

PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS AUDIOVISUALES EN LA CLASE DE ELE

Guerra Salas, Luis¹; Ueda, Hiroto²; Gómez Sánchez, M.^a Elena¹; Rodríguez Serrano, Aarón³; Mesonero Izquierdo, Rodrigo³; Ávila Bercial, Fernando José³

1: Departamento de Periodismo y Comunicación Intercultural
Facultad de Artes y Comunicación
Universidad Europea de Madrid
c/ Tajo s/n Villaviciosa de Odón 28670 Madrid
luis.guerra@uem.es; elena.gomez@uem.es

2: Departamento de Estudios Lingüísticos e Informáticos
Universidad de Tokio
Facultad de Artes y Ciencias
Meguro-ku, Tokio, 153-8902, Japón
uedahiroto@jcom.home.ne.jp

3: Departamento de Publicidad y Contenidos
Facultad de Artes y Comunicación
Universidad Europea de Madrid
c/ Tajo s/n Villaviciosa de Odón 28670 Madrid
aaron.rodriguez@uem.es; rodrigo.mesonero@uem.es; fernandojose.avila@uem.es

Resumen. *Este trabajo revisa los fundamentos lingüísticos que debe reunir un producto audiovisual destinado a la enseñanza de lenguas (tomando en consideración el grupo de estudiantes al que vaya dirigido), e introduce los conceptos propios de la realización audiovisual (el guion, la puesta en escena y los procesos de producción, realización y postproducción), aplicados a la generación de material lingüístico para el aula de lengua extranjera. Su objetivo es familiarizar al profesor de ELE (y, en general, de cualquier lengua extranjera) con el proceso de producción de material audiovisual, así como ofrecerle criterios para valorar los materiales didácticos audiovisuales de enseñanza de lenguas existentes en el mercado.*

Palabras clave: producto audiovisual, enseñanza de lenguas, tarea comunicativa

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación nace de la experiencia de sus autores en el curso “Producción y evaluación de materiales didácticos audiovisuales para ELE”, dirigido a profesores de español como lengua extranjera, e impartido en la Universidad Europea de Madrid entre el 25 de abril y el 4 de mayo de 2011, en el marco del programa de formación de profesores que desarrolla cada año el Instituto Cervantes en colaboración con diferentes instituciones académicas. El curso citado pretendía familiarizar al profesor de ELE (y, por extensión, de cualquier lengua extranjera) con el proceso de producción de material audiovisual, dando a conocer las pautas para elaborar material didáctico audiovisual para la clase de ELE ajustado a las necesidades específicas de cada contexto concreto. Además, en el curso se mostró cómo establecer criterios para valorar los materiales didácticos audiovisuales de enseñanza de lenguas existentes en el mercado.

Nuestra propuesta didáctica se fundamenta metodológicamente en el enfoque por tareas y, desde un punto de vista pedagógico, en el aprendizaje cooperativo. El empleo de material audiovisual en el aula de lengua extranjera fomenta la motivación y la participación activa de los estudiantes, sobre todo cuando estos participan en el proceso de su elaboración (Laksfoss Hansen, 2008; Mecías y Rodríguez, 2009). Por otro lado, como corroboran los estudios acerca del diseño de tareas, las actividades que implican los medios de comunicación son idóneas para ser formuladas como tareas comunicativas, pues suponen la activación de competencias tanto generales (conocimiento y experiencia del mundo, de la vida cotidiana, competencia sociocultural) como estrictamente comunicativas (véase al respecto Guerra y Gómez 2007 y 2008).

Las secciones que siguen presentan las reflexiones de los autores sobre las consecuencias que en el campo de la enseñanza de lenguas tiene la posibilidad de elaborar material audiovisual propio para la clase de ELE por parte de profesores y estudiantes (sección 2), y sobre cada una de las fases del proceso de producción de material audiovisual (secciones 3, 4 y 5).

2. TRASFONDOS Y OBJETIVOS

Los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras y los nuevos posteriormente propuestos tienen sus ventajas y sus puntos débiles. Las nuevas propuestas permiten salvar y/o solucionar los problemas teóricos y prácticos de los métodos tradicionales; sin embargo, esto no significa necesariamente que los métodos tradicionales sean obsoletos y estén superados por completo por los nuevos, ni tampoco permite afirmar que los nuevos sean siempre mejores en todos los contextos sociales y condiciones personales (Ueda 2009).

El empleo del método tradicional de gramática y traducción no ha desaparecido en las nuevas situaciones que se presentan actualmente, a pesar de las críticas que ha recibido de parte de los profesores afines a los métodos directo, audiolingual o comunicativo. Los profesores sabemos a ciencia cierta que la gramática es siempre necesaria. La cuestión es cuándo y cómo ofrecer las instrucciones gramaticales a los alumnos que no tengan todavía esquemas conceptuales de la lengua extranjera. Tradicionalmente los profesores han venido enseñando la gramática al principio de la lección para después aplicarla a los ejercicios de traducción; este método no ha funcionado con la eficacia deseada a la hora de realizar comunicaciones reales con los nativos.

Los métodos posteriormente propuestos han tomado la dirección contraria: trabajar primero con los materiales para después deducir y descubrir el esquema gramatical subyacente. Esta dirección funciona para los estudiantes cuya lengua materna pertenece a la misma familia lingüística de la lengua objeto de aprendizaje, en nuestro caso concreto, para los estudiantes franceses, italianos, alemanes o anglófonos. La situación puede cambiar drásticamente cuando intentamos aplicar ciegamente los nuevos métodos a los estudiantes chinos o japoneses.

El ejercicio de traducción, objeto de duras críticas por su concentración casi exclusiva en las formas escritas, en detrimento de los aspectos orales, sigue vivo, a pesar de todo, en los manuales de texto publicados en China y Japón. Una de sus razones es la falta de tiempo en las clases universitarias, que ofrecen una, dos o, como mucho, tres horas semanales presenciales (a excepción de las universidades especializadas en lenguas extranjeras, donde se imparten siete u ocho horas de clase a la

semana). Faltan horas y materiales, y las soluciones han pasado por seguir con los métodos tradicionales, aunque con algunos intentos de introducción de nuevas corrientes. No obstante, la tendencia ha cambiado radicalmente con las aportaciones de las nuevas técnicas audiovisuales. Ahora no se trata solo de textos escritos ni de comunicaciones orales, sino de la integración de informaciones textuales, auditivas, visuales, gestuales (con todas sus posibilidades de combinación) en entornos reales (Ueda 2007).

Los profesores no podemos abandonar fácilmente los métodos tradicionales para sustituirlos por las nuevas corrientes que vienen de otras direcciones, sin conocer sus modalidades y propósitos. También será conveniente analizar y experimentar la eficacia de los métodos aplicándolos tanto a la enseñanza de los estudiantes como a su propio aprendizaje de nuevas lenguas extranjeras. Al comparar los textos alemanes con los ingleses en el *Antiguo Testamento*, por ejemplo, descubrimos numerosos casos de correspondencias y discrepancias entre las dos lenguas germánicas. En el ámbito de las lenguas iberorrománicas, al comparar un mismo periódico en dos versiones, castellana y catalana por ejemplo, nos damos cuenta de sus rasgos lingüísticos, tanto sincrónicos como diacrónicos. De esta manera el antiguo método tradicional de gramática y traducción puede renacer con los nuevos materiales y aplicaciones por la propia iniciativa de los aprendientes.

Creemos que el método tradicional no ha funcionado en los estudiantes pasivos, es decir, en los que esperan informaciones de los profesores pasivamente, como si se tratara de alimentos. Si ellos mismos hubieran preparado estas nutriciones según las recetas propuestas o incluso inventando sus propias recetas con algunas modificaciones de modo, cantidad y presentación, el resultado se convertiría en su propio producto, nuevo, original, atractivo, en lugar de ser una pura reproducción, trasnochada, repetitiva y poco motivadora.

Proponemos un cambio de dirección en la enseñanza-aprendizaje de ELE en el sentido de que, en vez de la enseñanza unidireccional de profesor a los alumnos, ambos trabajen juntos elaborando sus propios materiales de aprendizaje utilizando nuevos medios de expresión (Ueda 2005). Lo mismo que los ejemplos citados, en los que los textos bíblicos o los textos periodísticos se convierten en nuestros propios materiales de aprendizaje, los productos audiovisuales elaborados entre los dos actores (estudiantes y profesores) pueden convertirse en los materiales de todos.

Conforme a lo experimentado en el curso de formación de profesores realizado en la Universidad Europea de Madrid durante cinco días, en los procesos de la preparación de guion, actuación / grabación y posproducción, hemos aprendido las teorías y prácticas de cada sección, hemos documentado los procesos de elaboración y, lo más importante, se ha formado un espíritu de colaboración entre todos los participantes. En el curso han participado un profesor japonés y una estudiante china, quienes han trabajado con los quince nativos de la lengua española, cinco profesores y diez alumnos, uno de los cuales es argentino. Sería ideal si algo similar pudiera realizarse en otros ámbitos, tanto dentro de países de habla española como fuera de ellos, para lo cual esta clase experimental esperamos que sirva de ejemplo precursor.

3. GUION Y PUESTA EN ESCENA

Para la preparación de la grabación propiamente dicha, se ofreció a los asistentes al curso una pequeña introducción a los rudimentos básicos de la creación audiovisual.

Para ello, se impartieron dos breves sesiones relacionadas con la creación de guiones y la puesta en escena.

La sesión dedicada al guion cinematográfico intentó ofrecer un planteamiento cronológico de las teorías más importantes sobre la narrativa clásica, desde las nociones trágicas propuestas por Aristóteles hasta sus traducciones fílmicas más comunes propuestas por Syd Field (1996) o por Robert McKee (2009). Así, se introdujeron nociones básicas como la tensión narrativa, la curva de transformación de los personajes, la distinción de la acción en tres actos (inicio-nudo-desenlace) o la gestión de la información.

Una vez concretado el modo de trabajo puramente estructural, se les ofreció unas breves nociones sobre el formato profesional de escritura de guiones: información sobre tipografía, márgenes, acotaciones y separación entre diálogos y descripciones.

En una tercera fase, se pretendió aplicar de manera directa esta metodología de trabajo a las características concretas de la enseñanza de lenguas. Desde un primer momento surgieron todo tipo de posibilidades para mejorar los arquetipos internacionales y los lugares comunes por los que suele pasarse este género, así como las distintas posibilidades de utilizar los recursos propios de la narrativa fílmica a favor del proceso de aprendizaje concreto de los alumnos, en términos de interés, motivación y fidelización por los contenidos.

Debido al carácter específico del curso, se procuró aplicar estas nociones a la posible creación de un pequeño guion que pudiera ser realizado sin demasiada dificultad por los propios estudiantes. Sin duda, uno de los grandes problemas que se presentó a lo largo del curso –y sobre el que intentaremos volver en las próximas ediciones para mejorarlo– fue el pequeño desfase entre teoría y práctica que acusó este fragmento concreto. La primera previsión que pretendía sentar en las bases en dos horas y media fue acertada para la carga teórica, pero en modo alguno para la parte práctica: en la media hora escasa que se pudo aprovechar entre la primera y la segunda sesión apenas fue posible esbozar unas líneas básicas de acción, sin diálogos, y que tuvieron que ser corregidas sobre la marcha.

La segunda sesión, referente a la puesta en escena o puesta en forma fílmica (Zumalde, 2011) tuvo una mayor complejidad teórica que la anterior, ya que se pretendía comprimir de manera razonablemente rigurosa una introducción al lenguaje propiamente audiovisual que incluyera nociones sobre planificación, montaje, sonido, iluminación y fotografía. Para ello, se optó por una metodología transversal difusamente inspirada en los trabajos clásicos formalistas de David Bordwell y Kristin Thompson (2002), incorporándole una importante reflexión sobre los posibles aspectos emocionales que el lenguaje cinematográfico provoca en el espectador. Para ello, realizamos una selección previa de piezas completamente opuestas en el uso de los recursos estéticos y entablamos un micro-ejercicio analítico en términos de puesta en forma que hiciera “chocar” sus distintos rasgos expresivos. El corpus fílmico seleccionado estuvo compuesto por los siguientes materiales, y se utilizó para exponer los distintos rasgos:

- *Buffalo dance* (Estudio Edison, 1894): basándonos en los trabajos de Luis Martín Arias (2009), resaltamos la parquedad, simplicidad pero efectividad de las primeras escenas del llamado Modo de Representación Primitivo.

- *La infancia de Iván (Ivanovo detstvo, Andrei Tarkovsky, 1962)*: se analizó la secuencia inicial en términos de planificación, construcción de un espacio para el espectador y gestión del punto de vista.
- *La eternidad y un día (Mia aioniotita kai mia mera, Theo Angelopoulos, 1998)*: posibilidades estéticas y psicológicas del uso del plano secuencia. Capacidad para realizar distintos trucos de geometría escénica sin tener que trabajar en montaje.
- *Cinco condiciones (De fem benspaend, Jorgen Leth y Lars von Trier, 2003)*: efecto opuesto al anterior, posibilidades del montaje sincopado, capacidad expresiva de recursos fílmicos extremos.
- *Sólo el cielo lo sabe (All that heaven allows, Douglas Sirk, 1955)*: utilización de la fotografía y el color como portadores básicos de la emoción interna del relato. Concepto de lo *kitsch* y otros rasgos manieristas.

Los alumnos tuvieron ocasión de participar activamente en el análisis, incorporando nociones básicas a su vocabulario técnico como *eje*, *raccord*, *gama alta* o *gama baja* que les permitirían operar posteriormente con mayor precisión.

4. PRODUCCIÓN Y REALIZACIÓN

Después de la fase de escritura, el grupo comenzó el proceso de trasladar a imágenes lo escrito en papel.

Durante la primera sesión de hora y media se trataron temas de producción. El primer bloque consistió en la explicación teórica de los procesos de producción. El departamento de producción se encarga de la organización de personas y material técnico a la vez que ajusta el presupuesto dado al tiempo.

A lo largo de la clase, se desglosaron los tres procesos comprendidos en cualquier grabación: preproducción, producción y postproducción. El primero supone toda la preparación antes del rodaje, es decir, presupuestos, organización de las jornadas de grabación y creación de citaciones. Mediante explicaciones del profesor (apoyadas en presentaciones *power point*) y en documentos profesionales entregados al alumno, los participantes entendieron la importancia de preparar al detalle la grabación.

A continuación se explicó el rol del productor durante la grabación. Un productor no maneja una cámara ni dirige actores pero sí es el encargado de que todo y todos estén en su sitio en el momento determinado. Así mismo, debe estar pendiente de solucionar cualquier problema que pueda surgir durante la grabación. Finalizada la grabación, el productor debe encargarse de que las cintas lleguen a los editores para que puedan montar las imágenes. El productor también debe hacer balance de todo el proceso y analizar las causas de los problemas surgidos, las soluciones aplicadas, el ajuste al presupuesto y plan de rodaje...

Tras la explicación teórica, los participantes en el curso comenzaron a hacer su desglose de producción de los guiones creados anteriormente. Durante un tiempo aproximado de media hora, contaron con la ayuda del profesor para desglosar las necesidades de *atrezzo* (decoración) de sus guiones, así como para buscar las localizaciones y determinar el orden de grabación respondiendo a criterios de eficiencia.

Al día siguiente tuvo lugar la sesión dedicada a realización. El proceso de realización se enmarca dentro del subproceso de producción y es llevado a cabo por los realizadores o directores. El realizador decide qué planos grabar, dónde colocar la cámara. Antes de comenzar a grabar, el profesor dio unas breves nociones teóricas sobre el trabajo que se iba a desempeñar. En primer lugar realizaron el guion técnico (un documento donde se “rompe” el guion plano a plano indicando características tales como la angulación de cámara, el valor de plano y los movimientos).

A continuación se les enseñó a manejar el equipo de cámara y sonido. Cada grupo contó con una cámara HDV, un trípode y un micro de cañón con pértiga. Ambos grupos contaron también con una maleta de cuarzos y una pantalla para usarla en caso de grabar en localizaciones con poca luz.

Una vez adquiridos los conocimientos básicos de manejo del equipo técnico, los grupos comenzaron a rodar sus guiones siguiendo el plan de producción y el guion técnico. Las grabaciones se organizaron de tal modo que ambos grupos estuvieran grabando en localizaciones cercanas la una con la otra para que así el profesor pudiera supervisar ambas al mismo tiempo. Esta organización corresponde a la voluntad de dinamizar el proceso, impidiendo que ningún grupo estuviera parado en ningún momento viendo cómo trabajaba el otro.

El proceso fue satisfactorio y se cumplieron los plazos con exactitud, terminando la jornada de grabación a la hora indicada en el horario con todo el material grabado. Los participantes mostraron una actitud proactiva y positiva rotando posiciones y colaborando continuamente.

5. POSTPRODUCCIÓN

El proceso de postproducción de imagen y sonido es, habitualmente, el último de la cadena de producción de un proyecto audiovisual. En el curso se mantuvo esta premisa y, tras los módulos de generación y guionización de la idea, y el posterior de producción y realización, se procedió al desarrollo del módulo de postproducción. Dicho módulo se ideó para enseñar a los asistentes, además de las herramientas necesarias para dar coherencia al discurso narrativo y transformarlo en un proyecto audiovisual válido para su posterior inclusión en la metodología de sus clases, las posibilidades de distribución de los productos audiovisuales realizados.

En cuanto a las herramientas, el curso contó con el software de edición de vídeo profesional *Final Cut Pro* y con ordenadores *Mac*. Se eligió este software por ser uno de los que más demanda tiene en el mercado audiovisual y por su facilidad de manejo. También se contó con un proyector desde el cual el profesor desarrolló las explicaciones del módulo. Pese a ser alumnos sin ningún conocimiento audiovisual, consideramos apropiado el impartir este apartado del curso con herramientas profesionales para profundizar, más que en la herramienta, en el concepto y operativa de trabajo. Hay distintos programas de edición de vídeo válidos para el desarrollo del curso propuesto y todos son muy similares en cuanto a su operativa. Lo verdaderamente importante en un curso de esta duración era que los alumnos asimilaran los conceptos básicos de edición de vídeo por ordenador.

Lo primero que se hizo fue explicar a los alumnos en qué consiste la edición de vídeo y sus posibilidades metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas. Se repasaron las posibles opciones de distribución de materiales a través de internet y se les explicó la forma más habitual de compartir contenidos. Para este último punto se les

repartió además un documento explicativo con los procesos necesarios para crear una cuenta en la plataforma *Youtube* y subir vídeos a ella.

Posteriormente se pasó a exponer el uso de *Final Cut Pro*. En este punto, los alumnos siguieron las explicaciones en un ordenador con el programa y atendiendo a las explicaciones que se les iban dando en la pantalla. El profesor planteaba las explicaciones y proponía pequeñas prácticas que los alumnos iban resolviendo simultáneamente.

Los alumnos se dividieron en los mismos dos grupos que habían trabajado previamente en las fases de guion y producción. A cada grupo se le encargó la edición de las tres piezas que se habían preparado en los días previos y, tras asimilar el concepto de edición de vídeo y un conocimiento básico del programa de edición, se propusieron grupos más pequeños para mejorar la productividad. Los alumnos eligieron las piezas que más les interesaban y, por espacio de dos horas, estuvieron editando y dando sentido a las piezas de vídeo. Las piezas diseñadas en guion y producción fueron pensadas para agilizar al máximo la edición y de cara a que resultaran sencillas de editar. Aún así, se diseñaron para que contuvieran una estructura lógica y una coherencia narrativa que supusieran un esfuerzo por parte del alumno para entender el proceso de creación de un vídeo con carácter pedagógico enfocado hacia la enseñanza de lenguas. Una vez finalizada la edición de las distintas propuestas por parte de los alumnos, se generaron los archivos necesarios para la distribución de los materiales a través de *Youtube* y para la creación de un DVD. Se revisaron las propuestas por parte de todos para ver posibles mejoras y para permitir que ellos mismos valorasen el resultado metodológico de sus trabajos. Las valoraciones de los alumnos al contemplar los resultados fueron, en términos generales, muy positivas. Se generó un pequeño debate sobre posibles mejoras en los vídeos enfocados al campo de la enseñanza y se escucharon sugerencias de los alumnos de cara a posibles trabajos audiovisuales que les ayudasen en sus clases.

El proceso de aprendizaje se cerró con el visionado de los trabajos realizados, procediendo a continuación a su análisis técnico (como producto audiovisual) y didáctico (su valor como recurso lingüístico en la clase de ELE; el valor añadido por la metodología y el enfoque pedagógico elegidos).

6. CONCLUSIÓN

El desarrollo tecnológico permite que la producción de material audiovisual de calidad esté al alcance de cualquier profesor de lenguas. El contar con los conocimientos técnicos necesarios para abordar con rigor la realización de estos materiales, permite al profesor crear productos audiovisuales a la medida de sus clases, perfectamente adaptados al contexto educativo en el que serán empleados. Por otro lado, estos conocimientos técnicos le permiten también ser capaz de analizar críticamente los materiales audiovisuales producidos por otros. Las posibilidades que abre el reproducir en la clase de ELE el proceso de realización audiovisual (concebido como una tarea comunicativa), desde los puntos de vista metodológico y pedagógico, nos reafirman en la necesidad de dotar al profesor de lenguas de los conocimientos y las destrezas imprescindibles para elaborar productos audiovisuales de calidad.

REFERENCIAS

Aristóteles (2010). *Poética: Magna Moralia*. Madrid, Gredos.

Bordwell, D. y Thompson, K. (2002). *El arte cinematográfico. Una introducción*. Barcelona, Paidós.

Field, S. (1996). *El manual del guionista: Ejercicios e instrucciones para escribir un buen guión paso a paso*. Madrid, Plot Ediciones.

Guerra, L. y Gómez, M.^a E. (2007). “Español de los medios de comunicación y lengua oral: el autocue como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de las destrezas orales”, en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE I*, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Logroño, Univ. de La Rioja, pp. 567-583.

Guerra, L. y Gómez, M.^a E. (2008). “Autocue: escribir y leer para televisión”, en C. Rico y L. Guerra (eds.), *Estudiar comunicación en la sociedad del conocimiento. Proyectos didácticos*, Madrid, UEM, pp. 34-46.

Laksfoss Hansen, A. E. (2008). “¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula del ELE”, ANPE. II Congreso nacional: *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*, 26-27/09-2008.
[<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Laksfoss.pdf>]

Martín Arias, L. (2009). *En los orígenes del cine*. Valladolid, Castilla Ediciones.

Mecías, M.^a L. y Rodríguez, N. (2009). “Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE”, V Encuentro brasileño de profesores de español. Instituto Cervantes Belo Horizonte, en *Suplementos MarcoELE*, núm. 9, 2009.
[http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf]

Mckee, R. (2009). *El guión*. Madrid, Alba Editorial.

Ueda, H. (2005). “Multimedia, internet y tarea para la enseñanza del español en el ámbito universitario”, *Cuadernos Canela, Confederación Académica Nipona Española y Latinoamericana*, 16, pp. 9-31.
[<http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc16.pdf>]

Ueda, H. (2007). “Producción y evaluación de los materiales en web: Archivo Integral del Español”, *II Congreso Internacional FIAPE, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español*, 2007/9/28, Universidad de Granada, España.
[www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaHirotoUeda.pdf]

Ueda, H. (2009). “Propuestas para la enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario”, con Antonio Ruiz Tinoco, *Didáctica, Lengua y Literatura*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, vol.21, pp. 373-397.
[<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0909110373A.PDF>]

Zumalde, I. (2011). *La experiencia fílmica: Cine, pensamiento y emoción*. Madrid, Cátedra.