



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

Centro
adscrito



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019- 2021

Tratamiento de la competencia audiovisual en el libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*

Autora:

Sofía Triviño Sánchez

Trabajo final de máster de Análisis de materiales

Dirigido por la Dra. Olivia Espejel

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por todo su apoyo a lo largo de este camino que elegí como docente de lenguas.

*También, a mis profesores de ELE, que han sido una fuente de motivación, admiración e
inspiración en mi carrera.*

A Olivia, por sus orientaciones tan precisas, por darme luz cuando más la necesité.

A Kira, por su fiel compañía en la construcción de este trabajo.

RESUMEN

Este trabajo analiza el tratamiento de la competencia audiovisual en el libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. A través del uso de una plantilla de recogida de datos, se clasificó cada actividad del libro según la fase en la que se encuentra en la unidad didáctica, la destreza que desarrolla, la competencia que fomenta, la dinámica propuesta, y las estrategias de comprensión audiovisual que se activan. Para su respectivo análisis, se agruparon cada uno de los resultados obtenidos en las categorías de análisis en relación con las tres fases de la secuencia didáctica: antes, durante y después del video. Se valoró el gran potencial que tiene el libro como difusor de la cultura y la variedad colombiana, así como sus aportes en cuanto al desarrollo del componente estratégico. Se sugiere abordar aspectos importantes de la comunicación no verbal con el fin de complementar la propuesta y lograr un pleno aprovechamiento del video que atienda no sólo aspectos culturales y lingüísticos sino también de la comunicación no verbal.

Palabras clave: competencia audiovisual, comprensión audiovisual, medios audiovisuales, estrategias de comprensión audiovisual, video, materiales de ELE.

ABSTRACT

The objective of the present materials analysis study is to analyze the treatment of the audiovisual competence in the book *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. Each activity of the book was classified depending on the phase in which it was found in the didactic unit, the language skill developed, the competence encouraged, the type of dynamic used and the audiovisual comprehension strategies activated by using a data collection template. It was necessary to group the results of the categories of analysis in relation to the three phases of the didactic unit: *before, during and after watching the video*. It was appreciated the potential of the book as it promotes colombian culture and its variety as well as the development of the strategic component. It is suggested that non-verbal aspects should be considered in order to complement this proposal and fully exploit the video considering cultural and linguistic aspects but also aspects that are part of the no-verbal communication.

Keywords: audiovisual competence, audiovisual comprehension, audiovisual media, audiovisual comprehension strategies, video, ELE textbooks.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Competencia audiovisual.....	7
2.1.1. <i>La competencia audiovisual según el MCER (2002) y el Nuevo Companion Volume (2018)</i>	8
2.1.2 <i>La competencia audiovisual en el ACTFL, American Council on the teaching of foreign languages, (2012)</i>	13
2.2 Ventajas y retos de usar los videos en el aula.....	14
2.3 El video como herramienta didáctica.....	17
2.3.1 <i>Fomento de la comprensión auditiva y expresión oral</i>	18
2.3.2 <i>Desarrollo de la competencia lingüística</i>	18
2.3.3 <i>Desarrollo de la competencia sociocultural</i>	18
2.4 Objetivos y fases de actividades con textos audiovisuales	20
2.5 Técnicas para activar la comprensión del visionado.....	25
3. OBJETIVOS.....	25
4. METODOLOGÍA.....	26
4.1 Elección del libro Hecho en Colombia: <i>cultura colombiana para la clase de ELE</i>	26
4.2 Estructura del libro Hecho en Colombia: <i>cultura colombiana para la clase de ELE</i>	27
4.2.1 <i>Libro del estudiante</i>	27
4.2.2 <i>Libro del profesor</i>	31
4.2.3 <i>Glosario de aprendizaje del español de Colombia, soporte léxico</i>	31
4.3 Tipo de análisis.....	31
4.3.1 <i>Categorías y herramientas de análisis</i>	33
5. ESTUDIO DE LOS DATOS, ANÁLISIS, PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	34
5.1 Relación fase antes del video y destreza comunicativa	35
5.1.1 <i>Relación fase antes del video y dinámica</i>	36
5.1.2 <i>Relación fase antes del video y competencia</i>	36
5.1.3 <i>Relación fase antes del video y estrategias de comprensión audiovisual</i>	37
5.2 Relación fase durante el video y destreza.....	39
5.2.2 <i>Relación fase durante el video y competencia</i>	40
5.2.3 <i>Relación fase durante y estrategias de comprensión audiovisual</i>	40
5.3 Relación fase después del video y destreza lingüística.....	42
5.3.1 <i>Relación fase después del video y dinámica de trabajo</i>	44

5.3.2 <i>Relación fase después del video y competencia</i>	45
5.3.3 <i>Relación fase después del video y estrategias de comprensión audiovisual</i>	47
5.4 Tarea final	50
6. CONCLUSIONES	52
7. BIBLIOGRAFÍA.....	57
8. ANEXO I.....	60

Índice de figuras

Figura 1: Actividades y estrategias de recepción	9
Figura 2: Actividades y estrategias de producción	11
Figura 3: Actividades y estrategias de interacción	12
Figura 4: Relación fase "antes del video" y estrategias de comprensión audiovisual	38
Figura 5: Relación fase "durante el video" y estrategias de comprensión audiovisual	41
Figura 6: Relación fase "después del video" y destrezas.....	43
Figura 7: Relación fase "después del video" y competencia	45
Figura 8: Relación fase "después del video" y estrategias de comprensión audiovisual	47

Índice de tablas

Tabla 1: Escala de descriptores de recepción audiovisual	10
Tabla 2: Uso de las telecomunicaciones	12
Tabla 3: Los tres modos de comunicación.....	14
Tabla 4: Objetivos y actividades a realizar antes, durante y después del visionado.....	21
Tabla 5: Estrategias de aprendizaje	23
Tabla 6: Estrategias dependiendo de la fase de la secuencia.....	24
Tabla 7: Temas de cada unidad del libro	28
Tabla 8: Estructura de la unidad didáctica.....	29
Tabla 9: Estrategias de comprensión audiovisual.....	32
Tabla 10: Categorías de análisis	34
Tabla 11: Propuesta de tarea final.....	51

1. INTRODUCCIÓN

El video es un recurso audiovisual que cada vez ha logrado más cabida en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera por el gran potencial, aprovechamiento y explotación que se le puede dar dentro y fuera del aula. El uso de videos en clase se ha convertido en una necesidad que responde a las dinámicas actuales de comunicación pues es un hecho que vivimos en una era digital en la cual los medios audiovisuales ocupan un rol importante; no sólo sirven como fuente de información, sino que constituyen la manera como nos comunicamos e interactuamos actualmente. De este modo, integrar material audiovisual en el aula se convierte en una manera de acercar al estudiante a la cultura, a una concepción de la manera como los hablantes expresan significado, entienden el mundo e interactúan con el entorno; es decir, el video facilita el entendimiento de cómo se da la comunicación en una sociedad.

En este trabajo se analizará el tratamiento de la competencia audiovisual en el libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*, el cual tiene un diseño de material que basa sus unidades didácticas en la serie documental *Los puros criollos*, la cual fue televisada en Colombia con el propósito de tratar referentes culturales de la cultura popular y documentar la importancia que estos tienen en la construcción de la identidad colombiana. Este material didáctico resultó de gran interés para la autora por su innovación en cuanto al diseño de una propuesta que utiliza un recurso audiovisual auténtico y también, por ser un material que busca difundir la cultura y variedad colombiana.

En el capítulo dos, se abordarán las bases teóricas de este trabajo de análisis. Se definirá la competencia audiovisual y se revisará cómo ésta es entendida y desarrollada en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, en adelante), el Nuevo Companion Volume así como en el Marco curricular Norteamericano, *American Council on the teaching of foreign languages*, (ACTFL, en adelante). En este apartado se detallarán las ventajas del video, sus dificultades, funciones, objetivos y se ahondará en el componente estratégico, necesario para facilitar la comprensión del video.

En el capítulo tres, se presentarán los objetivos de este trabajo. Más adelante, en el capítulo cuatro, se describirá la estructura del libro, así como la de cada sección de la unidad, se dará información sobre el libro del profesor y el Glosario de aprendizaje del español de Colombia. También, en este capítulo se detallará el tipo análisis de material adoptado, la herramienta que se utilizará para la recolección de los datos y las respectivas categorías de análisis a tener en cuenta.

En el capítulo cinco, se presentarán los resultados de la recogida de datos acompañados de su respectivo análisis y discusión de resultados. El análisis comprenderá la comprobación de los objetivos planteados por el libro y a su vez, se tendrán en cuenta las bases teóricas utilizadas en este trabajo. Ahora bien, el capítulo seis corresponde a las conclusiones del análisis luego de todo el análisis del libro. Finalmente, los últimos dos capítulos comprenden la bibliografía y el anexo correspondiente a la plantilla de recogida de datos.

2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo se presentarán los conceptos claves y algunos aportes relacionados con el objeto de estudio de este análisis del manual *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*, la competencia audiovisual y su desarrollo en el MCER y ACTFL, las ventajas y las dificultades de usar el video en el aula, las funciones del video, los objetivos y actividades a realizar antes, durante y después del visionado, el componente estratégico que se activa en el estudiante al momento de enfrentarse a un texto audiovisual y algunas técnicas de explotación del video.

2.1 Competencia audiovisual

La competencia comunicativa lingüística y audiovisual (CCLAV) se define como “la capacidad de saber comunicar *oralmente* (conversar, escuchar, expresarse), *por escrito* y *con los lenguajes audiovisuales*, usando tecnologías de la comunicación, con la gestión de diversidad de lenguas, y con el uso de diferentes soportes y tipos de textos y con adecuación a las diferentes funciones” (Falgás, 2016, párr. 1). Esta definición comprende procesos de comprensión, interacción así como de producción audiovisual. Es decir, no basta con enfrentarnos a un texto audiovisual y poder comprenderlo e interpretarlo, sino que, además, esta competencia incluye la capacidad de hacer videos con variedad de propósitos así como interactuar a través de medios audiovisuales en diferentes contextos comunicativos.

Es un hecho que vivimos en un entorno completamente audiovisual. A diario interactuamos, nos comunicamos, consumimos y producimos videos justamente por la riqueza y el complemento que ofrece el audio y la imagen en movimiento al mensaje que queremos transmitir. Hace una década, Ramos (2011) resaltaba que había muy pocas actividades comunicativas de comprensión e interacción oral propiamente dichas en la cotidianidad, las cuales no implicaban la imagen sino que eran transmitidas por un único canal: el auditivo. Ahora, actividades como “escuchar la radio, los avisos magnetofónicos o canciones e

interactuar mediante llamadas telefónicas convencionales son actividades cotidianas que están dando paso a otras en las que se cuelan imágenes para complementar el mensaje transmitido por el canal auditivo” (Ramos, 2011, p.1).

Al vivir en un mundo audiovisual, surge la necesidad de desarrollar esta competencia audiovisual en el aula. Los procesos de enseñanza- aprendizaje deberían utilizar el video justamente porque la lengua se desarrolla en textos, y ya se ha dicho que nos encontramos inmersos en textos audiovisuales, que hacen parte de nuestras vidas y de las formas como nos comunicamos; es por esto que no podemos desconocer el gran potencial que aportan en el aula.

Adicionalmente, aprender a través de medios audiovisuales supone a su vez enfrentarnos a la activación de estrategias de aprendizaje que faciliten esos procesos de comprensión, interacción y producción; es decir, la CCLAV.

A partir de esta definición de competencia audiovisual, conviene revisar la propuesta del MCER (2002) y de su Companion Volume (2018) respecto al video y los medios audiovisuales con el fin de conocer qué es lo que se espera que el aprendiente de lenguas extranjeras sea capaz de hacer, cuál es el tipo de interacción y los modos de interpretación de los textos audiovisuales.

2. 1.1. La competencia audiovisual según el MCER (2002) y el Nuevo Companion Volume (2018)

En el MCER, los textos audiovisuales se encuentran clasificados bajo la actividad comunicativa “comprensión audiovisual”. Este cambio surge a raíz de los ajustes realizados en la última revisión del MCER, en los cuales se redefinieron las destrezas y pasaron a llamarse *actividades comunicativas de lengua*. Se define entonces la comprensión audiovisual como: “aquella actividad en la que el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input), auditiva y visual que se tiene que descodificar, interpretar y evaluar” (p. 73).

Entre las actividades de comprensión audiovisual que se proponen, se encuentran: “*comprender un texto leído en voz alta, ver la televisión, un video o película con subtítulos y utilizar las nuevas tecnologías*” (ibídem). Para Ramos (2011), el primer ejemplo supone una actividad de comprensión audiovisual ya que cuando una persona realiza una lectura de un texto ante un público brinda información a través de su lenguaje no verbal y esto a su vez ayuda a la comprensión del texto. En cuanto al segundo ejemplo, tanto la televisión como el cine son los medios más recurrentes en el MCER. Se propone un visionado con subtítulos que permiten brindar texto ya sea en L1 o L2 a la vez con el diálogo de los personajes y mensajes en la L2. Ramos (2011) alude una comprensión audiovisual en simultáneo con una lectora, cuyo objetivo

es facilitar el seguimiento del hilo de la historia. El último punto, el uso de las nuevas tecnologías, trae implícito no solo el dominio de los medios sino un conocimiento de los usos que le damos a los medios audiovisuales.

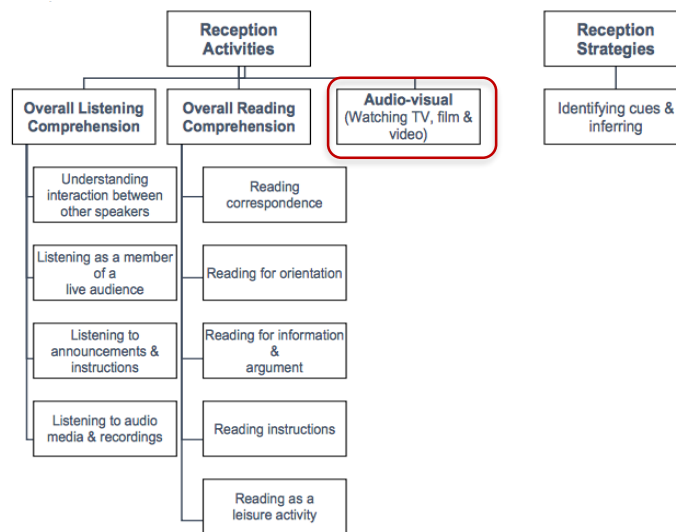
Según Pérez (2015), lo que el MCER entiende por comprensión audiovisual es “una forma de comportamiento con la que una persona lleva a cabo un determinado proceso de aprendizaje ante una variedad de textos audiovisuales” (p. 739). Al ser un actividad que conlleva un proceso de aprendizaje, es importante resaltar que cada estrategia conlleva en sí un proceso de reflexión relacionado con el hecho de aprender a aprender (ibídem). El MCER entiende una estrategia de aprendizaje como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (p. 60).

En cuanto a los pasos que supone el proceso de comprensión audiovisual, el MCER recoge los siguientes: “*el reconocimiento del habla y de los sonidos, la identificación del texto como adecuado, la comprensión semántica y cognitiva del texto, como entidad lingüística y la interpretación del mensaje en contexto lingüístico y no lingüístico*” (p. 89). Lo anterior implica que el aprendiente debe tener cierto conocimiento a nivel fonológico, sintáctico, semántico y pragmático que le permita descodificar el mensaje y que a su vez pueda poner en práctica destrezas como: la perceptiva, la memoria, la de descodificación, de inferencia, predicción, imaginación, exploración rápida o la referencia a lo anterior y a lo posterior que se ha dicho en el texto (p. 89-90).

Ahora bien, es relevante revisar lo que propone el Nuevo Companion Volume con sus nuevos descriptores (2018) en cuanto a la competencia audiovisual. Esto con el fin de conocer los cambios y los ajustes realizados y ver qué tanto se ha enriquecido esta competencia en este marco curricular. Dentro de las actividades comunicativas, el componente audiovisual aparece incluido en las actividades de recepción. En la figura 1 se puede observar la clasificación de los elementos incluidos en las actividades de recepción, con todos sus componentes más detallados. En lo correspondiente a lo audiovisual, se incluyen actividades como: ver películas, televisión y video, esta vez con o sin subtítulos. A su vez, aparecen estrategias como identificar pistas e inferir.

Figura 1

Actividades y estrategias de recepción



Nota: Adaptado de Nuevo Companion Volume. (p. 54)

En lo que respecta a ver televisión y películas, se incluye material en vivo o grabado y solo en niveles superiores aparecen las películas. En la siguiente tabla (1), se aprecian los descriptores que incluyen: seguir el cambio de tema e identificar aspectos principales; identificar detalles, tono y significado implícito (para niveles superiores) y a su vez, identificar cuando la transmisión va de un uso lento y estándar hasta la habilidad de manejar jerga y expresiones idiomáticas.

Tabla 1

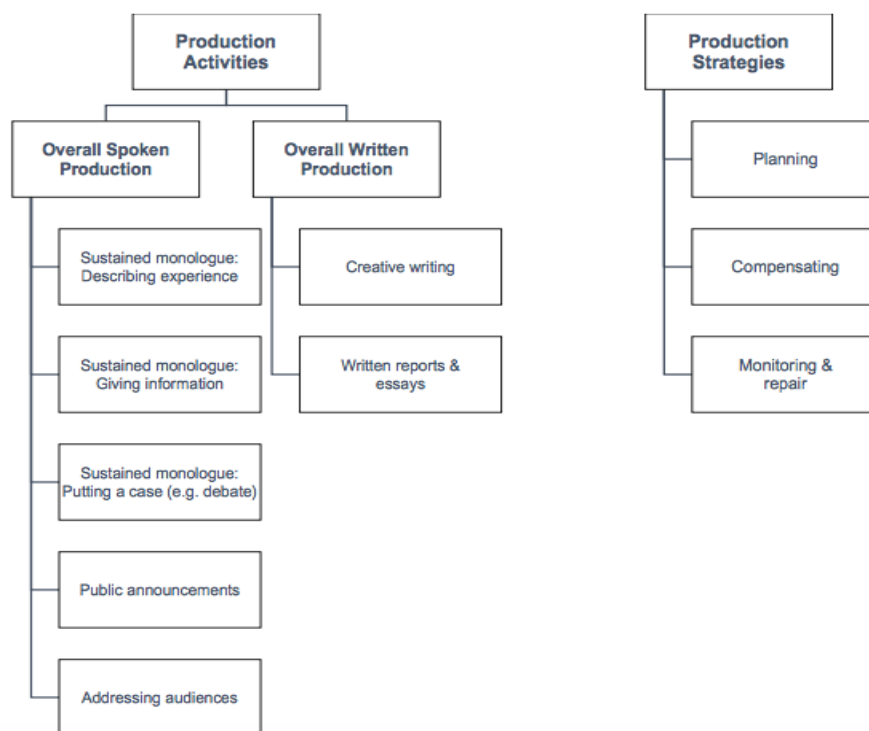
Escala de descriptores de recepción audiovisual

WATCHING TV, FILM AND VIDEO		PROSIGN
C2	No descriptors available; see C1	
C1	<p>Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage.</p> <p>Can understand in detail the arguments presented in demanding television broadcasts such as current affairs programmes, interviews, discussion programmes and chat shows.</p> <p>Can understand nuances and implied meaning in most films, plays and TV programmes, provided these are delivered in the standard language.</p>	
B2	<p>Can extract the main points from the arguments and discussion in news and current affairs programmes.</p> <p>Can understand most TV news and current affairs programmes.</p> <p>Can understand documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in the standard form of the language.</p>	
B1	<p>Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and clear.</p> <p>Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language.</p> <p>Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.</p>	
A2	<p>Can identify the main point of TV news items reporting events, accidents etc. where the visual supports the commentary.</p> <p>Can follow a TV commercial or a trailer for or scene from a film, understanding what the actors are talking about, provided that the images are a great help in understanding and the delivery is clear and relatively slow.</p> <p>Can follow changes of topic of factual TV news items, and form an idea of the main content.</p>	
A1	<p>Can recognise familiar words and phrases and identify the topics in headline news summaries and many of the products in advertisements, by exploiting visual information and general knowledge.</p>	
Pre-A1	No descriptors available	

En cuanto a las actividades de producción, existe nula mención del componente audiovisual. Como se puede observar en la figura 2, aparecen detallados los elementos incluidos tanto de la producción oral como de la producción escrita, así como las estrategias que se pueden activar. Al no incluir los medios audiovisuales en esta actividad comunicativa surge la necesidad de reflexionar sobre qué produce el hablante nativo, qué medios utiliza y por qué lo hace. Esta falta de consideración plantea a su vez un reto y es justamente la importancia de integrar los medios audiovisuales en actividades de producción con el fin de que exista esa preparación necesaria para ir en concordancia con las tendencias y modos de comunicación de los hablantes.

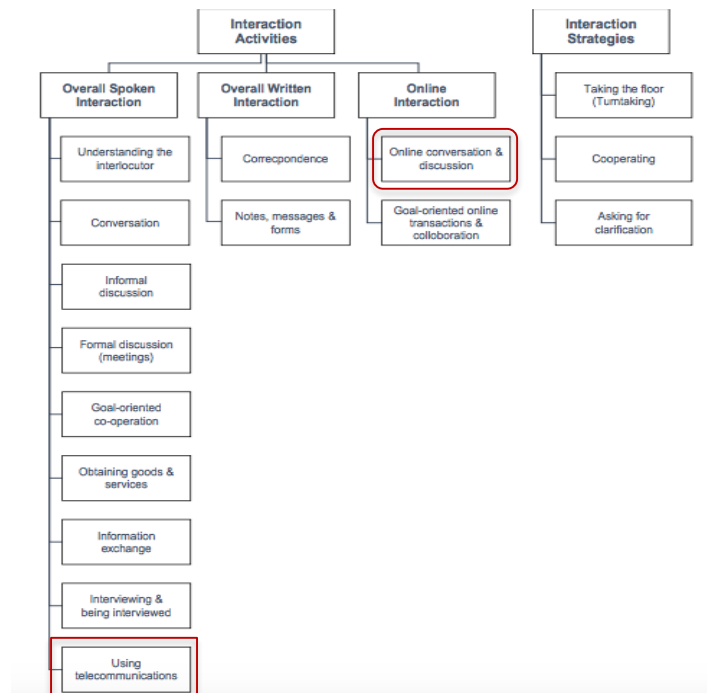
Figura 2

Actividades y estrategias de producción



Nota: Tomado de Nuevo Companion Volume (p. 68)

Respecto a las actividades comunicativas incluidas en la interacción, aparece el uso de las telecomunicaciones. No sólo se refiere al uso del teléfono sino que también incluye aplicaciones basadas en el uso de internet para audio y video. En la figura 3 se pueden observar todos los elementos presentes en la actividad de interacción oral, escrita y a su vez, se incluye la interacción online. Presenta también las estrategias de interacción que se pueden activar en los intercambios comunicativos.

Figura 3*Actividades y estrategias de interacción*

Nota: Adaptado de Nuevo Companion Volume (p. 82)

Ahora bien, en la tabla 2 se presenta una escala que incluye descriptores que van desde el intercambio de mensajes y conversaciones simples de temas comunes como el tiempo de llegada, mensaje de rutina o servicios básicos, hasta abordar temas personales o con propósitos específicos. En cuanto al interlocutor puede ser desde una persona conocida a una desconocida, con acentos menos familiares. Finalmente, en lo que respecta la duración del intercambio comunicativo, se parte del mensaje corto y simple a una conversación casual mucho más extensa.

Tabla 2*Uso de las telecomunicaciones*

USING TELECOMMUNICATIONS	
C2	Can use telecommunications confidently and effectively for both personal and professional purposes, even if there is some interference or the caller has a less familiar accent.
C1	Can use telecommunications effectively for most professional or personal purposes.
B2	Can use telecommunications for a variety of personal and professional purposes, provided he/she can ask for clarification if the accent or terminology is unfamiliar. Can participate in extended casual conversation over the phone with a known person on a variety of topics.
B1	Can use telecommunications for everyday personal or professional purposes, provided he/she can ask for clarification from time to time. Can give important details over the phone concerning an unexpected incident (e.g. a problem in a hotel, with travel arrangements, with a hire car). Can use telecommunications to have relatively simple but extended conversations with people he/she knows personally. Can use telecommunications for routine messages (e.g. arrangements for a meeting) and to obtain basic services (e.g. book a hotel room or make a medical appointment).
A2	Can use telecommunications with his/her friends to exchange simple news, make plans, and arrange to meet. Can, given repetition and clarifications, participate in a short, simple phone conversation with a known person on a predictable topic, e.g. arrival times, arrangements to meet. Can understand a simple phone message (e.g. 'My flight is late. I will arrive at ten o'clock.'), confirm details of the message and pass it on by phone to other people concerned.
A1	No descriptors available
Pre-A1	No descriptors available

Nota: Tomado de Nuevo Companion Volume (p. 92)

Se incluye además *la interacción y la conversación online* con un énfasis en la importancia que deben tener los interlocutores para comunicarse efectivamente al tratarse de situaciones multimodales. En esta escala se detallan descriptores como: interacciones consecutivas y simultáneas, participación en interacciones con varios interlocutores, realizar publicaciones y contribuciones que inciten a que el otro comente o participe, comentar publicaciones, mostrar alguna reacción ante una publicación, así como esa capacidad de incluir símbolos, imágenes y códigos para expresar algún tono en el mensaje, acento, prosodia, para mostrar algún sentimiento, ironía, etc.

En definitiva, la competencia audiovisual se proyecta en el MCER y el Nuevo Companion Volume con un énfasis hacia la comprensión audiovisual (ver tv., videos y cine) y la interacción, en la cual se tienen en cuenta las telecomunicaciones y la conversación online. Por su parte, no incluye a los medios audiovisuales dentro de las actividades comunicativas de producción, lo cual abriría la posibilidad de una consideración de inclusión del componente audiovisual en esta actividad de lengua.

Luego de identificar cómo se entiende la competencia audiovisual en el MCER (2002) y el Nuevo Companion Volume (2018), conviene revisar cómo es comprendida esta competencia en el marco curricular norteamericano, el ACTFL (2012), con el objetivo de conocer similitudes, diferencias y a su vez para identificar el papel que cumple el video dentro del proceso de comunicación en una lengua extranjera.

2.1.2 La competencia audiovisual en el ACTFL, American Council on the teaching of foreign languages, (2012)

El ACTFL¹, a diferencia del MCER, organiza los modos de comunicación a partir de tres dimensiones: la interpersonal, la interpretativa y la presentacional.

Se puede observar en la tabla 3 que el componente audiovisual no se menciona en la dimensión interpersonal pero sí tiene cabida en la dimensión interpretativa, a través de los videoclips (material auténtico). Esa capacidad de interpretar alude a saber leer los mensajes, a tener una postura de análisis y entendimiento. En cuanto a la dimensión presentacional, resulta interesante la mención de creación de material audiovisual para una audiencia, lo que a su vez supone tener un propósito, ser capaz de crear un video o una presentación, de conocer sus usos, manejar un discurso y un formato propio del material que se esté utilizando o creando. Sin

¹ El ACTFL es el Marco curricular norteamericano equivalente al MCER.

embargo, no se profundiza y detalla en los descriptores qué se espera que logre el estudiante con respecto a esta cuestión.

Tabla 3

Los tres modos de comunicación (p. 7)

Interpersonal	Interpretive	Presentational
Active negotiation of meaning among individuals	Interpretation of what the author, speaker, or producer wants the receiver of the message to understand	Creation of messages to inform, explain, persuade, or narrate
Participants observe and monitor one another to see how their meanings and intentions are being communicated	One-way communication with no recourse to the active negotiation of meaning with the writer, speaker, or producer	One-way communication intended to facilitate interpretation by members of the other culture where no direct opportunity for the active negotiation of meaning between members of the two cultures exists
Adjustments and clarifications are made accordingly	Interpretation differs from comprehension and translation in that interpretation implies the ability to read (or listen or view) "between the lines," including understanding from within the cultural mindset or perspective	To ensure the intended audience is successful in its interpretation, the "presenter" needs knowledge of the audience's language and culture
Speaking and listening (conversation); reading and writing (text messages or via social media)	Reading (websites, stories, articles), listening (speeches, messages, songs), or viewing (video clips) of authentic materials	Writing (messages, articles, reports), speaking (telling a story, giving a speech, describing a poster), or visually representing (video or PowerPoint)

Nota: Tomado de ACTFL (2012). (p. 7)

En esta guía de proficiencia de las lenguas, la comprensión oral hace parte de la dimensión interpretativa, y sólo en el nivel superior (Distinguished) se menciona que el oyente es capaz de comprender la lengua que aparece en películas, en teatro, en debates académicos, entre otros. Carece de mención alguna en las demás actividades comunicativas.

El ACTFL refleja una competencia audiovisual que comprende algunos de los componentes de la definición de la CCLAV: tanto procesos de comprensión (interpretación) así como de producción audiovisual, aunque no exista tanta profundización en estas dimensiones. No se mencionan los medios audiovisuales dentro de la dimensión interaccional, lo que abre la posibilidad de reflexionar y considerar su inclusión en este ámbito.

2.2 Ventajas y retos de usar los videos en el aula

Al dominar una L2, es evidente que los conocimientos del sistema lingüístico verbal no son los únicos que juegan un papel importante en la comunicación; tanto la adecuación lingüística y pragmática como la relevancia del discurso y del registro son claves para evitar malentendidos, situaciones incómodas o inconvenientes al lograr el objetivo comunicativo

(Brandimonte, 2003). En el aula de lenguas extranjeras, los aprendientes deben ser conscientes de la importancia del contexto comunicativo, de cómo las expresiones pueden ir variando dependiendo de la persona y la situación específica en la que ocurre el intercambio. En efecto, Brandimonte (2003) expresa que el lenguaje real “está lleno de omisiones, contracciones, encadenamientos, acentos, timbres de voz que, de no practicarlo en clase a base de un entrenamiento constante, difícilmente se podrá dominar” (p. 870). Es por esto que se encuentra necesario utilizar e integrar diversas herramientas al aula que permitan acercar al estudiante a las diversas variedades del español; “hay que proporcionar a los alumnos todo este tipo de información y de una forma lo más atractiva posible y el componente audiovisual en la clase de ELE puede resultar de gran ayuda” (p. 871).

Al llevar el soporte audiovisual al aula se pueden encontrar grandes ventajas: “todo aparece más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana” (ibídem). Bajo esta misma línea, Corpas (2004) resalta que el video:

- “introduce variedad;
- desarrolla la comprensión;
- es un soporte muy cercano para los alumnos;
- y es una forma de llevar la vida real al aula” (p. 786).

En cuanto a su valor auténtico, contribuye a apreciar mejor la cultura de la L2, incrementar la motivación en el estudiante, así como a aumentar el conocimiento sociocultural a partir de situaciones enmarcadas en contextos específicos y explícitos. (Altman, 1989).

Bustos (1997) por su parte, menciona que “la combinación de sonido e imagen compone una información completa desde los puntos de vista lingüístico y pragmático-discursivo” (p. 93). Esta combinación es entendida por Chion (1990) como un “valor añadido”, que se refiere al “valor expresivo e informativo con el que un sonido enriquece una imagen dada, hasta hacer creer, en la impresión inmediata que de ella se tiene o el recuerdo que de ella se conserva, que esta información o esta expresión se desprende de modo «natural» de lo que se ve, y está ya contenida en la sola imagen” (p. 13).

Siguiendo esta misma línea, Ramos (2011) concuerda con el potencial que tiene esa combinación simultánea (mezcla de imagen, por lo general en movimiento, con sonido), la cual resulta ser la manera natural de percibir la realidad y de expresarnos en ella. De hecho, es poco inusual utilizar el canal auditivo sin valerse del visual.

Ramos (2011) enumera algunos elementos y códigos propios del lenguaje audiovisual:

a) “*Por medio del canal auditivo*: el lenguaje verbal (textos orales), el paralenguaje, la música,

el ruido, el sonido de fondo, etc.” (p. 2).

b) “*Por medio del canal visual: la imagen, el lenguaje no verbal, además del verbal (textos escritos), signos, símbolos, íconos, etc.*” (p. 2)

Al tratarse de un texto audiovisual, es necesario que aparezcan todos o alguno de estos elementos, siempre y cuando sea uno de cada canal sensorial.

Ahora bien, existen algunos riesgos a los que podríamos enfrentarnos cuando se lleva material audiovisual al aula. Para empezar, Bustos (1997) atribuye aquella falta de control del mensaje en el proceso de recepción: “el destinatario no puede hacer uso de estrategias destinadas a controlar el mensaje que está recibiendo (tales como solicitar aclaraciones, repeticiones, comprobar su nivel de comprensión, pedir al interlocutor que se exprese más despacio, etc.)” (p. 94). Sin embargo, dados los avances tecnológicos del momento, existen muchas soluciones como la posibilidad de pausar el video, de retrocederlo, en caso de que se quiera aclarar algún aspecto, de usar subtítulos, aumentar o reducir la velocidad del audio, entre otras estrategias.

Otro riesgo se refiere a la extensión del video, la cual juega un papel importante pues, si es muy prolongado el mensaje, podría bloquearse la comunicación. De nuevo, para este riesgo, el profesor podría dividir por secciones el video, de manera que sea más fácil su procesamiento. Esto es, pensar en estrategias que faciliten los procesos de comprensión e interpretación, pensando en la posibilidad de distintos tipos de visionado.

Adicional a esto, existe el riesgo relacionado con los problemas de concentración. Si se trata de mensajes prolongados, “es normal que el alumno deje de comprender simple y llanamente porque se cansa de prestar atención” (ibídem). En caso de que estos dos factores se puedan combinar, los procesos de recepción y comprensión se ven afectados.

Ahora bien, otro de los riesgos que existe al usar material audiovisual en el aula es la posibilidad de fomentar pasividad en el estudiante (Corpas, 2004). Si bien a nivel social se tiende a asociar la televisión con un medio que fomenta una actitud pasiva, como un mero ejercicio de recepción de información, en el aula no se puede caer en el error de propiciar un rol pasivo sino todo lo contrario, es relevante generar un entorno cálido, una actitud activa y participativa por parte del estudiante que implique análisis, producción y a su vez, se creen actividades motivadoras; se abran espacios de reflexión intercultural a partir del soporte audiovisual. Para evitar pasividad en el estudiante, Ruiz (1993) enfatiza en la gran cantidad de formas de explotación para que se pueda convertir en una fuente de auténtica actividad frenética. “Desde la más elemental introducción de vocabulario hasta la organización de

representaciones por parte de los estudiantes” (p. 142); la labor del docente adquiere un rol relevante para sacarle el mayor provecho al soporte audiovisual. Es por esto que el docente debe considerar una buena secuenciación y una división por fases, lo que permitiría dar paso a procesos de activación, comprensión, análisis de lengua y futura producción a partir del soporte audiovisual. Actualmente, vivimos en un mundo completamente audiovisual, por lo que cada día surge la necesidad de desarrollar una competencia audiovisual acorde con la realidad en la que nos encontramos. La manera como consumimos programas televisivos, aplicaciones en internet, recursos online, películas, redes sociales, etc., ha cambiado nuestro modo de vida, y por tanto, la manera como aprendemos. La infinidad de posibilidades de explotación del video permite a su vez que haya dinamismo, nuevas formas de presentación y trabajo con el material audiovisual. De este modo, llevar material audiovisual al aula es prácticamente una necesidad actual, una manera de aprender acorde con las nuevas tendencias digitales del momento.

Finalmente, Sierra Plo (1990) identifica otro riesgo que surge del apoyo excesivo en la imagen, ya que podría distraer la atención del alumno de los elementos verbales presentes en la comunicación. Su recomendación es lograr fomentar un visionado activo, en el cual se generen comentarios y discusiones, y una buena programación de actividades de explotación del material audiovisual.

Con todo lo anterior, Corpas (2000) plantea una serie de consideraciones que evitarían presentar dificultades con el uso del video en el aula:

- Es importante tener en cuenta las características del grupo, los intereses, la edad, las motivaciones...
- Es relevante mantener al grupo activo a través de las actividades.
- Es necesario adaptar las actividades al nivel de los alumnos.
- Es conveniente trabajar con reportajes o documentos cortos.
- Antes del visionado se aconseja presentar el tema y motivar al alumno.
- Es importante explicar claramente las instrucciones.
- El visionado puede ser un punto de partida para el desarrollo de las destrezas (o actividades comunicativas) (p. 787).

2.3 El video como herramienta didáctica

A continuación, se presentan algunos estudios investigativos frente al uso del video como herramienta didáctica para fomentar la comprensión auditiva y expresión oral, la competencia lingüística y la competencia sociocultural. Se precisa mencionar que son muy

pocos los estudios empíricos del uso de los medios audiovisuales en el aula debido a que es un área que no se ha estudiado a profundidad (Herrero, 2019, p. 568).

2.3.1 Fomento de la comprensión auditiva y expresión oral

El video es un apoyo excepcional en el aula pues potencia el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral. Esto ha sido probado por la investigación de Herrón (1994) en cuyo estudio comparativo pudo determinar resultados más óptimos del video frente a materiales de texto. Bajo esta misma línea de investigación, Weyers (1999) también corroboró un importante progreso en la cantidad y calidad de la producción oral de los estudiantes luego de vincular material televisivo dentro de la propuesta curricular. Por su parte, Larrañaga (2001) considera que al utilizar material audiovisual en el aula para tratar la comprensión auditiva se presenta al estudiante la situación comunicativa completa ya que se combina imagen y sonido, como si se tratase de la vida real.

2.3.2 Desarrollo de la competencia lingüística

La exposición del estudiante a medios audiovisuales es un modo de acercarlo a la diversidad de la lengua (Herrero, 2019). El video proporciona muestras reales de lengua en las cuales se puede percibir la entonación y la pronunciación. Asimismo, con medios como el cine y la televisión se pueden trabajar cuestiones gramaticales diversas, abordar distintos temas y aprovechar las funciones comunicativas que estos ofrecen. A nivel del componente léxico, los estudios de Webb y Rodgers (2009 a, b) concluyen con recomendaciones en torno a aumentar la adquisición incidental de vocabulario con actividades antes del visionado, la utilización de subtítulos en L2, y utilizar largometrajes, programas de televisión o series que permitan incrementar la exposición al nuevo léxico (Herrero, p. 569).

Bajo esta misma línea, Corpas (2000) ve grandes ventajas de trabajar el video para abordar aspectos lingüísticos en sus contextos. “Es una forma de llevar la lengua al aula en los contextos en los que se da y no de forma aislada” (p. 786). Por lo cual se puede dar un aprovechamiento del recurso audiovisual para trabajar aspectos gramaticales, semánticos, ortográficos, y fonológicos partiendo del input tan provechoso que ofrece el video. Con esto, el estudiante obtiene modelos reales de lengua que no son más que recursos comunicativos que le permiten afianzar su capacidad de saber comunicar.

2.3.3 Desarrollo de la competencia sociocultural

A través del video se puede observar cómo se comporta la gente, sus actitudes, creencias, su manera de concebir el mundo: su cultura; es decir, se activa la competencia sociocultural. De acuerdo con Brandimonte (2003), “la cultura evidentemente no se aprende de forma pasiva, sino a través de un proceso interactivo en el que cada individuo compara sus propios conocimientos con los ajenos, para comprender y conocer la nueva realidad social” (p. 872). Es por esto que “el video puede facilitar el entendimiento de los comportamientos comunicativos de la sociedad” (Corpas, 2000, p. 785). Se trata de una posibilidad de observar, analizar, reflexionar los gestos, las distancias entre los interlocutores, de enfocar la mirada en la comunicación verbal y no verbal, y asimismo, dentro de una propuesta de actividades, permite fomentar y propiciar espacios de reflexión intercultural (ibídem). Además, se pueden apreciar muestras de los diversos registros del discurso, lo cual abre una puerta al abanico de acentos y a la variedad de la lengua; a su vez, permite comprender cómo el hablante organiza su discurso, utiliza estrategias y recursos para lograr su objetivo comunicativo.

El soporte audiovisual en el aula tiene una ventaja significativa para tratar aspectos socioculturales ya que permite presentar elementos que podrían resultar difíciles de tratarse por medio de textos escritos como el componente gestual y el lenguaje corporal, que hacen parte de la comunicación y que se constituyen como aspectos asociados a expresiones culturales (Chan & Herrero, 2010). Ahora bien, juega un papel importante dentro del proceso de contextualización de la situación comunicativa ya que ofrece datos como la ubicación espacial y temporal, las dinámicas y actitudes de los hablantes (Corpas, 2000). Según este autor, la facilidad que da para poder percibir con más agudeza las emociones e intenciones, los comportamientos y valores que reflejan la sociedad es un valor invaluable en el aula.

Luego de esta revisión de estudios investigativos que atribuyen gran potencial didáctico al video, se encuentra relevante identificar los usos que se le pueden dar a los videos. Troitiño (2020, 1:15:54), citando a Neus Sans (2020), aporta un listado de usos del texto, entendido éste como unidad de significado.

- *El texto como espacio metalingüístico*: cuando usamos videos o soporte audiovisual es importante identificar el tipo de lengua que se trabajará, reconocer qué aspectos metalingüísticos se abordarán (categorías morfológicas, aspectos gramaticales...).

- *El texto para la reflexión intercultural*: los videos pueden propiciar espacios de reflexión con el fin de comparar aspectos culturales de la lengua meta con los propios, identificando semejanzas y diferencias; a su vez, se amplía el bagaje cultural del estudiante, entre otros aspectos.

- *El texto como anclaje de la memoria*: cuando llevamos el video al aula podemos incitar a que

el estudiante logre una experiencia de recordación; esto es, conectar las emociones y sentimientos que surgen cuando el estudiante se enfrenta al texto, que se relaciona a su vez con el factor afectivo.

- *El texto como espacio estratégico*: es relevante activar estrategias para lograr la comprensión del texto. Además, el profesor puede ayudar a que sea el mismo estudiante el que aprenda a enfrentarse al texto, que sea consciente de qué estrategia funciona mejor (ayudar a aprender).

- *El texto como modelo y/o andamiaje*: a través del texto audiovisual el estudiante puede repetir muestras de lengua, imitar expresiones y tomar fragmentos que podría incluso utilizarlos para su propia producción. Si se trabaja con material auténtico, el estudiante podrá acercarse a modelos de lengua reales y propios de los hablantes nativos. Las películas, series, videoclips, programas televisivos son un claro ejemplo de material real del cual el estudiante podrá sacar gran provecho.

- *El texto como disparador de producción*: los videos se convierten en punto de partida para que el estudiante hable, interactúe, comente y exprese su opinión sobre lo que acaba de visionar. El texto audiovisual incita a la producción pero además a la propia creación de material; se trata de incitar a que ellos creen sus propios documentos audiovisuales.

2.4 Objetivos y fases de actividades con textos audiovisuales

Herrero (2019) resalta que la manera más eficaz de emplear materiales audiovisuales es a través de una planificación de actividades para antes, durante y después del visionado.

Antes del visionado:

- Este tipo de actividades estimulan la imaginación y activan al estudiante despertando su interés y de esta manera, facilitan la comprensión. Es común brindar una breve contextualización, proveer de información clave, introducir vocabulario y realizar ejercicios de predicción.

Durante el visionado:

- Puede enfocarse hacia la comprensión del desarrollo de la narración, la evolución de los personajes, o también prestar atención a los elementos visuales, o ya sean lingüísticos o paralingüísticos.

Después del visionado:

- Se recomienda los ejercicios de comprensión del argumento, socializar aspectos referidos al contexto sociohistórico. Si se trata de películas o televisión, se puede incitar a un análisis del perfil de los personajes y de sus relaciones. (p. 576)

Partiendo de esta secuenciación, Herrero (2019) propone una tabla (4) con objetivos y actividades que se pueden realizar en cada una de las fases.

Tabla 4

Objetivos y actividades a realizar antes, durante y después del visionado.

	Antes del visionado	Durante el visionado	Después del visionado
Competencia léxica y textual	Realizar actividades de comprensión con distintos tipos de texto, para familiarizarse con el léxico cinematográfico y temático.	Identificar frases del diálogo y su importancia en el contexto del texto audiovisual.	Expandir el léxico a través de ejercicios de descripción o relación aplicados a diversos campos semánticos.
Competencia fonética y fonológica	Presentar y contextualizar elementos relevantes de pronunciación y entonación.	Reconocer características diatópicas o geográficas en el texto audiovisual.	Doblar el diálogo entre dos actores en una escena o realizar la autodescripción de una escena.
Competencia gramatical	Emplear construcciones gramaticales para expresar probabilidad o hipótesis acerca del texto.	Contextualizar el uso de determinadas fórmulas gramaticales.	Practicar las estructuras gramaticales que han aparecido en el texto audiovisual en una actividad específica o como parte integral de una de las tareas creativas finales.
Competencia pragmática y sociolingüística	Ofrecer hipótesis sobre diferentes registros.	Reconocer marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía y expresiones populares.	Ampliar la comprensión y producción de significado pragmático a través de un análisis crítico de los recursos semióticos presentes

			en el texto audiovisual.
Competencia cultural e intercultural	Generar curiosidad e introducir el texto audiovisual y los referentes.	Identificar valores asociados con la cultura meta, comparar y contrastar referentes socio-culturales.	Analizar referentes culturales e intertextuales y reflexionar de forma crítica sobre los valores asociados con la cultura meta y la de los aprendices.
Competencia fílmica, multimodal y digital	Analizar el tráiler para familiarizarse con los conceptos claves de la composición multimodal.	Analizar los recursos estilísticos en secuencias clave o por medio de fotogramas para inferir como se genera el significado.	Diseñar y crear un producto visual o escribir una crítica cinematográfica para diferentes medios de forma individual o colaborativa.

Nota: Tomado de Herrero, C. (2019) (p. 576)

La anterior tabla apunta a una propuesta de actividades que se plantea para trabajar las distintas competencias: léxica y textual, fonética y fonológica, gramatical, pragmática-sociolingüística, cultural e intercultural y la fílmica, multimodal y digital). Cada serie de actividades cumple la función de cada fase y su objetivo, además de preparar al estudiante para el desarrollo de la actividad, es que obtenga recursos comunicativos para comunicarse oral y por escrito, que desarrolle su capacidad interpretativa, de comprensión y producción, y así cumplir el propósito de la tarea, basada en la explotación de un texto audiovisual.

Es importante resaltar que, cuando el alumno se enfrenta al texto audiovisual y a la tarea misma, se requiere la activación de estrategias que van en concordancia con la fase de la secuencia didáctica. El MCER (2002) detalla las tres fases que supone enfrentarse a un texto audiovisual. La primera fase, de *planificación, estructuración o encuadre de lo que verá*, tiene como objetivo identificar el contexto y activar los conocimientos del mundo que se posee, partiendo de hipótesis o inferencias. La segunda fase, de *ejecución o realización*, busca identificar claves o inferencias. Finalmente, la tercera fase, de *evaluación*, pretende confirmar hipótesis y ajustar respuestas (p. 74).

Respecto a este componente estratégico, es necesario resaltar la diferencia entre las *estrategias de aprendizaje*, vistas como “habilidades que cada persona posee para aplicarlas a cada situación de aprendizaje y donde cada alumno desarrolla su capacidad de aprender a aprender” y también las *estrategias de comunicación*, que de acuerdo con Martín Peris (2008), son mecanismos de los que se valen los aprendientes para comunicarse de manera eficaz (p. 221-223). En la comunicación, ambas estrategias convergen “ya que el aprendizaje de la lengua es el aprendizaje de su uso y es a través del uso como se llega a aprender” (Consejería de Educación 2007: 10).

Dentro de las estrategias de aprendizaje, se incluyen *estrategias cognitivas*, *metacognitivas* y *afectivas*. Las cognitivas se definen como “actividades o procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente, que agilizan el proceso de aprendizaje, la mejora de la comprensión del lenguaje, su asimilación y su almacenamiento en la memoria”. En cuanto a las metacognitivas, se tratan de recursos que permiten al aprendiente observar su propio proceso y saber cómo se aprende. Finalmente, las afectivas se relacionan con “las decisiones y comportamientos que el aprendiente toma para que los factores personales y sociales actúen de manera favorable” (Martín Peris, p. 220-225)

En la tabla 5, se identifica la propuesta de Pérez (2015) sobre ejemplos específicos de las estrategias de aprendizaje, según los ofrecidos en el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación 2008: 247-255):

Tabla 5

Estrategias de aprendizaje

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		
COGNITIVAS	METACOGNITIVAS	AFECTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> - Inferir, adivinar el significado de las palabras, de la situación. - Tomar notas. - Resumir. - Atender a una información concreta. - Activar conocimientos del mundo. - Fijarse en el lenguaje corporal y visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Planificar. Reconocer el objetivo de una tarea. - Formular hipótesis. - Identificar el tipo de texto. - Autoevaluarse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una actitud positiva. - Cooperar. Compartir información. - Apreciar las diferencias interculturales.

- Practicar la entonación y la pronunciación.		
---	--	--

Nota: Tomado de Pérez, Y. (2015) (p. 740).

Esta propuesta de clasificación de estrategias resulta interesante al poder adaptarse a cada una de las fases de la secuencia. De este modo, se pueden incluir estrategias *cognitivas*, *metacognitivas* y *socioafectivas*² antes, durante o después del visionado, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 6

Estrategias dependiendo de la fase en la secuencia

Antes del visionado	Durante el visionado	Después del visionado
Activar los conocimientos que se poseen. - Formular hipótesis. - Prestar atención al tipo de texto. - Reconocer el objetivo de la tarea. - Encuadrar la situación de comunicación. - Desarrollar una actitud positiva.	- Captar el sentido general y la intención. - Captar las palabras clave. - Inferir, adivinar el significado. - Imitar la acentuación, la entonación y el ritmo. - Tomar notas. - Resumir. - Atender a los elementos prosódicos y cinéticos. - Formular hipótesis y contrastarlas. - Apreciar las diferencias interculturales.	- Contrastar con los compañeros las hipótesis y verificar si se ha comprendido bien. - Retener palabras y expresiones nuevas. - Reconocer para que sirve el uso de materiales audiovisuales en el aula. - Autoevaluarse.

Nota: Tomado de Pérez, Y. (2015) (p. 745).

El componente estratégico resulta imprescindible al momento de realizar actividades basadas en material audiovisual. La anterior tabla ofrece una serie de ejemplos de estrategias que el docente podrá fomentar en momentos específicos de la propuesta de actividades. Como se expuso anteriormente, los objetivos de las fases, de las actividades y el tipo de estrategias tienen un propósito claro y para esto se debe elegir las estrategias que más convengan y así

² Se seguirá la propuesta en el diseño curricular de la Escuela Oficial de Idiomas que tiene su base en el MCER.

poder facilitar no sólo el cumplimiento de la actividad sino apuntar por el desarrollo de la competencia audiovisual.

2.5 Técnicas para activar la comprensión de visionado

Pérez (2015) propone una serie de *técnicas para la comprensión audiovisual* como: repetir los visionados; congelar una imagen; usar subtítulos; proporcionar nociones de lenguaje cinematográfico y televisivo; no emplear el sonido/no usar la imagen o hacer uso de las transcripciones (ej. los guiones cinematográficos).

Además, las *técnicas que facilitan la motivación del alumno*, se aconseja la “selección de un input ligado a su interés; insistir en que no es importante entender todo; el apoyo en la imagen para la comprensión y tener claro(s) los objetivos de las actividades, el tipo de comprensión que quiere desarrollarse (global, detallada) y los contenidos que van a practicarse” (p. 745)

Otros autores como Vandergrift y Goh (2012) resaltan que “prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea de forma simultánea puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo. Para reducir el conflicto de atención visual y la carga cognitiva de la actividad, se recomienda que las actividades escritas impliquen poca lectura y escritura” . Otros autores sugieren la utilización de la técnica del visionado con pausas propuesta por autores como Stempleski y Tomalin (2001).

En este capítulo se presentó el concepto de competencia audiovisual y se identificó su desarrollo y comprensión en los marcos curriculares: MCER, el Nuevo Companion Volume y el ACTFL, respectivamente. A su vez, se presentaron algunos estudios investigativos del uso del video y su relación con el desarrollo de las competencias lingüística y sociocultural, así como de las destrezas de producción y comprensión oral. Además, se presentaron las ventajas y dificultades del uso del video en el aula, sus funciones, objetivos, estrategias que se pueden activar así como distintas técnicas que el profesor puede considerar al llevar el video al aula.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de análisis es analizar el tratamiento de la competencia audiovisual en el libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. Para poder alcanzarlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Clasificar las actividades según su secuenciación dentro de la unidad didáctica.

- Determinar la destreza comunicativa que activa.
- Determinar sus dinámicas de trabajo.
- Determinar si el objetivo principal de las actividades está en aspectos léxicos, fonéticos, sociolingüísticos y pragmáticos, lingüísticos, culturales e interculturales o fílmicos y digitales.
- Identificar las estrategias de comprensión audiovisual que se activan en cada actividad.
- Evaluar el fomento de la competencia audiovisual a partir de las estrategias propuestas en las actividades.

4. METODOLOGÍA

En este capítulo se presentarán las razones de la elección del libro para este trabajo de análisis con el fin de mostrar su relevancia en el campo de la enseñanza de ELE. Asimismo, se describirá la estructura del libro con una breve información sobre la serie documental *Los puros criollos* y sobre las crónicas que se utilizan en cada unidad didáctica. Además, se presentará la estructura de cada sección de la unidad, se brindará información sobre el libro del profesor y el Glosario de aprendizaje del español de Colombia. Finalmente, en este apartado se detallará el tipo análisis de material adoptado para este trabajo, así como la herramienta que se utilizará para la recolección de los datos y las categorías de análisis a tener en cuenta.

4.1 Elección del libro Hecho en Colombia: *cultura colombiana para la clase de ELE*

La elección de este libro radica en el gran potencial que posee como difusor de la cultura y la variedad colombiana a estudiantes de ELE. Esta propuesta didáctica basa el diseño de sus unidades partiendo de material auténtico televisivo: la segunda temporada de *Los puros criollos*, serie documental a modo de crónica, que acerca al espectador a la historia, la evolución, y la importancia de algunos símbolos criollos que hacen parte de la identidad colombiana.

Asimismo, el libro pretende acercar al estudiante de ELE a situaciones de comunicación reales propias colombianas con un material audiovisual que no ha sido diseñado con fines educativos. Este hecho le da un valor interesante a esta propuesta porque el uso de materiales auténticos en el aula trae consigo grandes ventajas en cuanto a que el estudiante podrá reconocer expresiones populares colombianas en contexto; identificará elementos esenciales de la cultura, podrá reconocer a su vez distintos registros, aspectos lingüísticos y paralingüísticos, entre muchos otros. Es decir, el estudiante podrá tener una visión de la

importancia de estos símbolos en la cultura colombiana bajo las opiniones de expertos y gente del común que cuentan su relación con los mismos, lo cual convierte a esta propuesta en una manera de acercar a los estudiantes a la “cultura criolla” colombiana de una forma más natural.

Finalmente, otra de las razones del porqué se eligió este libro es por su propuesta innovadora ya que responde a las actuales necesidades de aprendizaje desde la óptica del mundo audiovisual en el que vivimos todos. El hecho de poder diseñar actividades en torno a distintas crónicas que han sido televisadas en Colombia, permite enriquecer el trabajo en el aula y potenciar la competencia audiovisual, tan importante en este proceso de aprendizaje de ELE.

4.2 Estructura del libro Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE

El libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*, es un material didáctico dirigido a estudiantes de nivel intermedio y avanzado (correspondientes a los niveles B y C del MCER). Tiene como objetivos el fomento y desarrollo de la competencia cultural del estudiante de español como lengua extranjera y el afianzamiento de estrategias de comprensión audiovisual, a través de un acercamiento a los símbolos de la cultura popular y de la identidad colombiana. Esta propuesta se desarrolla en el marco de las iniciativas del Instituto Caro y Cuervo, encaminadas a impulsar la creación de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en Colombia.

Este material didáctico está compuesto por: el libro del estudiante, el libro del profesor y el glosario de aprendizaje del español de Colombia. A continuación, se detalla la estructura del libro del estudiante e información relevante sobre el libro del profesor y el Glosario de aprendizaje.

4.2.1 Libro del estudiante

Está compuesto por diez guías didácticas las cuales son el resultado de una propuesta realizada por profesores de español colombianos, alumnos del Diplomado en Pedagogía y didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera, del Instituto Caro y Cuervo. Cada unidad didáctica está basada en un capítulo de la segunda temporada de la serie documental *Los puros criollos*.

4.2.1.1 Serie documental Los puros criollos.

Se trata de una serie documental que fue emitida por el canal Señal Colombia, un canal nacional público, educativo y cultural. Esta serie cuenta con cinco temporadas: la primera, con

13 capítulos, se transmitió en el 2009; la segunda, con 30 capítulos, en el 2012; la tercera, con 20 capítulos fue transmitida en el 2013; la cuarta, contó con 10 capítulos, en el 2016, y la quinta temporada, se compone de 12 capítulos y se emitió en el 2019.

Los símbolos populares de cada crónica engloban desde los deportes autóctonos nacionales, la gastronomía, los medios de transporte, el vestuario, las creencias, las supersticiones, la creatividad y recursividad, la música y las celebraciones tradicionales y culturales colombianas. En cuanto al tipo de lengua, el presentador de la serie documental mantiene un registro bastante informal y coloquial bogotano. En las crónicas se busca resaltar la gran variedad de acentos, registros y la riqueza cultural presentes en todo Colombia. Por supuesto, al utilizar material real y auténtico, se podrá apreciar muestras reales del habla del ciudadano común colombiano.

4. 2.1.2 Estructura de la unidad didáctica.

El libro Hecho en Colombia organiza los contenidos en diez unidades didácticas. En la siguiente tabla (7) se encuentra el nombre de cada unidad, el capítulo correspondiente de la segunda temporada de Los puros criollos y su respectiva duración.

Tabla 7

Temas de cada unidad del libro

UNIDADES DIDÁCTICAS DEL LIBRO	
Unidad 1: El café	Capítulo 18, segunda temporada, duración: 25"01`
Unidad 2: El chance	Capítulo 13, segunda temporada, duración: 25"02`
Unidad 3: El Renault 4	Capítulo 5, segunda temporada, duración: 27"03`
Unidad 4: El tamal	Capítulo 3, segunda temporada, duración: 28"13`
Unidad 5: El tejo	Capítulo 7, segunda temporada, duración: 27"19`
Unidad 6: La arepa	Capítulo 20, segunda temporada, duración: 24"07`
Unidad 7: La chicha	Capítulo 10, segunda temporada, duración: 25"22`
Unidad: 8: La papa	Capítulo 11, segunda temporada, duración: 26"29`
Unidad 9: Tecnología criolla	Capítulo 30, segunda temporada, duración: 27"55`
Unidad 10: Los trasteos	Capítulo 15, segunda temporada, duración: 26"15`

Como se aprecia en la tabla 7, los videos de cada unidad oscilan entre los 24 y los 28 minutos. Cada uno hace parte de una crónica que retrata y explora un símbolo de la cultura

popular y de la identidad colombiana. En los videos se relata el origen de ese símbolo criollo, su historia, los personajes representativos, y se realizan entrevistas a expertos y a ciudadanos colombianos del común. Son crónicas que resultan entretenidas pero a la vez manejan cierto tono de crítica política y denuncia social frente a temas como la violencia en Colombia, el conflicto armado, la corrupción y la desigualdad social.

Cada unidad didáctica mantiene la misma estructura de propuesta de actividades para antes, durante y después del visionado de la crónica. Cada guía está diseñada para ser desarrollada en un tiempo de 120 minutos, en el que se incluye el tiempo de visualización de la crónica. Ahora bien, cada sección se enmarca bajo una expresión idiomática popular en Colombia. En la tabla 8 se brinda información sobre cada sección presente en cada unidad del libro.

Tabla 8

Estructura de la unidad didáctica

Estructura de la unidad didáctica	
Ficha técnica del video	Incluye información como el nombre del capítulo, el número de la temporada, el director, el país, el año, los guionistas, el presentador, la duración y la sinopsis.
Ficha pedagógica	Expresa los objetivos socioculturales, así como los contenidos socioculturales, lingüísticos y presenta a su vez la tarea final.
Antes del video	<p>Son ejercicios que tienen como objetivo la activación de experiencias relacionadas con el tema cultural y la anticipación del tipo de léxico. En esta fase, se encuentran dos secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>En todas partes se cuecen habas:</u> su propósito es mostrar que el tema a tratar es común en otros países. Es decir, activa la competencia intercultural. • <u>El que sabe sabe:</u> Inicia con un texto informativo que introduce al estudiante en el tema cultural a tratar. Además, presenta el léxico que será clave para la comprensión del video. En esta sección se invita al estudiante a consultar el Glosario de aprendizaje de español de Colombia para que haya familiarización de las expresiones populares que se identificarán más adelante.

Durante el video	<p>En esta fase se propone una sección de ejercicios encaminada a la comprensión específica del video.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>¡Eche ojo y pare oreja!</u>: esta sección propone ejercicios de comprensión sobre el tema cultural. Aunque esta propuesta se puede desarrollar a través de una visualización del video sin interrupciones, el docente puede hacer algunas pausas donde lo considere necesario.
Después del video	<p>En esta fase, se proponen ejercicios enfocados en la comprensión general del video, así como en los usos de algunas expresiones populares colombianas. Al final, se encuentra la tarea “transcultural”. Se divide en tres secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>A buen entendedor, pocas palabras:</u> está diseñada para atender a la comprensión global del tema cultural, así como para expresar opiniones y comentar el video. ● <u>Hablando se entiende a la gente:</u> propone la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes sobre las expresiones populares. Se parte de una actividad de los usos orales y la segunda se relaciona con el significado de las mismas. En esta sección se invita a contrastar el significado de las expresiones con el Glosario de aprendizaje del español de Colombia. ● <u>En los zapatos de un colombiano:</u> su objetivo es fomentar la competencia intercultural propiciando el respeto y acercando al estudiante a la cultura colombiana con una actividad “transcultural” en pequeños grupos. Esta tarea final podrá ser compartida en el Blog de Hecho en Colombia, diseñado para compartir los trabajos de los estudiantes.
Evaluación³	<p>Es un cuestionario que permite conocer la valoración de esta propuesta didáctica por parte del estudiante sobre los contenidos culturales, lingüísticos y el tipo de actividades. A su vez, su objetivo es conocer la percepción de los estudiantes y que esto sirva como recurso de cualificación permanentemente del material.</p>
Referentes culturales	<p>Presenta el listado de descripción de personas, personajes, lugares, instituciones, organizaciones, aspectos relevantes mencionados en el video, hechos históricos y datos de gran importancia que sirven como consulta para el estudiante, en dado caso de que quiera profundizar en el tema.</p>

³ Este libro no tiene habilitado el acceso a los cuestionarios al público en general, de modo que no se podrá analizar la actividad correspondiente a la sección de **Evaluación** en este trabajo de análisis.

Nota: Adaptado de Hecho en Colombia: Cultura colombiana para la clase de ELE. Libro del profesor (2017) (p. 11).

4.2.2 Libro del profesor

Ofrece las respuestas de todas las actividades de las diez unidades didácticas. Asimismo, se encuentran las transcripciones de todos los videos, que resultarían un recurso didáctico muy provechoso para reforzar la comprensión del video. El docente tiene plena libertad de utilizarlas con sus alumnos o de ser recursivo en cuanto a su uso, siempre con el fin de favorecer la comprensión audiovisual.

4.2.3 Glosario de aprendizaje del español de Colombia, soporte léxico

Este glosario contiene todas las expresiones populares presentes en las diez unidades didácticas del libro. Sirve para facilitar la comprensión de los videos, ya que cuenta con una explicación de las expresiones para que el estudiante pueda familiarizarse con el contexto de su uso. Este listado comprende a su vez información del uso geográfico (español general de América y Colombia rural), sociolingüístico (a nivel literario, formal, informal, familiar, popular, vulgar), y pragmático (con connotación despectiva, figurada, irónica, de tratamiento). El profesor puede utilizar este recurso para ahondar en las explicaciones sobre el habla colombiana.

4.3 Tipo de análisis

Para el presente trabajo de análisis del libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*, será necesario optar por un análisis sistemático del manual siguiendo una plantilla de recogida de datos (Ezeiza, 2009). Dado que los objetivos de este trabajo están orientados al análisis del tratamiento de la competencia audiovisual del libro, cuyas dimensiones: interpersonal, interpretativa y presentacional, según el ACTFL (2012) y las actividades de comprensión, producción e interacción, detalladas en los descriptores del MCER (2002) y del Nuevo Companion Volume (2018) serán tenidas en cuenta como punto de partida. Particularmente, en lo que respecta a la competencia estratégica, la propuesta de estrategias dependiendo de la fase en la secuencia de Pérez (2015, p. 745) cobra gran relevancia en este trabajo ya que es la base del análisis del fomento de la comprensión audiovisual en todo el libro.

Si bien Pérez (2015) ofrece una clasificación de estrategias para antes, durante y después del visionado, se encontró la necesidad de ampliar este listado como resultado del

análisis iterativo producto de la revisión teórica ya presentada en el capítulo dos de este trabajo, en la cual autores como Ramos (2011), Pérez (2015) y Herrero (2019), presentan una tipología de estrategias de comprensión audiovisual muy diversa pero que a la vez resultaría muy limitada para los hallazgos que surgieron durante la recogida de datos. Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra necesario complementar esta propuesta de estrategias de modo que se logre una clasificación de las mismas más concreta y detallada.

En la tabla 9 se puede ver la propuesta completa de clasificación de estrategias de comprensión audiovisual, que incluyen las agregadas por la autora. Aquellas estrategias sugeridas para antes del visionado corresponden a la letra A; las que se recomienda activar durante el visionado, se identifican con la letra B y aquellas que se pueden activar después del visionado, corresponden a la letra C. Es relevante mencionar que estas estrategias de comprensión audiovisual no siguen un orden concreto.

Tabla 9

Estrategias de comprensión audiovisual

Antes del visionado	Durante el visionado	Después del visionado
A1 Activar los conocimientos que se poseen.	B1 Captar el sentido general y la intención.	C1 Contrastar con los compañeros las hipótesis y verificar si se ha comprendido bien.
A2 Formular hipótesis.	B2 Captar las palabras clave.	C2 Retener palabras y expresiones nuevas.
A3 Prestar atención al tipo de texto.	B3 Inferir, adivinar el significado.	C3 Reconocer para que sirva el uso de materiales audiovisuales en el aula.
A4 Reconocer el objetivo de la tarea.	B4 Imitar la acentuación, la entonación y el ritmo.	C4 Autoevaluarse.
A5 Encuadrar la situación de comunicación.	B5 Tomar notas.	C5 Compartir las impresiones sobre el tema, personajes o escenas específicas.
A6 Desarrollar una actitud positiva.	B6 Resumir.	C6 Analizar aspectos del lenguaje verbal o del lenguaje no verbal y su relación con el contexto comunicativo
A7 Estimular la imaginación.	B7 Atender a los elementos prosódicos y cinéticos.	C7 Reflexionar críticamente sobre los valores asociados
A8 Despertar el interés en el tema.	B8 Formular hipótesis y contrastarlas.	
A9 Presentar el vocabulario clave.	B9 Apreciar las diferencias interculturales.	
A10 Ofrecer información que pueda ser útil sobre el tema, los personajes o el contexto.	B10 Captar información específica	
	B11 Atender al desarrollo de los hechos	

A11 Hacer predicciones sobre el tema, personajes o situaciones.	B12 Fijarse en aspectos lingüísticos o paralingüísticos	con la cultura meta y de los aprendientes.
A12 Presentar estructuras gramaticales que se identificarán y analizarán en el video.	B13 Identificar escenas importantes y brindar alguna explicación	C8 Dar su opinión sobre algún hecho o aspecto del video.
	B14 Atender a aspectos diatópicos o geográficos	C9 Explicar la importancia del símbolo cultural, el comportamiento y la actitud de las personas en torno a este.
	B15 Reconocer expresiones populares e inferir su significado	

Nota: Las opciones que se encuentran en negrilla fueron las estrategias que incluyó la autora de este análisis: **A7-A12; B10-B15 y C5-C9**. Adaptado de Pérez, Y. (2015) (p. 745).

Ahora bien, para determinar qué tanto se fomenta la competencia audiovisual en el manual, es conveniente obtener resultados cuantitativos productos de la revisión del número de estrategias de comprensión audiovisual presentes en cada unidad didáctica. Se requiere, a su vez, obtener el promedio y la moda de las mismas para determinar el equilibrio entre las estrategias y las destrezas, el tipo de competencia y la dinámica establecida. Este análisis se realizará en las 10 unidades didácticas del libro con el fin de obtener una visión bastante concreta del desarrollo de la competencia audiovisual.

4.3.1 Categorías y herramientas de análisis

El siguiente cuadro presenta las cinco categorías que permitirán obtener los resultados para el posterior análisis sobre el tratamiento de la competencia audiovisual en el libro. No solo serán determinantes para identificar qué tanto se fomenta la comprensión audiovisual sino también resultarán pertinentes para analizar el componente audiovisual desde la mirada de las dimensiones interpersonal y presentacional, contempladas por el ACTFL (2012) y las actividades de producción e interacción, del MCER (2002) y el Nuevo Companion Volume (2018). Se analizará cada una de las actividades de las diez unidades según: la fase en la que se encuentra en la secuencia, la destreza que se activa, la dinámica que se genera, el tipo de competencia que se desarrolla y las estrategias de comprensión audiovisual que se fomentan.

Para la recolección de los datos, se diseñó una plantilla en Excel (Anexo A) que recopila las anteriores categorías de análisis: *la fase de la secuencia, la destreza lingüística, la dinámica, el tipo de competencia y las estrategias de comprensión*, las cuales se tendrán en

cuenta para el respectivo análisis de cada actividad de todo el libro. A continuación, se puede apreciar en la tabla 10 todos los aspectos que se tendrán en cuenta en cada categoría de análisis.

Tabla 10

Categorías de análisis

Categorías de análisis	
1. Fase en la secuencia	<ul style="list-style-type: none"> » Antes del visionado » Durante el visionado » Después del visionado
2. Destreza lingüística	<ul style="list-style-type: none"> » Comprensión oral (CO) » Comprensión escrita (CE) » Comprensión audiovisual (CA) » Producción oral (PO) » Producción escrita (PE) » Producción audiovisual (PA) » Interacción oral (IO) » Interacción escrita (IE) » Interacción audiovisual (IA)
3. Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> » Individual (I) » Por parejas (P) » En grupos pequeños (GP) » En grupo abierto (GA)
4. Tipo de competencia	<ul style="list-style-type: none"> » Competencia léxica y textual (LT) » Competencia fonética y fonológica (FF) » Competencia gramatical (G) » Competencia pragmática y sociolingüística (PS) » Competencia cultural e intercultural (CI) » Competencia fílmica, multimodal y digital (FMD)
5. Estrategias dependiendo de la fase en la secuencia	<ul style="list-style-type: none"> » Estrategias que se activan antes del visionado (A) » Estrategias que se activan durante el visionado (B) » Estrategias que se activan después del visionado (C)

5. ESTUDIO DE LOS DATOS, ANÁLISIS, PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, se presentarán los resultados de la recogida de datos de las categorías de análisis elegidas: *la fase* en la que se encuentra la actividad, la *destreza comunicativa* que

se desarrolla, la *dinámica* propuesta, la *competencia* que se activa y las *estrategias de comprensión audiovisual* que se fomentan en las diez unidades de todo el libro. A su vez, se irá realizando el respectivo análisis de resultados con el fin de lograr una discusión de los mismos a la luz de la teoría presentada en el capítulo dos de este trabajo y de la propuesta misma del libro. Dado que el objetivo general de este trabajo se centra en analizar el fomento de la competencia audiovisual en el manual, conviene analizar el equilibrio entre las distintas categorías de análisis ya mencionadas.

5.1 Relación fase antes del video y destreza comunicativa

Durante esta fase, se proponen tres actividades cuyo propósito es la contextualización del tema y su relación intercultural, la familiarización de palabras y expresiones populares del habla colombiano, y la preparación para que el estudiante esté listo para visualizar el video. Dentro del análisis correspondiente de esta fase, se encontró plena similitud en la propuesta de las tres actividades en las diez unidades, enmarcadas bajo dos secciones: “en todas partes se cuecen habas” y “el que sabe, sabe”.

La primera actividad comprende una serie de preguntas para discutir relacionadas con el tema general de la unidad. Los resultados muestran que la destreza de producción oral se promueve de la mano con la interacción oral, y se logra una activación del 66,66% de estas destrezas en la fase de antes del video. La segunda actividad busca presentar un texto informativo con el fin de lograr una contextualización más detallada del tema y así tener ciertos conocimientos previos a la hora de visualizar el video. En esta actividad se logra una activación correspondiente al 33,33% de la comprensión oral. Finalmente, la última actividad se orienta a una familiarización de palabras y expresiones populares. Para este ejercicio, se podrá revisar y comparar los términos con el Glosario de aprendizaje del español de Colombia, en dado caso de que se necesite una definición puntual. Por el tipo de actividad, no hay fomento de una destreza comunicativa específica, pues sus objetivos no se centran en una destreza sino en la adquisición de léxico y familiarización de expresiones y palabras clave.

Los resultados indican que, para esta primera fase en la secuencia didáctica, se promueve en la misma medida las destrezas de producción oral, interacción oral y comprensión escrita. Los resultados se obtienen de la recogida de datos correspondientes a las primeras actividades de esta fase. La primera, al tratarse de una actividad en grupo abierto, cuyo objetivo es que el estudiante dé su opinión, hable sobre el tema y lo relacione con su cultura de origen, se fomenta la producción oral y la interacción en grupo. La segunda actividad, basada en el texto informativo, tiene como fin la comprensión del mismo con el objetivo de tener

conocimientos previos sobre el tema al momento de visualizar el video. Estas actividades estimulan la imaginación, contextualizan y permiten lograr una familiarización de las expresiones y palabras clave.

Respecto a lo anterior, Herrero (2019) resalta la importancia de despertar interés en el estudiante a través de una propuesta de actividades que active no sólo la imaginación, sino que le brinde información útil al estudiante, que se logre una contextualización sobre el tema para facilitar la comprensión del video.

5.1.1 Relación fase antes del video y dinámica

Según la propuesta de actividades para esta fase, los resultados muestran que se promueve un 33,3 % el trabajo en grupo abierto para la primera actividad de todo el libro, dedicada a la discusión de preguntas en torno al tema central de la unidad, a compartir opiniones y experiencias y a conectar la temática con aspectos culturales del propio país del hablante. Esta dinámica permite que se compartan opiniones, que se hagan comentarios y se dé espacio para la discusión.

Ahora bien, para las siguientes dos actividades, se promueve un trabajo individual, el cual representa un 66,7% en todo el manual. Esta dinámica se promueve en la actividad de comprensión lectora, en la cual se requiere una atención focalizada. Adicional a esto, se identifica este modo de trabajo en la actividad de léxico y expresiones populares; ejercicio que implica a su vez un trabajo de inferencia de significado y de categorización de las palabras según sea necesario.

A la hora de establecer el tipo de dinámica, es importante considerar factores como el tipo de actividad, el número de estudiantes, el objetivo de la actividad, entre otros aspectos. Para esta fase, los resultados indican que predomina el trabajo individual particularmente enfocado en la actividad de comprensión escrita y la actividad de léxico y expresiones populares. En este tipo de actividades es importante favorecer la atención focalizada, por ende un trabajo individual resultaría óptimo. Cada estudiante posee un ritmo y estilo de aprendizaje y en estos ejercicios podría favorecer una dinámica individual. Ahora bien, al tratarse de una actividad de opinión, una dinámica en grupo abierto resultaría apropiada justamente por los objetivos planteados, dirigidos a compartir ideas y expresar opiniones.

5.1.2 Relación fase antes del video y competencia

Durante esta primera fase en la secuencia didáctica, los resultados indican que se promueve en un 60% la competencia cultural e intercultural, la cual está presente en las tres

actividades de esta sección. Para empezar, se propone una actividad que conecta los conocimientos generales sobre el tema a tratar con aspectos culturales de la propia cultura del estudiante, de manera que hay fomento de la interculturalidad no sólo para comparar cuestiones culturales sino para buscar semejanzas en las costumbres o comportamientos culturales asociados a ese elemento cultural. Más adelante, a través del texto informativo, se conocerán detalles más específicos del referente cultural y su importancia en la cultura colombiana.

Finalmente, con la tercera actividad, se aclaran términos clave para entender el video así como expresiones populares colombianas que estarán presentes a lo largo de toda la crónica. En estas últimas dos actividades se activa también la competencia léxica y textual, correspondiente a un 40 % en todo el libro. Su objetivo: enfocar la mirada del estudiante en los términos clave que serán relevantes para la comprensión del video; permitirá a su vez la familiarización con el léxico propio de ese tema y las expresiones en torno a éste.

Dentro de los objetivos planteados en el libro está el desarrollo de la competencia cultural e intercultural. En los resultados obtenidos en esta fase, vemos cómo existe predominancia de esta competencia en la propuesta de actividades. Particularmente en esta fase, se pretende lograr una contextualización sobre el referente de la cultura criolla colombiana pero a la vez se promueven actividades que fomentan la competencia intercultural, de modo que el estudiante puede compartir semejanzas o diferencias en relación con actitudes, comportamientos y creencias frente al referente cultural. A su vez, en esta fase en la secuencia se fomenta la competencia léxica, clave para la familiarización de expresiones y palabras clave. Al conocer ese vocabulario podría facilitar la comprensión del video pues anteriormente ya ha revisado definiciones, de modo que será un paso importante al momento de enfrentarse al ejercicio mismo de enfrentarse al video.

5. 1.3 Relación fase antes del video y estrategias de comprensión audiovisual

En relación con las estrategias de comprensión audiovisual que se activan con la propuesta de las tres actividades en esta fase, es importante mencionar que se fomentaron estrategias de comprensión tanto para antes, durante y después de la visualización del video. Estos resultados indican que hubo fomento de estrategias de diferentes fases, por lo cual se resalta la particularidad de este hecho en el diseño de actividades de este libro.

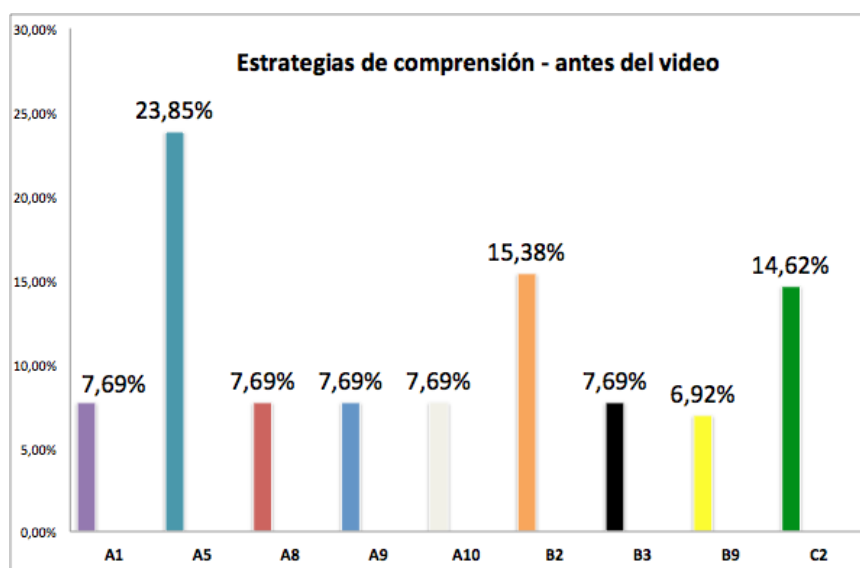
Ahora bien, se puede apreciar en la figura 4 cómo predomina en un 23,85% la estrategia A5: *encuadrar la situación de comunicación*, cuyo objetivo es contextualizar al estudiante en el símbolo colombiano. Por otro lado, la estrategia B2: *captar las palabras clave*, se fomenta en un 15,38% y se encamina a la comprensión y familiarización del vocabulario y las expresiones

claves. Muy de la mano con la anterior estrategia, se fomenta en un 14,62% la C2: *retener palabras y expresiones nuevas*. El estudiante todavía no se ha enfrentado al video, por lo cual lograr la identificación del vocabulario más importante podría ser determinante para la comprensión que se efectuará más adelante.

A su vez, se fomentan también las siguientes estrategias: A1, activar los conocimientos que se poseen; A8, *despertar interés en el tema*; A9, *presentar el vocabulario clave*; A10, *ofrecer información sobre el tema, personajes, contexto*; B3, *inferir, adivinar el significado*, cada una representada en un 7,69% en todo el libro. Finalmente, se promueve en un 6,92% la estrategia B9: *apreciar diferencias culturales*, presente en la actividad de discusión del tema y la comparación con aspectos culturales de sus países.

Figura 4

Relación fase “antes del video” y estrategias de comprensión audiovisual



Los resultados obtenidos de las estrategias de comprensión audiovisual que se activan antes del video se relacionan con la primera fase que supone el proceso de comprensión audiovisual expresado en el MCER (2002): la fase de *planificación, estructuración o encuadre*, la cual busca no sólo una activación de los conocimientos que el estudiante posee del tema sino una preparación a nivel de vocabulario, expresiones e información relevante que será un factor relevante para facilitar la comprensión del video. Ahora bien, de acuerdo con la clasificación de Pérez (2015) según el tipo de estrategias, los datos obtenidos muestran que se activan estrategias cognitivas, relacionadas con procesos mentales que facilitan la mejora de la comprensión del lenguaje, así como estrategias metacognitivas, enfocadas en la observación

del propio proceso de aprendizaje, y también, estrategias afectivas, las cuales van de la mano con factores tanto personales como sociales que pueden a su vez actuar de manera positiva.

En esta primera fase, no se activan estrategias como la formulación de hipótesis o predicciones sobre el tema, ni tampoco hay una propuesta de actividades que permita activar estrategias de identificación de estructuras gramaticales que aparecerán luego en el video, pues el foco de atención se encuentra en el léxico y expresiones populares.

5. 2 Relación fase durante el video y destreza

En esta segunda fase en la secuencia didáctica predomina el desarrollo de la comprensión audiovisual, representada en un 90% en todo el libro. A lo largo del manual, se proponen en su mayoría dos actividades cuyo propósito explícito en el libro del profesor apunta a una comprensión específica del video. Con la recogida de datos, se verifica este objetivo ya que el diseño de actividades en esta fase en la unidad didáctica se orienta a una comprensión local de la crónica. Asimismo, los resultados muestran que se fomenta la producción escrita, que equivale a un 10% en todo el libro.

Herrero (2019) sugiere que las actividades de comprensión audiovisual a ser desarrolladas durante el video, pueden relacionarse con el desarrollo de la evolución de la historia, centrar la atención en aspectos del lenguaje verbal y no verbal, lingüísticos, paralingüísticos, así como a detalles más específicos que aparezcan en el video. Lo anterior se evidencia en los resultados de este trabajo de análisis para esta fase, cuyas actividades apuntan a una comprensión local y puntual de la crónica. Sin embargo, hay falta de propuesta de actividades que se relacionen con una comprensión audiovisual hacia el lenguaje no verbal, que busquen analizar el componente gestual o expresiones del lenguaje corporal en la comunicación. Ahora bien, en cuanto a la destreza de producción escrita, se proponen algunas actividades enfocadas en resumir aspectos vistos en el video, apuntando a una atención local de la crónica.

5.2.1 Relación fase durante el video y dinámica

En la fase durante el video se fomenta un único modo de trabajo: el individual (100%). Al enfrentarse al video, es importante que el estudiante logre focalizar su atención en el objetivo de la tarea, que active sus estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas con el fin de lograr una comprensión efectiva. Para este tipo de actividades, la dinámica individual favorece la comprensión y a su vez le permite al estudiante activar mecanismos y estrategias particulares que ha ido consolidando en su proceso de aprendizaje. Es importante mencionar

que al tratarse de una crónica de duración larga, el profesor tiene total libertad de utilizar diversas técnicas según requiera el grupo de estudiantes. Optar por la posibilidad de parar el video, de regresar y visualizarlo de nuevo, de utilizar subtítulos, entre otras técnicas, podría ser provechoso para el proceso de comprensión del video, como lo expresan Stempleski y Tomalin (2001) frente a las diversas técnicas de activación de comprensión del visionado.

5.2.2 Relación fase durante el video y competencia

Las dos actividades propuestas para esta sección en la unidad didáctica apuntan a un desarrollo de la competencia cultural e intercultural, correspondiente a un 67%. Bajo el diseño de actividades centradas en comprender la historia del símbolo colombiano, captar datos curiosos o llamativos del mismo, identificar causas y consecuencias de un hecho específico del video, hallar factores importantes relacionados con el símbolo, identificar ventajas y desventajas, completar la línea del tiempo, entre otros, se pretende lograr la comprensión específica de aspectos relacionados con la cultura y la importancia de este símbolo criollo para los colombianos. Por otro lado, se fomenta la competencia léxica-textual en un 33%, particularmente en actividades orientadas a la identificación de léxico relacionado con el referente cultural de cada unidad.

Los resultados confirman la predominancia en el fomento de la competencia cultural e intercultural, objetivos trazados en el manual. A partir de la visualización de la crónica, el estudiante se podrá acercar a aspectos de la cultura criolla colombiana, a creencias, y aspectos que hacen parte de la identidad del colombiano. Adicional a esto, en un porcentaje más bajo, se proponen actividades dedicadas a desarrollar léxico relacionado con ese referente cultural. Anteriormente el estudiante ya se ha familiarizado con ese vocabulario, de modo que es en esta fase donde se debe lograr una identificación de ese léxico en contexto; es decir, puesto en marcha en las diferentes situaciones en los que ocurre la comunicación.

5.2.3 Relación fase durante y estrategias de comprensión audiovisual

A lo largo de esta sección se fomentan estrategias que hacen parte de la fase de antes, (identificadas con la letra A), durante (letra B) y después del video (letra C), bajo la propuesta final de estrategias de comprensión audiovisual que incluye la clasificación de Pérez (2015) y las añadidas por la autora de este trabajo.

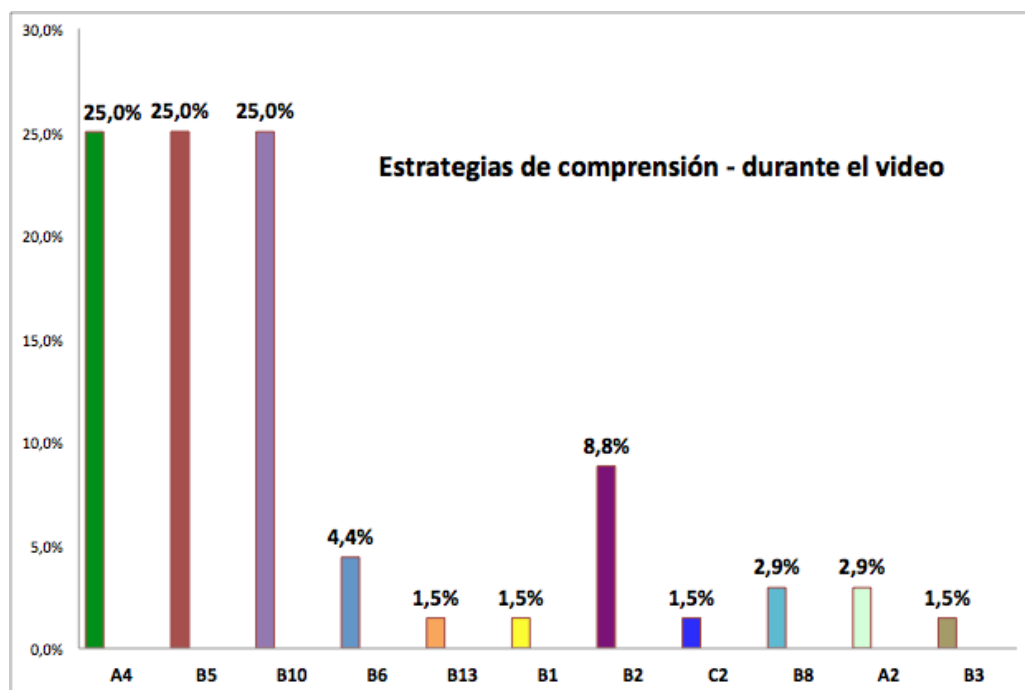
Como se puede observar en la figura 5, sobresalen en un 25% cada una de estas estrategias: A4, *reconocer el objetivo de la tarea*; B5, *tomar notas* y B10, *captar información específica*. Adicional a esto, se promueve en un 8,8% la estrategia B2, *captar las palabras*

clave; en un 4.4% la B6, *resumir*; en un 2.9% la B8: *formular hipótesis y contrastarlas*. Se resalta en los resultados obtenidos la importancia de la estrategia A4, la cual permite preparar al estudiante hacia el objetivo mismo de la tarea; es decir, focalizar su mirada a ciertos aspectos y por ende, podría lograr una comprensión más efectiva. Es importante la lectura de las instrucciones como un ejercicio de anticipación de la tarea. Al momento de visualizar el video, la estrategia de tomar notas adquiere gran relevancia pues esta estrategia podría ayudar no sólo a identificar información importante sino a cubrir detalles adicionales que favorezcan los procesos de comprensión audiovisual. A su vez, la posibilidad de formular hipótesis para luego contrastarlas podría ayudar a incitar a la imaginación, a partir del contexto de la comunicación para desarrollar ideas en torno a los hechos que van sucediendo y luego de la visualización, contrastar y verificar.

Finalmente, correspondiente a una activación del 1.5% por cada actividad, se fomentan las estrategias: B1, *captar el sentido general y la intención*; B3, *inferir y adivinar el significado*; B13, *identificar escenas importantes y brindar explicación*; y la C2, *retener palabras y expresiones nuevas*.

Figura 5

Relación fase “durante el video” y estrategias de comprensión audiovisual.



De acuerdo con los resultados obtenidos, se pueden relacionar las estrategias activadas en esta fase en la secuencia con la segunda etapa que supone la comprensión audiovisual según el MCER (2002): fase de *ejecución o realización*, particularmente al prestar su atención a inferencias y a la identificación de aspectos específicos del video. Se resalta a su vez

concordancia entre los objetivos planteados en el manual para la comprensión audiovisual en esta segunda fase: una mirada local a aspectos concretos del video. Hay variedad en cuanto al tipo de estrategias que se activan en esta fase; sin embargo, existe falta de fomento de estrategias que atiendan a aspectos del lenguaje no verbal, así como a aspectos fonéticos y paralingüísticos, que podrían ser relevantes como parte del ejercicio de comprensión audiovisual.

5.3 Relación fase después del video y destreza lingüística

La última fase en la secuencia didáctica corresponde a la propuesta de actividades pensadas para después del video. En esta fase se proponen entre 4 y 5 actividades por unidad en todo el libro.

Para empezar, como se aprecia en la figura 6, se destacan actividades cuyo objetivo está centrado en el desarrollo de la comprensión audiovisual, representadas en un 34% en todo el libro. A diferencia de la anterior fase, el propósito planteado en el libro del profesor para este momento en la secuencia didáctica se enfoca en una comprensión más general del video, lo cual difiere un poco con los resultados obtenidos en este trabajo, los cuales apuntan a un porcentaje más alto de actividades de comprensión local y específica. Adicionalmente, se desarrolla en un 21.6% tanto la producción oral como la interacción oral, a través de una serie de actividades dirigidas a que el estudiante exprese su opinión, comparta impresiones sobre el video y compare hipótesis planteadas respecto al significado de ciertas expresiones populares colombianas.

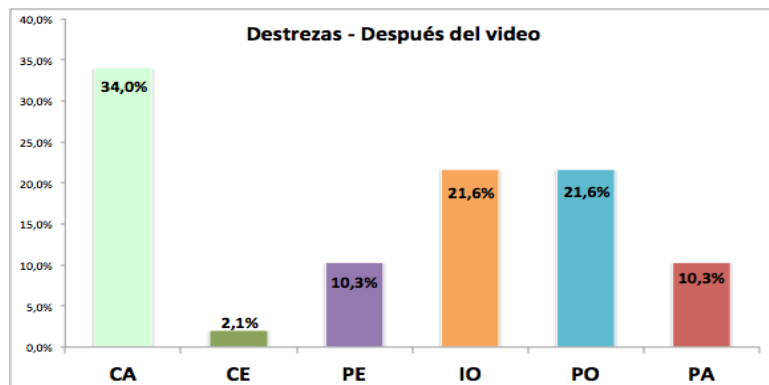
También, se promueve el desarrollo de la producción escrita en un 10.3% en actividades en las cuales el estudiante explica algún término relacionado con el símbolo criollo colombiano y describe procesos o situaciones particulares relacionadas con el referente cultural tratado en el video. Además, se desarrolla la producción audiovisual en un porcentaje similar, 10.3%, bajo la propuesta de la tarea final “transcultural”: *en los zapatos de un colombiano*, la cual fomenta la creación de material audiovisual. Su objetivo es diseñar material con soporte audiovisual para tratar los contenidos vistos en la unidad, practicar el vocabulario y expresiones populares anteriormente trabajadas, pero a su vez, fomentar respeto hacia la cultura colombiana.

Finalmente, con una representación del 2.3%, se promueve la destreza de la comprensión escrita, en actividades en las cuales el estudiante debe leer ciertos fragmentos de la crónica e inferir su significado; es decir, partir del contexto de la comunicación para

comprender el objetivo comunicativo y el significado particular de distintas expresiones y términos populares colombianos.

Figura 6

Relación fase “después del video” y destrezas



La propuesta de actividades para esta fase es muy variada, de modo que se activan distintas destrezas comunicativas dependiendo del objetivo de cada actividad. Al igual que la anterior fase, la comprensión del video apunta en su mayoría a aspectos concretos del desarrollo de la crónica, personajes, situaciones particulares, aspectos de la identidad y la importancia del referente cultural en los colombianos. Pero a la vez, se proponen actividades que se orientan a una comprensión más global de la crónica, en un porcentaje mucho menor. Ahora bien, no se propone un trabajo dirigido a la comprensión, análisis y reflexión del lenguaje no verbal, a la importancia de los gestos y expresiones corporales, ni tampoco a aspectos enfocados a la entonación, el ritmo o la acentuación. A su vez, no se atiende a un análisis de elementos prosódicos, ni proxémicos. Estos resultados podrían sugerir que las actividades planteadas en este libro atienden más a aspectos lingüísticos y no contemplan un aprovechamiento del video para abordar esos aspectos de la comunicación no verbal tan importantes en la comprensión del video, que también hacen parte de la comunicación y la manera como las personas expresan intención y significado.

La propuesta de actividades que fomentan las destrezas de producción e interacción oral atienden también a una comprensión del video, y se plantean para que el estudiante comente aspectos específicos de la crónica, comparta opiniones, pero también verifique las hipótesis que se había planteado con respecto al significado de las expresiones populares. Es interesante que el manual fomenta actividades de interacción en las cuales se busca llegar a acuerdos en cuanto al significado de estas expresiones criollas colombianas partiendo del video, de los aportes de la imagen y la situación comunicativa en contexto.

En cuanto a la comprensión escrita, los resultados muestran que las actividades diseñadas en esta fase se orientan a la verificación de la comprensión de las expresiones populares y el léxico relacionado con el referente cultural. Se resalta de manera positiva la utilización de fragmentos del video para fomentar el análisis de las expresiones e intentar inferir a qué se refieren éstas. Adicionalmente, en esta fase se fomenta la producción audiovisual a través de una propuesta “transcultural” que además de promover una actitud positiva en el estudiante frente a aspectos de la cultura colombiana, fomenta el diseño de una actividad que contenga soporte audiovisual y que permita abordar aspectos puntuales del referente cultural de cada unidad. En este punto, se encuentra necesario mencionar que a lo largo de la unidad didáctica se omite alguna mención sobre la actividad misma de producción audiovisual; esto es, información sobre el formato, los usos del video, el tipo de discurso y la manera como se debe comunicar dependiendo del tipo de material audiovisual. Concretamente, en aquellas unidades en las que el estudiante puede elegir entre la posibilidad de crear un volante digital, un álbum virtual, museo virtual, comercial, entre otros.

En el ACTFL se incluye la dimensión presentacional como uno de sus modos de comunicación y ésta detalla aspectos importantes que hacen parte del proceso de creación de material audiovisual, entre los cuales se debe tener en cuenta un propósito, reconocer los usos del tipo de material audiovisual, el discurso y el formato que utiliza. Así entonces, y de acuerdo a los resultados ya mencionados, se considera importante atender a estos aspectos de la creación de material audiovisual con el fin de que el estudiante tenga conocimientos claves para la creación del mismo.

Finalmente, en esta fase se puede resaltar el potencial de la crónica como, según lo expresa Troitiño (2020, citando a Neus Sans, 2020), un punto de referencia para la reflexión intercultural; un modelo para que el estudiante se acerque a muestras de lengua reales y pueda tener referencias y estructuras que luego podrá usar más adelante; a su vez, servirá como disparador de producción, de manera que el estudiante podría expresar opiniones, impresiones, o sus propias reflexiones a partir del video, pero también podría crear su propio material audiovisual, partiendo de la crónica analizada anteriormente.

5.3.1 Relación fase después del video y dinámica de trabajo

Los resultados obtenidos en esta fase muestran una predominancia por el trabajo individual, representado en un 68.2%, en actividades que implican la reconstrucción de los hechos del video, preguntas específicas de los personajes, de la importancia del referente cultural en los colombianos, de los usos que se le dan, entre otras actividades, incluida también

la actividad gramatical. Por su parte, se propone un trabajo en parejas, equivalente a un 16.7%, específicamente en actividades en las cuales se busca contrastar respuestas con el compañero, o cuando se plantean ejercicios de opinión. Esta dinámica resultaría muy pertinente para estos ejercicios en los cuales se pretende expresar puntos de vista y a su vez generar una reacción de acuerdo o desacuerdo.

Finalmente, se proponen actividades orientadas a un trabajo en grupos pequeños, con una representación del 15,1%, esta vez para lograr el desarrollo de la tarea final, en la cual la interacción, la toma de decisiones y la planeación son relevantes para lograr el objetivo comunicativo de la tarea misma. Por ende, esta dinámica resultaría apropiada ya que permite que cada estudiante proponga, convenza, exprese su opinión frente a la tarea final.

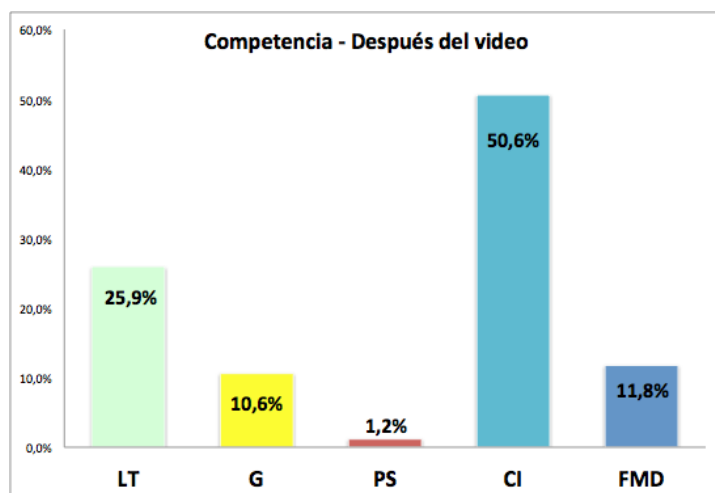
5.3.2 Relación fase después del video y competencia

En esta fase predomina el fomento de la competencia cultural e intercultural, representado en un 50,6%, como se muestra en la figura 7. Sus actividades van enfocadas en comprender el significado de las palabras y expresiones populares destacadas a lo largo de cada unidad; es decir, buscar la asimilación de las mismas. Por otro lado, se promueve un 25,9% la competencia léxica-textual en actividades centradas en el léxico relacionado con el referente cultural popular colombiano. A su vez, se promueve el desarrollo de la competencia fílmica, multimodal y digital, representada en un 11,8% particularmente en la actividad final “transcultural”, en la cual se requiere de un trabajo de producción audiovisual que resuma los principales aspectos tratados a lo largo del video, así como la puesta en práctica de expresiones populares y vocabulario.

Ahora bien, representa un 10,6% el fomento de la competencia gramatical en la propuesta de actividades que abordan algún aspecto gramatical y que puede analizarse a partir de ciertos fragmentos del video. Es decir, se puede identificar su uso en contexto, en la situación comunicativa particular en la que ocurre el video. Finalmente, equivale a un 1,2% el fomento de la competencia pragmática y sociolingüística, la cual se identifica solo en una actividad en la que se debe analizar algunas expresiones populares en relación con el registro; es decir, el objetivo está en atender a una comprensión del significado pragmático.

Figura 7

Relación fase “después del video” y competencia



Es relevante mencionar que hay cumplimiento de los objetivos planteados en el libro en cuanto al fomento de la competencia cultural e intercultural. A diferencia de las anteriores dos fases, en esta se busca consolidar el vocabulario y expresiones populares relacionadas con el referente cultural de la unidad; es decir, lograr retener palabras y expresiones e identificar sus usos. Adicionalmente, se fomenta el respeto y una actitud positiva a las costumbres y valores asociados a este referente cultural colombiano.

Muy similar a las anteriores fases, el fomento de la competencia cultural e intercultural atiende a aspectos lingüísticos, dejando de lado el gran papel del lenguaje no verbal. Aunque en este análisis los resultados muestran un porcentaje bajo respecto al desarrollo de la competencia pragmática y sociolingüística, la actividad diseñada podría ser un punto de referencia para incluir otras actividades de este tipo, de manera que se atienda a aspectos diatópicos o geográficos. Esto debido a que el libro tiene un fuerte componente cultural y se podría aprovechar al máximo tanto el vocabulario como las expresiones populares para analizar aspectos del habla local, comprender aspectos del registro, del cambio de significado pragmático dependiendo de los recursos semióticos que hacen parte del texto audiovisual.

Ahora bien, las actividades con corte gramatical también resultan interesantes ya que la propuesta de estas actividades se presenta de manera contextualizada. El estudiante podría comprender no sólo los usos de estos aspectos gramaticales sino que podría realizar un ejercicio de análisis a través del video. Se valora de manera positiva la manera como se desarrolla esta actividad en el manual.

Finalmente, se considera un aspecto muy relevante el fomento de la competencia fílmica, multimodal y digital al finalizar cada unidad didáctica. De acuerdo con los resultados obtenidos, se identifica un fomento tanto de la dimensión interpretativa y presentacional, según el ACTFL (2012) y el desarrollo de la comprensión audiovisual en el MCER (2002) y el Nuevo

Companion Volume (2018). No se fomenta un trabajo dirigido a la interacción audiovisual. El libro brinda la posibilidad a los estudiantes de compartir sus trabajos de la tarea “transcultural” en el Blog de Hecho en Colombia, con el fin de compilar las creaciones audiovisuales de todos los estudiantes. Se encuentra esta propuesta bastante interesante y útil para recopilar todas las producciones de los estudiantes en un blog que es compartido por toda la clase.⁴ Teniendo en cuenta esto, sería conveniente promover actividades que activen la dimensión interpersonal y la interacción a través de medios audiovisuales entre los mismos estudiantes.

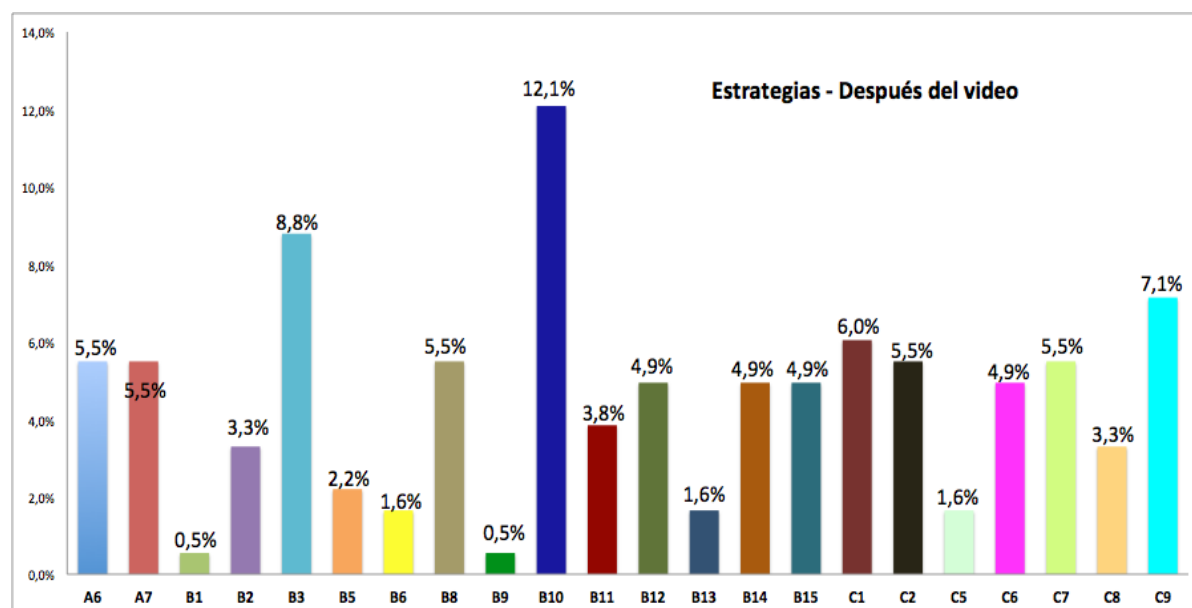
5.3.3 Relación fase después del video y estrategias de comprensión audiovisual

Para esta última fase, se proponen entre 5 a 7 actividades para después de la visualización del video en todo el libro.

Para empezar, la figura 8 representa visualmente los resultados de las estrategias que se activan en esta fase en todas las unidades didácticas.

Figura 8

Relación fase “después del video” y estrategias de comprensión audiovisual



Se destaca la estrategia B10: *captar información específica*, como la que se activa con más frecuencia, correspondiente a una activación del 12,1% a lo largo de las diez unidades. Esta vez, aunque la propuesta del libro para esta fase busca atender a una comprensión mucho más global, los resultados indican que el tipo de actividades en esta fase se orientan a una

⁴ El blog de Hecho en Colombia no está habilitado para el público en general, de modo que no se pudo tener una visión del tipo de producciones que han realizado los estudiantes a lo largo de los años.

comprensión más local, partiendo de escenas específicas y momentos importantes de la crónica. Adicionalmente, se activa en un 8,8% la estrategia B3: *inferir, adivinar el significado*. Predominan en esta fase actividades en torno al léxico y a las expresiones populares pero a diferencia de la fase anterior, el trabajo se dirige a un análisis de las propias expresiones, a descifrar su significado e identificar cómo a partir del contexto puede haber cambios en el significado. Por otro lado, se activa en un 7,1% la estrategia C9: *explicar la importancia del símbolo y los comportamientos y actitudes en torno a este*. Es decir, apunta a la esencia de la crónica, a lograr comprender el impacto del referente cultural criollo en la vida de los colombianos.

En esta fase, se activa un 6% la estrategia C1: *contrastar con los compañeros las hipótesis y verificar si se ha comprendido bien*. Estas hipótesis se refieren a ejercicios en los que se debe inferir el significado de algunos términos o expresiones populares. En este caso particular, el estudiante ya ha visto el video por lo que se puede apoyar en la imagen y todo lo que ésta le puede aportar para su inferencia, y con estos recursos, buscaría acercarse a su significado para luego compararlo y contrastarlo con su compañero. Ahora bien, se identifican cinco estrategias que se activan en un 5,5% respectivamente, la A6: *desarrollar una actitud positiva*; la A7: *estimular la imaginación*; la B8: *formular hipótesis y contrastarlas*; la C2: *retener palabras y expresiones nuevas* y la C7: *reflexionar críticamente sobre los valores asociados con la cultura meta y la de los aprendientes*.

Por su parte, se activa en un 4,9% las siguientes estrategias: B12: *fijarse en aspectos lingüísticos o paralingüísticos*; B14, *atender a aspectos diatópicos o geográficos*; B15: *reconocer expresiones populares e inferir su significado* y C6: *analizar aspectos del lenguaje verbal o del lenguaje no verbal y su relación con el contexto comunicativo*.

Ahora bien, se activa la estrategia B11: *atender al desarrollo de los hechos*, en un 3.8%. Por lo general, se relaciona con actividades de tipo línea del tiempo, rellena huecos, reconstrucción de pasos, quién dijo qué, entre otras. A su vez, se activan en un 3.3% dos estrategias, la B2: *captar las palabras clave* y la C8, *dar su opinión sobre algún hecho o aspecto visto en el video*. También, se fomenta un 2.2% la estrategia B5: *tomar notas*, especialmente cuando se requiere volver a visualizar un fragmento del video para su respectivo análisis.

Con un porcentaje mucho menor, equivalente al 1.6%, se activan tres estrategias, la B6: *resumir*, atendiendo a una comprensión global del video; la B13: *identificar escenas importantes y brindar alguna explicación*, y la C5: *compartir impresiones sobre el tema, los personajes y escenas específicas*.

Finalmente, se fomenta en un 0.5% dos estrategias, la B1: *captar el sentido general y la intención* y la B9: *apreciar las diferencias interculturales*. En esta última fase, son pocas las actividades orientadas a una reflexión intercultural, por lo contrario, se busca hablar sobre el referente cultural colombiano; es decir, acercar al estudiante a una comprensión de las actitudes y comportamientos del colombiano promedio frente a este referente cultural tratado en cada unidad.

Los anteriores datos muestran la gran variedad de estrategias que se activan en esta fase de la secuencia, considerando una propuesta de actividades variadas y con objetivos diferentes. En general, los resultados confirman el desarrollo de la tercera fase que supone una actividad de comprensión audiovisual: la fase de *evaluación*, la cual tiene como objetivo confirmar hipótesis y ajustar respuestas (MCER, 2002, p.74) Esto debido a que predominan actividades de contraste de respuestas, de confirmar hipótesis, de verificación de comprensión de palabras y expresiones populares colombianas.

Ahora bien, se activan tanto estrategias de tipo cognitivo, metacognitivo como afectivo, ya que se fomentan estrategias relacionadas con procesos mentales, de observación del propio proceso de aprendizaje y de toma de decisiones que puedan favorecer el proceso de comprensión del video. Los resultados obtenidos muestran a su vez una activación de estrategias sugeridas en todas las fases: para antes, durante y después del visionado del video, lo que podría indicar la particularidad de algunas estrategias de comprensión que pueden fomentarse en más de una fase.

Cabe resaltar en esta fase el fomento de estrategias que atienden a una comprensión local, ya sea sobre escenas particulares, el desarrollo de los hechos, aspectos relacionados con los personajes, causas, consecuencias, ventajas, desventajas e importancia del referente cultural para los colombianos. Muchas actividades se orientan a intentar descifrar el uso de las expresiones en contexto, y entender su significado. Si se considera necesario, se invita a una nueva visualización del video con el objetivo de prestar atención focalizada y poder analizar más en detalle distintas escenas.

En esta fase, se valora de manera positiva una propuesta de actividades encaminadas a la consolidación del vocabulario y las expresiones populares abordadas en cada unidad. Esto permitiría que el estudiante culmine la unidad didáctica al menos con un reconocimiento del léxico y de aspectos culturales relacionados con el referente cultural bastante sólido, pues tanto en la fase de antes y durante del video se activan estos conocimientos pero en la fase de después del video se ponen en marcha actividades que implican la reflexión, el análisis y la explicación

de términos y expresiones asociados al referente cultural, lo que se asocia a facilitar la comprensión de estos términos y expresiones.

Los resultados también confirman la falta de fomento de estrategias que apunten a elementos fonéticos y elementos presentes en la comunicación no verbal. Aunque el libro expresa de manera clara que sus objetivos se enfocan en el desarrollo de la competencia cultural e intercultural, sería muy provechoso trabajar estos aspectos fonéticos y culturales que son relevantes en la comunicación.

Con esta variada propuesta de actividades en esta fase final en la secuencia didáctica también se puede identificar el potencial del video que detalla Troitiño (2020, citando a Neus Sans, 2020), primero, como *espacio metalingüístico*, a través de las actividades gramaticales que fomentan análisis de aspectos gramaticales y que se pueden analizar en cada crónica; además, *para la reflexión intercultural*, al identificar valores asociados con la cultura meta y, a su vez, lograr una reflexión crítica sobre estos referentes culturales tan importantes en la cultura criolla colombiana; *como espacio estratégico*, a partir de la activación de distintas estrategias útiles para lograr una comprensión del video mucho más efectiva; el texto *como modelo de andamiaje*, pues sirve como modelo para que el estudiante tenga recursos para sus producciones, finalmente, puede funcionar como *disparador de la producción*, ya que a partir del video se puede dar paso a ejercicios de interacción y producción que incite no sólo a tratar el tema y discutir sobre este, sino a futuras producciones audiovisuales.

5.4 Tarea final

Esta tarea está pensada para poner en práctica lo aprendido en el video. A partir de un ejercicio en grupos pequeños se plantea la posibilidad de elegir entre dos opciones de tarea final, en las cuales la competencia fílmica, multimodal y digital tiene un valor importante. Se propone de esta manera que haya un ejercicio de toma de decisiones, de establecer acuerdos entre el grupo, de preparación y planificación del trabajo para poder presentar de manera creativa el tema en torno al referente cultural colombiano utilizando material audiovisual. En la siguiente tabla (11) se pueden apreciar las opciones de tarea final para cada unidad. Predomina la presentación de la actividad grupal a modo de video, álbum virtual y volante virtual. También, se propone el debate en grupo abierto, un comercial de televisión o radio y el uso de una aplicación móvil.

Tabla 11*Propuesta de tarea final*

PROPUESTA DE TAREA FINAL			
	Opción A	Opción B	Opción C
Unidad 1	Video de 3 min.	Volante virtual	
Unidad 2	Video de entrevista	Volante virtual	
Unidad 3	Exposición en video	Álbum virtual	
Unidad 4	Comercial de tv o de radio de 2 min	Volante virtual	
Unidad 5	Video de 3 min	Álbum virtual	Jugar en aplicación y compartir comentarios
Unidad 6	Video de 3 min.	Volante virtual	
Unidad 7	Debate	Video resumen de 3 min	
Unidad 8	Museo virtual	Volante virtual	
Unidad 9	Video de 3 min	Volante virtual	
Unidad 10	Debate	Video resumen de 3 min	

Es importante resaltar que uno de los objetivos de la tarea final es la puesta en práctica del léxico, de las expresiones populares colombianas tratadas en cada unidad, así como de los principales aspectos e información relacionada con el referente cultural criollo. De este modo, bajo una propuesta que incita al desarrollo de la competencia fílmica, multimodal y digital, los estudiantes se enfrentan a un ejercicio de producción audiovisual que a su vez implica ciertos conocimientos sobre los usos de los medios audiovisuales pero a la vez de su funcionamiento. Se observa que en la secuencia didáctica se parte de la crónica para conocer en detalle el referente cultural criollo pero de acuerdo con el análisis provisto de las actividades en cada unidad, no se brinda información sobre el formato digital, su estructura o características propias. Es decir, en aquellas opciones de tarea final como el volante virtual, el comercial de tv o radio o el museo virtual sería muy provechoso presentar información relevante sobre las características propias de estos formatos audiovisuales, de manera que sirvan de insumo para el estudiante al momento de preparar su tarea final en grupo.

La manera como comunicamos la información en distintos medios audiovisuales varía y posee unas características propias en cuanto a su formato, al habla y el tipo de discurso. Es importante tener en cuenta la audiencia, el propósito de la comunicación y los simbolismos o lenguaje específico de cada medio. La crónica aporta información relevante del símbolo y se transmite información muy importante sobre la cultura colombiana; sin embargo, para la realización de la tarea final se necesita también tener una referencia clara en cuanto a los medios y soportes audiovisuales se refiere. El comercial, el volante, el museo virtual presentan unas particularidades en formato que no se presentan a lo largo de la unidad. Es por esto que resulta conveniente aportar esta información para preparar al estudiante sobre las singularidades de cada medio audiovisual.

A lo largo de este capítulo se presentaron los resultados y el análisis de los datos recogidos a lo largo de las diez unidades del libro, en relación con las categorías de análisis de este trabajo: se identificó la fase en la que se encuentra la actividad en la secuencia, las destrezas que se desarrollan, la dinámica propuesta, sus competencias y las estrategias que se activan. Fue conveniente realizar el análisis teniendo en cuenta los diferentes componentes de la competencia audiovisual, así como asociar los resultados obtenidos con lo que propone el ACTFL y el MCER y el Nuevo Companion Volume. También, se analizó la tarea final “transcultural” como la actividad que fomenta la producción audiovisual y la competencia fílmica, multimodal y digital y se resaltó su importancia dentro del libro.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo analizó el tratamiento de la competencia audiovisual en el libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. A través del uso de una plantilla de recogida de datos, se realizó una clasificación de cada actividad de la diez unidades del libro según la fase en la que se encuentra en la secuencia didáctica, la destreza que desarrolla, la competencia que activa, la dinámica que propone y las estrategias de comprensión audiovisual que se fomentan. Para su respectivo análisis, se agruparon cada uno de los resultados obtenidos en las categorías de análisis en relación con las tres fases de la secuencia didáctica: *antes, durante y después del video*.

Para empezar, los resultados comprobaron los dos objetivos planteados por el libro en cuanto al fomento de la competencia cultural y de estrategias de comprensión audiovisual. Con un diseño de material basado en diez capítulos de la serie televisiva colombiana *Los puros criollos*, el libro propone actividades encaminadas a lograr un acercamiento a distintos

referentes culturales criollos de la cultura colombiana que van de la mano con una activación de estrategias de comprensión audiovisual para antes, durante y después del visionado de la crónica. Se resalta el gran potencial de este libro como difusor de la cultura y la variedad colombiana en el campo de ELE, pero sobre todo, por ser una propuesta didáctica innovadora que permite apreciar actitudes, comportamientos, creencias, y maneras de concebir el mundo e interactuar con el entorno; presenta a su vez muestras reales de la propia actuación comunicativa del hablante colombiano; es decir, presenta la lengua en contexto, los modos de interacción, la manera como se organiza el discurso y las expresiones de uso populares en Colombia, aspectos que se relacionan con una mirada al funcionamiento de la cultura colombiana.

Se concluye que en las actividades diseñadas para la fase *antes del video* se fomentó en un 33,33% tanto las destrezas de producción e interacción oral como la comprensión escrita. Es decir, se favoreció de igual manera un trabajo dedicado a hablar sobre el tema, a expresar opiniones, compartir experiencias relacionadas con el referente cultural de cada unidad pero también se le dio igual importancia a una lectura contextualizadora del tema; ambas actividades encaminadas a activar los conocimientos sobre el tema y a presentar información relevante para que el estudiante tenga una idea de lo que verá más adelante en el video, lo cual resulta determinante en esta fase de la secuencia. Además, se promovió en un 60% la competencia cultural e intercultural a partir de actividades que trataron el referente cultural criollo colombiano y que incitaron a una comparación de actitudes y comportamientos en torno a este referente con su país de origen. También, se fomentó en un 40% la competencia léxica-textual, a partir de actividades de asimilación del léxico clave que se identificaría más adelante en el video. El fomento de estas dos competencias resulta bastante pertinente en esta fase de la secuencia para lograr preparar al estudiante, contextualizar el video, y atender a un reconocimiento de las formas léxicas y aspectos culturales a los que se verá enfrentado cuando visualice el video.

Ahora bien, la dinámica de trabajo se orientó a un 33,3% de trabajo en grupo abierto, en actividades cuyo propósito era discutir y expresar opinión y un 66,7% de manera individual, en aquellas actividades de comprensión del texto informativo sobre el referente cultural y de familiarización del léxico. Estos resultados sugieren que se pueden favorecer dinámicas colaborativas antes del visionado para comentar aspectos relacionados con el referente cultural, para hablar, expresar opinión e interactuar en torno al tema elegido, y a su vez, apuntar a una dinámica individual en actividades de comprensión de texto e identificación y asimilación de léxico, las cuales requieren una atención focalizada por parte del estudiante.

Finalmente, predominaron las estrategias enfocadas en la inferencia del vocabulario, en la activación de conocimientos, en la contextualización del tema y en la familiarización de las palabras clave y expresiones populares colombianas con el objetivo de lograr en el estudiante una preparación para el momento en el que vaya a visualizar el video. Este tipo de estrategias resultan bastante apropiadas para esta fase porque pueden ayudar a que el estudiante tenga una idea del tema, del referente cultural, del tipo de palabras y expresiones que verá en el video, lo cual ayudaría a facilitar la comprensión de la crónica.

La fase *durante el video* tuvo un fomento del 90% de la destreza de comprensión audiovisual y un 10% de producción escrita. Estos resultados resaltan la atención a un desarrollo de la comprensión audiovisual durante la visualización del video y es muy favorable que la mayoría de actividades se encamine al desarrollo de esta destreza y a la vez incluya actividades de producción escrita, cuyo fin es apuntar no sólo a una comprensión sino a una interpretación de lo visto en la crónica. Los resultados de este análisis de material permiten resaltar la importancia de diseñar actividades de comprensión variadas, que atiendan a diversos aspectos del video.

Ahora bien, en esta fase la dinámica se orientó a un trabajo individual, dados los objetivos de las actividades, enfocados en una comprensión local del video. Elegir este modo de trabajo en esta fase en la secuencia resulta una buena opción; esto debido a que cada estudiante tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, y cuando se enfrenta al video deberá activar sus propias estrategias de aprendizaje, lo cual ratifica la importancia de un trabajo individual. Además, en esta fase hubo fomento del 67% de la competencia cultural e intercultural, dirigiendo la mirada a aspectos puntuales relacionados con el referente cultural colombiano, creencias, valores y actitudes en torno a este. Se promovió a su vez en un 33% la competencia léxica-textual, fomentando la asimilación del léxico y las expresiones populares colombianas. Se considera adecuado el fomento de estas competencias, dando prioridad al desarrollo de la competencia cultural e intercultural, objetivo principal del libro, sin dejar de atender a actividades dirigidas a captar palabras y expresiones, de manera que se pone a prueba la propuesta de actividades de la anterior fase.

En cuanto a las estrategias, los resultados permiten concluir una predominancia hacia aquellas que apuntan a una comprensión específica del video, a captar palabras e inferir significado a partir del contexto mismo de la comunicación. Es decir, la atención se dirigió más a aspectos lingüísticos. Hubo falta de desarrollo de aspectos de la comunicación no verbal así como de rasgos paralingüísticos. Esto sugiere la necesidad de trabajar estos aspectos en el aula,

de aprovechar la crónica no sólo para un trabajo hacia los aspectos lingüísticos sino también los presentes en la comunicación no verbal.

En cuanto a la fase *después del video*, los resultados fueron muy diversos. Hubo desarrollo de la comprensión audiovisual en un 34%, con una propuesta enfocada hacia la comprensión de aspectos puntuales del video pero también a aspectos globales del mismo, a hablar de la importancia del referente cultural en los colombianos para entender el rol que éste tiene en sus vidas. Asimismo, hubo fomento de la producción e interacción oral en un 21,6% cada una, esta vez para expresar opiniones en torno a los referentes culturales, a compartir impresiones y relacionar estos hechos con las culturas de origen del estudiante. En un porcentaje menor, se promovió la producción escrita y la producción audiovisual, cada una en un 10,3%. Finalmente, en un 2,1% se desarrolló la comprensión escrita. Se considera importante el valor que se le dio al desarrollo de la comprensión audiovisual, siendo éste el más alto en esta fase. Aquí, se optó por una verificación y evaluación de la comprensión del video, de comprobar hipótesis y apuntar a la interpretación de la información. A partir de estos resultados, se valora de manera positiva las actividades que fomentaron la producción audiovisual, pues apuntan al desarrollo de otro modo de comunicarnos e interactuar entre nosotros: a través del video. La tarea final de cada unidad podría ser un punto de referencia para futuras propuestas de diseño de material ya que se busca poner en práctica los contenidos trabajados en la unidad, el vocabulario y las expresiones populares a través de la creación de material con soporte audiovisual. Ahora bien, dentro del análisis, se encontraron ideas que resultarían interesantes para trabajar en el aula como el museo virtual, el volante virtual, el video resumen y la exposición en video. Sin embargo, se resalta la importancia de brindar al estudiante el suficiente input en cuanto a la tipología de los documentos audiovisuales, sus funciones, sus formas establecidas de comunicación y el formato mismo que cada uno maneja. Esto debido a que algunas tareas finales “transculturales” incitaban a la creación de material audiovisual como comerciales de televisión o radio, y no se había presentado información sobre sus características en la unidad. Lo anterior se relaciona con la importancia que supone trabajar con videos en el aula, pues implica conocer sus características, su género y las maneras establecidas de comunicar propias de cada medio audiovisual.

Ahora bien, en esta última fase en la secuencia predominó el trabajo individual, en un 68,2%; en parejas, en un 16,7% y 15,1%, en grupos pequeños. Estos resultados apuntan a un favorecimiento del trabajo individual en la etapa final de la secuencia. Se podría favorecer en un porcentaje mayor el trabajo en parejas y en grupos pequeños dados los objetivos de actividades en esta fase: comprobar, interpretar, valorar, compartir impresiones del video, y

sería óptimo a través de una dinámica en parejas o grupos. Es decir, apuntar a compartir lo comprendido en el video y a su vez, a verificar si se ha comprendido bien con el compañero o en grupos.

En cuanto a las competencias activadas en esta última fase final de la secuencia, también hubo variedad en los resultados: 50,6% de desarrollo de la competencia cultural e intercultural; 25,9% de la léxica-textual; 11,8% de la fílmica, multimodal y digital; 10,6% de la gramatical y 1,2% de la pragmática-sociocultural. Aunque se valora el potencial del video para el fomento de la competencia cultural, el componente de la comunicación no verbal tampoco tuvo gran desarrollo en esta fase. Es a partir de estos resultados que se sugiere contemplar la posibilidad de complementar esta propuesta de material con actividades dirigidas a la explotación del video para atender a aspectos tan importantes en la comunicación como los gestos, las miradas, las expresiones corporales, e incluso aspectos de la pronunciación, los cuales tampoco se abordaron en el libro. Aunque en esta fase se diseñó una actividad para desarrollar la competencia pragmática-sociocultural, se considera que podría sacarse más provecho dado el tipo de video que se utiliza; es decir, apuntar a un trabajo de reconocimiento de marcadores lingüísticos, relaciones sociales, normas de cortesía y reflexión sobre la importancia de los registros dependiendo del contexto comunicativo.

Finalmente, los resultados del componente estratégico también fueron variados. Hubo fomento de estrategias de comprensión que estaban pensadas para *antes, durante y después del video* en esta última fase, lo que indica que se puede sacar mucho provecho de las estrategias siempre con el fin de facilitar el proceso de comprensión. Predominaron estrategias enfocadas en una comprensión local y global del video, en la verificación y comprobación de hipótesis, en interpretar y valorar los contenidos tratados en la crónica y apuntar a la reflexión intercultural. Estos resultados son muy apropiados porque cumplen el objetivo final de las actividades en esta secuencia, y además se orientan en su mayor medida a la interpretación de lo visto en el video. Aunque se activan muchos tipos de estrategias de comprensión audiovisual, en su mayoría relacionadas con aspectos lingüísticos, se considera pertinente y necesario también activar aquellas que traten aspectos de la comunicación no verbal, a un análisis de la imagen, de los comportamientos de los hablantes, pero también de aspectos como la entonación, de elementos prosódicos, cinestésicos y proxémicos.

En cuanto a la competencia audiovisual se refiere, el libro *Hecho en Colombia: cultural colombiana para la clase de ELE* propone actividades dirigidas al desarrollo no sólo de la comprensión audiovisual sino también de la producción audiovisual. Dentro de su propuesta didáctica, se incluye el Glosario de aprendizaje del español de Colombia, como un soporte de

léxico que resultaría importante para afianzar los procesos de comprensión del video. Conviene resaltar la posibilidad de apuntar también al desarrollo de la interacción audiovisual, quizás a partir de la tarea final, de modo que los estudiantes puedan utilizar otros modos de comunicación para interactuar entre ellos.

Para concluir, este trabajo resalta el gran potencial que tiene llevar el video al aula de ELE como una manera de contextualizar la comunicación, de reflexionar en cuanto a las diversas maneras que tienen las personas de interactuar y comunicarse entre ellas, de comprender comportamientos y actitudes de la sociedad, de aprender cómo funciona la cultura de los hablantes. Es un hecho que los videos son una fuente muy rica de explotación en el aula, no sólo aportan a nivel cultural, sino también pueden convertirse en input para que el estudiante amplíe sus recursos comunicativos y tenga modelos de habla reales, además de servir de base para la propia producción audiovisual. El docente debe ser consciente del papel tan importante que los medios audiovisuales cumplen en los modos de enseñanza-aprendizaje de una lengua y por eso resultaría relevante un diseño de una secuencia de actividades por fases, que contemple procesos de activación, estructuración, verificación de la comprensión, interpretación y evaluación. Para esto, el componente estratégico juega un papel fundamental en cuanto a que permite facilitar la comprensión, pero también fomenta en el estudiante conciencia sobre su propio aprendizaje, estimula procesos cognitivos y afectivos que pueden ser útiles al comprender el video.

Es importante resaltar que no se pudo analizar el apartado de evaluación, ya que no se logró acceso a las encuestas que puede completar el estudiante para valorar los contenidos y compartir sus opiniones e impresiones sobre el tipo de actividades que realizó a lo largo de la unidad. Además, no fue posible acceder al Blog de *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*, debido a que no está disponible para el público en general. En éste, se comparten todos los trabajos de la tarea final que realizan los estudiantes. A partir de esto, conviene mencionar que este trabajo deja una puerta abierta a otros trabajos que puedan complementarlo, apuntando a analizar este material en todos sus componentes.

7. BIBLIOGRAFÍA

Altman, R. (1989). *The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching*. Boston, M.A:Houghton Mifflin Company.

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). ACTFL Proficiency Guidelines 2012. Yonkers, NY: ACTFL.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión. ACI-ASELE XIV. pp. 870-881.
- Bustos Gisbert, J. M. (1997). “Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera”, en Revista Carabela, núm. 42. Madrid: SGEL, págs. 93- 105.
- Consejería de Educación de la Comunidad De Madrid (2007): “Decreto 31/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid”, B.O.C.M, n. 147, 22 de junio de 2007: 4-211.
http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_eoi_madrid.pdf
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008): “Decreto 98/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid”, B.O.C.M, n. 180, 30 de julio de 2008: 51-255.
http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/descargas/bocm/08_07/180_07/curri_avanzado_EOIs.pdf
- Consejo de Europa [MCER]. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Consejo de Europa [MCER]. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Corpas Viñals, J; jun. (2000, 2004). “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural.” Revista RedELE, No 1.
- Chan, D. & Herrero, C. (2010). *Using Film to Teach Languages*. Manchester: Routes into Languages/Film: 21st Century Literacy/UK Film Council/Cornerhouse.

- Chion, M. (1990). *L'audio-vision*. Paris: Éditions Nathan. Trad. al español en Chion, M. (1993). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- Ezeiza Ramos, J. (2009). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado*. Suplemento de MarcoELE, N° 9. <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- Falgás, M. (17 de mayo, 2016). La competència comunicativa lingüística i audiovisual. *Empordà*. <https://www.emporda.info/opinio/2016/05/17/competencia-comunicativa-linguistica-audiovisual/314764.html>
- Herrero, C. (2019). Medios audiovisuales. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. & Lacorde, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 565 – 577). Routledge.
- Herrón, C. (1994). “*An Investigation of the Effectiveness of Using an Advance Organizer to Introduce Video in the Foreign Language Students to Video*”. *Modern Language Journal* 78 (2): 190-198.
- Larrañaga Domínguez, A. (2001). La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva, *Carabela*, n. 49, febrero 2001, pp. 55-76.
- Martín Perís, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL.
- Martín Peris. E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” en *redELE*, núm. 0: <http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>
- Nieto Martín, G. V. & Quintanilla Pachón, S. E. (Coords.) (2017) *Hecho en Colombia: Cultura colombiana para la clase de ELE (Libro del profesor)*. Instituto Caro y Cuervo.
- Nieto Martín, G. V. (2017). *Glosario de aprendizaje del español de Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.
- Nieto Martín, G. V. (Coord.). (2017). *Hecho en Colombia: Cultura colombiana para la clase de ELE (Libro del estudiante)*. Instituto Caro y Cuervo.
- Pérez Sinusía, Y. (2015). *Las estrategias de aprendizaje y comunicación en el desarrollo de la comprensión audiovisual en una clase de ELE*. Escuela oficial de idiomas de Alcorcón (Madrid).

- Ramos, A. (2011). *La comprensión audiovisual: una nueva "visión"*. Congreso mundial de profesores de español (Instituto Cervantes, 21 al 23 de noviembre). https://comprofes.es/sites/default/files/slides/ramos_alvarez_antonio_guiion.pdf
- Ruiz Fajardo, G. (1993). Video en clase. Virtudes y vicios. Centro de lenguas modernas Universidad de Granada.
- Sierra Plo, J.M. (1990). "El vídeo presupuestos teóricos y técnicas prácticas", en VVAA. (1990). Didáctica, pp.194-219.
- Stempleski, S. & Tomalin, B. (2001). Film. Oxford: OUP.
- Stempleski, S. (1991). "Teaching communication skills with authentic video", en S. Stempleski & Arcario, P. (eds.). Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom. NY: Tesol, págs. 7-24.
- Troitiño, S. [FEDELE Federación] (24 de noviembre, 2020). Semana Digital del Español – Didáctica ELE [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=OaIW6_725WQ&ab_channel=FEDELEFederaci%C3%B3n
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). Teaching and Learning Second Language Listening. Nueva York: Routledge.
- Webb, S. & M. P. H. Rodgers. (2009a). "The Lexical Coverage of Movies". Applied Linguistics 30 (3): 407-427.
- Webb, S. & M. P. H. Rodgers. (2009b). "Vocabulary Demands of Television Programs". Language Learning 59 (2): 335-366.
- Weyers, J. R. (1999). "The Effect of Authentic Video on Communicative Competence". Modern Language Journal 83 (3): 339-349.

8. ANEXO I

Plantilla de análisis

La plantilla de análisis está diseñada a partir de las categorías de análisis: fase en la cual cada actividad se encuentra en la secuencia, la destreza que desarrolla, la competencia que fomenta, la dinámica de trabajo y las estrategias de comprensión audiovisual que se activan. La plantilla está organizada por unidad didáctica e incluye la clasificación de cada actividad según las categorías de análisis anteriormente mencionadas, las cuales están agrupadas a partir de las tres fases en la secuencia didáctica. A continuación, se puede acceder al siguiente link para visualizar el diseño de la plantilla y la clasificación de cada actividad según las categorías de análisis. Asimismo, se podrán visualizar los resultados obtenidos en cada una de las categorías de análisis en las secciones de la plantilla: *fase antes, durante y después*.

Link de acceso en línea:

<https://drive.google.com/file/d/1qh8d1GHR4s5HtwWsbQ4dzT4Ysnixb95c/view?usp=sharing>