



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

**Centro
adscrito**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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

CURSO 2020 - 2022

La competencia sociocultural en el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua*

Sara Palacio Garcés

Trabajo final de máster de Análisis de materiales

Dirigido por la Dra. Olivia Espejel

Agradecimientos

A mis papás, por apoyarme en todas mis exploraciones y decisiones de vida.

A mis profesores de ELE, por abrir la puerta al fascinante mundo de la enseñanza del español.

A Olivia, por tener siempre la disposición y las palabras adecuadas para resolver mis dudas y recorrer este proceso.

A Simón, porque sin su experiencia y guía este trabajo no se hubiera materializado.

A Alejandro, por el regalo desinteresado de tiempo y conocimiento.

Y, finalmente, a mis Estimados Colegas, por las risas y los aprendizajes durante las largas jornadas de estudio.

Resumen

Este trabajo busca determinar el tratamiento de la competencia sociocultural en el manual *Empelculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua*, utilizando un instrumento de análisis de creación propia, en el que se clasifican las actividades del manual según la destreza que movilizan, la dinámica que promueven, su nivel de lengua (el manual es multinivel) y objetivo principal, así como su relación con los inventarios de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos culturales* del Plan Curricular del Instituto Cervantes, para conocer cómo se integran los aspectos socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto. Para llevar a cabo este análisis se tienen en cuenta aspectos relacionados con las competencias sociocultural, audiovisual, comunicativa y comunicativa intercultural crítica y se considera la idoneidad de los materiales auténticos al trabajar con variedades del español particulares. El análisis demuestra que el manual es una herramienta adecuada para el tratamiento de la competencia sociocultural en el aula, si bien se identifican aspectos de mejora y la necesidad de un acompañamiento docente para lograr los objetivos propuestos.

Palabras clave: competencia sociocultural, cine en el aula de ELE, materiales de ELE, variedad del español colombiano, materiales auténticos para la enseñanza del español colombiano.

Abstract

This study is set to analyze the treatment of the sociocultural competence in the manual *Empelculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua*, by creating and using an instrument to classify all the activities according to the skill mobilized, their dynamics, their level of language (it's a multilevel manual) and their principal competence or objective. The instrument also analyzes the relationship between all the activities and the inventories *Cultural references* and *Cultural Knowledge and behaviors* of the Plan Curricular del Instituto Cervantes, to determine how the manual integrates the sociocultural aspects in the teaching-learning process. To develop this analysis, concepts related to the sociocultural, audiovisual, communicative, and critical intercultural competences were considered, as well as the suitability of working with authentic materials when learning/teaching particular Spanish varieties. The analysis shows that this manual is a good tool to teach the sociocultural competence in the classroom, but also that it needs some adjustments to do so and to work closely with the teacher to achieve the manual's proposed objectives.

Key words: sociocultural competence, cinema in ELE classroom, ELE materials, Colombian varieties of Spanish, authentic materials to teach Colombian Spanish.

Tabla de contenido

1. Introducción	1
2. Marco Teórico	2
2.1 La Competencia Comunicativa	3
2.2. La Competencia Sociocultural	4
2.2.1. La Competencia Sociocultural en el MCER y el Nuevo Volumen Complementario	6
2.2.2. La Competencia Sociocultural en el PCIC	9
2.2.3. Las Variedades del Español	11
2.3. El Español como Lengua Extranjera en Colombia	12
2.4. Interculturalidad y Materiales Auténticos	13
2.5. El Cine en el Aula de ELE y la Competencia Audiovisual	15
2.6. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)	17
2.7. La Competencia Sociocultural en el Aula de ELE	19
3. Objetivos y Preguntas para el Análisis	21
3.1. Objetivo General	21
3.2. Objetivos Específicos	21
3.3. Preguntas para el Análisis	22
4. Metodología	22
4.1. Elección del Material	22
4.2. Descripción del Material	23
4.2.1. Estructura de las Guías Didácticas	24
4.3. Criterios de Análisis	26
4.4. Instrumento de Análisis	28
4.4.1 Fiabilidad del Instrumento de Análisis	29
5. Análisis, presentación y discusión de resultados	29
5.1. Destrezas, dinámicas, nivel de lengua y objetivo principal	30
5.2. Presencia de los inventarios de <i>Referentes culturales</i> y <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> del PCIC	43
6. Conclusiones	53
7. Bibliografía	59
7.1. Referencia a Manuales de ELE	59
7.2. Referencias Bibliográficas	59
8. Anexos	64

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Conocimiento sociocultural según el MCER (2002)</i>	7
Tabla 2: <i>Descripción general de las guías didácticas del manual</i>	25
Tabla 3: <i>Promedio de coincidencia de la comparación del instrumento de análisis diligenciado por A.M.R. y nosotros.</i>	29

Índice de figuras

Figura 1: <i>Resultados de la clasificación de destrezas</i>	30
Figura 2: <i>Resultados de la clasificación de dinámicas</i>	31
Figura 3: <i>Resultados de la clasificación de nivel de lengua</i>	32
Figura 4: <i>Actividad 4, sección El que entendió entendió, unidad 7, del manual Empelculados (Ariza Herrera et al., 2020)</i>	34
Figura 5: <i>Fragmentos de la actividad 3, sección Hay para todos, nivel intermedio, unidad 5, del manual Empelculados (Ariza Herrera et al., 2020)</i>	34
Figura 6: <i>Actividad 5, sección Hay para todos, nivel intermedio, unidad 8, del manual Empelculados (Ariza Herrera et al., 2020)</i>	36
Figura 7: <i>Resultados de la clasificación de destrezas, objetivos y dinámicas para la sección Primero lo primero</i>	38
Figura 8: <i>Resultados de la clasificación de destrezas, objetivos y dinámicas para la sección Con las pilas bien puestas</i>	38
Figura 9: <i>Resultados de la clasificación de destrezas, objetivos y dinámicas para la sección El que entendió entendió</i>	39
Figura 10: <i>Resultados de la clasificación de destrezas en la sección Hay para todos</i>	41
Figura 11: <i>Resultados de la clasificación de objetivos en la sección Hay para todos</i>	41
Figura 12: <i>Resultados de la clasificación de dinámicas en la sección Hay para todos</i>	42
Figura 13: <i>Resultados de la clasificación de la relación de las actividades con los inventarios del PCIC</i>	44
Figura 14: <i>Resultados de la clasificación del inventario de Referentes culturales</i>	44
Figura 15: <i>Resultados de la clasificación del inventario de Saberes y comportamientos socioculturales</i>	47
Figura 16: <i>Actividad 3, sección Hay para todos, unidad 3, del manual Empelculados (Ariza Herrera et al., 2020)</i>	51
Figura 17: <i>Fragmento de la actividad 2, sección Hay para todos, unidad 3, del manual Empelculados (Ariza Herrera et al., 2020)</i>	51

1. Introducción

Hablar una segunda lengua o una lengua extranjera implica conocer mucho más que las palabras correctas y el orden en el que deben usarse para entregar el mensaje deseado. Para ser competente en esa lengua, es necesario que el hablante esté al tanto de lo que es adecuado decir y lo que no y que comprenda las referencias y particularidades utilizadas por sus interlocutores para comunicarse. Esto quiere decir que, para hablar verdaderamente una lengua, hay que conocer el contexto sociocultural en el que se habla.

Para un estudiante de español como lengua extranjera o segunda lengua no es sencillo dominar este contexto sociocultural teniendo en cuenta que el español se habla en más de 20 países, en 3 continentes distintos, todos con sus propias particularidades y culturas. En teoría las clases de español buscan enseñar una lengua universal o neutra, pero en la práctica, cuando el estudiante quiere usarla en un sitio concreto, deberá ser capaz de reconocer y utilizar las características propias de la variedad del español correspondiente a ese lugar para poder comunicarse satisfactoriamente.

Por lo anterior, tiene mucho sentido que los países hispanohablantes se preocupen por enseñar su español, sobre todo si, como es el caso de Colombia, son países que están viviendo una explosión como destino turístico y que además cuentan con una población de decenas de millones de habitantes, pues crecen las posibilidades de que quien hable español como segunda lengua o lengua extranjera termine interactuando con uno o varios hablantes de esas variedades.

Desde el 2010, Colombia se propuso convertirse en una potencia para la enseñanza del español y, como parte de la estrategia implementada, se fomentó la profesionalización de los docentes y la creación de materiales didácticos enfocados en la enseñanza de la variedad de español colombiano. Uno de esos materiales, el que nos convoca en este análisis, es el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua*, creado por Ariza Herrera, Nieto Martín y Cruz Arcila (2020). Este manual se propone enseñar español por medio del cine colombiano, exponiendo a los estudiantes a 10 películas (entre largometrajes, documentales y cortometrajes) que presentan una gran cantidad de aspectos socioculturales propios de las diferentes regiones del país, entre los que se pueden encontrar varias miradas sobre la guerra y el conflicto armado colombiano tanto en el campo como en las ciudades, los tipos de relaciones familiares, laborales, románticas, entre vecinos y entre desconocidos existentes en Colombia, la pasión por el fútbol, la importancia de la música, la comida, los ritos religiosos, entre otros temas propios de la cultura colombiana.

Con lo que hemos dicho hasta ahora, no es de extrañarse que el manual ponga en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua esos contenidos socioculturales.

En este trabajo de fin de máster, en consecuencia, analizaremos en qué medida se tratan esos aspectos socioculturales en las 10 unidades del manual. Para eso, iniciamos con una revisión teórica de temas relacionados con la comprensión y asimilación de esos aspectos socioculturales como la competencia comunicativa, la competencia sociocultural y su tratamiento en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC), en el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) y su Volumen Complementario, la competencia intercultural, la competencia audiovisual y la competencia comunicativa intercultural crítica (en adelante CCIC). Además, exploramos las variedades del español, con especial énfasis en lo que está haciendo Colombia en este momento para enseñar su variedad, así como el uso de materiales auténticos en el aula de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), terminando con un recuento de otros trabajos de investigación que también se han enfocado en analizar la competencia sociocultural.

En el tercer capítulo, presentamos los objetivos generales y específicos del análisis, y las preguntas de análisis que se derivan de ellos. En el capítulo cuatro, explicamos a fondo el porqué de la elección del manual, proponemos una descripción detallada de este en la que se incluye el nombre de cada unidad, en qué película se basa y qué contenidos culturales y lingüísticos explora, así como una explicación del análisis que nos proponemos realizar, los criterios seleccionados y el instrumento o herramienta que creamos para este fin, en la que se incluye una comparación realizada por un colega para probar la fiabilidad de dicha herramienta. El capítulo cinco contiene los resultados del análisis, así como la discusión de estos y las reflexiones que nos suscitó. El capítulo seis, por su parte, contiene las conclusiones a las que llegamos, incluyendo las limitaciones que encontramos en la realización del análisis y las expectativas que tenemos con este trabajo de fin de máster. Por último, en los capítulos siete y ocho están las referencias bibliográficas utilizadas para la realización del marco teórico y el posterior análisis de los resultados, así como los documentos anexos, entre los que se encuentran el instrumento de análisis sin diligenciar, en caso de que pueda servir para futuros investigadores y docentes, y el instrumento diligenciado con la síntesis de los resultados obtenidos.

2. Marco Teórico

Para la construcción de este marco teórico creemos pertinente definir y relacionar varios conceptos e ideas, entre los que se encuentran la competencia comunicativa, la competencia audiovisual y su relación con el uso del cine en el aula de ELE, la competencia sociocultural

prestando especial atención a cómo la definen el MCER y el PCIC y a su relación con las variedades del español, haciendo un pequeño énfasis en la situación actual de la enseñanza de español colombiano, la interculturalidad, la importancia de los materiales auténticos, cómo se relacionan todas estas ideas con la CCIC y, para terminar, haciendo un recuento de trabajos de fin de máster que exploran el tratamiento de la competencia sociocultural en el aula.

2.1 La Competencia Comunicativa

Iniciamos este marco teórico definiendo la competencia comunicativa como “el conjunto de habilidades que permite que el individuo participe eficaz y adecuadamente en situaciones comunicativas determinadas” (Santamaría Martínez, 2016, p. 37), para expresar desde el principio nuestro entendimiento de que dentro de esta competencia se encuentran también las competencias audiovisual, sociocultural e intercultural, de las que hablaremos más adelante, pues estas son, sobre todo, posibilitadoras de esa comunicación en situaciones diferentes, con un uso de lenguajes diferentes (entre los que se encuentra el audiovisual) y en circunstancias particulares (que tienen que ver con contenidos y contextos apropiados, analizados y mediados a través de la competencia sociocultural y la interculturalidad).

Gracias a la competencia comunicativa, la enseñanza de contenidos socioculturales en el aula ha ganado importancia, pues “una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable – e indisoluble- de la competencia comunicativa” (Miquel y Sans, 2004, p. 11). Y es que “no se concibe, hoy por hoy, la enseñanza de lenguas sin contenido sociocultural” (Santamaría Martínez, 2016, p. 34).

Si bien esta competencia se ha ido ampliando y reformulando a lo largo de la historia, decidimos tomar la definición de Santamaría Martínez (2016) por su relación con la competencia sociocultural, pues, como dice la autora, para lograr esa participación eficaz y adecuada es necesario, no solo el conocimiento gramatical y lingüístico, sino también conocer los contextos culturales, sociales e históricos de esas situaciones comunicativas de las que se habla (p. 37).

Podemos completar esa definición con los apuntes de Miquel (2004) sobre la competencia comunicativa, en los que reconoce que, si esta competencia es nuestro objetivo, se debe analizar la lengua desde cada uno de sus elementos lingüísticos “lo que, a su vez, nos lleva inmediatamente a dos conceptos fundamentales en el enfoque comunicativo, y, en

consecuencia, para el componente sociocultural: la intención del hablante y el contexto” (p. 514).

Tanto la intención como el contexto hacen de la competencia comunicativa, para Cenoz Iragui (2004) “un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas. [...] Por lo tanto, tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación” (p. 452).

Al final, como dicen Miquel y Sans (2004), si lo que queremos es lograr que el estudiante no solo conozca una lengua, sino que pueda actuar en sociedad, se debe “abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa” (p. 3).

En cuanto a la competencia audiovisual, la traemos a este marco teórico, entre otras, por su relación con la competencia comunicativa y la competencia sociocultural, pues los materiales audiovisuales, como veremos en el numeral 2.5 son ideales para llevar al aula elementos que no se ven reflejados en un texto y además son una excelente 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” (Triviño Sánchez, 2012, p. 6).

Vemos entonces que, en la actualidad, es impensable lograr una competencia comunicativa sin desarrollar a la misma vez la competencia sociocultural, pues no existen situaciones comunicativas en abstracto, sino que cada una tendrá su propio tiempo, espacio, lugar e interlocutores, todas variables dentro de los contextos sociales y culturales.

2.2. La Competencia Sociocultural

Habiendo expuesto nuestro entendimiento de la competencia comunicativa y su relación estrecha con la competencia sociocultural, nos proponemos explorar también esta competencia.

El Instituto Cervantes (2008), en su *diccionario de términos clave de ELE*, define la competencia sociocultural como:

La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el

de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. (Centro Virtual Cervantes, 2022)

En otras palabras, es gracias a la competencia sociocultural que los hablantes de una lengua extranjera saben qué pueden decir y qué no, cuándo es pertinente decirlo y si lo que están diciendo significa lo mismo que aprendieron para la comunidad en la que se encuentran. En definitiva, “es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación” (Miquel, 2004, p. 513) de la comunicación. Esta competencia sociocultural, es la llamada a transformar al estudiante:

En un intermediario cultural haciéndole consciente tanto de su cultura de partida como de la de llegada. Ha de comprender que, en su lengua materna, posee una cultura, una identidad y un status social que pueden no corresponderse con los de la L2, lo cual suele ser causa de estrés cultural. (Galindo Merino, 2005, p. 435)

En todas estas definiciones hemos mencionado constantemente la cultura, pero ¿qué entendemos por cultura? ¿A qué nos referimos cuando decimos que los estudiantes deben conocer la cultura de la comunidad meta? Para Miquel y Sans (2004) la cultura puede ser tres cosas: la *Cultura con mayúsculas*, es decir las grandes demostraciones literarias y artísticas que hacen parte de una sociedad pero que no todos las conocen, la *cultura a secas* o la información que todos los miembros de una sociedad comparten y que les permite comunicarse y participar de su comunidad y la *cultura con k* o expresiones y comportamientos juveniles o de grupos específicos dentro de una sociedad (p. 4). Aunque las tres son importantes, y a nuestro parecer tienen cabida en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, en general, al referirnos a cultura, casi siempre estamos hablando de la cultura a secas, puesto que es la que comparte toda o la mayoría de la comunidad y la que será indispensable que el estudiante conozca para poderse desenvolver dentro de ella. Aun así, cabe anotar que cuando hablamos del uso del cine dentro del aula, se le está dando espacio a los tres tipos de cultura, dependiendo del tipo de película, del tema que aborde y cómo lo haga. Esa, tal vez, es una de las grandes ventajas del uso de esta expresión artística en el aula.

Enfocándonos por el momento en la *cultura a secas*, entendemos que la competencia sociocultural permitirá que el estudiante se comporte correctamente “al enfrentarse a situaciones, acciones y expectativas de personas de otras tradiciones” (Galindo Merino, 2005, p. 438). La L2 se convierte en “el resultado del intercambio sociocultural y, de este modo, lengua y cultura forman una relación dinámica e indisociable” (Santamaría Martínez, 2016, p.

8). Como dice Bravo (2019) “la lengua sirve para comunicar, pero sin la cultura, sin ese conjunto de referentes almacenados, no puede existir una buena comunicación” (p. 39).

Esta simbiosis entre lengua y cultura será fundamental en la vida del estudiante, pues será la responsable de evitar “malentendidos, conflictos y la creación de prejuicios” (Santamaría Martínez, 2016, p. 47) y, en últimas, de un choque cultural.

Hemos mencionado el papel del estudiante en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural, pero es fundamental entender qué papel desempeña el profesor en el entendimiento y adopción de estos contenidos culturales, pues será él el encargado de enseñarle al estudiante “a prestar atención a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales de ambas lenguas (LM y LE), siempre contrastándolas e incentivando al aprendiz a reflexionar sobre ellas” (Ferreira et al., 2006, p. 156). El manual, al final, es una herramienta más de clase, pero debe ser el profesor quien haga de puente entre sus contenidos y el estudiante, entre la cultura meta y las demás culturas presentes en el aula y ayude a lograr esa reflexión y posterior adopción para lograr la adecuación comunicativa de la que hablamos antes.

Sin este trabajo de mediación del profesor, se cae en el peligro de que el estudiante almacene la cultura como una serie de hechos curiosos, en vez de concebirla como “un proceso de construcción sobre la base de un yo en las relaciones con los *otros*, interlocutores nativos del español como L2/LE” (Guillén Díaz, 2004, p. 847).

Antes de pasar a conocer cómo se trata la competencia sociocultural en el MCER y en el PCIC, queremos redondear lo dicho hasta el momento, retomando las palabras de Altamar Rondón y Giraldo Sanguino (2015): “si enseñamos lengua sin enseñar al mismo tiempo la cultura en la que ésta opera, estamos enseñando símbolos sin sentido o símbolos a los que el estudiante pudiera dar un significado equivocado” (p. 5).

2.2.1. La Competencia Sociocultural en el MCER y el Nuevo Volumen Complementario

El MCER (2002) menciona que “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo” (Consejo de Europa, 2002, p. 100) y aboga por la importancia de adquirir este conocimiento teniendo en cuenta que es muy probable que el estudiante no haya sido expuesto a este previamente y que, no conocerlo, puede llevarlo a incurrir en estereotipos.

Entre los aspectos para tener en cuenta dentro de este conocimiento sociocultural, el MCER (2002) menciona “la vida diaria, ... las condiciones de vida, ... las relaciones personales, ... los valores, las creencias y las actitudes, ... el lenguaje corporal, ... las convenciones sociales ... y el comportamiento ritual” (Consejo de Europa, 2002, p. 101).

Como vemos en la Tabla 1, estos aspectos tienen que ver con los diferentes ámbitos de la vida:

Tabla 1

Conocimiento sociocultural según el MCER (2002)

Componentes socioculturales	Ejemplos
<i>Vida diaria</i>	Comida y bebida, horas de comidas, modales de mesa Días festivos Horas y prácticas de trabajo Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación)
<i>Condiciones de vida</i>	Niveles de vida (variaciones regionales, sociales y culturales) Condiciones de vida Medios y acuerdos de asistencia social
<i>Relaciones personales</i>	Estructura social y las relaciones entre sus miembros Relaciones entre sexos Estructuras y relaciones familiares Relaciones entre generaciones Relaciones en situaciones de trabajo Relaciones con la autoridad, con la Administración... Relaciones de raza y comunidad Relaciones entre grupos políticos y religiosos
<i>Valores, creencias y actitudes</i>	Clase social Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales) Riqueza (ingresos y herencia) Culturas regionales Seguridad Instituciones Tradición y cambio social Historia Minorías (étnicas y religiosas) Identidad nacional Países, estados y pueblos extranjeros Política Artes Religión Humor
<i>Lenguaje corporal</i>	El conocimiento de las convenciones que rigen este comportamiento

	Puntualidad
	Regalos
	Vestidos
<i>Convenciones sociales</i>	Aperitivos, bebidas, comidas
	Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones
	Duración de la estancia
	Despedida
	Ceremonias y prácticas religiosas
	Nacimiento, matrimonio y muerte
<i>Comportamiento ritual</i>	Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas
	Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Nota. Elaboración propia (adaptada de Consejo de Europa, 2002, pp. 100-101)

La competencia sociocultural también es mencionada dentro de la competencia sociolingüística, al decir que “puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística” (Consejo de Europa, 2002, p. 116). En este sentido, cuestiones como los saludos, las formas de tratamiento, los turnos de palabra, las normas de cortesía en general, el registro de habla según la situación, las expresiones populares, los dialectos y los acentos tienen que ver con la competencia sociocultural (pp. 116-118).

Algo que vale la pena mencionar, es que en el MCER (2002), en el apartado de *adecuación sociolingüística*, solo hasta el nivel C2, se espera que un hablante sea “plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos” (Consejo de Europa, 2002, p. 119) y sepa actuar de acuerdo con este conocimiento. Aunque no se menciona en los demás niveles, es de esperar que para que un hablante alcance esa competencia en el nivel C2, se trabaje la misma desde el nivel A1, haciendo alusión a las diferentes características y componentes que hemos explicado.

El conocimiento sociocultural se menciona de nuevo en el apartado *desarrollo de las competencias generales* del MCER (2002), al decir que hay que encontrar un punto medio en la enseñanza de estereotipos al mostrar la cultura meta, teniendo en cuenta, entre otras cosas, a quién va dirigida esa información (se tiende a ser más laxos con los estereotipos positivos cuando se está enseñando a niños). La recomendación es presentar los aspectos socioculturales más importantes mediante un componente intercultural, concepto del que hablaremos más adelante (pp. 146-147).

En cuanto al *Nuevo Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020), se habla del contexto sociocultural dentro de las *Escalas de descriptores ilustrativos del MCER: competencia plurilingüe y pluricultural*, al mencionar que ya desde el nivel B1, el hablante debe ser capaz de “analizar en términos sencillos cómo determinadas cosas de otro contexto sociocultural le pueden parecer ‘extrañas’ mientras que a las otras personas les pueden parecer ‘normales’” (Consejo de Europa, 2020, p. 139).

Lo sociocultural, igual que en el MCER (Consejo de Europa, 2002), se menciona en el *Nuevo Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020) dentro de la competencia sociolingüística de una manera similar, pero con una distinción que vale la pena anotar. Dentro de la *adecuación sociolingüística*, en el nivel C2, se espera que el hablante sea “consciente de prácticamente todas las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de usuarios competentes de la lengua meta” (p. 152). Esto quiere decir que, bajo las nuevas definiciones, no es necesario, para ser competente, conocer todas las implicaciones, aunque sí la mayoría, y no solo de hablantes nativos, sino de hablantes competentes de la lengua, sin importar su procedencia.

Por último, la competencia sociocultural se menciona también dentro de la competencia pragmática, al hablar de la importancia del contexto, de la interacción y la transacción de la comunicación (Consejo de Europa, 2020, p. 153), pero no hay descriptores que ayuden a medir cómo o en qué medida se podría alcanzar la competencia sociocultural haciendo uso de la pragmática.

2.2.2. La Competencia Sociocultural en el PCIC

El PCIC, en sus apartados 10. *Referentes culturales*, 11. *Saberes y comportamientos socioculturales* y 12. *Habilidades y actitudes interculturales* identifica los conocimientos culturales españoles e hispanoamericanos necesarios para que los hablantes de español se desenvuelvan adecuadamente en sus comunicaciones en español.

En el inventario de *Referentes culturales* se presenta un tratamiento no solo de los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos. La enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material. (Instituto Cervantes, 2006, Referentes culturales. Introducción)

En este inventario, se encuentran tres grandes temas: “Conocimientos generales de los países hispanos ... Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente ... y

Productos y creaciones culturales” (Instituto Cervantes, 2006, Referentes culturales. Inventario). Con estos, se espera proveer al estudiante de español como lengua extranjera con un marco de referencia suficiente para conocer un poco sobre la geografía, economía, educación, religión, política, literatura, arquitectura y artes plásticas de España y los diferentes países de Hispanoamérica.

Los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. Las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de Referentes culturales. Ello es debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito cultural. (Instituto Cervantes, 2006, Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción)

Estos comportamientos socioculturales, si bien son propuestos desde el ámbito español, pueden ser extrapolados a otras zonas hispanoamericanas si los tomamos como categorías de un inventario de análisis. En ese sentido, podemos decir que pertenece a este inventario todo lo que tenga que ver con “condiciones de vida y organización social, ... relaciones interpersonales, ... e identidad colectiva y estilo de vida” (Instituto Cervantes, 2006, Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario). Así, para identificar si un material o contenido enseña estos saberes y comportamientos, se buscará identificar si se habla de la persona, la familia, el calendario, la comida, la educación, el trabajo y el ocio, los medios de comunicación, la vivienda y los servicios, las compras, la salud, los viajes, la ecología y el medio ambiente, los servicios sociales, la seguridad y la delincuencia, las relaciones interpersonales, las tradiciones y el cambio social y la espiritualidad y la religión.

En el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural. En esta perspectiva, la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias,

etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (Instituto Cervantes, 2006, Habilidades y actitudes interculturales. Introducción)

En este inventario, se encuentran cuatro grandes temas: “Configuración de una identidad cultural, ... asimilación de saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), ... interacción cultural, ... y mediación cultural” (Instituto Cervantes, 2006, Habilidades y actitudes interculturales. Inventario). Se espera que, con los contenidos aquí encontrados, el estudiante de español adquiriera la competencia intercultural, logrando no solo ser consciente de su propia identidad cultural, sino también de la cultura de la lengua meta, que podrá variar dependiendo del lugar en el que se encuentre, y que sea capaz de transitar entre ambas culturas y mediar entre ellas cuando sea necesario.

Entre estos tres inventarios, está recogido todo lo que es necesario que el hablante de español domine para ser competente sociocultural e interculturalmente (tema que abordaremos en el numeral 2.4).

2.2.3. Las Variedades del Español

Terminamos este apartado con una breve explicación del concepto de variedades lingüísticas y haciendo una pequeña mención a la variedad colombiana y al estado de la enseñanza del español en este país.

Al hablar de las variedades lingüísticas nos podemos estar refiriendo a una diversidad de criterios, dependiendo de si hablamos de “las variedades funcionales o *diafásicas* (los registros de la lengua), las variedades socioculturales o *diastráticas* (los niveles de lengua), las variedades geográficas o *diatópicas* (los dialectos) y las variedades históricas o *diacrónicas*” (Instituto Cervantes, 2008).

Es importante tener en cuenta estas variedades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, porque al estudiante interactuar con esa lengua, en este caso el español, es propenso a encontrarse con personas y contenidos provenientes de diferentes zonas geográficas y contextos culturales, que harán que el español utilizado sea diferente en cada caso.

Le exige al aprendiente familiarizarse con las distintas formas de hablar esa misma lengua y ser capaz de desenvolverse en los distintos contextos donde le corresponda actuar como actor de comunicación. Esto, en últimas, implica que la enseñanza de lenguas extranjeras debe contemplar dentro de sus contenidos un proceso de conocimiento, adaptación cultural y familiarización del nuevo usuario con las

gramáticas culturales particulares a fin de que sus participaciones lingüísticas sean adecuadas a las situaciones que viva en una comunidad de habla. (Areiza Londoño y Flórez Ospina, 2016, p. 3. Subsistema social-lingüístico)

Así, un estudiante que entre en contacto con un hablante de español colombiano o que se encuentre en este territorio como parte de su proceso de aprendizaje, probablemente esperará comprender las particularidades del español que está escuchando o que aplican a la zona geográfica en la que se encuentra y que le permitirán desenvolverse de manera competente dentro de ese contexto social y cultural particular. El conocimiento de estas “variantes sociolingüísticas representativas de comunidades con idiosincrasias particulares” (Areiza Londoño y Flórez Ospina, 2016, 3. Subsistema social-lingüístico) le permitirá comprender y disfrutar muchos recursos a los que probablemente antes no tenía acceso y ampliar su capacidad de desenvolverse en español, tanto mientras está en Colombia, como una vez salga del país. Y aquí es en donde entran a jugar las competencias sociocultural e intercultural, pues será gracias a ellas que el estudiante logre comprender estas variedades, interpretar los contextos en las que se dan y hacer la mediación necesaria entre ellos y las experiencias que trae de su cultura y lengua de origen.

Además de hablar de las variedades lingüísticas, y aprovechando la mención a Colombia, ahondamos un poco en la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera en este país.

2.3. El Español como Lengua Extranjera en Colombia

Desde el 2010, “el Plan Nacional de Desarrollo se propuso convertir a Colombia en el destino preferido para aprender español en Latinoamérica. Para lograrlo, se establecieron una mesa de trabajo interinstitucional (Mesa ELE) y una estrategia de promoción nacional (*Spanish in Colombia*)” (Nieto Martín, 2019, p. 72). Estas estrategias, junto con el trabajo del Instituto Caro y Cuervo, entidad pública dedicada a la promoción y el desarrollo de “la investigación, la docencia, el asesoramiento y la divulgación de las lenguas en el territorio nacional y de sus literaturas, con miras a fortalecer su uso y reconocimiento con base en su prestigio social y su valoración estética” (Instituto Caro y Cuervo, s.f., Historia), han sido las responsables del aumento de personas que viajan al país a estudiar español como lengua extranjera, de docentes que se forman en esta disciplina y de los materiales creados específicamente para la enseñanza de español en este país, que incluyen la variedad del español colombiano.

El Instituto Caro y Cuervo, entidad responsable por lograr y mantener este plan, creó una estrategia enfocada en cinco puntos:

Promocionar en el exterior la oferta de cursos de ELE de las instituciones colombianas; potenciar la formación y la actualización de los profesores de ELE y EL2; propiciar espacios de reflexión y discusión sobre la enseñanza de ELE y EL2; incentivar la creación de materiales didácticos propios; e impulsar la investigación en los campos de ELE y EL2. (Nieto Martín, 2019, pp. 73-74)

Aunque según nuestra investigación para la realización de este marco teórico, no parece haber un currículo o marco oficial para la enseñanza de español en Colombia, los investigadores del Instituto Caro y Cuervo (s.f.) han trabajado en la creación de corpus lingüísticos y léxicos propios del español colombiano, con la esperanza de que más adelante permitan la creación y el diseño de currículos propios de acuerdo con las necesidades del país, así como en la creación de materiales didácticos, recopilados en el sitio web *Spanish in Colombia* (Instituto Caro y Cuervo, s.f.) en los que se involucran aspectos socioculturales particularmente colombianos como la música, el cine, la televisión, las fiestas, etc. Uno de los resultados de esta creación de materiales es el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020).

2.4. Interculturalidad y Materiales Auténticos

Al hablar de la competencia sociocultural, mencionamos la competencia intercultural de la que habla el PCIC. Sobre la interculturalidad, dice el MCER (Consejo de Europa, 2002):

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en **plurilingüe** y desarrolla una **interculturalidad**. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. (p. 47)

Vemos entonces aparecer el concepto de la interculturalidad y, con él, la idea de que aprender una nueva lengua, y la o las culturas asociadas a ella, implica una transformación en el estudiante que lo lleva a ser capaz de analizar, navegar y mediar entre lo que ya conocía y ese nuevo conocimiento que está adquiriendo a través de las competencias lingüística y sociocultural.

The intercultural dimension in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and

multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. ... Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction. (Byram et al., 2002, p. 9)

Byram et al. (2002) complementan lo anterior diciendo que, para lograr una competencia intercultural, es necesario que el estudiante combine sus valores intrínsecos con una serie de actitudes (*saber ser*), conocimientos (*saberes*), habilidades de interpretación y relación (*saber comprender*), habilidades de descubrimiento e interacción (*saber aprender/hacer*) y una conciencia cultural crítica (*saber comprometerse*). (pp. 11-13)

Por otro lado, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008, como se citó en Nikleva, 2012), apunta que la competencia intercultural se desarrolla en tres niveles o etapas:

- Nivel monocultural: el alumno observa e interpreta la cultura extranjera desde los patrones de su propia cultura.
- Nivel intercultural: el alumno adopta una posición intermedia que le permite comparar la cultura propia y la cultura meta.
- Nivel transcultural: el alumno es capaz de funcionar como mediador entre ambas culturas gracias a la distancia alcanzada respecto a las dos culturas en contacto. (p. 172)

En este punto, decidimos definir los materiales auténticos dentro del apartado de interculturalidad, antes de hablar del uso del cine en el aula de ELE, y no al hablar de la competencia comunicativa, puesto que es gracias a la importancia de los aspectos socioculturales e interculturales que estos materiales auténticos cobran importancia para lograr la competencia comunicativa a través de un enfoque comunicativo.

Los materiales auténticos, según la definición de autenticidad del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008), se pueden entender como materiales didácticos (textos escritos, hablados o audiovisuales) que existen por fuera del aula, pero que son llevados a ella sin “alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos” (párr. 1). Estos materiales, son importantes para alcanzar las competencias sociocultural e intercultural, pues “ayudan a poner al aprendiz en relación directa con situaciones reales” (Bravo, 2019, p. 58), ya que ponen “el acento en la cultura de forma que los aprendices puedan integrar situaciones de la vida cotidiana de la LE, para, de esta forma, adquirir las competencias propias del nivel de la lengua” (Bravo, 2019, p. 58).

El cine (largometrajes, documentales, cortometrajes, etc.) se considera un material auténtico, de acuerdo con la definición anterior, y es usado frecuentemente para exponer a los estudiantes a diferentes contextos presentes en una cultura particular, así como a las variedades del español presentes en un país o región específicos. Por ello, ahora hablaremos de su importancia como herramienta del aula y de la competencia audiovisual, que es fundamental para poder comprender, analizar, utilizar y mediar estos contenidos audiovisuales.

2.5. El Cine en el Aula de ELE y la Competencia Audiovisual

Entendemos la competencia audiovisual como “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (Ferrés, 2007, p. 102). Así, para que una persona sea competente audiovisualmente, no solo debe ser capaz de entender los mensajes provenientes de diferentes medios en los que se utilizan las imágenes y el sonido (cine, televisión, video, internet, fotografía, radio, etc.), sino también de analizarlos críticamente y poder producir mensajes referentes a ese contenido. Aquí es muy importante hacer hincapié a la reflexión crítica que menciona Ferrés (2007), pues es gracias a ella, que el individuo, en nuestro caso el estudiante, tendrá la capacidad de entender el contexto del que habla el contenido audiovisual, de discernir entre sus componentes racionales y emotivos, de comprender cuando se presentan estereotipos y decidir si está de acuerdo o no con ellos y por qué.

Esta competencia, según Ferrés (2007), no se logra sin considerar “seis dimensiones fundamentales: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y audiencia, y la dimensión estética” (p. 103). Gracias a estas dimensiones, el estudiante competente audiovisualmente será capaz de entender, analizar y utilizar el lenguaje audiovisual y las herramientas que permiten la elaboración de los mensajes audiovisuales; entenderá las generalidades de los procesos involucrados en la producción y creación de productos audiovisuales y su importancia en la comunicación actual; tendrá la capacidad de comprender y criticar los valores, intereses, ideologías y contextos presentes en los contenidos audiovisuales y cómo estos construyen, ratifican o controvierten una realidad particular; sabrán reconocerse como parte de una audiencia activa y responder a la responsabilidad que esto conlleva en la interpretación de los mensajes; y, además, podrán valorar estéticamente los contenidos audiovisuales por sí mismos y en relación con otras manifestaciones artísticas (p. 103).

Esta capacidad audiovisual, será también fundamental para lograr la competencia sociocultural, como lo mencionamos anteriormente, puesto que para Corpas Viñals (2004) el video “es un soporte mucho más adecuado para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura” (p. 1), idea que comparte Brandimonte (2003), y que además complementa:

El material vídeo permite actualizar todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que participan en la competencia comunicativa y, al combinar sonido e imagen, presenta situaciones comunicativas completas, tal como sucede en la vida real y difícilmente reproducibles en el aula por el profesor, utilizando exclusivamente los libros de texto. (p. 872)

Habiendo definido la competencia audiovisual nos permitimos explorar brevemente la práctica de llevar el cine al aula de español como lengua extranjera, teniendo en cuenta que el cine es una de las materias primas de esta competencia. El mismo Brandimonte (2003) expresa que el video (entendido también como cine y televisión) sirve para cambiar la rutina del aula, que ofrece la posibilidad de llegar a cualquier rincón de Hispanoamérica para contrastar la realidad con lo que se estudia en los libros de texto y que, de nuevo, “es un vehículo inagotable de contenido lingüístico e información sociocultural” (p. 876). Corpas Viñals (2004), resalta además que el video “permite trabajar elementos no verbales” (p. 2) y Chan y Herrero (como se citó en Herrero, 2019) complementan esta idea, diciendo que mediante el video (y sobre todo mediante el cine), se trabajan elementos, situaciones y expresiones culturales que de otra manera no necesariamente se llevan al aula:

Se expone a los aprendientes de L2 a elementos difíciles de ejemplificar a través de textos escritos como la cinésica, el componente gestual y el lenguaje corporal, que forman parte de la comunicación y que están asociados además a determinadas expresiones culturales. (p. 5)

Ya que hemos mencionado la reflexión crítica dentro de la definición de la competencia audiovisual, exponemos también las reflexiones de Giroux (2001, como se citó en Ospina García, 2018) quien afirma que el cine es una herramienta muy útil para el estudio de la cultura, porque:

Conecta placer con significado, ... combina entretenimiento y política; ... nos da herramientas pedagógicas para dar a los aprendientes miradas alternativas del mundo; ... permite compensar las ideologías dominantes de los manuales para

desafiar modos de aprendizaje y conocimiento sancionados oficialmente; ... puede ser uno de los últimos medios que queden para fomentar diálogos que conecten la política, las experiencias personales y la vida pública a problemáticas sociales más amplias; ... cierra la brecha entre el discurso público y privado; ... y ofrece un espacio pedagógico para analizar cómo una sociedad se ve a sí misma y cómo ve el mundo del poder, de los acontecimientos, de la política y de las instituciones. (Sección 4.2. Pedagogía crítica, cine hispanoamericano y enseñanza de ELE)

Antes de terminar esta explicación, mencionaremos, aunque no necesariamente profundizaremos en el tema, que la competencia audiovisual no existe ni en el MCER (Consejo de Europa, 2002), ni en el *Nuevo Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2020), pero sí se habla de la comprensión audiovisual, para la que se espera que el estudiante vea contenidos televisivos, cinematográficos y videos, y, dependiendo del nivel, pueda:

Seguir los cambios de tema e identificar la información principal; identificar detalles, matices y el significado implícito (niveles C); variaciones en la expresión: desde el uso de lengua estándar lenta y clara hasta la capacidad de seguir expresiones idiomáticas y argot. (Consejo de Europa, 2020, p. 64).

Por último, y para darle paso al siguiente apartado, queremos exponer nuestro acuerdo con García Collado y Ortí Teruel (2014), al decir que el cine permite “acercarles (a los estudiantes) a las diferentes mentalidades y maneras de entender la vida según las culturas” (p. 322). Esa, creemos, es la gran potencia del video en general y del cine en particular dentro del aula de ELE, la capacidad de conectar a los estudiantes con la cultura, o las culturas, de la lengua meta.

2.6. Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)

A lo largo de estas páginas hemos hablado de la competencia audiovisual, la competencia comunicativa, la competencia sociocultural y la competencia intercultural, además de los conceptos de variedades lingüísticas, materiales auténticos y el uso del cine en el aula de ELE. Ahora, hablaremos de un tema que, de alguna manera, relaciona estos conceptos: la CCIC. Pero, antes de definir esta competencia, veamos qué entendemos por pensamiento y capacidad críticos.

Para Klooster (2001, como se citó en Cassany, 2003), el pensamiento crítico es independiente, informado, se basa en preguntas o problemas, responde con argumentaciones, es social (no existe sin la posibilidad de comparar y compartir ideas) y “busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el

intercambio libre de ideas” (p. 117). López Ferrero y Martín Peris (2010) reconocen que, para que el estudiante sea capaz de pensar críticamente, debe implicarse “en la comprensión y producción de un texto como miembro de su comunidad, a través de la activación de sus conocimientos previos y el fomento de la discusión e intercambio de puntos de vista con otros” (p. 511) y complementan diciendo que la competencia crítica, que se logra a partir del desarrollo de ese pensamiento crítico, implica un acercamiento diferente y robusto a los textos:

En cuanto incorpora el trabajo sobre el contexto en todas sus dimensiones: desde las más locales (parámetros relativos al ámbito de uso: espacio, tiempo, interlocutores concretos de la comunicación) hasta las más globales (función social del texto en la comunidad a la que pertenece; valor cultural; grado de “fijación”; variaciones discursivas y lingüísticas aceptadas; etc.). (p. 515)

Por último, antes de pasar a definir la CCIC, mencionamos también a Cassany (2005), quien propone que la capacidad crítica implica que el estudiante reconozca que detrás de un discurso o un texto (o un producto audiovisual) “hay siempre un enunciador y éste está situado en un lugar y un momento concretos, el discurso solo puede reflejar la percepción que tiene de la realidad este sujeto” (p. 41), por lo que el estudiante debe ser consciente de que “el discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma” (p. 44). Para que el estudiante obtenga una mirada global de una realidad, deberá escuchar, atender, analizar y confrontar múltiples voces sobre un mismo tema.

Ahora sí, habiendo visto este contexto, definimos la CCIC, propuesta por Marimón Llorca (2016), como una manera de integrar el “conocimiento socio-discursivo en la enseñanza de español L2/LE” (p. 194) relacionando la competencia intercultural (de la que ya hemos hablado) con la dimensión crítica que acabamos de exponer.

Esta CCIC se justifica además sobre la idea del lenguaje como elemento “recontextualizador” de las acciones sociales, es decir, como sistema semiótico capaz de crear un universo representacional que no es real, en el sentido material de la palabra, pero a través del cual conocemos la mayor parte de la realidad. (Marimón Llorca, 2016, p. 195)

Como lo resume Primo Doncel (2020), con la CCIC “la lengua sirve para construir conocimiento, y la comunicación intercultural – construida a partir de la reciprocidad y el diálogo entre culturas – ayuda a desarrollar el pensamiento crítico del alumno” (p. 48). En otras palabras, según el mismo Doncel (2020), el conocimiento de la lengua le permite al alumno entender la comunicación y “relacionar los aspectos sociocomunicativos y formales

del lenguaje” (p. 48), mientras configura una realidad propia a partir de los conocimientos culturales que ha ido adquiriendo.

Al final, la CCIC le sirve al alumno para desarrollar “sus capacidades de reconocimiento, respeto y estimación de la diversidad cultural, pudiendo así aprovechar la diversidad cultural para enriquecerse, reconocer los sistemas de valores y creencias de su comunidad, y adaptarse a diferentes escenarios comunicativos y socioculturales” (Primo Doncel, 2020, p. 48).

2.7. La Competencia Sociocultural en el Aula de ELE

Para tener una referencia de cómo analizar el tratamiento de la competencia sociocultural en el aula de ELE, revisamos algunos trabajos de fin de máster que abordan el tema para entender qué se ha hecho y cómo.

Primero, tenemos a Moreno López-Torroella (2016), quien aboga por un abordaje más frecuente de la sociocultura a través de la televisión en el aula de ELE (pp. 41-42). Su trabajo parte de una exploración de los componentes socioculturales españoles presentes en la serie televisiva *El Ministerio del Tiempo*, a los que clasifica según pertenecen a la *Cultura con mayúscula*, a la *cultura a secas* o a la *kultura con k*. Con esto, la autora pretende encontrar una manera de “mejorar la competencia sociocultural del estudiante extranjero, centrándonos en algunos aspectos artísticos, históricos y lingüísticos de la cultura hispana” (p. 26).

Segundo, examinamos las ideas de Soler Navarro (2018), quien concluye, después de entrevistar a dos profesoras de español en Suiza y analizar sus entrevistas, que existe un componente cultural muy importante en la clase de ELE, que el profesor es fundamental para desarrollarlo y que los contenidos audiovisuales (sobre todo cortometrajes y documentales) son muy útiles para abordarlo (pp. 14-30). Entre las reflexiones de Soler Navarro nos encontramos con la valoración del PCIC como guía frente a aspectos culturales, aunque reconoce que una de sus falencias es que se enfoca demasiado en la cultura española (pp. 30-31). Además, la autora plantea que “un buen profesor debe ser capaz de desarrollar la competencia crítica en sus estudiantes a la hora de introducir la cultura” (p. 60) y reconoce que el contexto de aprendizaje de una lengua puede potenciar o limitar el aprendizaje de la nueva cultura, dependiendo de si se trata de un contexto de inmersión o no (p. 61).

Tercero, Iglesias Rodríguez (2017), propone “una posible alternativa para asimilar o entender una nueva cultura” (p. 41) para estudiantes que no se encuentran en situación de inmersión, por medio del fomento de conocimientos lingüísticos y culturales del español a través del cine, la literatura, el periodismo y los juegos (p. 4). Con estos recursos, la autora

plantea que se puede “promover la curiosidad del alumno por conocer y aprender las diferentes culturas, así como sus usos y costumbres” (p. 41), y desarrollar de esta manera la competencia sociocultural “de forma efectiva junto con el resto de competencias, promoviendo la formación completa del alumno y su capacidad crítica” (p. 43).

En la búsqueda, también nos encontramos con las ideas de Drlíková (2011) sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera, que son aplicables a la enseñanza ELE, y que expresan que los contenidos socioculturales son fundamentales en los manuales de enseñanza de una lengua extranjera y deberían estar en todas las unidades, desde los libros de nivel básico hasta los más avanzados (p. 59). En su investigación, la autora encuentra que la competencia sociocultural “is incorporated to a certain extent in Business English textbooks but it is rather neglected in General English textbooks” (p. 66). Además, recalca que, para que estos contenidos socioculturales sean relevantes, es importante que la información cultural compartida por los manuales sea relevante para los estudiantes, como sería el caso con la presentación de problemas y errores interculturales frecuentes (p. 59).

Para terminar, revisamos también dos trabajos de análisis de materiales que, aunque no tienen como objetivo principal el estudio de la competencia sociocultural, sí lo hacen con el componente intercultural y con la competencia audiovisual, que son competencias relacionadas.

Por un lado, Jin Wu (2021) se propone “determinar qué procesos interculturales, procedimientos reflexivos y operaciones cognitivas activan las actividades que trabajan el componente intercultural” (p.IV) en tres manuales y lo hace con la creación de una herramienta de análisis que le permite categorizar los contenidos de esos manuales según responden a una de estas tres habilidades interculturales: “configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) e interacción cultural” (p. 36), según el inventario de *Habilidades y Actitudes Interculturales* del PCIC. Con este análisis, la autora concluye que, aunque en los manuales estudiados sí hay presencia de aspectos interculturales, estos no son suficientes ni abordados de la mejor manera, por lo que existe una “necesidad de problematizar y revisar los materiales existentes para que estos fomenten en mayor medida el desarrollo del componente intercultural en el aula y no se limiten a la mera presentación de un catálogo de saberes y referentes culturales” (pp. 60-61).

Por último, mencionamos el trabajo de Triviño Sánchez (2021) por nuestro interés en los materiales creados en Colombia, específicamente por el Instituto Caro y Cuervo y que

trabajan aspectos culturales colombianos en el aula de ELE por medio de contenidos audiovisuales.

Triviño Sánchez (2021), “analiza el tratamiento de la competencia audiovisual en el libro *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*” (p. 3) y comprueba a través de su trabajo, que con este material no solo se trabaja la competencia audiovisual, sino también las competencias cultural e intercultural, y, en menor medida, las competencias léxico-textual, gramatical filmica, multimodal y digital, y, esporádicamente, las competencias pragmática y sociolingüística (p. 45).

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. (Triviño Sánchez, 2021, p. 53)

La autora concluye que el video propicia la “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” (p. 57).

3. Objetivos y Preguntas para el Análisis

Para llevar a cabo el análisis de materiales que nos planteamos en este trabajo de fin de máster, elegimos un objetivo general que engloba lo que estamos buscando y tres objetivos específicos que nos permitirán responder a las preguntas de análisis que también planteamos en este apartado.

3.1. Objetivo General

Analizar el tratamiento de la competencia sociocultural en el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020).

3.2. Objetivos Específicos

- Clasificar las actividades presentes en cada una de las 10 unidades según las destrezas movilizadas (comprensión escrita, comprensión oral, comprensión

audiovisual, expresión escrita, expresión oral, expresión audiovisual, interacción escrita, interacción oral, interacción audiovisual o mediación), su dinámica (individual, en parejas, en pequeños grupos, en plenaria), su nivel de lengua (básico, intermedio o avanzado) y su objetivo general (léxico/textual, fonético/fonológico, sociocultural/pragmático o gramatical).

- Identificar qué actividades del manual trabajan aspectos socioculturales.
- Determinar en qué medida estas actividades trabajan esos aspectos socioculturales de acuerdo con los inventarios de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

3.3. Preguntas para el Análisis

- ¿Qué contenidos relacionados con la competencia sociocultural se recogen en el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020)?
- ¿De qué manera el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020) integra esos aspectos socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

4. Metodología

En este capítulo proponemos una justificación de la elección del manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020) como objeto de análisis y se realiza una descripción detallada de este. Asimismo, exponemos los criterios y categorías elegidas para hacer el análisis y presentamos tanto la plantilla de Excel que se utilizará para llevarlo a cabo, como los procedimientos que utilizaremos.

4.1. Elección del Material

La elección del manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020) se hizo gracias a que cumplía con una serie de características que resonaban con nosotros:

El manual fue creado en Colombia, para ser usado en Colombia y se preocupa por enseñar la variedad lingüística del país y su cultura.

Además, resalta el trabajo del Instituto Caro y Cuervo como ente que fomenta la enseñanza del español como lengua extranjera en Colombia, entre otras estrategias, con la creación de materiales específicos para la enseñanza del español colombiano.

También, entiende el cine como una herramienta válida para la enseñanza del español como lengua extranjera y reconoce su potencial como recurso del aula “ya que constituye una manera lúdica de integrar aspectos socioculturales y lingüísticos al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 8). En este sentido, se presta para analizar la competencia sociocultural, que, como hemos dicho anteriormente, nos parece una de las competencias más importantes que se pueden desarrollar con la enseñanza de una lengua.

Y, por último, porque por lo que pudimos constatar con las búsquedas que realizamos, no ha sido todavía objeto de un análisis como el que proponemos en este trabajo.

4.2. Descripción del Material

El manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* de Ariza Herrera et al. (2020) es “la primera propuesta para usar el cine colombiano en procesos de enseñanza y aprendizaje de español con tres públicos meta de aprendientes jóvenes/adultos: extranjeros, indígenas y sordos” (p. 8). Además del hecho de que está pensado para varios públicos, su otra particularidad es que es un manual multinivel, con algunas actividades pensadas para todos, así como otras diferenciadas para los niveles básico, intermedio y avanzado (como los delimitan sus autores).

Este material se compone únicamente por una guía en formato electrónico, en la que se pueden encontrar los siguientes apartados:

- Una tabla de contenido, en la que se detalla el contenido de todo el manual, incluyendo el nombre de cada una de las guías (el nombre del material audiovisual), el público meta, los contenidos culturales y los contenidos lingüísticos que se tratan en cada uno.
- Una presentación del manual, en la que se explica que es el resultado de “un proyecto de investigación desarrollado en el marco de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 8) y se expone cómo están divididas cada una de las guías didácticas (unidades del manual), así como una explicación de cómo usar el manual.
- Un *léxico de película* que funciona como un glosario sobre términos relacionados con el mundo del cine y que se utilizan a lo largo del manual.
- 10 guías didácticas, cada una basada en un largometraje, documental o cortometraje colombiano diferente. Aunque más adelante detallaremos el contenido de cada una de las guías, queremos resaltar que al principio de cada una está la ficha pedagógica de la guía, la ficha técnica del contenido

audiovisual y la sinopsis; y al final de cada una, siempre están las respuestas y posibles respuestas a las diferentes actividades planteadas.

4.2.1. Estructura de las Guías Didácticas

Cada una de las 10 guías presentes en este manual, están estructuradas de manera similar, dividiéndose sus contenidos en 5 secciones:

Primero lo primero (antes de la visualización):

Comienza con una actividad centrada en la sinopsis y/o el tráiler de la película. Esta sección incluye tres o cuatro actividades que activan los conocimientos previos de los aprendientes sobre el tema y los familiariza con el contexto geográfico donde se desarrolla la historia de la película. (Ariza Herrera et al., 2020, p. 10)

Con las pilas bien puestas (durante la visualización): “Plantea una o dos actividades de comprensión global, que procuran no interrumpir la visualización de la película. Además, dos actividades orientadas a la identificación de expresiones idiomáticas del español de Colombia y a los comportamientos culturales del país” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 10).

El que entendió entendió (después de la visualización):

Incluye un promedio de cinco actividades, pensadas para la comprensión básica de la película. Adicionalmente, se retoman aspectos lingüísticos y culturales abordados en la sección anterior para ahondar en ellos mediante discusiones. En esta sección se espera que el estudiante integre distintas habilidades comunicativas. (Ariza Herrera et al., 2020, p. 10)

Hay para todos:

Realza la orientación multinivel del material, ofreciendo actividades adecuadas para todos los niveles de lengua (básico, intermedio y avanzado). Con ellas se profundizan temas lingüísticos y socioculturales, dependiendo de los intereses y las necesidades de los estudiantes. Por esta razón, es indispensable que el profesor guíe la selección de las actividades. (Ariza Herrera et al., 2020, p. 11)

Cómo te quedó el ojo: “Invita a estudiantes y profesores a compartir su valoración sobre las guías didácticas” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 11).

Para conocer mejor las 10 guías didácticas, proponemos la Tabla 2, en la que detallamos el nombre de cada una de las guías, el contenido lingüístico y cultural que trabajan y las páginas en las que se encuentran.

Tabla 2

Descripción general de las guías didácticas del manual Empeliculados (Ariza Herrera et al., 2020)

Nombre de la guía	Contenido lingüístico	Contenido cultural	Páginas
1 <i>Los colores de la montaña</i> (largometraje)	Usos del 'pues' y expresiones idiomáticas del español de Colombia.	El conflicto armado y el desplazamiento interno en Colombia.	18-35
2 <i>Siempre viva</i> (largometraje)	Formas de tratamiento nominales y expresiones idiomáticas del español de Colombia.	La toma del Palacio de Justicia en 1985, el movimiento guerrillero del M-19, los inquilinatos, las compraventas y el machismo.	36-49
3 <i>Sofiar no cuesta nada</i> (largometraje)	Condicionales, léxico relacionado con la vida militar y expresiones idiomáticas del español en Colombia.	El conflicto armado y la vida de los soldados en Colombia, la <i>guaca</i> encontrada por las FARC en 2003.	50-65
4 <i>La pena máxima</i> (largometraje)	Presente del indicativo, futuro simple para hacer hipótesis sobre el presente y el futuro, léxico relacionado con el fútbol y expresiones idiomáticas del español en Colombia.	La pasión por el fútbol en Colombia, rituales fúnebres y relaciones familiares.	66-83
5 <i>Los viajes del viento</i> (largometraje)	Uso del futuro simple para hacer hipótesis en el presente o en el futuro, expresiones idiomáticas del español en Colombia.	El vallenato, la leyenda de <i>Francisco el Hombre</i> , El Festival de la Leyenda de la Leyenda Vallenata, relaciones familiares.	84-99
6 <i>Tierra en la lengua</i> (largometraje)	Presente de indicativo, presente de subjuntivo, expresiones idiomáticas del español en Colombia.	La época de <i>La Violencia</i> en Colombia entre 1948 y 1958, el conflicto armado y el machismo.	100-112
7 <i>La familia Ayara</i> (documental)	La rima musical, expresiones idiomáticas del español de Colombia.	El <i>hip-hop</i> como movimiento urbano, movimientos sociales.	114-125
8 <i>Amazona</i> (documental)	Futuro simple para hacer predicciones, expresiones idiomáticas del español de Colombia.	La maternidad, las <i>amazonas</i> , el Amazonas colombiano, la tragedia de Armero en 1985.	126-140
9 <i>Los retratos</i> (cortometraje)	Usos del diminutivo, expresiones idiomáticas del español de Colombia.	Los adultos mayores y la tecnología, la vida rural en Colombia.	142-153

10	<i>Rodri</i> (cortometraje)	Condicional simple, expresiones idiomáticas del español de Colombia.	El síndrome de <i>Peter Pan</i> , el desempleo, la <i>doctoritis</i> .	154-167
----	--------------------------------	---	---	---------

Nota. Elaboración propia a partir del manual *Empelculados* (Ariza Herrera et al., 2020)

Como se puede observar en la Tabla 2, gran parte de los contenidos que el manual dice trabajar, se enfocan en aspectos socioculturales propios de la realidad colombiana (tanto actual como histórica), e incluso en los contenidos lingüísticos, se denota una preferencia importante por enseñar la variedad colombiana del español por medio de expresiones idiomáticas. Con este análisis, nos proponemos validar estas impresiones.

4.3. Criterios de Análisis

Para llevar a cabo un análisis sistemático del tratamiento de la competencia sociocultural en el manual *Empelculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020), proponemos evaluar los siguientes criterios, por medio de una parrilla de recogida de datos realizada en Excel, que se puede observar en el Anexo A.

Destreza movilizada: se evalúa cuál es la destreza que fomenta cada actividad entre comprensión escrita, comprensión oral, comprensión audiovisual, expresión escrita, expresión oral, expresión audiovisual, interacción escrita, interacción oral, interacción audiovisual o mediación.

Dinámica: se evalúa si cada actividad se trabaja de manera individual, en parejas, en pequeños grupos o en plenaria. Si la actividad está pensada para realizarse individualmente y luego compartirla con un compañero o con el grupo, se seleccionará la categoría individual. Si, por el contrario, está pensada para realizarse desde el principio en parejas, grupos o en plenaria, se seleccionará la categoría que corresponda. Si con las instrucciones es imposible discernir la dinámica, también está la opción de marcarla como “no específica”.

Nivel de lengua: varias secciones del manual están pensadas para todos los públicos, sin importar su nivel. Además, existe una sección específica en la que se anuncia si la actividad es para todos los niveles, para el nivel básico, intermedio o avanzado.

Objetivo general: se evalúa también cuál es el objetivo general de cada actividad. Aunque algunas pueden tener más de uno, se propone seleccionar el principal entre léxico/textual, fonético/fonológico, sociocultural/pragmático y gramatical.

- **Léxico/textual:** bajo esta categoría se agrupan las actividades que tienen que ver con el significado y uso del vocabulario, así como las que tienen que ver

con la comprensión, interpretación y uso de los diferentes textos y géneros textuales.

- **Fonético/fonológico:** en esta categoría quedan agrupadas todas las actividades que tienen que ver con la producción de sonidos propios del español y con el reconocimiento de los diferentes sonidos, teniendo en cuenta la sonoridad, los acentos, etc.
- **Sociocultural/pragmático:** en esta categoría se agrupan las actividades que trabajan aspectos propios de la cultura colombiana (en el caso específico de este manual) como costumbres, acontecimientos históricos y sociales, estilos y condiciones de vida, productos culturales colombianos, etc. así como las actividades que fomentan la identificación y los usos correctos del español en contextos particulares de tiempo y espacio relacionados con la historia y la actualidad colombiana. Además, también se agrupan las actividades que tienen que ver con la cultura propia del estudiante en contraste con la cultura colombiana mostrada en las películas estudiadas.
- **Gramatical:** bajo esta categoría se agrupan todas las actividades que tienen que ver con las reglas gramaticales de la lengua española.

Referentes culturales: se busca saber si las actividades trabajan alguno de los temas presentes en el inventario de *Referentes culturales* del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Este inventario se divide en tres grandes subcategorías:

- **Conocimientos generales de los países hispanos:** geografía; población; gobierno y política; organización territorial y administrativa; economía e industria; medicina y sanidad; educación; medios de comunicación; medios de transporte; religión y política lingüística.
- **Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente:** acontecimientos y personajes históricos y legendarios; y acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.
- **Productos y creaciones culturales:** literatura y pensamiento; música; cine y artes escénicas; arquitectura; y artes plásticas.

Cabe destacar que, para el análisis de las actividades, a menos que una actividad hable expresamente de productos relacionados con el cine (como tráiler, sinopsis, reseñas o críticas) o que se haga referencia al mismo dentro de la película que se está analizando, no se seleccionará el cine como producto o creación cultural, pues todas las actividades están relacionadas con esta categoría dada la naturaleza del manual.

Además, es importante anotar que una actividad puede tratar más de uno de los temas enunciados en esta categoría.

Saberes y comportamientos socioculturales: igual que en la categoría anterior, aquí se busca analizar qué actividades trabajan temas presentes en el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Este inventario se divide en tres subcategorías:

- **Condiciones de vida y organización social:** identificación personal; la unidad familiar; calendario; comidas y bebidas; educación y cultura; trabajo y economía; actividades de ocio, hábitos y aficiones; medios de comunicación e información; la vivienda; servicios; compras; salud e higiene; viajes, alojamiento y transporte; ecología y medio ambiente; servicios sociales y programas de ayuda; seguridad y lucha contra la delincuencia.
- **Relaciones interpersonales:** en el ámbito personal y público; en el ámbito profesional; y en el ámbito educativo.
- **Identidad colectiva y estilo de vida:** identidad colectiva; tradición y cambio social; espiritualidad y religión.

Igual que en el inventario anterior, existe la posibilidad de que una actividad integre más de uno de los temas aquí expresados.

4.4. Instrumento de Análisis

Para llevar a cabo el análisis de 211, de las 219 actividades del manual elegido (se dejan por fuera 8 actividades pensadas para estudiantes sordos), se propone una plantilla de Excel (Anexo A) que permita cuantificar las actividades según las categorías expresadas en el apartado anterior.

Esta plantilla, de creación propia, se inspira en los trabajos de análisis de materiales de Jin Wu (2021) y Triviño Sánchez (2021), que se mencionaron en el marco teórico, y tiene en cuenta algunos de los elementos y justificaciones expresadas en estos. Así, compartimos con Jin Wu (2021, p. 35) las razones para elegir los inventarios del PCIC como parte del análisis, por su validez, fiabilidad y versatilidad, teniendo en cuenta que es un plan curricular íntimamente ligado al MCER y altamente referenciado y utilizado en la enseñanza del español como lengua extranjera. Y, con Triviño Sánchez (2021, p. 34), la elección de algunas de las categorías y subcategorías presentes en la parrilla, aunque con modificaciones acordes al manual analizado.

4.4.1 Fiabilidad del Instrumento de Análisis

Para poner a prueba la fiabilidad interna del instrumento de análisis, se entregó una copia de este a un colega del máster de enseñanza de español como lengua extranjera de la UNIBA, a quien identificaremos como A.M.R., para que lo aplicara a 40 actividades, elegidas al azar, de las 211 actividades posibles del manual.

Al comparar los resultados obtenidos por A.M.R. con los conseguidos durante esta investigación, nos encontramos con los siguientes datos, consignados en la Tabla 3.

Tabla 3

Promedio de coincidencia de la comparación del instrumento de análisis diligenciado por A.M.R. y nosotros.

Criterio de análisis	Promedio de coincidencia
Destrezas	82,50%
Dinámicas	100%
Nivel de lengua	100%
Objetivo general	80%
Conocimientos generales de países hispanos	87,50%
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	90%
Productos y creaciones culturales	75%
Condiciones de vida y organización social	97,50%
Relaciones interpersonales	95%
Identidad colectiva	80%

Realizando un promedio general, obtuvimos un porcentaje de coincidencia del 88,75%, número que nos permite tomar el instrumento de análisis propuesto como fiable, en el sentido de que dos investigadores independientes lograron, en medida satisfactoria, una clasificación similar sobre el material a analizar.

5. Análisis, presentación y discusión de resultados

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos tras la recolección de datos que se realizó con el instrumento de análisis propuesto, se analizan a la luz de los objetivos generales y específicos planteados y se detallan las discusiones que suscitaron dichos resultados.

5.1. Destrezas, dinámicas, nivel de lengua y objetivo principal

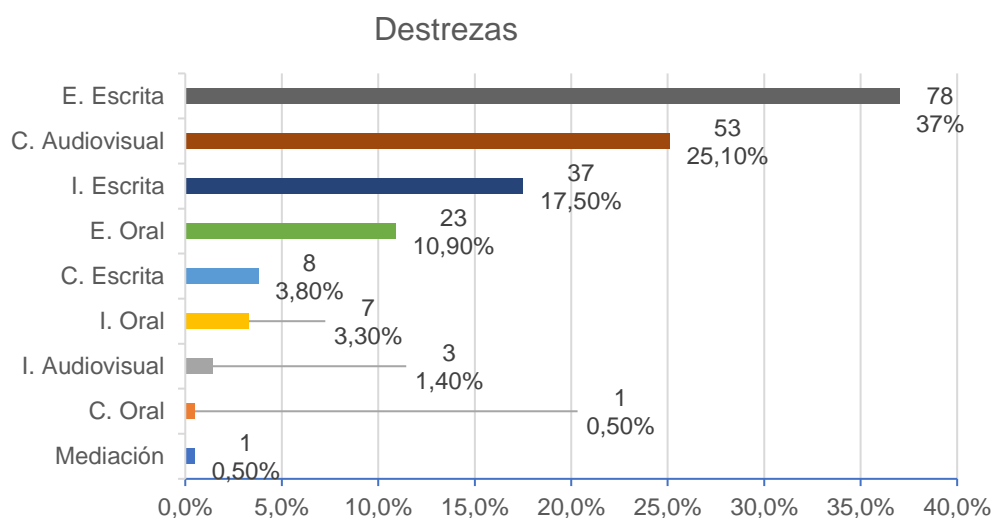
Para empezar, nos proponemos exponer los resultados de la clasificación de las 211 actividades analizadas, de acuerdo con las destrezas, dinámicas, nivel de lengua y objetivo general observados.

Antes de presentar los datos, vale la pena aclarar que nos encontramos con varias actividades que podrían clasificarse de diferentes maneras pues sus contenidos e instrucciones son acordes con más de una de las opciones disponibles en varias categorías. Por motivos de sistematización, decidimos elegir una única opción (en lo que se refiere a estos primeros criterios de análisis mencionados en el párrafo anterior) por actividad, enfocándonos en la destreza, la dinámica o el objetivo que consideramos como el principal.

Iniciamos entonces clasificando las destrezas promovidas.

Figura 1

Resultados de la clasificación de destrezas.



Como se puede observar en la Figura 1, las tres destrezas más trabajadas son la expresión escrita con presencia en 78 actividades; la comprensión audiovisual con 53 actividades; y la interacción escrita, que se trabaja en 37 de las actividades analizadas. En menor medida, la expresión oral es trabajada en 23 actividades, la comprensión escrita en 8, la interacción oral en 7, la interacción audiovisual en 3 y cierran la lista la comprensión oral y la mediación, cada una de estas destrezas trabajada en 1 actividad.

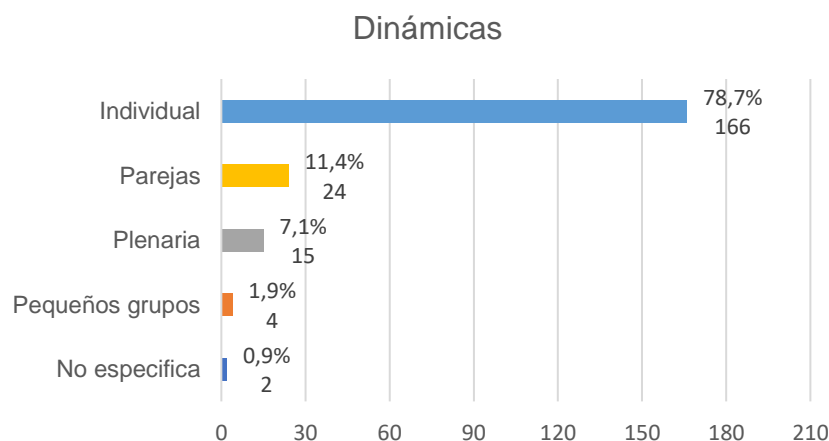
Teniendo en cuenta que este es un manual que utiliza como insumo predominante el cine para articular toda su propuesta didáctica, tiene sentido encontrar un porcentaje tan alto de actividades cuya destreza principal sea la comprensión audiovisual, sobre todo teniendo

en cuenta que en la presentación del manual, Ariza Herrera et al. (2020) exponen que el cine facilita “la comprensión de los mensajes en situaciones que resultan significativas para los aprendientes de lenguas” (p.8), por lo que evidentemente este es uno de sus objetivos principales. Sin embargo, si tenemos en cuenta la importancia de la expresión, la comprensión y la interacción oral en el proceso de aprendizaje de una lengua, que 123 actividades, que equivalen al 58,3% de las actividades analizadas, estén pensadas para ser desarrolladas de manera escrita (ya sea que pidan a los estudiantes expresarse e interactuar por escrito o comprender un texto) limita considerablemente el desarrollo de las demás destrezas y, por ende, el desarrollo integral de las competencias comunicativa y audiovisual, teniendo en cuenta que el insumo sociocultural, tan importante para Miquel y Sans (2004) en el desarrollo de estas, aparece en todo el manual. Los mensajes audiovisuales que los estudiantes reciben, comprenden e interpretan, servirán verdaderamente si les permiten reflexionar sobre los contextos presentados y obtener las competencias necesarias para “expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (Ferrés, 2007, p. 102).

En cuanto a las dinámicas trabajadas encontramos que, como se ejemplifica en la Figura 2, 166 actividades son de carácter individual (algunas piden compartir los resultados con una pareja o en plenaria, pero la instrucción inicial implica la construcción de las respuestas en solitario), 24 actividades están pensadas para ser realizadas en parejas, 15 en pequeños grupos, 4 en plenaria y 2 no poseen una instrucción específica al respecto.

Figura 2

Resultados de la clasificación de dinámicas.



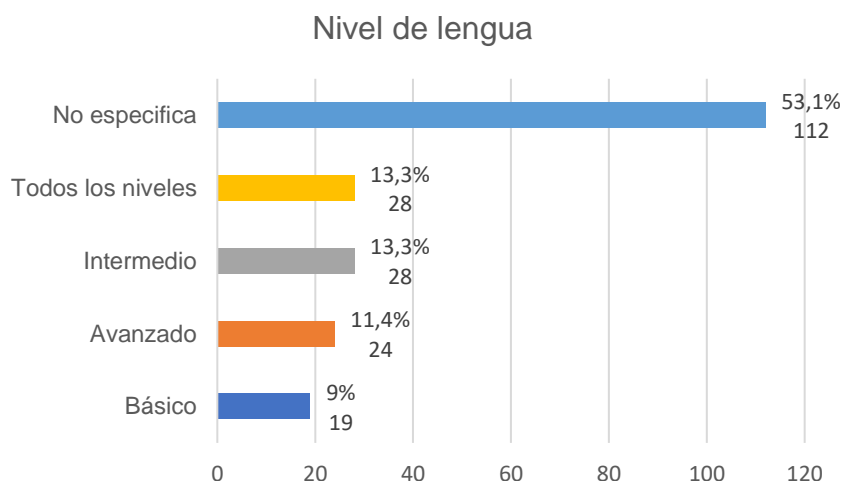
De la misma manera que hablamos de la importancia de la expresión, comprensión e interacción oral para lograr la competencia comunicativa, sería provechoso para los estudiantes contar con una cantidad mayor de actividades en parejas, en pequeños grupos o en plenarias. Al estar expuestos durante todo el manual a contenidos socioculturales propios

de la cultura colombiana, en muchos casos probablemente por primera vez, los estudiantes se pueden beneficiar de la interacción con sus compañeros para validar la comprensión, comparar ideas sobre lo que están aprendiendo y contrastar la cultura colombiana con sus propias culturas y las de los compañeros. Esto no solo favorecería el trabajo con las destrezas orales, sino que permitiría a los estudiantes potenciar el desarrollo de su competencia intercultural, para lo que necesitan, de acuerdo con Byram et al. (2022), habilidades de interpretación, relación, descubrimiento e interacción, todas trabajables, sobre todo, desde el relacionamiento con los demás estudiantes.

Pasemos ahora a la clasificación de las actividades según su nivel. Como mencionamos en la metodología, los creadores del manual afirman que este es un material multinivel. En ese sentido, aunque 112 actividades no especifican su nivel, el resto se identifican como: 19 para nivel básico, 28 para nivel intermedio, 24 para nivel avanzado y 28 marcadas específicamente para todos los niveles. Esto significa que el docente, aunque no se mencione mucho en el manual ni se le ofrezca algún tipo de guía, será el responsable de adaptar el 66,35% de las actividades, en las que no se especifica o que están marcadas para todos los niveles, a los estudiantes que tiene. Los porcentajes correspondientes a esta clasificación se presentan en la Figura 3.

Figura 3

Resultados de la clasificación de nivel de lengua.



Estos resultados nos dan pie para mencionar el papel del docente en el trabajo con este manual. Es evidente que el manual por sí solo no es suficiente y que necesita la mediación de un docente para ser usado por los estudiantes. Esto aplica para el uso y comprensión del manual, pero también para la apropiación crítica de los contenidos socioculturales presentados, de los que hablaremos más adelante, como menciona Soler Navarro (2018).

Con lo dicho hasta ahora, vemos que queda a discreción del docente fomentar la interacción de los estudiantes. También, como dicen Ferreira et al. (2006), será de la competencia del docente hacer énfasis en los contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos más relevantes, facilitando su comprensión y análisis por parte de los estudiantes y motivando la reflexión necesaria para no percibir todos los contenidos como una serie de datos aislados, sino para saber situarlos dentro de un contexto particular que facilite la apropiación de la cultura meta.

Sin dejar de lado el trabajo del docente, lo que buscamos con este análisis es determinar cómo el manual por sí mismo ayuda en el proceso de exposición de los estudiantes a los contenidos socioculturales y su asimilación. Para lograr esto, es fundamental que las actividades trabajen los objetivos adecuados. Los datos nos muestran que los objetivos predominantes en el manual, acorde con lo esperado, son el sociocultural/pragmático que se trabaja en 104 actividades, correspondientes al 49,29% del total, y el léxico/textual, trabajado en 101 actividades, el 47,86% del total de actividades. La clasificación la completan 4 actividades cuyo objetivo es el fonético/fonológico y 2 de objetivo gramatical. Aquí, es muy importante mencionar que de las actividades que tienen un objetivo principal diferente al sociocultural/pragmático, 57 (27,01%) de todas maneras tienen contenidos relacionados con los inventarios del PCIC de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales*. Esto significa que 161 actividades, o el 76,3% de las 211 analizadas, tienen alguna relación con los aspectos socioculturales, de acuerdo con la clasificación propuesta.

Si la intención del manual es trabajar los aspectos socioculturales a través del cine, el hecho de que 205 actividades incluyan contenidos socioculturales y léxicos propios de la cultura y el español colombianos es un indicio de que el propósito se cumple. No obstante, esto implica que quedan relegados dos aspectos que también son fundamentales en la adquisición de la competencia comunicativa, el gramatical y el fonético/fonológico.

Las cuatro actividades que trabajan el objetivo fonético/fonológico nos permiten echar un vistazo a cómo se puede trabajar específicamente con los acentos, ritmos, tonos y léxico particulares de las diferentes regiones de Colombia, ejemplificadas en los diferentes productos audiovisuales usados en el manual, teniendo en cuenta que esto es un aspecto esencial de los componentes lingüísticos y culturales del español colombiano. Sería ideal que las propuestas presentes en el manual para trabajar este aspecto se utilizaran con más frecuencia y no solo en 4 actividades, que equivalen apenas al 1,89% de lo analizado.

Veamos dos de estas cuatro actividades en las que se trabajan diferentes habilidades y destrezas a partir de lo fonético/fonológico, mientras se dirige la atención de los estudiantes

a aspectos muy puntuales de la cultura colombiana que podrían pasar desapercibidos de otra manera.

La actividad 2, de la sección *El que entendió entendió*, de la unidad 7, correspondiente al documental *La familia Ayara*, les pide a los estudiantes que escuchen una improvisación y, posteriormente, hagan rimas con las palabras escuchadas, como se puede ver en la Figura 4.

Figura 4

Actividad 2, sección El que entendió entendió, unidad 7, del manual Empeliculados (Ariza Herrera et al., 2020)

 2. Escucha de nuevo la improvisación de Camilo Hernández (10'20"-11'10"). ¿Qué palabra rima con cada una de estas?

contenido	improvisaciones	Ayara
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
palabra	tarima	propicio
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Nota. Reproducido del manual *Empeliculados* (p. 60) por Ariza Herrera et al., 2020, Instituto Caro y Cuervo. Todos los derechos reservados [2020] por Licenciatario. Reproducido con permiso de los autores.

La actividad 3, del nivel intermedio de la sección *Hay para todos*, de la unidad 5 que corresponde a la película *Los viajes del viento*, les pide a los estudiantes escuchar diálogos de personajes de la película que son de la costa Caribe, y que tienen un acento y un léxico particulares, y escribir lo que entienden. Luego les pide escribir cómo dirían ellos en español lo que acaban de escuchar y, por último, propone una comprensión sobre el significado de una palabra de acuerdo con la intención con la que se dijo, como se ve en la Figura 5.

Figura 5

Fragmentos de la actividad 3, sección Hay para todos, nivel intermedio, unidad 5, del manual Empeliculados (Ariza Herrera et al., 2020)

3. Como sabes, cada región donde se habla español presenta rasgos culturales y lingüísticos propios (léxicos, fónicos o gramaticales). En esta película se usa la variedad lingüística de la costa Caribe de Colombia.

a. Escucha a algunos personajes de la película y escribe lo que oigas. Coméntalo con un compañero.

1

Lo que oigo:

REPRODUCIR audio



b. ¿Cómo lo dirías tú?

1

2

3

4

5

c. La expresión 'no joda' es usada con frecuencia en la costa Caribe. Escucha y señala qué sentimiento manifiesta Ninz en cada caso. Hay una opción que no está presente en los audios.

1

REPRODUCIR audio

ASOMBRO ✓ DISGUSTO ✓ ALEGRÍA ✓

2

REPRODUCIR audio

ASOMBRO ✓ DISGUSTO ✓ ALEGRÍA ✓

3

REPRODUCIR audio

ASOMBRO ✓ DISGUSTO ✓ ALEGRÍA ✓

4

REPRODUCIR audio

ASOMBRO ✓ DISGUSTO ✓ ALEGRÍA ✓


Nota. Reproducido del manual *Empeliculados* (pp. 93-95) por Ariza Herrera et al., 2020, Instituto Caro y Cuervo. Todos los derechos reservados [2020] por Licenciatario. Reproducido con permiso de los autores.

Aunque es evidente que en las actividades de comprensión audiovisual se trabaja también el componente fonético/fonológico, estos ejemplos son muestra del valor que tiene poner especial atención en este tema, sobre todo si existe el interés por aprender la lengua meta en un contexto de inmersión, en donde el estudiante se encontrará con una gran variación de acentos y expresiones. Sería importante, además, hacer énfasis en el contexto sociocultural de los hablantes y los diálogos que se analizan, para que los estudiantes aprendan a identificar las situaciones en las que es correcto expresarse de una u otra manera, pues el manual no hace referencia a estas convenciones sociales ni a la diferencia de acentos según la región, que son fundamentales para el uso correcto de una lengua.

Igualmente, en cuanto a la gramática, nos llama la atención que solo 2 actividades se enfoquen en este objetivo. Una de ellas, la actividad 5, del nivel intermedio de la sección *Hay para todos*, de la unidad 8, correspondiente al documental *Amazona*, les pide a los estudiantes corregir errores habituales de una extranjera que habla español y lleva muchos años viviendo en Colombia, con lo que no solo se les enseña la corrección gramatical, sino que se hace desde un enfoque comunicativo basándose en el uso real de la lengua en un material auténtico. Veamos esta actividad en la Figura 6.

Figura 6

Actividad 5, sección Hay para todos, nivel intermedio, unidad 8, del manual Empeliculados (Ariza Herrera et al., 2020)

 5. Aunque Valerie habla español muy bien, comete las faltas habituales de un extranjero. Identifícalas y corrígelas.


a. "Si algo no deja que tú vives tu vida, tú debes hacer algo para que sí".

b. "¿Qué sirve una mujer, una mamá, sacrificada?".

c. "Nosotros llevamos a ti en una canasta encima de la carreta".

d. "Todas las mamás hacemos errores".

e. "Cuando sale [la película] voy a tener un shock".



Nota. Reproducido del manual *Empeliculados* (p. 135) por Ariza Herrera et al., 2020, Instituto Caro y Cuervo. Todos los derechos reservados [2020] por Licenciatario. Reproducido con permiso de los autores.

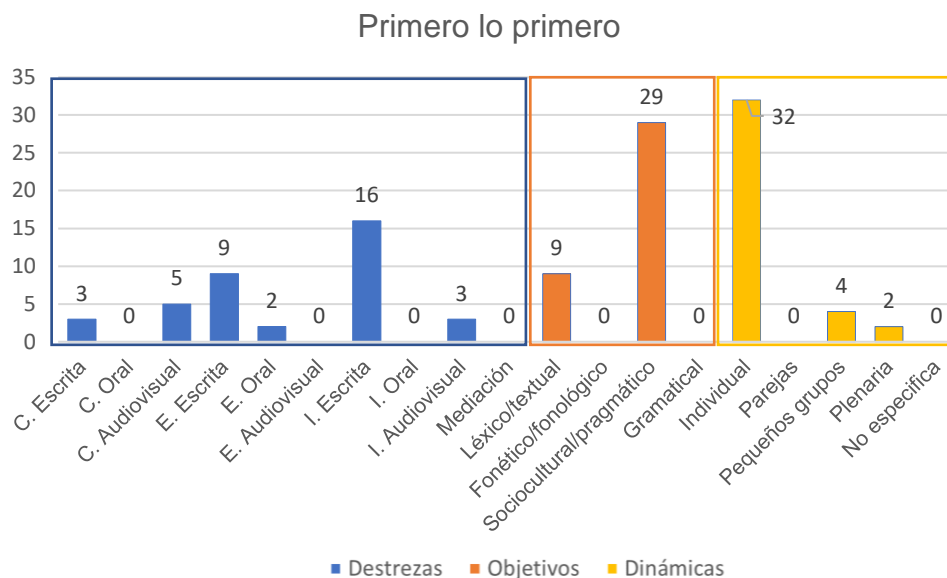
Con estos 3 ejemplos, queremos resaltar que el manual tiene muy buenas ideas para el trabajo de los objetivos fonético/fonológico y gramatical y mencionar que, aunque entendemos que no se priorizan dado el predominio de las actividades sociocultural y léxico/textual, más alineadas con los objetivos planteados por el mismo manual, creemos que valdría la pena incorporar otros elementos relacionados con esos objetivos en una mayor cantidad de actividades, para desarrollar conocimientos complementarios en los estudiantes y ofrecer así un manual más completo y balanceado que se preocupe por todos los aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera.

Antes de pasar al análisis específico del tratamiento de los aspectos socioculturales presentes en el manual, hacemos un recuento de la clasificación de las destrezas, las dinámicas y los objetivos de acuerdo con las 4 secciones que se repiten en cada unidad, para comprender el funcionamiento de cada una de estas de una manera más completa y ver qué patrones existen en las actividades de cada sección a lo largo de las 10 unidades.

En las 38 actividades correspondientes a la sección *Primero lo primero*, que se deben hacer antes de la visualización del producto audiovisual, encontramos que hay variedad de destrezas, objetivos y dinámicas, como se puede apreciar en la Figura 7. En lo relacionado con las destrezas trabajadas, vemos que 16 actividades están relacionadas con la interacción escrita, 9 con la expresión escrita, 5 con la comprensión audiovisual, 3 con la comprensión escrita, 3 con la interacción audiovisual y 2 con la expresión oral. Esto indica que los realizadores del manual, si bien se basaron en el uso de la sinopsis y el tráiler de cada película en la primera sección de todas las unidades, se preocuparon por encontrar diferentes maneras de abordarlos. Acorde con lo que sucede en todo el manual, la mayoría de estas 38 actividades, 29 para ser más exactos, tienen como objetivo principal el trabajo sociocultural/pragmático. Las 9 actividades restantes tienen como objetivo principal el léxico/textual. En cuanto a la dinámica, 32 actividades están pensadas para hacerse de manera individual, 4 en pequeños grupos y 2 para ser discutidas en plenaria. Sabiendo que esta sección está pensada para activar “los conocimientos previos de los aprendientes sobre el tema” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 10), creemos que se podría beneficiar de una interacción más predominante entre los mismos estudiantes, para nutrir la conversación con las expectativas y los conocimientos previos de todo el grupo.

Figura 7

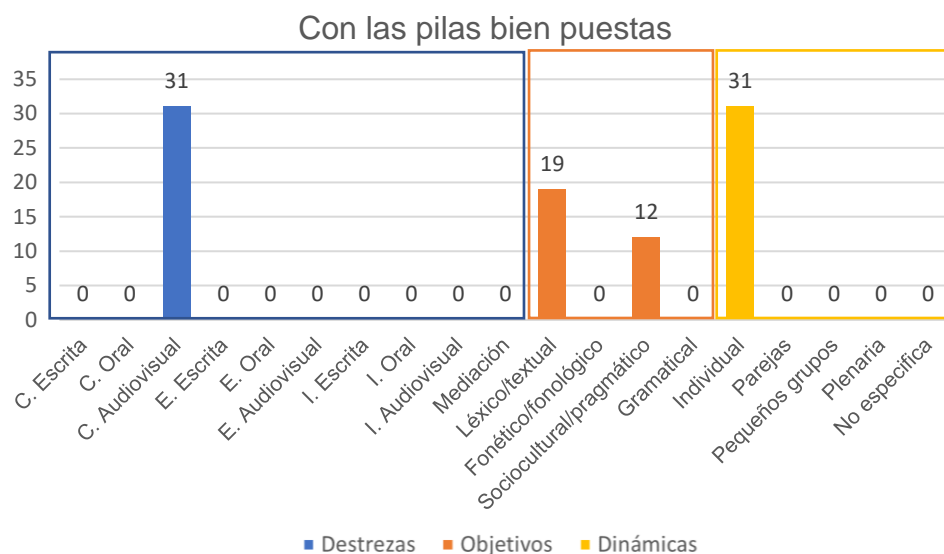
Resultados de la clasificación de destrezas, objetivos y dinámicas para la sección Primero lo primero.



La segunda sección, denominada *Con las pilas bien puestas*, cuenta con 31 actividades todas enfocadas en la comprensión audiovisual, lo que tiene sentido si recordamos que esta sección corresponde a las actividades que se hacen durante la visualización de las películas. En ese orden de ideas, tampoco es de extrañarse que haya una predominancia de actividades cuyo objetivo es el léxico/textual, pues es este el momento en el que los estudiantes se enfocan en comprender los textos audiovisuales. Las actividades léxico/textuales, que son 19, van acompañadas de otras 12 actividades en las que se trabaja el objetivo sociocultural/pragmático, con el que también se espera que los estudiantes comprendan las particularidades culturales presentadas en las películas. En cuanto a las dinámicas, como es un trabajo que se realiza durante la visualización de las películas, se entiende que todas las actividades estén pensadas para ser trabajadas de manera individual. Aun así, algunas de estas piden que, posterior a la realización de la actividad, se compartan los resultados con otras personas. Todos estos datos se pueden ver de manera más clara en la Figura 8.

Figura 8

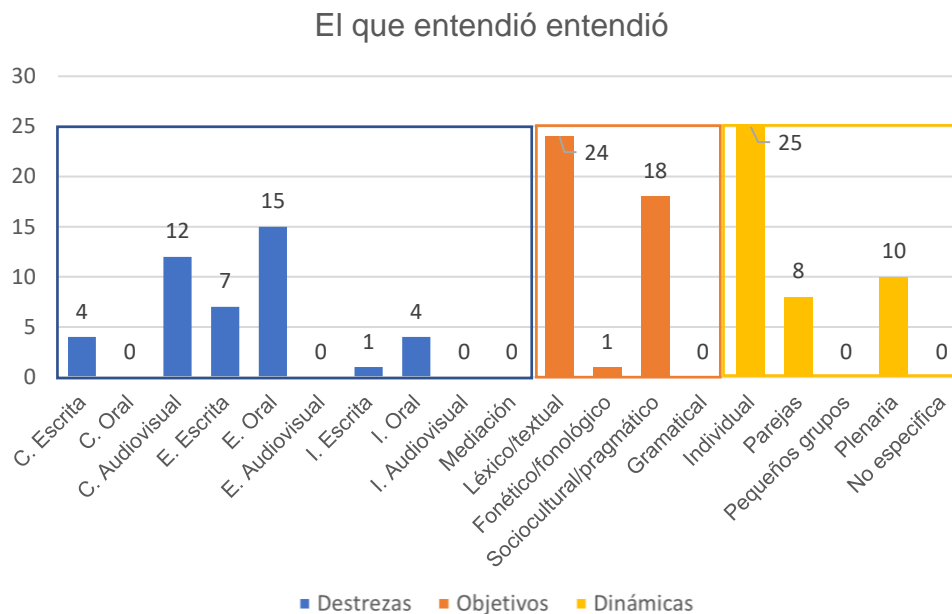
Resultados de la clasificación de destrezas, objetivos y dinámicas para la sección Con las pilas bien puestas.



En la tercera sección, llamada *El que entendió entendió*, encontramos 43 actividades. Su clasificación según las destrezas, los objetivos y las dinámicas se puede ver en la Figura 9 y se resume de la siguiente manera. Las destrezas trabajadas son la expresión oral, que aparece en 15 actividades, la comprensión audiovisual, que aparece en 12, la expresión escrita en 7, la comprensión escrita y la interacción oral en 4 cada una y la interacción escrita en 1 actividad. Viendo que en la presentación del manual se explica que “en esta sección se espera que el estudiante integre distintas habilidades comunicativas” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 10) y que para ello se hace uso de los contenidos lingüísticos y culturales presentes en las secciones anteriores, tiene sentido tanto la diversidad de destrezas como el hecho de que 24 actividades persiguen un objetivo léxico/textual, 18 uno sociocultural/pragmático y 1 más propone un trabajo fonético/fonológico. Aunque sigue habiendo una predominancia del trabajo individual, con 15 actividades pensadas para ser desarrolladas de esta manera, encontramos un aumento de trabajo colaborativo, con 10 actividades cuya instrucción pide trabajo en plenaria y 8 trabajo en parejas.

Figura 9

Resultados de la clasificación de destrezas, objetivos y dinámicas para la sección El que entendió entendió.



La cuarta y última sección, denominada *Hay para todos*, que cuenta con un total de 99 actividades, se puede dividir en 4 subsecciones: *todos los niveles*, *básico*, *intermedio* y *avanzado*. Esta sección en particular no está diseñada para ser hecha completamente, sino para que el docente elija, de entre las posibilidades, cuál se adapta mejor al nivel de sus estudiantes. De todas formas, encontramos valioso agrupar las actividades de toda la sección en gráficos separados por criterios, para visualizar mejor las decisiones tomadas por los creadores del manual en cuanto a la sección en su totalidad. Empezamos hablando de las destrezas. Como se puede ver en la Figura 10, en las actividades que pertenecen a *todos los niveles* destaca la expresión escrita, presente en 24 de las 28 actividades. La clasificación la completan la expresión oral, que está presente en 3 actividades, y la mediación, que está presente en 1 única actividad, no solo en esta sección, sino en todo el manual. En el nivel *básico* también hay una predominancia de la expresión escrita con presencia en 14 de las 19 actividades de esta subsección. Las otras 5 actividades trabajan la interacción escrita. En el nivel *intermedio* se continúa la tendencia con respecto a la expresión escrita, pues se trabaja en 20 de las 28 actividades totales. Las demás, se dividen en 5 actividades que trabajan la interacción escrita, 1 que trabaja la comprensión audiovisual, 1 que trabaja la expresión oral y 1 más que trabaja la comprensión oral. Por último, el nivel *avanzado*, que cuenta con 24 actividades en total, trabaja la interacción escrita en 10 actividades, la comprensión audiovisual y la expresión escritas cada una en 4 actividades, la interacción oral en 3 actividades, la expresión oral en 2 y la comprensión escrita en 1. Como hemos notado antes, en esta sección se mantiene la tendencia marcada al trabajo con las destrezas escritas. Sorprende que ni siquiera en los niveles intermedio y superior, en los que se asume que los

estudiantes están más cómodos con la expresión, la comprensión y la interacción oral, haya un aumento significativo en el trabajo con estas destrezas en detrimento del trabajo con las escritas.

Figura 10

Resultados de la clasificación de destrezas en la sección Hay para todos.



En cuanto a los objetivos principales en esta sección y sus subsecciones, observamos en la Figura 11 que en *todos los niveles* hay 18 actividades léxico/textuales, 9 sociocultural/pragmáticas y 1 fonética/fonológica; en el nivel *básico* 15 corresponden a actividades léxico/textuales y 4 a sociocultural/pragmáticas; en el nivel *intermedio* se encuentra un poco más de variedad con 14 actividades sociocultural/pragmáticas, 11 léxico/textuales, 2 gramaticales (las únicas del manual) y 1 fonética/fonológica; y, por último, en el nivel *avanzado* 18 actividades se corresponden con el objetivo sociocultural/pragmático, 5 con el léxico/textual y 1 con el fonético/fonológico. Teniendo en cuenta que casi todo el manual trabaja con los objetivos sociocultural/pragmático y léxico/textual, es apenas normal que en esta sección también sean los más comunes, aunque en comparación con el resto de las secciones, también es en donde más actividades gramaticales y fonéticas/fonológicas se encuentran (si bien apenas son 5 de las 99 actividades de la sección).

Figura 11

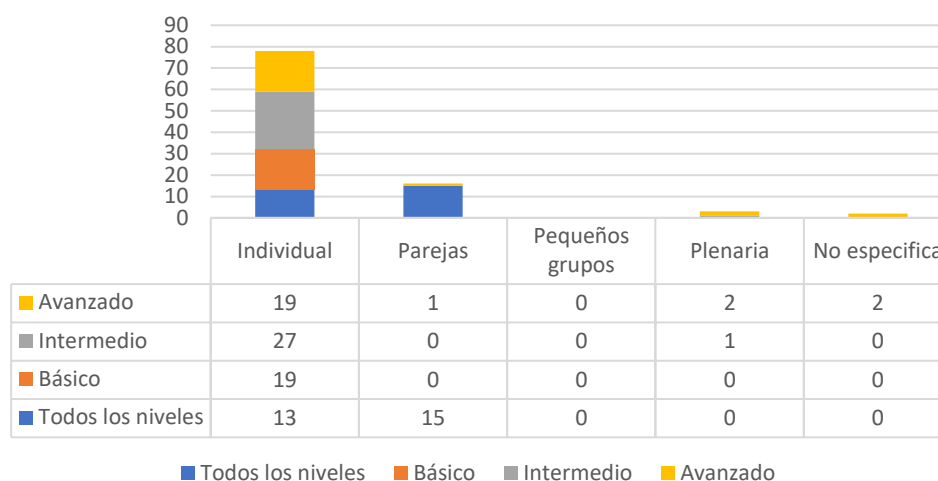
Resultados de la clasificación de objetivos en la sección Hay para todos.



Para terminar esta sección, analizamos cómo se dividen las dinámicas. Como podemos ver en la Figura 12, en *todos los niveles* 15 actividades son pensadas para ser realizadas en parejas y 13 de manera individual; en la subsección del nivel *básico*, que tiene 19 actividades, todas indican que se deben realizar de manera individual; en el nivel *intermedio* 27 actividades son individuales y 1 en plenaria; y en el nivel *avanzado*, que cuenta con 24 actividades, 19 son individuales, 2 de trabajo en plenaria, 2 que no se especifica ni que se puede deducir por contexto y 1 para trabajar en parejas. Igual que en el comentario sobre las destrezas, se esperaba que el manual le diera la confianza a los estudiantes de realizar más trabajo con otros a medida que aumenta su nivel, pero, por el contrario, en las actividades que son para todos los niveles es en las que más encontramos el trabajo por parejas y en los demás niveles casi todas las actividades son para hacer de manera individual. Esto contrasta con la presentación de esta sección que hace el manual, en la que dice que estas actividades están pensadas para profundizar “temas lingüísticos y socioculturales, dependiendo de los intereses y las necesidades de los estudiantes” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 11). Afortunadamente, en esa misma descripción se realiza el papel del profesor para la selección de cuáles actividades trabajar dependiendo de los estudiantes y, nos atrevemos a proponer, también para modificarlas en la búsqueda de una mayor interacción y variedad de destrezas a trabajar.

Figura 12

Resultados de la clasificación de dinámicas en la sección Hay para todos.

Dinámicas en la sección *Hay para todos*

5.2. Presencia de los inventarios de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC

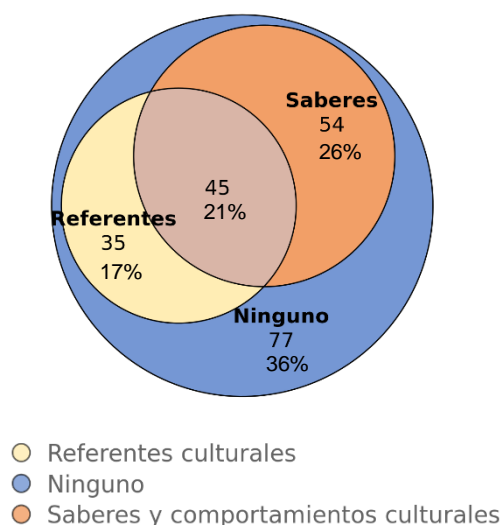
Después de describir los resultados anteriores, a continuación, expondremos la relación de los temas tratados en las 211 actividades tenidas en cuenta con los inventarios del PCIC de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales*, de acuerdo con lo que nos propusimos en los objetivos de este análisis.

Los inventarios mencionados cuentan cada uno con tres grandes categorías de temas. Las del inventario de *Referentes culturales* son: conocimientos de países hispanos; acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente; y productos y creaciones culturales. Las del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* son: condiciones de vida y organización social; relaciones interpersonales; e identidad colectiva y estilo de vida.

Revisando los datos registrados en el instrumento de análisis, encontramos que 80 de las actividades analizadas, lo que equivale al 37,9% de las mismas, hacen referencia de alguna manera al inventario de *Referentes culturales*. Por otro lado, 99 actividades, equivalentes al 46,9% de las actividades revisadas, hacen referencia al inventario de *Saberes y comportamientos culturales*. Cabe anotar que no son 179 actividades las que tienen relación con los inventarios, sino que el 21,3% de las actividades, que equivalen a 45, tienen contenido que se relaciona con ambos inventarios. Para complementar estos datos, como vemos en la Figura 13, encontramos que 35 actividades están relacionadas únicamente con el inventario de *Referentes culturales* y 54 solo con el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*. Las demás 77 actividades, no trabajan de manera relevante contenidos relacionados con ninguno de los dos inventarios y, en consecuencia, con la competencia sociocultural.

Figura 13

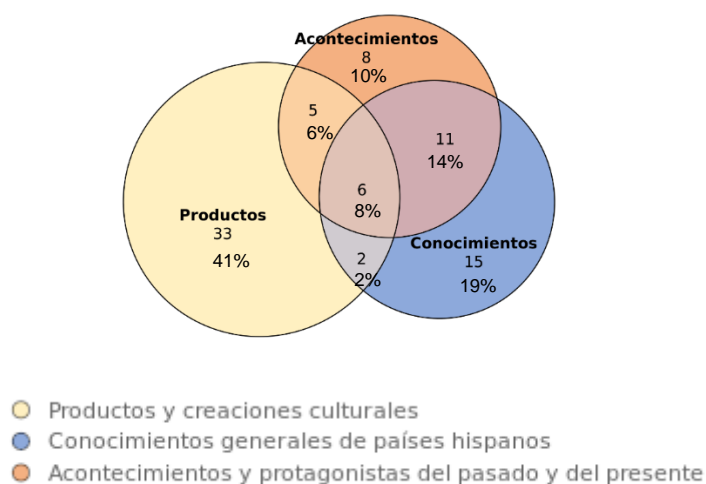
Resultados de la clasificación de la relación de las actividades con los inventarios del PCIC.



Después de ver el panorama completo, analizamos ahora cada uno de los inventarios, empezando con el de *Referentes culturales*. De las 80 actividades que tienen alguna relación con este inventario, encontramos que 34 lo hacen con la categoría de conocimientos generales de países hispanos; 30 con la categoría de acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente; y 46 con productos o creaciones culturales. Igual que en el párrafo anterior, aquí debemos tener en cuenta que varias de las 80 actividades tienen contenidos que se relacionan con más de una categoría a la vez, incluyendo 6 que tienen relación con las tres categorías. En la Figura 14 se puede apreciar más claramente cómo están divididas esas actividades según las tres categorías, incluyendo cuántas se relacionan con dos y tres categorías al mismo tiempo.

Figura 14

Resultados de la clasificación del inventario de Referentes culturales.



Revisemos entonces los datos de la Figura 14. Dentro de la categoría de conocimientos generales de países hispanos nos encontramos con que 17 actividades mencionan temas relacionados con geografía; 15 con la organización territorial y administrativa; 11 con gobierno y política; 3 con población; 3 con religión; 1 con educación y 1 con medios de transporte. De esta clasificación, destacamos la intención del manual por enseñar a los estudiantes información sobre Colombia que sobrepasa el conocimiento general que puede tener una persona que nunca ha visitado el país. Esto es, en cuanto a geografía, la introducción a lugares del país diferentes a las ciudades más conocidas (Bogotá, Cartagena y Medellín) como los municipios de Heliconia y Güepa y los departamentos de Caquetá, Sucre, Magdalena, Cesar, Guajira, Casanare y Amazonas con actividades que involucran investigación y descripción de los territorios en los que se desarrollan las historias de las películas y ubicación de estos lugares en el mapa y, en cuanto a historia, el conocimiento de sucesos fundamentales de la historia política y social colombiana relacionada con diferentes guerrillas (algunos relacionados con las muy conocidas FARC, otros con la menos conocida y ahora extinta M-19 y otros con los grupos paramilitares) y con la Violencia (período de enfrentamientos entre partidos liberal y conservador que tuvo lugar entre 1948 y 1958). Estos temas, que están presentes en algunas de las películas que se trabajan, son singularizados en el manual como una manera de ayudarle a los estudiantes a adquirir el contexto suficiente para entender la realidad geográfica y sociopolítica colombiana. Sin embargo, el manual, aunque incentiva la exposición a la información, no necesariamente incentiva consistentemente la reflexión sobre estos sucesos, y apenas si pide a los estudiantes que comparen sus experiencias con las colombianas en unas pocas actividades, con lo que se pierde una oportunidad de desarrollar aspectos de la competencia intercultural.

En la categoría de acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente 26 actividades trabajan temas relacionados con acontecimientos y personajes históricos y legendarios; y 4 con acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural. En esta categoría, además de abordarse los temas históricos y sociales mencionados en el párrafo anterior, resaltamos la exposición de los estudiantes a la cultura propia de la costa Caribe colombiana, en particular a todo lo que tiene relación con el mundo del vallenato, un género musical típico colombiano con un trasfondo cultural único, en el que existen tradiciones que no se comparten con otras zonas del país y que son poco conocidas por la población nacional y extranjera en general.

En cuanto a producciones y creaciones culturales 22 actividades están relacionadas con el cine y las artes escénicas (como dijimos en la metodología, por la naturaleza del manual, aquí solo se cuentan las actividades que trabajen directamente con el cine o sus componentes y no se tiene en cuenta el hecho de que todas las actividades están

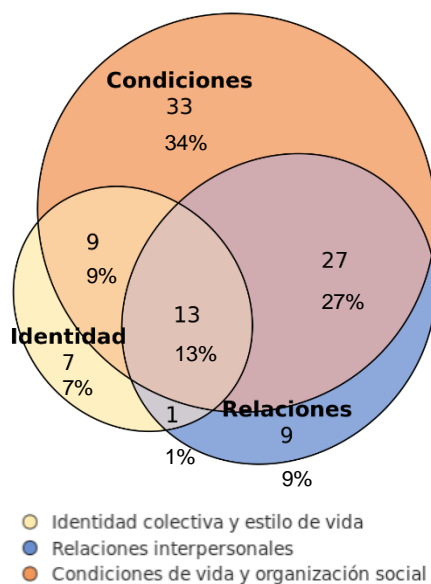
relacionadas con el cine en cuanto que este es el insumo principal de las 10 unidades); 20 están relacionadas con la música y 4 con las artes plásticas. Aquí, resaltamos el uso de la música, que además de ser un insumo recurrente en actividades en las que se trabaja con las bandas sonoras de las películas, hechas por artistas nacionales como Juanes, Andrés Cabas, Nafer Durán, Diomedes Díaz y Cocha Molina, es el tema principal de dos de las unidades: una que trabaja ampliamente el vallenato (como mencionamos en el párrafo anterior) y otra que aborda la cultura del hip hop. Tener estas dos unidades permite a los estudiantes ver cómo diferentes géneros musicales impactan en los entornos sociales en los que se desarrollan (uno rural y el otro urbano) y posibilita la eliminación de estereotipos sobre los colombianos, al mostrar que no existe una única cultura, forma de hablar o de relacionarse con el entorno y con los demás.

El inventario de *Referentes culturales* menciona que incluye entre su contenido no solo “los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellos que son más significativos en las culturas de los países hispanos” (Instituto Cervantes, 2006, Referentes culturales. Introducción). Al hacer esta clasificación, sobre todo teniendo en cuenta que todo el contenido encontrado corresponde a la cultura colombiana, nos encontramos con lo que dice Soler Navarro (2018), que este inventario expone un conocimiento limitado de esas culturas de los países hispanos que menciona, pues se enfoca demasiado en la cultura española. En ese sentido, la clasificación de las actividades en relación con el inventario incluyó un trabajo de interpretación y adaptación de los contenidos al contexto particular colombiano. Con ese trabajo hecho, encontramos que un 38% de las actividades contienen información que puede corresponder con lo que se detalla en el inventario de *Referentes culturales*.

De la misma manera, y teniendo en cuenta que el mismo inventario de *Saberes y comportamientos culturales* especifica que entre sus contenidos solo se hace referencia a España “debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada” (Instituto Cervantes, 2006, Saberes y comportamientos socioculturales. Introducción), procuramos hacer una homologación de contenidos del contexto colombiano, contrastándolos con los temas españoles presentes en el inventario. El resultado de ese ejercicio determinó que 99 actividades, o el 47% del total, contienen información equivalente a lo detallado en el inventario de *Saberes y comportamientos culturales*. En la Figura 15 se puede ver el detalle de cómo se clasifican esas 99 actividades en las tres categorías de este inventario, incluyendo cuántas se relacionan con dos o tres categorías a la vez.

Figura 15

Resultados de la clasificación del inventario de Saberes y comportamientos socioculturales.



Con el dato anterior, entramos a revisar lo que encontramos respecto al inventario de *Saberes y comportamientos culturales*. La primera categoría de este inventario es condiciones de vida y organización social. Dentro de esta categoría encontramos 82 actividades que se relacionan con al menos uno de los temas, 34 actividades que se relacionan con al menos dos temas y 12 actividades que se relacionan con 3 temas de esta categoría. Dentro de esas 82 actividades, el tema que más se trabaja es la seguridad y lucha contra la delincuencia con presencia en 33 actividades, seguido por actividades de ocio, hábitos y aficiones que está presente en 24 actividades y por la unidad familiar que aparece en 22 actividades. El trabajo y la economía están presentes en 14 actividades; la educación y la cultura en 8; la identificación personal, así como los servicios sociales y los programas de ayuda en 6 cada uno; la ecología y el medio ambiente en 5; las comidas y las bebidas y las compras en 3 cada uno; los viajes, alojamiento y transporte en 2; y la vivienda y los medios de comunicación en 1 cada uno. Las restantes 129 actividades de las 211 analizadas no tenían contenidos relacionados con esta categoría. Como hemos dicho anteriormente, una buena parte de estos contenidos tiene que ver con las luchas propias del conflicto armado colombiano y cómo este se vive desde el campo y desde la ciudad, desde la mirada de los niños, de los adultos y de los mismos combatientes. Aquí se incluyen, también, acciones u omisiones del gobierno colombiano y otras organizaciones en la resolución de ese conflicto y el apoyo y reparación a las víctimas. En este sentido, el estudiante que realice las 10 unidades del manual podría terminar con una perspectiva más completa de lo que ha significado para el país este conflicto. Además de estos temas, en varias unidades se explora la relación entre parejas,

padres e hijos, padres y abuelos y entre familia cercana, en donde se pueden ver dinámicas presentes en la sociedad colombiana como el machismo, el abandono y la sobreprotección a los hijos, la maternidad y las relaciones de pareja en diferentes etapas de la vida y zonas geográficas, la vida en comunidad y por fuera de ella. La información sobre el conflicto y la variedad de representaciones tienen también el potencial de eliminar estereotipos, como lo mencionamos anteriormente, aunque, de nuevo, el manual no brinda un acompañamiento pedagógico consistente en este sentido y el trabajo de reflexión y análisis sobre esos contenidos recae en la labor docente o en una consciencia particular de los mismos alumnos, para entender que lo que está viendo al final son representaciones en clave de ficción de lo que sucede y ha sucedido en Colombia.

De la segunda categoría del inventario, relaciones interpersonales, encontramos que 42 actividades tratan las relaciones en el ámbito personal y público, 8 las relaciones en el ámbito profesional y 161 que no trabajan significativamente este tema. Acotamos aquí que se seleccionaron las actividades que trataran dentro de sus temas los diferentes tipos de relaciones exhibidas por los protagonistas de los productos audiovisuales analizados, pero no las relaciones entre los estudiantes que realizan las actividades del manual, para evitar que cada actividad que no fuera individual fuera clasificada dentro de las relaciones en el ámbito educativo. Entre las relaciones presentes en estas actividades se encuentran relaciones entre parejas jóvenes y parejas de adultos mayores, entre padres e hijos, una relación entre un abuelo y sus nietos, relaciones entre familiares cercanos, entre amigos tanto en la infancia como en la adultez, relaciones entre compañeros de trabajo (en oficina, en grupos culturales y en el ejército) e incluso relaciones de desconocidos o apenas conocidos forzados a compartir tiempo juntos. Este conjunto de relaciones no es, ni mucho menos, una representación de todo el espectro relacional colombiano, pero, con un buen acompañamiento pedagógico, puede convertirse en un punto de partida para comparar los tipos de vínculos que existen en Colombia con los que existen en los países de origen de los estudiantes y formarse sus propias ideas sobre las semejanzas y diferencias entre su cultura materna y la cultura meta.

Finalmente, en la categoría de identidad colectiva y estilo de vida encontramos 16 actividades relacionadas con identidad colectiva; 10 con fiestas, ceremonias y celebraciones; 3 con espiritualidad y religión y 1 que tiene que ver con tradición y cambio social. Igual que en los párrafos anteriores, resaltamos que 181 actividades no tienen ninguna relación con esta categoría del inventario. En esta categoría destacan las actividades cuyos contenidos tienen que ver con lo que significa ser colombiano en el campo y en la ciudad, expresiones y acentos que se utilizan en el país, la transformación de la masculinidad y la maternidad a lo largo de las últimas décadas, las celebraciones religiosas, los rituales fúnebres, los agüeros,

entre otros. Aquí mencionamos, por ejemplo, que, en una de las unidades del manual, en la que se trabaja la película *La pena máxima*, se explora la pasión por el fútbol en Colombia, poniéndola al mismo nivel de un ritual fúnebre, que es una expresión religiosa de suma importancia en este país. La actividad 1, sección *Hay para todos* del nivel *avanzado*, de la unidad 4, le pide al estudiante reflexionar sobre “¿Cómo se relacionan las prácticas religiosas con la pasión por el fútbol en Colombia? ¿Sucede algo similar en tu cultura?” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 77). Aunque este tipo de actividades no son las más frecuentes en el manual, las consideramos como unas de las más valiosas, pues incitan a la reflexión sociocultural de la que hemos hablado y a la comparación con la propia cultura, lo que, para Byram et al. (2002), permite deconstruir estereotipos al eliminar la percepción de una identidad única y, en ese sentido, fomenta la interculturalidad de los estudiantes.

Todos estos datos expuestos en esta sección del análisis y discusión nos permiten constatar que los contenidos de los inventarios están muy presentes en el manual al aparecer en 134 de las 211 actividades. En la práctica, esto quiere decir que 63,5% del total del manual, sin contar las actividades para la población sorda, aborda contenidos socioculturales presentes en los inventarios y relacionados en su gran mayoría con aspectos propios de la cultura y la historia colombiana. Por sí solos, estos números ya nos dan un indicio de que efectivamente el manual “constituye una manera lúdica de integrar aspectos socioculturales y lingüísticos al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ariza Herrera et al., 2020, p. 8), como mencionamos en la justificación de la elección de este material.

Ahora, para ahondar en esta afirmación, retomamos la definición de competencia sociocultural del Instituto Cervantes, para corroborar lo que nos dicen los datos. En su *diccionario de términos clave de ELE*, el Instituto Cervantes (2008) dice que ser competente socioculturalmente implica que una persona sea capaz de usar la lengua correspondiente a una cultura determinada, no solo desde el ámbito lingüístico, sino también desde el conocimiento de los referentes culturales, las convenciones y los comportamientos particulares de esta. Hemos visto que entre los temas que más se abordan en el manual se encuentran la guerra y el conflicto armado colombiano, la vida en el campo y otras zonas alejadas de las grandes ciudades colombianas, las dificultades e inequidades sociales, la música, el fútbol, las relaciones familiares y otras cuestiones propias de la cultura colombiana que, aunque no todas se encuentran fácilmente en la cotidianidad de las grandes ciudades, son importantes para entender completamente la cultura de este país en toda su complejidad. Así, el manual efectivamente ayuda a desarrollar la competencia sociocultural al exponer a los estudiantes a diferentes realidades propias del país en una variedad de zonas geográficas, estratos socioeconómicos y contextos históricos, mientras presenta expresiones y contenidos lingüísticos pertenecientes a la variedad del español colombiano, brindándoles herramientas

necesarias para entender y desenvolverse en el país. Su uso de los materiales audiovisuales para este fin, coincide entonces con lo dicho por Triviño Sánchez (2021), al proporcionarle a los estudiantes 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” (p. 57).

Aunque esta es una muy buena noticia, puesto que indica que el manual cumple con lo prometido, lo que lo hace ser una herramienta muy interesante para enseñar español en Colombia, los datos obtenidos durante la clasificación nos permiten reflexionar sobre algunos aspectos en los que el manual podría mejorar para trabajar la competencia sociocultural y otras competencias relacionadas. Algunas de estas reflexiones las hemos ido mencionando y las ampliaremos a continuación, a la vez que proponemos otras de las que no hemos hablado.


Lo primero que notamos, es que muchos de los contenidos asociados a los inventarios del PCIC aparecen dentro de las actividades de comprensión, audiovisual y escrita, como una manera de hacer que los estudiantes se hagan una idea del contexto pasado y presente de Colombia. Si esas actividades trabajaran más con destrezas enfocadas en la expresión, permitirían que los estudiantes no solo conocieran y comprendieran estos aspectos, sino también que reflexionaran constantemente sobre ellos, sobre la realidad colombiana, sus causas y consecuencias y, sobre todo, sobre cómo se relacionan sus propias culturas con esta nueva. Con esto, los estudiantes podrían trabajar en la construcción de una identidad cultural como hablantes de español colombiano, buscando, por qué no, convertirse en intermediarios culturales para, como menciona Galindo Merino (2005), estar al tanto de su propia cultura e identidad, así como de las que están aprendiendo, y ser capaces de crear un puente entre ellas.

No es evidente la medida en la que este manual logra impulsar la creación de esas conexiones, aunque, como hemos mencionado ya en este análisis y corroboraremos a continuación, algunas actividades tienen esta intención. Tomemos, por ejemplo, las siguientes dos actividades, a manera de ilustración:

La actividad 3, de la sección *Hay para todos*, de la unidad 3, que corresponde a la película *Soñar no cuesta nada* y que se puede ver en la Figura 16, pide a los estudiantes hacer una comparación entre el título de la película en español y en inglés, lo que exige algún tipo de reflexión entre el uso de dos lenguas y sus contextos particulares.

Figura 16

Actividad 3, sección Hay para todos, unidad 3, del manual *Empeliculados* (Ariza Herrera et al., 2020)


 3. ¿Te parece adecuada la traducción al inglés del título de la película (*A tone of luck*)? ¿Propondrías otra? Explica tu respuesta.

Nota. Reproducido del manual *Empeliculados* (p. 60) por Ariza Herrera et al., 2020, Instituto Caro y Cuervo. Todos los derechos reservados [2020] por Licenciatario. Reproducido con permiso de los autores.

La actividad 2 de la sección *Primero lo primero*, de la misma unidad y que se puede ver en la Figura 17, a su vez, invita a los estudiantes a reflexionar sobre los temas tratados en la película, adaptándolos a sus propios países y contextos. En esta ocasión, los estudiantes deben describir la profesión de soldado en sus países de origen y, posteriormente, compartir lo que escribieron con sus compañeros:

Figura 17

Fragmento de la actividad 2, sección Hay para todos, unidad 3, del manual *Empeliculados* (Ariza Herrera et al., 2020)

 2. Contesta las siguientes preguntas sobre la profesión de soldado en tu país. Comparte con la clase.

a. ¿Qué cualidades físicas y qué virtudes se requieren?

b. ¿Cómo son las condiciones laborales?

c. ¿Qué ventajas tiene ser soldado?

Nota. Reproducido del manual *Empeliculados* (p. 52) por Ariza Herrera et al., 2020, Instituto Caro y Cuervo. Todos los derechos reservados [2020] por Licenciatario. Reproducido con permiso de los autores.

Estas dos actividades buscan traer a la conversación culturas diferentes a la colombiana. Sin embargo, la primera actividad no tiene en cuenta que muchos estudiantes pueden tener una lengua materna diferente al inglés e incluso no hablarlo; y la segunda actividad no plantea ningún tipo de comparación o reflexión entre las respuestas de los diferentes estudiantes, o entre ellas y lo que sucede en Colombia (al momento de hacer la actividad los estudiantes no han visto la película). Es aquí donde se podría pensar en un componente extra en las actividades, que permita profundizar en la competencia sociocultural y, por qué no, en la competencia intercultural, sobre todo, en sus niveles intercultural y transcultural como se mencionan en el *diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008, como se citó en Nikleva, 2012), con los que los estudiantes estarían en capacidad de comparar las culturas propia y meta, e incluso de mediar entre ambas. Como hemos mencionado antes, incluso con ejemplos, el manual propone algunas actividades para trabajar esta interculturalidad, pero estas no son suficientes para declarar que hay un esfuerzo consistente por fomentar la competencia intercultural.

Por último, encontramos que el manual tiene un potencial desaprovechado para trabajar en los estudiantes la CCIC propuesta por Marimón Llorca (2016).

Para empezar, hemos expuesto ya que en ningún momento se hace referencia en las actividades o en el manual al hecho de que toda la información se saca de productos audiovisuales y que, por consiguiente, corresponden a la visión particular de sus creadores y no son necesariamente objetivos. Aunque parezca obvio, sin esto, no podemos garantizar que los estudiantes, que pueden estar ocupados intentando absorber la mayor cantidad de información posible para conocer la cultura y la lengua meta, sean conscientes de que deben ver estos contenidos de manera crítica, como dice Cassany (2005), contrastando voces diferentes sobre el mismo tema y no tomándolas como una verdad absoluta. De nuevo, será entonces labor del docente guiar a los estudiantes hacia la reflexión crítica de los materiales utilizados en clase, pero la labor del docente excede los límites de este trabajo de análisis de materiales, por lo que no entraremos a discutir si su labor suple o no las carencias del material y nos enfocamos en el hecho de que no hay una guía pedagógica en el manual mismo que ofrezca esa perspectiva.

Sin un trabajo a favor de la competencia crítica, tampoco es posible afirmar que se está llevando al estudiante a ser “consciente de que elabora una realidad propia para trabajar la cultura del idioma basándose en los conocimientos formales transmitidos por los discursos que trabaja en el aula” (Primo Doncel, 2020, p. 48), que es una de las fortalezas de la CCIC. Sería interesante, que el manual brindara herramientas y espacios a los estudiantes para que reconozcan la diferencia, se adapten a ella y puedan aprovecharla para comunicarse. Al final,

lo que debería buscarse es hacer conscientes a los estudiantes de que la lengua que están aprendiendo con este manual es un “sistema semiótico capaz de crear un universo representacional que no es real, en el sentido material de la palabra, pero a través del cual conocemos la mayor parte de la realidad” (Marimón Llorca, 2016, p. 195).

Después de considerar todo lo anterior, tanto los aspectos positivos como los aspectos a mejorar que encontramos en el manual de cara a la competencia sociocultural y sus competencias relacionadas, nos atrevemos a afirmar que el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020) es una propuesta didáctica que efectivamente, como afirma, trabaja la competencia sociocultural, facilitando el acceso de los estudiantes a una variedad de contenidos lingüísticos y socioculturales propios del contexto colombiano, tanto del que se conoce desde afuera como del que solo conoce quien vive en este país, a la vez que desarrolla diferentes destrezas en los estudiantes, de acuerdo con su nivel de conocimiento de lengua y sus intereses.

Para más información sobre los resultados de este análisis se puede consultar el Anexo B, en el que se encuentra la herramienta de análisis diligenciada y los resultados obtenidos.

6. Conclusiones

En este apartado, nos proponemos retomar y sintetizar la información obtenida durante el análisis, presentación y discusión de los resultados, para responder a las preguntas planteadas a partir del objetivo general y cada uno de los objetivos específicos derivados.

Empecemos por los objetivos específicos. En primer lugar, nos propusimos hacer una clasificación de las 211 actividades presentes en las 10 unidades del manual (que corresponden a todas las actividades excepto 8 que están pensadas para enseñarle español a estudiantes sordos) según las destrezas movilizadas, la dinámica en la que se trabaja, el nivel de lengua y su objetivo general.

En cuanto a las destrezas, encontramos que el 36,96% de las actividades trabajan la expresión escrita, el 25,11% la comprensión audiovisual, el 17,53% la interacción escrita y el 10,9% la expresión oral. El 9,5% restante se divide entre actividades que trabajan la comprensión escrita, la interacción oral, la interacción audiovisual, la comprensión oral y la mediación. Tras analizarlas, encontramos que hay una cantidad muy elevada de actividades dedicadas a la escritura, en detrimento de actividades orales, con lo que se limita el desarrollo integral de las competencias comunicativa y audiovisual. Consideramos conveniente que, si el manual se llegara a revisar y reeditar, se aumentara la cantidad de actividades enfocadas

en la mediación y en las destrezas orales, para fomentar la comprensión, expresión e interacción con los compañeros y la reflexión y comparación entre la cultura propia y la meta, ya que son destrezas fundamentales en la adquisición de las competencias mencionadas.

Por otro lado, en lo referente a la dinámica, encontramos que el 78,67% de las actividades priorizan el trabajo individual (incluso si algunas incluyen en sus instrucciones un elemento de interacción con los compañeros para finalizar el ejercicio), el 11,37% les piden a los estudiantes trabajar en parejas, el 7,1% piden trabajo en pequeños grupos y el 1,89% propone el trabajo en plenaria. El 0,97% restante equivale a 2 actividades cuya dinámica no se especifica ni se puede intuir. De nuevo, es evidente que hay una disparidad grande en la distribución de las dinámicas y creemos que el manual se beneficiaría de un aumento en las actividades en parejas, en pequeños grupos y en plenaria, como una manera de incentivar la interacción entre los estudiantes, para que puedan contrastar sus impresiones sobre la cultura colombiana con las de sus compañeros y estas con las de sus respectivas culturas. Al final, es en esta interacción en la que los estudiantes aprenden a interpretar, relacionar y mediar entre culturas, habilidades necesarias para adquirir las competencias sociocultural e intercultural.

Clasificamos también el nivel de las actividades puesto que Ariza Herrera et al. (2020) caracterizan el manual como multinivel y quisimos averiguar en qué medida se hacía esta diferenciación. Con la herramienta de análisis encontramos que 53,08% de las actividades no especifican su nivel de lengua y que, de las restantes, hay otro 13,27% de actividades marcadas como aptas para todos los niveles. Las demás actividades se dividen en un 9% de actividades diseñadas para el nivel básico, un 13,27% para el nivel intermedio y, por último, un 11,37% de actividades creadas para el nivel avanzado. En cuanto a este criterio de análisis, encontramos que es fundamental el papel del docente en la elección de las actividades a realizar y la adaptación de las que no tienen un nivel específico, para que el manual funcione realmente como un manual multinivel. Convendría, tal vez, crear una guía docente que acompañe el manual, que entregue pautas pedagógicas sobre la adaptación de las demás actividades, buscando que en esa adaptación se mantenga el foco sobre los objetivos trazados originalmente.

Para terminar con la clasificación que responde al primer objetivo específico que nos planteamos, con respecto a los objetivos principales trabajados en las 211 actividades, y teniendo en cuenta que algunas actividades podrían trabajar más de un objetivo pero que fueron clasificadas según el que consideramos predominante, encontramos que el 49,29% del manual tiene un objetivo principal léxico/textual y el 47,86% un objetivo sociocultural/pragmático. El 2,85% restante equivale a 4 actividades cuyo objetivo es el

fonético/fonológico y 2 actividades gramaticales. Estos resultados nos dan una indicación clara de que el manual se preocupa sobre todo por los contenidos socioculturales. Sin embargo, ya que cuenta con actividades fonéticas/fonológicas y gramaticales, y viendo que estas están propuestas de manera que realmente aportan al desarrollo de las habilidades comunicativas, valdría la pena que el manual incorporara otras actividades de este tipo o agregara componentes gramaticales y fonético/fonológicos a actividades existentes, puesto que también hay aspectos pertenecientes a estas categorías que se relacionan directamente con los aspectos socioculturales del español colombiano y podría enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Con el segundo objetivo específico que nos planteamos nos propusimos identificar qué actividades del manual trabajan aspectos socioculturales, como un primer acercamiento a la respuesta de las preguntas de análisis, que se terminan de responder con los datos obtenidos durante el desarrollo del tercer objetivo específico. En este punto, la herramienta de análisis nos arrojó que, además de ese 47,86% de actividades cuyo objetivo principal es el sociocultural/pragmático, hay otro 27,01% de actividades que trabajan contenidos socioculturales, aunque su objetivo principal no sea el trabajo con estos. Haciendo la suma, encontramos entonces que el 76,3% del manual trabaja aspectos socioculturales.

El tercer objetivo específico, con el que pretendíamos terminar de obtener la información necesaria para responder a la pregunta de análisis y ahondar en lo expuesto en el párrafo anterior, buscaba determinar en qué medida las actividades identificadas en el objetivo anterior trabajan los aspectos socioculturales de acuerdo con los inventarios de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC.

Para hacer esta clasificación fue necesario hacer un proceso de homologación y equivalencia entre los contenidos del manual y los contenidos de los inventarios, teniendo en cuenta que el inventario de *Referentes culturales* apenas menciona solo algunos aspectos propios de los contextos de países hispanoamericanos y que el inventario de *Saberes y comportamientos culturales* no menciona nada por fuera del contexto español.

Sabiendo eso, al clasificar las actividades encontramos que un 16,5% se relacionan exclusivamente con el inventario de *Referentes culturales*, un 25,59% exclusivamente con el inventario de *Saberes y comportamientos culturales* y un 21,3% con ambos. El 36,5% restante no tiene relación con ninguno de los dos inventarios.

Expandiendo la información del párrafo anterior, encontramos que el total de las actividades asociadas con el inventario de *Referentes culturales* equivale al 37,9% del manual. Como este inventario cuenta con tres categorías y considerando que cada actividad puede pertenecer a más de una de estas, desglosamos los resultados para concluir que el

16,11% de las actividades se relaciona con la categoría de conocimientos generales de países hispanos, entre los que destacan los contenidos sobre geografía, organización territorial y administrativa y gobierno y política; el 14,21% se relaciona con la categoría acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, con una preponderancia de acontecimientos y personajes históricos y legendarios sobre los acontecimientos sociales y culturales y los personajes de la vida social y cultural; y que el 21,8% de las actividades se relacionan con la categoría de productos o creaciones culturales, sobre todo en aspectos relacionados con el cine y la música. Entre los contenidos socioculturales que identificamos que se trabajan dentro de este inventario, destacamos que se les da la oportunidad a los estudiantes de conocer ciudades y zonas geográficas diferentes a Bogotá (que de todas maneras está presente en varios de los productos audiovisuales), como los municipios de Heliconia y Güepa y los departamentos de Caquetá, Sucre, Magdalena, Cesar, Guajira, Casanare y Amazonas, todas zonas diferentes geográfica, cultural y socialmente y en donde se puede ver la diferencia de vida entre el campo y la ciudad. Además, se expone a los estudiantes a acontecimientos de importancia histórica y cultural como la tragedia de Armero, la toma del Palacio de Justicia por parte del M-19, la guaca de las FARC encontrada por soldados colombianos, la época de la Violencia y el Festival de la Leyenda Vallenata. También, existe un interés por dar a conocer diferentes géneros musicales a lo largo de este manual, pues además de tener dos unidades dedicadas al vallenato y al hip hop, existen actividades en las que se trabajan con canciones de artistas colombianos como Juanes, Andrés Cabas, Nafer Durán, Diomedes Díaz y Cocha Molina. Todo esto, como mencionamos en el análisis, les permite a los estudiantes obtener un contexto más amplio de la realidad colombiana y, de esta manera, formarse su propia percepción del país y de su cultura, en detrimento de estereotipos que podrían tener previo al estudio del español colombiano.

En cuanto a *Saberes y comportamientos culturales*, encontramos que, en total, hay un 46,9% de todo el manual que se relaciona con este inventario. Aquí también detallamos que existen tres categorías en el inventario y que no solo las actividades pueden pertenecer a varias categorías a la misma vez, sino que pueden asociarse con varios temas de una sola categoría al tiempo. Atendiendo a esta salvedad, encontramos que un 38,86% de las actividades tienen conexión con la categoría condiciones de vida y organización social, especialmente con los temas de seguridad y lucha contra la delincuencia; ocio, hábitos y aficiones; la unidad familiar; y el trabajo y la economía. La segunda categoría, denominada relaciones interpersonales, se asocia con el 19,9% de las actividades y en estas resaltan sobre todo las relaciones del ámbito personal y público, seguidas por las relaciones en el ámbito profesional. Como mencionamos en la discusión, se tuvieron en cuenta las relaciones presentes en las películas y no las generadas durante la realización de las actividades entre

estudiantes y estudiantes y docentes. Finalmente, encontramos que la categoría de identidad colectiva y estilo de vida se relaciona con el 14,22% de las actividades y en ellas se trabajan, sobre todo, temas relacionados con la identidad colectiva y las fiestas, ceremonias y celebraciones. Los contenidos más destacados relacionados con este inventario son los que tienen que ver con el conflicto armado y la guerra en Colombia, en los que se exploran temas relacionados con las guerrillas de las FARC y el M-19, los paramilitares, el ejército y las acciones y omisiones del Gobierno en lo relacionado con esos conflictos, llegando incluso en algunas actividades a reflexionar sobre la moral y la ética en las decisiones de algunos de estos grupos. Además, se explora la pasión por el fútbol y se compara su importancia con la de los rituales fúnebres, se habla de agüeros, de diferentes tipos de trabajos y de una amplia variedad de relaciones: familiares, comunales, de trabajo, de amistad, entre personas de diferentes edades y contextos socioeconómicos.

Toda esta diversidad de contenidos clasificada en ambos inventarios, provee el insumo necesario para que los estudiantes realmente se hagan una idea de lo variada que es la cultura colombiana. Sin embargo, esto se logra solo con un acompañamiento claro del docente, pues el enfoque primordial del manual está en la exposición a los temas, más no, por lo que arrojó el análisis, en una reflexión e interpretación de estos según son representaciones de la realidad que se deben tomar como tales y no como una verdad absoluta.

Con toda esta información recogida durante el desarrollo de los tres objetivos específicos propuestos podemos dar una respuesta a las preguntas de análisis, en las que nos cuestionamos sobre qué contenidos relacionados con la competencia sociocultural se recogen en el manual *Empelculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* (Ariza Herrera et al., 2020) y de qué manera se integran estos aspectos socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos recogidos y expuestos en los párrafos anteriores, responden parcialmente a las preguntas, en el sentido que nos permiten afirmar que un 76,3% del manual trabaja aspectos socioculturales y un 63,5% lo hace específicamente con los inventarios seleccionados del PCIC, así como mencionar cuáles son los contenidos más importantes tratados en esas actividades analizadas, pero no responde cómo se hace. Para eso, nos remitimos a la clasificación hecha inicialmente, en la que encontramos que el manual fomenta el conocimiento y apropiación de contenidos lingüísticos y socioculturales principalmente de manera individual, por medio de la expresión e interacción escrita, la comprensión audiovisual y, en menor medida, de la expresión oral.

Encontramos durante el análisis de los datos, que el manual, además de exponer a los estudiantes a aspectos socioculturales y de desarrollar la competencia audiovisual, tiene un potencial marcado para fomentar las competencias sociocultural, intercultural y comunicativa intercultural crítica, si se hacen algunos ajustes entre los que se destacan el aumento del trabajo colaborativo, el desarrollo de destrezas orales, la inclusión de más actividades fonéticas/fonológicas y gramaticales y, sobre todo, la invitación constante a la reflexión sobre los contenidos vistos en relación con los conocimientos previos de la realidad colombiana, con la cultura propia y con la cultura de los compañeros.

En conclusión, el manual *Empeliculados – cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua* de Ariza Herrera et al. (2020) es un material que contiene, como hemos descrito, suficientes y variadas referencias lingüísticas y socioculturales propias de los contextos sociales, históricos y culturales colombianos para asegurar que es una herramienta útil en la enseñanza de aspectos socioculturales de la variedad del español de Colombia, puesto que expone a los estudiantes a situaciones importantes para el entendimiento del contexto colombiano, algunas de las cuales no son fáciles de encontrar por fuera del aula. Sin embargo, teniendo en cuenta la manera en la que se proponen las actividades en el manual, se hace necesaria una labor docente alineada con el propósito, en la que se propenda por la reflexión e interacción entre la cultura propia y la cultura meta, para sacar el máximo provecho al manual y que sea verdaderamente un documento valioso para la enseñanza del español colombiano y la comprensión del contexto sociocultural del país.

Como epílogo, nos proponemos exponer algunas limitaciones del estudio con las que nos encontramos, así como posibles líneas de investigación futuras que se podrían originar a partir de este trabajo de fin de máster.

En cuanto a las limitaciones, aunque se realizó una comprobación de fiabilidad pidiéndole a un colega profesor de español como lengua extranjera ajeno a este análisis que aplicara la herramienta diseñada a una parte del mismo manual y se obtuvieron resultados favorables, reconocemos que contar con inventarios ajustados al contexto colombiano, en vez de homologar los inventarios del PCIC que se ocupan particularmente del contexto español, facilitaría la tarea realizada.

Además, al no haber realizado un pilotaje de este material con un grupo de estudiantes para comprobar que se trabajan las actividades de la manera como fueron clasificadas, nos quedamos únicamente con lo encontrado en el manual e identificamos algunas falencias como la falta de propuestas de reflexión, la interacción limitada y la dificultad de utilizar un mismo manual para todos los niveles que probablemente sean subsanadas sin dificultad en el proceso que mencionamos debe hacer el docente para adaptar el material.

Por último, esperamos que este trabajo logre dos cometidos. Por un lado, que sea una voz más en la conversación sobre la necesidad de crear inventarios enfocados en los países hispanoamericanos, particularmente en Colombia. Y, por el otro, que inspire a otros investigadores y docentes colombianos y que se convierta en una de muchas investigaciones que se enfoquen en el análisis y creación de materiales propios de la variedad de español colombiano, para comprender mejor las particularidades de esta variedad y de este contexto, seguir avanzando en el propósito de convertir al país en una potencia en la enseñanza del español.

7. Bibliografía

7.1. Referencia a Manuales de ELE

Ariza Herrera, E., Nieto Martín, G., y Cruz Arcila, F. (2020). *Empeliculados: cine en la clase de español como lengua extranjera y segunda lengua*. Instituto Caro y Cuervo. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/documentos/pdf/Empeliculados-cine-en-la-clase-de-ELE-EL2.pdf>

7.2. Referencias Bibliográficas

Altamar Rondón, W. y Giraldo Sanguino, N. (2015). La cultura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. *4to encuentro internacional de español como lengua extranjera. Enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Bogotá, Colombia. Instituto Caro y Cuervo. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/blog-single-post.html>

Álvarez Baz, A. (2014). Estudio de un corpus de manuales para analizar el desarrollo de las habilidades y las actitudes interculturales sugeridas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En N. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 67-78). ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422714>

Areiza Londoño, R. y Flórez Ospina, M. P. (2016). Variantes del español colombiano y su efecto en la enseñanza del español como lengua extranjera. Marco sociolingüístico. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (27), 79-107. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4211/5163

- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. *XIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 870-881). Burgos, España. ASELE. <https://hispadoc.es/download/articulo/1159666.pdf>
- Bravo Moreno, D. (2019). *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: nivel A1-B1*. [Tesis doctoral, Université de Montréal]. Papyrus: Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/1866/23413>
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa* (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(3), 32-45. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/>
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 449-465). SGEL.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de educación, cultura y deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/0900001680a52d53>
- Corpas Viñals, J. (2004). La utilización del video en el aula de ELE. El componente cultural. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925286>
- Drlíklová, D. (2011). Sociocultural Competence in ESL. [Tesis de Maestría, Palacký University in Olomouc]. Theses.cz. <https://theses.cz/id/s6bwoz/00085680-727474297.pdf?lang=en;info=1;issnlret=random%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Drandom%20book%26start%3D64>
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación de profesorado. *marcoELE: Revista*

didáctica español como lengua extranjera(9).
<https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>

Ferreira, C., de Amorim, A., y Benítez, P. (2006). *¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en la clase de ELE?* Biblioteca del profesor de español. Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*(29), 100-107.
<https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>

Galindo Merino, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*(16), 431-441.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514240>

García Collado, M. Á., y Ortí Teruel, R. (2014). El cine como mediador intercultural en el aula de ELE. En N. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (págs. 321-331). ASELE.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423179>

Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 835-849). SGEL.

Herrero, C. (2018). Medios audiovisuales. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-577). Routledge.

Iglesias Rodríguez, C. (2017). El componente sociocultural en el aula de E/LE en Dinamarca. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR Repositorio digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5000>

Instituto Caro y Cuervo. (s.f.). *Historia*. <https://www.caroycuervo.gov.co/Institucional/historia/>

Instituto Caro y Cuervo. (s.f.). Investigación - Español como lengua extranjera y segunda lengua (ELE/L2). <https://www.caroycuervo.gov.co/Investigacion/>

Instituto Caro y Cuervo. (s.f.). Spanish in Colombia. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

- Instituto Cervantes. (2008). *Autenticidad*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autenticidad.htm
- Instituto Cervantes. (2008). *Competencia comunicativa*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia comunicativa.htm
- Instituto Cervantes. (2008). *Competencia intercultural*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercul t.htm
- Instituto Cervantes. (2008). *Competencia sociocultural*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia sociocultural.htm
- Instituto Cervantes. (2008). *Variedad lingüística*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadling uistica.htm
- Jin Wu, E. (2021). *Análisis del componente intercultural en tres manuales para la enseñanza de español en inmigrantes adultos alfabetizados*. [Tesis de maestría, Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA) adscrito a la Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/181049>
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de L2/LE: textos y contextos. En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol.1, pp. 507-516). Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422302>
- Marimón Llorca, C. (2016). Hacia una dimensión crítica de la enseñanza del español como lengua extranjera - La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1), 191-211. <https://doi.org/10.1075/resla.29.1.08llo>
- Martínez, R. S. (2016). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc156j6>

- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez-Lobato, y I. Santos-Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-531). SGEL.
- Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE(0)*. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Moreno López-Torroella, C. (2016). La sociocultura en el aula de E/LE a través de las series de televisión: el caso de El Ministerio del Tiempo. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR Repositorio digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4505>
- Nikleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, 165-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102084>
- Nieto Martín, G. (2019). El desarrollo del español como lengua extranjera en Colombia. Balances y posibilidades de la enseñanza del español como lengua extranjera en el Perú, 28 y 29 de noviembre de 2019 (pp. 71-89). Lima, Perú. PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/177017>
- Ospina García, S. (2018). Cine, derechos humanos y pedagogía crítica en clase de español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera* (27). <https://www.redalyc.org/journal/921/92155498005/html/>
- Primo Doncel, S. (2020). La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes, En A. M. Cestero Mancera (Dir.) *E-eleando. ELE en Red. Serie de Monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Universidad de Alcalá. <http://www3.uah.es/e-eleando>
- Santamaría Martínez, R. (2016). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc156j6>
- Soler Navarro, S. (2018). Creencias de los profesores de ELE en relación a la competencia sociocultural en una escuela internacional de Suiza. [Tesis de Maestría, Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA) adscrito a la Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/127198>

Triviño Sánchez, S. (2021). *Tratamiento de la competencia audiovisual en el libro Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. [Tesis de Maestría, Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA) adscrito a la Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/177767>

8. Anexos

Anexo A. Instrumento de análisis sin diligenciar

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_T1nR0Vlw-rohhUM_9CxdWEISaXqm_hs/edit?usp=sharing&oid=109247484779959796512&rtpof=true&sd=true

Anexo B. Instrumento de análisis diligenciado

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OgwheVmMfd5cvjZXAUbi9OPjtRjharUE/edit?usp=sharing&oid=109247484779959796512&rtpof=true&sd=true>