

# opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,  
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 32, diciembre 2016, N° Especial

# 12

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537 / ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

Opción, Año 32, Especial No.12 (2016): 349-374  
ISSN 1012-1587 / ISSNe: 2477-9385

# Narrativa audiovisual: producción de vídeos colaborativos para MOOC

*Mario Rajas Fernández*

*Manuel Gértrudix Barrio*

*Universidad Rey Juan Carlos (España)*

[mario.rajas@urjc.es](mailto:mario.rajas@urjc.es)

[manuel.gertrudix@urjc.es](mailto:manuel.gertrudix@urjc.es)

## Resumen

La incorporación de las tecnologías emergentes al proceso de enseñanza-aprendizaje ha reformulado el papel del alumno en la enseñanza. Este texto resume un modelo didáctico de realización de contenidos audiovisuales para Massive Online Open Course (MOOC) planteado colaborativamente por docentes y discentes de grados en comunicación. En primer lugar se introducen sus fundamentos conceptuales, para abordar los objetivos formulados, la metodología empleada y los resultados y conclusiones de la experiencia en un doble sentido: la reivindicación de la heterarquía o poder compartido entre profesores y alumnos y las fascinantes posibilidades narrativas de las tecnologías digitales en el ámbito de la educación.

**Palabras clave:** Aprendizaje online; Narrativa audiovisual; Vídeo didáctico; MOOC; Creación colaborativa; Convergencia digital.

# Audiovisual narrative: collaborative videos production for MOOC

## Abstract

Emerging technologies has incorporated to teaching-learning processes and has reformulated the role of student. This article summarizes a didactic model of audiovisual content creation for Massive Open Online Course (MOOC) collaboratively produced by professors and students of degrees in communication. First, the conceptual basics of the project and the objectives are introduced; after that, the methodology and the results are exposed; finally, conclusions from the experience are discussed in two ways: the claim of heterarchy or power sharing between professors and students and the fascinating narrative possibilities of the digital technologies in the education field.

**Keywords:** Online Learning; Audiovisual Narrative; Didactic video; MOOC; Collaborative Creation; Digital Convergence.

## INTRODUCCIÓN

El vídeo de carácter educativo es una de las manifestaciones más significativas de las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que se están generando en el ecosistema formativo de las tecnologías emergentes de la comunicación. Las posibilidades de creación de contenidos audiovisuales que ha propiciado la cultura digital (Baños, Rodríguez y Rajas, 2014) han convulsionado las metodologías didácticas tanto en lo que respecta a la producción de materiales como, sobre todo, en lo que concierne al consumo y participación activa del usuario en la reutilización y generación de recursos formativos heterogéneos.

Esta realización compartida se fundamenta en la implementación de nuevos formatos educativos (MOOC, SPOC, Flipped Classroom, etc.) y en la progresiva incorporación de los lenguajes audiovisuales a la práctica educativa como herramientas imprescindibles en la

transferencia de conocimiento, la adquisición de habilidades, competencias y destrezas y, principalmente, la reformulación, incluso transgresión, de las formas convencionales de configurar contenidos académicos.

En este texto se plantea un modelo innovador de realización de contenidos audiovisuales para la construcción de un *Massive Open Online Course* (MOOC) por parte del alumnado; como se verá a continuación, la confluencia de las posibilidades tecnológicas con la capacidad creativa del estudiante convierten la producción de materiales audiovisuales en una pieza fundamental del proceso de aprendizaje colaborativo, abierto y continuo que es consustancial a la escuela digital en que se ha convertido el sistema de medios de comunicación actual centralizado, en Internet como epicentro de producción, difusión y consumo de contenidos en permanente transformación (Álvarez, Gétrudix y Rajas, 2014).

## **1. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES**

El universo digital ha descubierto nuevas y fascinantes posibilidades de realizar y compartir contenidos didácticos y científicos. La red ha revolucionado la forma de aprender, de investigar, de comunicarse, en definitiva, de generar y de transmitir el conocimiento. El sistemático cambio que experimenta actualmente la práctica educativa demanda un rediseño imaginativo, una readaptación creativa, abierta y constante que permita afrontar tanto las oportunidades o beneficios como las complejidades y problemáticas inherentes que provoca vivir en un permanente estado de transformación.

Los contenidos audiovisuales e hipermedia son parte fundamental de estos cambios y las preguntas se suceden unas a otras sin solución de continuidad: ¿qué características presentan las narrativas emergentes? ¿Cómo se elaboran los nuevos contenidos audiovisuales? ¿Qué potenciales funciones puede ejercer en el hipertrofiado ecosistema mediático actual? Y, sobre todo, ¿cuál es

el activo papel que desempeña el estudiante en este asombroso mundo de la divulgación colaborativa?

Resulta imprescindible, por lo tanto, abordar la construcción del aprendizaje digital desde el punto de vista de la producción y difusión de contenidos audiovisuales con funciones en el ámbito educativo de los entornos de enseñanza-aprendizaje presencial y *online*.

Así, por un lado, hay que analizar los vídeos educativos desde la perspectiva de las técnicas narrativas (convencionales, *crossmedia*, etc.) introducidas para captar y mantener la atención del alumno y facilitar su participación activa en la experiencia formativa.

Del mismo modo, se debe establecer una clasificación de materiales y recursos atendiendo tanto a dichas funciones narrativas como a sus características tecnológicas o estéticas como relato audiovisual en distintos formatos educativos, tanto en espacios presenciales tradicionales como en entornos virtuales propios de los Massive Online Open Courses (MOOC), los Small Private Online Courses (SPOC) así como en distintas estrategias didácticas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP/PBL) o la *Flipped Classroom*.

De este modo, se puede reflexionar críticamente sobre las posibles potencialidades de este tipo de construcciones educativas en el contexto de la creación de contenidos audiovisuales en los medios de comunicación de masas y valorar diversos trabajos audiovisuales no solo desde la perspectiva del resultado visual y sonoro, sino desde la observación del proceso de realización audiovisual que empieza con el guión literario y concluye, tras la puesta en escena, la fotografía y la integración musical, con la fase de postproducción y difusión, con la idea de detectar tendencias y estilos propios de los materiales didácticos contemporáneos.

Por ello, en este artículo vamos a analizar uno de los elementos fundamentales de la nueva creación audiovisual didáctica: su carácter colaborativo, su capacidad de convertir a los usuarios en realizadores de materiales; es decir, la posibilidad de que el alumno

se integre activamente en el proceso de producción y difusión de contenidos audiovisuales.

### 1.1. Características de los MOOC

Los MOOC, como fenómeno reciente, han sido abordados desde perspectivas pedagógicas que recorren: su breve historia o sus tipologías (Pernías y Luján, 2013), analizan sus componentes fundamentales (Raposo, Martínez y Sarmiento, 2015), reflexionan críticamente sus características más destacadas (Zapata, 2013) o sobre su vinculación con el desarrollo tecnológico (Aguaded, 2013).

Uno de los contenidos fundamentales de los Massive Online Open Course (MOOC) o, en su denominación en español –menos empleada–, Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA), es el formato vídeo, entendido como epicentro de una serie de materiales audiovisuales que sitúan los lenguajes de la imagen y el sonido como componentes fundamentales del proceso didáctico.

La propia naturaleza digital y virtual de los MOOC hace que los recursos audiovisuales sean no solo una parte integrante del relato de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en cada curso, sino el elemento fundamental, esencial y necesario, desde el punto de vista de la narrativa, la estética y la pragmática de la construcción del aprendizaje a distancia, virtual u *online*.

Las características más sobresalientes del formato vídeo en los MOOC tienen que ver con las propias cualidades de estos cursos, caracterizados por:

- Partir de las necesidades formativas y del interés de la comunidad educativa aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación para poder satisfacer la demanda de conocimiento en un contexto digital globalizado que amplía la adquisición de competencias de la educación convencional.
- Su universalidad espacial y temporal: el carácter digital, la difusión *online* a través de la red permiten no solo que se

acceda a estos productos didácticos desde cualquier parte del mundo, sin limitación geográfica o sociocultural, sino que se haga desde cualquier dispositivo tecnológico y en cualquier marco temporal, adaptándose al ritmo del usuario.

- Cursos realizados por expertos en las materias, tanto del ámbito académico como profesional: instituciones públicas y privadas ofrecen sus MOOC como parte de su estructura curricular, expandiendo las funciones de la educación superior al mundo de la formación virtual de la empresa, capacitando o certificando conocimientos específicos para un ámbito laboral concreto y, a su vez, creando y transfiriendo ciencia y cultura de la universidad a la sociedad.

- La filosofía colaborativa y abierta que comprende tanto los materiales creados como el desarrollo participativo del curso. Los usuarios-estudiantes pueden generar datos, contenidos digitales –clips de vídeo, podcasts, correos electrónicos, foros, etc.– que a su vez generan la posibilidad de realizar y compartir nuevos recursos.

- La heterogeneidad y flexibilidad tanto en la estructura –frecuentemente modular, pero muy diversa– como en el esquema temporal o cronograma del itinerario formativo –lineal-secuencial o no lineal-simultáneo– que se establece para cada curso.

- Forman parte de un contexto didáctico de enseñanza-aprendizaje más amplio: además de servir de complemento o alternativa a la educación presencial tradicional, permiten articular propuestas que devuelven la vitalidad y la participación activa al aula y expanden sus posibilidades metodológicas. La utilización de los cursos MOOC como parte de asignaturas oficiales o como cursos cero de titulaciones están creciendo en importancia.

- Del mismo modo que se establece esa relación bidireccional entre el aula presencial y la virtual, los MOOC se vinculan estrechamente al ecosistema creativo de Internet,

utilizando las redes sociales y las páginas web como parte integrante del propio devenir del curso.

- También, subrayan un concepto fundamental: el aprendizaje durante toda la vida: en lugar de entender la enseñanza como un periodo cerrado y estanco de nuestras vidas, abre las puertas a la adquisición de conocimientos de forma continuada y adaptada al recorrido vital de las personas.

- Se dirigen al individuo y a la masa simultáneamente: los cursos son seguidos personalmente por el usuario, a la vez que no existe límite en el número de matriculados. Así, por un lado, pueden adaptarse a los estudiantes; por otro, buscan la creación de grupos masivos que refuerzan la participación en el curso.

- Permiten incorporar metodologías activas tanto en el seguimiento de los contenidos, como en la evaluación –a día de hoy el apartado que necesita todavía mayor investigación, para medir satisfactoriamente el aprendizaje real del alumno–. Se pueden graduar niveles de programación temporal, dificultad, etc. que redunden en un mejor aprovechamiento del curso.

Los MOOC se enfrentan, igualmente, a dinámicas complejas, dificultades y retos que se derivan también de su propia estructura y de los mecanismos de aprendizaje puestos en escena por el modelo: una alta tasa de abandono –al dotar de libertad al usuario, este se encuentra menos vinculado al desarrollo global del curso–, la escasa obtención de rentabilidad de un producto en principio gratuito o la ausencia de un sistema homologado de titulaciones que permita un reconocimiento oficial de los cursos que se completan.

Es por ello que los cursos masivos abiertos en línea siguen generando un fructífero debate en torno a sus características y funciones en la enseñanza superior. Así, por un lado, como corresponde a su idiosincrasia innovadora, los MOOC van evolucionando y transformando sin solución de continuidad su propia dinámica educativa; por otro, se van incorporando otros



formatos o plataformas como los SPOC o los contenidos para *Flipped Classroom* que van reconduciendo algunos elementos formativos y añadiendo particularidades a los rasgos formales del MOOC.

## **1.2. Contenidos audiovisuales en los MOOC**

La tecnología digital, fundamentada en el código binario –las interminables cadenas de ceros y unos del proceso de muestreo, cuantificación y codificación discreta o discontinua–, provoca que todos los contenidos, desde el texto escrito a la imagen estática o en movimiento, pasando por el sonido, tengan una naturaleza idéntica (Rajas y Álvarez, 2013). Partiendo de esta base, los materiales digitales se encuentran relacionados no solo en su materialidad binaria sino en sus características formales o expresivas más sobresalientes: convergencia, flexibilidad, transformación, etcétera.

Las tecnologías emergentes de la información y la comunicación aplicadas al ámbito educativo son un ejemplo de esta integración textual de recursos sinérgicos: documentos ofimáticos, hipervínculos, ilustraciones, fotografías, juegos, sonidos o vídeos se entrecruzan indisolublemente en la práctica diaria de las actividades didácticas en red.

Debido a ello, los productos audiovisuales educativos se están convirtiendo en el motor de la difusión del conocimiento académico en Internet y en el contenido imprescindible de una cultura digital híbrida que interrelaciona en un sistema cohesionado cualquier manifestación discursiva de la imagen y el sonido, como el cine, la televisión, la publicidad, la radio o los videojuegos, con los espacios virtuales del aprendizaje.

Las narrativas actuales del vídeo educativo digital, como veremos en este artículo, apenas han iniciado el camino de su redefinición como producto comunicativo medular de las prácticas de aprendizaje tanto presenciales como *online*.

Así, por un lado, los formatos audiovisuales didácticos ponen en escena nuevos relatos con sus propias técnicas narrativas orientadas a conseguir unos objetivos de aprendizaje determinados –atención,

comprensión, asimilación, aplicación, etc.– a la vez que, reformulando procedimientos y soluciones de realización audiovisual, aprovechan novedosas soluciones plásticas y sonoras para componer obras que añaden una relación diferente con el usuario-estudiante y consiguen, por ello, unos efectos “en el espectador” distintos tanto de los obtenidos con el consumo de trabajos cinematográficos o televisivos como de los vídeos educativos tradicionales.

Es necesario, por tanto, conocer las características diferenciales de los vídeos educativos incluidos en las plataformas MOOC, así como reflexionar acerca de su potencialidad creativa en el ámbito formal –en cuanto a estrategias narrativas, vinculación informativa y emocional con el espectador o construcción de la temporalidad– e innovar en la creación de contenidos que fomenten la participación activa y la colaboración estrecha del usuario con el propio relato didáctico.

El primer paso debe ser el estudio de dichas técnicas narrativas, el análisis de la construcción del guión audiovisual de estos vídeos en relación al usuario-estudiante y su implicación en la construcción del texto. En segundo lugar, analizar la realización de materiales por parte de alumnos –apartado en el que nos centramos en este texto– y los nuevos fenómenos en la difusión audiovisual de vídeos didácticos en cuanto a viralidad o reutilización de los materiales en otros contextos audiovisuales.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivos**

El objetivo principal de este texto es diseñar un modelo de actividad didáctica en la que los estudiantes de Ciencias de la Comunicación generen los contenidos audiovisuales que permitan constituir los contenidos académicos de un MOOC. Se trata, por lo tanto, de la construcción de un diseño general de curso y la realización y difusión de recursos audiovisuales de carácter didáctico que lo conforman por parte de los estudiantes de Ciencias

de la Información (Grados EEES de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Periodismo).

Para Castillo y Cabrerizo, “Las actividades didácticas en el aula deben ser necesariamente interactivas por cuanto que es en ella cuando puede tener lugar la mayor relación con el alumnado”. (2006:249)

Para ello, se plantea el diseño, la creación y evaluación de una serie de herramientas tecnológicas fundamentadas en las posibilidades de los nuevos cursos masivos desarrollados en distintas plataformas que sirvan de soporte a dichos materiales, originales y heterogéneos, realizados por el alumnado.

Situando la materia de Narrativa Audiovisual como epicentro del proyecto, se articulan de forma interdisciplinar una serie de áreas (guión, realización y tecnología audiovisual y multimedia, principalmente) para obtener como resultado una plataforma *online* que contenga vídeos, podcast, blogs, análisis textuales, wikis y otra serie de recursos audiovisuales para difundir en redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras) así como en plataformas de vídeo (YouTube y Vimeo, fundamentalmente).

Dichos materiales servirán de repositorio o base de datos virtual para conocer y aplicar los contenidos teórico-prácticos fundamentales de las distintas narrativas cinematográficas, televisivas, publicitarias o hipermedia.

La finalidad es implementar un espacio colaborativo de referencia de la narrativa audiovisual que se mantenga operativo más allá de la duración del proyecto.

Partimos, como hemos adelantado, de que el epicentro del nuevo modelo educativo y de las nuevas metodologías docentes es el alumnado: la organización de las asignaturas, la carga de trabajo del estudiante, el uso de estrategias basadas en el aprendizaje activo, cooperativo y autónomo, la aplicación y difusión del conocimiento, son una muestra de este cambio de paradigma didáctico (Norman & Spohrer, 1996)

Los roles del profesor y del alumno están cambiando, el sentido de las relaciones didácticas es cada vez más horizontal y

*heterárquico*, atendiendo a las condiciones espacio-temporales del proceso de enseñanza-aprendizaje, los instrumentos que facilitan y potencian la búsqueda, el análisis y la selección de la información de forma autónoma; la superación dicotomía ocio-estudio (muy evidente en materias relacionadas con la creación audiovisual); y activando la dinámica formativa tanto de las interacciones sociales como de la interdisciplinariedad.

Dicho planteamiento se sustancia en una serie de objetivos específicos que presentan implicaciones en la práctica de aprendizaje de los estudiantes en competencias y resultados específicos:

- Analizar las posibilidades de creación audiovisual de contenidos educativos.
- Aprender a construir un MOOC, como si de una película o una serie de televisión se tratara.
- Innovar en la realización y difusión de las obras audiovisuales dirigidas a los cursos online.

El proyecto, dentro del carácter metodológico heterogéneo que lo sustenta (que incluye el Aprendizaje basado en problemas (ABP/PBL) y el desarrollo de proyectos) sigue una estrategia que busca que los alumnos/as alcancen las competencias y capacidades básicas para desenvolverse de forma eficaz dentro de los sistemas multimodales de información en los ámbitos técnico, productivo y expresivo (Díaz del Valle, 2012).

### **3. EL ALUMNO COMO CREADOR AUDIOVISUAL**

Como hemos señalado, en primer lugar se expone una actividad didáctica específica consistente en la realización de materiales educativos audiovisuales por parte de los propios alumnos como metodología docente basada en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que suponen la base de los MOOC. Para ello, se enumeran las principales definiciones teóricas del concepto de actividad didáctica y se sistematizan los fundamentos pedagógicos de la enunciación audiovisual aplicada a la elaboración u obtención

de conocimientos o competencias académicas curriculares. A continuación, se procede al análisis de sus fases constituyentes como proceso constructivo y sus componentes principales como discurso textual. Por último, se integra la propuesta en el ámbito de la comunicación hipermedia como medio privilegiado de difusión e interacción heterárquica, entendida esta como el poder compartido entre docentes y alumnos para la creación de materiales (García García, 2002:5).

### **3.1. Las actividades didácticas: fórmulas no convencionales y creación de contenidos**

En las actividades didácticas, el sujeto activo que plantea y desarrolla la tarea establecida se desplaza del profesor al estudiante, alternando el papel principal de uno a otro según la fase o el estado del proceso de interacción de la actividad. En este contexto de creación compartida, “Tienen cabida, por tanto, no sólo las clases en sentido tradicional, sino también los talleres, laboratorios, diversidad de modalidades de prácticas o tareas de indagación” (Pérez Pérez, 2001). Es decir, se añaden o integran una serie de métodos no convencionales que posibilitan ese carácter colaborativo –que puede definirse como heterárquico–, según se verá más adelante, del proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje.

Seguindo la clasificación de tareas académicas de Doyle (1985), que distingue entre adquisición de conceptos (fundamentada en la memorización), procedimientos (destrezas o habilidades en el manejo instrumental), comprensión (la transferencia de conocimientos adquiridos a situaciones nuevas o viceversa), interpretación (el desarrollo de soluciones o nuevas explicaciones a partir de los conocimientos previos), opinión (posicionamiento personal conceptual) y la innovación y creación (búsqueda de nuevas alternativas o formas de expresión), se constata que la educación superior sigue anclada en las dos primeras como actividades más empleadas (Pérez Pérez, 2001).

Se propone aquí un modelo de actividad didáctica circunscrita al último grupo de tareas: las de innovación y creación de nuevas

alternativas o formas de expresión. Se trata de plantear la producción y realización de vídeos didácticos para MOOC partiendo de una concepción interactiva y abierta del proceso de creación audiovisual del discurso textual.

Al reconfigurarse las metodologías universitarias de enseñanza-aprendizaje, además de las unidades académico-administrativas y formativas tradicionales, los modelos de innovación e interacción creativa como el que se propone se convierten en técnicas o instrumentos muy significativos dentro de los mencionados nuevos planteamientos didácticos. Ello gracias a que potencian transversalmente el trabajo presencial y autónomo del alumno a través de clases magistrales o expositivas, seminarios, estudio y preparación teórico-práctica individual, trabajos y presentaciones en grupo, aprendizaje basado en problemas, prácticas, laboratorios, tutorías y sistemas de evaluación continua.

La actividad formativa que se describe a continuación aún o integra técnicas pertenecientes a toda esta serie de aspectos metodológicos, destacando el trabajo colectivo o en grupo como “aprendizaje cooperativo (en grupo pequeño)” (De Miguel, 2006:185), es decir, trabajos en los cuales se comparten competencias y conocimientos asumidos a ellas, y se define “como un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno” (Lobato, 1998:23); y el aprendizaje heurístico basado en problemas, que se define como el método de enseñanza fundamentado “en resolución de problemas profesionales con alternativas de solución que los alumnos a través de una serie larga de actividades y durante un periodo van aprendiendo y con los que resuelven problemas profesionales en la vida real” (De Miguel, 2004:62).

### **3.2. La realización audiovisual como actividad didáctica colaborativa**

La actividad didáctica se fundamenta en una serie de características teóricas de las que se extraen los objetivos docentes que se pretenden alcanzar con este modelo formativo de realización audiovisual para MOOC.

En primer lugar, se trata de la producción y realización de nuevos materiales videográficos, no la mera difusión o exposición de discursos audiovisuales preexistentes. Admitiendo su indiscutible valor académico y su inestimable función docente, el vídeo o el hipermedia como complementos didácticos o formativos no agotan las múltiples posibilidades que ofrecen los recursos y herramientas audiovisuales entendidas como proceso y no exclusivamente como objeto textual de apoyo docente. En los MOOC, como hemos señalado, se convierten en el contenido fundamental. Su originalidad, por lo tanto, se plantea como requisito imprescindible.

En segundo término, dichas labores de enunciación son planteadas y desarrolladas por los propios estudiantes como sujetos activos, no por profesionales o docentes de los medios audiovisuales. Por lo tanto, se produce una transferencia de funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno adquiere la potestad de crear y difundir su trabajo en un contexto interactivo con el responsable académico del MOOC.

En tercer lugar, la actividad didáctica expuesta engloba tareas de adquisición conceptual, de procedimiento y sobre todo, como se ha apuntado, de innovación y creación. Es decir, se trata de un proceso sistematizado, de carácter amplio y heterogéneo, que permite abordar las principales áreas de aprendizaje que componen el diseño y desarrollo curricular y las actividades presenciales y autónomas del alumno.

Además, este modelo se fundamenta en la Realización Audiovisual como ciencia y arte de la enunciación de contenidos por medio de un discurso textual compuesto, principalmente, por las sustancias expresivas de la imagen y el sonido. Este planteamiento narratológico, estético, creativo y pragmático afecta a la totalidad de las fases del proceso, tanto en la definición y acotación de los múltiples contenidos curriculares posibles, como en la materialización y exposición de los mismos a través de un discurso textual visual y sonoro.

Por último, esta actividad didáctica de realización audiovisual de contenidos videográficos se enmarca dentro de un extenso conjunto

de nuevas perspectivas metodológicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que sitúan la tecnología digital como herramienta de formulación de propuestas didácticas originales o no convencionales.

Para la consecución de los objetivos propuestos, se plantea la necesidad de elaborar una metodología específica. Al tratarse de un modelo experimental, en primer lugar, debe establecerse la naturaleza, funcionamiento, características y relaciones con otras técnicas de la propuesta metodológica en sí misma dentro del sistema de actividades docentes. A partir de esa configuración teórica apriorística, una vez formulado el propio modelo de la actividad, en próximas fases de puesta en práctica de la misma se requerirán otras aproximaciones metodológicas tanto cuantitativas como cualitativas: un análisis textual de los materiales realizados y una encuesta evaluadora sobre su eficacia, pertinencia y valoración formativa y docente en los MOOC.

Por lo tanto, en el siguiente epígrafe se exponen los fundamentos teóricos de la actividad presentada en esta investigación. Las otras metodologías aplicadas se emplazan para futuros trabajos una vez puesta en funcionamiento la actividad.

#### **4. PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA DE REALIZACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES PARA MOOC**

Se divide la exposición de la actividad didáctica según su proceso, resultado textual y difusión en el aula virtual o plataforma del curso, ya que la actividad como sistema pautado de tareas, los materiales generados y su reutilización por parte de la comunidad en red, conforman los tres componentes indispensables del método planteado de acuerdo a los objetivos enumerados anteriormente.

##### **4.1. Proceso de creación audiovisual**

Una actividad didáctica de estas características necesita un desarrollo sistemático pautado de las distintas fases que hay que



cubrir a modo de cronograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este heterogéneo proceso, la responsabilidad creativa bascula entre el profesor y el alumno, entre tareas individuales y colectivas:

**1. Organización de los medios de producción.** Esta fase inicial es llevada a cabo por el profesor, departamento o unidad de producción en la universidad a cargo de la producción del curso. En primer lugar, se requiere una infraestructura tecnológica que permita la producción de contenidos audiovisuales: sistemas de captación y registro de la imagen y el sonido (cámaras, magnetoscopios, micrófonos, material fungible, etc.), plataformas de edición o montaje y postproducción o hipermedia (plataformas de cursos como Coursera, Míriada X o edX) de los textos generados. Con la progresiva implantación de los medios digitales en la realización audiovisual, este proceso se ha extendido considerablemente, al resultar económicamente menos oneroso y permitir una flexibilidad y calidad discursiva impensable con la utilización de sistemas analógicos tradicionales. La base tecnológica, por lo tanto, debe ser el punto de partida a considerar para iniciar el proceso de esta actividad docente: por un lado, para posibilitar su propia existencia, y por otro, para definir correctamente lo que puede esperarse creativamente de ella. No se trata de manejar grandes despliegues de equipo técnico sino de saber ajustar y aplicar los medios disponibles al desarrollo de la actividad. A su vez, en esta parte inicial, si resulta necesario, debe abordarse la enseñanza operativa de los equipos de los laboratorios a los alumnos, para que adquieran las destrezas o habilidades necesarias para su correcta utilización.

**2. Análisis de los contenidos.** Esta fase también es abordada por el cuerpo docente. Se trata de establecer qué contenidos del MOOC son susceptibles de ser objeto comunicativo del vídeo didáctico. Debido a la heterogeneidad de las materias de estos cursos y a su complejidad interna (existen contenidos más proclives a una interpretación o traducción audiovisual) resulta necesario un análisis exhaustivo de los

constituyentes curriculares que posteriormente serán empleados como materia prima de base por los alumnos. En principio, ninguna materia es ajena a la posibilidad de generar textos audiovisuales como apoyo o complemento a los conocimientos de la misma, entendiendo que estos contenidos representan uno de los elementos fundamentales a nivel didáctico de la actividad que es completar un MOOC, y que, por lo tanto, hay que cuidar rigurosamente su utilización por parte del alumno-realizador.

**3. Elaboración de un cronograma.** El siguiente paso, en un proceso que entraña cierta complejidad y extensión temporal, es establecer un cronograma de tareas a cubrir en las siguientes etapas de la actividad didáctica. De acuerdo a variables como el número de alumnos (segmentados o agrupados en grupos de trabajo), la totalidad de horas lectivas que componen la asignatura cuatrimestral, semestral o anual (de las cuales hay que dedicar una considerable parte a otras actividades de carácter convencional) y la disponibilidad de la comentada infraestructura tecnológica, el profesor debe diseñar un calendario modelo que permita pautar o secuenciar convenientemente las distintas fases, muy variables de duración entre sí, del proceso de enunciación narrativa audiovisual.

**4. Documentación y guión literario.** En esta fase comienza la aportación didáctica al proceso por parte del alumno. Utilizando grupos de trabajo numéricamente flexibles (según los requerimientos específicos de la actividad planteada), los estudiantes, siguiendo una línea general temática o un contenido concreto propuesto, proceden, en primer lugar, a documentarse rigurosamente. Por consiguiente, como tarea inicial, profundizan considerablemente en los conocimientos esbozados en el aula: “La expresión o producción de textos supone una serie de habilidades y procesos como la reproducción, la reconstrucción y la reelaboración de informaciones memorizadas” (Regueiro Rodríguez, 2005:184). A continuación, en segundo lugar, elaboran, manejando con soltura ese material documental, el guión

literario, herramienta básica de producción y realización audiovisual. Por la relevancia y dificultad manifiestas de este proceso, el docente debe seguir el mismo para orientar, apoyar o controlar el desarrollo de esta fase de la actividad, así como para establecer determinadas constricciones (de tiempo, de medios, etc.) o para replantear otras (de originalidad, de invención, etc.). Resulta fundamental, así mismo, definir claramente el *target* o público objetivo del vídeo (por definición en los MOOC, masivo y plural) y las implicaciones comunicativas que ello comporta.

**5. Producción y realización audiovisual.** Los alumnos, una vez han elaborado un guión literario a partir de la documentación aportada, proceden a la creación videográfica propiamente dicha. Dividiéndose las funciones operativas de acuerdo a las principales áreas de producción y realización audiovisual (producción, fotografía e iluminación, sonido, realización o edición/montaje), cubren las etapas de preproducción, producción y postproducción del proceso de generación textual del vídeo didáctico (guión técnico, planificación, grabación, edición y sonorización). Como se tratará más adelante, en el heterogéneo desarrollo discursivo audiovisual de esta fase del proceso se encuentra la creatividad como valor intrínseco a la conversión videográfica de contenidos académicos curriculares. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que “En el hacer práctico –que desborda con mucho lo meramente técnico–, entran en juego las dimensiones social, política, retórica, estética y ética, y quien acompañe en ese hacer se sitúa en una posición privilegiada para integrar el resto de los aspectos formativos, consolidar en el alumno un estilo profesional y ayudarle a forjar una personalidad firme” (López Pan, 2007:76). Es decir, durante esta etapa del proceso, el docente debe escotar creativamente al estudiante en su enunciación textual para ayudarle, paradójicamente, a distanciarse como individuo o colectivo de un cierto saber institucional o académico y aproximarse a su propia visión de la actividad en relación a la propia naturaleza de los cursos en línea.

**6. Evaluación docente.** A continuación, se produce la puesta en común del trabajo audiovisual realizado. En una exposición colectiva en el aula, presencial o virtual, se da cuenta del proceso (relatando pormenorizadamente las fases anteriores, y, por lo tanto, aprendiendo del procedimiento mismo) y se presenta el vídeo didáctico. El profesor debe establecer previamente los criterios de valoración, no en sentido exclusivamente académico, sino desde un punto de vista formativo más amplio: si el vídeo se adecua al contenido curricular, la calidad técnico-expresiva del mismo, si es comprendido y apreciado por el resto del alumnado, etc. Esta primera evaluación es fundamental para calibrar el éxito del proceso y del discurso textual generado, por lo que una crítica constructiva colectiva se presenta como la herramienta fundamental para medir el resultado de la actividad didáctica.

**7. Articulación en el MOOC.** El vídeo didáctico realizado se convierte en documento, en obra audiovisual utilizable en el curso, donde, además de combinarse con otros materiales videográficos, interactivos y textuales, se sitúa en un flujo comunicativo que trasciende su propia naturaleza como pieza autónoma.

**8. Difusión.** Según el grado de satisfacción alcanzado en el proceso de realización discursiva del vídeo didáctico, se procede a la difusión hipermedia del mismo dentro del MOOC. Con las enormes posibilidades abiertas por plataformas como YouTube o Vimeo, compartir los recursos generados y colaborar en nuevas vías interactivas de integración de otros materiales multimedia se convierte en una parte ineludible de la actividad didáctica: no solo en el propio MOOC, sino que se amplía el archivo de contenidos disponibles, se distribuye el vídeo entre un número muy superior de alumnos a los usuarios/receptores del aula o se recibe un importante *feedback* universal por parte de otros docentes y estudiantes. Por lo tanto, a través de Internet, o cualquier otro soporte digital en red, esta comunicación interactiva virtual se presenta como una fase consustancial,

además de permitir alcanzar uno de los objetivos metodológicos principales del proceso didáctico desarrollado.

**9. Evaluación (II).** En este punto debe acometerse una segunda evaluación: valorar la actividad didáctica globalmente, como proceso y discurso textual, e introducir actualizaciones, modificaciones, reajustes o transformaciones en el planteamiento futuro de la misma. Para la realización de esta fase evaluativa, además de establecer criterios propios pertinentes, resulta conveniente utilizar herramientas como la encuesta o la entrevista para conocer la visión de otros docentes al respecto, por ejemplo, en la utilización que se ha hecho del vídeo o de cómo ha funcionado el sistema de difusión hipermedia del MOOC (si ha generado a su vez otros materiales, si ha gozado de gran cobertura en número de visitas o impactos o si se ha integrado en otro trabajo interactivo, etc.).

#### **4.2. Discurso textual y difusión hipermedia**

Una vez expuesto el proceso de la actividad didáctica para la creación de vídeos para MOOC, hay que resaltar diversos aspectos referidos al discurso textual, a los constituyentes audiovisuales que conforman el recurso o material realizado. En este ámbito de la Poética o la construcción textual, es donde la actividad resulta más interesante creativa y narrativamente desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Francisco García García, siguiendo esa construcción textual “La consecuencia pedagógica inmediata es que la narración se presenta como un modelo excepcional para el conocimiento del hombre y del propio autoconocimiento” (2002:1), mientras que Manuel Gértrudix añade que las nuevas narrativas y su difusión a la tecnología hipermedia han provocado que “El impacto de estos cambios ha llegado necesariamente al entorno educativo. [...] Se trata, en todo caso, de una necesidad, de una ineludible adaptación de los procesos de enseñanza/aprendizaje a la Sociedad del siglo XXI, a sus procesos, a sus nuevas costumbres, a los requerimientos vitales de un mundo

que ha pautado se forma de conocer y apropiarse de la realidad desde la extensión de estos recursos tecnológicos” (2006:4).

De este modo, al plantear el guión y posterior realización de la obra audiovisual didáctica, no debe existir ninguna restricción en cuanto al formato o a las sustancias expresivas utilizadas, con lo que resulta posible generar gran cantidad de discursos narrativos heterogéneos (reportajes informativos, científicos o institucionales, spots publicitarios, videoclips musicales, programas televisivos de entrevistas o debates, relatos de ficción, estructuras web no lineales, etc.) empleando los más divergentes constituyentes técnico-expresivos (imagen, sonido, infografía, hipertexto, etc.) de forma articulada, combinada o integrada, desde el presupuesto de que “La utilización de los sistema hipermedia en la educación responde a una nueva concepción de la enseñanza basada en un aprendizaje no lineal, que incluye la integración de texto, imágenes y sonidos” (Armenteros, 2006:2).

Con estos constituyentes discursivos se consiguen alcanzar los principales objetivos propuestos por la actividad didáctica: por un lado, permitir al alumno mostrar su creatividad, su capacidad de innovar y de ofrecer soluciones nuevas a contenidos del MOOC, y por otro, generar materiales textuales discursivamente válidos y formativamente relevantes que sirvan de recursos didácticos en la Red. Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, señala Felipe Hernando Sanz que en el empleo de las TIC hay que atender tres niveles diferenciados: “Un primer nivel metodológico y formativo, en donde el profesorado debe estar preparado para entender y explotar, las nuevas modalidades de formación que están propiciando estas tecnologías; un segundo nivel procedimental; y un tercer y último nivel tecnológico relacionado con las intervenciones educativas que nos proporcionan herramientas como Internet y los multimedia” (2005:211). En esta actividad didáctica, como se ha visto, se aúnan los tres niveles situando al texto como principal núcleo de integración de las distintas fases.

Aunando el rigor metodológico y la sistematicidad de los contenidos conceptuales de las distintas temáticas de los MOOC con la creatividad de los diferentes formatos y discursos narrativos

audiovisuales, se consigue integrar las funciones de adquisición de conocimiento, de innovación creativa y de entretenimiento receptivo en una misma actividad didáctica. No deben existir límites en la combinación de estos tres elementos, salvo la necesaria concurrencia de todos para el correcto funcionamiento del sistema:

Quizá el punto neurálgico de esa carencia técnica sea una errónea definición de los objetivos de la enseñanza universitaria, que sigue primando, como esencial y prioritaria, la adquisición de conocimientos y no, como sería más justo y conveniente, la formación de nuevas actitudes para afrontar el tipo de autoformación que requiere la sociedad del conocimiento. (García Jiménez, 2006:353).

## **5. CONCLUSIONES. HETERARQUÍA EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES**

Con esta actividad didáctica, por consiguiente, se pretende, en primer lugar, integrar activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje al otorgarle funciones de sujeto de la enunciación, de creador textual, dentro de una materia curricular y de unos resultados de aprendizaje determinados. El estudiante participa vivamente, de esta manera, en la adquisición de competencias, conocimientos, destrezas y habilidades comunicativas utilizando nuevas tecnologías audiovisuales y en su aplicación textual innovadora dentro de un proceso pautado de narración discursiva en red.

Por otro lado, desde el punto de vista docente, se generan importantes materiales o recursos audiovisuales que sirven para el ámbito formativo abierto y plural de Internet o las plataformas hipermedia, a la vez que se exploran nuevas concepciones didácticas del proceso de creación o invención de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, la actividad didáctica expuesta cumple una serie de objetivos docentes fundamentales, bajo un planteamiento conceptual fundamental: la heterarquía de la interrelación entre

profesor y alumno. Es decir, la articulación compartida de la responsabilidad didáctica en el proceso de creación del discurso textual audiovisual que comporta la actividad. Hay que tener en cuenta que

La condición previa a esa transferencia es que el profesor no sea el autor central como posicionamiento de la historia ni de la historia narrativa como práctica educativa [...] La pérdida de la jerarquía no presupone el desorden como sistema, ni la pérdida de autoridad del profesor. La heterarquía lo que conlleva es el ejercicio de la función, el compartir tareas. La filosofía es la corresponsabilidad, el signo de la participación en el proyecto. Entender la educación como un proyecto común es instaurar el deseo de hacer la propia historia con la historia de los otros. (García García, 2002:5).

Por consiguiente, esta idea de corresponsabilidad abre nuevas vías en el complejo proceso contemporáneo de enseñanza-aprendizaje en la que necesariamente todos aprendemos de todos en Internet.

Formulamos, finalmente, dos cuestiones que resumen el momento educativo en el que nos encontramos: ¿Se enseña y se aprende con los MOOC? ¿Marca el vídeo la diferencia esencial en ese proceso didáctico? Solo es posible afrontar las respuestas a estos interrogantes desde la innovación, la creatividad y la participación colaborativa entre docentes y alumnos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGUADED, Ignacio. 2013. “La revolución MOOC, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico?”. **Comunicar**, XXI (41), pp.7-8.
- ÁLVAREZ, Sergio; GÉRTRUDIX, Manuel y RAJAS, Mario. 2014. “La construcción colaborativa de bancos de datos abiertos como instrumento de empoderamiento ciudadano”. **Revista Latina de Comunicación Social** (69), pp. 661 a 683.



- ARMENTEROS GALLARDO, Manuel. 2006. "Hipermedia y aprendizaje". **Revista Icono 14** (6).
- BAÑOS, Miguel; RODRÍGUEZ, Teresa y RAJAS, Mario. 2014. "Mundos virtuales 3D para la comunicación e interacción en el momento educativo online". **Historia y Comunicación Social** (19), 417-430.
- CASTILLO ARREDONDO, Sergio y CABRERIZO DIAGO, Jesús. 2006. **Formación del profesorado en Educación Superior**. McGraw-Hill. Madrid.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. 2004. **Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la Convergencia Europea**, Universidad de Oviedo, Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. (Dir.) 2006. **Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior**. Alianza Editorial. Madrid.
- DÍAZ DEL VALLE, Silvia. 2012. "Procesos de aprendizaje colaborativo a través del e-learning 2.0". **Revista ICONO14**, 8(1), 289-302.
- DOYLE, Walter. 1985. "La investigación sobre el contexto del aula hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del Profesorado". **Revista de Educación** (277).
- GARCÍA GARCÍA, Francisco. 2002. **La Narrativa Hipermedia aplicada a la educación**. Red Digital (3).
- GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús. 2006. "Hacia un desarrollo del talento narrativo. Reflexiones sobre la innovación metodológica". En Coord. GARCÍA GARCÍA, Francisco, **Narrativa Audiovisual**, pp. 353-382, Laberinto, Madrid.
- GÉRTRUDIX BARRIO, Manuel. 2006. "Convergencia multimedia y educación: Aplicaciones y estrategias de colaboración en la

- Red”, en **Icono 14**, Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías, Núm.7.
- LOBATO, Clemente. 1998. **El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria**. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- LÓPEZ PAN, Fernando. 2007. “La adecuación de los programas docentes a las competencias profesionales en las titulaciones del campo de las Ciencias de la Información: una formación de transición hacia el mercado laboral”. En Coord. RODRÍGUEZ ESCANCIANO, I. **Inserción laboral y Espacio Europeo de Educación Superior: Aplicación a las Ciencias de la Información**, UEMC, Valladolid. pp. 63-80.
- NORMAN, D. A., & SPOHRER, J. C. 1996. “Learner-centered education”. **Communications of the ACM**, 39 (4), 24-27.
- PÉREZ PÉREZ, A. 2001. **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Akal. Madrid.
- PERNÍAS, Pedro y LUJÁN, Sergio. 2013. “Los MOOC: Orígenes, historia y tipos”. **Comunicación y Pedagogía** (269-270), 41-47.
- RAJAS, Mario y ÁLVAREZ, Sergio. 2013. **Tecnologías audiovisuales en la era digital**. Fragua. Madrid.
- RAPOSO RIVAS, Manuela; MARTÍNEZ FIGUEIRA, Esther y SARMIENTO CAMPOS, José Antonio. 2015. “Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos”. **Comunicar XXII** (44), pp. 27-35.
- ZAPATA, Miguel. 2013. “MOOC, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica”. **Campus Virtuales**, 1 (II), 20-38.



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

## **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 12, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)