una especie de representación teatral como había sucedido anteriormente en muchos casos.

Asimismo, cabe señalar que la elección del número de debates y la elección de la forma de agrupación están interrelacionadas entre sí. Importante para la mejora de la interacción oral era que los estudiantes tuvieran la posibilidad de asumir los diferentes roles propios del debate y que optimizaran el tiempo de uso de la LE. De esta forma, dado que el debate requiere un mínimo de tres participantes, el moderador, un participante a favor y un participante en contra del tema propuesto, se tomó la decisión de trabajar en grupos de tres. No obstante, en el aula se llevó a cabo en más de una ocasión un debate con más de tres participantes.

En cuanto a la presentación del proyecto audiovisual en el aula, a los estudiantes se les facilitó el primer día de curso una descripción de este con los pasos a seguir redactados y en forma de tabla (una ampliación de la Tabla 1 con las fechas y los lugares para realizar los distintos pasos) y los objetivos de cada parte.

Por último, el papel de los discentes fue un papel activo en el cual la autonomía para realizar las diferentes tareas era clave. La docente actuó principalmente como guía del proceso.

3.3. Objetivos

Como ya se ha señalado anteriormente, el objetivo principal de la asignatura era que los estudiantes desarrollaran su competencia comunicativa, más específicamente en cuanto a la comprensión, expresión e interacción oral a un nivel B2(+). Asimismo, se planteó como objetivo preparar al alumno para su estancia en un país hispanohablante el semestre siguiente, haciendo especial hincapié, por una parte y en cuanto a contenidos lingüísticos, en la espontaneidad y los turnos de palabra. Por otra parte y en cuanto a las

⁸ Salvo un grupo de cuatro estudiantes.

estrategias de aprendizaje, se dio gran valor a la capacidad de autoevaluarse para el fomento de la autonomía.

Por un lado, se redactaron los objetivos específicos tomando como referencia los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada para el nivel B2 (Consejo de Europa: 2002: 32-33):

1. Alcance:
 - a. Que el alumno sea capaz de ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras.
 - b. Que el alumno sea capaz de utilizar oraciones complejas para conseguirlo.
2. Corrección:
 - a. Que el alumno sea capaz de demostrar un control gramatical relativamente alto.
 - b. Que el alumno sea capaz de no cometer errores que provoquen la incompreensión.
 - c. Que el alumno sea capaz de corregir casi todas sus incorrecciones.
3. Fluidez:
 - a. Que el alumno sea capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque pueda dudar mientras busca estructuras o expresiones.
 - b. Que el alumno sea capaz de hablar realizando pocas pausas largas.
4. Interacción:
 - a. Que el alumno sea capaz de iniciar el discurso, tomar su turno de palabra en el momento adecuado y finalizar una conversación en el momento oportuno.
 - b. Que el alumno sea capaz de colaborar en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar.
5. Coherencia:
 - a. Que el alumno sea capaz de utilizar los mecanismos de cohesión correspondientes a su nivel para convertir sus frases en un discurso claro y coherente.

Por otro lado, los objetivos específicos de las tareas propuestas son:

1. Del chat:
 - a. Que el alumno sea capaz de trabajar otro tipo de lenguaje en la LE en el marco de las nuevas tecnologías.
2. Del debate:
 - a. Que el alumno sea capaz de utilizar la LE de forma espontánea y respetando los turnos de palabra propios de un debate.
 - b. Que el alumno se familiarice con las cuestiones técnicas que implica la grabación de un vídeo.

3. De la autoevaluación:
 - a. Que el alumno sea capaz de desarrollar su autonomía en el aprendizaje⁹.
 - b. Que el alumno sea capaz de establecer en qué nivel se encuentra y qué objetivos quiere alcanzar durante su semestre en el extranjero.
4. Del texto argumentativo:
 - a. Que el alumno sea capaz de interiorizar los conocimientos aprendidos en las etapas anteriores.
 - b. Que el alumno sea capaz de corregir aquello que en la autoevaluación le ha llamado la atención en cuanto a la coherencia, la gramática, el léxico, etc.

3.4. Actividades complementarias al proyecto realizadas en el aula

En el aula se llevaron a cabo diferentes actividades cuyo fin era preparar a los alumnos para el proyecto.

En primer lugar, se analizó el debate del programa @debate “¿Era necesaria la reforma del aborto en España?”. Tras la realización de las tareas lingüísticas correspondientes, se plantearon preguntas como:

1. ¿Cuál es el papel del moderador?
2. ¿Cómo es la interacción entre los debatientes?
3. ¿Cómo son los turnos de palabra?
4. ¿Qué expresiones podemos usar para interrumpir y obtener el turno de palabra? ¿Y para no ceder la palabra?
5. ¿Qué expresiones podemos usar para mostrar acuerdo? ¿Y desacuerdo?

Asimismo, se recopiló una serie de reglas para poder debatir bien, como conocer a fondo el tema del debate o tener buenas fuentes en las que basarse.

En segundo lugar, en el aula tuvieron lugar mini-debates sin preparación, cuyo objetivo era la práctica de la espontaneidad en la conversación y de los turnos de palabra. Estos mini-debates fueron autoevaluados, evaluados por pares y evaluados por la profesora.

En tercer lugar, a petición de los estudiantes, para la preparación del segundo debate “Las operaciones de estética”, se proporcionó a los alumnos en *Moodle* una serie de noticias y vídeos de debate sobre el tema. El trabajo con los materiales se llevó a cabo de forma autónoma.

Por último, también se llevaron a cabo otras tareas no relacionadas directamente con el proyecto, pero con el objetivo de mejorar la comprensión oral y expresión y de dar a la asignatura un carácter más heterogéneo.

⁹ Cf. el epígrafe “Método y criterios de evaluación”.

3.5. Método y criterios de evaluación

Siguiendo el MCER (Consejo de Europa, 2002: 177) definimos el término evaluación como la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario”.

Durante el semestre se llevaron a cabo diferentes tipos de evaluación: evaluación formativa, evaluación sumativa, autoevaluación y evaluación por pares.

La evaluación sumativa “resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación” (Consejo de Europa, 2002: 186). La evaluación del tercer debate, el cual tuvo lugar a finales de semestre, constituyó la calificación final. Consideramos el primer y el segundo debates como prueba general para familiarizarse con las cuestiones técnicas de la grabación y perder el miedo escénico. Dado que los alumnos de la asignatura pertenecían a dos planes de estudio diferentes, uno de Magisterio y otro de Filología, la calificación era distinta. A los alumnos de la especialidad de Magisterio se les calificó la asignatura como apto / no apto y a los alumnos de la especialidad de Filología se les calificó la asignatura siguiendo el sistema de calificación alemán¹⁰.

La evaluación formativa es “un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos.” (Consejo de Europa, 2002: 186). La evaluación formativa no solo tuvo lugar en los debates, sino también en las otras tareas propuestas en el aula.

Como parte de la evaluación formativa, introdujimos la autoevaluación: “the evaluation or judgment of ‘the worth’ of one’s performance and the identification of one’s strengths and weaknesses with a view to improving one’s learning outcomes” (Klenowski’s, 1995: 146). Una de las razones del empleo de la autoevaluación en el aula de LLEE en general y en particular en este proyecto audiovisual es fomentar la autonomía del estudiante, mediante la cual se espera que tenga mayor capacidad para planificar, mejorar, monitorizar y evaluar su propio aprendizaje (Mistar, 2011: 46).

La evaluación por pares, es decir, la evaluación que realiza el alumnado entre sí, tiene como fin en este proyecto complementar la autoevaluación y la evaluación formativa. Mediante la evaluación por pares, el alumno recibe una retroalimentación diferente a la del profesor que puede beneficiarle en su aprendizaje. Los alumnos evaluadores, asimismo, se benefician de la evaluación por pares al tener más posibilidades de familiarizarse con los descriptores utilizados y poder reflexionar sobre la lengua (cf. Patri, 2002).

3.6. Análisis y comentario del proyecto por parte de los discentes

La última parte del proyecto audiovisual consistía en analizar y comentar el proyecto. Esta contaba de tres partes: la reflexión sobre los criterios de autoevaluación¹¹, la propia autoevaluación y la evaluación del proyecto. A continuación, expondremos la

¹⁰ 1,0, 1,3 y 1,7 “sehr gut”; 2,0, 2,3 y 2,7 “gut”; 3,0, 3,3 y 3,7 “befriedigend”; 4,0 “ausreichend” y 5,0 “nicht bestanden”.

¹¹ Cf. García Sanz (2018a).

parte dedicada a la evaluación del proyecto audiovisual de los 46 estudiantes que lo llevaron a cabo^{12,13}.

En primer lugar, los aspectos positivos podemos dividirlos en aspectos académicos, de aprendizaje, organizativos y sociales. Dentro de los aspectos académicos¹⁴ encontramos:

1. El trabajo de la expresión oral (“tener que hablar mucho”) no solo se llevó a cabo durante los debates.
2. La mejora de la interacción y la improvisación al hablar en español.
3. La preparación de los debates implica la ampliación del léxico.
4. El tener que hablar de forma libre en vez de en ejercicios cerrados.
5. La práctica de la expresión escrita mediante el chat y las redacciones. (Este aspecto también es considerado negativo por otros discentes)

En cuanto a los aspectos de aprendizaje señalamos:

1. El proyecto audiovisual fomenta la independencia.
2. Gracias a las grabaciones, se ha podido comprobar cómo hablan en español, han podido ver sus errores, se han podido autoevaluar, han podido ver cómo han mejorado.
3. Gracias a la autoevaluación se sabe qué aspectos son importantes en la expresión oral y cuáles no.
4. La comparación de la autoevaluación y la evaluación.

Los aspectos organizativos son los siguientes:

1. La diversidad de los temas.
2. El debate con compañeros desconocidos facilitó la tarea, ayudó a hablar y a reaccionar más espontáneamente.
3. La organización de las aulas y los lugares para grabar. (Dado que la grabación tuvo lugar durante las horas de clase, a los alumnos se les facilitó diferentes aulas para poder llevarla a cabo).
4. El primer debate como prueba para obtener una primera impresión.
5. La posibilidad de elegir los temas de debate fomenta el interés y la motivación.
6. El chat para preparar el debate y obtener una primera impresión del tema.
7. El aumento del tiempo de hablar español mediante el trabajo en grupos.

Dentro de los aspectos positivos, se encuentran, por último, los aspectos sociales del proyecto:

¹² En la guía que se proporcionó a los discentes para realizar el análisis y el comentario del proyecto se les sugirió dos preguntas como orientación: ¿Qué ha sido lo mejor [del proyecto audiovisual]? y ¿Qué aspectos se pueden mejorar? La clasificación aquí presentada se ha realizado tras el análisis de las reflexiones de los estudiantes.

¹³ El análisis de la evaluación del proyecto lo comentaremos desde el punto de vista discente en las consideraciones finales, limitándonos en este apartado a exponer la evaluación del alumnado.

¹⁴ A continuación, solamente se citan los aspectos académicos generales aprendidos. Cf. García Sanz (2018b) sobre la autoevaluación final del alumnado al término del proyecto audiovisual.

1. El trabajo con los compañeros en general.
2. El hablar y debatir con mucha gente diferente.
3. El conocer gente nueva.
4. El miedo a hablar en público y a cometer errores dejó de ser una dificultad a la hora de expresarse en español.

En segundo lugar, en el proyecto audiovisual también se encontraron aspectos negativos:

1. El trabajo con compañeros desconocidos supuso para algunos estudiantes un aspecto negativo porque se pusieron nerviosos. (Cf. que para la mayoría el hecho de no trabajar siempre con el mismo grupo se consideró un aspecto positivo del proyecto).
2. La expresión escrita supuso para algunos estudiantes un aspecto negativo porque, en sus propias palabras, “no tiene nada que ver con la expresión oral”.
3. La proyección [de fragmentos] de los debates ante toda la clase.

En tercer lugar, algunos discentes señalaron aspectos a mejorar, los cuales dividimos en aspectos académicos, aspectos organizativos y aspectos técnicos:

1. Aspectos académicos: dar más retroalimentación.
2. Aspectos organizativos: tener más tiempo en general (aunque también se opina lo contrario) y plantear más claramente la organización del proyecto al constar este de muchas partes diferentes. Hacer más actividades diferentes al proyecto (también se opinó lo contrario en las sugerencias).
3. Aspectos técnicos: mencionar que hay aparatos que sirven mejor que otros para hacer grabaciones y dar más tiempo para grabar el vídeo¹⁵.

En cuarto lugar, el alumnado hizo una serie de sugerencias en su evaluación del proyecto, las cuales enumeramos a continuación:

1. Que se vean más debates en clase.
2. Que no siempre sean grupos de tres personas, sino mayores.
3. Que se haga una grabación de audio sobre un tema como tarea para casa en vez de escribir un texto.
4. Que se coopere con el curso de expresión escrita.
5. Que se lleven a cabo tareas para mejorar el nerviosismo.
6. Que todos los alumnos lleven a clase una memoria para poder entregar los vídeos a los compañeros.

Por último, también se hace alusión a lo que se ha aprendido del proyecto. Entre otros:

1. A hablar libremente y de forma espontánea sobre un tema.
2. A tener más seguridad a la hora de hablar.

¹⁵ A este respecto cabe señalar que se dio el tiempo considerado necesario para realizar la grabación una vez. En los casos en los que se señala como aspecto a mejorar se realizó más de una grabación del debate, lo cual no era el objetivo del proyecto.

3. A debatir mejor sin preparar apuntes.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En general, hay que tener en cuenta una serie de consideraciones finales en cuanto a los retos del proyecto para la docente, la evaluación de este por parte del alumnado y las preguntas didácticas de reflexión que se derivan de su realización.

Desde el punto de vista docente, el proyecto audiovisual supuso diferentes retos. El primero, la organización de un proyecto con tantas tareas diferentes, distintos lugares de realización y diferentes modos de agrupación.

El segundo reto lo constituye la evaluación. Esta requirió, por una parte, mucha dedicación temporal por parte de la profesora al ser en total 15 grupos de tres personas a evaluar. Por otra parte, las actividades de comparación de la autoevaluación y la evaluación supusieron un reto docente en los casos en los que los discentes se habían sobrevalorado. Entre otros, tras llevar a cabo los mini-debates en el aula, los alumnos se autoevaluaron y evaluaron a sus compañeros. Asimismo, la docente los evaluó. Después tuvo lugar una comparación entre las evaluaciones y un análisis de estas las mismas. En el caso en que los alumnos se infravaloraron, fue una tarea fácil y agradable hacerles ver que su nivel era mejor que el que habían reconocido. Sin embargo, en los casos de sobrevaloración se requirió de mucho tacto y mucha mano izquierda. Las reacciones a los comentarios de la profesora permitieron a esta conocer más en profundidad a los discentes.

La evaluación del proyecto audiovisual por parte del alumnado enriquece y mejora sus futuras realizaciones. En general, el proyecto permitió la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes, fomentó su autonomía y les permitió conocer gente nueva, creando un ambiente en el aula más distendido.

Pese a las evaluaciones que se hicieron a lo largo del semestre, varios alumnos consideraron que debería haberse dado más retroalimentación y/o más concreta como los errores gramaticales cometidos. Las mejoras al respecto podrían ser la introducción de un análisis general de errores, la potenciación de y, por consiguiente, la mayor dedicación a la evaluación por pares y el mayor fomento de la autoevaluación, vista esta como una forma de obtener retroalimentación. Por su parte, las reacciones positivas ante la autoevaluación hacen de esta un recurso útil e interesante que no puede faltar en el aula.

Este proyecto audiovisual es complejo en cuanto a su organización al contar con varias partes. A pesar de que el primer día se explicó de diferentes formas (en español mediante materiales escritos y esquemas en la pizarra y un resumen en alemán) y durante el semestre se repitió para cada debate y se fueron resolviendo dudas al respecto, varios alumnos consideran que la organización se debería plantear de forma más clara. A ello podría contribuir la creación de un esquema o un gráfico que explicase el proyecto de forma visual.

En algunos casos las decisiones tomadas suponen para unos alumnos un aspecto positivo y para otros un aspecto negativo o un aspecto a mejorar, como en el caso del

trabajo con compañeros desconocidos, el trabajo de la expresión escrita en una asignatura de expresión oral o la realización de más actividades diferentes al proyecto. Consideramos que, por una parte, si las decisiones docentes están justificadas (como en el caso de trabajar con compañeros desconocidos) y el alumnado las comprende, estas no deberían suponer ningún problema en el desarrollo de la asignatura. Por otra parte, en casos como la realización de más actividades diferentes o pertenecientes al proyecto, una negociación entre discentes y entre discentes y docente sería el método ideal para terminar de completar el programa de la asignatura.

Interesante también habría sido y sería que los alumnos llevaran a cabo una postproducción de la grabación, en la cual pudieran añadir, entre otros, subtítulos a los debates, música o efectos especiales. Sin embargo, para ello, se requeriría más tiempo, no solo para las tareas comunicativas, sino también para las cuestiones técnicas. La formulación de objetivos diferentes (en nuestro caso se dio prioridad al uso de la lengua de forma espontánea y a la autoevaluación para preparar al alumnado para su estancia académica en un país hispanohablante) o una mayor duración de la asignatura harían viable esta posibilidad con la que el alumnado, sin ninguna duda, se beneficiaría tanto a nivel académico como a nivel social. A este respecto, no obstante, hay que señalar que sería importante llevar a cabo la postproducción de la grabación en el aula, en un contexto en el que los aprendientes se vieran “obligados” a trabajar en la LE y no usar su L1.

La realización de este proyecto audiovisual nos plantea una serie de preguntas didácticas para la reflexión. Resultó controvertido el hecho de integrar la expresión escrita en el aula de comprensión y expresión oral. Así, ¿se deben separar las actividades de la lengua y ofrecer asignaturas de expresión y comprensión oral y asignaturas de expresión y comprensión escrita? En caso de contestar afirmativamente a la pregunta, ¿se debería tomar esta separación a rajatabla y solo proponer actividades propias del título de la asignatura?

En resumen, el proyecto audiovisual con y pese a todos sus aspectos señalados es una buena forma de trabajar la expresión oral libre y espontánea, de ayudar al alumnado a tener más seguridad a la hora de hablar y de guiarle en el camino de la autonomía en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco [Recuperado el 10/04/2014]
- García Sanz, E. (2018a). La autoevaluación en la comprensión y expresión oral: análisis de sus criterios desde la perspectiva del discente. *marcoELE* 26. Disponible en Web: https://marcoele.com/descargas/26/garcia-sanz_autoevaluacion_oral.pdf [Recuperado el 8/03/2018]

- García Sanz, E. (2018b). La evaluación de los propios progresos en la expresión oral frente a la importancia concedida a los criterios de autoevaluación. [Artículo entregado para publicación]
- Greene, H. y Crespi C. (2012). The value of student created videos in the college classroom – An exploratory study in marketing and accounting. *International Journal of Arts & Sciences* 5(1): 273–283.
- Hafner, C. A. y Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology* 15(3): 68-86.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ETL Journal Volume 51(1)*, 12-20.
- Hofer, M., y Owings-Swan, K. (2005). Digital moviemaking — The harmonization of technology, pedagogy and content. *International Journal of Technology in Teaching and Learning* 1(2): 102-110.
- Jensen, M., Mattheis, A. y Johnson, B. (2011). Using student learning and development outcomes to evaluate a first-year undergraduate group video project. *CBE Life Sciences Education* 11(1): 68-80.
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly* 40(1), 183-210.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594950020203>
- Masats, D., Dooly, M. y Costa, X. (2009). Exploring the potential of language learning through video making. En: L. GÓMEZ CHOVA, D. MARTI BELENGUER, I. CANDEL TORRES (Eds.). *Proceedings of EDULEARN09 Conference*. Valencia: IATED.
- Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal* 22(1): 45-58.
- Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, 6(1): 1-13.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self and peer-assessment of oral skills. *Language testing* 19(2): 109-131.
- Radio Televisión Española. @debate: ¿Era necesaria la reforma del aborto en España? https://www.youtube.com/watch?v=2i0QBGkO_eU [Recuperado el 14/04/2016]